



**Universidad
Norbert Wiener**

Powered by **Arizona State University**

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Tesis

Autorregulación emocional y metas académicas en estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025

**Para optar el Grado Académico de
Maestro en Docencia Universitaria**

Presentado por:

Autora: Asto Alvarez, Sofia Isabel

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0853-3976>

Autora: Neyra Olaechea, Claudia del Pilar


Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2964-6331>

Asesora: Dra. Baldeón De La Cruz, Maruja Dionisia

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0851-3938>

Lima – Perú

2025

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSIÓN: 01 REVISIÓN: 01
		FECHA: 08/11/2022

Yo, Claudia del Pilar Neyra Olaechea y Sofia Isabel Asto Alvarez Egresadas de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que la tesis "Autorregulación emocional y metas académicas en estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025" Asesorado por la docente: Dra. Maruja Dionisia Baldeón De La Cruz Con DNI 10175632 Con ORCID 0000-0003-0851-3938 tiene un índice de similitud de (14) % con código oid:14912:506107189 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

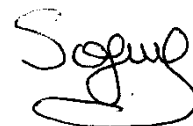
Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.

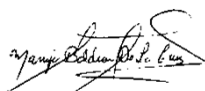
En caso se supere el porcentaje de similitud máximo establecido (mayor a 20%), tanto general como por fuente primaria, afirmo que dicho excedente corresponde al marco metodológico del documento. Procedo a detallar y justificar del mismo:



.....
 Firma de autor 1
 Nombres y apellidos del Egresado
 Claudia del Pilar Neyra Olaechea
 DNI:72400245



.....
 Firma de autor 2
 Nombres y apellidos del Egresado
 Sofia Isabel Asto Alvarez
 DNI:44799203



.....
 Firma
 Maruja Dionisia Baldeón De La Cruz
 DNI: 10175632

Lima, 26 de setiembre de 2025

Dedicatoria

Este trabajo de investigación va dedicado a Dios, por iluminar mi camino y brindarme la fortaleza necesaria para seguir adelante. Gracias por enseñarme a enfrentar los desafíos con dignidad y determinación, sin rendirme ante las adversidades que se presentan.

A mis queridos padres, quienes han sido mis guías constantes. Su amor y sacrificio son una fuente inagotable de inspiración. Cada vez que los miro, encuentro la motivación para avanzar y alcanzar mis metas y sueños.

Agradecimiento

A mis profesores de la Escuela de Posgrado del Programa Académico de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Privada Norbert Wiener, por su esfuerzo y dedicación en brindarme sus conocimientos que trascienden en mi desempeño profesional.

Índice

Dedicatoria.....	¡Error! Marcador no definido.
Agradecimientos	¡Error! Marcador no definido.
Índice.....	vi
Índice de tablas	¡Error! Marcador no definido.
Índice de figuras.....	¡Error! Marcador no definido.
Resumen.....	¡Error! Marcador no definido.
Abstract	¡Error! Marcador no definido.
Introducción	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.....	¡Error! Marcador no definido.5
1.1.Planteamiento del problema.....	¡Error! Marcador no definido.5
1.2.1. Problema general	16
1.2.2. Problemas específicos.....	16
1.3.1 Objetivo general.....	18
1.3.2. Objetivos específicos.....	19
1.4. Justificación de la investigación	21
1.5. Limitaciones.....	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	¡Error! Marcador no definido.
2.1.Antecedentes de la investigación	¡Error! Marcador no definido.
2.2 Bases Teóricas	¡Error! Marcador no definido.
2.3. Formulación de hipótesis	¡Error! Marcador no definido.
2.3.1. Hipótesis general.....	¡Error! Marcador no definido.
2.3.2. Hipótesis específicas.....	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	¡Error! Marcador no definido.
3.1. Método de la investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
3.2. Enfoque de la investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
3.3. Tipo de investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
3.4. Diseño de investigación.....	¡Error! Marcador no definido.

3.5. Población, muestra y muestreo	¡Error! Marcador no definido.
3.6. Variables y operacionalización	¡Error! Marcador no definido.
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	¡Error! Marcador no definido.
3.7.1. Técnica.....	¡Error! Marcador no definido.
3.7.2. Descripción de instrumentos.....	¡Error! Marcador no definido.
3.7.3. Validación.....	¡Error! Marcador no definido.
3.7.4. Confiabilidad.....	¡Error! Marcador no definido.
3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos	¡Error! Marcador no definido.
3.9. Aspectos éticos.....	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	¡Error!
Marcador no definido.	
4.1.Resultados	¡Error! Marcador no definido.
4.1.1. Análisis descriptivo de resultados	¡Error! Marcador no definido.
4.1.2. Prueba de hipótesis.....	¡Error! Marcador no definido.
4.1.3. Discusión de resultados	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..	¡Error! Marcador no definido.
5.1.Conclusiones	¡Error! Marcador no definido.
5.2.Recomendaciones	¡Error! Marcador no definido.
REFERENCIAS.....	¡Error! Marcador no definido.
ANEXOS	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 1: Matriz de consistencia.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 2: Instrumentos	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 3: Validez del instrumento	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 4: Confiabilidad del instrumento.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 5: Aprobación del comité de ética.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 6: Formato de consentimiento informado	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de datos....	¡Error! Marcador no definido.
no definido.	
Anexo 8: Reporte de similitud de Turnitin	¡Error! Marcador no definido.

Índice de tablas

Tabla 1. Ficha técnica del cuestionario autorregulación emocional	48
Tabla 2. Ficha técnica del cuestionario de metas académicas.....	49
Tabla 3. Registro de expertos que validaron el instrumento.....	51
Tabla 4. Confiabilidad de los instrumentos	52
Tabla 5. Escala valorativa variable autorregulación emocional	54
Tabla 6. Escala valorativa variable metas académicas	54
Tabla 7. Análisis de frecuencias variable autorregulación emocional	55
Tabla 8. Frecuencias de las dimensiones autorregulación emocional	56
Tabla 9. Análisis de frecuencias variable metas académicas	56
Tabla 10. Frecuencias de las dimensiones variable metas académicas.....	57
Tabla 11. Análisis de normalidad.....	58
Tabla 12. Niveles del r de Pearson.....	59
Tabla 13. Prueba de hipótesis general.....	59
Tabla 14. Prueba de hipótesis específica 1.....	60
Tabla 15. Prueba de hipótesis específica 2	61
Tabla 16. Prueba de hipótesis específica 3	62

Índice de figuras

Figura 1. Distribución de niveles de autorregulación emocional	55
Figura 2. Distribución de niveles de las dimensiones autorregulación emocional.....	56
Figura 3. Distribución de los niveles de metas académicas	57
Figura 4. Distribución de niveles de las dimensiones metas académicas	58

Resumen

El presente estudio planteó como objetivo “establecer la relación que existe entre la autorregulación emocional y metas académicas en estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025”. El estudio siguió el enfoque cuantitativo, diseño no experimental y correlacional; la muestra estuvo conformada por 115 estudiantes de VI ciclo de terapia física y rehabilitación; se aplicaron dos instrumentos de evaluación los cuales fueron validados y confiables, para medir ambas variables de investigación, autorregulación emocional y metas académicas. Los resultados evidenciaron que existe una relación positiva, significativa y de intensidad considerable entre autorregulación emocional y metas académicas ($r = 0.614$; $p = 0.001$). Asimismo, se encontró una relación positiva y fuerte entre autorregulación emocional y metas de aprendizaje ($r = 0.682$; $p < 0.05$), y metas de logro ($r = 0.582$; $p = 0.001$), en metas de refuerzo social, relación significativa moderada ($r = 0.328$; $p = 0.000$). Por tanto, se concluye que la autorregulación emocional se relaciona en las metas académicas de los estudiantes de terapia física y rehabilitación del VI ciclo.

Palabras clave: Autorregulación emocional, metas académicas, metas de aprendizaje

Abstract

The present study aimed to "establish the relationship between emotional self-regulation and academic goals in physical therapy and rehabilitation students at a private university in Lima, 2025." The study followed the quantitative approach, non-experimental and correlational design; the sample consisted of 115 students of the VI cycle of physical therapy and rehabilitation; two evaluation instruments were applied, which were validated and reliable, to measure both research variables, emotional self-regulation and academic goals. The results showed that there is a positive, significant and of considerable intensity between emotional self-regulation and academic goals ($r = 0.614$; $p = 0.001$). Likewise, a strong, positive relationship was found between emotional self-regulation and learning goals ($r = 0.682$; $p < 0.05$), and achievement goals ($r = 0.582$; $p = 0.001$), in social reinforcement goals, a moderately significant relationship ($r = 0.328$; $p = 0.000$). Therefore, it is concluded that emotional self-regulation is related to the academic goals of sixth-cycle physical therapy and rehabilitation students.

Keywords: Emotional self-regulation, academic goals, learning goals

Introducción

Dentro de la educación superior, en el contexto actual, los estudiantes enfrentan desafíos como protagonistas de su proceso de formación que podrían desequilibrar o afectar su bienestar a nivel emocional y; por ende, su desempeño académico; en este sentido, la autorregulación emocional es vista como un elemento que propicia que el estudiante gestione sus emociones influyendo en su desempeño y metas académicas. Bajo este alcance el estudio se enfocó en los estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025, a fin de determinar la relación existente entre autorregulación emocional y metas académicas.

La literatura, precisa que existe la necesidad de comprender como la regulación de emociones determina que los estudiantes logren alcanzar sus metas de aprendizaje, considerando también sus logros a nivel social y personal; por tanto, el presente estudio se estructuró en cinco capítulos que abordaron en primer lugar, el planteamiento del problema, objetivos y justificación. El segundo capítulo abarcó los estudios previos, la base teórica de cada fenómeno; el tercer apartado demarcó la metodología utilizada, dando alcances del método, enfoque, tipo y diseño, población y muestra y las técnicas estadísticas. El cuarto capítulo se ocupó de los hallazgos y discusión de resultados. El quinto capítulo condensó conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1.Planteamiento del problema

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) señaló que los estudiantes universitarios representan una comunidad propensa a enfrentar desafíos emocionales y psicológicos, según los datos presentados, más del 25% de los jóvenes a nivel global padecen trastornos emocionales. La OMS señala también, que los problemas de salud mental que no se tratan en esta etapa de la vida producen consecuencias a largo plazo, entre ellas un aumento en el riesgo de abandono académico; asimismo, el control de las emociones son elementos esenciales que simplifican la gestión de las relaciones interpersonales, el bienestar y los objetivos académicos; además, menciona que en naciones avanzadas, como Estados Unidos y Canadá, estudios han demostrado que una regulación emocional insuficiente está vinculada con índices de deserción universitaria y reducción del rendimiento académico, así mismo, en países como América Latina, Asia y África, los alumnos se topan con obstáculos adicionales, como la ausencia de acceso a recursos de salud mental y programas de atención psicológica, lo que empeora la situación. Asimismo, Ccaccasto Soto y Chura Mendoza (2021) señalaron que las metas académicas son factores cruciales en el estímulo que

percibimos en los alumnos; por lo tanto, el compromiso y la alianza que uno establece con uno mismo son de gran relevancia para alcanzar sus metas y anhelos personales.

En Latinoamérica, una investigación llevada a cabo en Colombia estudió la autorregulación emocional y las estrategias de afrontamiento, se deduce que mediante la autorregulación emocional se puede anticipar el comportamiento de un joven ante el mundo exterior, se sugiere un mayor estudio de estas variables en diversos contextos y en distintos grupos de edad (Barrero et al. 2021). En esa perspectiva, una investigación llevada a cabo en Colombia se enfocó en examinar la correlación entre la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia de los estudiantes para lograr los objetivos académicos; los estudiantes universitarios administran su tiempo de estudio, se autoevalúan y buscan respaldo para su éxito académico que, de acuerdo con esta investigación, prioriza más el aprendizaje que el rendimiento (Covarrubias et al., 2019).

Por otra parte, a mayor autorregulación emocional, más probable es alcanzar los objetivos académicos; la excelencia se refiere a habilidades o competencias esenciales para el triunfo académico, como la planificación y definición de metas y objetivos requeridos para cumplir con los objetivos propuestos (Anderman y Anderman, 2020). Asimismo, Hayat y Sgateri (2019) indicaron que los alumnos con dificultades para cumplir con sus deberes académicos tienen una probabilidad reducida de lograr sus objetivos académicos, lo que se manifiesta en estos casos niveles de adaptaciones académicas.

Según el Consejo Nacional de Educación (2020) la educación instruye para conocernos y apreciarnos entre nosotros mismos, gestionar nuestras emociones y conductas, construir relaciones humanas saludables, reconocer objetivos y significado en nuestras acciones y

enfrentar desafíos variados, el estado emocional son elementos esenciales para fortalecer todo nuestro potencial tanto individual como grupal; asimismo, establecer vínculos positivos con el ambiente, metas de vida claras y establecidas. Una autoestima adecuada potencia las habilidades para manejar las emociones; además, entender e identificar nuestra esencia nos facilita entender nuestras emociones. Por tanto, la vida académica conlleva múltiples exigencias que pueden perturbar y provocar reacciones emocionales diversas y variadas.

Por otra parte, Solehria y Ahmad (2024) refirieron que estos descubrimientos indicaron que deberían existir recursos, infraestructuras y estrategias de servicios de asistencia en las universidades para que los alumnos controlen sus emociones de manera apropiada. Otro estudio determinó que el agotamiento emocional lleva a la falta de esfuerzo en las tareas académicas, particularmente impacta de manera negativa en los objetivos de alcanzar, lo que provoca que el alumno evalúe su rendimiento y esto podría interferir con su desempeño académico a largo plazo (Madigan y Curran, 2020).

Barrera et al. (2019) demostraron que los estudiantes que poseen un alto bienestar psicológico tienen un propósito de vida, son exitosos y saben dominar su entorno. Asimismo, el ambiente académico, si un estudiante tiene un mayor nivel de bienestar, podrá tener éxito académico. Además, se debe tener en cuenta que por lo general seguir una carrera universitaria predispone a desarrollar algún nivel de estrés que podría desencadenar en problemas de salud (García, 2023). Entre los síntomas más resaltantes se observa la alteración de sus emociones, salud física y relaciones interpersonales (Lazcano, 2019). Al respecto, Fonseca (2023) evidenció la existencia de la relación significativa entre estrés y metas académicas.

