

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, RELACIONES

INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN



**“REGULACIÓN EMOCIONAL, ESTILOS DE AFRONTAMIENTO Y EL LOGRO
DE METAS ACADÉMICAS, EN ADOLESCENTE INSTITUCIONALIZADOS Y NO
INSTITUCIONALIZADOS DE UN CENTRO JUVENIL DE LA CIUDAD DE
AREQUIPA”**

**Tesis presentada por la Bachiller: Rosa Luz
Gutierrez Guillen**

Para optar el Grado Académico de Maestra en
Ciencias, con mención en Psicología Clínica-
Educativa, Infantil y Adolesencial

Asesora: Dra. Maria Elena Rojas Zegarra

Arequipa – Perú

2022

DEDICATORIA

A Dios por haberme dado la vida, la fortaleza y por ser la luz incondicional que ha guiado mi camino.

A mi madre Alejandrina (Q.E.P.D.), por el tiempo que estuvo conmigo, compartiendo sus experiencias, consejos y su amor.

A mi padre Adolfo y hermanos, a pesar de la distancia, los llevo en el corazón.

A mi compañero de vida, por las alegrías, nuestros logros y proyectos.

Rosa Luz

AGRADECIMIENTO

A mi alma mater y docentes quienes me brindaron las herramientas necesarias para ser una buena profesional inculcando el amor a esta admirable vocación.

A la Unidad de Posgrado de la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación.

A mi tutora de tesis, por haberme guiado, con su experiencia, conocimiento y motivación.

A todas las personas y en especial al Sr. Wilfredo Carpio Huerta, Rómulo Caballero Gutierrez y Enmanuel Montalvo Sánchez que me acompañaron en esta etapa, aportando a mi formación tanto profesional y personal.

Para todos ellos mi gratitud y agradecimiento infinito.

Rosa Luz

PRESENTACIÓN

SEÑOR RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN.

SEÑOR DIRECTOR DE LA UNIDAD DE POST GRADO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA.

SEÑOR PRESIDENTE DEL JURADO DICTAMINADOR.

SEÑORES CATEDRÁTICOS MIEMBROS DEL JURADO DICTAMINADOR.

Dando cumplimiento con las normas y lineamientos del reglamento vigente de grados y títulos Profesionales de la Escuela de Post grado de la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Agustín. Tengo el honor de dirigirme a ustedes con la intención de poner a su consideración el presente trabajo de tesis, el cual lleva como título. **“Regulación Emocional, Estilos de Afrontamiento y el Logro de Metas Académicas, en adolescente institucionalizados y no institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa”**.

Después de la verificación y dictamen favorable, me permita obtener el Grado Académico de **Maestra en Ciencias, con mención en Psicología Clínica-Educativa, Infantil y Adolesencial.**

Esperando así mismo que el presente trabajo sirva como contribución y esté motivado para hacer otra investigación, trabajo que se consideró una referencia.

Agradeciendo desde ya sus sugerencias y apreciaciones que brinden al presente trabajo.

Arequipa, setiembre de 2021

RESUMEN

El presente estudio tuvo como finalidad, determinar la relación que existe entre la Regulación Emocional, las Metas Académicas y las Estrategias de Afrontamiento que presentan dos grupos de adolescentes, 84 no institucionalizados y 45 institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa cuyas edades oscilan entre 14 a 19 años; esta investigación es de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo con diseño no experimental correlacional y transversal. Las pruebas aplicadas fueron la Escala de Afrontamiento para adolescentes (ACS), el Cuestionario de logro de Metas para Adolescentes (CMA; Sanz de Acedo Lizarraga, Ugarte, y Lumbreras, 2003) y la Escala de dificultades en la Regulación Emocional (DERS); concluyendo que los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados presentan un alto nivel de regulación emocional y un buen nivel de metas académicas, así también se establecen correlaciones significativas entre las estrategias de afrontamiento (apoyo social, búsqueda de ayuda, preocuparse, buscar pertenencia, reducción de tensión) con las dimensiones de la Regulación Emocional (conciencia metas y estrategias) y Metas Académicas (desvalorización).

Palabras Clave: Regulación emocional, Metas académicas, Estrategias de afrontamiento,

Adolescentes, Centro Juvenil.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the relationship between Emotional Regulation, Academic Goals and Coping Strategies presented by two groups of adolescents, 84 not institutionalized and 45 institutionalized in a Youth Center in the city of Arequipa whose ages range between 14 to 19 years; This research is of a quantitative approach, of a descriptive type with a non-experimental, correlational and cross-sectional design. The tests applied were the Coping Scale for adolescents (ACS), the Goal Achievement Questionnaire for Adolescents (CMA; Sanz de Acedo Lizarraga, Ugarte, and Lumbreras, 2003) and the Scale of difficulties in Emotional Regulation (DERS); concluding that institutionalized and non-institutionalized adolescents present a high level of emotional regulation and a good level of academic goals, thus significant correlations are established between coping strategies (social support, seeking help, worrying, seeking belonging, reduction of tension) with the dimensions of Emotional Regulation (awareness goals and strategies) and Academic Goals (devaluation).

Key Words: Emotional Regulation, Academic Goals, Coping Strategies, Adolescents, Youth Center.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
PRESENTACIÓN	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GENERAL	vii
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO I	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Planteamiento del problema	1
2.3.1 Problema principal	5
2.3.2 Problema secundario	5
1.2 Justificación de investigación	6
1.3 Objetivos	8
1.3.1 Objetivo General	8

1.3.2	Objetivos Específicos.....	8
1.4	Limitaciones y dificultades.....	9
1.5	Hipótesis.....	10
1.5.1	Hipótesis Principal.....	10
1.5.2	Hipótesis específicas.....	10
1.6	Variables e indicadores.....	11
	Variable 1.....	11
	Variable 2.....	11
	Variable 3.....	11
1.7	Operacionalización de las variables.....	11
1.8	Consideraciones éticas.....	14
CAPÍTULO II.....		15
2.1	Antecedentes de la investigación.....	15
2.2	Bases teóricas.....	18
2.2.1	Definición de estilos de afrontamiento.....	18
2.2.2	Tipos de Estilos de Afrontamiento.....	20
2.2.3	Estilos de afrontamiento de Lazarus y Folkman.....	24
2.2.4	Regulación Emocional.....	29
2.2.5	Metas académicas.....	40
2.3	Definición de términos.....	48
2.3.1	Afrontamiento.....	48
2.3.2	Logro de metas académicas.....	48
2.3.3	Regulación emocional.....	48

CAPÍTULO III	49
METODOLOGÍA.....	49
3.1 Tipo, método y diseño de la investigación.....	49
3.2 Población, muestra y muestreo	51
3.2.1 Población	51
3.2.2 Muestra	51
3.2.3 Muestreo	51
3.3 Técnicas e instrumentos de investigación.....	51
3.3.1 Técnicas	51
3.3.2 Instrumentos de recolección de información	52
3.4 Procedimiento.	62
CAPÍTULO IV	64
4.1 Análisis e interpretación de datos	64
4.2 Características sociodemográficas de la muestra.....	64
4.2.1 Sexo de la muestra.....	64
4.3 Descripción de la Regulación Emocional de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.	66
4.4 Descripción de las Metas académicas de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.	70
4.5 Descripción de dimensión Afrontamiento en relación con los demás de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.	74

4.6	Descripción de dimensión Afrontamiento no productivo de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados	77
4.7	Descripción de dimensión Afrontamiento productivo de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados	81
4.8	Correlación Rho de Spearman de las regulaciones emocionales y las metas de aprendizaje en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción.	85
4.9	Correlación Rho de Spearman estrategias de afrontamiento y regulación emocional en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción.	88
4.10	Correlación Rho de Spearman estrategias de afrontamiento y Metas académicas en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción.	93
	Discusión	97
	Conclusiones.....	103
	Recomendaciones	104
	Referencias bibliográficas	105
	Matriz de consistencia	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Sexo de la muestra	64
Tabla 2: Regulación emocional.....	66
Tabla 3: Metas académicas de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.	70
Tabla 4: Afrontamiento en relación con los demás de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados	74
Tabla 5: Afrontamiento no productivo de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados	77
Tabla 6: Descripción de Afrontamiento productivo de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados	81
Tabla 7: Correlación de las regulaciones emocionales y las metas de aprendizaje en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción.	85
Tabla 8: Correlación estrategias de afrontamiento y Metas académicas en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción.	88
Tabla 9: Correlación estrategias de afrontamiento y Metas académicas en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción.	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de regulación emocional	38
Figura 2: Modelo de regulación emocional de Larsen.....	39
Figura 3: Modelo de regulación de Forgas	40
Figura 4: Sexo de la muestra.....	65
Figura 5: Regulación emocional en adolescentes institucionalizados en centros de rehabilitación y reinserción	67
Figura 6: Regulación emocional en adolescentes no institucionalizados en centros de rehabilitación y reinserción.....	67
Figura 7: Logro de Metas académicas de los adolescentes institucionalizados en centros de rehabilitación y reinserción	71
Figura 8: Logro de Metas académicas de los adolescentes no institucionalizados en centros de rehabilitación y reinserción	71
Figura 9: Afrontamiento en relación a los demás adolescentes institucionalizados.....	75
Figura 10: Afrontamiento en relación a los demás adolescentes no institucionalizados.....	75
Figura 11: Enfrentamiento no productivo adolescentes institucionalizados.....	78
Figura 12: Enfrentamiento no productivo adolescentes no institucionalizados.....	78
Figura 13: Enfrentamiento dirigido a la resolución del problema institucionalizados	82
Figura 14: Enfrentamiento dirigido a la resolución del problema no institucionalizados	82

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación que lleva por título **REGULACIÓN EMOCIONAL, ESTILOS DE AFRONTAMIENTO Y EL LOGRO DE METAS ACADÉMICAS, EN ADOLESCENTE INSTITUCIONALIZADOS Y NO INSTITUCIONALIZADOS EN UN CENTRO JUVENIL DE LA CIUDAD DE AREQUIPA**, en este sentido, es claro que la superación personal y el logro de los objetivos por parte de los adolescentes tienen que ser una política de salud pública que es necesario promover, ya que, no se puede negar que existen adolescentes en situación de riesgo que no logran completar un plan de vida positivo y que debido a circunstancias familiares, sociales y legales; pueden desarrollar problemas emocionales o trastornos de personalidad (Defensoría del Pueblo, 2019).

En este sentido, la regulación emocional es un factor indispensable en el control y adaptación de las personas a las circunstancias positivas y negativas que se les presenta, así, surge la interrogante si en los adolescentes que se encuentran en situación de reinserción y rehabilitación, el uso de la regulación emocional en condiciones positivas puede favorecer a mitigar su condición de riesgo y, por otro lado, cómo la promoción de la regulación emocional en adolescentes sin antecedentes en instituciones de reinserción y rehabilitación puede

favorecer el logro de su proyecto de vida, es evidente, que su estudio y desarrollo puede dar mayores datos que puedan favorecer el logro de sus metas académicas. En este sentido Reeve (2013) conceptualiza la emoción como: “fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida”.

A lo referido, también surge la necesidad de comprender la dirección de las Metas Académicas ya que teniendo en consideración la situación legal por la que pasan los adolescentes en condición de reinserción y rehabilitación, la tendencia a centrar sus conductas al logro de metas académicas no necesariamente serán dirigidas a motivaciones extrínsecas como la posición social o sentirse valorado, ya que las condiciones de aislamiento y situación legal pueden suspender sus expectativas académicas, repercutiendo en su proceso adaptativo, afectando su salud mental y predisponiendo la aparición de trastornos emocionales. Desde una perspectiva motivacional Barca et al. (2011), concibe que las metas académicas es un estilo motivacional que adopta el alumnado ante sus tareas de estudio y aprendizaje, está integrada por creencias, atribuciones y sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, en concreto, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto educativo de enseñanza/aprendizaje.

Así también, las estrategias de afrontamiento surgen como una competencia psico social, que incluye una serie de estrategias conductuales y cognitivas utilizadas para enfrentar las demandas de la vida (Canessa, 2002), bajo esta perspectiva entiende que las exigencias e interacciones establecidas por las instituciones que tienen por fin la salvaguarda del bienestar de los adolescentes en situación de riesgo, tendrán un rol determinante en la predisposición

cognitiva y conductual del adolescente para el logro de objetivos positivos (Folkman y Folkman,1986),

El afrontamiento constituye el elemento esencial que emplea el individuo para hacer frente al estrés, pudiendo dirigir su acción tanto a los estresores (tratando de eliminarlos o reducir su nivel de amenaza) como a sus propias respuestas físicas, psicológicas y sociales, en (Sadin, 2003).

La tesis se estructuró en IV capítulos que presenta de la siguiente forma según orden de aparición. En el primer capítulo, se expondrá el planteamiento y justificación del estudio formulándose las interrogantes del problema y formulación del problema, se formularán las hipótesis, plantearán el objetivo general y otros objetivos específicos, se definirán algunos términos y desarrollarán la operatividad de las variables, por último, se darán las consideraciones éticas.

En el segundo capítulo se tiene el marco teórico de ambas variables, es decir se profundizan los conceptos tanto de la Regulación Emocional, las Metas Académicas y las Estrategias de Afrontamiento presentes en los adolescentes.

En el tercer capítulo, trata sobre la metodología de la investigación, y se describe la población, la muestra, las variables, el diseño de investigación, los instrumentos y procedimientos de recolección de información, así como las técnicas de procesamiento y análisis estadísticos de datos.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados en tablas y gráficos que se analizan y discuten. Finalmente se presenta la discusión, las conclusiones y sugerencias, así como la bibliografía y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

Es responsabilidad del estado peruano el salvaguardar la integridad de sus ciudadanos y en este marco promover su desarrollo integral, es así que, los adolescentes siendo una población vulnerable a diversas patológicas sociales y familiares, necesita ser salvaguardada por las instituciones públicas y privadas, que les provea de herramientas para favorecer su correcta adaptación, desarrollo saludable, crianza positiva, etc., previniendo su exposición a experiencias inadecuadas que pudieran afectarle de adultos.

Es así que, para Fornara (2017), representante de UNICEF describe la importancia de que las familias puedan cumplir sus funciones en apoyo con el estado, en este sentido, es importante que se promuevan soluciones para que niños y adolescentes vivan en salvaguarda de una familia y no necesariamente dentro de un albergue de manera permanente.

Múltiples investigaciones han demostrado que vivir en un albergue produce efectos perversos en el desarrollo físico, educativo y emocional. Se estima que por cada año que una

niña o niño menor de 3 años vive en un albergue, pierde 4 meses en su desarrollo (Fornara,2017).

En esta línea, los adolescentes se encuentran expuestos a diversas situaciones que pueden poner en riesgo su integridad; la exposición y curiosidad por nuevas experiencias, característica de esta etapa puede provocar inestabilidad en la salud mental o problemas en su adaptación al medio, expresadas en la necesidad personal de autonomía, presión del grupo de amigos, descubrimiento de la sexualidad; estas resultado de factores como la violencia doméstica, carencia de recursos económicos, la estigmatización, la exclusión y la vida en entornos frágiles, pueden aumentar la tendencia de presencia de conductas de riesgo (OMS 2020,2021); para Ramírez (2019), resalta la consecuencias negativas de las dinámicas intrafamiliares patológicas en el adolescente institucionalizados en centros de protección refiriendo “el abandono del padre y ausencia de la madre, origina que los hijos sean dejados al cuidado de familiares o que sean depositados en casas-hogar para que puedan continuar con sus estudios; esto genera en los propios adolescentes una sensación de abandono”

Cuanto más sean los factores de riesgo a los que están expuestos los adolescentes, mayores serán los efectos que puedan tener para su salud mental. Algunos factores que pueden contribuir al estrés durante la adolescencia, la influencia de los medios de comunicación y la imposición de normas de género pueden exacerbar la discrepancia entre la realidad que vive el adolescente y sus percepciones o aspiraciones de cara al futuro (OMS,2020,2021)

La legislación protege a los adolescente que se encuentra en situación de peligro, donde el trabajo multidisciplinario tiene como consigna el salvaguardar la salud integral e implementar herramientas positivas para que el adolescente pueda establecer estrategias afrontamiento para lograr adaptarse a su medio; a esto, Vivian y Barreyro (2015), citado por Rojas (2020),

manifiestan “el adolescente institucionalizado es aquel que es integrado a una instancia de acogida cuando su integridad está en peligro o es vulnerada, por tanto, es separado de su contexto familiar y comunitario”

A lo citado, no es de extrañar que los adolescentes que se encuentran en situación de internamiento en estos centros de protección, presenten a priori un cúmulo de experiencias negativas; padres separados con situación de violencia, maltrato físico, psicológico o sexual, bajo rendimiento escolar, tendencia al consumo de sustancias psicotropas que en algunos casos han provocado el abandono del hogar, etc. Así también los adolescentes, por su etapa de desarrollo necesitan autorregular sus emociones para poder enfrentar estas dificultades y lograr adaptarse a su medio, dando en uso el conglomerado de valores que fueron establecidos en el seno de su hogar, por consecuencia al no estar orientada de manera correcta estos sistemas de valores tienden a presentar una deficiencia en la autorregulación de sus estados afectivos siéndoles incapaces de poder comprender y dirigirlos con claridad hacia la comprensión de sus emociones, aceptarlos y guiarlos hacia el cumplimiento de metas.

La desregulación emocional (DE) se ha asociado con una gran cantidad de patologías emocionales y del comportamiento, entre las cuales se encuentran las autolesiones, el trastorno límite de la personalidad, el consumo de sustancias, la depresión, la ansiedad, los ataques de pánico y el trastorno de estrés por postraumático (Huamani, 2017)

Bajo este punto, es necesario que el adolescente demuestre su amplio repertorio de estrategias necesarias para afrontar estas situaciones, que guíen su comportamiento hacia la adaptación a su medio y que mitiguen el estado de vulnerabilidad en la que se encuentran (Gonzales et al., 2002). Para Frydenberg y Lewis (1997), estas estrategias de afrontamiento serán una herramienta indispensable para que el adolescente pueda interpretar sus sentimientos,

ideas y conductas en (Veloza, Caqueo, Caqueo, Muñoz y Villegas, 2010). Además, considerando la perspectiva afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986), se puede considerar que el afrontamiento son los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del adolescente.

Es notoria la importancia de los estilos de afrontamiento y la autorregulación de las emociones que presentan los adolescentes sobre el logro de los objetivos de vida, sin embargo, es clara una deficiencia en la comprensión y aplicación de estas variables considerando los altos índices de violencia que vive el Perú donde las conductas disfuncionales por parte de los adolescentes siguen una tendencia en crecimiento Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI-2021), por tal, la necesidad de establecer mecanismo que fomenten el lograr las metas académicas se dilucida como una variable que puede contrarrestar esta situación, donde las políticas de estado alejen de lo punitivo y dirijan sus esfuerzos a la promoción de la crianza saludable que motive a los estudiantes.

Existen estudiantes que se entusiasman con facilidad por alcanzar sus metas académicas, pero ceden rápidamente, se activan, pero no persisten; otros se activan y persisten, pero en una dirección equivocada, (Villanueva, 2017); las explicaciones de este comportamiento han pasado de estar centradas en las interpretaciones constructivas que los aprendices hacen de los acontecimientos y a estudiar el papel que sus creencias, cogniciones, afectos y valores juegan en las situaciones de logro, citado por Pintrich y Schunk (2006) en (Villanueva, 2017).

En el Perú y de manera específica en Arequipa, los adolescentes se encuentran obligados a adaptarse a las nuevas condiciones educativas, económicas, tecnológicas y culturales, y esto

resultado de los vertiginosos cambios sociales que condiciona su comportamiento; en este sentido diversas investigaciones resaltan la importancia de estas variables (Estilo de afrontamiento, Regulación emocional y el Logro de metas académicas) en los adolescentes arequipeños (Murguía y Ninataipe, 2010; Sucapuca, 2021; Arispe y Ochoa 2019)

Por lo expuesto, este proyecto tiene el propósito de comprobar la relación que existe entre el Estilo de Afrontamiento, Regulación Emocional y el logro de Metas Académicas que presentan los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.

2.3.1 Problema principal

¿Cuál es la relación que existe entre Regulación Emocional, Estilos de Afrontamiento y el Logro de Metas Académicas, que presentan los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa?

2.3.2 Problema secundario

- ¿Cuáles son las características sociodemográficas de los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa?
- ¿Cuál es el nivel de Regulación Emocional presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa?
- Identificar los Estilos de afrontamiento utilizado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.
- ¿Cuál es el nivel de logro de Metas Académicas presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa?
- ¿Existirá una correlación entre la Regulación emocional, los Estilos de Afrontamiento y el logro de Metas Académicas presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa?

1.2 Justificación de investigación

La originalidad de esta Investigación redonda en el hecho de que no existe estudios en Arequipa que relacionen las variables (Regulación Emocional, Estilo de Afrontamiento y el logro de Metas Académicas), sin embargo, podemos citar algunas investigaciones en otras realidades donde estas variables fueron estudiadas. En Lima Advincula (2018), encuentran la relación entre las Estrategias de Regulación Emocional y el Bienestar Psicológico en 101 estudiantes, entre 16 y 25 años de edad, así mismo, se concluyen correlaciones entre la Regulación Emocional y el Bienestar Psicológico; también, halló diferencias por sexo biológico en la subescala de Autonomía, estableció que los estudiantes desarrollan las mismas capacidades en la Regulación de las Emociones y el Bienestar que experimentan. También en Lima Huicho (2020), estudian la influencia de la Regulación Emocional sobre las Estrategias de Afrontamiento al estrés ante la situación de pandemia en 333 estudiantes universitarios de 18 y 29 años, concluyendo que la regulación emocional influye significativamente y en magnitud baja sobre alguna de las estrategias de afrontamiento al estrés,

La magnitud de los resultados asociados a este tema, fomentará en los centros juveniles y demás instituciones encargadas de orientar a adolescentes con problemas de adaptación, el implementar mecanismos y estrategias para promover una salud física y emocional positiva, facilitando el desarrollo de buenas relaciones intrafamiliares, sociales y educativas, sin embargo, al mismo tiempo dilucidando las deficiencias punitivas que afectan el logro de sus metas académicas las cuales pudieran facilitar su readaptación. Así también, dilucidaremos que diferencias existen entre los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en los centros juveniles con el fin de facilitar a los padres de familia, información sobre las

consecuencias negativas de los problemas intrafamiliares y situaciones estresantes en los adolescentes.

Los niños, niñas y adolescentes privados de libertad en el Perú, son un grupo especialmente vulnerable, corre mayor riesgo de ser objeto de violencia, abusos y actos de tortura, tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, por su incipiente desarrollo físico y mental, lo que exige que las normas y garantías de protección de su derecho a la dignidad, integridad personal y vida, deban considerar además del principio de interés superior del niño, las reglas y principios internacionales que protegen los derechos de las personas privadas de libertad.(Defensoría del Pueblo, 2019).

El impacto del siguiente proyecto de investigación recaerá sobre el reconocimiento de las características del logro de metas académicas, a través del desarrollo de buenos estilos de afrontamiento y la regulación de las emociones, identificando si estos son relevantes en para el bienestar psicológicos y desarrollo productivo de los adolescentes; así también, la trascendencia de estos resultados, estará vinculada a su carácter práctico ya que, la información obtenida podrá ser útil a los especialistas del área de la psicología clínica, adolescencia y educativa, para que puedan realizar talleres personales o grupales vinculados a la regulación emocional y estilos de afrontamiento para el logro de las metas académicas; así mismo, desarrollar en instituciones educativas públicas y privadas, talleres de formación, tutorías académicas, asesoría académica, y/o otras actividades curriculares que fomenten el desarrollo de estas variables, donde los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en centros juveniles pueda ser capaces de identificar deficiencias en su regulación emocional y estilos de afrontamiento, ayudando a mejorar sus estilos de vida académica, procurando y promoviendo el logro su proyecto de vida.

Así también la utilidad de esta investigación estará enmarcada por la fiabilidad y validez de nuestros instrumentos (escalas y cuestionarios) que garantizan que la información recabada sea relevante y presta de verificación científica, así también, resalta su diseño metodológico ya que facilita la aplicación de las teorías relacionadas a la Regulación Emocional y Estilos de Afrontamiento para el logro de Metas Académicas en la etapa de la adolescencia.

El Factibilidad del estudio se mirará favorecida gracias a accesibilidad de la muestra por parte del Centro Juvenil, así como los padres de familia y adolescentes que participarán de manera voluntaria, así mismo, por la adecuada administración de los horarios de los adolescentes ya que parte de la muestra actualmente se encuentran bajo responsabilidad de sus padres y la otra bajo tutela del Centro Juvenil. Por otro lado, se pueden identificar dificultades relacionadas a la calidad de conectividad y manejo de las herramientas tecnológicas por parte de los adolescentes, así como el acceso limitado en horarios por el estado de emergencia sanitaria.

Para concluir, podemos afirmar que esta investigación busca contribuir de manera científica a la promoción de la salud mental positiva los adolescentes que se encuentran bajo custodia de un Centro Juvenil y demás adolescentes, aportando nuevas premisas relacionadas a la Regulación emocional, Estilos de Afrontamiento y el Logro de las Metas Académicas.

1.3 Objetivos

1.3.1 *Objetivo General*

Determinar la relación que existe entre Regulación Emocional, Estilos de Afrontamiento y el Logro de Metas Académicas, que presentan los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.

1.3.2 *Objetivos Específicos.*

- ✓ Describir las características sociodemográficas de los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.
- ✓ Establecer el nivel de Regulación Emocional presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.
- ✓ Identificar los Estilos de afrontamiento utilizado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.
- ✓ Reconocer el nivel de logro de Metas Académicas presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.
- ✓ Correlacionar la Regulación emocional, los Estilos de Afrontamiento y el logro de Metas Académicas presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.

1.4 Limitaciones y dificultades

Las limitaciones encontradas en el estudio fueron las siguientes:

- ✓ Limitado control de la fase aplicación de los instrumentos debido a las condiciones de emergencia sanitaria.
- ✓ Limitado manejo de las TIC por parte de los adolescentes no institucionalizados al momento de la fase de aplicación.
- ✓ Desconfianza por parte de los adolescentes institucionalizados sobre los fines de la investigación.

