

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



TESIS

**PARENTALIDAD POSITIVA Y DIFICULTADES EN LA
REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE 4TO Y
5TO DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO DE CUSCO, 2025**

PRESENTADO POR:

Br. FEDRA YUCRA CHAMPI

**PARA OPTAR AL TÍTULO
PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA**

ASESORA:

Dra. VILMA AURORA PACHECO SOTA

CUSCO-PERÚ

2026



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el **Asesor** Vilma Aurora Pacheco Sota
..... quien aplica el software de detección de similitud al
trabajo de Investigación/tesis titulada: Parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en
estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

Presentado por: Fedra Yucra Champi DNI N° 75237829;
presentado por: DNI N°:
Para optar el título Profesional/Grado Académico de Licenciada en psicología

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por³..... veces, mediante el
Software de Similitud, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso del Sistema Detección de**
Similitud en la UNSAAC y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de1.....%.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto**
las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 18 de Junio de 2026.....

Firma

Post firma..... Dra. Vilma A. Pacheco Sota

Nro. de DNI 07765520

ORCID del Asesor https://orcid.org/0000-0002-3071-3664

Se adjunta:

- Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
- Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: **oid:** trn:oid::27259:600761050

Fedra Yucra Champi

Parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cu...

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:600761050

90 páginas**Fecha de entrega**

17 jun 2026, 9:57 a.m. GMT-5

19.990 palabras**Fecha de descarga**

17 jun 2026, 10:25 a.m. GMT-5

116.064 caracteres**Nombre del archivo**

0 FINAL PARA PASAR TURNITIN.docx

Tamaño del archivo

542.5 KB

1% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Coincidencias menores (menos de 20 palabras)
- Trabajos entregados

Fuentes principales

- 1%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 0%  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.

Agradecimiento

A Dios, por permitirme, en su infinita bondad y voluntad, haber concluido con éxito este objetivo. Su guía y fortaleza fueron fundamentales para culminar este proceso.

Extiendo mi agradecimiento a todos los docentes de la universidad, quienes han sido una fuente esencial de conocimiento e inspiración a lo largo de mi formación profesional. Gracias a su dedicación y enseñanza, he podido desarrollar las habilidades necesarias para la elaboración y culminación de este proyecto.

Agradezco también a la institución que me brindó el espacio y acceso para la ejecución de este estudio, abriéndome sus puertas.

De igual manera, expreso mi sincero reconocimiento a la parte administrativa, a los directivos, psicólogas, practicantes de psicología y a los profesores del Colegio Carrión, quienes mostraron siempre su disposición, colaboración en el proceso del desarrollo del estudio.

Dedicatoria

El estudio se encuentra dedicado, en primera instancia a Dios, quien permitió la culminación de este proceso, siendo mi fortaleza en cada etapa del proceso y por acompañarme en todo momento hasta el día de hoy.

A mi madre Fabiana Champi Soncco, quien ha sido mi mayor apoyo, una de las columnas más importantes. Su aliento permanente, con expresiones de motivación y su amor incondicional me han impulsado a seguir adelante y a alcanzar cada meta propuesta.

Finalmente, dedico a todos mis seres queridos, quienes, de una u otra manera, han sido parte de este camino y me han brindado su comprensión, apoyo y cariño incondicional.

Resumen

El presente estudio tuvo como finalidad determinar cuál es la relación entre parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025. Para ello se basó en un diseño metodológico descriptivo correlacional, de tipo cuantitativo y nivel básico. Trabajando con una muestra de 148 estudiantes, los mismos que fueron examinados con la Escala de Parentalidad Positiva (E2P) y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS). Encontrando una relación inversa entre la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional con un $p = .000$ y un $r = -.719^{**}$. También se encontró que en cuanto a la parentalidad positiva un 52% alcanzó un nivel bajo, un 18.2% un nivel medio y el 29.7% un nivel alto, mientras que en la variable dificultades en la regulación emocional un 45.3% alcanzó un nivel bajo, un 31.8 un nivel bajo y un 23% un nivel promedio. Concluyendo que existe una relación significativa e inversa entre parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional, destacando que cuando la parentalidad positiva se encuentra en niveles elevados las dificultades en la regulación emocional serán menores y viceversa.

Palabras claves: Parentalidad positiva, Dificultades en la regulación emocional, Estudiante, Reflexiva.

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between positive parenting and difficulties in emotional regulation in students in the 4th and 5th grades of secondary school in Cusco, 2025. To this end, it was based on a descriptive correlational methodological design, quantitative in nature and at a basic level. Working with a sample of 148 students, who were examined using the Positive Parenting Scale (E2P) and the Difficulties in Emotional Regulation Scale (DERS). An inverse relationship was found between positive parenting and difficulties in emotional regulation with a $p = .000$ and an $r = -.719^{**}$. It was also found that in terms of positive parenting, 52% reached a low level, 18.2% a medium level, and 29.7% a high level, while in the variable of difficulties in emotional regulation, 45.3% reached a low level, 31.8% a medium level, and 23% a high level. In conclusion, there is a significant inverse relationship between positive parenting and difficulties in emotional regulation, highlighting that when positive parenting is at high levels, difficulties in emotional regulation will be lower and vice versa.

Keywords: *Positive parenting, Difficulties in emotional regulation, Students, Reflective.*

Indice

Agradecimiento	12
Dedicatoria	iii
Resumen	iv
Abstract.....	v
Indice	vi
Indice de Tablas.....	x
Indice de Figuras	xi
Introducción.....	12
CAPITULO I.....	14
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.1. Descripción del problema.....	14
1.2. Formulación del Problema	20
1.2.1. Problema General	21
1.2.2. Problemas Específicos.....	21
1.3. Objetivos.....	21
1.3.1. Objetivo General	21
1.3.2. Objetivos Específicos	22

1.4. Justificación	22
1.4.1. Valor Social	22
1.4.2. Valor Teórico.....	23
1.4.3. Valor Metodológico.....	23
1.4.4. Valor Apicativo	24
1.5. Viabilidad	24
CAPITULO II.....	26
MARCO TEÓRICO	26
2.1. Antecedentes de la Investigación	26
2.1.1. Internacionales.....	26
2.1.2. Nacionales	28
2.1.3. Locales.....	30
2.2. Marco teórico.....	32
2.2.1. Parentalidad Positiva	32
2.2.2. Dificultades en la regulación emocional	39
2.3. Definiciones conceptuales	46
CAPITULO III	48
HIPÓTESIS Y VARIABLES	48
3.1. Formulación de hipótesis.....	48
3.1.1. Hipótesis general	48