A nivel local, en la institución elegida para el estudio, los estudiantes de la carrera de terapia física y rehabilitación enfrentan múltiples demandas académicas y personales que requieren no solo de conocimientos técnicos, sino también de habilidades socioemocionales que les permitan desenvolverse de manera adecuada en su formación profesional. Durante el desarrollo de su vida universitaria, estos estudiantes se enfrentan a situaciones de estrés, sobrecarga de trabajos, prácticas clínicas y evaluaciones constantes que ponen a prueba su capacidad de autorregulación emocional. Esta situación no solo repercute en su bienestar personal, sino también en la claridad, constancia y alcance de sus metas académicas, afectando en algunos casos su rendimiento y permanencia en la carrera. Asimismo, en conversaciones con docentes y coordinadores de la escuela profesional, se ha señalado que muchos estudiantes carecen de estrategias emocionales que les permitan afrontar adecuadamente los fracasos académicos o las exigencias del entorno universitario. Esto se traduce en bajos niveles de motivación, poca planificación de metas a corto y largo plazo, e incluso en la postergación o abandono de proyectos académicos. Si bien la universidad ha implementado programas de acompañamiento psicológico y académico, aún no se cuenta con estudios sistemáticos que analicen la relación entre la autorregulación emocional y el establecimiento de metas académicas en esta población específica. Determinar esta relación resulta fundamental, ya que permitirá identificar factores emocionales que inciden en el logro de objetivos formativos, y contribuirá al diseño de estrategias de intervención que fortalezcan la formación integral de los futuros profesionales de terapia física y rehabilitación.

1.2. Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación que existe entre autorregulación emocional y metas académicas en estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025?

1.2.2 Problemas específicos

¿Cuál es la relación que existe entre autorregulación emocional y metas de aprendizaje en estudiantes de terapia física y rehabilitación?

¿Cuál es la relación que existe entre autorregulación emocional y metas de refuerzo social en estudiantes de terapia física y rehabilitación?

¿Cuál es la relación que existe entre autorregulación emocional y metas del logro o recompensa en estudiantes de terapia física y rehabilitación?

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivo general

Establecer la relación que existe entre la autorregulación emocional y metas académicas en estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar la relación que existe entre la autorregulación emocional y las metas de aprendizaje en estudiantes de terapia física y rehabilitación.

Determinar la relación que existe entre la autorregulación emocional y las metas de refuerzo social en estudiantes de terapia física y rehabilitación.

Determinar la relación que existe entre la autorregulación emocional y las metas de logro en estudiantes de terapia física y rehabilitación.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Justificación teórica

La investigación proporciona nuevos saberes sobre autorregulación emocional y metas académicas; para lograrlo, se basó en la teoría de la inteligencia emocional propuesta por Daniel Goleman, quien señala que autorregulación emocional no consiste en suprimir las emociones, sino en manejarlas de tal forma que se fomente la toma de decisiones reflexivas y constructivas. Asimismo, señala que esto implica el desarrollo de habilidades como adaptación, autoorganización y orientación al logro, lo cual se asocia con el éxito en el ámbito personal y laboral. En consecuencia, regular las emociones implicará que no solo se vea afectado el bienestar individual, sino también resulta esencial para alcanzar relaciones interpersonales sanas y tomar decisiones racionales. Considerando lo indicado el estudio se enfoca en la inteligencia emocional la misma que permite comprender lo fundamental de autorregulación emocional como elemento que favorece el desarrollo holístico de la persona.

Por otro lado, el constructo metas académicas, se sustenta en la teoría psicogenética propuesta por Piaget, que tiene como premisa que el aprendizaje es un proceso donde el estudiante va construyendo su conocimiento, bajo esta situación las metas académicas dejan de ser simples objetivos que nacen desde fuera, estos se generan de manera interna a través de la interacción del estudiante y su entorno educativo y social, dicho proceso incluirá aspectos de asimilación y acomodación que favorecen que el discente pueda incorporar nuevas experiencias

en su estructura mental, la misma que ya está formada o de lo contrario adaptarse a situaciones más complicadas.

Del mismo modo, los principios de Piaget enfatizan en que el entorno donde tiene lugar el aprendizaje es un espacio que fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior que desafíaran al estudiante, de ahí que las metas académicas representen el progreso cognitivo, puesto que contribuyen a que el estudiante dirija su aprendizaje para lograr su objetivo.

1.4.2. Justificación metodológica

El estudio se justifica metodológicamente al utilizar instrumentos validados en Perú, en esta línea la variable autorregulación emocional fue medida por medio del (ERQP) adaptada en Perú en 2010 por Rafael Gargurevich y Lenny Matos. Y para valorar metas académicas, se recurrió el Cuestionario de Metas Académicas (CMA), diseñado por Durand y Arias en 2015. Ambos instrumentos resultaron de gran utilidad para recopilar los datos que permitieron analizar la asociación entre las variables de estudio.

1.4.3. Justificación práctica

En un sentido práctico, los hallazgos permitieron promover en los estudiantes la importancia de autorregular sus emociones para el logro de sus metas en el área académica; del mismo modo, los resultados aportaron para los docentes valiosa información que les permitirá adaptar sus metodologías con la finalidad de que el estudiante pueda desarrollar y gestionar sus emociones con la finalidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje y metas propuestas. Asimismo, los resultados promoverán la implementación de una política que involucre el desarrollo emocional como parte esencial del sistema educativo. De esta forma, el estudio

ofreció por medio de sus hallazgos reflexionar con el fin de fortalecer el proceso de profesionalización en los estudiantes de especialidad en fisioterapia, la misma que responde a la necesidad de educar a especialistas competentes que cuenten con habilidades que les permitan autorregular sus emociones y sean capaces de lograr sus metas académicas.

1.5. Limitaciones de la investigación

Entre las principales limitaciones de esta investigación se presentaron ciertas demoras para obtener el permiso en el lugar donde se aplicaron los cuestionarios, otra restricción fue realizar la investigación al final del ciclo académico, demorando más tiempo para aplicar los cuestionarios a los estudiantes, ya que había que esperar el inicio de un nuevo ciclo académico.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Internacionales

Nadeem et al. (2023), en su investigación se centraron en “Examinar la relación entre la regulación emocional y el rendimiento académico en universitarios”. Para realizar este estudio de correlación, se seleccionó a un grupo de 300 estudiantes de la Universidad de Faisalabad; utilizaron el Cuestionario de Autoregulación Emocional por Gross y John (2023). Los resultados mostraron una conexión significativa entre la regulación emocional y el rendimiento académico, indicando una correlación positiva notable entre la reevaluación cognitiva y el desempeño escolar, a diferencia de la relación negativa significativa entre la supresión expresiva y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. También se encontró que la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva son factores clave para predecir el rendimiento en la universidad.

Toaza et al. (2023), tuvieron como propósito de esta investigación “Explorar la relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en una muestra de estudiantes de la Facultad de Psicología de la PUCE Campus Ambato”. Este es un estudio de tipo no experimental que utiliza métodos cuantitativos, correlacionales y transversales. Los 226 participantes fueron seleccionados mediante muestreo aleatorio no probabilístico. Los resultados indicaron relación débil entre la autorregulación académica y la sobreestimación cognitiva, ($Rho = 0.279$ y $p < 0.05$). Como conclusión no hubo correlación en las dimensiones de procrastinación académica y autorregulación emocional.

El estudio realizado por Huamani y cols. (2024) tuvo como objetivo “determinar la relación entre la autoeficacia académica y la autorregulación emocional en estudiantes universitarios”, fue de carácter cuantitativo, de diseño no experimental y con un enfoque hipotético deductivo. La muestra fue de 80 estudiantes. Los resultados demostraron que existe una relación positiva entre las variables de estudio. Específicamente, los estudiantes con mayor autoeficacia tienden a regular mejor sus emociones, logrando procesos como la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Esto evidencia que una mayor creencia en sus capacidades académicas favorece estrategias emocionales que contribuyen a su éxito en el contexto universitario

Covarrubias et al. (2019), tuvieron por objetivo “Analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y la autoeficacia en el logro de metas académicas, en tres dimensiones: metas de aprendizaje, metas de logro y refuerzo de metas para estudiantes universitarios”. Este estudio se basa en enfoque cuantitativo y no experimental. La muestra se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, incluyendo a 231 universitarios de la Universidad Nacional de Chile. Los resultados del análisis revelaron que la autorregulación y la autoeficacia presentan correlación notable. La conclusión principal es que los estudiantes universitarios son capaces de gestionar efectivamente su tiempo de estudio, autoanálisis y buscar apoyo para alcanzar sus objetivos académicos.

Moreno et al. (2019), plantearon como objetivo “Determinar las metas académicas de los estudiantes durante su vida universitaria”. El tipo de investigación fue cuantitativa, longitudinal y descriptiva. El número de alumnos para la muestra fue 159, examinaron tres grupos de alumnos: 15 con trayectorias exitosas, sus trayectorias reales se alinean con las trayectorias teóricas establecidas en sus planes de estudio, 15 con trayectorias un poco retrasadas (con más del 50% de carrera aprobada) y 18 con trayectorias extremadamente retrasadas (con menos del 50% de la carrera aprobada). Se empleó un cuestionario para

recopilar relatos motivadores. Los hallazgos indicaron que, de la totalidad de los alumnos al menos un 53% concluyó exitosamente su etapa universitaria y consiguió sostener la motivación para lograr sus objetivos académicos enfocados en metas de aprendizaje. De igual forma el 22% de los estudiantes que se quedaron en el camino lo hicieron bajo la influencia de metas orientadas a proteger su autoestima. El resultado determinó que se deben elaborar estrategias educativas que impulsen los objetivos de aprendizaje, estimulen la motivación y el placer de aprender, con el fin de lograr trayectorias académicas universitarias más fructíferas.

2.1.2 Nacionales

Muñoz (2022), el propósito del estudio fue “Identificar relación entre autorregulación del aprendizaje y desempeño de universitarios en Lima”. La investigación fue cuantitativa, no experimental, de corte transversal. Se utilizó como instrumento el cuestionario de autorregulación emocional, La herramienta obtuvo la aprobación de 172 alumnos durante el año universitario 2021. El estudio estableció correlación positiva de Rho de 0.924, entre las variables estudiadas. Concluyendo que fomentar esta capacidad de autorregulación podría mejorar el rendimiento académico en la formación en Medicina.

Jerónimo (2022), planteó un estudio con el objetivo de “Determinar la relación entre el desempeño docente y las metas académicas de los estudiantes de pregrado de una universidad pública, Ica – 2022”. Fue de tipo aplicado, no experimental y correlacional. La muestra fue de 98 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo probabilístico estratificado. Los resultados revelaron relación directa y débil entre desempeño y metas académicas ($Rho = 0.340$ y $p=0.000$). Se llegó a la conclusión que ambas variables están significativamente relacionadas, favoreciendo así mejores resultados de aprendizaje y alcanzando metas académicas más elevadas.

Palacios Aymara (2024) llevó a cabo una investigación cuyo propósito fue identificar la conexión entre las habilidades metacognitivas y las metas académicas de los estudiantes

universitarios. Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo, siendo básico, con un diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo compuesta por 104 estudiantes de enfermería, elegidos a través de una selección no probabilística por conveniencia. Los hallazgos mostraron una correlación positiva entre las variables ($p = 0.000$; $r = 0.739$), llegando a la conclusión de que el desarrollo de habilidades metacognitivas tiene un impacto favorable en la formulación de metas académicas dentro del ámbito universitario.

Villanueva (2021), realizó una investigación con el objetivo de “Determinar la relación entre la satisfacción de los usuarios y el logro de metas académicas en la Biblioteca de Ciencias Sociales para estudiantes de la Facultad de Educación”. Su diseño fue no experimental y correlacional. La muestra fue de 297 estudiantes. Los resultados revelaron que el 45.5% alcanzó sus objetivos académicos en un grado regular y el 42.1% en un grado alto; también se descubrió una correlación entre el agrado del estudiante y la consecución. Se observó una relación significativa entre la satisfacción y los servicios brindados por la biblioteca y consecución de metas académicas. Esto sugiere que una mayor satisfacción con los servicios de la biblioteca está estrechamente relacionada con el logro de los objetivos académicos.

Palacios et al. (2020), llevaron a cabo un estudio con el propósito de “Establecer la influencia del estilo emocional en las metas académicas”. Esta investigación fue de naturaleza cuantitativa, utilizando un diseño de correlación causal y no experimental. Se entregaron dos cuestionarios a 780 alumnos de los quintos y sextos grados de la Escuela de la Salud, ubicada en una universidad en Lima. Los resultados evidenciaron el rol relevante de las emociones para el éxito académico, sobre todo en situaciones difíciles como lo fue la pandemia, en esta línea indicaron que los discentes que logran gestionar sus emociones tienen la capacidad de vencer obstáculos y conservan la seguridad y se orientan a alcanzar metas académicas, del mismo modo, los que experimentan agobio, ansiedad y frustración son propensos a tener un desempeño académico bajo o deficiente. Concluyéndose que es importante considerar el bienestar emocional en la esfera educativa, tomando en cuenta que aquellas acciones que conduzcan a

controlar las emociones ofrece ventajas para potenciar el desempeño y evitar la deserción universitaria.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Autorregulación emocional

Concepto de emoción

Para Reeves (2005) las emociones generan conexiones que vinculan pensamientos, sentimientos, respuestas y acciones, lo indicado hace referencia a estados internos que se dan antes situaciones, que se asocian con la manera de comportarse.

Del mismo modo Reeves (2005), las emociones tienen un corte subjetivo y presentan o se le da una interpretación emocional. Por su parte, Gross y Thompson (2002) precisaron que existe un segundo aspecto que es la activación corporal la cual supone disponer el cuerpo hacia la acción, controlando las funciones hormonales, también indicaron que hay un tercer elemento que toma el nombre de propósito, lo que involucra la motivación.

Conceptualización de autorregulación emocional

Este constructo es definido por Thompson (2002) “como un grupo de procesos, de corte interno y externo, los mismos que tienen la responsabilidad de supervisar, evaluar y modificar las respuestas emocionales, particularmente en base a los objetivos individuales” (p.25). Según Koole (2009), este fenómeno considera diversos mecanismos por medio de los cuales las personas controlan sus emociones, eligiendo cual sentir, así como el momento en que lo expresan o viven. Al darse de manera automática o deliberada, el proceso de autorregulación asume un rol fundamental que la persona se adapte en los escenarios personal y social y sobre todo le ayuda a mantener el bienestar emocional.