1.5 Hipótesis

1.5.1 *Hipótesis Principal*

H₁: Existe relación estadísticamente significativa entre la Regulación Emocional, Estilos de Afrontamiento y el Logro de Metas Académicas, que presentan los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro juvenil de la ciudad de Arequipa.

1.5.2 *Hipótesis específicas*

- ✓ Existe diferencias sociodemográficas en los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.
- ✓ Los adolescentes institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa, presentan un nivel bajo de Regulación Emocional en comparación con los adolescentes no institucionalizados en un Centro Juvenil que presentan un nivel de Regulación Emocional Alto.
- ✓ Los adolescentes institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa, utilizan menor cantidad de estilos de afrontamiento en comparación a los adolescentes no institucionalizados en un Centro Juvenil que presentan una mayor cantidad de estilos de afrontamiento.
- ✓ Los adolescentes institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa presentan un nivel bajo de logro de Metas Académicas, en comparación a los adolescentes no institucionalizados en un Centro Juvenil que presentan un nivel alto de metas académicas.
- ✓ Existe correlación la Regulación Emocional, los Estilos de Afrontamiento y el logro de Metas Académicas presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.

1.6 Variables e indicadores

Variable 1

- ✓ Estilos de Afrontamiento

Variable 2

- ✓ Logro de Metas Académicas

Variable 3

- ✓ Regulación Emocional

1.7 Operacionalización de las variables

	Variables	Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Índices	Nivel de Medición
Variable 1	Estilo de afrontamiento	Cuestionario de identificación de estrategias de afrontamiento en adolescentes compuesto por 80 ítem con sistema de elección escala Likert	Buscar apoyo social	01,20,38,56,72	Alto Medio Bajo	Ordinal
			Concentrarse en resolver el problema	02,21,39,57,73		
			Esforzarse y tener éxito	03,22,40,58,74		
			Preocuparse	04,23,41,59,75		
			Invertir en amigos íntimos	05,24,42,60		
			Buscar pertenencia	76,06,25,43,61,77		
			Hacerse ilusiones	07,26,44,62,78		
			Falta de afrontamiento	08,27,45,63,79		
			Reducción de la tensión	09,28,46,64,80		
			Acción social	10,11,29,47,65		
			Ignorar el problema	12,30,48,66		
			Autoinculparse	13,31,49,67		
			Reservarlo para sí	14,32,50,68		
			Buscar apoyo espiritual	15,33,51,69		
			Fijarse en lo positivo	16,34,52,70		
			Buscar ayuda profesional	17,35,53,71		
Buscar diversiones relajantes	18,36,54					
Distracción física	19,37,55					
Variable 2	Logro de metas académicas	Escala de logro de metas académicas, compuesta por 20 ítem con sistema de elección escala Likert, para identificar los tipos de metas que persigue el adolescente	Metas de aprendizaje	1,2,3,4,5,6,7,8	Alto	Ordinal
			Metas de Valoración social	9,10,11,12,13,14	Medio	
			Metas de recompensa	15,16,17,18,19,20	Bajo	

Variable 3	Regulación emocional	Cuestionario de regulación emocional compuesta por 20 ítems con sistema de elección escala Likert, para identificar Evaluar la desregulación emocional en adolescentes.	<i>Conciencia</i>	1, 2, 4, 5 y 6	Buena Regula r Mala	Ordinal
			<i>Rechazo</i>	7, 11, 15 y 16		
			<i>Estrategias</i>	3, 9, 14, 17 y 20.		
			<i>Metas</i>	8, 10, 12, 13, 18 y 19		
			<i>Conciencia</i>	1, 2, 4, 5 y 6		

1.8 Consideraciones éticas

Para cumplir con las consideraciones éticas para este estudio se establecieron las siguientes acciones:

- ✓ Se procedió a solicitar los permisos institucionales correspondientes para acceder a la muestra.
- ✓ Se procedió a solicitar los consentimientos informados a las muestras para el llenado de los cuestionarios.
- ✓ Se informó sobre las implicancias del estudio a las muestras seleccionadas.
- ✓ Se estrego la información de los resultados obtenidos de los cuestionarios al centro juvenil, padres de familia y adolescentes que participaron en la investigación.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA DE INVESTIGACIÓN

2.1 Antecedentes de la investigación

En esta sección analizaremos diversas investigaciones que han tomado nuestras variables de investigación de manera independiente en otras muestras y realidades diferentes, ya que, aún no se encuentran investigaciones que hayan utilizado de manera específica nuestras variables en un mismo estudio ni hayan considerado la muestra seleccionada en este estudio.

En relación a las variables Regulación Emocional y las Estrategias de Afrontamiento, en Lima Huicho (2020), busca determinar si existe una influencia significativa de la regulación emocional sobre las estrategias de afrontamiento al estrés ante la situación de pandemia en 333 universitarios de Lima, para tal efecto utilizó el Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés (COPE) y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). Concluyendo que la regulación emocional influye significativamente y en magnitud baja sobre alguna de las estrategias de afrontamiento al estrés.

En esta misma línea en Arequipa Sucapuca (2021), estudia la relación entre la agresividad y el estilo de afrontamiento en 931 adolescentes estudiantes del nivel secundario de la I.E. San

Martín de Socabaya con rango de edades entre los 13 y 18 años; las pruebas que se utilizaron fueron una adaptación al ámbito escolar del cuestionario de agresividad de Buss y Perry y la escala de afrontamiento para adolescentes (Canessa, 2010), determinando una relación entre la agresividad y el estilo de afrontamiento en adolescentes estudiantes del nivel secundario de la I.E. San Martín de Socabaya.

Teniendo en consideración la variable estrategias de afrontamiento, en Arequipa Arispe y Ochoa (2019), realiza un estudio para determinar la relación entre Estilos Parentales y Estrategias de Afrontamiento en 168 alumnos entre 14 y 17 años de cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa Carlos W. Sutton del distrito de La Joya; concluyendo una relación significativa positiva entre los estilos de socialización parental y las Estrategias de Afrontamiento.

Carranza en Chiclayo (2017), estudia la relación entre satisfacción familiar y la estrategia de afrontamiento en 70 adolescentes que se encuentran en conflicto con la ley penal del Programa Justicia Juvenil, Chiclayo 2017, se administró la Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes de B. Canessa (2002). Los resultados de la investigación indican una relación entre la satisfacción familiar y algunas estrategias de afrontamiento: concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse, invertir en amigos íntimos, hacerse ilusiones, reducción de la tensión, acción social, ignorar el problema, autoinculparse, buscar apoyo espiritual, fijarse en lo positivo y distracción física.

Considerando la variable Regulación Emocional, Ramos en el (2020), tiene como objetivo determinar entre la empatía cognitiva – afectiva con la regulación emocional en 150 adolescentes reclusos en el centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación “José Quiñones Gonzales” de la ciudad de Chiclayo, a quienes se aplicó la escala básica de empatía (EBE) y la

escala de dificultades de regulación emocional, obteniendo como resultado que existe correlación directa altamente significativa entre las variables generales con valores ($p < 0.01$), además se determinó predominio del nivel bajo en empatía cognitivo-afectiva, representado por el 58.66% del total, así como nivel bajo en regulación emocional en un 77.3% de la muestra.

También en Lima Meza (2019), pretende determinar el nivel de regulación emocional de los 120 adolescentes del Colegio Príncipe de Asturias del distrito de Villa El Salvador - Lima, 2018, para la medición se utilizó la Escala de Dificultades de Regulación Emocional-DERS, versión adaptada de Huamaní y Saravia (2017), concluyendo que el nivel de regulación emocional en los adolescentes, es bajo en un 53%.

En Lima, Advincula (2018), examinar la relación entre las estrategias de regulación emocional y el bienestar psicológico en 101 estudiantes universitarios entre 16 y 25 años de edad. Se utilizó el cuestionario de autorregulación emocional (ERQP) y la Escala de bienestar psicológico de Ryff; resaltando las correlaciones significativas entre la regulación emocional y el bienestar psicológico; también, se obtuvo correlaciones significativas entre los tipos de regulación emocional y las sub-escalas de bienestar psicológico.

Para el análisis de la variable Metas Académicas en Lima, Travesano (2018), investigó la relación existente entre las metas académicas y el rendimiento escolar en 121 de educación secundaria de la Institución Educativa "Túpac Amaru" de Cerro de Pasco en el año 2016. Los instrumentos de colecta de datos fueron: el Cuestionario de Metas Académicas y las Calificaciones promedios obtenidas por el alumnado de la muestra en el año 2016. Los resultados evidenciaron correlaciones positivas de mediana intensidad y estadísticamente significativas entre las metas académicas y el rendimiento escolar, así como para las relaciones de las metas de refuerzo social y las metas de logro con la variable rendimiento escolar; y

reportó una alta correlación y estadísticamente significativa entre las metas de aprendizaje y el rendimiento escolar.

En Arequipa Sahuanay en el (2017), estudia la relación entre la autorregulación afectiva emocional y la calidad de vida de 220 adolescentes de la Institución Educativa Juan Domingo Zamácola y Jáuregui, Arequipa, 2017; demostrando una relación entre calidad de vida y autorregulación afectiva del 45% siendo de nivel medio, y el 14.09% de nivel bajo.

Por otro lado, la variable Metas Académicas fue estudiada en Chimbote por Cornelio (2017), quien pretende establecer la relación entre la motivación de metas académicas y el rendimiento académico en 28 estudiantes de VII ciclo de Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad San Pedro de Chimbote. Para la recolección de la información se utilizaron como instrumentos el Cuestionario de Metas académicas y la Ficha de recojo de información sobre rendimiento académico. Los resultados revelan que existe una correlación positiva baja entre motivación de metas académicas y rendimiento académico.

En Lima Solís (2011), El propósito del presente estudio fue relacionar las variables Metas Académicas y Factores Motivacionales en el Área de Inglés en 149 alumnos de 14 a 19 años del cuarto de secundaria de una Institución Educativa Pública del Callao. Para la evaluación se utilizó el cuestionario de Metas académicas de Núñez, González- Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1977) y el cuestionario de Factores motivacionales del área de inglés de Alarcón (2005) versión adaptada por Solís (2010). Como resultado del estudio se observa que hay una correlación baja y negativa entre las dos variables.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Definición de estilos de afrontamiento

Es un campo de investigación, comprender como es que las personas reaccionan antes situaciones que les provocan estrés, y que mecanismos utilizan para estabilizar su conducta. En

un principio fue un campo de estudio médico, sin embargo, el psicoanálisis a través del estudio del yo y posteriormente hasta la fecha, corrientes como la psicología cognitiva-conductual intentan explicar las respuestas adaptativas del sujeto frente eventos críticos con el fin de ser funcional dentro de su propio entorno (Amaris et. al, 2013)

Para Lazarus y Folkman (1986), citado por Castaño y León (2010), bajo su perspectiva transaccional definieron el afrontamiento como como un conjunto de procedimientos que integran factores cognitivos y conductuales:

Aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas, externas y/o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. En otras palabras, una estrategia de afrontamiento es un conjunto de procedimientos o actividades conscientes y con un propósito que pueden guiar el comportamiento para lograr objetivos adaptativos frente a situaciones de crisis Lazarus y Folkman (1986), citado por (Castaño y León, 2010).

Igualmente se reconoce la mutua interacción entre el individuo y las instituciones sociales a las que pertenece, y que a su vez conforman el ambiente que lo rodea. Esta concepción se sustenta en un enfoque cognitivo-fenomenológico. Folkman y Folkman (1986), citado por Amaris et. al (2013), plantean que “la amenaza al bienestar se evalúa de forma distinta en las distintas etapas y da lugar a distintas formas de afrontamiento”, dicho esto, se deduce que el afrontamiento es resultado de la interacción de las personas con diferentes contextos socioculturales por ende propone un gran conglomerado de opciones para entender este proceso.

Para Pearlin (1989), citado por Sadín (2003), el afrontamiento, con independencia de cuál sea la naturaleza del estresor, sirve, bien para cambiar la situación de la que emergen los

estresores, bien para modificar el significado de la situación para reducir su grado de amenaza, o bien para reducir los síntomas del estrés. Así también para Stone y cols. (1988), citado por Vázquez et al. (2003) refiere que el afrontamiento es la serie de:” pensamientos y acciones que capacitan a las personas para manejar situaciones difíciles”.

El afrontamiento constituye el elemento esencial que emplea el individuo para hacer frente al estrés, pudiendo dirigir su acción tanto a los estresores (tratando de eliminarlos o reducir su nivel de amenaza) como a sus propias respuestas físicas, psicológicas y sociales, en (Sadin, 2003).

Para Frydenberg y Lewis (1994. 1999), citado por Canesa (2002), basados en el modelo sobre el estrés y el afrontamiento desarrollado por Lazarus quien resalta la interacción entre la persona y el ambiente, definen al afrontamiento como “una competencia psico social, que incluye una serie de estrategias conductuales y cognitivas utilizadas para enfrentar las demandas de la vida.”. Sobre el afrontamiento Frydenberg afirma:

Lo que motiva la investigación sobre el afrontamiento está en la creencia de que nuestras acciones frente al estrés y los recursos que tenemos para manejarlo determinan en gran parte el proceso de aprendizaje y de desarrollo del individuo, así como también su calidad de vida Frydenberg y Lewis (1994, 1999), citado en (Canesa, 2002).

2.2.2 Tipos de Estilos de Afrontamiento

2.2.2.1 Estilos de Afrontamiento de Frydenberg y Lewis (2000).

Frydenberg y Lewis (2000), establece 18 escalas que se agrupan en tres estilos básicos de afrontamiento:

2.2.2.2 Estilo dirigido a Resolver el problema.

Está caracterizado por los esfuerzos que se dirigen a resolver el problema manteniendo una actitud optimista (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.3 Estilo de Afrontamiento no productivo.

Está asociado a una capacidad para afrontar los problemas e incluye estrategias de evitación. Tal estilo no lleva a la solución de problema, pero al menos lo alivia (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.4 Estilo en Referencia a otros.

Implica un intento para enfrentar el problema acudiendo al apoyo y a los recursos de las demás personas, como pares o profesionales (Frydenberg y Lewis, 2000).

Así también, dentro de estos tres estilos de afrontamiento podemos encontrar 18 estrategias que se puede utilizar:

2.2.2.5 Buscar apoyo social (As).

Estrategia que consiste en la inclinación a compartir el problema con otros y buscar apoyo para su resolución. Ejemplo: “Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.6 Concentrarse en resolver el problema (Rp).

Es una estrategia dirigida a resolver el problema, estudiándolo sistemáticamente y analizando los diferentes puntos de vista u opciones. Ejemplo: “Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.7 Esforzarse y tener éxito (Es).

Es la estrategia que comprende conductas que ponen de manifiesto compromiso, ambición y dedicación. Ejemplo: “Trabajar intensamente” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.8 Preocuparse (Pr).

Se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales o, más en concreto, preocupación por la felicidad futura. Ejemplo: “Preocuparme por lo que está pasando” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.9 Invertir en amigos íntimos (Ai).

Se refiere al esfuerzo por comprometerse en alguna relación de tipo personal íntimo e implica la búsqueda de relaciones personales íntimas. Ejemplo: “Pasar más tiempo con el chico o chica con que suelo salir” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.10 Buscar pertenencia (Pe).

Indica la preocupación e interés del sujeto por sus relaciones con los demás en general y, más concretamente, por lo que otros piensan. Ejemplo: “Mejorar mi relación personal con los demás” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.11 Hacerse ilusiones (Hi).

Es la estrategia expresada por ítems basados en la esperanza, en la anticipación de una salida positiva y en la expectativa de que todo tendrá un final feliz. Ejemplo: “Esperar a que ocurra algo mejor” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.12 Falta de afrontamiento (Na).

Consiste en ítems que reflejan la incapacidad del sujeto para enfrentarse al problema y su tendencia a desarrollar síntomas psicósomáticos. Ejemplo: “No tengo forma de afrontar la situación” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.13 Reducción de la tensión (Rt).

Se caracteriza por ítems que reflejan un intento por sentirse mejor y de relajar la tensión. Ejemplo: “Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando drogas” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.14 Acción social (So).

Consiste en dejar que otros conozcan cuál es el problema y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades como reuniones o grupos. Ejemplo: “Unirme a gente que tiene el mismo problema” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.15 Ignorar el problema (Ip).

Agrupar ítems que reflejan un esfuerzo consciente por negar el problema o desentenderse de él. Ejemplo: “Ignorar el problema” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.16 Autoinculparse (Cu).

Incluye conductas que indican que el sujeto se ve como responsable de los problemas o preocupaciones que tiene. Ejemplo: “Sentirme culpable” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.17 Reservarlo para sí (Re).

Es la estrategia expresada por ítems que reflejan que el sujeto huye de los demás y no desea que conozcan sus problemas. Ejemplo: “Guardar mis sentimientos para mí solo” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.18 Buscar apoyo espiritual (Ae).

Está compuesta por ítems que reflejan una tendencia a rezar, a emplear la oración y a creer en la ayuda de un líder espiritual o Dios. Ejemplo: “Dejar que Dios se ocupe de mi problema” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.19 Fijarse en lo positivo (Po).

Se caracteriza por ítems que indican una visión optimista y positiva de la situación presente y una tendencia a ver el lado bueno de las cosas y considerarse afortunado. Ejemplo: “Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.20 Buscar ayuda profesional (Ap).

Es la estrategia consistente en buscar la opinión de profesionales, como maestros u otros consejeros. Ejemplo: “Pedir consejo a una persona competente” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.21 Buscar diversiones relajantes (Dr).

Se caracteriza por ítems que describen actividades de ocio y relajantes, como leer o pintar. Ejemplo: “Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.2.22 Distracción física (Fi).

Consta de ítems que se refieren a la dedicación al deporte, al esfuerzo físico y a mantenerse en forma. Ejemplo: “Mantenerme en forma y con buena salud” (Frydenberg y Lewis, 2000).

2.2.3 Estilos de afrontamiento de Lazarus y Folkman.

Lazarus y Folkman (1984), citado por Di- Colloredo et al. (2007), dividen estas estrategias en dos grandes grupos, el primero centrado en el problema y el segundo centrado en las emociones.

2.2.3.1 Afrontamiento centrado en el problema.

Tiene como función la resolución de problemas, lo cual implica el manejo de las demandas internas o ambientales que suponen una amenaza y descompensan la relación entre la persona y su entorno, ya sea mediante la modificación de las circunstancias problemáticas, o mediante la aportación de nuevos recursos que contrarresten el efecto aversivo de las condiciones ambientales. El afrontamiento dirigido al problema implica un objetivo, un proceso analítico

dirigido principalmente al entorno, mientras que en el afrontamiento dirigido a la resolución del problema se incluyen las estrategias que hacen referencia al interior del sujeto (Lazarus y Folkman, 1984), citado por (Di- Colloredo et al., 2007).

A su vez las estrategias centradas en el problema se dividen en

- *Afrontamiento Activo*

El Afrontamiento Activo se refiere a todos los pasos activos para tratar de cambiar las situaciones o aminorar sus efectos. Incluye iniciar acción directa incrementando los esfuerzos personales (Lazarus y Folkman, 1984), citado por (Di- Colloredo et al., 2007).

- *Afrontamiento Demorado*

El Afrontamiento Demorado se considera como una respuesta necesaria y funcional, dirigida a buscar la oportunidad apropiada para actuar de forma no prematura (Lazarus & Folkman, 1986).

2.2.3.2 Afrontamiento centrado en las emociones

Tienen como función la regulación emocional que incluye los esfuerzos por modificar el malestar y manejar los estados emocionales evocados por el acontecimiento estresante. En términos generales, estos objetivos se pueden conseguir evitando la situación estresante, reevaluando cognitivamente el suceso perturbador o atendiendo selectivamente a aspectos positivos de uno mismo o del entorno (Lazarus & Folkman 1986). De tal manera que las formas de afrontamiento dirigidas a la emoción tienen más probabilidades de aparecer cuando ha habido una evaluación en donde no se puede hacer nada para modificar las condiciones lesionantes, amenazantes o desafiantes del entorno.

Estas estrategias centradas en las emociones incluyen varias categorías:

- *Apoyo social emocional*

Se centra en la búsqueda de soporte moral, simpatía y comprensión. La aceptación de la respuesta funcional de afrontamiento, ocurre cuando en la primera aproximación, la persona tiende a aceptar la realidad de la situación estresante e intenta afrontar o tratar la situación (Lazarus y Folkman, 1984), citado por (Di- Colloredo et al., 2007).

- *El apoyo en la religión*

Es una estrategia al servir como apoyo emocional lo que facilita el logro posterior de una reinterpretación positiva y el uso de estrategias más activas de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1984), citado por (Di- Colloredo et al., 2007)..

- *La reinterpretación positiva y crecimiento*

Maneja especialmente el estrés emocional en vez de tratar con el estresor; mediante esta interpretación se puede construir una transacción menos estresante en términos de que debería llevar a la persona a intentar acciones de afrontamiento más centradas en el problema (Lazarus y Folkman, 1984), citado por (Di- Colloredo et al., 2007).

- *La concentración y desahogo de las emociones*

Es la tendencia a centrarse en todas las experiencias negativas y exteriorizar esos sentimientos. Este comportamiento puede resultar adecuado en un momento específico de mucha tensión, pero centrarse en esas emociones por largos periodos de tiempo, puede impedir la adecuada adaptación (Lazarus y Folkman, 1984), citado por (Di- Colloredo et al., 2007).

- *La liberación cognitiva*

Generalmente ocurre de forma previa a la liberación conductual. Consiste en hacer un conjunto de actividades para distraerse y evitar pensar en la dimensión conductual o en la meta

con la cual el estresor interfiere (Lazarus y Folkman, 1984), citado por (Di- Colloredo et al., 2007).

- *La negación*

La cual implica ignorar el estresor puede en ocasiones reducir el estrés y favorecer el afrontamiento y ser útil en un periodo de transición, sin embargo, si se mantiene puede impedir una aproximación activa (Lazarus y Folkman, 1984), citado por (Di- Colloredo et al., 2007).

- *Liberación hacia las drogas*

Lo que implica el uso de alcohol o drogas para evitar pensar en el estresor.

Además, Lazarus y Folkman (1986), citado por Canessa (2002), consideran el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y Conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. Tales autores consideran el afrontamiento como un proceso, lo que implica asumir los siguientes principios (Lazarus, 1993a, 1993b; Sandín, 1995; Frydenberg, 1997):

- ✓ El afrontamiento depende del contexto y, por lo tanto, puede cambiar durante una situación determinada.
- ✓ Los pensamientos y las acciones del afrontamiento se definen por el esfuerzo y no por el éxito.
- ✓ La teoría del afrontamiento como un proceso enfatiza que existen al menos dos funciones principales, una orientada al problema y otra orientada a la emoción, cuya utilización depende del grado de control que se tenga sobre la situación.
- ✓ Algunas estrategias de afrontamiento son más estables o consistentes en situaciones estresantes que otras.

- ✓ El afrontamiento es capaz de mediar el resultado emocional, modificando el estado emocional del inicio al fin en un encuentro estresante.

2.2.3.3 Estilos de Afrontamiento de Weinberger, Schwartz y Davidson.

Weinberger, Schwartz y Davidson (1979) estudian experimentalmente el problema del afrontamiento al estrés. Basándose en datos de respuestas fisiológicas a estresores de laboratorio y a puntuaciones en auto informes de ansiedad (AA) y deseabilidad social (DS) (Crowne y Marlow, 1964), sugirieron los cuatro tipos siguientes de afrontamiento del estrés:

- ✓ Represor (alta puntuación en DS y baja en AA);
- ✓ No-defensivo/no-ansioso (baja puntuación en DS y AA);
- ✓ No-defensivo/ansioso (baja puntuación en DS y alta en AA),
- ✓ Defensividad ansiosa (alta puntuación en DS y alta en AA).

Los tipos represor y defensividad ansiosa exhiben puntuaciones elevadas en defensividad (deseabilidad social). Así también el primero emite altas respuestas fisiológicas ante estímulos estresores, a pesar de que informa de experimentar baja ansiedad (reduce cognitivamente la ansiedad de forma defensiva). Lo contrario ocurre con el tipo defensividad ansiosa: emite bajas respuestas psicofisiológicas a pesar de informar de altos niveles de ansiedad (incrementa la ansiedad defensivamente). En cambio, en los tipos no defensivos (puntuaciones medias o bajas en DS) correlacionan las respuestas fisiológicas con el autoinforme de ansiedad (sujetos que afrontan el estrés con verdadera ansiedad informada, alta o baja).

2.2.4 Regulación Emocional

2.2.4.1 Definición de la emoción

La palabra emoción procede del latín “Emovere” que significa sacudir, remover o causar excitación (Oliver, 2009). Según la Real Academia Española (2016), define a las emociones como la alteración del ánimo de forma intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática, citado en (Morales, 2019).

Bisquerra (2009), citado por Meza (2019), define la emoción como: “reacciones afectivas espontáneas, que se dan a conocer por situaciones o eventos significativos. Así mismo, conceptualiza la emoción como un estado complejo del ser humano, que se caracteriza por una perturbación que predispone a la acción”; así mismo, para Carpena (2010), propone que se vive en una cultura racionalista, fría, dirigida por la razón y la lógica, en donde lo que se aprende es que nuestras emociones y sentimientos no tienen importancia, deben reprimirse y ser ignorados.

Para Reeve (2010), las emociones se establecen mediante dos perspectivas: como reacciones biológicas, que expresan respuestas movilizadoras de la energía que preparan al cuerpo para adaptarse a cualquier situación que uno enfrente; y otra perspectiva donde las emociones son fenómenos sociales dadas cuando estamos en un estado emocional, enviamos señales faciales, posturales y vocales reconocibles que comunican a los demás la calidad e intensidad de nuestra emoción. En este sentido conceptualiza la emoción como: “fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida”.

Sobre este punto Thompson (1994), refiere que la regulación emocional es el proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados

afectivos internos y los procesos fisiológicos, con el objetivo de alcanzar una meta, las emociones pueden ser reguladas por agentes externos, o dominadas por la propia persona, lo que se conoce como autorregulación (Gargurevich, 2008); por tal para Cunningham y Zelazo (2007), la autorregulación emocional será comprendida como el proceso por el cual la persona influye directamente sobre las emociones que maneja, la forma de hacerlo y la expresión de las mismas citado en (Trujillo, 2017).