3.1.2. Hipótesis específicas	48
3.2. Especificación de variables	49
3.3. Operacionalización de variables	50
CAPITULO IV	52
METODOLOGÍA.....	52
4.1. Tipo y nivel de investigación	52
4.2. Diseño de investigación.....	52
4.3. Población y muestra	53
4.3.1. Población	53
4.3.2. Diseño Muestral.....	54
4.3.3. Selección de las Unidades Muestrales.....	55
4.3.4. Tipo de Muestreo.....	55
4.4. Técnicas e instrumentos de investigación	57
4.4.1. Instrumentos	57
4.5. Técnicas y procesamiento y análisis de datos	61
4.6. Matriz de consistencia	62
Capítulo V	65
Resultados y Discusión.....	65
5.1. Descripción Sociodemográfica de la Investigación.....	65
5.2. Estadística Descriptiva Aplicada al Estudio.....	69

5.2.1. Parentalidad positiva	69
5.2.2. Dificultades en la regulación emocional	71
5.3. Estadística Inferencial Aplicada al Estudio	72
5.3.1. Prueba de Normalidad	72
5.3.2. Análisis de Correlación de la Hipótesis General	73
5.3.3. Análisis de Correlación de las Hipótesis Específicas	75
5.4. Discusión	80
CAPITULO VI	94
Conclusiones y Recomendaciones	94
6.1. Conclusiones.....	94
6.2. Recomendaciones	96
REFERENCIAS	99

Índice de Tablas

Tabla 1. Operacionalización de variables.....	50
Tabla 2. Características sociodemográficas de la población	53
Tabla 3. Muestra establecida por estratos.....	56
Tabla 4. Normas de calificación E2P	58
Tabla 5. Validez de la Escala de Parentalidad Positiva	58
Tabla 6. Confiabilidad de la Escala de Parentalidad Positiva	59
Tabla 7. Normas de calificación del DERS	60
Tabla 8. Validez de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional	60
Tabla 9. Confiabilidad de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional	61
Tabla 10. Características de la muestra según sexo.....	65
Tabla 11. Características de la muestra según edad	66
Tabla 12. Características de la muestra según grado.....	67
Tabla 13. Características de la muestra según presencia parental.....	68
Tabla 14. Niveles de parentalidad positiva.....	69
Tabla 15. Niveles de dificultades en la regulación emocional	71
Tabla 16. Prueba de Normalidad de Kolmogorov Smirnov	72
Tabla 17. Rango de relación de Rho de Spearman de parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional	73
Tabla 18. Rango de Relación de Rho de Spearman de las dimensiones de la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional	75
Tabla 19. Rango de Relación de Rho de Spearman de las dimensiones de dificultades en la regulación emocional y la parentalidad positiva	77

Índice de Figuras

Figura 1. Diseño correlacional de estudio	53
Figura 2. Formula del tamaño de la muestra	54
Figura 3. Fórmula del muestreo por estratos	56
Figura 4. Características de la muestra según sexo	66
Figura 5. Características de la muestra según edad	67
Figura 6. Características de la muestra según grado	68
Figura 7. Características de la muestra según convivencia familiar.....	69
Figura 8. Niveles de parentalidad positiva	70
Figura 9. Niveles de dificultades en la regulación emocional.....	71
Figura 10. Gráfico de dispersión de parentalidad positiva y regulación emocional.....	74

Introducción

La presente investigación analiza la relación existente entre la parentalidad positiva (PP) y las dificultades en la regulación emocional de estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria de una institución educativa ubicada en la ciudad de Cusco. En un contexto donde las dinámicas familiares y sociales experimentan constantes transformaciones, resulta fundamental comprender de qué manera las prácticas de crianza ejercen influencia sobre el desarrollo emocional de los adolescentes. En este sentido, el estudio busca identificar si la presencia de estilos parentales positivos se asocia con una mejor capacidad para gestionar las emociones, favoreciendo su salud psicológica junto al rendimiento en sus estudios.

El Capítulo I presenta el planteamiento del problema, así como los objetivos que orientan la investigación. Asimismo, se exponen las preguntas de investigación y se fundamenta la relevancia del estudio desde una perspectiva social, teórica y metodológica, resaltando la necesidad de abordar las dificultades relacionadas con la regulación emocional durante la adolescencia.

En el Capítulo II se desarrolla el marco teórico, donde se recopilan y analizan antecedentes nacionales e internacionales vinculados con las variables de estudio. Del mismo modo, se describen los principales enfoques conceptuales sobre PP junto a gestión adecuada de emociones, sustentados en evidencia científica que destaca el valor de cada uno de los actores familiares comprendidos para desarrollar a nivel socioemocional a los adolescentes.

El Capítulo III comprende la formulación de las hipótesis y la operacionalización de las variables. En esta sección se establecen tanto la hipótesis general como las hipótesis

específicas que orientan el análisis de la relación entre PP junto a las dificultades para gestionar las emociones, que serán contrastadas mediante procedimientos estadísticos de carácter correlacional.

Por su parte, el Capítulo IV detalla la metodología empleada para la ejecución del estudio. Se describen el diseño de investigación, la población y muestra, los instrumentos utilizados para la recolección de información y las técnicas estadísticas aplicadas para el procesamiento y análisis de los datos obtenidos.

En el Capítulo V se exponen los resultados derivados del análisis estadístico, los cuales son interpretados y discutidos a la luz de la literatura científica revisada. Además, se presentan las principales conclusiones y recomendaciones surgidas de los hallazgos, orientadas a fortalecer las prácticas parentales positivas y promover un adecuado desarrollo emocional en los adolescentes.

Finalmente, el Capítulo VI reúne las conclusiones generales de la investigación y las recomendaciones específicas derivadas de cada uno de los objetivos planteados, proporcionando aportes que pueden contribuir al diseño de futuras intervenciones y estudios relacionados con la temática abordada.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

Actualmente, se pueden observar diversos cambios producidos en torno a la educación familiar, siendo notablemente distintas a los modelos tradicionales; cada vez es más patente que el sistema no se fundamenta en un modelo único y natural de organización (Dreier, Nabarro, y Nelson, J., 2019). Por lo tanto, en la actualidad prevalecen innovadoras formas de organización y nuevos tipos de familia (Baena, 2020). En este contexto, la familia se identifica como el agente primordial de socialización, emocional, interpersonal, cultural y económico, ejerciendo una influencia significativa en diversas facetas del desarrollo del adolescente (Dumont et al., 2020).

En ese contexto resulta importante comprender dos factores importantes como la positividad parental y las dificultades con la gestión emocional que representan factores intrínsecamente vinculados a la salubridad junto al avance de los jóvenes. Mientras que la parentalidad positiva se puede comprender como el desarrollo de habilidades parentales que fomentan relaciones fundamentadas en afecto, comunicación, apoyo, y establecimiento de límites apropiados, permitiendo a los infantes crecer en un medio que promueva su desarrollo personal y emocional (Palacios, Torío, y Murga, 2023). En contraste, las dificultades de regulación emocional se refieren a los problemas que un individuo puede enfrentar en la comprensión, aceptación, y gestión adecuada de sus

emociones, particularmente en situaciones de estrés, frustración, o conflicto, estas circunstancias pueden influir en su comportamiento, interacciones interpersonales, y adaptabilidad a diversos contextos existenciales (Haag, Bagrodia, y Bonanno, 2024).