La autorregulación emocional desde la mirada de Zelazo y Cunningham (2007) es un proceso que demandará del sujeto que este ajuste sus emociones conscientemente tomando para ello sus metas, asimismo al estar vinculado el mecanismo con la función ejecutiva, las emociones

actuaran como fuente de motivación que contribuirán a la resolución de tareas o actividades que estén orientadas al objetivo. Cuando el propósito principal es regular las emociones, ambos procesos autorregulación emocional y función ejecutiva tienden a coincidir; en cambio, si la regulación emocional sirve a otro objetivo, entonces la función ejecutiva adquiere un papel predominante.

Modelo Procesual de Gross (2002)

En el año 2002, Gross presentó un modelo detallado sobre la regulación emocional. Este modelo describe de qué manera las personas manejan sus emociones utilizando diferentes estrategias, las cuales varían según el contexto y las emociones que sienten. El objetivo de este modelo es analizar cómo las personas modifican sus respuestas emocionales para enfrentar situaciones que pueden ser estresantes o difíciles.

Las principales técnicas para regular las emociones descritas por Gross en 2002 son las siguientes:

Regulación emocional anticipada: Esta técnica implica evitar o prevenir circunstancias que puedan desencadenar una respuesta emocional fuerte, como el estrés. Al anticipar eventos que podrían causar emociones difíciles, las personas pueden reducir el impacto de esos estímulos. La regulación emocional durante una experiencia emocional es otra etapa, donde las personas ajustan su interpretación de un evento emocional para que su efecto sea menor. Por ejemplo, se analiza una situación complicada, luego se interpreta con opciones más positivas que amenazantes. Por último, cuando se regula la emoción luego de una experiencia esta tendrá como orientación la manera en que las personas gestionan sus emociones después que ocurrió el evento. Ello incluirá acciones como expresar emociones, reflexionar sobre lo vivido y hacer actividades que permitan procesar lo acontecido, buscando que disminuir la incidencia de pensamientos negativos.

Lo resaltado, en educación son tácticas esenciales, ya que favorecen la capacidad de gestionar emociones de manera eficiente, lo que llevaría a un efecto sobre el desempeño académico y la salud mental y emocional de los estudiantes. Tomando estos alcances teóricos, se permite

entender la auto-regulación emocional como un proceso que puede influir en la habilidad que desarrollará el estudiante para hacerle frente a las metas y retos académicos, así como emocionales en el contexto universitario.

Teoría de la inteligencia emocional según Goleman

Daniel Goleman (1995) presentó un marco de inteligencia emocional que ha cobrado importancia en el campo educativo, especialmente en la educación universitaria, demostrando que las habilidades emocionales afectan notablemente el desempeño académico, la adaptación psicosocial y el bienestar de los estudiantes. Este autor señala que la inteligencia emocional implica la habilidad de identificar, comprender y gestionar las propias emociones, así como la capacidad de observar e impactar las emociones ajenas, favoreciendo interacciones interpersonales más efectivas. El modelo que Goleman propone se divide en cinco componentes clave:

Autoconciencia emocional: la habilidad para reconocer con precisión los propios sentimientos y entender su impacto en el comportamiento y las decisiones.

Autorregulación: destreza para controlar impulsos, gestionar emociones negativas y adaptarse a circunstancias desafiantes.

Motivación: actitud para trabajar con dedicación y determinación hacia el cumplimiento de metas.

Empatía: capacidad para entender las emociones y puntos de vista de otras personas.

Habilidades sociales: conjunto de competencias que ayudan en la creación y el mantenimiento de relaciones interpersonales saludables.

Autorregulación emocional en contextos educativos

Zimmerman (2000) en su modelo expuso que la autorregulación como parte del aprendizaje aborda la manera en que los estudiantes gestionan aspectos como el cognitivo, motivacional y emocional, para lograr sus metas académicas. Divididos en tres etapas:

Etapa de planificación, aquí el estudiante se plantea metas y se prepara a nivel emocional para afrontar retos que se presentarán durante el proceso de aprendizaje.

Etapa de monitoreo, el estudiante valora el progreso a la par que realizar tareas académicas, moldeando sus estrategias y desempeño, aquí se toma en cuenta la gestión de sus emociones que le permitirán mantenerse enfocado y cumplir con sus metas.

Etapa de reflexión, hace referencia a finalizar la tarea, para ello el estudiante valora su desempeño, y ajusta las emociones según los resultados que obtuvo, buscará qué mejorar en retos futuros.

En el ambiente universitario, la teoría señala que la autorregulación emocional resulta fundamental, ya que permite que los alumnos manejen el estrés y sus emociones negativas que son productos de la tensión académica, contribuyendo de esta forma al éxito y bienestar a lo largo de su formación.

Estrategias de evaluación de la autorregulación emocional

Gestionar emociones a nivel personal resulta importante para mantener una salud mental óptima, y procurar con ello el crecimiento personal y social. Para James Gross en 1998, dicho proceso ayuda a las personas a controlar emociones; es decir, lo que siente, como lo siente, cuando y como lo muestran. Desarrollar esta habilidad, no solo resultará útil para la salud mental, también lo será para el buen desempeño en el área académica y en las relaciones interpersonales, tornándose estas saludables. Por ello, en el 2002, Gross creó el Cuestionario de Regulación de Emociones (ERQ) que evalúa las técnicas que las personas usan para manejar sus emociones.

Sin embargo, más adelante Berking y Whitley (2014) expusieron un modelo un tanto más práctico y con un corte de intervención, el cual se orienta a mejorar las habilidades que conduzcan a regular las emociones de manera adecuada. Tomando la premisa que diversos problemas psicológicos se vinculan con una inadecuada gestión de emociones tales como una comprensión limitada, reconocer o controlar las mismas, los autores referidos crean un programa denominado Training in Emotional Skills (TES), el programa buscó dar alcances sobre herramientas útiles a las personas para manejar sus emociones de manera adaptativa, por medio de un grupo de habilidades importantes.

Dentro de los componentes del modelo TES se tiene: conciencia de las emociones, el cual se refiere a reconocer la emoción que se está experimentando con precisión en el momento dado; la claridad emocional, es la habilidad que posee la persona para comprender que está causando la emoción; aceptación emocional, este aspecto tiene que ver con como la persona tiene la disposición de experimentar emociones incómodas sin reprimirlas o evitarlas. También se considera la autocompasión, que significa ser amable con uno mismo en tiempos difíciles, así como la valoración funcional de las emociones, que contribuye a reflexionar sobre cómo se originó e impactó las emociones. Por último, se tiene la regulación activa que considera el uso de técnicas como reestructuración cognitiva, relajación, resolución de problemas y otros aspectos que tienen la finalidad de gestionar la emoción de manera constructiva.

Por su lado, Saarni (1999) refiere “autorregulación emocional es una habilidad que se forma socialmente y que se desarrolla de manera gradual a través de las interacciones con el entorno” (p. 35). Lo indicado destaca que gestionar la emoción implica control interno y comprender las normas emocionales del ambiente social y tener la capacidad de expresarse emocionalmente de acuerdo con la situación, es así que la regulación emocional para que sea la adecuada supone que la persona reconozca la emoción de forma consciente, haga uso de estrategias, que ayuden a moderar su expresión emocional según lo que se espera social y cultural.

El enfoque bajo lo indicado resulta relevante en el ámbito educativo, siendo necesario que en este espacio se ayude al estudiante a desarrollar y gestionar sus emociones, considerando que esta competencia mejora la adaptación académica, promueve reflexión personal, activa el autocontrol y contribuye con un buen desempeño. En el escenario universitario, los discentes se encuentran frente a niveles altos de exigencia tanto a nivel emocional como cognitiva; en este sentido, los modelos propuestos por Gross (2002), y programas como el TES de Berking y Whitley (2014) brindan bases conceptuales y teóricas sólidas que permiten crear intervenciones enfocadas en el desarrollo emocional. Por tanto, es preciso indicar que no todas las estrategias promueven la

regulación de emociones son igualmente efectivas, de ahí que la adecuada aplicación impacte en el bienestar a nivel psicológico y el éxito en las aulas.

Importancia de la autorregulación emocional

Desde lo señalado por Gross (2002), gestionar emociones resulta importante para que los universitarios ajusten su forma de reaccionar frente a situaciones difíciles y estresantes como exámenes, carga de trabajo, elecciones de carrera o problemas con compañeros. Las formas de regular las emociones, como reinterpretar lo que sucede, se asocian con experiencias de vida que han sido satisfactorias, una menor ansiedad, un alto desempeño y relaciones interpersonales positivas. Por otro lado, aquellas estrategias menos efectivas, como buscar anular la emoción podrían dar efectos negativos en el campo cognitivo, emocional y social.

Thompson (2001) señala que autorregular las emociones se da como un paso a paso, y queda fortalecido en la adultez emergente, que coincide con la edad en que los universitarios están cursando sus estudios. En esta fase, los jóvenes experimentan cambios en sus relaciones sociales y los requisitos académicos más altos. Contar con regulación emocional adecuada permitirá enfrentar retos de forma más resiliente, tomar decisiones mejor analizadas, minimizar impulsos negativos y construir relaciones saludables a nivel social.

Numerosos estudios, coinciden que los estudiantes que poseen habilidades de regulación emocional óptimas tienden a presentar síntomas de ansiedad y depresión, suelen adaptarse mejor a una vida académica y logran mejor satisfacción en su experiencia universitaria. Por consiguiente, fortalecer la habilidad es una estrategia fundamental que no solo ayuda a tener un mejor desempeño académico, sino promueve bienestar general del estudiante (Gross y John, 2003; Thompson, 2006).

Instrumento para medir la variable autorregulación emocional

La regulación emocional representa una conceptualización un tanto complicado, que se analiza y estudia considerando diversos instrumentos o escalas psicométricas, las mismas buscan que la persona identifique las estrategias que utiliza para lidiar con las emociones y las dificultades

que se originan en este proceso. Se han considerado cinco instrumentos que están a disposición para valorar la variable indicada: Cuestionario de Autorregulación (SRQ), Cuestionario de Habilidades de Regulación Emocional (ERSQ), Escala de Regulación Emocional Revisada (ERA-R), Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) y Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ).

En el presente estudio, se hizo uso del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ), tomando la versión de Gross y Thompson de 2003 y adaptada por Canales (2023), el referido cuestionario es utilizado con mucha frecuencia, mide las variaciones individuales para aplicarlas en estrategias que regulen las emociones, y ofrece información que son de gran importancia en la disciplina de psicología emocional. Tomando este marco, Cabello et al. (2014) refieren que este instrumento es confiable y válido que permite evaluar la regulación emocional en distintos grupos y culturas. El instrumento contiene 10 preguntas que presentan respuestas en escala Likert de 7 puntos, permitiendo valorar de forma efectiva la frecuencia de las técnicas para la regulación emocional.

Dimensiones de la variable autorregulación emocional

De acuerdo con Gross y Thompson (2003), las dimensiones del Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ) son dos enfoques clave para el manejo de las emociones: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva.

Reevaluación Cognitiva: Gross y Thompson (2003) señalaron que es una táctica cognitiva que consiste en reinterpretar el significado de una situación con el fin de alterar su efecto emocional antes de que sea totalmente transformada. Esta táctica posibilita modificar la experiencia emocional antes de que sea totalmente producida, es una táctica flexible de control emocional, fomenta una vivencia emocional más gratificante y disminuye la fuerza de las emociones adversas, se relaciona con una mejor salud mental, un mejor equilibrio emocional y relaciones personales más positivas e indican que la reevaluación cognitiva se relaciona con un manejo emocional sano.

Supresión Expresiva (Expressive Suppression): Gross y John (2003) definen esta estrategia como un mecanismo que controla la manifestación de emociones sin modificar su vivencia subjetiva. Su objetivo es restringir la manifestación de emociones externas mientras se vive la emoción internamente. Se considera una táctica menos adaptativa, se relaciona con niveles inferiores de bienestar mental, incremento del estrés y repercusiones adversas en las relaciones interpersonales. Puede ser beneficiosa en contextos sociales particulares (por ejemplo, para prevenir disputas), pero su aplicación constante puede generar efectos perjudiciales. De acuerdo con Butler et al. (2003), la supresión expresiva puede restringir la transmisión de emociones, impactando las relaciones sociales. Por otro lado, Gross y Levenson (1997) propusieron que la supresión expresiva es una táctica que funciona de manera tardía, tras la generación de la emoción, lo que la convierte en menos eficaz en la regulación de las emociones. John y Gross (2004) relacionaron la supresión con incrementos en los grados de ansiedad y una disminución en la satisfacción en las relaciones interpersonales.

2.2.2. Metas Académicas

Conceptualización

Covarrubias et al. (2019) mencionaron que las metas académicas se refieren a los propósitos por los cuales los estudiantes deben iniciar y extender sus conductas para lograr un objetivo asimismo Bassa et al. (2012) afirmaron que las metas académicas se consideran una forma de motivación adoptada por los estudiantes en relación con sus responsabilidades de aprendizaje que guían conductas relacionadas con el aprendizaje. Por otro lado, Durán y Arias (2015) afirmaron que las metas académicas juegan un papel fundamental en la comprensión de la motivación de los estudiantes. En este sentido, de manera similar, Lamudo et al. (2017) mencionaron que los estudiantes seleccionan múltiples objetivos, lo que significa que cada estudiante tiene diferentes motivaciones.

Las metas académicas pueden ser entendidas como un modelo motivacional integrado, compuesto por un conjunto de creencias, atribuciones y estilos emocionales que influyen en las intenciones de comportamiento. Asimismo, guían y determinan lo que un individuo realiza o desea hacer dentro del contexto pedagógico de la enseñanza y el aprendizaje. Además, determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductas del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio (Mascarenhas, 2004).

Teoría del Constructivismo

La aportación de Piaget a la teoría constructivista se basa en la función activa del individuo, sujeto en la formación de su saber, y en su entendimiento del desarrollo cognitivo. Su labor ha establecido los fundamentos para entender cómo las personas adquieren y construyen significados a lo que ocurre durante toda su vida (Rodríguez et al., 2021).