Para Hervás (2011), en Morales (2014), describe a la regulación emocional como la: “capacidad del ser humano para la adecuada expresión de las respuestas emocionales mediante la puesta en marcha de estrategias emocionales, cognitivas o conductuales”, así mismo, Gross (1999), en Hervás y Vázquez (2006), concibe como regulación emocional aquellos procesos por los cuales los individuos de manera voluntaria y consciente influyen sobre sus emociones, así como en el momento y modo en que las experimentan y las expresan

2.2.4.2 Funciones de la emoción

Para Reeve en (1994), citado en Clemente (2018), plantea que las emociones tienen al menos tres funciones:

- *Función Adaptativa.*

Prepara al organismo para ejecutar una conducta que demande el contexto, para lo cual moviliza energía necesaria para dirigirse a una meta determinada (Reeve, 1994).

- *Función Motivacional.*

Describe a la emoción como una conducta motivada teniendo dos características importantes. La primera es la intensidad, deferida a la carga o el impulso de acción que facilita la ejecución eficaz de la conducta necesaria para la demanda del medio. La segunda

característica, direcciona a la conducta al acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta, (Reeve, 1994).

- *Función Social.*

Permite comunicar estados afectivos, lo cual ayuda la interacción social promoviendo conductas prosociales. También, la represión o control de ciertas reacciones emocionales ayudan a mantener la estructura y funcionamiento de grupos o de sistemas, facilitando la integración social (Reeve, 1994).

- *Regulación emocional.*

Gross (1998,1999), citado por Silva (2005), concibe la regulación emocional como una estrategia que influencia sobre el estado del ánimo refiriendo:

Es toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso. A partir de estudios que manipulan la respuesta emocional induciendo estados de ánimo negativo, así mismo, podemos establecer distintos modos de regulación en la expresión facial de emociones, la experiencia afectiva, la fisiología, la memoria y los procesos interpersonales, citado por (Gross, 1998,1999)

Para Gómez y Calleja (2016), citado por Ruesta (2021), dando importancia a la experiencia personal de los procesos de regulación emocional sustentan: “existir distintos motivos que desencadenen una emoción, por lo cual las personas pueden hacer uso de diversas estrategias para regular la emoción, antes durante o después de que esta aparezca”

La regulación emocional se puede comprender o definir como el proceso para modular de forma inmediata los estados afectivos negativos, así mismo para experimentar, diferenciar, monitorear, evaluar y modificar una variedad de emociones intensas, siendo central en el

proceso ciertas dimensiones como poca claridad, aceptación y entendimiento o comprensión de los propios estados emocionales en Gratz y Roemer (2004, citado en (Meza, 2019).

2.2.4.3 Regulación emocional y psicopatología

No cabe duda que la regulación emocional y la psicopatología se relacionan debido a “un proceso de regulación deficiente”, ya sea por el tipo de estrategia utilizada o como producto de una diferenciación afectiva poco desarrollada (Goldsmith 2004, Bradley 2000) en Silva (2005),

También existe un efecto general de la regulación de los afectos sobre la salud mental, es decir la supresión y la reevaluación difieren tanto en su efectividad en la administración de la experiencia afectiva, como en el “costo” psicofisiológico para el individuo (Goldsmith 2004, Bradley 2000).

De esto modo, en el largo plazo, las personas que tienen como “estilo” de regulación la supresión es más propensas, por ejemplo, a padecer de alteraciones relativas a los parámetros antes discutidos, en especial por la disminución de su expresividad afectiva (Gross. 1999, 2002) en Silva (2005),

Los trabajos realizados desde perspectivas conductuales, como las terapias cognitivo-conductuales y el análisis clínico conductual, muestran que la disregulación emocional parece estar íntimamente relacionada con problemas de ansiedad, alimentación, personalidad, entre otros problemas psicológicos (Vargas y Muñoz, 2013).

Para Vargas y Muñoz (2013), el término disregulación emocional se refiere a dificultades en la habilidad para regular o modular la emoción, así, el manejo de esta dificultad se centra en la habilidad para regular o modular la emoción, implicaría la realización de intervenciones que favorezcan el desarrollo de la Regulación emocional.

Desde una perspectiva contraria las estrategias, metas y resultados son diferentes entre los individuos a pesar de haber estado expuestos a la misma intervención con el objetivo fundamental de entrenar en los individuos la habilidad de regular o modular su emoción. Estas diferencias entre lo esperado y lo obtenido en la intervención podrían señalar la importancia de una mayor precisión en la definición del concepto de Regulación emocional y los elementos que se relacionan con este término (Albert et al., 2008; Caycedo et al., 2005; Costello et al., 2003; Coté et al., 2010; Marqués-González et al., 2008; Sheffield et al., 2010) en (Vargas y Muñoz, 2013).

Para Saavedra (2020), la desregulación emocional se daría al presentarse falta de flexibilidad, humor lábil y afectividad negativa, estas experiencias desreguladas o lábiles en el podrían desencadenar síntomas negativos como cólera, agresividad, tristeza y ansiedad, que se pueden manifestar en problemas de conducta que, podrían devenir en psicopatologías.

Sobre este punto Gratz y Roemer (2004), citado en Meza (2019) existen factores que pueden contribuir a un déficit en la regulación emocional.

- *No aceptación de respuestas emocionales*

Categoría que mide la tendencia a reaccionar de forma negativa a su propia experiencia emocional y la del otro, lo cual obstaculiza el proceso de regulación emocional (Gratz y Roemer, 2004).

- *Dificultades para cumplir metas*

Esta dimensión implica que las emociones interfieren con una acción efectiva hacia los cumplimientos de metas mientras se está experimentando emociones desagradables (Gratz y Roemer, 2004).

- *Dificultades en el control de impulsos*

Caracterizado por la impulsividad y la falta de estrategias para controlar el comportamiento, ante estados disfóricos (Gratz y Roemer, 2004).

- *Acceso limitado a estrategias de regulación emocional*

Hace referencia a la escasa percepción de habilidades para modular el estado emocional (Gratz y Roemer, 2004).

- *Falta de conciencia emocional*

Categoría que mide las dificultades en reconocer y darse cuenta de sus propias emociones. “Inatención” (Gratz y Roemer, 2004).

- *Falta de Claridad emocional*

Mide las dificultades para diferenciar las emociones mientras éstas son experimentadas. No se tienen claras las emociones que se están experimentando (Gratz y Roemer, 2004).

2.2.4.4 Componentes de la Regulación emocional

Para Reeve (2005), las emociones son fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos que presentan las siguientes dimensiones: el sentimiento, ligado a la actividad cognitiva, la activación del cuerpo que se relacionan a aspectos propiamente biológicos como activación hormonal y del Sistema Nervioso Autónomo, preparando a la persona a la acción, el propósito como el aspecto motivacional de la emoción y la expresión social como componente comunicacional de la persona.

Para Gross (1999), citado por Silva (2005), los procesos de regulación emocional se centran en dos aspectos fundamentales:

- *Estrategias de aparición temprana centradas en los antecedentes.*

Aquellas que versan sobre el contexto, situación y significado atribuido a la fuente de activación, entre otras (Gross, 1999).

- *Estrategias de aparición más tardía centradas en la respuesta.*

Sobre los cambios somáticos experimentados una vez que la emoción se inició completamente (Gross, 1999).

Por otro lado, para Gross y Thompson (2007), citado en Trujillo (2017), para el desarrollo de la autorregulación emocional, son necesarios cuatro elementos de diferente naturaleza:

- ✓ La situación relevante, pudiendo ser esta externa, como exigencias del entorno, o internas, como las propias representaciones mentales.
- ✓ La atención, selección de los elementos más relevantes de la situación experimentada.
- ✓ La evaluación, la cual depende de la relevancia de la situación referida.
- ✓ La modificación de la situación relevante, es decir, la respuesta emocional.

Para Sahuanay (2018), describe las siguientes dimensiones de la autorregulación en los adolescentes:

- *Tolerancia a la Frustración*

Control de las situaciones problemáticas presentes, no es influenciado por emociones negativas, se autocontrola a sí mismo, en ocasiones mediante estrategias de autorregulación como la reflexión, relajación, meditación, dialogo interno y pensamientos positivos (Sahuanay, 2018).

- *Control de los Impulsos*

Una vez adquirido la tolerancia a la frustración será capaz de resistir o controlar un impulso, encontrándose más sereno consigo mismo y con la situación que se le presente, evitando que la situación problemática que se le ha presentado adquiera un mayor nivel de negatividad, de esta manera empieza actuar responsablemente (Sahuanay, 2018).

- *Flexibilidad del YO.*

Aquí se adquiere la habilidad de adaptación, adecuándose positivamente a la situación que se le presenta, estas pueden ser cambiantes, analizando con tranquilidad las diversas alternativas resolutorias que se pudiera tener del problema suscitado, logrando una respuesta asertiva y positiva encaminada al mejoramiento evolutivo de su yo haciendo que este conozca cada vez más a su propio yo.

Para Brenner y Salovey (1997), citado por Vargas y Muñoz (2013), la regulación emocional es una habilidad, que favorece el funcionamiento del individuo en su contexto social a través de tres procesos de regulación que lo permiten: regulación de la emoción, regulación del contexto y regulación de la conducta iniciada por las emociones.

2.2.4.5 Modelos teóricos de la autorregulación emocional

2.2.4.5.1 El modelo de regulación Emocional de Gross.

Este modelo Gross (1999), citado en Hervas y Vázquez (2006), propone que la regulación emocional puede estudiarse en función del lugar en el que la estrategia de regulación se inserta dentro del proceso de generación de la emoción. De forma general, las estrategias de regulación emocional podrían dividirse en dos grandes grupos:

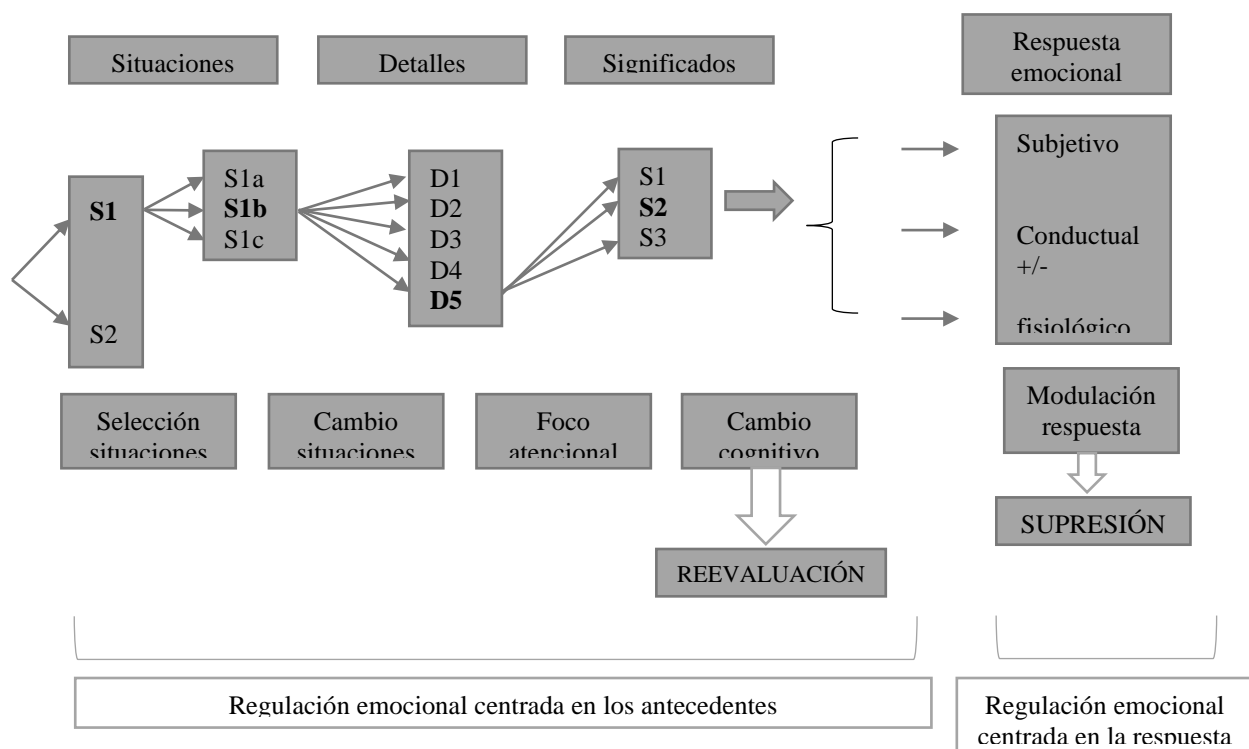
- *La regulación centrada en los antecedentes de la emoción.*

Para Gross (1999), el modelo postula varias fases en donde se pueden presentar varias alternativas a través de las cuales la persona puede elegir o modificar diversos elementos en función de sus necesidades de regulación emocional. En primer lugar, cada persona puede modular el hecho de exponerse a ciertas situaciones y no a otras, en segundo lugar, una vez dentro de cada situación, la persona puede intentar cambiar dicha situación en una dirección u otra, en tercer lugar, una vez la situación se ha configurado podemos modular la atención a unos elementos y no a otros de dicha situación con el objetivo de regular la respuesta emocional posterior, por último, tomando en consideración esos elementos que han sido atendidos se pueden extraer significados.

- *La regulación centrada en la respuesta emocional.*

Gross (1999), establece diversas estrategias según se actúe sobre cada uno de los componentes de la emoción. Así, se puede intentar influir sobre la experiencia emocional, la expresión o la activación fisiológica. La supresión de la expresión emocional ha sido la más estudiada dentro de este apartado, sobre todo, de forma contrapuesta a la reevaluación cognitiva Hervas y Vazquez (2006).

Figura 1: Modelo de regulación emocional



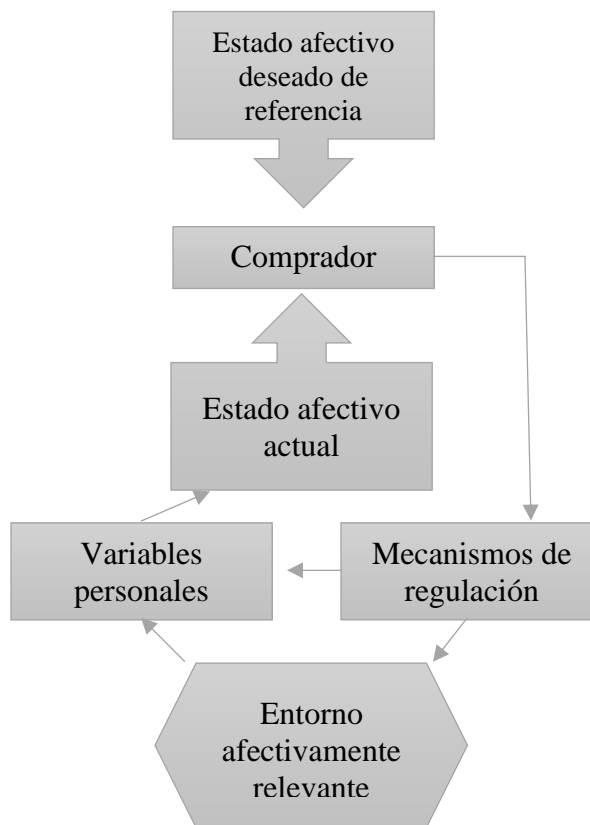
Fuente: Hervas y Vázquez (2006).

2.2.4.6 Modelo cibernético de regulación de Larsen.

Aramendi (2016), cita el modelo de Larsen (2000), basado en aplicar el modelo general de control-regulación cibernético (Carver y Scheier, 1998). Este modelo parte de un estado anímico al que se quiere y se pretende alcanzar a través de una conducción en la que se intenta minimizar las diferencias entre el estado anímico en el que se encuentra y el que se quiere alcanzar o conseguir. Para reducir estas diferencias, entran en proceso unos mecanismos que pueden estar dirigidos hacia el interior.

una de las características más relevantes de este modelo es que considera explícitamente que las diferencias individuales que afectan a cada uno de los elementos del modelo pueden contribuir de diversas formas al éxito o al fracaso en los procesos de regulación en (Hervas y Vázquez, 2006)

Figura 2: Modelo de regulación emocional de Larsen



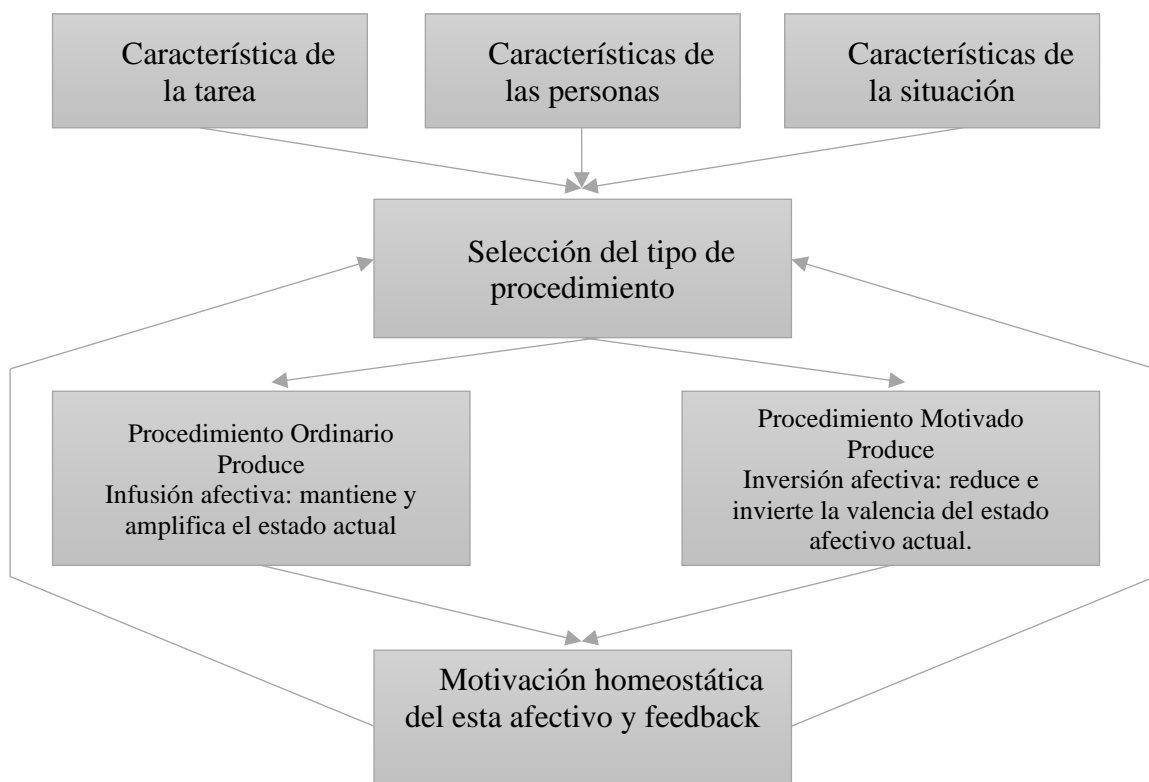
Fuente: Pablo (2016)

2.2.4.7 El modelo homeostático de Forgas.

El modelo de Forgas (200), citado por Aramendi (2016), se fundamenta en la idea de que el estado anímico gira en torno a un punto y cuando se aleja de éste, se activan una serie de mecanismos de regulación. Se trata de un proceso homeostático, pero el detalle más característico, es la consideración de que, en varios momentos, el estado de ánimo se regula mediante procesos automáticos o espontáneos. (Bower & Forgas, 2001; Forgas, 2000).

Si bien es cierto que no es una propuesta alejada de la de Larsen (2000), la característica más destacable de este modelo es que explícitamente considera que, en muchas ocasiones, el estado de ánimo es regulado a través de procesos automáticos o espontáneos.

Figura 3: Modelo de regulación de Forgas



Fuente: Pablo (2016)

2.2.5 Metas académicas

3.3.5.1 Definición de metas académicas.

Para García, et al. (1998), en Solís (2011), una meta académica es un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales.

Es decir, las metas académicas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejercicios (Solís, 2011).

En esta misma línea Pintrich (2000), en (Villanueva, 2017), refiere que las metas académicas son representaciones cognitivas, potencialmente accesible y conscientes. No son rasgos en el

sentido de personalidad clásicos, sino representaciones cognitivas que pueden mostrar estabilidad, así como sensibilidad contextual

Representan una unidad de conocimiento estructurada o concepción subjetiva, personal o teoría, sobre los propósitos de una tarea de logro, así como a otros elementos referidos a cómo se define el éxito y la competencia, el papel del esfuerzo y errores y normas de evaluación. Estos elementos se activan conjuntamente (el esquema y la teoría), buscando la información pertinente en el contexto o a través del pensamiento explícito consciente y el conocimiento sobre la tarea de logro, Pintrich y Schunk (2006), citado por (Villanueva, 2017).

Desde una perspectiva motivacional Barca et al. (2011), las metas académicas es un estilo motivacional que adopta el alumnado ante sus tareas de estudio y aprendizaje, está integrada por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, en concreto, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto educativo de enseñanza/aprendizaje. Bajo esta misma línea motivacional Harackiewicz, Barron y Elliot (1998), citado por Tapia (2019), diferenciaron las metas de las metas de logro; la primera puede ser generalmente definida como una representación cognitiva de aquellas cosas que se desean cumplir, son guías direccionales que llevan a la acción; mientras que, las metas de logro se relacionan con la búsqueda de competencia y representan diferentes orientaciones motivacionales de los estudiantes en situaciones específicas.

Así para García et al. (1998), en Moraga (2017), las metas académicas se definen como un patrón de representaciones mentales que dirigen las intenciones conductuales; las metas generan el marco con el que se reacciona frente a los eventos y condicionan las reacciones en los niveles afectivos, cognitivos y conductuales frente a sus propios resultados de aprendizaje

y a las estrategias utilizadas para esto. Para González et al. (1996), Las metas académicas son un conjunto de logros que los estudiantes aspiran conseguir en las actividades académicas y que reciben influencia de diversos factores que motivan o desalientan conseguir las mismas

3.3.5.2 **Enfoques teóricos de las metas académicas.**

Para Machuca (2017), se pueden diferenciar en dos enfoques teóricos que intentan describir las metas académicas.

3.3.2.1 *Enfoque hedónico.*

Young citado en Machuca (2017) refiere que las metas académicas están relacionadas con los incentivos y castigos que activan los afectos que influyen en la conducta educativa, bajo este enfoque si una situación es percibida como no ideal, los organismos activan conductas en la búsqueda del equilibrio.

3.3.2.2 *Enfoque motivacional.*

Reeve (2005), señala que la motivación para la teoría cognitiva es el conjunto de procesos mentales que llevan a la acción. En este enfoque la persona es “un organismo en busca de metas”. En este marco Pérez et al. (2009), señalan que existen cuatro categorías de metas académicas diferenciadas por los factores que las motivan, las cuales están relacionadas con la tarea, la valoración personal, la valoración social y obtener recompensas externas.

3.3.5.3 **Tipos de metas académicas**

El desarrollo teórico y práctico de las metas académicas en los estudiantes se ha centrado principalmente en establecer diferencias en las metas de aprendizaje y metas de logro, pero también se han considerado las metas sociales (Navas Martínez, Soriano Llorca, Holgado Tello, Jover Mira, 2016, Rodríguez- Rodríguez y Guzmán, 2018), muy relacionadas al rendimiento académico. Solís (2011), refiere que Dweck (1986), fue quien propuso la existencia de dos

metas generales concernientes a las razones o propósitos individuales que persigue el estudiante cuando se aproxima a una tarea: las metas de aprendizaje, y las metas de ejecución; categorización que fue ampliada posteriormente, identificándose tres tipos de metas: una meta de aprendizaje y dos de rendimiento.

3.3.5.4 **Metas de aprendizaje.**

Indican la tendencia de los estudiantes por aprender con el propósito de adquirir conocimientos y aumentar su competencia, en este sentido para King y McInerney (2016), Wentzel y Brophy, (2014), citado por Rodríguez- Rodríguez y Guzmán (2018), se ha demostrado que su desarrollo positivo incide en la mejora del rendimiento en áreas como lectura, matemáticas, ciencias e historia.

De esta manera, las metas de aprendizaje han sido consideradas relevantes para la descripción y explicación del logro académico en escenarios como el colegio y universidades en las cuales han sido examinadas (Linnenbrink-García, Tyson y Patall, 2008) y ha contribuido significativamente a la investigación y práctica en educación y psicología (Alkharusi, 2010) Estos alumnos y alumnas con metas de aprendizaje están interesados las en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso de que cometan algunos errores (barca et al., 2011).

- *Metas de logro.*

Reflejan la predisposición de los estudiantes por aprender con la intención de obtener buenas notas en los exámenes y avanzar en los estudios, así para Hornstra et al. (2017) y Huang (2012), en Rodríguez- Rodríguez y Guzmán (2018), encuentran una fluencia positiva de las metas de logro cuando se han relacionado con el rendimiento de asignaturas concretas como matemáticas y lengua.

Así mismo, Linnenbrink-García, Tyson y Patall (2008) y Tapia (2017), consideran que las metas de logro han sido consideradas relevantes para la descripción y explicación del logro académico en la educación básica y superior; contribuyendo significativamente a la investigación y práctica en educación y psicología (Alkharusi, 2010).

- *Metas de refuerzo o valoración social.*

Determinan el interés de los estudiantes por aprender para obtener juicios de aprobación y evitar el rechazo de los demás (inglés; Aparisi; García; Núñez; Martínez; 2016) y Rodríguez y Guzmán (2018). Los mismos concuerdan en relación negativa con el rendimiento académico. Esto es debido a la tendencia de los estudiantes con predominio de estas metas a realizar las tareas escolares sólo con el propósito de obtener aprobación por parte de los demás y evitar su rechazo.

Aunque este tipo de metas no están relacionadas directamente con el aprendizaje y el logro académico, sí desempeñan un papel muy importante ya que tienen que ver con la experiencia emocional que se deriva de las reacciones de personas significativas para el alumno ante su propia actuación. La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado, como resultado de su conducta académica en (Travesaño, 2018).