Considerando que se aborda una población adolescente es vital entender que las transformaciones significativas en los ámbitos físico, emocional y social, la función del núcleo familiar adquiere una relevancia particular, así como la asistencia, comprensión y orientación que los adolescentes obtienen de sus progenitores pueden contribuir significativamente al desarrollo de capacidades emocionales saludables. Por el contrario, cuando estas prácticas resultan insuficientes o incongruentes, los adolescentes podrían experimentar mayores desafíos en la gestión efectiva de sus emociones. Por lo tanto, realizar un estudio con ambas variables resulta crucial para comprender la manera en que las dinámicas familiares afectan el crecimiento de sus emociones en los jóvenes junto a sus habilidades para afrontar las dificultades intrínsecas a este periodo vital.

A escala global, se reconoce la relevancia de las relaciones familiares saludables, también denominadas parentalidad positiva. Esta se examina desde la perspectiva del desarrollo saludable y el bienestar holístico con miembros de un hogar, promoviendo la formación de vínculos afectivos y respetuosos (García y Ortiz, 2022). Esta perspectiva se orienta hacia el avance holístico junto a la integridad de jóvenes y niños. Para alcanzar este objetivo, es necesaria la integración de diversos componentes esenciales. De lo contrario, pueden surgir repercusiones adversas en el desarrollo interpersonal, social, académico y emocional, siendo este último uno de los ámbitos más impactados durante la adolescencia (Vargas et al., 2020).

En este contexto, tanto la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2006) abogan por la promoción de la parentalidad positiva como una estrategia preventiva frente a la

violencia dirigida hacia los menores. Adicionalmente, este modelo estuvo propulsado según los postulados del Comité de Ministros del Consejo de Europa dirigida a los Estados miembros (2006) en el marco de las políticas de respaldo a la parentalidad favorable. Se caracteriza como el comportamiento parental orientado hacia el bienestar del infante, asumiendo la responsabilidad de su cuidado, fomentando sus competencias, mediante disciplina no violenta, el reconocimiento de acciones positivas y la instauración de límites saludables que favorezcan su desarrollo holístico (Capano et al., 2018).

No obstante, a escala global, numerosos progenitores y cuidadores persisten en percibir el castigo físico y los estilos autoritarios de crianza como normas, desconociendo métodos constructivos de corrección, evidenciando problemas en la gestión de las emociones junto a prácticas que infringen la integridad de los hijos. Desde la Organización de las Naciones Unidas (2020), la mitad de la población infantil experimenta algún tipo de violencia física o psicológica anualmente; se estima que el maltrato psicológico impacta a uno de cada tres niños.

En relación con la regulación emocional, se evidencian datos alarmantes en la población adolescente a nivel global. Una investigación realizada en estudiantes de 11 a 17 años indica que la incidencia de trastornos emocionales asociados a una regulación emocional deficiente oscila entre el 3.5% y el 4.1% (Child Mind Institute [CMI], 2018).

De acuerdo con los resultados de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES, 2020), realizada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), las estrategias disciplinarias empleadas por los padres peruanos continúan caracterizándose por una predominancia de prácticas correctivas. En este sentido, el 63,5% de los progenitores manifestó recurrir a reprimendas verbales, mientras que el 23% señaló utilizar palmadas y el 9% reconoció aplicar castigos físicos. Por otro lado,

únicamente el 39% indicó que suele conversar con sus hijos acerca de su comportamiento, lo que evidencia una menor frecuencia en el uso de estrategias de crianza basadas en la comunicación y la orientación. El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), mediante la Plataforma SíseVe (2024), reporta un total de 10 708 incidentes de violencia escolar, de los cuales 8 150 son de carácter emocional y 6 851 son de carácter físico; en Cusco, se documentaron 838 casos. A pesar de que estos datos son inferiores al año previo, continúan siendo relevantes e intrigantes respecto a este problema que podría surgir en la modalidad de crianza en casa, así como la gestión de emociones en menores. Adicionalmente, el informe emitido por la Encuesta Voz Joven del Perú Save the Children, postulado en el periódico Perú 21 bajo el titular "Violencia escolar en Perú va en aumento", señala que, de los 16 864 casos de acoso en colegios indicados entre septiembre de 2013 y febrero de 2018, el 7% se registró en menores de 3 a 5 años, el 36% en colegios primarios y el 57% en colegios secundarios.

Adicionalmente, se estima que el 70% de los casos clínicos de trastornos emocionales en adolescentes peruanos se dirigen a los servicios de salud mental en hospitales nacionales debido a la carencia de habilidades emocionales, lo que equivale a aproximadamente 2 millones de estudiantes en tratamiento (Ministerio de Salud [MINSA], 2019). En paralelo, El Comercio (2022) reportó que la fiscalía ha iniciado indagaciones en relación a incidentes de violencia escolar, como el caso de un niño de 11 años que fue objeto de golpes por parte de sus pares hasta que perdió el conocimiento.

Estudios en la región Cusco evidencian la imperiosa necesidad de robustecer sus habilidades para una educación con una prospección centrado desde la parentalidad positiva. Calvo y Vilchez (2022), investigaron las habilidades de los padres junto al estrés proveniente de la parentalidad, encontrando que el 66.38 % de los progenitores presentaba un riesgo en relación con sus habilidades parentales, señalando obstáculos en la instauración de normas, la provisión

de apoyo emocional y la promoción de la autonomía infantil. A pesar de que el 55.32 % indicó niveles reducidos de estrés parental, los autores señalan que las restricciones en las competencias de crianza pueden afectar el desarrollo holístico de los niños si no son atendidas oportunamente. Resaltando la necesidad de instaurar programas de fortalecimiento de habilidades parentales y orientación familiar que fomenten prácticas de crianza positivas en el ámbito local. Mientras que Yanque (2025) llevó a cabo una investigación sobre la parentalidad positiva y las dificultades comportamentales encontrando que las prácticas de crianza que se distinguen por el respaldo emocional, la dirección afectiva y la definición de límites precisos están significativamente asociadas con una reducción en la incidencia de comportamientos problemáticos en los infantes, lo que corrobora la función de la parentalidad positiva como elemento protector frente a dificultades conductuales durante la infancia. Estos hallazgos demuestran que la falta o deficiencia de prácticas parentales positivas pudiendo convertirse en un indicador de posible riesgo durante el progreso socioemocional infantil, subrayando así la relevancia de fomentar estrategias de capacitación y apoyo a las familias en la región Cusco.