La aportación de Vygotsky en el enfoque del aprendizaje social argumenta que el proceso de aprendizaje es social, y los estudiantes aprenden mejor con/entre otros. En consecuencia, las metas académicas deberían incluir la discusión entre los estudiantes, bien sean actividades en grupo o proyectos en equipo (Chávez et al., 2024).

Importancia de las metas académicas

Palacios et al. (2020), expusieron que las metas académicas varían de un estudiante a otro, ya que cada uno posee distintas motivaciones, estilos de vida y contextos sociales. Sin embargo, durante la educación universitaria, el propósito es asistir a los estudiantes en la reflexión sobre sus metas. En ese contexto, Barca et al. (2012) plantearon que las metas de aprendizaje, logro y refuerzo social influyen en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, orientándose hacia el éxito o la frustración, por lo que es importante identificar estas metas entre los estudiantes universitarios. Asimismo, Suárez et al. (2018) mencionaron que es importante que los estudiantes universitarios se planteen metas académicas porque contribuyen a la autorregulación de los estudiantes y al aprendizaje.

Otro aporte es el de Vázquez (2021) quien enfatizó que, si bien los estudiantes exhiben motivación personal para lograr o alcanzar sus metas durante la formación profesional, también existen factores institucionales que pueden ayudar y facilitar el logro de estas metas, según Lamudo et al. (2017), otros factores incluyen aspectos como infraestructura, condiciones académicas, servicios de apoyo y relaciones profesor-alumno.

Características de las metas académicas

Según Barca-Lozano et al. (2012), las metas poseen dos dimensiones esenciales, por un lado, la orientación al logro, que se refiere al nivel de implicación del alumno en relación con su rendimiento académico; y por otro lado, la motivación que dirige la acción, la cual puede tener un origen interno o externo.

A partir de estas características, distintos estudios han establecido una clasificación de las metas en dos tipos principales. Las metas de tipo intrínseco, también conocidas como metas de aprendizaje, se orientan al desarrollo de competencias personales, a la adquisición de conocimientos y a la superación de retos propios. Al abordar este tipo de metas, se puede observar que promueven una alta dedicación y comprensión del contenido de manera profunda (Pintrich, 2000). Sin embargo, las metas extrínsecas se asocian con la búsqueda de recompensas externas, como obtener altas calificaciones o que las personas lo aprueben o validen sus acciones, suelen favorecer una aproximación más superficial al estudio, asimismo en algunas situaciones, esto podría vincularse con niveles altos de ansiedad (Elliot y McGregor, 2001).

Instrumento para medir la variable metas académicas

En el presente estudio se empleó el instrumento elaborado por Durand y Arias (2015). conocido como Cuestionario de Metas Académicas (CMA) fue por 19 ítems distribuidos en tres dimensiones: actitud, organización y evaluación. Cada ítem se califica en una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 indica "desacuerdo total" y 5 "acuerdo total".

Dimensiones de la variable metas académicas

Según Durán y Arias (2015) las metas académicas se dividen en tres tipos, que se describen a continuación:

Metas de aprendizaje: Según Henríquez (2007), los objetivos de aprendizaje incluyen creencias relacionadas con el esfuerzo y los resultados del aprendizaje. Por lo tanto, estos estudiantes se esfuerzan por aprender de sus errores, mantener una autoimagen más alta, no rehuir las dificultades, perseverar más, creer que los fracasos provienen de la falta de esfuerzo y creer firmemente que mientras trabajen duro, pueden tener éxito. Además, el estudiante también regula su propio proceso de trabajo y aprendizaje.

Metas del logro: Según Rodríguez et al. (2022), la autoimagen y la autoestima están directamente relacionadas y también reflejan las preferencias de aprendizaje de los estudiantes. cuyo propósito es obtener la aceptación de los demás y prevenir dificultades al valorar sus capacidades de manera positiva ante posibles fallos.

Metas de refuerzo social: Según Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015), los estudiantes que obtienen puntuaciones altas en este indicador perciben sus habilidades como fijas, estáticas e inmoldables. Si creen en sus capacidades, disfrutan de los desafíos y trabajan con entusiasmo para resolver las tareas, si les falta confianza en sí mismos, evitan los desafíos y no intentan completarlos. Asimismo, Travezaño (2018), mencionó que está relacionado con experiencias emocionales que surgen de las reacciones de aquellas personas importantes para el estudiante (padres, profesores, compañeros, etc.) ante su desempeño.

2.2 Formulación de hipótesis

2.2.1. Hipótesis general

H_G: Existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas académicas de los estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025.

2.2.2. Hipótesis específicas

H1: Existe una relación significativa entre autorregulación emocional y metas de aprendizaje en los estudiantes de terapia física y rehabilitación.

H2: Existe una relación significativa entre autorregulación emocional y metas de logro en los estudiantes de terapia física y rehabilitación.

H3: Existe una relación significativa entre autorregulación emocional y metas de refuerzo social en los estudiantes de terapia física y rehabilitación.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Método de la investigación

El método fue enfoque hipotético-deductivo, según lo indicado por Bernal (2010), se basa en teorías generales o principios que se consideran previamente válidos para formular hipótesis, las cuales luego se verifican a través de la observación y la recopilación de datos. Este enfoque es crucial para la investigación científica, ya que facilita la creación de conocimiento de manera organizada, sistemática y comprobable. En este contexto, el método utilizado favoreció mantener la consistencia entre las teorías y los modelos teóricos empleados y los datos empíricos obtenidos, asegurando así la validez y la precisión del proceso investigativo.

3.2. Enfoque de la investigación

Se tomó el enfoque cuantitativo, en este sentido Hernández et al. (2010) subrayaron que este enfoque es adecuado por su objetividad, precisión y control. Al hacer uso de este enfoque se medirán los fenómenos en su forma numérica de manera exacta y con replica, para ello se empleó la estadística que permitió analizar los datos y con ello responder a los objetivos planteados.

3.3. Tipo de investigación

El tipo es básica puesto que según Bernal (2010) este tipo de investigación se centra en descubrir nuevas ideas y explorar teorías y conceptos; asimismo, no busca solucionar

problemas específicos ahora mismo, sino aprender cosas que podrían ayudar más adelante en situaciones prácticas.

3.4. Diseño de la investigación

Se planteó un diseño no experimental, puesto que durante todo el proceso no se manipuló ninguna de las variables, ni la población, basándose de manera directa en el proceso de observar el fenómeno examinado en su estado real para poder establecer el respectivo análisis (Hernández et al, 2014).

3.5. Población, muestra y muestreo

3.5.1. Población

Se consideró como población a 115 estudiantes de VI ciclo que se encuentran en la carrera de terapia física y rehabilitación de una universidad. Desde una perspectiva metodológica, la población se define como el conjunto de individuos que comparten ciertas características distintivas, las cuales dan lugar a la generación de nuevos datos (Hernández et al., 2014).

3.5.2. Muestra

En el presente estudio se asumió como muestra todos estudiantes de la población, que está conformada por 115 estudiantes de VI ciclo de la carrera de la carrera de terapia física y rehabilitación de una universidad privada. En este sentido, según Hernández Sampieri (2014), un estudio censal consiste en recopilar datos de toda la población sin seleccionar una muestra específica, con el fin de obtener una visión completa y detallada de todos los elementos que la componen.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión

- ✓ Estudiantes de VI ciclo de la carrera de terapia física y rehabilitación.
- ✓ Los estudiantes que participan regularmente en las clases.

- ✓ Estudiantes que firmaron el consentimiento informado.
- ✓ Estudiantes de ambos sexos.

Criterios de exclusión

- ✓ Estudiantes menores de 18 años.
- ✓ Estudiantes que reservaron matrícula.

3.5.3. Muestreo

En la presente investigación no se requirió aplicar un tipo de muestreo debido a que el estudio fue censal; es decir, toda la población fue asumida como muestra a la vez.

3.6. Variables y operacionalización

Tabla 1

Matriz de operacionalización de las variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala. Valorativa (niveles o rangos)
V1: Autorregulación emocional	La regulación de la emoción implica una modificación de la experiencia emocional que se da a partir del ejercicio consciente del control de una serie de elementos relacionados con la experiencia emocional (Koole, 2009; Gross y Thompson, 2007; Zelazo y Cunningham, 2007).	La variable autorregulación emocional fue valorada a través de un cuestionario Auto regulación Emocional (ERQP) adaptado por Gargurevich y Matos (2010).	Revaluación cognitiva	Intensidad de emoción positiva Intensidad de emoción negativa Mantener la calma Cambiar la manera de pensar sobre la emoción positiva o negativa.	Ordinal Escala de Likert (1=Totalmente de acuerdo) o en desacuerdo (7=Totalmente en desacuerdo) 1=Totalmente de acuerdo 4=neutral	Alto (51-70) Moderado (31-50) Bajo (10-30)

				Ocultar las emociones		
			Supresión	Ocultar las emociones No expresar emociones positivas o negativas Controlar las emociones		
V2:	Se define como “los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento” (Barca-Lozano, Almeida, Porto- Rioboo, Peralbo- Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012, p. 849).	La variable fue valorada a través del cuestionario Metas Académicas (CMA) adaptado por Durand y Arias (2015) que evalúa las metas académicas a través de tres dimensiones.	Metas de aprendizaje Metas de refuerzo social Metas de logro o recompensa	Obtener buenas notas Reconocimiento de los familiares Reconocimiento social	Ordinal Escala de Likert Totalmente de acuerdo (5) Totalmente en desacuerdo (1)	Alto (74-100) Moderado (47-73) Bajo (20-46)

Nota. Tomado de Gargurevich y Matos (2010) y Durand y Arias (2015)

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnica

La técnica es aquella forma en la que un investigador recaba la información necesaria para el desarrollo de su estudio; en esta oportunidad la técnica que se utilizó fue la encuesta dado que es un procedimiento en el cual se aplica un instrumento de recolección de datos formado por un conjunto de cuestiones o reactivos cuyo objetivo es recabar información factual en una muestra determinada (Sánchez y Reyes, 2021).

3.7.2. Descripción de instrumentos

Tabla 1

Ficha técnica del cuestionario de autorregulación emocional

Nombre original	Cuestionario de Autorregulación Emocional
Autores	Rafael Gargurevich y Lenia Matos
Año	2010
Estructura	10 ítems
Dimensiones	- Reevaluación cognitiva -Supresión
Aplicación	Individual
Tiempo para aplicar	10 minutos
Escala	Likert: (1) Totalmente de acuerdo - (7) Totalmente en desacuerdo

Tabla 2*Ficha técnica del cuestionario de metas académicas*

Nombre original	Cuestionario de Metas académicas
Autores	Emilse Duran y Diana Arias
Año de investigación	2015
Estructura	20 ítems
Dimensiones	Metas de aprendizaje Metas de refuerzo social Metas del logro o recompensa
Aplicación	Individual
Tiempo para aplicar	10 minutos
Escala	Likert: Totalmente de acuerdo (1), Totalmente desacuerdo (7)

3.7.3. Validación

La validez se refiere al grado en que el contenido de los ítems o indicadores reflejan el concepto o variable que desean medir (Arispe et al., 2020). Se realizó la validación de contenido mediante jueces expertos a ambos instrumentos.

Tabla 3*Registro de expertos que validaron el instrumento*

N°	Experto	Decisión
1	Dr. Luis Ysmael, Cuya Chumpitaz	
2	Dr. Susana, Gonzáles Saldaña	
3	Mg. Adriana Mercedes, López	Aplicable
4	Mg. Janeth, Martínez Chuquillanqui	
5	Mg. Wilmer, Lima Soca	

3.7.4. Confiabilidad

La fiabilidad se realizó a través de una muestra piloto con 20 participantes que contenían características similares a la población, por medio del Alfa de Cronbach, el mismo que permitió conocer si los ítems de cada cuestionario presentan consistencia interna, así mismo es un análisis que se aplicó porque las respuestas de los instrumentos son de tipo politómicas. Sobre los resultados en la tabla 1, se halló para el primer cuestionario Autorregulación emocional un índice de fiabilidad de 0.837 y para el segundo, Metas académicas el índice fue 0.866; en ambos casos lo hallado hace referencia que los instrumentos contienen alta fiabilidad y; por tanto, se aplicaron a la muestra seleccionada.

Tabla 4*Confiabilidad de los instrumentos*

Instrumento	Alfa de Cronbach	Nivel de fiabilidad
Autorregulación emocional	0.837	Muy alta
Metas académicas	0.866	Muy alta

3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos

Previo al procesamiento y análisis de datos se contó con la aprobación del Comité de

Ética, se contó con el permiso de la institución universitaria para el recojo de los datos y se empleó el consentimiento informado. Por otro lado, se consideró la protección de los datos personales y el respeto por los derechos de los participantes. Posteriormente, los datos recogidos se ordenaron en un archivo Excel, luego de ello se procesaron en el programa estadísticos SPSS versión 29. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables y sus dimensiones empleando tablas de frecuencia y gráficos de barras. Para identificar la distribución de los datos, se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, dado que la muestra consistía en más de 50 participantes. Los hallazgos mostraron que los datos seguían una distribución normal. Siguiendo este criterio, se recurrió al coeficiente de correlación de Pearson para analizar la relación entre las variables de estudio, resultando ser un método paramétrico apropiado. Por último, los resultados inferenciales se presentaron a través de tablas acompañados de su respectiva interpretación.

3.9. Aspectos éticos

El estudio siguió las indicaciones del Comité Institucional de Ética para la investigación (CIEI) (UPNW, 2023), el cual garantiza, a través de la evaluación en la metodología y procedimiento a utilizar en la investigación, la confianza que no haya daño alguno a los participantes. Por este motivo, la iniciativa se apoyó en la Ley N° 29733, que establece un Código de protección de datos personales, indicando que toda información personal recolectada durante la investigación se mantendrá en secreto y se asegurará el derecho a la privacidad del sujeto (Ley N° 29733, art. 2. 2011). Los participantes de la encuesta recibieron un documento de consentimiento que explicó detalladamente el objetivo del estudio, los métodos a utilizar, así como los posibles riesgos y beneficios. Antes de dar su aprobación, los

encuestados tuvieron la oportunidad de hacer preguntas y resolver cualquier inquietud. El consentimiento informado se completó de manera voluntaria, respetando siempre el derecho de los participantes a retirarse de la investigación en cualquier momento (Goodwin, 2010).