Por otro lado, para Pintrich (2000) y Pintrich y Shunck (2006), citado en Villanueva (2017), en base a los modelos normativos de orientación de metas, se establecen tres tipos de metas académicas:

- *Metas de aprendizaje o de dominio.*

Este tipo de metas orientan a los estudiantes a un enfoque de aprendizaje, satisfacción por el dominio y realización de la tarea, con mayores niveles de eficacia, valor de la tarea, interés,

afecto positivo, esfuerzo positivo, mayor persistencia, mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y buena actuación (Pintrich, 2000).

- *Metas de rendimiento o de actuación.*

Estas metas orientan a los estudiantes a una mayor preocupación por su habilidad, y estar pendientes de la actuación de los otros y parece enfocar a los estudiantes en las metas de hacer las tareas mejor que los demás. En general se ven estas metas como menos adaptativas, por el tipo de motivación asociada a ellas, los efectos emocionales, el menor uso de estrategias y la peor actuación Pintrich y Shunck (2006).

- *Metas centradas en el yo.*

Se refieren a las ideas, juicios y percepciones de habilidad desde un punto de referencia normativo y comparativo con respecto a otros. Algunos autores las han clasificado en las dimensiones de acercamiento y defensivas Pintrich y Shunck (2006).

En relación a este punto para Travesano (2018), las metas centradas en el yo integran, por un lado, comportamientos con deseos de alcanzar al éxito y experimentar las experiencias positivas de orgullo y satisfacción que se derivan del mismo (Atkinson, 1964), y por otro, determinados comportamientos de algunos alumnos que tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al fracaso.

Por otro lado también podemos considerar a autores como Elliot y Harackiewicz (1996), citado en Tapia (2017), plantearon el modelo de las tres metas de logro la cual se clasificó en: metas de dominio, metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación al rendimiento; las dos primeras tenían resultados positivos ya que generaban procesos afectivos y cognitivos que facilitaban el óptimo compromiso con la tarea, mientras que, las metas de evitación al rendimiento tenían resultados negativos ya que generaban procesos que interfieren con este.

Así también, podemos citar concepciones dadas por Hayamizu y Weiner en (1991), citado por Cornelio (2017), que siguiendo la teoría de Dweck, propusieron tres tipos de metas, una de aprendizaje (igual que Dweck) y dos metas de rendimiento.

- *Metas de aprendizaje.*

Donde los estudiantes se implican preferentemente en lograr el incremento de su competencia (Hayamizu y Weiner, 1991).

- *Metas de ejecución o de rendimiento.*

Metas de refuerzo social; orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo de profesores y familia (padres) y Metas de Logro con tendencia del estudiante a aprender y obtener buenos resultados en los exámenes, avanzar y progresar en sus estudios (Hayamizu y Weiner, 1991).

3.3.5.5 Factores asociados a las metas académicas

Tapia (1991), citado por Solís (2011), propone una clasificación, que plantea la interrelación de las variables durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de 4 dimensiones, favoreciendo así la autonomía, el sentimiento de autoeficacia y el incremento de las expectativas de éxito para otra nueva actividad. Para Travezaño (2018), el estudio actual de las metas académicas se relaciona con la motivación como elemento central, ya que los factores cognitivos mencionados anteriormente tratan sobre todo de las percepciones sobre diferentes aspectos del “yo”, considerados como determinantes importantes del éxito y fracaso.

- *En relación al modo de presentar y estructurar la tarea*

Este factor se compone por las variables Tapia (1991), citado por (Solís, 2011):

- ✓ Curiosidad e interés (lograr atraer la atención del alumno a través de la presentación de la actividad de una forma atractiva e interesante).

- ✓ Relevancia de contenido (el contenido ha de ser lo suficientemente relevante para éste).
 - ✓ Actitudes (las actitudes que se tengan hacia la lengua y la cultura meta son primordiales para la motivación en su aprendizaje).
 - ✓ Expectativas (cuando el alumno piensa que tiene posibilidades de finalizar con éxito una tarea concreta, estará más motivado para la realización de la tarea).
- *En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto clase.*

Este factor se compone de las variables Tapia (1991), citado por (Solís, 2011):

- ✓ Cohesión de grupo (favorece la formación de los sentimientos de autoestima y autovalía personal a través de la fuerza de las relaciones que vinculan a los miembros unos con otros y con el grupo mismo).
 - ✓ Aprendizaje cooperativo (desarrolla y sustenta la mayoría de los factores afectivos que guardan relación positiva con el aprendizaje de idiomas: la reducción de la ansiedad el fomento de la autoestima, la facilitación del desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, y por supuesto la motivación).
 - ✓ Autonomía (este es uno de los pilares de la teoría constructivista del aprendizaje, además facilita la motivación).
- *En **relación** con los mensajes que da el profesor.*

Este factor se compone de las variables Tapia (1991), citado por (Solís, 2011):

- ✓ Atribuciones (son fundamentales para establecer los cimientos de la motivación).
- ✓ Autoconcepto (es la totalidad de un sistema complejo y dinámico de creencias aprendidas respecto a una existencia personal que cada individuo cree verdadero y que define su personalidad).

- *En relación con la evaluación.*

Este factor se compone de las variables Tapia (1991), citado por (Solís, 2011):

- ✓ Autoevaluación (favorece la autonomía del alumno y facilita el sentimiento de competencia y autoeficacia.
- ✓ Autoeficacia (percepción que se tiene de la propia capacidad para realizar satisfactoriamente una tarea).

2.3 Definición de términos

2.3.1 *Afrontamiento*

Según Frydenberg y Lewis (1994, 1999), citado por Canessa (2002) el afrontamiento “Es considerado como una competencia psico social, que incluye una serie de estrategias conductuales y cognitivas utilizadas para enfrentar las demandas de la vida”.

2.3.2 *Logro de metas académicas*

Son representaciones cognitivas, potencialmente accesible y conscientes... No son rasgos en el sentido de personalidad clásicos, sino representaciones cognitivas que pueden mostrar estabilidad, así como sensibilidad contextual Pintrich (2000), en (Vilanueva, 2017).

2.3.3 *Regulación emocional*

La regulación emocional se entiende como el proceso para modular en forma inmediata los estados afectivos negativos, así como para experimentar y diferenciar un rango amplio de emociones, monitorear, evaluar y modificar emociones intensas, siendo central en el proceso la poca claridad, aceptación y comprensión de los propios estados emocionales Gratz y Roemer (2004), en (Huamani y Saravia, 2017).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo, método y diseño de la investigación

Para el desarrollo y puesta en marcha de la presente investigación, se recurrió al enfoque cuantitativo, puesto que se recolectará datos acerca de las variables de estudio, en este caso Autorregulación Emocional, Estilo de Afrontamiento y Logro de Metas Académicas, para luego analizarlos estadísticamente y así afirmar o negar la hipótesis planteada, para ello se utilizará la estadística inferencial. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2010), señalan que el enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías.

El método de investigación es el deductivo ya que como afirma Bellido y Bellido (2013), organizaremos los hechos conocidos sobre la (Autorregulación Emocional, Estilo de Afrontamiento y Logro de Metas Académicas) y a partir de ellos extraeremos una conclusión que permitirá encontrar principios y consecuencias desconocidas a partir de principios conocidos. Así mismo, considerando que la medición es el proceso de valoración numérica que

favorece la comparación de la magnitud de propiedades de un objeto con la magnitud homogénea de otras unidades de comparación (Bellido y Bellido, 2013); para la medición de las variables se utilizaron las escalas de tipo Likert (Cuestionario de logro de Metas para Adolescentes, *Escala* de Afrontamiento para adolescentes, Escala de dificultades en la Regulación Emocional) de escala ordinal.

El diseño de investigación es descriptivo correlacional y transversal de tipo no experimental. En los estudios descriptivos “se pretende indagar la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población” (Hernández et al, 2010); es así que en la presente investigación se obtendrá información acerca de las variables estudiadas (Autorregulación Emocional, Estilo de Afrontamiento y Logro de Metas Académicas) y se describirá las características de la muestra que se estudiará. A este respecto, Hernández et al., (2010) señalan que los estudios correlacionales “tienen como propósito describir relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado”

Es **correlacional** porque describe la relación entre las dos variables, es decir este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables (Autorregulación Emocional, Estilo de Afrontamiento y Logro de Metas Académicas), en un contexto en particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Así también, es **transversal** porque se recolectarán los datos en un solo momento o tiempo único, con el propósito de describir variables y analizar su interrelación en un momento dado, (Hernández et al., 2010).

Se aplicó un diseño no experimental, porque no variamos en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables, ya que observamos los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos (Hernández et al, 2010).

3.2 Población, muestra y muestreo

3.2.1 Población

La población estará conformada por todos los adolescentes de la ciudad de Arequipa

3.2.2 Muestra

La muestra elegida para esta tesis está conformada por 84 adolescentes sin ningún tipo de institucionalización al centro juvenil y 45 adolescentes institucionalizados en el centro juvenil Alfonso Ugarte, de ambos sexos, con edades comprendidas entre 12 a 18 años.

Para Gómez (2012), el muestreo es un instrumento de gran validez en la investigación, es el medio a través del cual el investigador, selecciona las unidades representativas para obtener los datos que le permitirán obtener información acerca de la población a investigar.

3.2.3 Muestreo

El tipo de muestreo será el intencional no probabilístico, que según Hernández et al. (2014), la definen como la “elección de los elementos en los que no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra”; por tanto, no existe regla matemática o estadística, ya que el investigador procede al seleccionar la muestra en forma intencional, eligiendo aquellos elementos que considere convenientes y cree que son los más representativos (Carrasco, 2005).

3.3 Técnicas e instrumentos de investigación

3.3.1 Técnicas

3.3.1.1 Observación

Consistirá en observar atentamente las actividades relacionadas con el problema que permitirá tomar información y registrarla para su posterior análisis.

3.3.1.2 *Análisis estadístico e informático*

- ✓ Se analizó estadísticamente los cuestionarios resueltos por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil.
- ✓ Documentación obtenida del Centro Juvenil

3.3.2 *Instrumentos de recolección de información*

3.3.2.1 *Escala de Afrontamiento para adolescentes (ACS)*

- *Ficha Técnica.*

Autores	Frydenberg y Lewis
Año	1993
País de origen	Australia
Objetivo	Evaluar el afrontamiento en adolescentes.
Dirigido a	Adolescentes entre 12 a 18 años de edad, aunque puede ser administrado a personas mayores de este rango de edad
Adaptado a Perú	Beatriz Canessa,
Año	2002

Para la investigación se utilizará la Escala de Afrontamiento para adolescentes (ACS), creada por Frydenberg y Lewis en (1993) adaptada en nuestro país por Canessa en el año (2002), la adaptación psicométrica de las escalas de afrontamiento se dio en un grupo de 1236 escolares de tercero, cuarto y quinto de secundaria pertenecientes a centros educativos estatales y particulares de Lima metropolitana, de los cuales 636 fueron hombres y 600 mujeres, con edades entre los 14 y los 17 años; los colegios de donde se seleccionó fueron doce: cuatro de ellos pertenecientes al nivel socioeconómico alto, los otros cuatro al nivel socioeconómico medio y los restantes al nivel socioeconómico bajo.

Es una escala de 80 ítems, 79 ítems de tipo cerrado y uno final abierto, que permite evaluar la confiabilidad de 18 escalas o estrategias de afrontamiento que se han identificado conceptual y empíricamente. Los 79 reactivos cerrados se puntúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos.

- ✓ No me ocurre nunca o no lo hago
- ✓ Me ocurre o lo hago raras veces
- ✓ Me ocurre o lo hago algunas veces
- ✓ Me ocurre o lo hago a menudo
- ✓ Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia

- *Dimensiones e indicadores.*

Las dimensiones con sus respectivos indicadores definidas por el ACS son:

✓ **Estilo 1: Afrontamiento productivo o dirigido a la resolución del problema**

Concentrarse en resolver el problema (Rp)

Esforzarse y tener éxito (Es)

Buscar pertenencia (Pe)

Fijarse en lo positivo (Po)

Buscar diversiones relajantes (Dr)

Distracción física (Fi)

✓ **Estilo 2: Afrontamiento no productivo**

Preocuparse (Pr)

Invertir en amigos íntimos (Ai)

Hacerse ilusiones (Hi)

Falta de afrontamiento (Na)

Reducción de la tensión (Rt)

Ignorar el problema (Ip)

Auto inculparse (Cu)

Reservarlo para sí (Re)

✓ **Estilo 3: Afrontamiento en relación con los demás**

Buscar apoyo social (As)

Acción social (So)

Buscar apoyo espiritual (Ae)

Buscar ayuda profesional (Ap)

- *Calificación e interpretación.*

Para corregir la prueba hay que tener en cuenta que cada respuesta A, B, C, D o E se corresponde respectivamente con una puntuación de 1, 2, 3, 4 o 5 puntos como se indica en la propia Hoja de respuestas. Para cada una de las 18 escalas se obtendrá la puntuación resultante de sumar los puntos obtenidos en cada uno de los 5, 4 o 3 elementos de que consta la escala y se anotará el resultado en la casilla de «Puntuación total».

A continuación, la puntuación total se multiplicará por 4, 5 o 7 en función del número de elementos de cada escala como se indica en la Hoja de respuestas para hallar la «Puntuación ajustada» y el resultado se anotará en la casilla correspondiente.

Seguidamente se indican para mayor abundamiento los coeficientes de corrección a aplicar en cada escala

Coeficiente de Corrección = 4

Buscar apoyo social (As)	(5 ítems)	01,20,38,56,72
---------------------------------	-----------	----------------

Concentrarse en resolver el problema (Rp)	(5 ítems)	02,21,39,57,73
Esforzarse y tener éxito (Es)	(5 ítems)	03,22,40,58,74
Preocuparse (Pr)	(5 ítems)	04,23,41,59,75
Invertir en amigos íntimos (Ai)	(4 ítems)	05,24,42,60,76
Buscar pertenencia (Pe)	(6 ítems)	06,25,43,61,77
Hacerse ilusiones (Hi)	(5 ítems)	07,26,44,62,78
Falta de afrontamiento (Na)	(5 ítems)	08,27,45,63,79
Reducción de la tensión (Rt)	(5 ítems)	09,28,46,64,80
Coeficiente de Corrección = 5		
Acción social (So)	(5 ítems)	10,11,29,47,65
Ignorar el problema (Ip)	(4 ítems)	12,30,48,66
Autoinculparse (Cu)	(4 ítems)	13,31,49,67
Reservarlo para sí (Re)	(4 ítems)	14,32,50,68
Buscar apoyo espiritual (Ae)	(4 ítems)	15,33,51,69
Fijarse en lo positivo (Po)	(4 ítems)	16,34,52,70
Buscar ayuda profesional (Ap)	(4 ítems)	17,35,53,71
Coeficiente de Corrección = 7		
Buscar diversiones relajantes (Dr)	(3 ítems)	18,36,54
Distracción física (Fi)	(3 ítems)	19,37,55

Una vez que las escalas han sido ajustadas en función de su número de elementos, los resultados pueden interpretarse de forma cualitativa como sigue.

Puntaje	Interpretación
20-29	Estrategia no utilizada
30-49	Se utiliza raras veces
50-69	Se utiliza algunas veces
70-89	Se utiliza a menudo
90-100	Se utiliza con mucha frecuencia

- *Validez y confiabilidad.*

Para esta investigación se utilizó la adaptación hecha en Perú por Canessa en 1993, donde tras un análisis factorial de las 18 escalas, los hallazgos obtenidos permiten concluir que el ACS Lima posee validez de constructo.

Confiabilidad por consistencia interna de las escalas del ACS Lima

	Escalas	Alfa de Cronbach	F
1	Buscar apoyo social (As)	.73	4.17*
2	Concentrarse en resolver el problema (Rp)	.74	3.85*
3	Esforzarse y tener éxito (Es)	.56	2.27*
4	Preocuparse (Pr)	.61	2.56*
5	Invertir en amigos íntimos (Ai)	.71	3.45*
6	Buscar pertenencia (Pe)	.66	2.94*
7	Hacerse ilusiones (Hi)	.52	2.08*
8	Falta de afrontamiento o No afrontamiento (Na)	.56	2.27*
9	Reducción de la tensión (Rt)	.63	2.70*
10	Acción social (So)	.53	2.13*
11	Ignorar el problema (Ip)	.58	2.38*
12	Auto inculparse (Cu)	.70	3.33*
13	Reservarlo para sí (Re)	.61	2.56*

14	Buscar apoyo espiritual (Ae)	.58	2.38*
15	Fijarse en lo positivo (Po)	.53	2.13*
16	Buscar ayuda profesional (Ap)	.76	4.17*
17	Buscar diversiones relajantes (Dr)	.48	1.92*
18	Distracción física (Fi)	.84	6.25*

3.3.2.2 *Cuestionario de logro de Metas para Adolescentes (CMA; Sanz de Acedo Lizarraga, Ugarte, y Lumbreras, 2003)*

- *Ficha técnica.*

Autores	Sanz de Acedo Lizarraga, Ugarte, y Lumbreras
Año	2003
País de origen	Australia
Objetivo	Evaluar las metas que persigue el adolescente
Dirigido a	Adolescentes entre 13 a 17 años de edad
Adaptado a Perú	Angelita Villanueva Velásquez
Año	2017
Aplicación	Individual o Colectiva
Tiempo	30 a 50 minutos Aproximadamente

Para esta investigación se utilizó el cuestionario de Logro de Metas para Adolescentes CMA de Sanz de Acedo Lizárraga, Ugarte, y Lumbreras (2003), adaptada en nuestro país por Villanueva en el año (2017), la adaptación psicométrica de las dimensiones se dio en un grupo de 142 estudiantes de séptimo ciclo de matriculados en el área curricular de investigación (Taller de investigación II) de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

El cuestionario consta de 20 ítems, cada uno de los cuales tiene cinco alternativas de respuesta: Nunca (1); Casi nunca (2); A veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5). Asimismo, el encuestado solo puede marcar una alternativa, con un aspa (X). Si marca más de una, se invalida el ítem.

- *Dimensiones.*

Las dimensiones establecidas por el cuestionario de autorregulación son:

- *Metas de aprendizaje*

Se pretende conocer aquí qué es lo que orienta al sujeto hacia el aprendizaje. Aquí las metas se centran en conseguir un buen trabajo o posición social en el futuro, en acabar bien los estudios actuales, en evitar consecuencias negativas en la familia, o en la búsqueda de la satisfacción personal de trabajo. Las metas que se pretenden son más bien de carácter intrínseco al sujeto, de modo que llevan parejas las expectativas de futuro positivas en ámbitos de trabajo, posición social o en sus estudios.

- *Metas de Valoración social*

Aquí se recogen las causas que motivan al estudiante a esforzarse en sus estudios; la obtención de recompensas, elogios y valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y familia) o por satisfacción personal. Las puntuaciones obtenidas reflejarán el tipo de orientación del sujeto hacia el logro académico, buscando siempre algún tipo de compensación externa y valoración personal. Aquí las metas que se persiguen tienen un carácter extrínseco.

- *Metas de recompensa*

Aquí las metas son de orientación tanto externa como interna, ya que este factor se centra en la motivación del propio sujeto hacia los estudios, buscando la capacitación o la competencia en los mismos y el buen rendimiento. Las puntuaciones obtenidas revelarán si al estudiante le gusta y le interesa lo que estudia y si se esfuerza porque desea aumentar sus conocimientos y su competencia.

Dimensiones	Estructura del cuestionario	
	Ítems	Total
Metas de aprendizaje	1,2,3,4,5,6,7,8	8
Metas de valoración social	9,10,11,12,13,14	6
Metas de recompensa	15,16,17,18,19,20	6
Total ítems		20

- *Calificación e interpretación.*

Para determinar el nivel de metas académicas se suman los puntajes obtenidos de la escala Likert y se interpreta teniendo en cuenta las siguientes puntuaciones

Para poder interpretar las sus dimensiones se sumarán los puntajes asignados y se asignarán los índices a continuación:

Dimensiones	Muy baja	Baja	Regular	Buena	Muy buena
Metas de aprendizaje	8 – 14	15 – 21	22 – 27	28 – 34	35 – 40
Metas de valoración social	6 – 11	12 – 16	17 – 20	21 – 25	26 – 30
Metas de recompensa	6 – 11	12 – 16	17 – 20	21 – 25	26 – 30
Metas académicas	20 – 36	37 – 52	53 – 68	69 – 84	85 – 100

- *Validez y Confiabilidad.*

Se utilizará la adaptación realizada Villanueva en 2017, la validación fue hecha a través del juicio de expertos, obteniendo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.938, acercándose a 1 lo que demuestra que el instrumento tiene una: Excelente confiabilidad.

3.3.2.3 Escala de dificultades en la Regulación Emocional (DERS)

- *Ficha técnica*

Autores	K. Gratz y L. Roemer
----------------	----------------------

Año	2004
País de origen	EEUU
Objetivo	Evaluar la desregulación emocional en adolescentes.
Dirigido a	Adolescentes entre 11 a 18 años de edad
Adaptado a Perú	Huamani López y Saravia Salva
Año	2017
Aplicación	Individual o Colectiva
Tiempo	10 a 15 minutos Aproximadamente

Para esta investigación se utilizó la escala de dificultades en la regulación emocional (DERS), adaptada en nuestro país por Huamani López y Saravia Salva en el año (2017), la adaptación psicométrica de las dimensiones se dio en un grupo de 1087 estudiantes, hombres y mujeres que cursan el 1ro, 2do, 3ro, 4to y 5to grado de educación secundaria comprendidos dentro del rango de edades de 11 a 18 años, de colegios estatales y particulares de la provincia de Arequipa.

El cuestionario consta de 20 ítems, cada uno de los cuales tiene cinco alternativas de respuesta:

Casi nunca= 0

Algunas veces= 1

La mitad de las veces= 2

La mayoría de las veces= 3

Casi siempre= 4

- *Dimensiones:*

La Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS), para adolescentes consta de 4 sub-escalas, descritas a continuación:

- *Conciencia (poca conciencia emocional)*

Conciencia es la categoría para medir las dificultades en reconocer y darse cuenta de sus propias emociones, la cual puede presentar dificultades.

- *Rechazo (no aceptación de respuestas emocionales)*

Incluye la tendencia de la persona a juzgar de forma negativa su propia experiencia emocional, se relaciona con el rechazo, la vergüenza, el malestar ante sus propias emociones, lo cual puede obstaculizar el proceso de regulación emocional.

- *Estrategias (acceso limitado a estrategias de regulación emocional)*

En esta sub-escala se integran la sensación de persistencia de los estados emocionales desagradables, con la sensación de desbordamiento debido a la intensidad emocional, que encuentra en su base el acceso limitado a estrategias de regulación por parte del adolescente.

- *Metas (dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas)*

Su contenido se vincula con las situaciones de impulsividad que se generan, sobre la base de la tendencia a experimentar emociones de forma muy intensa y la incapacidad percibida para manejarlas, afectándose así las tareas cotidianas.

Dimensiones	Estructura de la escala	
	Ítems	Total
Conciencia	1, 2, 4, 5 y 6	5
Rechazo	7, 11, 15 y 16	4
Estrategias	3, 9, 14, 17 y 20.	5
Metas	8, 10, 12, 13, 18 y 19	6
Total ítems		20

- *Calificación e interpretación*

Se asignarán las calificaciones del 0 al 4 a las respuestas de la escala Likert, sin embargo, en los ítems: 1, 2, 4, 5 y 6 la a calificación es inversa, asignadas las calificaciones de sumaran para

obtener los puntajes directos para cada dimensión para posteriormente interpretarse teniendo en cuenta las siguientes puntuaciones.

	Alto	Medio	Bajo
Conciencia	>12	5-11	0-4
Rechazo	>7	2-6	0-1
Estrategia	>9	4-8	0-3
Metas	>11	5-10	0-4
Escala general	> 33	18-32	0-17

La DERS, en su versión arequipeña, consta de 20 ítems, que se califican de 0 a 4 puntos. El adolescente debe leer las instrucciones y responder 1 de las 5 alternativas de respuesta

- *Validez y Confiabilidad*

Se utilizará la adaptación realizada Huamani en 2017, la validación fue hecha a través del juicio de expertos, obteniendo un coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha= 0.843$), y para las dimensiones conciencia es confiable con un ($\alpha= 0.739$), para la dimensión rechazo de obtuvo un ($\alpha= 0.795$), la dimensión estrategias obtuvo una ($\alpha= 0.754$) y para la dimensión metas ($\alpha= 0.787$).

3.4 Procedimiento.

Primeramente, se coordinó con la directora del Centro Juvenil Alfonso Ugarte de la ciudad de Arequipa, el permiso para la aplicación de la investigación y de la misma forma que nos facilite la lista y acceso a los adolescentes que se encontraban institucionalizados con el centro juvenil y que participaron en la presente investigación.

Una vez aceptado, se solicitó horario y fecha para la aplicación de las pruebas, posteriormente se solicitó los consentimientos informados para asegurar la participación

voluntaria; leídas las instrucciones y resueltas las evaluaciones, los adolescentes llenaron los cuestionarios para proceder a la calificación e interpretación de los resultados mediante las plantillas correspondientes.

Posteriormente se convocaron vía red social Facebook, instituciones educativas, padres de familia y adolescentes interesados de 12 a 18 años a la participación voluntaria, recolectado el número de adolescentes necesarios para la investigación, se envió el consentimiento informado para que sea firmado por los padres de familia y posteriormente el asentimiento informado en el caso de los menores de edad junto con los cuestionarios vía formulario de google para su llenado y enviado para proceder a la calificación e interpretación de los resultados mediante las plantillas correspondientes. Reunidos los cuestionarios se procedió al procesamiento de los datos a través del software SPSS versión 25.