No obstante, desde una perspectiva más específica, no todas las familias practican una parentalidad positiva. Durante el periodo de voluntariado en una institución educativa privada en la ciudad de Cusco, se identificaron ciertas características en los alumnos, tales como irritabilidad, reducción de la interacción social con sus pares, desbordamientos emocionales y conflictos que requieren la intervención de personal de apoyo. Se registró igualmente el anhelo de los educandos de mejorar su comunicación con sus progenitores, las demandas que estos imponen y la escasa interacción familiar que se produce únicamente durante los fines de semana. Al llegar a la institución educativa, los estudiantes manifestaban la ausencia de tiempo con sus progenitores y la dificultad para discutir cuestiones personales, lo que señalaba problemas en la gestión de emociones junto a la no presencia de habilidades de crianza favorable.

Esto se intensifica con la falta de asistencia parental a convocatorias institucionales debido a la impuntualidad, la inasistencia o cuestiones de carácter económico, dado que en numerosos casos no responden a llamadas telefónicas o no asisten a reuniones presenciales convocadas por la dirección. Existen progenitores que solo se presentan al final del trimestre, e incluso pueden asistir hermanos u otros miembros de la familia. Esto subraya la relevancia de cultivar una paternidad positiva, dado que su ausencia conlleva repercusiones adversas en los infantes, fomentando rasgos emocionales inadecuados.

En diálogos con psicólogas de la institución, se recolectaron datos de estudiantes que evidenciaban síntomas de angustia, ansiedad, frustración, soledad, irritabilidad, fatiga, dificultades en la gestión de emociones así como el desarrollo, generando incomodidad en sus pares y docentes. No obstante, también se identificaron estudiantes con un alto grado de sociabilidad, integración y comunicación, capaces de articulación y ordenamiento de sus ideas.

En la entrevista con el psicólogo responsable del departamento de psicopedagogía, se comunicó acerca de un estudiante internado que frecuentemente realizaba bromas inapropiadas, a pesar del descontento de sus pares. Esta conducta generó malestar en el aula, motivo por el cual se implementaron medidas disciplinarias conforme al reglamento escolar, suspendiendo las visitas familiares durante un período de tres meses. Durante una consulta, el estudiante manifestó frustración, soledad y falta de interés en el estudio, argumentando que sus comportamientos eran para captar la atención parental debido a su sensación de reclusión en una cárcel y su intención de no dedicarse al estudio.

Además, un auxiliar comunicó al departamento de psicología acerca de una estudiante que se encontraba en un estado de aislamiento, tristeza, apagado y frustración,

cuyo progenitor desempeñaba un trabajo excesivo y no convivía con ella, mostraba un deseo de convivir más con su familia y experimentaba una disminución en su motivación académica.

Con base en los antecedentes revisados, es posible inferir la existencia de un grupo de estudiantes que podrían estar experimentando dinámicas familiares poco favorables asociadas a prácticas de crianza deficientes. Estas condiciones tendrían repercusiones en diversos ámbitos de su desarrollo, particularmente en los procesos de socialización, el establecimiento de relaciones interpersonales saludables y el fortalecimiento de conductas empáticas. A nivel conductual, esta situación puede manifestarse mediante una mayor influencia de pares con comportamientos de riesgo, dificultades en el rendimiento académico y limitaciones en el desarrollo de estrategias adecuadas para la regulación de las emociones, afectando de manera significativa la autoestima y la calidad de las relaciones sociales.

Asimismo, dichas condiciones constituyen factores que incrementan la vulnerabilidad frente a problemas emocionales y dificultades en el manejo de las propias emociones. En este contexto, cobra especial relevancia el estudio de la parentalidad positiva, debido a que esta favorece el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales relacionadas con la identificación, comprensión y regulación de las emociones, así como con la tolerancia a la frustración y el afrontamiento efectivo de situaciones complejas tanto en el plano físico como psicológico (Coronel y Medina, 2018; López et al., 2019).

Por otra parte, la evidencia científica señala que las alteraciones emocionales que no reciben atención oportuna pueden generar efectos persistentes a lo largo del tiempo, comprometiendo la salud física, el bienestar psicosocial y la calidad de vida de las personas (Organización Mundial de la Salud, 2020). En consecuencia, resulta pertinente

analizar la relación entre la parentalidad positiva y la regulación emocional en estudiantes de los últimos grados de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Cusco, con el propósito de aportar evidencia que contribuya a la comprensión y prevención de estas problemáticas.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema General

¿Cuál es la relación entre la parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025?

1.2.2. Problemas Específicos

¿Cuáles son los niveles de parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025?

¿Cuáles son los niveles de las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025?

¿Cuál es la relación entre las dimensiones de la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025?

¿Cuál es la relación entre las dimensiones de las dificultades en la regulación emocional y la parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Determinar cuál es la relación entre parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

1.3.2. Objetivos Específicos

Identificar los niveles de parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

Identificar los niveles de las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

Establecer la correlación entre las dimensiones de la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

Establecer la correlación entre las dimensiones de las dificultades en la regulación emocional y la parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

1.4. Justificación

1.4.1. Valor Social

A nivel social, los resultados del estudio serán de gran utilidad para conocer la problemática real y actualizada de los estudiantes, siendo un sustento importante sobre la problemática actualizada de dichas variables, siendo muy importante para tomar actos decisivos por parte de los directores del colegio, favoreciendo la creación de espacios de aprendizaje más estables, lo que permitirá replicar estas prácticas en otros grados y fortalecer el entorno escolar; gracias a una mayor estabilidad emocional, los estudiantes estarán más motivados así como mayor compromiso en el desarrollo del aprendizaje, incrementando sus posibilidades de acceder a estudios superiores y carreras profesionales, este cambio no solo será favorable tanto para los estudiantes como para la institución educativa, sino también para sus familias, ya que se generará un impacto

transformador en el ámbito educativo, impulsando la integridad en todas las esferas de los jóvenes.

1.4.2. Valor Teórico

Desde el punto de vista teórico, esta investigación está justificado porque pretende ampliar la comprensión de la conexión entre la regulación emocional y la buena crianza, dos conceptos clave en psicología durante las etapas del desarrollo junto al desarrollo emocional. Numerosos estudios han relacionado el desarrollo socioemocional saludable de niños y adolescentes con la educación favorable, que se define como aquel enfoque parental centrado en la amabilidad, el respeto mutuo y el castigo no punitivo. Sin embargo, la forma en que los distintos elementos de este enfoque de crianza afectan a la capacidad de controlar las emociones en las distintas etapas del desarrollo sigue sin estar clara desde el punto de vista teórico.