Además, el estudio se realizó en conformidad con las directrices APA 7, citando y referenciando todas las fuentes consultadas. De esta manera, la correcta aplicación del estilo APA garantizará la claridad, precisión y legitimidad del estudio. También se somete la investigación al sistema de detección de plagio Turnitin, para verificar la originalidad del trabajo, cuyos hallazgos confirmaron que el contenido es genuino y no presenta coincidencias significativas con otros estudios.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1 *Análisis descriptivo de resultados*

4.1.1.1. Escala valorativa de las variables

En tabla 5, se reportan los puntajes al aplicar el cuestionario de Autorregulación emocional, obteniendo como el mínimo de puntaje 10 y el máximo 63, sus dimensiones oscilaron entre 4 y 37 puntos; del mismo modo quedaron establecidos los niveles bajo, moderado y alto con sus respectivos rangos.

Tabla 5

Escala valorativa variable Autorregulación emocional

Variable y dimensiones	N	Puntajes		Niveles		
		Min	Max	Bajo	Moderado	Alto
Autorregulación emocional	115	10	63	10-30	31-50	51-70
Reevaluación cognitiva	115	6	37	6-18	19-30	31-42
Supresión	115	4	28	4-12	13-20	21-28

También en tabla 6, se presenta la puntuación obtenida al aplicar el cuestionario de Metas académicas, en donde el mínimo fue 10 y máximo 63, en las dimensiones los puntos fluctuaron entre 5 y 40; asimismo, se exponen los tres niveles contemplados y los rangos respectivos.

Tabla 6

Escala valorativa variable Metas académicas

Variable y dimensiones	Puntajes			Niveles		
	N	Min	Max	Bajo	Moderado	Alto
Metas académicas	115	44	100	20-46	47-73	74-100
Metas de aprendizaje	115	23	40	8-18	19-29	30-40
Metas de refuerzo social	115	5	25	5-11	12-18	19-25
Metas del logro o recompensa	115	15	35	7-16	17-26	27-36

4.1.1.2. Análisis descriptivo de la variable Autorregulación emocional

De acuerdo con lo expuesto en tabla 7 y figura 1, sobre Autorregulación emocional, 18.3% que representa a 21 estudiantes refieren presentar nivel bajo de autorregulación, 20% que es igual a 23 participantes indicaron estar en nivel moderado y el 61.7% que representa a 71 estudiantes, señalaron tener un nivel alto de autorregulación emocional.

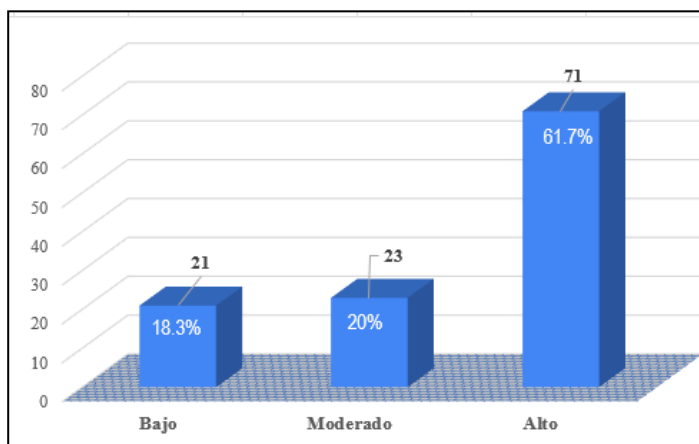
Tabla 7

Análisis de frecuencias variable Autorregulación emocional

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	21	18.3
Moderado	23	20.0
Válido Alto	71	61.7
Total	115	100.0

Figura 1

Distribución de los niveles de Autorregulación emocional



Acerca de las dimensiones de Autorregulación emocional, se encontró en los resultados, que en Reevaluación cognitiva el 21.7% (25) están en nivel bajo, 20% (23) en moderado y el 58.3% (67) en nivel alto. En la dimensión Supresión 23.5% (27) en nivel bajo, 24.3% (28) en moderado y el 52.2% (60) en nivel alto.

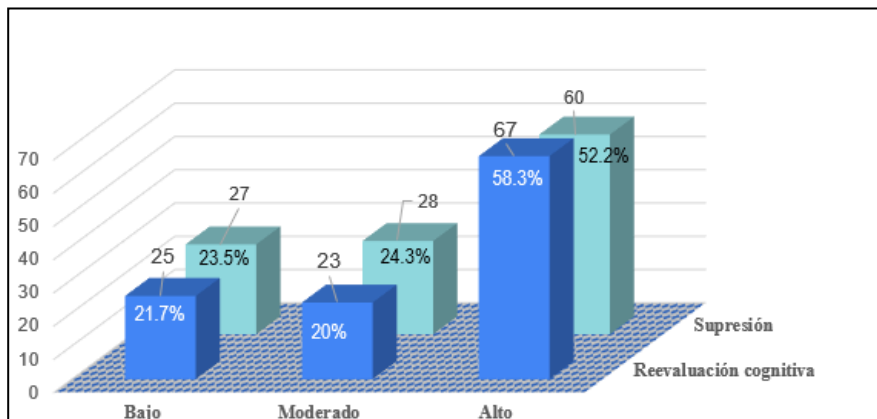
Tabla 8

Frecuencias de las dimensiones Autorregulación emocional

Dimensiones	Bajo		Moderado		Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Reevaluación cognitiva	25	21.7	23	20.0	67	58.3	115	100.0
Supresión	27	23.5	28	24.3	60	52.2	115	100.0

Figura 2

Distribución de niveles de las dimensiones Autorregulación emocional



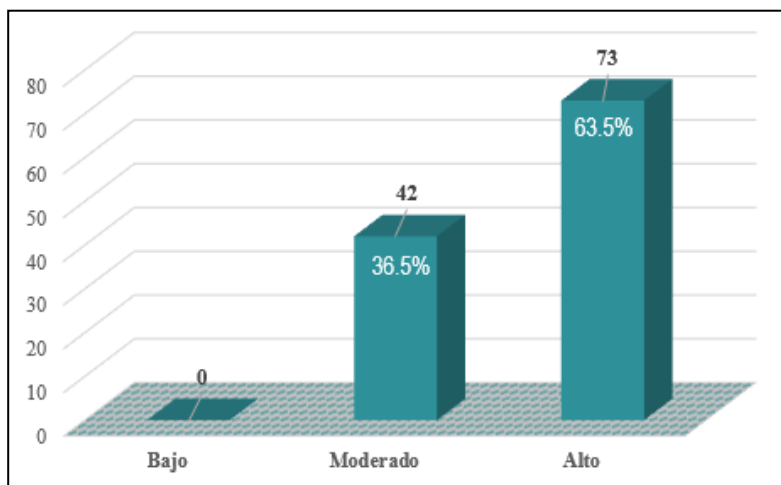
4.1.1.3. Análisis descriptivo de la variable Metas académicas

En los resultados, se encontraron que, del total de participantes, en Metas académicas el 36.5% que representa a 42 estudiantes indicaron tener un nivel moderado de metas y el 63.5% que es igual a 73 estudiantes presentan metas académicas altas, lo indicado se presenta en tabla 8 y figura 3.

Tabla 9

Análisis de frecuencias variable Metas académicas

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	0	0.0
	Moderado	42	36.5
	Alto	73	63.5
	Total	115	100.0

Figura 3*Distribución de los niveles de Metas académicas*

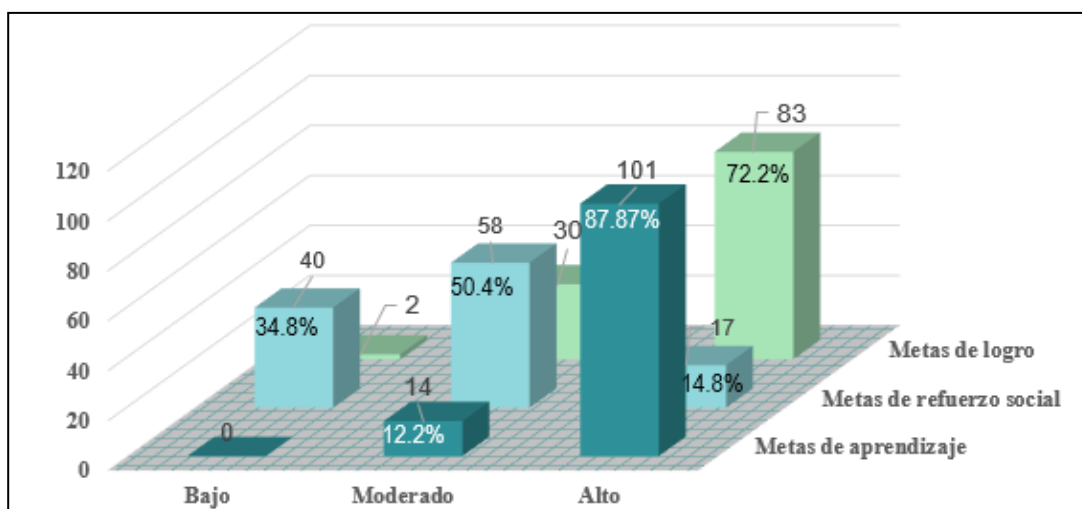
Asimismo, en las dimensiones de Metas académicas se encontró que Metas de aprendizaje el 12.2% (14) presentan nivel moderado, 87.8% (101) en nivel alto, en la dimensión Metas de refuerzo social, 34.8% (40) presentaron nivel bajo, 50.4% (58) consideran tener metas moderadas y 14.8% (17) en nivel alto; por último, en Metas del logro o recompensa 1.7% (2) en nivel bajo, 26.1% (30) en moderado y 72.2% (83) en nivel alto.

Tabla 10*Frecuencias de las dimensiones variable Metas académicas*

Dimensiones	Bajo		Moderado		Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Metas de aprendizaje	0	0.0	14	12.2	101	87.8	115	100.0
Metas de refuerzo social	40	34.8	58	50.4	17	14.8	115	100.0
Metas del logro o recompensa	2	1.7	30	26.1	83	72.2	115	100

Figura 4

Distribución de niveles de las dimensiones Metas académicas



4.1.2. Prueba de hipótesis

4.1.2.1. Análisis de normalidad

Para probar las hipótesis, se procedió primero a realizar el análisis de normalidad Kolmogorov-Smirnov, ya que la muestra fue mayor a 50 participantes, al realizar dicho análisis se encontró como lo expone la tabla 8, nivel de significancia en ambas variables mayor al margen de error ($p > 0.05$); por tanto, la data recolectada tiene distribución normal, y en consecuencia, las pruebas de hipótesis se realizaron con el estadístico paramétrico r de Pearson.

Tabla 11

Análisis de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Autorregulación emocional	0.053	115	,200*
Metas académicas	0.052	115	,200*

4.1.2.2. Pruebas de hipótesis

Al realizar las pruebas inferenciales con el r de Pearson, se tomó para interpretar los niveles de correlación los rangos que se muestran en tabla 12.

Tabla 12

Niveles del r de Pearson

Rangos	Interpretación
- 0,81 a - 1,00	Correlación negativa perfecta
- 0,51 a - 0,80	Correlación negativa considerable
- 0,21 a - 0,50	Correlación negativa moderada
- 0,01 a - 0,20	Correlación negativa débil
0,00	Sin correlación
0,01 a 0,20	Correlación positiva débil
0,21 a 0,50	Correlación positiva moderada
0,51 a 0,80	Correlación positiva considerable
0,81 a 1,00	Correlación positiva perfecta

Nota. Tomado de Roy et al. (2019)

4.1.2.2. Prueba de hipótesis general

Ho: No existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas académicas de los estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025.

Ha: Existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas académicas de los estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025.

Tabla 13*Prueba de hipótesis general*

		Autorregulación emocional	Metas académicas
Autorregulación emocional	Correlación de Pearson	1	0.614**
	Sig. (bilateral)		0.001
	N	115	115
Metas académicas	Correlación de Pearson	0.614**	1
	Sig. (bilateral)	0.001	
	N	115	115

En tabla 13, se presenta el resultado de la prueba de hipótesis general, en la misma se encontró un $p < 0.05 = 0.001$, bajo lo indicado se decide rechazar la hipótesis nula y dar por aceptada la hipótesis alterna, infiriendo que entre autorregulación emocional y metas académicas hay relación significativa, y a la vez esta relación es positiva y de considerable intensidad ya que el $r = 0.614$.

4.1.2.3. Prueba de hipótesis específicas

Prueba de hipótesis específica 1

H₀: No existe relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas de aprendizaje en los estudiantes de terapia física y rehabilitación.

H₁: Existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas de aprendizaje en los estudiantes de terapia física y rehabilitación.

Tabla 14*Prueba de hipótesis específica 1*

		Autorregulación emocional	Metas de aprendizaje
Autorregulación emocional	Correlación de Pearson	1	0.682**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	115	115
Metas de aprendizaje	Correlación de Pearson	0.682**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	115	115

En tabla14, sobre la prueba de hipótesis específica 1 se halló un $p < 0.05$; decidiendo rechazar la H_0 y aceptar la H_a , en este sentido entre autorregulación emocional y las metas de aprendizaje existe relación significativa, el $r = 0.682$, indica que la relación es positiva y de considerable intensidad.

Prueba de hipótesis específica 2

H₀: No existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas de logro en los estudiantes de terapia física y rehabilitación.

H₂: Existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas de logro en los estudiantes de terapia física y rehabilitación.

Tabla 15*Prueba de hipótesis específica 2*

		Autorregulación emocional	Metas de logro
Autorregulación emocional	Correlación de Pearson	1	0.582**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	115	115
Metas de logro	Correlación de Pearson	0.582**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	115	115

En tabla 15, sobre la prueba de hipótesis específica 2, se tiene $p=0.001 < 0.05$, llevando a rechazar la H_0 y aceptar la alterna, precisando que la relación entre autorregulación emocional y las metas de logro en los estudiantes es significativa, asimismo el $r=0.582$ indica que la relación es positiva y de considerable intensidad.

Prueba de hipótesis específica 3

H₀: No existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas de refuerzo social en los estudiantes de terapia física y rehabilitación.

H₃: Existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas de refuerzo social en los estudiantes de terapia física y rehabilitación.