CAPÍTULO IV

RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Análisis e interpretación de datos

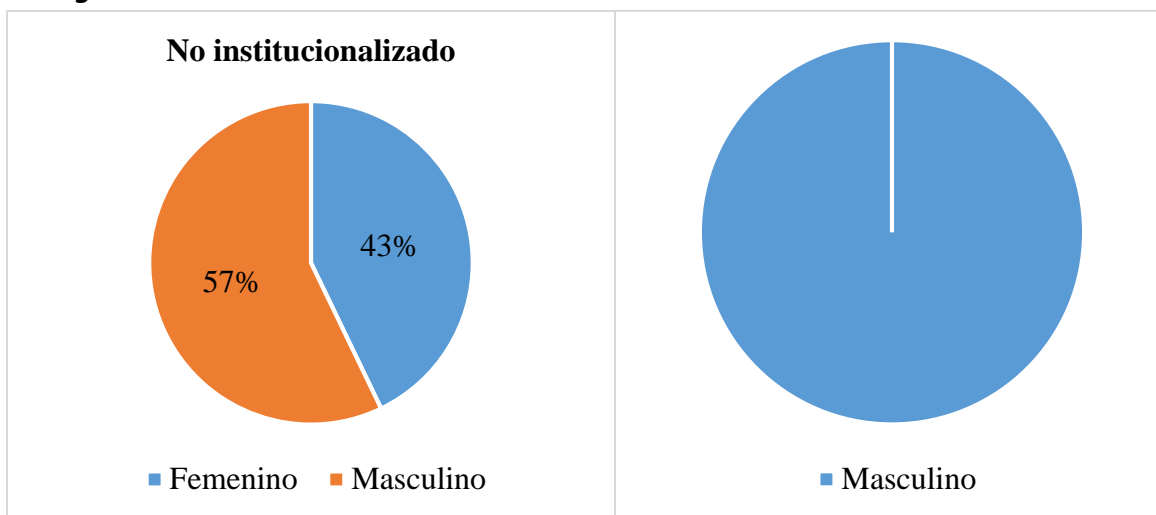
Para la presentación de los datos de la presente investigación se utilizaron tablas y gráficos que reflejen la información necesaria y para el procesamiento de los datos, se acudió a la estadística inferencial, específicamente a la prueba rho de Spearman para determinar la asociación de las variables de estudio, puesto que las variables tienen la característica de ser ordinales, para ello se utilizará el paquete estadístico para las ciencias sociales, SPSS versión 25.

4.2 Características sociodemográficas de la muestra

4.2.1 Sexo de la muestra

Tabla 1: *Sexo de la muestra*

		No Institucionalizado	Institucionalizado
Masculino	Frecuencia	84	45
	Porcentaje	57%	100%
Femenino	Frecuencia	36	0
	Porcentaje	43%	0%

Figura 4: Sexo de la muestra

- **Descripción cuantitativa**

En la tabla 1 se puede observar que el 100% de los adolescentes institucionalizados en centros de inserción y rehabilitación social son de sexo hombre en contraposición de los adolescentes no institucionalizados en centros de inserción y rehabilitación el 57% son de sexo femenino y el 43% son de sexo masculino.

- **Descripción cualitativa**

En el gráfico 4 se puede establecer que existe una tendencia a tener adolescentes hombres en centros institucionalizados para la inserción y rehabilitación, en comparación de los adolescentes no institucionalizados donde se presenta una relativa equidad entre los adolescentes del sexo femenino y masculino.

4.3 Descripción de la Regulación Emocional de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.

Tabla 2: Regulación emocional

		Institucionalizado			No institucionalizado		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Rechazo	Frecuencia	13	24	8	20	30	34
	Porcentaje	28.9%	53.3%	17.8%	23.8%	35.7%	40.5%
Conciencia	Frecuencia	3	9	33	2	52	30
	Porcentaje	6.7%	20%	73.3%	2.4%	61.9%	35.7%
Estrategia	Frecuencia	15	23	7	30	34	20
	Porcentaje	33.3%	51.1%	15.6%	35.7%	40.5%	23.8%
Metas	Frecuencia	14	23	8	26	30	28
	Porcentaje	31.1%	51.1%	17.8%	31%	35.7%	33.3%
Escala	Frecuencia	2	28	15	16	34	34
General	Porcentaje	4.4%	62.2%	33.3%	19%	40.5%	40.5%

Figura 5: Regulación emocional en adolescentes institucionalizados en centros de rehabilitación y reinserción

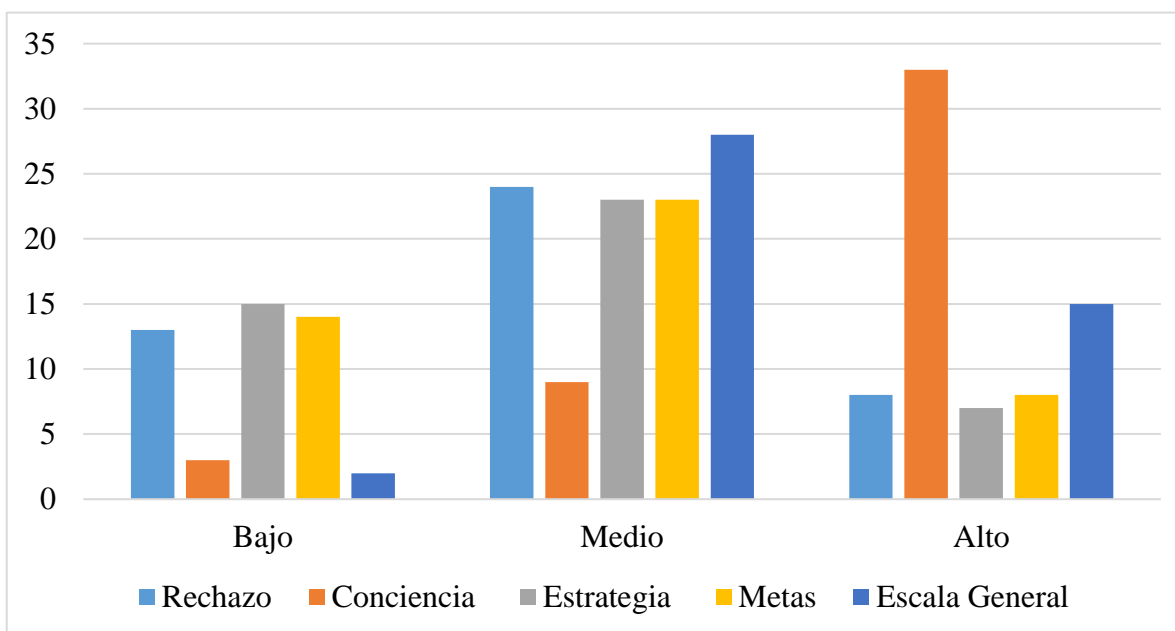
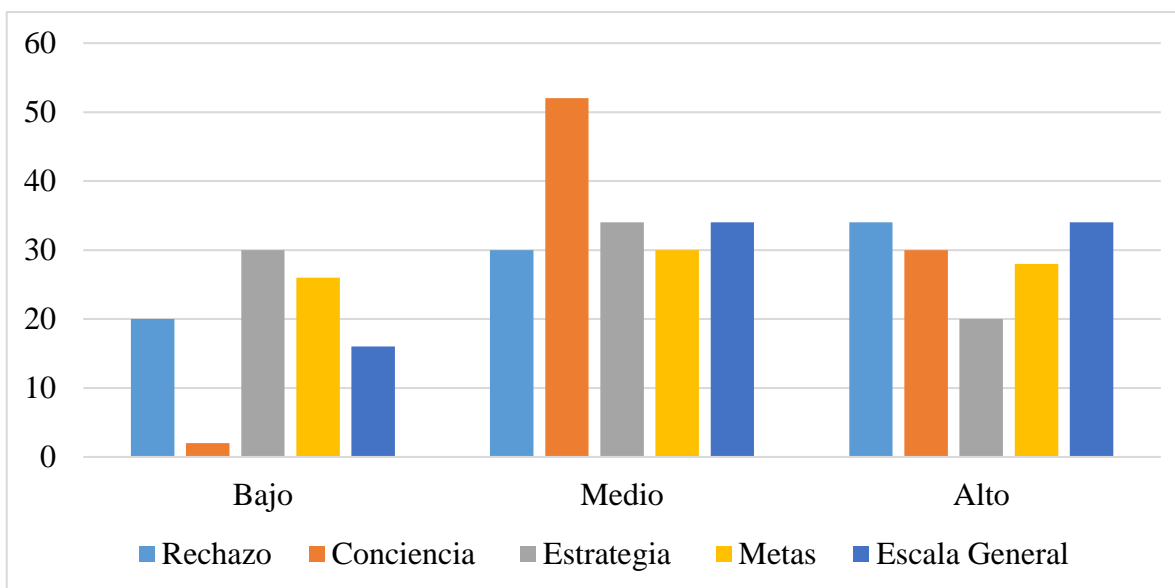


Figura 6: Regulación emocional en adolescentes no institucionalizados en centros de rehabilitación y reinserción.



- Interpretación cuantitativa

En la tabla 2 comparando los dos grupos de adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en centro de rehabilitación y reinserción, en la dimensión rechazo resalta que un 53.3% de los adolescentes institucionalizados presentan un índice medio, mientras que en el grupo de adolescentes no institucionalizados existe una relativa equidad en los índices medio y alto (35.7% y 40.5%) respectivamente; en la dimensión conciencia el 73.3% de los adolescentes institucionalizados presentan un índice alto, en comparación de los adolescentes no institucionalizados que resalta un 61.9% con índice medio; en relación a la dimensión estrategia, el 51.1% presentan un índice medio y 33.3% un índice bajo, en comparación de los adolescentes institucionalizados que presentan relativa equidad en sus índices bajo, medio y alto (35.7%,40.5%y 32.8%) respectivamente; en la dimensión metas se puede observar que un 51.1% de los adolescentes institucionalizados presentan un índice alto, mientras que en el grupo de adolescentes no institucionalizados presentar porcentajes similares (31%, 35.7%, 33.3%) respectivamente. En la escala general de regularización emocional el 62.2% de los adolescentes institucionalizados tienen un índice medio, el 33.3% un índice alto y un 4.4% un índice bajo en comparación con el grupo de adolescentes no institucionalizados que presentan un 40.5% en los índices alto y medio.

- Interpretación cualitativa

De la tabla 2, grafico 5 y 6 se puede establecer que los adolescente institucionalizados en centros de rehabilitación y reinserción presenta una alta tendencia a desarrollar poca conciencia emocional para reconocer y darse cuenta de sus propias emociones, en algunas ocasiones tiende a juzgar de forma negativa su propia experiencia emocional, se relaciona con el rechazo, la Vergüenza, el malestar ante sus propias emociones, lo cual puede obstaculizar su proceso de

regulación emocional, así mismo, presenta una tendencia a limitar sus estrategias de regulación emocional, persistiendo en sentir los estados emocionales desagradables y el desbordamiento debido a la intensidad emocional, desarrolla dificultades para dirigir su comportamiento hacia el logro de metas, a veces tiende a vincularlos con situaciones de impulsividad que se generan, en estas situaciones experimentando emociones de forma muy intensa con incapacidad percibida para manejarlas, afectando así sus tareas cotidianas.

Por otro lado, los adolescentes no institucionalizados en centros de rehabilitación y reinserción en algunas ocasiones presenta tendencia a desarrollar poca conciencia emocional para reconocer y darse cuenta de sus propias emociones, juzgan de forma negativa su propia experiencia emocional, esto se relaciona con el rechazo, la vergüenza, el malestar ante sus propias emociones, lo cual puede obstaculizar el proceso de regulación emocional, así mismo, estos adolescentes no limitan sus estrategias de regulación emocional, ni integran el sentir los estados emocionales desagradables y el desbordamiento debido a la intensidad emocional

En la escala general los adolescentes institucionalizados en centros de reinserción y rehabilitación presentan una mayor tendencia a la desregulación emocional en comparación a los adolescentes no institucionalizados.

4.4 Descripción de las Metas académicas de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.

Tabla 3: Metas académicas de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados

		Institucionalizado					No institucionalizado				
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno
Metas de aprendizaje	Frecuencia	1	2	14	20	8	0	16	30	28	10
	Porcentaje	2.2%	4.4%	31.1%	44.4%	17.8%	0%	19%	35.7%	33.3%	11.9%
Metas de valoración social	Frecuencia	7	14	7	12	5	12	22	22	16	12
	Porcentaje	15.6%	31.1%	15.6%	26.7%	11.1%	14.3%	26.2%	26.2%	19%	14.3%
Metas de recompensa	Frecuencia	4	1	8	9	23	0	2	6	18	58
	Porcentaje	8.9%	2.2%	17.8%	20%	51.1%	0%	2.4%	7.1%	21.4%	69%
Escala general	Frecuencia	1	4	13	16	11	0	4	30	36	14
	Porcentaje	2.2%	8.9%	28.9%	35.6%	24.4%	0%	4.8%	35.7%	42.9%	16.7%

Figura 7: Logro de Metas académicas de los adolescentes institucionalizados en centros de rehabilitación y reinserción

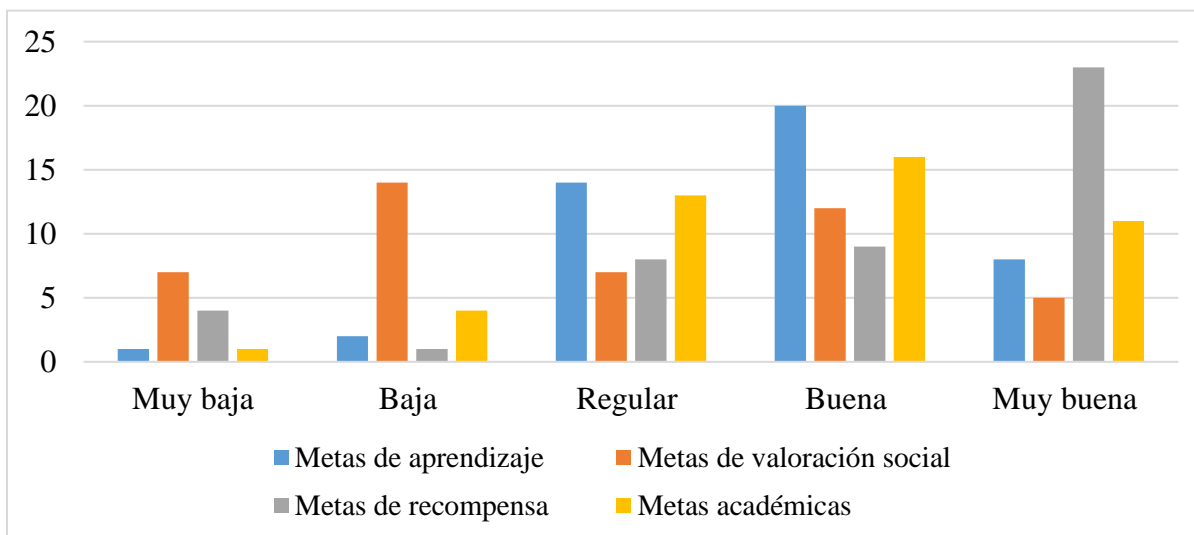
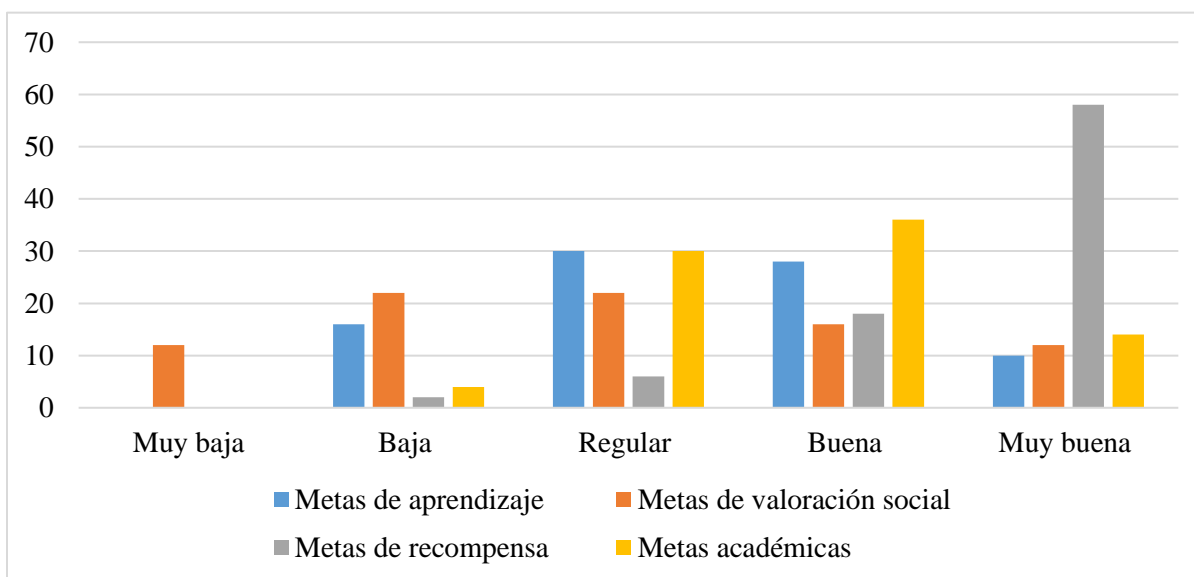


Figura 8: Logro de Metas académicas de los adolescentes no institucionalizados en centros de rehabilitación y reinserción



- Descripción cuantitativa

En la tabla 3 podemos observar que en relación a la dimensión Metas de Aprendizaje de los adolescentes institucionalizados en centros de rehabilitación o reinserción un 44.4% obtiene un índice de Bueno y 31.1% Regular, en comparación con los adolescentes no institucionalizados que también presentan porcentajes similares 35.7% Regular y 33.3% Bueno; en relación a la dimensión Metas de Valoración Social un 31.1% de los adolescentes institucionalizados presentan un índice Bajo y un 26.7% un índice Bueno, a diferencia de los adolescentes no institucionalizados presentan en los índices Regular y Bajo 26.2%; en la dimensión Metas de Recompensa resalta en los adolescentes institucionalizados un 51.1% presentan un índice muy Bueno, datos muy similares a los de los adolescentes no institucionalizados 69% con el índice Muy Bueno; en la Escala General se observa una clara equidad en los porcentajes de los dos grupos 28.9%, 35.6% y 24.4% en los índices Regular, Bueno y Muy bueno respectivamente para los adolescentes institucionalizados y 35.7%, 42.9%, 16.7% en los índices Regular, Bueno y Muy bueno respectivamente para los adolescentes no institucionalizados.

- Descripción cualitativa

De la tabla 3 grafico 7 y 8, se puede observar que los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en centros de rehabilitación y reinserción, tienen una buena tendencia a centrar sus metas en conseguir un buen trabajo o posición social en el futuro, se centran en acabar bien los estudios actuales, evitar consecuencias negativas en la familia, o en la búsqueda de la satisfacción personal de trabajo, así mismo, tiene una baja tendencia a centrar sus metas en sus estudios; la obtención de recompensas, elogios y valoraciones que pueden recibir de los demás, tienden a no buscar la compensación externa y valoración personal, tienen una muy buena tendencia a centrar sus metas en su propia motivación hacia los estudios, buscando la

capacitación o la competencia en los mismos y el buen rendimiento, le gusta y le interesa lo que estudia y si se esfuerza porque desea aumentar sus conocimientos y su competencia. Cabe resaltar que existe un gran número de adolescentes no institucionalizados que tienen una buena tendencia a centrar sus metas en sus estudios; la obtención de recompensas, elogios y valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y familia).

En la escala general se establece que los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en centros de reinserción y rehabilitación tiene una buena tendencia a centrar sus conductas al logro de metas académicas.

4.5 Descripción de dimensión Afrontamiento en relación con los demás de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.

Tabla 4: Afrontamiento en relación con los demás de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados

		Institucionalizado					No institucionalizado				
		Estrategia no utilizada	Se utiliza raras veces	Se utiliza algunas veces	Se utiliza a menudo	Se utiliza con mucha frecuencia	Estrategia no utilizada	Se utiliza raras veces	Se utiliza algunas veces	Se utiliza a menudo	Se utiliza con mucha frecuencia
Apoyo Social	Frecuencia	1	9	23	9	3	12	32	28	8	4
	Porcentaje	2%	20%	51%	20%	7%	14.3%	38.1%	33.3%	9.5%	4.8%
Acción Social	Frecuencia	1	25	16	3	0	2	48	24	8	2
	Porcentaje	2%	56%	36%	7%	0%	2.4%	57.1%	28.6%	9.5%	2.4%
Apoyo espiritual	Frecuencia	2	3	13	22	5	0	14	42	22	6
	Porcentaje	4%	7%	29%	49%	11%	0%	16.7%	50%	26.2%	7.1%
Buscar apoyo profesional	Frecuencia	0	7	14	15	9	24	36	16	6	2
	Porcentaje	0%	16%	31%	33%	20%	28.6%	42.9%	19%	7.1%	2.4%

Figura 9: Afrontamiento en relación a los demás adolescentes institucionalizados

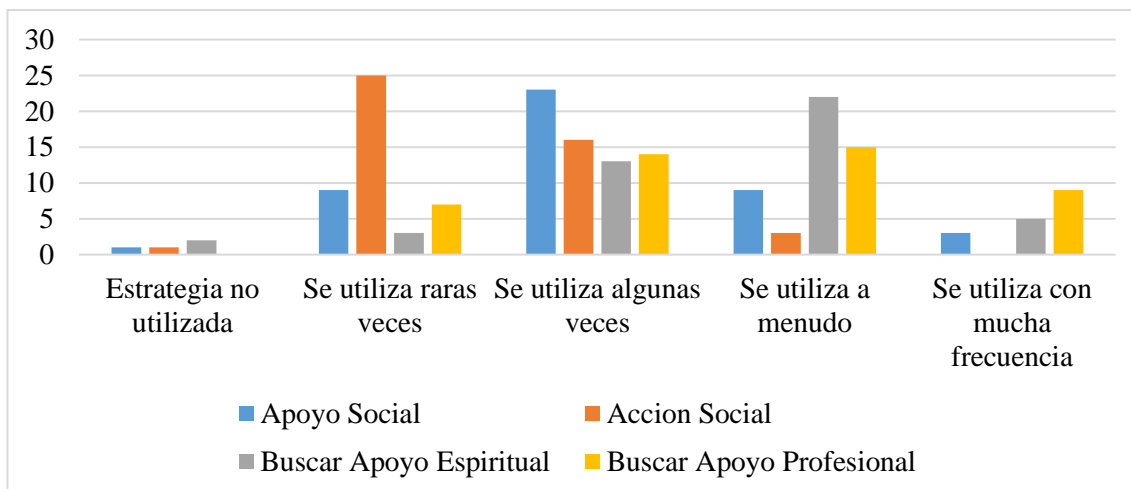
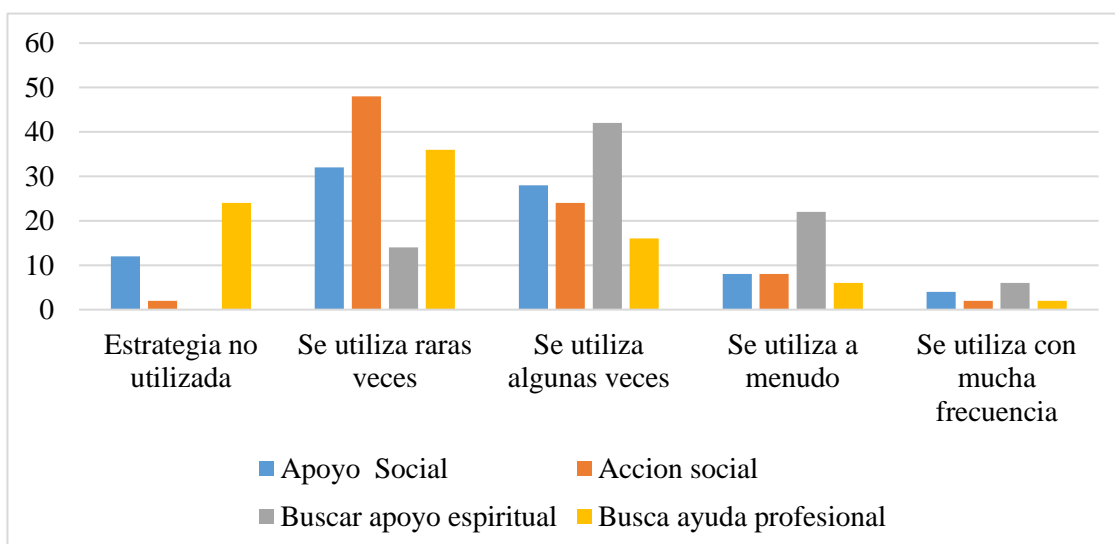


Figura 10: Afrontamiento en relación a los demás adolescentes no institucionalizados



- Interpretación cuantitativa

En la tabla 4 podemos observar que comparando los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción en la dimensión apoyo social el 51% utiliza algunas veces, el 20% a menudo y el 20% a menudo en comparación de los adolescentes no institucionalizado el 38.1% utiliza raras veces y el 33.3% algunas veces, en la dimensión acción social resalta que el 56% utilizan raras veces y el 36% utilizan algunas veces en comparación a los adolescentes no institucionalizados el 57.1 % se utiliza raras veces y el 28.6% utilizan algunas veces; en la dimensión apoyo espiritual el 49% utilizan a menudo la estrategia y el 50% se utiliza algunas veces; en la dimensión apoyo profesional el 31% utiliza algunas veces, el 33% utiliza a menudo y el 20% con mucha frecuencia, en los adolescentes no institucionalizados el 42% lo utilizan raras veces y el 28.6% no utiliza la estrategia

- Interpretación cualitativa

En la tabla 4 y gráfico 9 -10, se puede establecer que los adolescentes institucionalizados algunas veces se inclinan a compartir el problema con otros y buscar apoyo para su resolución, raras veces dejan que otros conozcan cuál es su problema y evitan conseguir ayuda en reuniones o de grupos, a menudo reflejan una tendencia a rezar, a emplear la oración y a creer en la ayuda de un líder espiritual o Dios y a menudo buscan la opinión de profesionales, como maestros u otros consejeros. Por otro lado, los adolescentes no institucionalizados raras veces dejan que otros conozcan cuál es su problema y evitan conseguir ayuda en reuniones o de grupos, así mismo, raras veces se inclina a compartir el problema con otros y buscar apoyo para su resolución, algunas veces, reflejan una tendencia a rezar, a emplear la oración y a creer en la ayuda de un líder espiritual o Dios, del mismo modo raras veces buscan la opinión de profesionales, como maestros u otros consejeros.