1.4.3. Valor Metodológico

Este estudio se justifica metodológicamente, porque busca observar y analizar cómo se relacionan las variables de estudio, sin intervenir ni cambiar las variables, respetando los lineamientos de una metodología cuantitativa correlacional-descriptiva. Usando herramientas estandarizadas y validadas, situación que ayudará a obtener datos confiables, objetivos y que se puedan comparar. También, la habilidad del método correlacional para ofrecer pruebas claras sobre la relación entre ambos conceptos apoya la selección de este diseño, que podrá ser útil para futuras investigaciones y acciones en las áreas familiar y educativa. Este trabajo se desarrolló según los procesos descritos en manuales éticos respetando los principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y no causar daño, y cumpliendo con las normas APA.

1.4.4. Valor Aplicativo

Este estudio posee una relevancia aplicativa, dado que los hallazgos son el sustento para guiar la toma de decisiones y robustecer las intervenciones en el contexto educativo y familiar; respaldando la implementación de estrategias orientadas al robustecimiento la crianza con habilidades que resguarden el desarrollo sano de los niños así como el promover las habilidades para la regulación emocional en la población adolescente, factores que han evidenciado una vinculación estrecha con su bienestar psicológico y su adaptación a la vida escolar. En este contexto, la investigación ofrece datos pertinentes para la formulación de programas, talleres y acciones preventivas orientadas a optimizar tanto el ambiente familiar como el contexto educativo. Además, los hallazgos proporcionan instrumentos prácticos para fomentar un desarrollo socioemocional óptimo, propiciando que los alumnos adquieran habilidades para identificar, comprender y manejar sus emociones de forma saludable, lo cual tendría un impacto positivo en su bienestar, la convivencia escolar y el rendimiento académico. Asimismo, los docentes tendrán acceso a recomendaciones prácticas fundamentadas en evidencia científica para atender las necesidades emocionales de los alumnos a través de prácticas pedagógicas más empáticas e inclusivas. Por otro lado, los padres al conocer con mayor exactitud la realidad de dicha población y bajo la recomendación profesional centrada en las características de la crianza favorable, ejecutarán técnicas y herramientas psicológica para la crianza y acompañamiento socioemocional de los adolescentes.

1.5. Viabilidad

La investigación encuentra viabilidad, dada la disponibilidad de las condiciones institucionales, logísticas y humanas requeridas. Se contó con la accesibilidad a la población de estudio sustentando en la aprobación de los responsables de la institución educativa, quienes facilitaron el acceso a la investigadora, así como el desarrollo de la

aplicación de instrumentos. La institución disponía de espacios adecuados para la implementación de instrumentos, la realización de observaciones y la realización de entrevistas, lo que garantizó un entorno adecuado para la recopilación de información.

Por otro lado, el equipo docente participó, promoviendo la interacción con los alumnos durante el proceso de evaluación y observación. La participación activa de los educadores facilitó la adquisición de datos relativos a la dinámica escolar, el comportamiento estudiantil y las estrategias pedagógicas, lo que contribuyó a una comprensión más profunda del contexto educativo de la problemática analizada.

También se contó con la asistencia del psicólogo y su equipo, quienes contribuyeron a la investigación mediante entrevistas individuales y el intercambio de información relativa a los casos detectados. Esta consultoría especializada proporcionó una perspectiva técnica a los datos, lo que permitió una comprensión más profunda de la problemática institucional y de las características psicoeducativas de los estudiantes.

Además, la investigación fue viable desde una perspectiva metodológica y operativa, disponiendo de los instrumentos de evaluación, el tiempo y los recursos requeridos para su implementación y examen. La proximidad del investigador con la entidad facilitó el acceso al área de estudio, facilitando el monitoreo de las actividades y garantizando la calidad de la información recopilada.

Por otro lado, se garantizó la adhesión a los principios éticos de la investigación, tales como la privacidad, la autorización informada junto a la utilización responsable de los datos. Esto facilitó el desarrollo de la investigación en un entorno de respeto y colaboración, lo que robusteció la validez y pertinencia de resultados.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación

2.1.1. Internacionales

En Colombia Ortiz y Salazar (2024) desarrollaron un trabajo titulado “Incidencia de la parentalidad positiva en el rendimiento académico de alumnos de colegio en Tunja”, en la Revista Plumilla Educativa, buscando conocer el nexo entre la parentalidad positiva y las calificaciones de alumnos, considerando una muestra de 320 estudiantes, bajo las consideraciones básicas del estudio correlacional, por ello emplearon la Escala de PP y el APGAR Familiar. Detallando en su conclusión principal con el $r=.930^{**}$ y un $p < .05$ que las habilidades de parentalidad positiva tienen un vínculo directo con el rendimiento escolar, cuando las habilidades de educación parental son adecuadas el rendimiento académico de sus hijos también se encuentra mejor desarrollado y viceversa.

En Buenos Aires Torrado (2023), publicó un artículo “Parentalidad positiva y regulación emocional en niños”, en la Universidad Abierta Interamericana, teniendo como propósito conocer el nexo que une las habilidades de crianza positiva junto a sus habilidades de control de las emociones, empleando a 67 participantes a quienes examinó con la Escala de Parentalidad Positiva y el Cuestionario de Regulación Emocional, trabajando con las consignas del diseño correlacional. Es así que su conclusión más importante es que las habilidades de educación positiva tienen un nexo directo con las

habilidades para regular sus emociones donde $p < .05$ y $r = .873$, es decir cuando la crianza respetuosa se encuentre desarrollada en niveles altos la capacidad para gestionar sus emociones también será mayor y viceversa.

Dolores (2022), en Ecuador hizo un trabajo llamado “Parentalidad positiva y autorregulación de aprendizaje en los adolescentes”, en la Revista Alteridad, siguiendo los lineamientos de una correlación y de descubrir sus características, por eso trabajó con 168 participantes a los que aplicó la Escala de Parentalidad Positiva y el Cuestionario de Autorregulación de Aprendizaje. Su resultado principal es que, si existe una vinculación directa entre las habilidades de educación favorable junto a su capacidad para regularse en cuanto al aprendizaje ($r = .879$), indicando que sus habilidades de crianza están acompañadas con el desarrollo de otras habilidades.

Caguana y Ponce (2022), realizaron en Ecuador una investigación titulada “Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios”, en la Revista Latinoamericana de Ciencias sociales y humanidades, con la finalidad de conocer el vínculo entre la capacidad para gestionar sus emociones junto al sentirse bien psicológicamente, para ello contaron con 210 alumnos, ello bajo las consideraciones del estudio descriptivo y correlacional, además utilizaron el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) y la Escala de Bienestar Psicológico (BP). Encontrando que hay una conexión entre las dos variables donde el $p < .05$ y $r = .169$, demostrando que cuando los estudiantes tienen desarrollos adecuados de su control emocional, pueden verse favorecido en su desarrollo personal como el sentirse bien psicológicamente.