Tabla 16

Prueba de hipótesis específica 3

		Autorregulación emocional	Metas de refuerzo social
Autorregulación emocional	Correlación de Pearson	1	0.328**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	115	115
Metas de refuerzo social	Correlación de Pearson	0.328**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	115	115

Finalmente, tabla 16 expone los hallazgos de la hipótesis específica 3, ahí se obtuvo $p=0.000 < 0.05$, quedando rechazada la H_0 y se acepta la alterna, expresando al respecto que la relación entre autorregulación emocional y las metas de refuerzo social en los estudiantes de terapia física y rehabilitación es significativa y por el $r= 0.328$, la relación es positiva y de intensidad moderada.

4.1.3. Discusión de resultados

Respecto a la prueba de hipótesis general se encontró, un $p < 0.05 = 0.001$, infiriendo que entre autorregulación emocional y metas académicas hay relación significativa, y a la vez esta relación es positiva y de considerable intensidad ya que el $r = 0.614$. Este resultado coincide con el estudio de Palacios et al. (2020) quienes encontraron que las emociones tienen un rol esencial en el triunfo académico, particularmente en circunstancias difíciles como una pandemia. Los alumnos capaces de gestionar sus emociones y vencer obstáculos suelen conservar su seguridad y dedicación a sus metas académicas, mientras que aquellos que se sienten agobiados por la ansiedad y la frustración pueden sufrir un rendimiento escolar deficiente y deserción académica. Estos resultados se sustentan en los aportes de Reeves (2005) quien señaló que las emociones crean conexiones entre aspectos como: pensamientos, sentimientos, respuestas mentales y acciones. Esto se refiere a estados internos que surgen sin querer en ciertas situaciones, a menudo relacionados con nuestra forma de comportarnos académicamente. Es decir, a mayor autorregulación emocional los estudiantes tendrán mayores metas académicas. Por otro lado, Koole et al. (2009), mencionaron que la autorregulación emocional implica una serie de mecanismos a través de los cuales los individuos controlan sus emociones, determinando cuáles sentir, en qué momento y de qué manera las viven o expresan. Este proceso puede ocurrir de forma deliberada o automática, y desempeña un papel clave en la adaptación personal, social y académica, así como en el mantenimiento del bienestar emocional.

Sobre la primera hipótesis específica, se halló un $p < 0.05$, es decir entre autorregulación emocional y las metas de aprendizaje existe relación significativa, por otro lado, el $r = 0.682$, indica que la relación es positiva y de considerable intensidad. Este resultado coincide con el estudio de Covarrubias et al. (2019) los cuales tuvieron como resultados al indicador Beta (β) que señala que

en los tres modelos la variable autorregulación del aprendizaje tiene un peso relativo mayor en cada una de las dimensiones (metas de logro, metas aprendizaje y metas de refuerzo social) de las metas de aprendizaje (M1: $\beta=.49$; M2: $\beta=.35$; M3: $\beta=.14$). Por tanto, el análisis de la autorregulación y la autoeficacia presentan una correlación notable. Tomando lo referido por Thompson et al. (1994) la autorregulación emocional, se considera un proceso que tiene mucha flexibilidad, que se ve afectado por el contexto y la situación. El indicado enfoque se ha visto visualizado en los resultados del estudio, puesto que la efectividad de la autorregulación emocional cambiará según el tipo de estrés que percibe el estudiante en el ambiente académico. Esto propone que bajo este enfoque de Thompson, no solo es relevante la estrategia que se utiliza, sino como y cuando lo utiliza. Por otro lado, James Gross et al. (2015) evidenciaron que estos resultados pueden interpretarse utilizando el modelo de su proceso regulación emocional, que menciona que el uso de estrategias adaptativas, como la reevaluación cognitiva, promueve una función psicológica positiva. En este contexto, los estudiantes que procesan efectivamente sus emociones pueden mantener un enfoque que se centre en el aprendizaje, la atención negativa o las emociones pueden interferir con sus propósitos académicos. Por lo tanto, la autorregulación emocional no solo actúa como un mecanismo de control emocional, sino que también permite un mayor papel cognitivo con las actividades y desafíos académicos.

Al probar la segunda hipótesis específica, se encontró un $p=0.001 < 0.05$, precisando que la relación entre autorregulación emocional y las metas de logro en los estudiantes de terapia física y rehabilitación es significativa, asimismo el $r=0.582$ indica que la relación es positiva y de considerable intensidad. Lo que alude que los estudiantes con la mayor capacidad para regular sus emociones tienden a cumplir con las metas orientadas, a la superación personal y la competencia académica. Lo cual tiene mucha concordancia con el estudio de Escalante et al. (2022), quienes

descubrieron que la introducción de estrategias metodológicas innovadoras, como la gamificación, tiene un efecto significativo en la mejora de los objetivos académicos de los estudiantes universitarios. Su estudio demuestra que la motivación, el compromiso emocional y la participación activa son esenciales para fortalecer los objetivos académicos, que está directamente relacionado con la autorregulación emocional. En ambos casos, se enfatiza que la gestión correcta de las emociones mejora la orientación del estudiante hacia las metas del logro, ya sea con estrategias emocionales internas o para estimular el contexto de la educación superior. Estos hallazgos coinciden con el estudio de Zelazo y Cunningham et al. (2007) los cuales afirmaron que la autorregulación emocional está profundamente asociada con funciones ejecutivas, ya que ambos actúan juntos cuando un individuo ajusta deliberadamente sus sentimientos para lograr objetivos específicos. En este sentido, la capacidad de modular las emociones actúa como coordinador de procedimiento, planificación y durabilidad para lograr objetivos académicos. Este proceso de integración entre emociones y cognición también se refleja con el estudio anterior. Del mismo modo en el estudio de Vásquez et al. (2021) señalaron que, si bien muchos estudiantes tienen una motivación personal para lograr sus objetivos durante la educación académica, los factores institucionales también juegan un papel importante en la facilitación o mejora de este programa. Complementa los resultados de este estudio, lo que indica que la autorregulación emocional, incluso si se trata de una capacidad individual, puede dar prioridad o limitar el entorno educativo, lo que significa que las universidades deben crear circunstancias que promuevan el desarrollo emocional y académico de sus estudiantes.

Considerando el hallazgo de la hipótesis específica 3, se obtuvo un $p=0.000 < 0.05$, por tanto, queda rechazada la hipótesis nula y se acepta la alterna, expresando al respecto que la relación entre autorregulación emocional y las metas de refuerzo social en los estudiantes de

terapia física y rehabilitación es significativa y por el $r = 0.328$, la relación es positiva y de intensidad moderada, este resultado guarda relación con el estudio de Muñoz et al. (2022), quienes encontraron una correlación positiva fuerte ($r = 0.924$) entre el aprendizaje y el rendimiento académico, confirmando que los estudiantes que manejan sus sentimientos correctamente también logran mejores resultados académicos, en parte debido a su capacidad para adaptarse, interactuar y seguir motivados. Por lo cual desde un enfoque teórico a través de las aportaciones de Piaget et al. (2024), quienes establecieron el papel activo del estudiante en las metas de refuerzo social que pueden interpretarse como parte del proceso de internalización del aprendizaje, en el que los factores externos contribuyen a la validación y consolidación de la identidad académica del estudiante. Por ende, la autorregulación emocional se vuelve clave para asimilar la retroalimentación del entorno y adaptar las respuestas conductuales y cognitivas, para que el estudiante este equilibrado. Por consiguiente el modelo de Zimmerman et al. (2000), detallaron como la autorregulación emocional participa de la mano con el aprendizaje por tres fases: planificación, reflexión y monitoreo. Este modelo nos permite entender como las metas de refuerzo social están ligadas a la autorregulación emocional, tiene un impacto especialmente cual el reconocimiento social actúa como un reforzador emocional que retroalimenta la regulación. Por este motivo es importante impulsar esta competencia en el estudio universitario para incentivar no solamente el logro académico deseado, sino también la integración social y bienestar social del estudiante.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera: Se logró establecer la relación entre la autorregulación emocional y las metas académicas de los estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025; evidenciado por medio del índice de significancia $p < 0.05 = 0.001$, asimismo, el $r = 0.614$. infiriendo que entre autorregulación emocional y metas académicas hay relación significativa, y a la vez esta relación es positiva y de considerable intensidad.

Segunda: Se logró determinar la relación entre la autorregulación emocional y lmetas de aprendizaje en los estudiantes; evidenciado por medio del índice de significancia se halló un $p < 0.05$; por lo cual el $r = 0.682$ indicando que entre autorregulación emocional y las metas de aprendizaje existe relación significativa, positiva y de considerable intensidad.

Tercera: Se determinó que existe relación entre las la autorregulación emocional y las metas de logro en los estudiantes; puesto que, se evidenció un $p = 0.001 < 0.05$, asimismo, el $r = 0.582$ precisando que la relación entre autorregulación emocional y las metas de logro, es significativa con relación es positiva y de considerable intensidad.

Cuarta: Se determinó que existe relación entre autorregulación emocional y las metas de

refuerzo social en los estudiantes; ya que el valor de $p=0.000 < 0.05$; por lo cual, el $r= 0.328$, expresando respecto a la relación entre autorregulación emocional y las metas de refuerzo social que es significativa, positiva y de intensidad moderada.

5.2 Recomendaciones

Primera: Se recomienda que las autoridades universitarias integren en sus planes de intervención la evaluación continua del bienestar emocional de los estudiantes. Además, deberían implementar programas formativos en autorregulación emocional, orientados a fortalecer las capacidades de los alumnos para gestionar sus emociones. Esto contribuirá a mejorar sus metas académicas, favoreciendo un desempeño más eficaz y motivado. La evaluación regular permitirá ajustar y perfeccionar las estrategias de apoyo, garantizando respuestas pertinentes a las necesidades de los estudiantes. La implementación de estos programas debe ser coordinada con docentes y psicólogos institucionales para mayor efectividad.

Segunda: A los educadores, se recomienda realizar evaluaciones periódicas sobre las estrategias de autorregulación emocional que utilizan los estudiantes, esto permitirá identificar las técnicas más efectivas y detectar posibles dificultades en el manejo emocional. Con esta información, podrán ajustar y personalizar las intervenciones pedagógicas y de apoyo. Implementar sesiones de feedback y seguimiento favorecerá un aprendizaje más consciente y autónomo en los alumnos. La evaluación continua también facilitará mejorar las metodologías y promover estrategias que potencien la autogestión emocional.

Tercera: Se recomienda a los docentes que integren en sus currículos actividades y contenidos específicos sobre desarrollo emocional y autorregulación. Esto ayudará a los estudiantes a gestionar sus emociones, pensamientos y comportamientos relacionados con sus metas académicas. Incluir talleres, debates o dinámicas que fortalezcan habilidades sociales y

emocionales será muy beneficioso. Además, el currículo debe promover espacios para la reflexión sobre las propias emociones y metas, fomentando la autoconciencia. La incorporación de estos contenidos facilitará un aprendizaje más integral y favorecedor del bienestar emocional estudiantil, mejorando sus resultados académicos.

Cuarta: Se recomienda a los docentes aplicar estrategias de enseñanza que fomenten la autorregulación y la autoevaluación en los estudiantes. Técnicas como el aprendizaje basado en proyectos, la autoevaluación formativa y las reflexiones guiadas pueden promover la autonomía y el control emocional. Estas estrategias motivan a los alumnos a ser participantes activos en su proceso de aprendizaje, ayudándolos a desarrollar habilidades para enfrentar desafíos. Además, promover el autorreflexión y el establecimiento de metas personales fortalecerá su capacidad de autogestión. Estas prácticas facilitarán que los estudiantes gestionen mejor su tiempo, emociones y esfuerzos, logrando metas académicas más efectivas.

REFERENCIAS

- Allcca E. (2019). *Confiabilidad y validez del cuestionario para la evaluación de metas*. [Tesis de Titulación, Universidad César Vallejo]. *Repositorio Institucional UCV*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/49428>
- Anchundia, P. I. B., Cochea, N. G. O. y Chavarría, M. (2024). Autorregulación emocional y aprendizaje: percepción y experiencia de los estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Development*, 5(5), e3877. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n5-004>
- Arif, N., Faiza, U., Muhammad, J. y Anwar, M. (2023) Regulación de las emociones como predictor del Rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de psicología profesional y aplicada*, 4(1): 20-30. doi: 10.52053/jpap. v4i1.157
- Ariza, C; Rueda, L. y Blanchar, J. (2020). Asociación de metas y motivaciones académicas en relación con la variable sexo. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 286-293.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1155>
- Barrero, I.; González, Y. y Cabas, K. (2021). Autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento como variables mediadoras del comportamiento prosocial. *Psicogente*, 24 (45), 77-91. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4168>
- Bastacini, M. y Kupczynszyn, K. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1).
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S221526442020000100327&script=sci_arttext
- Barca, A.; Almeida, L.; Porto, A., Peralbo, M. y Brenlla J. (2012). Motivación escolar y

rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia.

Revista de investigación en Psicología, 28 (3), 1-10.

<https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101>

Barrero, I.; González, Y. y Cabas, P. (2021). Autorregulación emocional estrategias de afrontamiento como variables mediadoras del comportamiento prosocial *Psicogente*

24(45), 1- 15. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4168>

Berking, M. y Whitley, B. (2014). *Affect regulation training*. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8598-9>

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.^a ed.). Pearson Educación.

Ccaccasto, R. y Chura, R. (2021). *Metas académicas y satisfacción académica en los*

estudiantes del primer semestre de la escuela profesional de educación de la

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2020. [Tesis de maestría ,

Universidad Norbert Wiener]

https://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13053/6133/T061_40701042

[_M.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13053/6133/T061_40701042_M.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Citarella, A., Maldonado, J., Sánchez, A. y Vicente, F. (2020). A-motivación y su relación con

la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de

escuela secundaria en el sur de Italia. *International Journal of Developmental and*

Educational Psychology, 1(2), 479-488.

https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/12780/1/0214-9877_2020_1_2_479.pdf

Covarrubias, C.; Acosta, H. y Mendoza, M. (2019). Aprendizaje por autorregulación y

autoeficacia general y su relación con las metas académicas en estudiantes universitarios.

Formación universitaria, 12 (6), 103-114.

Consejo Nacional de Educación - Minedu (2020). *Proyecto Educativo Nacional - PEN 2036*.