4.6 Descripción de dimensión Afrontamiento no productivo de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados

Tabla 5: Afrontamiento no productivo de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados

		Institucionalizado					No institucionalizado				
		Estrate gia no utilizad a	Se utiliza raras veces	Se utiliza algunas veces	Se utiliza a menu do	Se utiliza con mucha frecuenci a	Estrate gia no utilizad a	Se utiliza raras veces	Se utiliza algunas veces	Se utiliza a menu do	Se utiliza con mucha frecuenci a
Preocuparse	Frecuencia	0	3	7	25	10	0	6	24	44	10
	Porcentaje	0%	7%	16%	56%	22%	0%	7.1%	28.6%	52.4%	11.9%
Invertir en Amigos	Frecuencia	0	5	20	19	1	28	42	14	0	0
	Porcentaje	0%	11%	44%	42%	2%	33.3%	50%	16.7%	0%	0%
Hacerse ilusiones	Frecuencia	0	5	27	12	1	0	24	48	12	0
	Porcentaje	0%	11%	60%	27%	2%	0%	28.6%	57.1%	14.3%	0%
Falta afrentamien to	Frecuencia	5	26	14	0	0	12	50	22	0	0
	Porcentaje	11%	58%	31%	0%	0%	14.3%	59.5%	26.2%	0%	0%
Reducción de tención	Frecuencia	7	24	12	2	0	30	42	12	0	0
	Porcentaje	16%	53%	27%	4%	0%	35.7%	50%	14.3%	0%	0%
Ignorar el problema	Frecuencia	1	21	16	6	1	8	24	32	20	0
	Porcentaje	2%	47%	36%	13%	2%	9.5%	28.6%	38.1%	23.8%	0%
Auto inculparse	Frecuencia	1	12	25	6	1	2	52	30	0	0
	Porcentaje	2%	27%	56%	13%	2%	2.4%	61.9%	35.7%	0%	0%
Reservado para sí mismo	Frecuencia	0	5	28	12	0	0	20	28	20	16
	Porcentaje	0%	11%	62%	27%	0%	0.0%	23.8%	33.3%	23.8%	19%

Figura 11: Enfrentamiento no productivo adolescentes institucionalizados

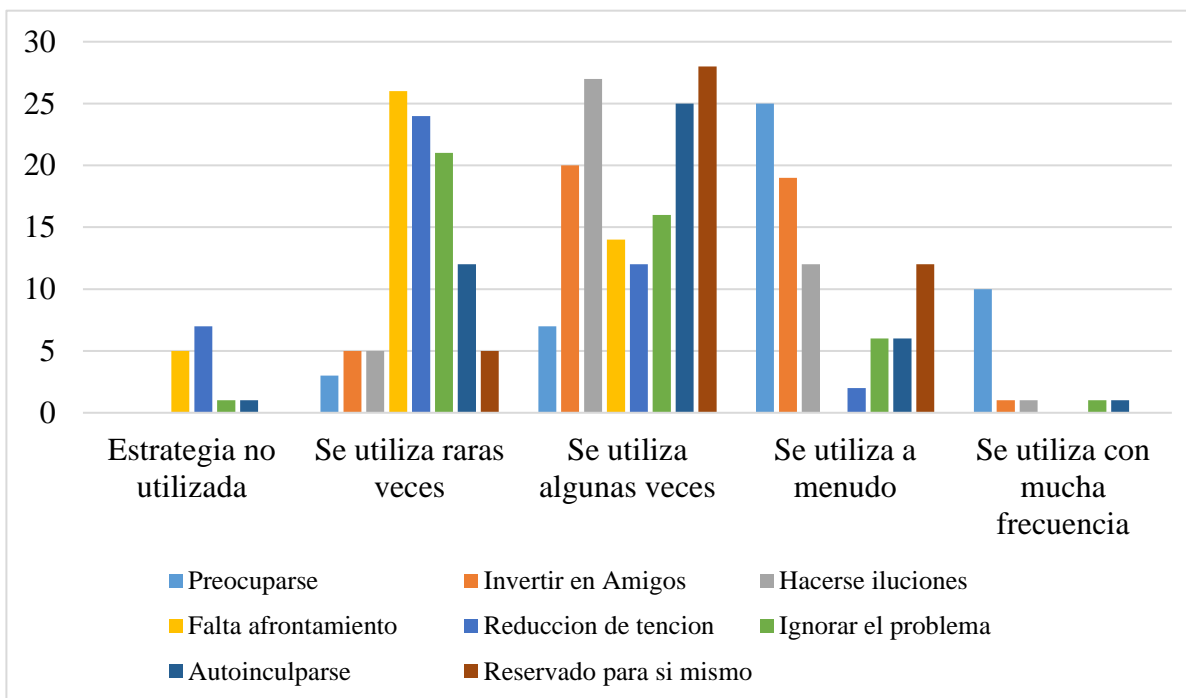
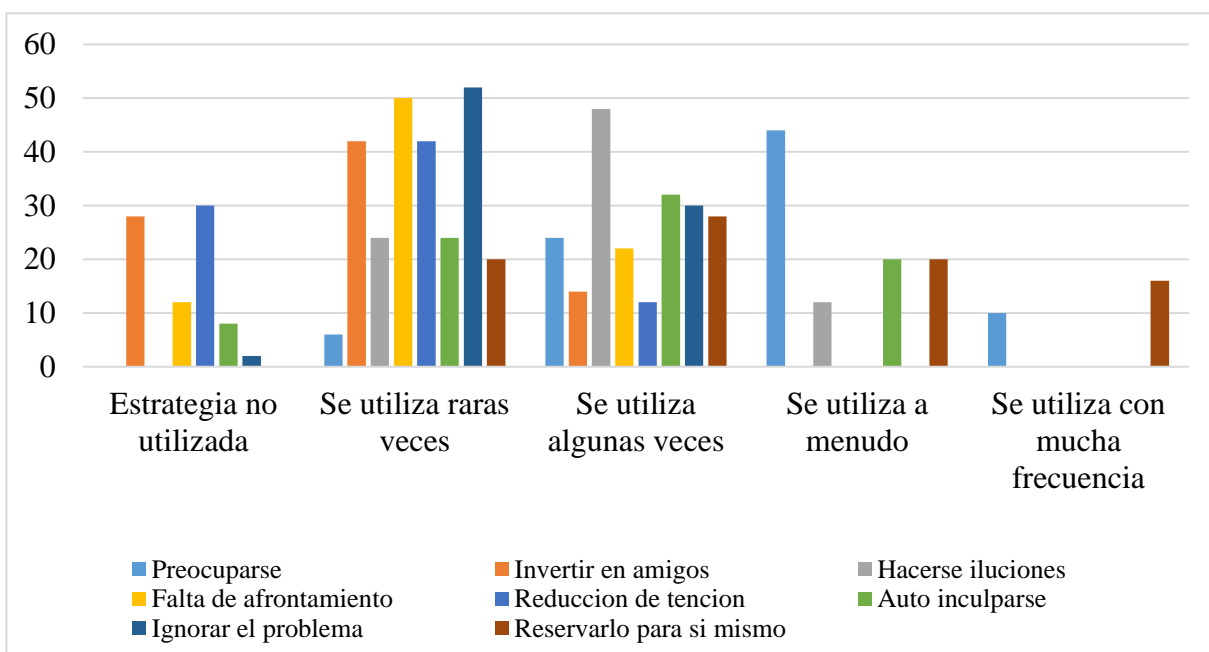


Figura 12: Enfrentamiento no productivo adolescentes no institucionalizados



- Descripción cuantitativa

En la tabla 5 se puede observar que en relación a la estrategia de afrontamiento Preocuparse de los adolescentes institucionalizados el 56% lo utilizan a menudo, en comparación con los adolescentes no institucionalizados donde el 28.6% lo utilizan algunas veces y el 52.4% lo utilizan a menudo; en la estrategia Invertir en Amigos el 44% lo utilizan algunas veces y el 42% lo utilizan a menudo, en contraposición con los adolescentes no institucionalizados donde el 33.3% no la utilizan y el 50% lo utilizan raras veces; en la estrategia Hacerse Ilusiones el 60% de los adolescentes institucionalizados utilizan la estrategia algunas veces y un 27% lo utilizan a menudo, en comparación a los adolescentes institucionalizados donde el 28.6% se utilizan raras veces y 57.1% lo utilizan algunas veces; en relación a la estrategia Falta de Afrontamiento existe relativa equidad en los adolescentes institucionalizados 58% y no institucionalizados 59.5% lo utilizan raras veces, en la estrategia Reducción de Tensión, de los adolescentes institucionalizados el 53% lo utilizan raras veces y 37% algunas veces, en comparación con el 35.7% no la utilizan y el 50% lo utilizan raras veces de los adolescentes no institucionalizados; en la estrategia Ignorar el Problema el 47% de los adolescentes institucionalizados lo utilizan raras veces y el 36% lo utilizan algunas veces, por otro lado en los adolescentes institucionalizados resaltan se utiliza raras veces 28.6%, algunas veces 31.1% y 23.8% utiliza a menudo; en la estrategia Auto inculparse el 56% de los adolescentes institucionalizados lo utilizan algunas veces y el 61.9% de los adolescentes no institucionalizados lo utilizan raras veces; en la estrategia Reservado para sí mismo, el 62% de los adolescentes institucionalizados la utilizan algunas veces

- **Descripción cualitativa**

De la tabla 5, gráfico 11 y 12 se puede establecer que los adolescentes institucionalizados algunas veces presentan temor por el futuro, más en concreto, preocupación por la felicidad futura, se esfuerzan por comprometerse en alguna relación de tipo personal íntimo e implica la búsqueda de relaciones personales íntimas, anticipan a una salida positiva y en la expectativa de que todo tendrá un final feliz, así mismo, se ven como responsables de los problemas o preocupaciones que tiene y huyen de los demás y no desea que conozcan sus problemas; raras veces reflejan incapacidad para enfrentarse al problema o tienen tendencia a desarrollar síntomas psicossomáticos, así también, reflejan un intento por sentirse mejor o de relajar la tensión, reflejan un esfuerzo consciente por negar el problema o desentenderse de él.

En relación a los adolescentes no institucionalizados se puede establecer que los adolescentes raras veces se esfuerzan por comprometerse en alguna relación de tipo personal íntimo, reflejan incapacidad para enfrentarse al problema o tendencia a desarrollar síntomas psicossomáticos, reflejan un intento por sentirse mejor, relajar la tensión y se ven como responsable de los problemas o preocupaciones que tienen. Los adolescentes a menudo indican temor por el futuro, más en concreto, preocupación por la felicidad futura, se anticipan a una salida positiva y en la expectativa de que todo tendrá un final feliz, así mismo, algunas veces reflejan un esfuerzo consciente por negar el problema, desentenderse de él, huyen de los demás y no desea que conozcan sus problemas.

4.7 Descripción de dimensión Afrontamiento productivo de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados

Tabla 6: Descripción de Afrontamiento productivo de los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados

		Institucionalizados					No institucionalizados				
		Estrategi a no utilizada	Se utiliz a raras veces	Se utiliza alguna s veces	Se utiliza a menud o	Se utiliza con much a frecuenci a	Estrategi a no utilizada	Se utiliza raras veces	Se utiliza alguna s veces	Se utiliza a menud o	Se utiliza con much a frecuenci a
Resolver el Problema	Frecuenci a	1	5	16	18	5	2	16	36	26	4
	Porcentaje	2%	11%	36%	40%	11%	2.4%	19%	42.9%	31%	4.8%
Esforzarse Éxito	Frecuenci a	0	2	18	24	1	0	0	26	44	14
	Porcentaje	0%	4%	40%	53%	2%	0%	0%	31%	52.4%	16.7%
Buscar pertenenci a	Frecuenci a	0	5	28	12	0	2	14	28	34	6
	Porcentaje	0%	11%	62%	27%	0%	2.4%	16.7 %	33.3%	40.5%	7.1%
Fijarse en lo positivo	Frecuenci a	0	3	11	29	2	0	8	48	26	2
	Porcentaje	0%	7%	24%	64%	4%	0%	9.5%	57.1%	31%	2.4%
Diversiones relajantes	Frecuenci a	0	3	7	26	9	0	8	18	42	16
	Porcentaje	0%	7%	16%	58%	20%	0%	9.5%	21.4%	50%	19%
Distracción física	Frecuenci a	0	7	10	13	15	2	20	20	18	24
	Porcentaje	0%	16%	22%	29%	33%	2.4%	23.8 %	23.8%	21.4%	28.6%

Figura 13: Enfrentamiento dirigido a la resolución del problema institucionalizados

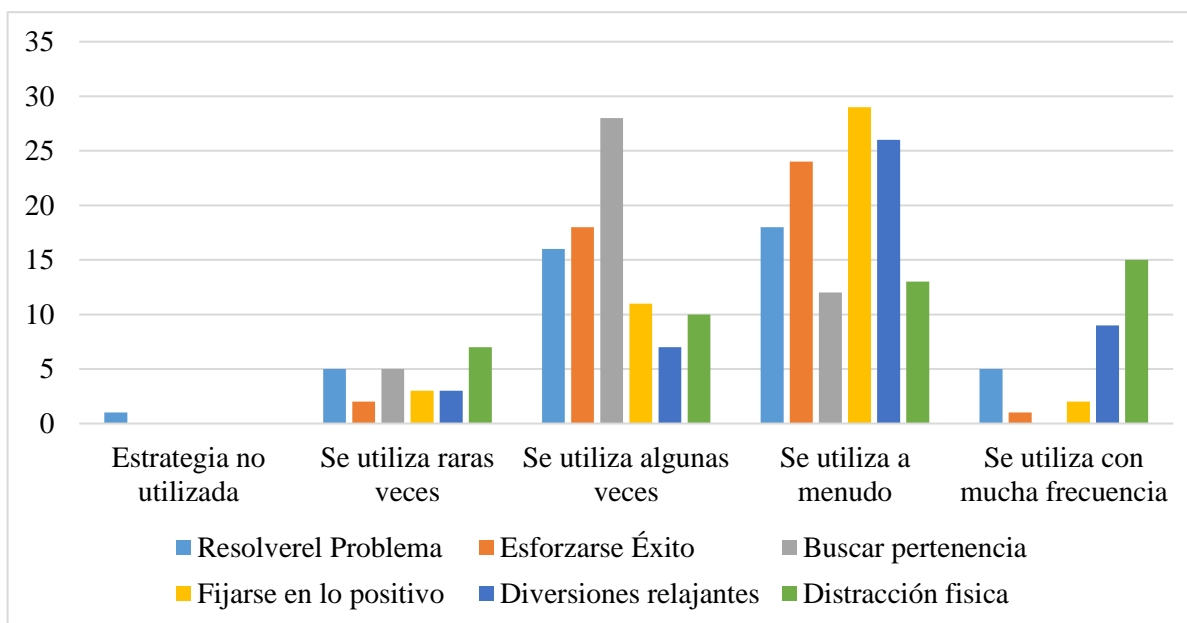
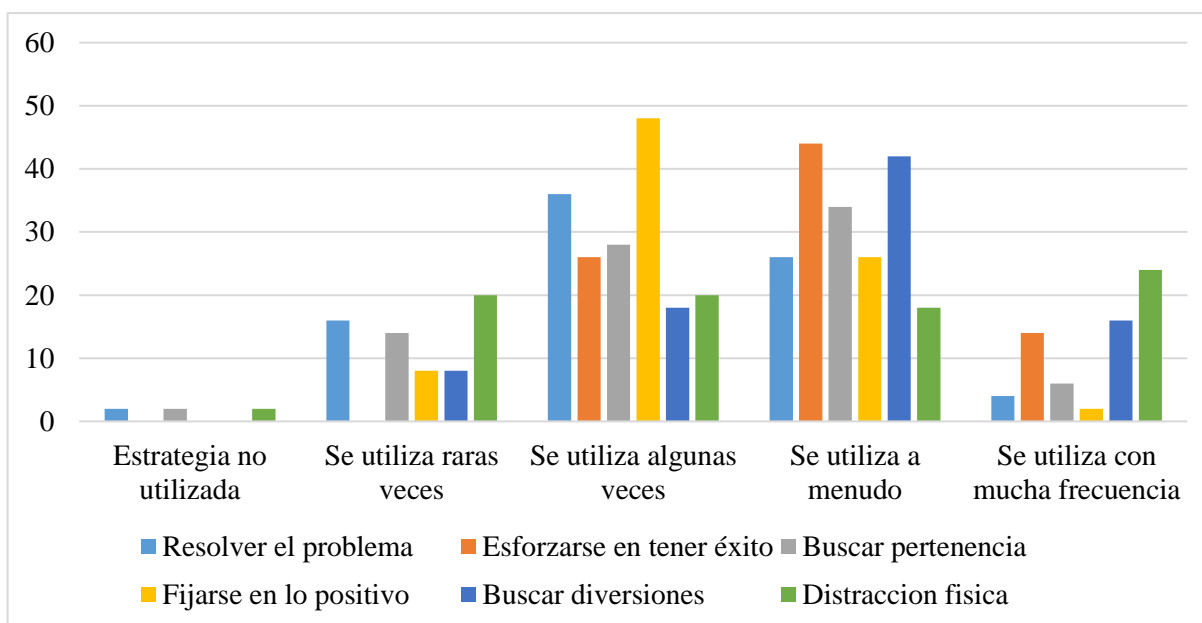


Figura 14: Enfrentamiento dirigido a la resolución del problema no institucionalizados



- Descripción cuantitativa

En la tabla 6 se puede observar que en la estrategia resolver el problema el 36% de los adolescentes institucionalizados lo utilizan algunas veces y el 40% lo utilizan a menudo, por otro lado, en los adolescentes no institucionalizados resalta un 42.9% la utilizan algunas veces y 31% la utilizan a menudo; en la estrategia Esforzarse para el éxito, los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados obtienen un 53% lo utilizan a menudo y un 52.4% lo utilizan a menudo respectivamente; en relación a la estrategia buscar pertenencia los alumnos institucionalizados un 62% la utilizan algunas veces en comparación con los adolescentes no institucionalizados la utilizan a menudo un 40.5%, en la estrategia Fijarse en lo Positivo el 64% de los adolescentes la utilizan a menudo y un 57.1% de los adolescentes no institucionalizados la utilizan algunas veces; en la estrategia Diversiones Relajantes el 58% de los adolescentes institucionalizados la utilizan a menudo y el 50% de los adolescentes no institucionalizados la utiliza a menudo; en relación a la estrategia Distracción Física los adolescentes institucionalizados presentan un 33% la utiliza con mucha frecuencia y 29% la utiliza a menudo.

- Descripción cualitativa

En la tabla 6, grafico 13 y 14, se puede establecer que los adolescentes institucionalizados a menudo resuelven sus problemas, estudiándolos sistemáticamente y analizando los diferentes puntos de vista u opciones, ponen de manifiesto conductas de compromiso, ambición y dedicación, tienen una visión optimista y positiva de la situación presente y una tendencia a ver el lado bueno de las cosas, buscan actividades de ocio y relajantes como leer o pintar, se dedican al deporte, al esfuerzo físico para mantenerse en forma, así mismo, algunas veces muestran preocupación e interés por sus relaciones con los demás, más concretamente, por lo que otros piensan.

En relación a los adolescentes no institucionalizados a menudo ponen de manifiesto conductas de compromiso, ambición y dedicación; muestran preocupación e interés por sus relaciones con los demás, más concretamente, por lo que otros piensan y buscan actividades de ocio y relajantes, como leer o pintar; así mismo, algunas veces resuelven sus problemas analizando los diferentes puntos de vista u opciones, tienen una visión optimista y positiva de la situación presente, algunas veces observando el lado bueno de las cosas.

4.8 Correlación Rho de Spearman de las regulaciones emocionales y las metas de aprendizaje en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción.

Tabla 7: Correlación de las regulaciones emocionales y las metas de aprendizaje en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción.

			Nivel conciencia	Nivel estrategias	Nivel rechazo	Nivel metas
Adolescente no institucionalizados	Nivel metas aprendizaje	C. de correlación	0.266	-0.005	0.013	-0.172
		Sig. (bilateral)	0.089	0.977	0.936	0.277
		N	84	84	84	84
	Nivel desvaloración	C. de correlación	-0.035	0.071	-0.086	-0.134
		Sig. (bilateral)	0.825	0.653	0.589	0.399
		N	84	84	84	84
	Nivel metas recompensa	C. de correlación	.329*	0.115	0.025	-0.061
		Sig. (bilateral)	0.033	0.468	0.876	0.703
		N	84	84	84	84
Adolescente institucionalizados	Nivel metas aprendizaje	C. de correlación	.338*	-0.255	-0.116	-.366*
		Sig. (bilateral)	0.023	0.091	0.446	0.013
		N	45	45	45	45
	Nivel desvaloración	C. de correlación	0.108	0.073	0.084	-0.168
		Sig. (bilateral)	0.479	0.635	0.585	0.269
		N	45	45	45	45
	Nivel metas recompensa	C. de correlación	0.227	-0.192	-0.108	-0.022
		Sig. (bilateral)	0.134	0.207	0.478	0.887
		N	45	45	45	45

- **Interpretación cuantitativa.**

En la tabla 7 podemos establecer que en los adolescentes no institucionalizados existe una correlación positiva significativa en las en la dimensión Conciencia y Metas por Recompensa con un $P < 0.05$ de 0.033, en comparación a los adolescentes institucionalizados que presentan una correlación positiva significativa en las dimensiones Conciencia y Metas de Aprendizaje con un $p < 0.05$ de 0.023, asimismo una correlación negativa significativa en la dimensión Metas y Metas de Aprendizaje con un $P < 0.05$ de 0.013.

En los resultados resalta que en los adolescentes no institucionalizados existe una correlación positiva entre la dimensión Conciencia y dimensión Metas de Aprendizaje con un $P < 0.05$ de 0.266, así también en relación a los adolescentes institucionalizados resalta una correlación negativa entre la dimensión Estrategias y Metas de Aprendizaje con un $P < 0.05$ de -0.255.

- **Interpretación cualitativa**

Se puede establecer que en los adolescentes no institucionalizados mientras presenten una alta tendencia intrínseca a desarrollar poca conciencia emocional para reconocer y darse cuenta de sus propias emociones, los adolescentes presentarán una mayor tendencia a centrar sus metas en su propia motivación hacia los estudios, buscando la capacitación o la competencia en los mismos y el buen rendimiento, le gusta y le interesa lo que estudia y si se esfuerza porque desea aumentar sus conocimientos y su competencia, así también presentaran una mayor tendencia a centrar sus metas en conseguir un buen trabajo o posición social en el futuro, en acabar bien los estudios actuales, evitar consecuencias negativas en la familia, o en la búsqueda de la satisfacción personal de trabajo.

En relación a los adolescentes institucionalizados se puede establecer que, a mayor tendencia intrínseca de centrar sus metas en conseguir un buen trabajo o posición social en el futuro, en

acabar bien los estudios actuales, evitar consecuencias negativas en la familia, o en la búsqueda de la satisfacción personal de trabajo, mayor será la tendencia a desarrollar poca conciencia emocional para reconocer y darse cuenta de sus propias emociones, limitará sus estrategias de regulación emocional, integrando la persistencia a sentir los estados emocionales desagradables y el desbordamiento debido a la intensidad emocional. Sin embargo, los adolescentes presentaran una baja tendencia a desarrollar dificultades para dirigir su comportamiento hacia el logro de metas, se vinculará con las situaciones de impulsividad que se genera.

4.9 Correlación Rho de Spearman estrategias de afrontamiento y regulación emocional en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción.

Tabla 8: Correlación estrategias de afrontamiento y Metas académicas en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción.

		No institucionalizado				Institucionalizados			
		Nivel conciencia	Nivel rechazo	nivel estrategia	Nivel metas	Nivel conciencia	nivel estrategia	Nivel rechazo	Nivel metas
Afrontamiento en relación con los demás									
Apoyo social	C. de correlación	,346*	-0.089	0.006	-0.210	0.112	-0.141	-0.228	-0.126
	Sig. (bilateral)	0.025	0.576	0.970	0.183	0.464	0.355	0.132	0.409
Acción social	C. de correlación	0.246	-0.088	-0.006	-0.115	0.127	0.041	-0.021	0.072
	Sig. (bilateral)	0.116	0.580	0.970	0.470	0.407	0.790	0.892	0.640
Buscar apoyo espiritual	C. de correlación	-0.001	-0.116	-0.052	-0.080	-0.085	0.162	0.135	0.087
	Sig. (bilateral)	0.996	0.463	0.742	0.613	0.577	0.288	0.377	0.571
Busca ayuda profesional	C. de correlación	,348*	-0.034	0.107	-0.054	0.007	-0.092	-0.103	-0.053
	Sig. (bilateral)	0.024	0.829	0.501	0.736	0.963	0.549	0.500	0.728
Afrontamiento no productivo									
Preocuparse	C. de correlación	0.107	-0.292	-0.240	-0.081	0.147	-0.055	0.006	0.133
	Sig. (bilateral)	0.500	0.061	0.126	0.612	0.335	0.720	0.969	0.383

Invertir en amigos	C. de correlación	0.170	-0.101	-0.196	-0.236	0.072	-0.072	0.049	-0.050
	Sig. (bilateral)	0.280	0.526	0.214	0.132	0.639	0.640	0.748	0.745
Hacerse ilusiones	C. de correlación	0.070	-0.040	-0.240	-,342*	0.247	-0.010	0.121	-0.081
	Sig. (bilateral)	0.659	0.802	0.125	0.027	0.101	0.946	0.428	0.598
Falta de afrontamiento	C. de correlación	-0.162	-0.101	-0.185	-,331*	-0.155	,351*	0.007	0.125
	Sig. (bilateral)	0.306	0.524	0.241	0.032	0.310	0.018	0.964	0.414
Reducción de tensión	C. de correlación	0.116	0.072	-0.083	-0.221	0.058	0.206	0.225	0.150
	Sig. (bilateral)	0.465	0.652	0.601	0.160	0.704	0.174	0.137	0.327
Auto inculparse	C. de correlación	0.093	-0.055	-0.248	-,370*	-0.028	0.167	0.141	0.115
	Sig. (bilateral)	0.559	0.728	0.113	0.016	0.856	0.272	0.354	0.454
Ignorar el problema	C. de correlación	-0.148	0.110	0.071	-0.001	0.022	0.272	0.238	0.115
	Sig. (bilateral)	0.351	0.488	0.654	0.995	0.885	0.070	0.116	0.452
Reservarlo para si	C. de correlación	-0.253	0.116	-0.086	0.120	-0.208	,326*	0.028	0.202
	Sig. (bilateral)	0.106	0.466	0.589	0.451	0.171	0.029	0.856	0.183
Dirigido a la resolución del problema									
Resolver el problema	C. de correlación	0.263	-0.153	-0.086	-0.131	0.251	-0.277	-0.111	0.043
	Sig. (bilateral)	0.093	0.333	0.589	0.407	0.097	0.066	0.466	0.782
Esforzarse tener éxito	C. de correlación	-0.054	0.027	-0.041	0.037	0.225	-0.142	-0.038	0.139
	Sig. (bilateral)	0.734	0.864	0.795	0.816	0.137	0.351	0.803	0.364
Buscar pertenencia	C. de correlación	0.261	-0.192	-0.161	-0.116	0.208	-0.047	0.142	-0.013
	Sig. (bilateral)	0.096	0.224	0.309	0.465	0.170	0.761	0.352	0.932

Fijarse en lo positivo	C. de correlación	0.164	-0.273	-0.145	-0.083	0.193	-0.237	-0.030	0.076
	Sig. (bilateral)	0.299	0.080	0.360	0.602	0.203	0.116	0.847	0.622
Buscar diversiones	C. de correlación	0.118	0.240	,316*	0.141	0.008	-0.122	-0.063	-0.056
	Sig. (bilateral)	0.457	0.126	0.042	0.374	0.957	0.426	0.682	0.716
Distracción física	C. de correlación	0.039	0.135	0.117	0.083	0.146	-0.177	-0.023	0.031
	Sig. (bilateral)	0.808	0.392	0.462	0.601	0.340	0.246	0.883	0.838
	N	84	84	84	84	45	45	45	45

- Interpretación cuantitativa

En relación a las Metas Académicas y las Estrategias de Afrontamiento, en los adolescentes no institucionalizados se puede establecer una correlación significativa positiva de la Estrategia Apoyo Social y la dimensión Conciencia con un $P < 0.05$ de 0.025; así mismo, una correlación significativa positiva de la Estrategia Apoyo Social y la dimensión Búsqueda de ayuda profesional con un $P < 0.05$ de 0.025. También, una correlación negativa significativa en entre la Dimensión Metas y las estrategias hacerse ilusiones $P < 0.05$ de 0.027, falta de afrontamiento $P < 0.05$ de 0.032 y auto inculparse $P < 0.05$ de 0.016; también se encuentra una correlación positiva significativa entre la dimensión metas de estrategias y buscar diversiones con un $P < 0.05$ de 0.042. En los adolescentes institucionalizados se puede observar unas correlaciones significativas positiva de las dimensiones estrategias y las estrategias de afrontamiento, falta de afrontamiento $P < 0.05$ de 0.018 y reservarlo para si con un $P < 0.05$ de 0.029. Cabe resaltar las correlaciones de la dimensión Nivel Estrategias y las estrategias ignorar el problema $P < 0.05$ de 0.070 y resolver el problema $P < 0.05$ de 0.066.