En México Romero (2022) planteo un estudio consignado como “Regulación emocional y toma de decisiones en adolescentes”, en la Universidad Nacional Autónoma de México, teniendo como propósito conocer el nexo de su capacidad para controlar sus

emociones y la habilidad para tomar decisiones con autonomía, donde se trabajó con 234 jóvenes, aplicando la Prueba Iowa Gambling Task y la Escala de Toma de Decisiones. Encontrando que sus habilidades emocionales tienen una conexión directa con su capacidad para decidir con autonomía, donde el $p < .05$ y $r = .960$. Encontrando que su capacidad para tomar decisiones tiene un nexo directo la habilidad para controlar sus emociones, desde los pasos del método correlacional.

2.1.2. Nacionales

En la ciudad de Lima Jurado (2025), realizó un estudio denominado “Bienestar psicológico y parentalidad positiva en adolescentes de una institución educativa nacional de Lima”, en la Universidad Nacional Federico Villareal, con la finalidad de establecer el vínculo entre el sentirse bien psicológicamente junto a PP en 239 participantes, a los que se evaluó con la Escala de Parentalidad Positiva y la Escala de Bienestar Psicológico, además el diseño de investigación se centró en lo cuantitativo correlacional. Obteniendo como resultado principal que el bienestar psicológico y la parentalidad positiva mantienen una asociación directa y significativa donde el $p < .01$ y $r = .289$. Por otro lado, las dimensiones de la variable de crianza positiva como protección, vinculativa, formación y reflexión obtuvieron asociación con el bienestar psicológica donde $r = 0.209$, $r = 0.243$, $r = 0.290$ y $r = 0.248$ respectivamente, situación que representa que cuando el bienestar psicológico se encuentre desarrollado también lo estará la parentalidad positiva y viceversa.

Los autores Alcántara y Jiménez (2024) en Chiclayo realizaron el estudio Resiliencia y parentalidad positiva en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de la provincia de Lambayeque”, en la Universidad Señor de Sipán, teniendo como finalidad inicial buscar la asociación entre resiliencia y PP en 130 alumnos, quienes fueron examinados con la Escala de Resiliencia y la Escala de

parentalidad, para tal fin se tuvo en consideración los lineamientos de la investigación correlacional. Como resultado principal determinó que la resiliencia junto con la parentalidad positiva mantiene un vínculo directo y muy significativo ($p < .001$), cuanto la resiliencia se presenta en grados altos se dará en la misma magnitud la parentalidad positiva y viceversa.

Soto, Morales y Guerrero (2024), en la ciudad de Lima realizaron una investigación nombrada “Estilos de crianza y regulación emocional en estudiantes de una institución educativa de Villa El Salvador, Perú”, en la Universidad Científica del Sur, teniendo el fin de determinar el nexo de ambos temas de estudio, con un enfoque metodológico cuantitativo correlacional, por ello trabajaron con una muestra de 201 estudiantes, los mismos que respondieron el Cuestionario de Estilos de Crianza y la Escala de Regulación Emocional. Encontraron que el 44.6% de estudiantes alcanzaron un grado promedio de regulación emocional, y de manera principal establecieron que las variables estilos de crianza y regulación emocional tienen un vínculo directo y significativo donde $p < .05$, situación que representa que cuando los estilos de educación son negativos también se encontrará dificultades en la gestión de las emociones.

Pérez y Pardo (2021), en la ciudad de Chiclayo realizaron un estudio denominado “Parentalidad positiva y regulación emocional en estudiantes de una institución educativa secundaria de Chiclayo, 2020-2021”, en la Universidad Señor de Sipán, teniendo como finalidad establecer la asociación entre regulación emotiva y la PP, trabajando con 408 estudiantes a quienes administro Escala de Parentalidad Positiva y el Cuestionario de Autorregulación Emocional, siguiendo una metodología correlacional de enfoque cuantitativo. Encontrando en sus resultados principales que la regulación emocional y la parentalidad positiva mantienen una asociación significativa de tipo positivo ($r = .875$) mientras que la dimensión habilidades de formación, competencias de cuidado,

competencias de reflexión, mantienen una asociación directa y significativa con la regulación emocional (valor de r : 0.876, 0.769, 0.896, 0.754 y 0.874 respectivamente). Indicador que cuando la gestión emocional se encuentra en grados altos, también las dimensiones de la educación favorable se encuentran en niveles elevados.

2.1.3. Locales

Las autoras Arapa y Tapia (2025), titularon su trabajo “Estrategias cognitivas de regulación emocional y adaptación conductual en estudiantes de una academia preuniversitaria, Pichari-VRAEM, 2024”, en la Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco, teniendo como finalidad detallar la asociación entre las variables propuestas, considerando los pasos de una metodología cuantitativa-correlacional. Para ello trabajaron con un total de 353 alumnos considerados como muestra, los mismos que fueron evaluados con el Inventario de Adaptación Conductual y el Cuestionario de Regulación Cognitiva Emocional. Dentro de sus resultados determinaron que la autoculpa junto a pensamientos catastróficos era utilizada como principal medio de estrategias de regulación, en cuanto al resultado más significativo establecieron que las estrategias cognitivas de regulación emocional mantienen una asociación directa con la adaptación conductual donde su $p < .01$ y $r = 0.585$, estos datos representan que cuando la regulación emocional está en niveles altos, también lo estarán las estrategias cognitivas.

Arias y Jaquehua (2024), desarrollaron el estudio “Autoconcepto físico y regulación emocional en estudiantes del VII ciclo de instituciones educativas mixtas públicas del distrito de Cusco, 2023”, en la Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco, contemplando con el fin de conocer la asociación entre gestión de emociones y la manera de como percibían su físico, para ello se guiaron de un diseño de investigación cuantitativo, de nivel correlacional, trabajando con una muestra conformada por 307 alumnos, a quienes se les administró la Escala de Dificultades de Regulación Emocional

y el Cuestionario de Autoconcepto Físico. Obteniendo como resultado principal que la manera en cómo perciben su físico mantiene una asociación indirecta con la regulación emocional donde $p < .01$ y $r = -.652$, situación que identifica que cuando la percepción del físico sea la adecuada no siempre tendrá una adecuada regulación emocional.

Challco (2024), realizó un estudio denominado “Autoconocimiento emocional y parentalidad positiva en padres de familia de una institución inicial del distrito de Cusco, 2023”, en la Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco, con la finalidad de conocer el nexo de ambos temas, desde un enfoque cuantitativo correlacional, trabajando con una muestra de 241 padres de familia, utilizando la Escala de Parentalidad Positiva y la Escala de Autoconocimiento Emocional. Encontrando en sus resultados que el conocimiento de si mismo y las habilidades de crianza favorable mantienen un nexo directo con un $p < .05$ y $r = .854$, indicador que cuando el autoconocimiento respecto a las emociones se encuentra en niveles altos, también se darán niveles altos de educación paterna favorable.