Segunda Edición. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6910>

Durán, E. y Arias, D. (2015). Validez del cuestionario de metas académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 15(1), 23–36. <https://doi.org/10.18270/chps.v15i1.1776>

Elliot, A. y McGregor, H. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>

Enríquez, E., Blanco, I.; Mascarenhas, S. y Lozano, A. (2020). Metas académicas, estrategias y autoeficacia: un análisis diferencial entre el rendimiento académico alto y bajo del alumnado de educación secundaria. *Revista Educação e Humanidades*, 1(1, jane-jun), 8-37.

Fonseca, J. (2023). *Estrés académico y metas académicas en estudiantes de radiología de una universidad pública de Lima, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener] <https://repositorio.uwiener.edu.pe/entities/publication/54bd6021-ebd7-474e-92db-a510e017ecba>

Galeano-Terán, A. (2021). Estudio documental de la motivación en Educación Física: Análisis de su evolución. *Revista Cognosis*, 6(4), 71-92.

<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/4329>

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Guzmán, M. (2019). *Orientación a metas y motivación académica en estudiantes de primer ciclo*

y segundo del Instituto Superior Pedagógico Privado Internacional Elim sede Chiclayo – Lambayeque. [Tesis de maestría, Universidad Enrique Guzmán y Valle] <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/4234/TM%20CEDu%204916%20G1%20-%20Guzman%20Giron%20Marleny.pdf?sequence=1>

Hayat, A. y Shateri, K. (2019). The role of academic self-efficacy in improving students' metacognitive learning strategies. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 7(4), 205. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>

Huamani, R., cols. (2024). Autoeficacia académica y autorregulación emocional en la educación superior [Artículo científico]. *REPSI - Revista Ecuatoriana de Psicología*, 7(17), 39-49. <https://repsi.org>

Jerónimo, J. (2022). *Desempeño docente y metas académicas de los estudiantes de pregrado de una universidad pública, Ica-2022*. [Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener] <https://repositorio.uwiener.edu.pe/entities/publication/b8109ef1-98f4-4d24-ae24-082519a8fd4a>

Llanos, J. y Machuca, Y. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en el Perú: Revisión sistemática periodo 2020 al 2023 y meta-análisis. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9733-9740. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8536

Martínez-Alvarez, N. y Martínez-López, L. (2024). Sinergia Piaget, Vygotsky y la inteligencia artificial en la educación universitaria. *Vinculatégica EFAN*, 10(4), 70-84.

Millones, L. (2019) *Inteligencia emocional y hábitos de estudio de los estudiantes de primer grado de secundaria de la institución Educativa N 88014" José Olaya Chimbote en el año 2018*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional del Santa]. *Repositorio UNS*. <https://repositorio.uns.edu.pe/handle/20.500.14278/3407>

- Mora, T.; Mahecha, C. y Conejo, F. (2020). Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. *Cultura Educación y Sociedad*, 11(2),191–206. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.12>
- Moreta, R.; Durán, T. y Villegas, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de psicología y educación*, 1(13),155-166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Muños, Y. (2022) *Auto regulación del Aprendizaje y el rendimiento académico del curso una Universidad privada de Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. *Repositorio UNMSM*. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/17690>
- Navia, V. y Cepeda, V. (2023). Procrastinación académica y regulación emocional en estudiantes universitarios: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2770-2781. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/794/1074>
- Palacios Aymara, S. G. (2024). *Habilidades metacognitivas y metas académicas en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. *Repositorio Institucional de la Universidad Peruana Unión*. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/7247>
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50030-1>
- Pool, W. y Martínez, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, *Revista Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15529662002.pdf>

- Rodríguez-Barboza, J. (2024). Inteligencia Emocional como Factor Determinante en el Rendimiento Académico en Estudiantes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 17(1), 400-411. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9580403>
- Roque, H.; Alonso, G.; Salazar, G.; Criollo, C. y Curay, Y. (2021). Estrategias de aprendizaje y metas académicas en estudiantes universitarios ecuatorianos de ciencias de la salud. *EDUMECENTRO*, 13(3). <https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1767>
- Roy-García I, Rivas-Ruiz R, Pérez-Rodríguez M. y Palacios-Cruz L. (2019). Correlación: no toda correlación implica causalidad. *Revista Alergia México*; 66(3):354-360. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ram/v66n3/2448-9190-ram-66-03-354.pdf>
- Santoya, M.; Garcés, P. y Tezón, B. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422-439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Salazar, P. (2023) *Metas académicas y la calidad de los servicios universitarios en estudiantes de enfermería de una Universidad Privada, en tiempos de pandemia Covid-19, Lima - 2022* [Tesis de Maestría, Universidad Privada Norbert Wiener]. *Repositorio UPNW*. <https://hdl.handle.net/20.500.13053/8344>
- Solehria, T. y Ahmad, S. (2024). Emotional Intelligence and Emotional Self-Regulation: A Qualitative Case Study of Undergraduate University Students in Peshawar. *Qlantic Journal of Social Sciences*, 5(1), 318-329.
- Suriá, R. y Villegas, E. (2022). Relationship between academic goals and prosocia behaviour in

social work university students. *Cuadernos de Trabajo Social*, 35(2), 139– 148.

<https://doi.org/10.5209/cuts.78721>

Valcárcel, R. (2022). *Auto regulación emocional y hábitos de estudio en educación remota de los estudiantes de fisioterapia de una universidad de Lima, 2021*. [Tesis de Maestría, Universidad Privada Norbert Wiener]. *Repositorio UPNW*.

<https://hdl.handle.net/20.500.13053/6133>

Vera, S., Vera, P. V., Espinoza, M. y Peñafiel, A. (2024). Determinación de un modelo de bienestar estudiantil universitario post pandemia en una población universitaria publica de Ecuador. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (22), 200-230.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*.

Harvard University

Villablanca. F. (2027) *Metas académicas, estilos atributivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios de establecimientos vulnerables de la región del Biobío* [Tesis de doctorado, Universidad de Concepción]. *Repositorio UDEC*.

<http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2620>

Villarroel, L., Romero, J., Espejo, R. y Condor, S (2024). El desarrollo emocional y el logro académico en estudiantes universitarios. *Revista Tribunal*, 4(8), 86-101.

<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i8.47>

Yiou, H. (2023). The Effect of Achievement Goals on Academic Anxiety: Emotion Regulations Moderating Role. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*,

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Formulación del Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño metodológico
<p>Problema General. ¿Cuál es la relación que existe entre autorregulación emocional y metas académicas en estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025?</p> <p>Problemas Específicos. ¿Cuál es la relación que existe entre autorregulación emocional y metas de aprendizaje en estudiantes de terapia física y rehabilitación</p>	<p>Objetivo General. Establecer la relación que existe entre la autorregulación emocional y metas académicas en estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025.</p> <p>Objetivos Específicos. - Determinar la relación que existe entre la autorregulación emocional y las metas de aprendizaje en estudiantes de terapia Física y rehabilitación en una universidad</p>	<p>Hipótesis general. Existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas académicas de los estudiantes de terapia física y rehabilitación en una Universidad Privada de Lima, 2025.</p> <p>Hipótesis específicas. Existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas de aprendizaje en los estudiantes</p>	<p>Variable 1: Auto regulación emocional</p> <p>Dimensiones Revaluación cognitiva Supresión</p> <p>Variable 2: Metas académicas</p> <p>Dimensiones Metas de aprendizaje Metas de refuerzo social Metas de logro o</p>	<p>Tipo de investigación: Básica</p> <p>Nivel: Descriptivo correlacional</p> <p>Enfoque: Cuantitativo positivista</p> <p>Método: Hipotético deductivo</p> <p>Diseño de la investigación: Diseño no experimental</p> <p>Población: 115 estudiantes de VI ciclo de terapia física y rehabilitación de una universidad</p>

<p>en una universidad privada de Lima, 2025?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre autorregulación emocional y metas de refuerzo social en Estudiantes de Terapia Física y Rehabilitación en una Universidad Privada de Lima, 2025?</p>	<p>privada de Lima, 2025.</p> <p>-</p> <p>Determinar la relación que existe entre la autorregulación emocional y las metas de refuerzo social en Estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025.</p> <p>-</p> <p>Determinar la relación que existe entre la autorregulación emocional y las metas de logro en estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025.</p>	<p>de terapia física y rehabilitación en una Universidad Privada de Lima, 2025.</p> <p>- Existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas de logro en los estudiantes de terapia física y rehabilitación en una Universidad Privada de Lima, 2025.</p> <p>- Existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas de refuerzo social en los estudiantes de terapia física y rehabilitación en una Universidad Privada de Lima, 2025.</p>	<p>recompensa</p>	<p>Muestra: 115 estudiantes de VI ciclo de la carrera de la carrera de terapia física y rehabilitación</p>
<p>en una Universidad Privada de Lima, 2025?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre autorregulación emocional y metas del logro o recompensa en estudiantes de terapia física y rehabilitación en una Universidad Privada de Lima, 2025?</p>	<p>privada de Lima, 2025.</p> <p>-</p> <p>Determinar la relación que existe entre la autorregulación emocional y las metas de logro en estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025.</p> <p>-</p> <p>Determinar la relación que existe entre la autorregulación emocional y las metas de logro en estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad privada de Lima, 2025.</p>	<p>de terapia física y rehabilitación en una Universidad Privada de Lima, 2025.</p> <p>- Existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas de refuerzo social en los estudiantes de terapia física y rehabilitación en una Universidad Privada de Lima, 2025.</p> <p>- Existe una relación significativa entre la autorregulación emocional y las metas de refuerzo social en los estudiantes de terapia física y rehabilitación en una Universidad Privada de Lima, 2025.</p>	<p>recompensa</p>	<p>Muestra: 115 estudiantes de VI ciclo de la carrera de la carrera de terapia física y rehabilitación</p>

Anexo 2: Instrumentos

**Cuestionario de Autorregulación
Emocional (ERQ) Gross y John (2003)**

Sexo: Hombre () Mujer ()

Fecha: _____

Autorregulación emocional

Responde las preguntas relacionadas con tu vida emocional, en particular como controlas, manejas y regulas tus emociones. En este sentido, estamos interesados en dos aspectos principales: experiencia emocional y como muestras tus emociones relacionado a tu comportamiento. Algunas de las preguntas parecen similares, no obstante, difieren en aspectos importantes. Utilice la siguiente escala de respuesta.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7

Totalmente Desacuerdo

Totalmente neutro

De acuerdo

Nº	PREGUNTAS	TN		TD			DA	
1	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando	1	2	3	4	5	6	7
2	Guardo mis emociones para mí mismo.	1	2	3	4	5	6	7
3	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p. ej. Tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7

4	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
5	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	1	2	3	4	5	6	7
6	Controlo mis emociones no expresándolas.	1	2	3	4	5	6	7
7	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1	2	3	4	5	6	7
8	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	1	2	3	4	5	6	7
9	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
10	Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario de Metas académicas (CMA)

INSTRUCCIONES: Estimado participantes, por favor sírvase completar el siguiente cuestionario, recuerde que los datos serán anónimos, no existen respuestas erróneas, todas son válidas, según su experiencia marque la opción que considere.

Escala de valoración: Totalmente de acuerdo = 5

De acuerdo = 4

Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3

En desacuerdo = 2 Totalmente en desacuerdo = 1

	Variable 2: Metas Académicas	1	2	3	4	5
	DIMENSION 1: Metas de aprendizaje					
1	Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas tareas					
2	Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando					
3	Yo estudio porque que gusta conocer muchas cosas					
4	Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas tareas difíciles					
5	Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos					
6	Yo estudio porque soy muy curioso.					
7	Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos)					
8	Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas – tareas difíciles.					
	DIMENSIÓN 2 : Metas de refuerzo social					
9	Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos					
10	Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mi					
11	Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mi					

12	Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace					
13	Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy					
	DIMENSIÓN 3: Metas de logro					
14	Yo estudio porque deseo obtener mejores que mis compañeros					
15	Yo estudio porque quiero obtener buenas notas					
16	Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas					
17	Yo estudio porque quiero fracasar en los exámenes					
18	Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera					
19	Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro					
20	Yo estudio porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro					

Anexo 3: Validez del Instrumento

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Variable 1: Auto regulación emocional							
	DIMENSIÓN 1: Reevaluación cognitiva	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversion), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	X		X		X		
2	Guardo mis emociones para mí mismo.	X		X		X		
3	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p. ej. Tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	X		X		X		
4	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	X		X		X		
5	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	X		X		X		
6	Controlo mis emociones no expresándolas.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Supresión	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	X		X		X		
8	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	X		X		X		
9	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	X		X		X		
10	Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	X		X		X		

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	Variable 2: Metas académicas							
	DIMENSIÓN 1: Metas de aprendizaje	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Yo estudio porque para <u>mi</u> es interesante resolver problemas/ tareas.	X		X		X		
2	Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	X		X		X		
3	Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas.	X		X		X		
4	Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas – tareas difíciles.	X		X		X		
5	Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	X		X		X		
6	Yo estudio porque soy muy curioso	X		X		X		
7	Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	X		X		X		
8	Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas – tareas difíciles.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Metas de refuerzo social							
9	Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.	X		X		X		
10	Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	X		X		X		
11	Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	X		X		X		
12	Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace	X		X		X		
13	Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Metas de logro o recompensa							
14	Yo estudio porque deseo obtener mejores que mis compañeros.	X		X		X		
15	Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	X		X		X		
16	Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	X		X		X		
17	Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales.	X		X		X		
18	Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera.	X		X		X		
19	Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	X		X		X		
20	Yo estudio porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.	X		X		X		

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico fundamentado.
Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
Nota: Pertinencia, se dice suficiente cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.
Observaciones (prestar el hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir [_]

No aplicable [_]

Apellidos y nombres del juez validador: Luis Yonael Caya Champitaz

DNI: 08843049

Correo electrónico institucional: lonacaya123@hotmail.com

Especialidad del validador: Terapia Física y Rehabilitación

Metodológico [X]

Temático [_]

Estadístico [_]



FIRMA DEL JUEZ EXPERTO
Dr. Luis Yonael Caya Champitaz
Tecnólogo Médico - Fisioterapeuta
DNI 08843049
CTMP 2594

12 de diciembre del 2024

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
	Variable 1: Auto regulación emocional							
	DIMENSIÓN 1: Reevaluación cognitiva	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversion), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	X		X		X		
2	Guardo mis emociones para mí mismo.	X		X		X		
3	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p. ej. Tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	X		X		X		
4	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	X		X		X		
5	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	X		X		X		
6	Controlo mis emociones no expresándolas.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Supresión	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	X		X		X		
8	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	X		X		X		
9	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	X		X		X		
10	Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	X		X		X		