- Interpretación cualitativa

Se establece que cuando los adolescentes no institucionalizados presenten una mayor tendencia a desarrollar poca conciencia emocional para reconocer y darse cuenta de sus propias emociones, mayor será su tendencia a compartir el problema con otros y buscaremos apoyo para su resolución a través de la opinión de profesionales, como maestros u otros consejeros.

Así mismo cuanto mayor sea la tendencia de los adolescentes a centrar sus conductas al logro de metas académicas, menor será su capacidad de anticiparse a una salida positiva y a la expectativa de que todo tendrá un final feliz, no reflejaran incapacidad para enfrentarse al problema ni tendencia a desarrollar síntomas psicósomáticos y no se verán como responsable

de los problemas o preocupaciones que tiene. También resalta que cuando los adolescentes presentan una baja tendencia a limitar sus estrategias de regulación emocional, no integran el sentir los estados emocionales desagradables y el desbordamiento debido a la intensidad emocional, mayor será su tendencia a buscar actividades de ocio y relajantes, como leer o pintar.

En relación a los adolescentes institucionalizados se observa que a mayor sea la tendencia a limitar sus estrategias de regulación emocional, mayor será su tendencia a reflejar incapacidad para enfrentarse al problema y tendencia a desarrollar síntomas psicósomáticos, huir de los demás y no desea que conozcan sus problemas.

4.10 Correlación Rho de Spearman estrategias de afrontamiento y Metas académicas en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción.

Tabla 9: Correlación estrategias de afrontamiento y Metas académicas en adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción.

		Correlación estrategias de afrontamiento y Metas académicas					
		No institucionalizado			Institucionalizado		
		Nivel metas aprendizaje	Nivel desvaloración	Nivel metas recompensa	Nivel metas aprendizaje	Nivel desvaloración	Nivel metas recompensa
Afrontamiento en relación con los demás							
Apoyo social	C. de correlación	0.104	-0.045	0.042	0.041	0.079	0.047
	Sig. (bilateral)	0.512	0.779	0.793	0.791	0.606	0.760
Acción social	C. de correlación	0.029	-0.253	-0.074	0.176	0.186	0.041
	Sig. (bilateral)	0.854	0.105	0.643	0.249	0.221	0.789
Buscar apoyo espiritual	C. de correlación	-0.129	-0.102	-0.104	0.010	0.035	0.152
	Sig. (bilateral)	0.415	0.520	0.512	0.947	0.818	0.317
Busca ayuda profesional	C. de correlación	-0.099	-0.233	-0.217	0.035	-0.062	0.115
	Sig. (bilateral)	0.535	0.137	0.166	0.821	0.685	0.453
Afrontamiento no productivo							
Preocuparse	C. de correlación	-0.010	-,326*	-0.192	-0.005	-0.002	0.130

	Sig. (bilateral)	0.952	0.035	0.222	0.975	0.989	0.396
Invertir en amigos	C. de correlación	-0.079	0.166	-0.107	0.180	0.148	0.009
	Sig. (bilateral)	0.618	0.292	0.500	0.238	0.331	0.955
Hacerse ilusiones	C. de correlación	-0.022	0.078	0.057	0.188	0.123	0.182
	Sig. (bilateral)	0.891	0.623	0.722	0.216	0.422	0.232
Falta de enfrentamiento	C. de correlación	0.010	0.036	-0.214	-0.228	0.124	-0.097
	Sig. (bilateral)	0.951	0.823	0.174	0.132	0.415	0.528
Reducción de tención	C. de correlación	0.145	-0.096	0.105	0.120	,331*	0.187
	Sig. (bilateral)	0.358	0.545	0.510	0.434	0.027	0.218
Auto inculparse	C. de correlación	0.150	-0.100	-0.008	0.073	0.150	0.094
	Sig. (bilateral)	0.344	0.530	0.960	0.633	0.326	0.539
Ignorar el problema	C. de correlación	0.116	-0.050	-0.047	0.060	0.124	-0.008
	Sig. (bilateral)	0.466	0.755	0.767	0.693	0.417	0.959
Reservarlo para si	C. de correlación	0.042	0.164	-0.036	-0.123	0.046	0.067
	Sig. (bilateral)	0.790	0.299	0.821	0.420	0.765	0.660
Dirigido a la resolución del problema							
Resolver el problema	C. de correlación	0.009	-0.213	-0.218	0.120	0.070	0.242
	Sig. (bilateral)	0.953	0.175	0.166	0.434	0.646	0.109
Esforzarse tener éxito	C. de correlación	-0.126	-0.190	-0.289	0.049	-0.132	,342*
	Sig. (bilateral)	0.426	0.227	0.063	0.747	0.387	0.022
Buscar pertenencia	C. de correlación	-0.029	-0.009	-0.009	0.154	,295*	0.163

	Sig. (bilateral)	0.857	0.956	0.956	0.312	0.049	0.285
Fijarse en lo positivo	C. de correlación	-0.174	-0.203	-0.226	0.106	-0.027	0.162
	Sig. (bilateral)	0.270	0.197	0.150	0.486	0.858	0.288
Buscar diversiones	C. de correlación	-0.035	0.125	-0.014	0.012	0.001	0.023
	Sig. (bilateral)	0.824	0.430	0.929	0.935	0.994	0.883
Distracción física	C. de correlación	-0.062	0.048	-0.110	-0.008	-0.236	0.104
	Sig. (bilateral)	0.695	0.761	0.489	0.960	0.119	0.497
	N	84	84	84	45	45	45

- **Descripción cuantitativa**

En la tabla 9 se puede establecer que en los adolescentes no institucionalizados hay una correlación significativa negativa en la dimensión Desvalorización y la estrategia Preocuparse $P < 0.05$ de 0.035; en comparación con los adolescentes institucionalizados que presentan una correlación de la dimensión Desvalorización y las estrategias Reducción de Tensión $P < 0.05$ de 0.027 y Búsqueda de Pertenencia $P < 0.05$ de 0.049. Así también se encontró una correlación positiva significativa entre la dimensión Recompensas y la estrategia Esforzarse en Tener Éxito con un $P < 0.05$ de 0.022.

- **Descripción cualitativa**

Se puede establecer que los adolescentes no institucionalizados en la medida que presenten una mayor tendencia a centrar sus metas en su propia motivación hacia los estudios, buscando la capacitación o la competencia en los mismos y el buen rendimiento; menor será la tendencia de indicar temor por el futuro, más en concreto, no muestra preocupación por la felicidad futura

Por otro lado, en los adolescentes institucionalizados en la medida que presenten una mayor tendencia a centrar sus metas en su propia motivación hacia los estudios, mayor será la tendencia de los adolescentes a reflejar un intento por sentirse mejor y de relajar la tensión, muestran preocupación e interés por sus relaciones con los demás, más concretamente, por lo que otros piensan. Así mismo, en la medida que tiendan a centrar sus metas en su propia motivación hacia los estudios, buscando la capacitación o la competencia en los mismos y el buen rendimiento, mayor será la tendencia a poner de manifiesto conductas de compromiso, ambición y dedicación.

Discusión

La presente tesis titulada **REGULACIÓN EMOCIONAL, ESTILOS DE AFRONTAMIENTO Y EL LOGRO DE METAS ACADÉMICAS, EN ADOLESCENTE INSTITUCIONALIZADOS Y NO INSTITUCIONALIZADOS EN UN CENTRO JUVENIL DE LA CIUDAD DE AREQUIPA**, tuvo como objetivo Determinar la relación que existe entre Regulación Emocional, Estilos de Afrontamiento y el Logro de Metas Académicas, que presentan los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro juvenil de la ciudad de Arequipa, asimismo describir las características sociodemográficas, establecer el nivel de Regulación Emocional, Identificar el nivel de Estilos de afrontamiento para el Aprendizaje y Reconocer el nivel de logro de Metas Académicas; presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un centro juvenil de la ciudad de Arequipa.

Teniendo en consideración las características sociodemográficas de la muestra se establece que en una muestra de 84 adolescentes no institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción el 57% son de sexo masculino y el 43% femenino; así mismo, de 45 adolescentes institucionalizados en un centro de rehabilitación y reinserción el 100% son de sexo masculino, por tal, existe mayor tendencia a que sean hombres en comparación al grupo de mujeres.

En relación a la variable Regulación Emocional se puede establecer que los adolescentes institucionalizados en centros de reinserción y rehabilitación aun cuando presentan una mayor tendencia a la desregulación emocional en comparación a los adolescentes no institucionalizados, la muestra presenta niveles de regulación emocional alta, resultados con coinciden con los de Pinedo (2016). En este sentido los adolescentes institucionalizados presentan una mayor tendencia a desarrollar poca conciencia emocional para reconocer y darse

cuenta de sus propias emociones, juzgan de forma negativa su propia experiencia emocional, esta característica se relaciona con el rechazo, la vergüenza y el malestar ante sus propias emociones, lo cual puede obstaculizar su proceso de regulación emocional, así mismo, limitan sus estrategias de regulación emocional, persistiendo en sentir los estados emocionales desagradables y el desbordamiento debido a la intensidad emocional. Datos que concuerdan con los de Aramendi (2016) y Meza (2019), quienes afirman que el estado emocional del alumno influye en el medio en el que viven, de tal manera que pueden influir de forma positiva favoreciendo la integración del alumno en ese ámbito o no. A esto, resalta lo afirmado por Hervas y Vázquez (2016) y Advincula (2018), que dan importancia a la influencia de la regulación afectiva y los rasgos asociados en los niveles de felicidad y satisfacción con la vida, por tal teniendo en consideración a los adolescentes institucionalizados en centro de rehabilitación y reinserción, la falta de felicidad y satisfacción en la vida podría estar relacionado con la aparición de disfunciones en los procesos que modulan una efectiva regulación emocional confluyendo en diferentes trastornos psicológicos e incluso físicos.

En este marco también se encontró una correlación entre las variables regulación emocional y metas académicas en los adolescentes no institucionalizados (Conciencia y Metas por Recompensa con un $P < 0.05$ de 0.033), demostrando que estos centran sus metas en su propia motivación hacia los estudios, así también presentarían una mayor tendencia a centrar sus metas en conseguir un buen trabajo o posición social, esto se reforzara con la capacidad de compartir el problema con otros y buscaran apoyo para su resolución a través de la opinión de profesionales, como maestros u otros consejeros. Bajo este punto, en los adolescentes institucionalizados las correlaciones se encuentran dirigidas a la limitación de las estrategias de regulación emocional presentando una tendencia a desarrollar dificultades para dirigir su comportamiento hacia el logro de metas, esto se vinculará con las

situaciones de impulsividad que genera su situación actual (Conciencia y Metas por Recompensa con un $P < 0.05$ de 0.033, Conciencia y Metas de Aprendizaje con un $p < 0.05$ de 0.023)

En cuanto a las Metas Académicas no se encontraron diferencias entre los dos grupos, pudiéndose observar que los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en centros de rehabilitación y reinserción, tiene una buena tendencia a centrar sus conductas al logro de metas académicas. En este sentido se logró establecer que tienen una buena tendencia a centrar sus metas en conseguir un buen trabajo o posición social en el futuro, se preocupan en acabar bien los estudios actuales, evitar consecuencias negativas en la familia, o en la búsqueda de la satisfacción personal de trabajo, siendo una característica intrínseca (Moreno et. al 2008), datos consistentes con la sensación de inestabilidad futura propuesto por Morales y González (2014) citado en Moraga (2017), por consecuencia, tienen una baja tendencia a centrarse en la obtención de recompensas, elogios y valoraciones que pueden recibir de los demás, tienden a no buscar la compensación externa y valoración personal, características más notoria en los adolescentes institucionalizado, situación con necesidad de análisis para fomentar el logro de objetivos académicos considerando la influencia del círculo familiar, ya que como afirma Moraga (2017) al explicar esta situación afirma.

Es probable que el propio hecho de venir de una condición de vulnerabilidad social y económica, que probablemente está asociada a trabajos precarios o intermitentes de sus adultos responsables, genere una importante motivación a que esto no les suceda a ellos en el futuro (Moraga, 2017).

Para afrontar esta situación de vulnerabilidad los adolescentes institucionalizados tienden a presentar temor y preocupación por el futuro y la felicidad, se esfuerzan por comprometerse en alguna relación de tipo personal íntimo, anticipan a una salida positiva y en la expectativa de

que todo tendrá un final feliz a su situación legal o emocional, así mismo se sienten responsables de los problemas o preocupaciones que tiene, tienen tendencia a desarrollar síntomas psicossomáticos resultado del esfuerzo consciente por negar su problema o desentenderse de él, estos resultados apoyan las correlaciones encontradas por Ramos (2020), en un centro juvenil donde a concluyó que a menor regulación emocional presentada por los adolescentes menor será la dificultad de desarrollar empatía con los demás.

La mayoría de jóvenes infractores no son capaces de comprender la condición o estado emocional de otras personas, tienen dificultad para conectar emocionalmente con otras personas tanto en lo que sienten como en lo que piensan, esto responde a la manifestación de conductas inapropiadas en la sociedad (Ramos, 2020).

Así también se establece que tienen una muy buena tendencia a centrar sus metas en su propia motivación hacia los estudios, buscando la capacitación o la competencia en los mismos y el buen rendimiento, les interesa lo que estudia y se esfuerza porque desea aumentar sus conocimientos y su competencia. Este resultado se complementa con el estudio realizado por Gonzales et. al (1996), quien afirma que en las personas que presentan una alta confianza en las propias capacidades para resolver una tarea, no se encuentran diferencias importantes entre la conducta de los sujetos con metas de rendimiento respecto a la de los sujetos con metas de aprendizaje afirmación que condice con Heyman y Dweck (1992) y Smiley y Dweck (1994).

Cabe resaltar que existe un gran número de adolescentes no institucionalizados que tienen una buena tendencia a centrar sus metas en sus estudios; la obtención de recompensas, elogios y valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y familia), datos que pueden coincidir con los de Rodríguez y Guzmán (2018), quien encontró diferentes en función del

grupo, ya que se hallaron diferencias significativas entre los estudiantes sin y con situación de riesgo en las metas de aprendizaje y las metas de logro.

Teniendo en consideración las estrategias de afrontamiento se pudo establecer que los adolescentes institucionalizados se inclinan a compartir el problema con otros y buscan apoyo en profesionales para la resolución de sus conflictos, a menudo reflejan una tendencia a rezar, a emplear la oración y a creer en la ayuda de un líder espiritual o Dios; este aspecto toma relevancia con los resultados de Arispe y Ochoa (2019), quienes encontraron que los padres indulgentes, al mostrar afecto, implicación y comunicación, estimulan en sus hijos la práctica de la oración y confianza en Dios. Mientras que los hijos de padres autoritarios, no motivan a la búsqueda de apoyo espiritual, es decir, cuando los padres son muy exigentes no incentivan en sus hijos la búsqueda de apoyo espiritual. Así, también estos resultados pueden estar relacionados a la situación legal y emocional por la que están pasando, esto refuerza la tesis hecha por Flores y Valeriano (2018), quienes demuestran que los operadores del Centro Juvenil influyen en la formación de un proyecto de vida de los adolescentes infractores, a lo citado claro es la influencia de las relaciones positivas familiares e institucionales sobre la conducta de los adolescentes institucionalizados. Por el contrario, los adolescentes no institucionalizados tienen una tendencia intrínseca a no dejar que otros conozcan su problema y evitan conseguir ayuda, así mismo, raras veces se inclina a compartir el problema con otros o buscan apoyo profesional para su resolución, datos acordes a los afirmado por Miyasato (2014), quien encuentra un mayor uso de estrategias orientadas a la resolución de problemas adoptando simultáneamente conductas funcionales para hacer frente al estrés y las demandas, sin desligarse del temor y preocupación que éstas les generan.

En relación a los adolescentes no institucionalizados se puede establecer que los adolescentes tienen dificultades comprometerse en alguna relación de tipo personal íntimo, reflejan

incapacidad para enfrentarse al problema o tendencia a desarrollar síntomas psicossomáticos, reflejan un intento por sentirse mejor, relajar la tensión y se ven como responsable de los problemas o preocupaciones que tienen (Herrera 2020), estos resultados contradicen los encontrados por Flores (2021), quien encontró niveles bajo de resiliencia en adolescentes recluidos. Por tal se establece la necesidad de que los adolescentes aprendan herramientas para hacerle frente al temor al futuro, mejorando la capacidad de ser consciente de su problema.

En relación a las estrategias de afrontamiento no productivo tanto los adolescentes institucionalizados, ponen de manifiesto conductas de compromiso, ambición y dedicación, tienen una visión optimista, buscan actividades de ocio y relajantes.

En conclusión, la presente investigación que busca determinar la relación que existe entre Regulación Emocional, Estilos de Afrontamiento y el Logro de Metas Académicas, que presentan los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro juvenil de la ciudad de Arequipa, halló correlaciones estadísticamente significativas, en sus dimensiones. Lo que demuestra que la regulación académica y las estrategias de afrontamiento pueden generar una predisposición al logro de las metas académicas.

Conclusiones

- Primera:** No existe una relación significativa entre las variables autorregulación emocional y metas académicas presentadas por los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro juvenil de la ciudad de Arequipa.
- Segunda:** Los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados presentan un bajo nivel de regulación emocional.
- Tercera:** Los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados presentan un buen nivel de metas académicas.
- Cuarta:** En los adolescentes institucionalizados existen correlaciones significativas negativas en las dimensiones conciencia y las dimensiones metas de recompensa.
- Quinta:** En los adolescentes no institucionalizados existen correlaciones significativas positivas en la dimensión conciencia y metas de aprendizaje y una correlación significativa negativa en la dimensión metas y metas de aprendizaje.
- Sexta:** Los adolescentes institucionalizados tienen mayor tendencia a utilizar las estrategias de afrontamiento en relación a los demás en comparación que los adolescentes no institucionalizados.
- Séptima:** Los adolescentes institucionalizados tienen mayor tendencia a utilizar las estrategias de afrontamiento no productivo en comparación a los adolescentes no institucionalizados.
- Octava:** Los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados tienden a utilizar muy a menudo las estrategias de afrontamiento dirigido a la resolución de problemas.

Recomendaciones

Primera: El Centro Juvenil y padres de familia promueva programas con el propósito de mantener y desarrollar en los estudiantes las Metas Académicas, Regulación Académica y Las estrategias de Afrontamiento, permitiendo que los estudiantes evalúen y establezcan objetivos claros y óptimos para el logro de sus metas, así mismo desarrollar talleres educativos con el objetivo del desarrollo de sus capacidades auto reguladoras.

Segunda: El Centro Juvenil y los padres de familia promueva estrategias que tengan como objetivo desarrollar y mantener la regulación emocional, el desarrollo positivo de las estrategias de afrontamiento para el desarrollo de las metas académica en los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados.

Tercera: La institución en próximas investigaciones consideren otras variables de estudio como las motivaciones, autoconcepto, ya que han demostrado tener influencia de manera significativa sobre el logro de las metas académicas.

Referencias bibliográficas

Advíncula, C. (2018). *Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. Tesis de licenciatura, Pontífice Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.*

Recuperado de:

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12666/Adv%C3%ADncula_Coila_Regulaci%C3%B3n_emocional_bienestar1.pdf?sequence=1

Alcoser, A. (2012). *Estrategias de Afrontamiento en adolescentes de 12 a 15 años con embarazos no planificados, usuarias del Centro de Atención Integral del Adolescente del Área 17 del Cantón Durán. Tesis de licenciatura. Universidad de Guayaquil, Ecuador.*

Recuperado de: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/6004>

Amarís, M., Madariaga, C., Valle, M., Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. En revista *Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte*, 30 (1), pp. 123-145. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n1/v30n1a07.pdf>

Aramendi, A. (2016). *La regulación emocional en Educación infantil: la importancia de su gestión a través de una propuesta de intervención educativa. Tesis de grado, universidad de Valladolid, España.* Recuperado de:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/17470/TFG-B.826.pdf;jsessionid=765977E17D91C76B7EB87B8AD43A2FEC?sequence=1>

Arispe, J., y Ochoa, Y. (2019). *Estilos de socialización parental y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria de una IE pública del distrito de la Joya. Tesis de licenciatura,*

Universidad Nacional de San Agustín, Lima, Perú. Recuperado de:

<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/9623/PSarqujr.pdf?sequence=1>

- Ascencio, A. (2015). *Resiliencia y estilos de afrontamiento en mujeres con cáncer de mama de un hospital estatal de Chiclayo 2013*. Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú. Recuperado de: <https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/336>
- Barca, A., Peralbo, M., Almeida, L., Brenlla, J., Vicente, F., Porto, A., y Morán, H. (2011). *Efectos de metas académicas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje en el rendimiento de alumnado de secundaria de Galicia y Norte de Portugal*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/55615401.pdf>
- Bellido, V., y Bellido, F. (2013). *Investigación Psicológica*. Arequipa, Perú.
- Belloch, A., Bonifacio, S., y Francisco, R. (2008). Manual de psicopatología. Volumen II, McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U. Recuperado de: <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/1248.%20Manual%20de%20psicopatolog%C3%ADa.%20Vol.%202.pdf>
- Canessa, B. (2002) *Manual Escala de afrontamiento para adolescentes*. Lima, Perú.
- Carranza, Y. (2017). *Satisfacción familiar y las estrategias de afrontamiento en adolescentes que se encuentran en conflicto con la ley penal del programa justicia juvenil restaurativa, Chiclayo 2017*. Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipan, Chiclayo, Perú.
- Carrasco, D. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Editorial San Marcos. Lima, Perú.
- Castaño, F., León, B., (2010). *Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. En International Journal of Psychology and Psychological Therapy de la*

- Universidad de Extremadura de España*. 10(2). 245 – 257. Recuperado de:
[http://www.ijpsy.com/volumen10/num2/260/estrategias-de
afrontamiento-del-estres-
ES.pdf](http://www.ijpsy.com/volumen10/num2/260/estrategias-de-afrontamiento-del-estres-ES.pdf)
- Clemente, S. (2018). *¿Conoces las principales funciones de las emociones? En La mente es maravillosa*. Recuperado el 03 de octubre del 2021 de:
<https://lamenteesmaravillosa.com/conoces-las-principales-funciones-de-las-emociones/>
- Córdova, J. y Sulca, L. (2018). *Estilos de afrontamiento y felicidad en estudiantes de la facultad de psicología de una universidad particular de Lima*. Tesis de licenciatura, Universidad Ricardo Palma, Lima. Perú. Recuperado de:
- Cornelio, J. (2018). *Motivación de metas académicas y rendimiento académico en estudiantes de Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad San Pedro, Chimbote, 2017*. Tesis de maestro, Universidad San Pedro, Chimbote, Perú. Recuperado :
[http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/6786/Tesis_59635.p
df?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/6786/Tesis_59635.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Defensoría del Pueblo (2019). *Condiciones de las niñas, niños y adolescentes privados de libertad Serie Informes Especiales N° 03-2019-DP-DMNPT*, Lima, Perú. Recuperado de:
[https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/01/Informe-Especial-N3-
NNA.pdf](https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/01/Informe-Especial-N3-NNA.pdf)
- Di- Colloredo, C., Cruz, A., Moreno, D. (2007). Descripción de los estilos de afrontamiento en hombres y mujeres ante la situación de desplazamiento. *En revista Psychologia. Avances de la disciplina*, 1 (2), pp. 125-156. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/2972/297224996002.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2017). *Vida en familia y no en albergues*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/peru/historias/vida-en-familia-y-no-en-albergues>

Flores, L., y Jove, V. (2018). *El proceso de asimilación del proyecto de vida de los adolescentes infractores de la ley penal en el Centro Juvenil Alfonso Ugarte de Arequipa, 2015*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6191/SOflqula.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Flores, R. (2021). *Agresividad y resiliencia en adolescentes en conflicto con la ley penal del Centro Juvenil de Medio Cerrado Lima 01*. Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/1427/1/Flores%20Alvines%2C%20Ricardo%20Daniel.pdf>

Fornara, M. (2017). *Vida en familia y no en albergues Debe ser un objetivo primordial del Perú garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes ejerzan el derecho a vivir con su familia*. UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.org/peru/historias/vida-en-familia-y-no-en-albergues>

Frydenberg, E. y Lewis, R. (2000). *Escalas de afrontamiento para adolescentes (ACS) (Adolescent Coping Scales)*, Madrid: TEA Ediciones.