Huamani y Parque (2022), en Oropesa realizaron la investigación “Dependencia al teléfono móvil y regulación emocional en estudiantes del nivel secundario de la I.E. Justo Barrionuevo Alvares de Oropesa-Cusco en el contexto de la pandemia de COVID-19, 2022”, en la Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco, con la finalidad de conocer el vínculo entre la regulación emocional y la dependencia al celular, para ello se basaron en una metodología cuantitativa correlacional, trabajando con una muestra conformada por 381 alumnos, los mismos que fueron examinados con el Cuestionario de Regulación Emocional y el Test de Dependencia al móvil. Encontrando como resultado principal que la dependencia al celular tiene una asociación indirecta con la variable regulación emocional donde el p significativo alcanzó un valor inferior a $.05$ mientras que

el coeficiente de asociación fue de $-.148^{**}$, indicador que cuando la gestión emocional este en grados altos, la dependencia al móvil estará en grados bajos.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Parentalidad Positiva

Definiciones de la Parentalidad positiva

La crianza positiva se refiere a los comportamientos que muestran a papás y encargados de la educación de los niños, ya que estos comportamientos reflejan sus fortalezas intrínsecas. Lo más importante que deben hacer los padres es anteponer las necesidades de los menores que tienen bajo su custodia. Estas obligaciones parentales incluyen el cuidado, la protección, la orientación y varias actividades complementarias.

Gómez y Muñoz (2015) amplían la idea original al afirmar que la crianza positiva debe definirse como la habilidad de los papás en satisfacer las necesidades de los menores y proporcionarles protección y educación, teniendo flexibilidad así como adaptabilidad a las exigencias evitando en todo momento los actos agresivos, al tiempo que crean oportunidades para un desarrollo adecuado.

Rodrigo et al. (2009) afirman que, para caracterizar la crianza con impacto positivo, es necesario analizar las habilidades parentales, que definen como los talentos que hacen posible que los papás puedan enfrentar retos de la educación con mayor flexibilidad. Además, estas decisiones que se tomen deben estar en consonancia con lo que los niños necesitan, lo que significa seguir las normas que la sociedad considera correctas.

Ambos autores vinculan las habilidades parentales con la crianza social, distinguiéndola de la crianza biológica, ya que muchos padres perciben la crianza social

como una extensión de la crianza biológica. No obstante, hay casos en los que los padres biológicos poseen habilidades parentales inadecuadas, lo que da lugar a deficiencias en los niños bajo su responsabilidad. Según Benedekt (1959), citado por Cartié (2008), la crianza de los hijos abarca las acciones emprendidas por los padres de menores, incluyendo la educación de los hijos, la socialización con sus compañeros y la prestación de cuidados y educación adecuados a su edad.

Es por ello que las habilidades parentales necesitan ser puestas en práctica, ya que a través de ella se van adquiriendo saberes para la crianza de los hijos; además, al ser puestas en práctica, los cuidadores obtienen reconocimiento social por ello, se sienten motivados en continuar desarrollando acciones que favorezcan el desarrollo de su bienestar así como el progreso óptimo de los infantes.

Desarrollo de la parentalidad positiva

El desarrollo de PP se apoya con diferentes teorías, características y propuestas prácticas.

En cuanto a las bases teóricas, una de las principales es la conceptualización del vínculo emocional, desarrollada por Bowlby (1969), la cual destaca la importancia del vínculo afectivo del niño con su cuidador principal. Este vínculo genera seguridad y confianza en los hijos, permitiendo su desarrollo emocional (Persano, 2018). Además, la postulación paradigmática de la forma en como se aprende socialmente de Bandura (1977) sostiene que el impacto de experiencias sociales, cognitivas y las conductas modeladas por los padres, que refuerzan las conductas positivas en los niños (Licencín et al., 2017).

Sobre el comienzo y demás de la crianza con impacto favorable, en 1981 Jane Nelsen da a conocer la "disciplina positiva" en su libro, siendo un método de crianza que

desarrolla habilidades para padres y maestros sin usar castigo ni violencia, con base en el respeto y el aprendizaje con el ejemplo (Fundación Carulla, 2015). Luego, en 1998, Martin Seligman da a conocer la psicología positiva, la cual busca el desarrollo de las personas robusteciendo las habilidades que permitan tener mejoras en su situación personal así como mejorar sus emociones más favorables (Domínguez e Ibarra, 2017).

En el marco de la implementación de la crianza positiva, Matt Sanders establece en la Universidad de Queensland, Australia, el programa Triple P (Positive Parenting Program) en 2003. Este programa tiene como objetivo prevenir y abordar problemas relacionados con el comportamiento y las emociones durante la infancia. Se ha implementado en diversas regiones globales, demostrando su eficacia y continúa su aplicación (Haslam et al., 2017). En última instancia, Loizaga (2011) propone una estructura tripartita de la parentalidad positiva: el nivel inicial, que aspira a establecer un vínculo seguro entre progenitores e hijos; el nivel medio, que conlleva desarrollo personal; que aspira a tener una vida teniendo un propósito.

Principios de la parentalidad positiva

Aunque las familias modernas son muy diferentes y se encuentran en situaciones muy diversas, hay algunas reglas que deben seguirse para ser buenos padres, tal y como afirman Rodrigo y Palacios (citados en Saiz et al., 2018):

Las relaciones afectivas desempeñan un rol importante para el crecimiento infantil. Los menores requieren considerarse apreciados debido a sus protectores, experimentar apoyo, receptividad y seguridad, así como protección y valoración. Estas situaciones fortalecen la autoestima y apoyan un desarrollo emocional saludable al crecer. Además, un entorno estructurado es esencial, dado que la estructuración del espacio mediante la implementación de rutinas, horarios, actividades planificadas, la transmisión

de normas, valores y comportamientos genera en los infantes una percepción de protección que fortalece su equilibrio emocional.

Adicionalmente, la habilidad para atender las demandas del infante es crucial para el fomento de su autonomía. Un niño se vuelve autónomo cuando un adulto satisface sus necesidades de manera sensible y adecuada, sobre todo en las primeras fases, cuando aún no tiene recursos para expresarse. Por ejemplo, ante el llanto del bebé, el cuidador ha de mostrar empatía con gestos o expresiones afectivas que le hagan saber que está siendo escuchado.