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Variable 2: Metas académicas								
DIMENSIÓN 1: Metas de aprendizaje								
1	Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/ tareas.	X		X		X		
2	Yo estudio porque me gust aver cómo voy avanzando	X		X		X		
3	Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas.	X		X		X		
4	Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas – tareas difíciles.	X		X		X		
5	Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	X		X		X		
6	Yo estudio porque soy muy curioso	X		X		X		
7	Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	X		X		X		
8	Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas – tareas difíciles.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: Metas de refuerzo social								
9	Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.	X		X		X		
10	Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	X		X		X		
11	Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.	X		X		X		
12	Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace	X		X		X		
13	Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Metas de logro o recompensa								
14	Yo estudio porque deseo obtener mejores que mis compañeros.	X		X		X		
15	Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	X		X		X		
16	Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	X		X		X		
17	Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales.	X		X		X		
18	Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera	X		X		X		
19	Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	X		X		X		
20	Yo estudio porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.	X		X		X		

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable []

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Susan Gonzales Saldaña

DNI: 43575794

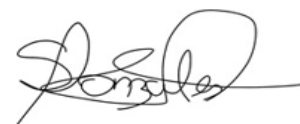
Correo electrónico institucional: Susan.gonzales@autonoma.pe

Especialidad del validador: Doctora en salud, experiencia en gestión asistencial y gestión educativa

Metodólogo []

Temático []

Estadístico []



Dra. Susan Gonzáles Saldaña
Doctora en Salud
N° de Registro: 000094

1 de diciembre del 2024

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
	Variable 1: Auto regulación emocional							
	DIMENSIÓN 1: Revaluación cognitiva	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversion), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	X		X		X		
2	Guardo mis emociones para mí mismo.	X		X		X		
3	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p. ej. Tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	X		X		X		
4	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	X		X		X		
5	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	X		X		X		
6	Controlo mis emociones no expresándolas.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Supresión	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	X		X		X		
8	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	X		X		X		
9	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	X		X		X		
10	Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	X		X		X		

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Variable 2: Metas académicas								
DIMENSIÓN 1: Metas de aprendizaje								
1	Yo estudio porque para <u>mi</u> es interesante resolver problemas/ tareas.	X		X		X		
2	Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	X		X		X		
3	Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas.	X		X		X		
4	Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas – tareas difíciles.	X		X		X		
5	Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	X		X		X		
6	Yo estudio porque soy muy curioso	X		X		X		
7	Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	X		X		X		
8	Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas – tareas difíciles.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: Metas de refuerzo social								
9	Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.	X		X		X		
10	Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	X		X		X		
11	Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	X		X		X		
12	Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace	X		X		X		
13	Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Metas de logro o recompensa								
14	Yo estudio porque deseo obtener mejores que mis compañeros.	X		X		X		
15	Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	X		X		X		
16	Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	X		X		X		
17	Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales.	X		X		X		
18	Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera	X		X		X		
19	Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	X		X		X		
20	Yo estudio porque quiero conseguir una buena <u>posición</u> social en el futuro.	X		X		X		

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable []

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: ADRIANA MERCEDES, LOPEZ

DNI: 09549145

Correo electrónico institucional: mercedes.lopez@upn.pe

Especialidad del validador: MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Metodólogo []

Temático []

Estadístico []



12 de diciembre del 2024

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
	Variable 1: Auto regulación emocional							
	DIMENSIÓN 1: Reevaluación cognitiva	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversion), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	X		X		X		
2	Guardo mis emociones para mí mismo.	X		X		X		
3	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p. ej. Tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	X		X		X		
4	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	X		X		X		
5	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	X		X		X		
6	Controlo mis emociones no expresándolas.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Supresión	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	X		X		X		
8	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	X		X		X		
9	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	X		X		X		
10	Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	X		X		X		

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 2: Metas académicas								
DIMENSIÓN 1: Metas de aprendizaje		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/ tareas.	X		X		X		
2	Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	X		X		X		
3	Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas.	X		X		X		
4	Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas – tareas difíciles.	X		X		X		
5	Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	X		X		X		
6	Yo estudio porque soy muy curioso	X		X		X		
7	Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos).	X		X		X		
8	Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas – tareas difíciles.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: Metas de refuerzo social								
9	Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.	X		X		X		
10	Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	X		X		X		
11	Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	X		X		X		
12	Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace	X		X		X		
13	Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Metas de logro o recompensa								
14	Yo estudio porque deseo obtener mejores que mis compañeros.	X		X		X		
15	Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	X		X		X		
16	Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	X		X		X		
17	Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales.	X		X		X		
18	Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera	X		X		X		
19	Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	X		X		X		
20	Yo estudio porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.	X		X		X		

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable []

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: **Mg. Janeth Evelyn Martínez Chuquillanqui**

DNI: 47842393

Correo electrónico institucional: jmartinezchuquillanqui@gmail.com

Especialidad del validador: **Magister En Docencia Universitaria**

Metodólogo []

Temático []

Estadístico []



12 de diciembre del 2024

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
	Variable 1: Auto regulación emocional							
	DIMENSIÓN 1: Reevaluación cognitiva	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversion), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	X		X		X		
2	Guardo mis emociones para mí mismo.	X		X		X		
3	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p. ej. Tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	X		X		X		
4	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	X		X		X		
5	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	X		X		X		
6	Controlo mis emociones no expresándolas.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Supresión	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	X		X		X		
8	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	X		X		X		
9	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	X		X		X		
10	Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	X		X		X		

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Variable 2: Metas académicas								
DIMENSIÓN 1: Metas de aprendizaje		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Yo estudio porque para <u>mi</u> es interesante resolver problemas/ tareas.	X		X		X		
2	Yo estudio porque me <u>gusta</u> aver cómo voy avanzando	X		X		X		
3	Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas.	X		X		X		
4	Yo estudio porque me gusta el <u>desafío</u> que plantean los problemas – tareas difíciles.	X		X		X		
5	Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	X		X		X		
6	Yo estudio porque soy muy curioso	X		X		X		
7	Yo estudio porque me gusta <u>utilizar</u> la cabeza (<u>mis</u> conocimientos).	X		X		X		
8	Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas – tareas difíciles.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: Metas de refuerzo social								
9	Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.	X		X		X		
10	Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.	X		X		X		
11	Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	X		X		X		
12	Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace	X		X		X		
13	Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Metas de logro o recompensa								
14	Yo estudio porque deseo obtener mejores que mis compañeros.	X		X		X		

15	Yo estudio porque quiero obtener buenas notas.	X		X		X		
16	Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	X		X		X		
17	Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales.	X		X		X		
18	Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera	X		X		X		
19	Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	X		X		X		
20	Yo estudio porque quiero conseguir una buena <u>posición</u> social en el futuro.	X		X		X		

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable []

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: WILMER LIMA SOCA

DNI: 43565737

Correo electrónico institucional: Wilmer.lima@upch.pe

Especialidad del validador: MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



12 de diciembre del 2024

Metodólogo []

Temático []

Estadístico []

Anexo 4: Confiabilidad del instrumento

Fiabilidad

Escala: Autorregulación emocional

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,837	10

Fiabilidad

Escala: Metas académicas

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,866	20

Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Lima, 12 de mayo de 2025

Investigador(a)
Claudia del Pilar Neyra Olaechea
Sofia Isabel Asto Alvarez
Exp. N°: 0660-2025

De mi consideración:

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética e Integridad Científica de la Universidad Privada Norbert Wiener (CIEIC-UPNW) **evaluó y APROBÓ** los siguientes documentos:

- Protocolo titulado: **“Autorregulación Emocional y Metas Académicas en Estudiantes de Terapia Física y Rehabilitación en una Universidad Privada de Lima, 2025.”** con fecha **04/05/2024**.

El cual tiene como investigador principal al Sr(a) Claudia del Pilar Neyra Olaechea y Sr(a) Sofia Isabel Asto Alvarez

La APROBACIÓN comprende el cumplimiento de las buenas prácticas éticas, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo de investigación y la confidencialidad de los datos, entre otros.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

1. **La vigencia** de la aprobación es de **dos años** (24 meses) a partir de la emisión de este documento.
2. **Toda enmienda o adenda** se deberá presentar al CIEIC-UPNW y no podrá implementarse sin la debida aprobación.
3. Si aplica, **la Renovación** de aprobación del proyecto de investigación deberá iniciarse treinta (30) días antes de la fecha de vencimiento, con su respectivo informe de avance.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,

Mg. Angelica Karina Minaya Galarreta
Presidenta
Comité Institucional de Ética e Integridad Científica
Universidad Privada Norbert Wiener

Anexo 6: Consentimiento informado

Consentimiento informado

Institución: Universidad Privada Norbert Wiener

Investigadores: Asto Alvarez Sofia y Neyra Olaechea Claudia

Título: “Autorregulación emocional y metas académicas en estudiantes de terapia física y rehabilitación en una universidad Privada de Lima, 2025”

Propósito del estudio

Lo invitamos a participar en un estudio titulado “Autorregulación emocional y metas académicas en los estudiantes de terapia física y rehabilitación de la universidad privada de Lima, 2025”: Este es un estudio desarrollado por investigadores de la Universidad Privada Norbert Wiener, Asto Alvarez, Sofia y Neyra Olaechea, Claudia. El propósito de este estudio es establecer la relación que existe entre autorregulación emocional y metas académicas en los estudiantes universitarios de terapia física y rehabilitación. Su ejecución ayudará a establecer la relación que existe entre las variables autorregulación emocional y metas académicas.

Procedimientos del estudio: Si usted decide participar en este estudio se realizarán los siguientes procesos:

- Selección de participantes.
- Llenado de la ficha de consentimiento.
- Llenado de los cuestionarios.

La *encuesta* puede demorar unos 20 minutos aproximadamente.

Los resultados se le entregarán a usted en forma individual y se almacenarán respetando la confidencialidad y su anonimato.

Riesgos: Su participación en el estudio podría presentar algunos riesgos (incomodidad).

Beneficios: Usted se beneficiará del presente proyecto siendo un actor principal en la puesta en práctica de estrategias que incrementen la autoeficacia académica y fomenten un aprendizaje colaborativo más efectivo en las aulas universitarias. Esta investigación contribuirá con nuevos aportes teóricos y prácticos sobre cómo se vinculan la autorregulación emocional y las metas

académicas en entornos universitarios, ofreciendo además un modelo que puede ser replicado o adaptado en distintas disciplinas, facultades o instituciones de educación superior.

Costos e incentivos: Usted *no* pagará ningún costo monetario por su participación en la presente investigación. Así mismo, no recibirá ningún incentivo económico ni medicamentos a cambio de su participación.

Confidencialidad: El investigador guardará la información recolectada con códigos para resguardar su identidad. Si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita su identificación. Los archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al equipo de estudio. así mismo la información será eliminada

Derechos del participante: La participación en el presente estudio es voluntaria. Si usted lo decide puede negarse a participar en el estudio o retirarse de éste en cualquier momento, sin que esto ocasione ninguna penalización o pérdida de los beneficios y derechos que tiene como individuo, como así tampoco modificaciones o restricciones al derecho a la atención médica.

Preguntas/Contacto: Puede comunicarse con el Investigador Principal: Sofia Asto Alvares, 947-388-032 con correo a2023900016@uwiener.edu.pe o Claudia Neyra Olacchea, 933-890-572 con correo a2023900004@uwiener.edu.pe.

Así mismo puede comunicarse con el Comité de Ética que validó el presente estudio, Contacto del Comité Institucional de Ética e Integridad Científica: Dr. Raúl Antonio Rojas Ortega, presidente del Comité Institucional de Ética e Integridad Científica de la Universidad Privada Norbert Wiener, **email:** comite.etica@uwiener.edu.pe

Declaración del consentimiento

He leído la hoja de información del formulario de consentimiento informado (FCI) y declaro haber recibido una explicación satisfactoria sobre los objetivos, los procedimientos y las finalidades del estudio. Se han respondido todas mis dudas y preguntas. Comprendo que mi decisión de participar es voluntaria y conozco mi derecho a retirar mi consentimiento en cualquier momento, sin que esto me perjudique de ninguna manera. Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

_____ (*firma*)

Nombre del participante:

DNI:

Fecha: (..... /...../

_____ (*firma*)

Nombre del investigador(a):

DNI:

Fecha: (..... /...../

_____ (*firma*)

Nombre del testigo o su representante legal:

DNI:

Fecha: (..... /...../

Nota: la firma del testigo o representante legal es obligatoria solo cuando el participante tiene alguna discapacidad que le impida firmar o imprimir su huella, o en el caso de no saber leer y escribir.

Anexo 7: Reporte de similitud de Turnitin



Página 2 de 60 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trn:oid::14912:506107189

14% Similitud general

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




Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencia excluida

Fuentes principales

- 11%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 12%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

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

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

Fuentes principales

- 11%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 12%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

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

1	Internet	repositorio.uwiener.edu.pe	4%
2	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2024-02-26	3%
3	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2024-02-27	<1%
4	Trabajos entregados	uwiener on 2024-12-11	<1%
5	Trabajos entregados	uwiener on 2024-02-07	<1%
6	Trabajos entregados	uwiener on 2025-07-23	<1%
7	Trabajos entregados	uwiener on 2025-02-11	<1%
8	Internet	hdl.handle.net	<1%
9	Trabajos entregados	Universidad Católica de Santa María on 2025-08-08	<1%
10	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2025-09-12	<1%
11	Internet	alicia.concytec.gob.pe	<1%

14% Similitud general

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




Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Exclusiones

- ▶ N.º de coincidencia excluida

Fuentes principales

- 11%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 12%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

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

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

Fuentes principales

- 11% Fuentes de Internet
- 3% Publicaciones
- 12% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

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

1	Internet	repositorio.uwiener.edu.pe	4%
2	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2024-02-26	3%
3	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2024-02-27	<1%
4	Trabajos entregados	uwiener on 2024-12-11	<1%
5	Trabajos entregados	uwiener on 2024-02-07	<1%
6	Trabajos entregados	uwiener on 2025-07-23	<1%
7	Trabajos entregados	uwiener on 2025-02-11	<1%
8	Internet	hdl.handle.net	<1%
9	Trabajos entregados	Universidad Católica de Santa María on 2025-08-08	<1%
10	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2025-09-12	<1%
11	Internet	alicia.concytec.gob.pe	<1%