Gómez, S. (2012) *Metodología de la investigación*, primera edición, México.

González R., Valle, A., Núñez, J. y González, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *En revista Psicothema*, 8 (1), pp. 45-61. Recuperado de:

<https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/29565/Psicothema.1996.8.1.45-61.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gratz, K., y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *En Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1), 41-54. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>

Gutierrez, K. (2019). Estrategias de afrontamiento en adolescentes de quinto de secundaria de Lima Metropolitana. Tesis de Licenciatura, Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/2462>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*, Quinta Edición Mcgraw-Hill/ Interamericana Ediciones S.A. de C.V., México.

Herrera, M. (2020). *La resiliencia y su relación con la agresividad en adolescentes infractores*. Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias de la Salud Ambato, Ecuador. Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/31382/1/HERRERA%20MEDINA%20MILTON%20ISRAEL%28Autosaved%29.pdf>

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

- Heyman, G., y Dweck, C. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and emotion*, 16(3), pp.231-247. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00991653>
- Huamani, A., y Saravia, L. (2017). *Adaptación psicométrica de la escala de dificultades en la regulación emocional en adolescentes (estudio realizado en estudiantes de 11 a 18 años)*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Arequipa, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/3525>
- Huicho, D. (2020). *Influencia de la regulación emocional sobre las estrategias de afrontamiento al estrés ante la situación de pandemia en universitarios de Lima*. Tesis de licenciatura, universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/11237>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2021). *Estadística de Seguridad Ciudadana – Informe técnico*. Recuperado de: <https://www.inei.gov.pe/biblioteca-virtual/boletines/estadisticas-de-seguridad-ciudadana/1/>
- López, C., González, J., Garcés, E. y Portoles, A. (2017). Versión reducida del cuestionario CMA de Metas para Adolescentes (CMA-R). *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), pp. 445-464. Recuperado de: DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.226461>
- Machuca, J. (2018). *Las Metas académicas y el autoconcepto en los estudiantes de la escuela de Ingeniería de una universidad privada*. Tesis de maestro. Universidad Marcelino Champagnat, Escuela de postgrado, Lima, Perú. Recuperado de: [https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/UMCH/437/50.%20Tesis%20\(Machuca%20De%20Pina\).pdf;jsessionid=89AFBCCB0123110F05BBB7B9858B7C0D?sequence=2](https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/UMCH/437/50.%20Tesis%20(Machuca%20De%20Pina).pdf;jsessionid=89AFBCCB0123110F05BBB7B9858B7C0D?sequence=2)

- Meza, D. (2019). *Regulación emocional en adolescentes del colegio Príncipe de Asturias -Villa el Salvador, Lima 2018*. Trabajo de suficiencia, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Facultad de Psicología y Trabajo Social, Lima, Perú. Recuperado de: http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/4220/TRABSUFICIENCIA_MEZA_DIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moraga, F. (2017). *Metas académicas, estilos atributivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios de establecimientos vulnerables de la Región del BioBío*. Tesis de maestro Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales, Chile: Recuperado de: http://repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/2620/3/Tesis_Metas_Academicas_estilos_atributivos.pdf
- Morales, G. (2014). *Regulación emocional: concepto, estrategias y aplicaciones en la relación de ayuda de ayuda*. Memoria de trabajo Final, Universitat De Les Illes Balears. Recuperado de <https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/848/Compte%20Boix%20Almudena..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morales, R. (2019). *Estrategias de regulación emocional cognitiva y resiliencia en estudiantes universitarios de los primeros semestres de una universidad particular de Lima Metropolitana*. Tesis de licenciatura, Universidad Ricardo Palma, Facultad de Psicología, Lima, Perú. Recuperado de: https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/3294/PSIC-T030_46987343_T%20%20MORALES%20PAZOS%20RAISA%20ROSARIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Moreno, J., González, D., y Sicilia, Á. (2008). Metas de logro 2 X 2 en estudiantes españoles de educación física. *Revista de Educación*. pp. 299-317. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72301>
- Miyasato, S. (2014). *Afrontamiento y satisfacción de pareja en un grupo de estudiantes universitarios de Lima*. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6843>
- Murguía, H., y Ninataype, L. (2010). *Estrategias de afrontamiento y dimensiones de personalidad en adolescentes de la IE Juan Pablo Vizcardo y Guzmán, distrito Hunter, Ciudad de Arequipa*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Organización Mundial de la Salud- OMS (2021). *Salud del adolescente y el joven adulto*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Organización Mundial de la Salud- OMS (2020). *Salud del adolescente y el joven adulto*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Pablo, A. (2016). *La regulación emocional y el trastorno límite de la personalidad*. Tesis de grado, Universitat Jaume. Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/161925/TFG_2015_pabloA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, M., Díaz, A., Gonzáles-Pienda, J., Núñez, J. y Rosário, P. (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), pp. 449-455. Recuperado de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000300004

Pinedo, B. (2016). *La Inteligencia Emocional en los Estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Almirante Miguel Grau Seminario del Centro Poblado de Almirante Grau, distrito de Bajo Biavo, Provincia de Bellavista, Región San Martín 2016*. Tesis de posgrado, Universidad Cesar Vallejo, Picota, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/932>

Ramos, L. (2020). *Empatía cognitiva–afectiva y regulación emocional en adolescentes infractores*, Tesis de Licenciatura, Universidad Señor de Sipan, Pimentel, Perú. Recuperado de: <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/7787/Ramos%20Rodr%c3%adguez%2c%20Leidy%20Melina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramírez, J. (2019). *Autoestima prevalente en adolescentes residentes de un centro de atención residencial, nuevo Chimbote, 2019*. Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/13221>

Reeve, J., (2005). *Motivación y emoción. 5ta edición. Madrid: McGraw-Hill*. Recuperado de: https://www.academia.edu/29224888/Motivacion_y_Emocion_John_Marshall_Reeve

Rodríguez-Rodríguez, D., y Guzmán, R. (2018). Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes con y sin riesgo en educación secundaria. *En Revista Mexicana de Psicología*, 35(2), 131-140. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/2430/243059346003/html/>

- Rojas, M., Arminta, Y. (2020). *Apoyo social en adolescentes institucionalizados de un centro de internado privado de Lima Metropolitana*. Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/10133>
- Ruesta, A. (2021). *Estrategias Cognitivas de regulación emocional y bienestar psicológico en practicantes preprofesionales en la modalidad de internado hospitalario, Chiclayo 202*. Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo Facultad de Medicina, Chiclayo, Perú. Recuperado de: https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/3411/1/TL_RuestasEspinozaAngela.pdf
- Saavedra, Y. (2020). *Regulación emocional y problemas de conducta en niños y niñas preescolares de 3 a 5 años*. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad De Psicología, Lima, Perú. Recuperado de: https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17228/SAAVEDR_A_SANCHEZ_YANIRET2.pdf?sequence=1
- Sahuanay, S. (2018). *Calidad de vida y autorregulación afectiva emocional de los adolescentes de la Institución Educativa Juan Domingo Zamácola Y Jáuregui, Arequipa, 2017*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Escuela de Postgrado, Arequipa, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6166/ENMsasiss.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sandin, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *En revista International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), pp. 141-157. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/337/33730109.pdf>
- Sanz de Acedo L., Ugarte, M. y Lumbreras, M. (2003). Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes. *En Psicothema* 15 (3), pp. 493-499. Recuperado de: <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8100>
- Silva, C. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *En revistas Chil Neuro-Psiquiat* 2005; 43(3), pp. 201-209. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchnp/v43n3/art04.pdf>
- Smiley, P., y Dweck, C. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child development*, 65(6), pp. 1723-1743. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00845.x>
- Solís, D. (2011). *Metas académicas y factores motivacionales: Área inglés en alumnos de 4° años de una institución educativa pública-Callao*. Tesis de Maestro. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1313/1/2011_Sol%C3%ADs_Metas%20acad%C3%A9micas%20y%20factores%20motivacionales%20-area%20ingl%C3%A9s-%20en%20alumnos%20de%204%C2%B0%20a%C3%B1os%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20p%C3%BAblica%20-%20Callao.pdf
- Sucapuca, Z. (2021). *Agresividad y estilos de afrontamiento en adolescentes estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública*. Tesis de licenciatura, Universidad

Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú. Recuperado de:
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/20.500.12773/12432>

Tapia, F. (2018). *Metas de logro, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos universitarios*. Tesis de licenciatura, Pontífice Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de:
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/9961/Tapia_Castillo_Metas_logro_estrategias1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Travezaño, Z. (2018). *Metas académicas y rendimiento escolar en alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru-Cerro de Pasco*. Tesis de maestro, Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú. Recuperado de:
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1765/TM%20CE-Pse%203553%20T1%20-%20Traveza%C3%B1o%20Barrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Trujillo, F. (2017). *Regulación emocional y bienestar psicológico en voluntarios de establecimientos hospitalarios de Lima*. Tesis de licenciatura. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Facultad de Psicología, Lima, Perú. Recuperado de:
[https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/622692/Trujillo ff.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/622692/Trujillo_ff.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Vázquez, C., Crespo, M. y Ring, J. (2003). *Estrategias de Afrontamiento*. Recuperado de:
http://www.psicosocial.net/historico/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94-estrategias-de-afrontamiento&category_slug=trauma-duelo-y-culpa&Itemid=100225

Vargas, R. y Muñoz, A. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductua. *En revista Psicología USP*, 24(2), pp. 225-240.

Recuperado

de:

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/cT9JgNg4bW6wKQQjfm9zXGw/?format=html&lang=es>

Villanueva, A. (2017). *Metas académicas y nivel del logro de aprendizajes de los estudiantes del área curricular de investigación de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2016*. Tesis de Maestro, Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. Recuperado de <http://200.60.81.165/handle/UNE/1439>

ANEXOS

Matriz de consistencia

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPOTESIS GENERAL	VARIABLE	METODOLOGIA
¿Cuál es la relación que existe entre Autorregulación Emocional, Estilos de Afrontamiento y el Logro de Metas Académicas, que presentan los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa?	Determinar la relación que existe entre Autorregulación Emocional, Estilos de Afrontamiento y el Logro de Metas Académicas, que presentan los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.	Existe relación estadísticamente significativa entre la Autorregulación Emocional, Estilos de Afrontamiento y el Logro de Metas Académicas, que presentan los adolescentes institucionalizados y no institucionalizados en un centro juvenil de la ciudad de Arequipa.	Variable 1 -Autorregulación emocional -Estilos de afrontamiento -Logro de metas académicas	Tipo y diseño de investigación: no experimental- Correlacional - Transversal Nivel de investigación Descriptivo Muestra La muestra estará determinada por 129 adolescentes de la ciudad de Arequipa
<p>Problemas específicos</p> <p>1.- ¿Cuáles son las características sociodemográficas de los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa?</p> <p>2.- ¿Cuál es el nivel de Regulación Emocional presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa?</p> <p>3.- ¿Cuáles son los Estilos de afrontamiento utilizado por los adolescentes no</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>1.- Describir las características sociodemográficas de los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.</p> <p>2.- Establecer el nivel de Regulación Emocional presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.</p> <p>3.- Identificar los Estilos de afrontamiento utilizado por los adolescentes no institucionalizados e</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>1.- Existe diferencias sociodemográficas en los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.</p> <p>2.- Los adolescentes institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa, presentan un nivel bajo de Regulación Emocional en comparación con los adolescentes no institucionalizados en un Centro Juvenil que presentan un nivel de regulación Emocional Alto.</p> <p>3.- Los adolescentes institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa,</p>		<p>Población</p> <p>La población considerada en el presente estudio de investigación son todos los adolescentes de la ciudad de Arequipa.</p>

<p>institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa?</p> <p>4.- ¿Cuál es el nivel de logro de Metas Académicas presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa?</p> <p>5.-¿Existirá una correlación entre la Regulación Emocional, los Estilos de Afrontamiento y el logro de Metas Académicas presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa?</p>	<p>institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.</p> <p>4.- Reconocer el nivel de logro de Metas Académicas presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.</p> <p>5.- Correlacionar la Regulación Emocional, los Estilos de Afrontamiento y el logro de Metas Académicas presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.</p>	<p>utilizan menor cantidad de estilos de afrontamiento en comparación a los adolescentes no institucionalizados en un Centro Juvenil que presentan una mayor cantidad de estilos de afrontamiento.</p> <p>4.- Los adolescentes institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa presentan un nivel bajo de logro de Metas Académicas, en comparación a los adolescentes no institucionalizados en un Centro Juvenil que presentan un nivel alto de metas académicas.</p> <p>5.- Existe correlación entre la Regulación Emocional, los Estilos de Afrontamiento y el logro de Metas Académicas presentado por los adolescentes no institucionalizados e institucionalizados en un Centro Juvenil de la ciudad de Arequipa.</p>		
--	--	--	--	--

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por **Rosa Luz Gutiérrez Guillen**, de la Universidad Nacional de San Agustín, la meta de este estudio es Encontrar la relación entre la REGULACIÓN EMOCIONAL, ESTILOS DE AFRONTAMIENTO Y EL LOGRO DE METAS ACADÉMICAS, EN ADOLESCENTE INSTITUCIONALIZADOS Y NO INSTITUCIONALIZADOS EN UN CENTRO JUVENIL DE LA CIUDAD DE AREQUIPA

Procedimiento: si usted acepta participar este estudio se llevarán a cabo lo siguiente

1. Escala de Afrontamiento para adolescentes (ACS)
2. Cuestionario de logro de Metas para Adolescentes (CMA; Sanz de Acedo Lizarraga, Ugarte, y Lumbreras, 2003)
3. Escala de dificultades en la Regulación Emocional (DERS)

Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez procesados los resultados los cuestionarios se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **Rosa Luz Gutiérrez Guillen**. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es Encontrar la relación entre REGULACIÓN EMOCIONAL, ESTILOS DE AFRONTAMIENTO Y EL LOGRO DE METAS ACADÉMICAS, EN ADOLESCENTE INSTITUCIONALIZADOS Y NO INSTITUCIONALIZADOS EN UN CENTRO JUVENIL DE LA CIUDAD DE AREQUIPA

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a **Rosa Luz Gutiérrez Guillen** al teléfono +51 975 999 919

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a **Rosa Luz Gutiérrez Guillen** al teléfono anteriormente mencionado +51 975 999 919

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Escala de dificultades en la Regulación Emocional para adolescentes. (DERS)

Adaptación arequipeña

Nombre: _____ Edad: _____

INSTRUCCIONES:

Por favor indica qué tan frecuentemente te pasa lo siguiente **EN EL ÚLTIMO MES**, marcando con una **X** en la parte derecha de cada frase la respuesta que corresponda.

¿Qué tan seguido te pasa esto en el último mes?	Casi nunca	Algunas veces	La mitad de las veces	La mayoría de las veces	Casi siempre
1. Tengo claro lo que siento.					
2. Pongo atención a como me siento.					
3. Siento que estoy fuera de control.					
4. Estoy atento a mis sentimientos.					
5. Sé cómo me siento.					
6. Puedo reconocer cómo me siento.					
7. Cuando me siento mal emocionalmente, me enojo conmigo mismo(a) por sentirme así.					
8. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo hacer mis deberes y/o tareas.					
9. Cuando me siento mal emocionalmente, creo que así me sentiré por mucho tiempo.					
10. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas.					
11. Me siento culpable por sentirme mal emocionalmente.					
12. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo concentrarme.					
13. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo controlar lo que hago.					
14. Cuando me siento mal emocionalmente, creo que no hay nada que hacer para sentirme mejor.					
15. Cuando me siento mal emocionalmente, me molesto conmigo mismo(a) por sentirme así.					
16. Cuando me siento mal emocionalmente, me empiezo a sentir muy mal conmigo mismo(a.)					
17. Cuando me siento mal emocionalmente, creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por mi estado de ánimo.					

18. Cuando me siento mal emocionalmente, pierdo el control de mi comportamiento.					
19. Cuando me siento mal emocionalmente, se me dificulta pensar en algo más.					
20. Cuando me siento mal emocionalmente, necesito mucho tiempo para sentirme mejor.					

ESCALAS DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES (ACS)

(Frydenberg y Lewis 1993)

Validado Canessa (2002)

EVALUADO (A)
EDAD:
FECHA:
MOTIVO:

INSTRUCCIONES:

Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. En este cuestionario encontraras una lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas y preocupaciones.

Deberás indicar, marcando con la letra correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte a esos problemas o dificultades.

En cada afirmación debes marcar con una letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar frente a los problemas.

No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

Nunca lo hago	A
Lo hago raras veces	B
Lo hago algunas veces	C
Lo hago a menudo	D
Lo hago con mucha frecuencia	E

N°	ITEMS	RE SP.
1	Hablo con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema.	
2	Me dedico a resolver lo que está provocando el problema.	
3	Sigo con mis tareas como es debido.	
4	Me preocupo por mi futuro.	
5	Me reúno con mis amigos más cercanos.	
6	Trato de dar buena impresión en las personas que me importan.	
7	Espero que me ocurra lo mejor.	

8	Como no puedo hacer nada para resolver el problema, no hago nada.	
9	Me pongo a llorar y/o gritar.	
10	Organizo una acción en relación con mi problema.	
11	Escribo una carta a una persona que siento que me puede ayudar con problema.	
12	Ignoro el problema.	
13	Ante los problemas, tiendo a criticarme.	
14	Guardo mis sentimientos para mí solo (a).	
15	Dejo que Dios me ayude con mis problemas.	
16	Pienso en aquellos que tienen mayores problemas, para que los míos parezcan tan graves.	
N°	ITEMS	RE SP.
17	Pido consejo a una persona que tenga más conocimiento que yo.	
18	Encuentro una forma de relajarme, como oír música, leer un libro, tocar instrumento musical, ver televisión, etc.	
19	Practico un deporte.	
20	Hablo con otros para apoyarnos mutuamente.	
21	Me dedico a resolver el problema utilizando todas mis capacidades.	
22	Sigo asistiendo a clases.	
23	Me preocupo por buscar mi felicidad.	
24	Llamo a un(a) amigo(a) íntimo(a).	
25	Me preocupo por mis relaciones con los demás.	
26	Espero que un milagro resuelva mis problemas.	
27	Frente a mis problemas, simplemente me doy por vencido(a).	
28	Intento sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando drogas.	
29	Organizo un grupo que se ocupe del problema.	
30	Decido ignorar conscientemente el problema.	
31	Me doy cuenta que yo mismo(a) me complico la vida frente a los problemas.	
32	Evito estar con gente.	
33	Pido ayuda y consejo para que se resuelvan mis problemas.	
34	Me fijo en el aspecto positivo de las cosas y trato de pensar en las cosas buenas.	
35	Busco ayuda o consejo de un profesional para resolver los problemas.	
36	Salgo y me divierto para olvidar mis dificultades.	
37	Realizo ejercicios para mantenerme en forma y con buena salud.	
38	Busco ánimo en otras personas.	
39	Considero otros puntos de vista y trato de tenerlos en cuenta.	

40	Trabajo intensamente (Trabajo duro).	
41	Me preocupo por lo que está pasando.	
42	Empiezo, o si ya existe, mejoro la relación con mi enamorado(a).	
43	Trato de adaptarme a mis amigos.	
44	Espero que el problema se resuelva por sí solo.	
45	Me pongo mal (Me enfermo).	
46	Culpo a los demás de mis problemas.	
47	Me reúno con otras personas para analizar el problema.	
48	Saco el problema de mi mente.	
49	Me siento culpable por los problemas que me ocurren.	
50	Evito que otros se enteren de lo que me preocupa.	
51	Leo la Biblia o un libro sagrado.	
52	Trato de tener una visión positiva de la vida.	
53	Pido ayuda a un profesional.	
54	Me doy tiempo para hacer las cosas que me gustan .	
55	Hago ejercicios físicos para distraerme.	
N°	ITEMS	RE SP.
56	Hablo con otras personas sobre mi problema para que me ayuden a salir de	
57	Pienso en lo que estoy haciendo y por qué lo hago.	
58	Busco tener éxito en las cosas que estoy haciendo.	
59	Me preocupo por las cosas que me puedan pasar.	
60	Trato de hacerme amigo(a) íntimo(a) de un chico o de una chica.	
61	Trato de mejorar mi relación personal con lo demás.	
62	Sueño despierto que las cosas van a mejorar.	
63	Cuando tengo problemas, no sé cómo enfrentarlos.	
64	Ante los problemas, cambio mis cantidades de lo que como, bebo o duermo	
65	Me reúno con las personas que tienen el mismo problema que yo.	
66	Cuando tengo problemas, me aílo para poder evitarlos.	
67	Me considero culpable de los problemas que me afectan.	
68	Ante los problemas, evito que otros sepan cómo me siento.	
69	Pido a Dios que cuide de mí.	
70	Me siento contento(a) de cómo van las cosas.	
71	Hablo acerca del problema con personas que tengan más experiencia que y	
72	Consigo apoyo de otros, como de mis padres o amigos, para solucionar problemas.	

73	Pienso en distintas formas de enfrentarme al problema.	
74	Me dedico a mis tareas en vez de salir.	
75	Me preocupo por el futuro del mundo.	
76	Procuro pasar más tiempo con la persona con quien me gusta salir.	
77	Hago lo que quieren mis amigos.	
78	Me imagino que las cosas van a ir mejor.	
79	Sufro de dolores de cabeza o de estómago.	
80	Encuentro una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar o gritar o beber o tomar drogas.	

INSTRUCCIONES:

A continuación le mostramos una serie de enunciados, léalo detenidamente y conteste todas las preguntas. La encuesta es anónima solo tiene fines académicos. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Trate de ser sincero en sus respuestas y utilice cualquiera de las escalas de estimación.

La escala de estimación posee valores de equivalencia de 1 al 5 que indican el grado mayor o menor de satisfacción de la norma contenida en el instrumento de investigación. Para lo cual deberá tener en cuenta los siguientes criterios:

ESCALA	EQUIVALENCIA
5	Siempre
4	Casi Siempre
3	A Veces
2	Casi Nunca
1	Nunca

Para determinar la valoración, marque con un aspa (x) en uno de los casilleros, de acuerdo con la tabla de equivalencia:

I	METAS DE APRENDIZAJE	Valoración				
		1	2	3	4	5
1	Estudias porque para ti es más interesante resolver problemas o tareas.					
2	Estudias porque te gusta ver cómo vas avanzando.					
3	Estudias porque te gusta conocer muchas cosas.					
4	Estudias porque te gusta el desafío que plantean los problemas – tareas difíciles.					
5	Estudias porque te sientes bien cuando superas obstáculos o fracasos.					
6	Estudias porque eres muy investigador(a).					
7	Estudias porque te gusta utilizar tu cerebro (Tus conocimientos).					
8	Estudias porque te gusta resolver problemas – tareas difíciles.					

II	METAS DE VALORACIÓN SOCIAL	Valoración				
		1	2	3	4	5
9	Estudias porque quieres ser elogiada por tus padres y profesores.					
10	Estudias porque quieres ser valorado por tus amigos.					
11	Estudias porque no quieres que tus compañeros se burlen de ti.					
12	Estudias porque no quieres que ningún profesor te tenga aversión.					
13	Estudias porque quieres que la gente vea lo inteligente que eres.					
14	Estudias porque deseas obtener mejores notas que tus compañeros.					

III	METAS DE RECOMPENSA	Valoración				
		1	2	3	4	5
15	Estudias porque quieres obtener buenas notas.					
16	Estudias porque quieres sentirte orgulloso de haber obtenido buenas calificaciones.					
17	Estudias porque no quieres fracasar en los exámenes finales.					
18	Estudias porque quieres terminar bien tu carrera de pregrado.					
19	Estudias porque quieres conseguir un buen trabajo en el futuro.					
20	Estudias porque quieres conseguir una buena posición social en el futuro.					

Muchas Gracias.

SUMA TOTAL:

--

The image shows a Zoom meeting interface with a grid of 28 participants. The participants are arranged in a 4x7 grid. The names of the participants are: Noemi Guerrer..., Jasmin Bravo, Diana Briceño, Aracely Hinojosa, maria saldaña, Victor Yan Lee A..., ana cayani aquí..., camila apaza, Ximena Flores, Luis Torres, Joaquin Hermoz..., mallma pequeñ..., Daniela Lopez, lizeth esperilla, SANDRA HUMPI..., José Hanco, Jessica BM, Giovanny.C, David Elias Ramos, Yorsh Coila, Josue Ayquipa, Erick Alexander ..., José Escudero, daniel florez, Diosmar Monta..., Rose Li Simang..., Karla Elizabeth ..., and 3 más. The meeting ID is 15:23 | svg-eawa-cas. The taskbar at the bottom shows the Windows logo, a search icon, a folder icon, a Word icon, and a taskbar with 'Vínculos', 'ES', and a speaker icon.

Noemi Guerrer...	Jasmin Bravo	Diana Briceño	Aracely Hinojosa	maria saldaña	Victor Yan Lee A...	ana cayani aquí...
camila apaza	Ximena Flores	Luis Torres	Joaquin Hermoz...	mallma pequeñ...	Daniela Lopez	lizeth esperilla
SANDRA HUMPI...	José Hanco	Jessica BM	Giovanny.C	David Elias Ramos	Yorsh Coila	Josue Ayquipa
Erick Alexander ...	José Escudero	daniel florez	Diosmar Monta...	Rose Li Simang...	Karla Elizabeth ...	3 más

15:23 | svg-eawa-cas

Vínculos ES