El aliento y el apoyo permanente de los padres también son determinantes en el desarrollo del niño, pues al ver y reconocer sus logros, sobre todo en el colegio, los impulsan a seguir esforzándose para lograr sus objetivos. A esto se añade el reconocimiento emocional, es decir, empatizar con los problemas que manifiestan los niños, tomar en cuenta sus temores, preocupaciones, escucharlos sin juzgar y comprenderlos. Hacerlos partícipes de las decisiones familiares fortalece los lazos y fomenta una imagen positiva de sí mismos, lo que contribuye a su desarrollo integral y autoestima.

No obstante, el empoderamiento infantil implica evidenciarles su capacidad para enfrentar situaciones diarias, integrándolos en las actividades cotidianas en la institución educativa, la casa, la colectividad y otros contextos sociales. Esta implicación facilita el fomento de la obligación, la independencia y la seguridad en las propias competencias.

En última instancia, la educación no violenta constituye un valor esencial en la crianza; diversas maneras de violencia, siendo psicológicamente o corporal, es inadmisibles y menoscaba la dignidad de los individuos, especialmente de aquellos en proceso de desarrollo. Los castigos físicos no solo impactan el bienestar emocional del

niño, sino que también promueven la imitación de conductas sociales negativas basadas en la fuerza, deteriorando su desarrollo emocional y social.

Dimensiones

Es importante comprender las habilidades parentales porque se refiere a las competencias prácticas que los progenitores requieren para el cuidado, la protección y la instrucción de menores, teniendo la finalidad de desarrollar el crecimiento saludable. Estos académicos han descrito la crianza de los hijos a través de cuatro dimensiones, que son:

Habilidades para relacionarse con otras personas. Estas competencias están estrechamente relacionadas al progreso de un apego positivo junto el avance socioemocional de los niños, respaldadas por las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos a través de las actividades parentales habituales. Los padres o cuidadores demuestran sus habilidades parentales mostrando amor, hablando con sus hijos, sonriendo, arrullándolos y haciendo otras cosas por el estilo. Igualmente, resulta crucial subrayar la relevancia de la atención selectiva junto a interacción emotiva en menores. Dichas habilidad permiten articular cinco componentes fundamentales: formación mental, aptitud parental, amabilidad emocional y involucramiento parental. (Bowlby, 1988).

Competencias formativas. Estas habilidades estas asociadas a los papás que cuenta con las mismas y las desarrollan a fin de instruir a sus descendientes, facilitando su crecimiento, adquisición de conocimientos y establecimiento de relaciones interpersonales. Con base en esta premisa, los progenitores emplean estas habilidades para facilitar la interacción de sus hijos con el entorno circundante. Este talento se compone de cuatro componentes: asistir a los niños en su proceso de aprendizaje,

proporcionar orientación en las diversas fases de su vida, instaurar reglas y comportamientos a través de castigos educativos y procesos de integración social, y prepararlos para su incorporación en la sociedad (Bowlby, 1988).

Competencias protectoras. Estas competencias engloban los procedimientos que están reforzados por la capacidad para atender y proteger a los menores. Además, garantizan la salvaguarda y el libre ejercicio de sus derechos. Es imperativo salvaguardar sus requerimientos para su crecimiento, brindando mayor enfoque al resguardo de su situación corporal, socioemocional y su sexualidad. En consecuencia, dichas habilidades están sectorizadas en ciclos: proporcionando protección en el día a día cumpliendo con las necesidades fundamentales del infante; asegurar su integridad corporal, emotiva y psicosexual en todas las fases del desarrollo; estructurar la vida cotidiana para generar predictibilidad y rutina, lo que contribuye a la reducción del estrés nocivo en el desarrollo infantil; y buscar respaldo social (Bowlby, 1988).

Competencia reflexiva. Esta habilidad esta referida a la capacidad de reflexionar por parte de los papás o cuidadores sobre sus obligaciones parentales. Por consiguiente, se consideran competencias complementarias a las anteriores, ya que abarcan la capacidad de consolidar conocimientos, habilidades y prácticas parentales, al tiempo que analizan el comportamiento de uno mismo en relación con la crianza personal, dado que la crianza contemporánea es objeto de un escrutinio constante para evaluar con precisión el desarrollo del niño (Bowlby, 1988).

Aportes de la parentalidad positiva

De acuerdo con Sánchez (2020), la manera de educar de manera favorable cuenta con múltiples ventajas que permiten un mejor desarrollo de menores así como para los papás o responsables primordiales desde la disciplina establecida con límites precisos y

respetuosos fomenta la responsabilidad en los niños; estos aprenden que cada acción conlleva una consecuencia. Además, permite que los niños internalicen y sigan las normas de la casa, creando un ambiente más armonioso y estructurado. Además, ayuda a que los niños sean emocionalmente saludables, con una autoestima positiva y desarrollen habilidades para controlar sus emociones, es decir, su inteligencia emocional.

También promueve la independencia; los niños aprenden a ser felices por sí mismos. A través de ello, los niños aprenden a reconocer sus errores y aprender de ellos sin castigos ni culpabilizaciones, lo que permite un aprendizaje más consciente y reflexivo. Además, se fomentan habilidades sociales básicas como la resolución de problemas, la asertividad, el respeto y la empatía, necesarias para una correcta interacción social.

En última instancia, se fortalecen los vínculos familiares, dado que los descendientes experimentan sentimientos de afecto y apoyo por parte de sus progenitores, generando de este modo un entorno familiar positivo, seguro y que promueve su desarrollo.

Modelo de adquisición de la parentalidad positiva

Rodrigo et al. (2009) señalan que PP, se origina a partir de transformaciones en las condiciones psicosociales de los hogares junto a las diversas formas de educación por parte de los papás o sus cuidadores han desarrollado para cumplir con sus responsabilidades. Numerosos estudios indican que las habilidades parentales asociadas con la crianza positiva se adquieren a través de la experiencia de crianza por parte de sus progenitores o responsables principales. Pero hay padres que logran salir de ese círculo y mejorar su forma de educar, haciéndose más flexibles y abiertos al cambio en favor de sus hijos.

Barudy y Dantagnan (2010) afirman que el desarrollo de habilidades parentales vinculadas a la crianza positiva surge de procesos complejos influenciados por diversos factores. El factor principal son las habilidades personales inherentes, moldeadas por influencias biológicas y hereditarias. Este proceso de aprendizaje se ve condicionado por contextos históricos, contextos sociales y antecedentes culturales. Finalmente, estos se ven configurados por las experiencias de trato positivo o negativo experimentadas por los progenitores o cuidadores a lo largo de su trayectoria personal, particularmente durante la infancia y la adolescencia.

2.2.2. Dificultades en la regulación emocional

Definiciones de la desregulación emocional

Se caracteriza que desregulación emocional es la incapacidad para gestionar un espectro de estados emocionales, consecuencias impulsivas que obstaculiza la valoración, control y modificación de las respuestas elevadas originando diversas situaciones asociadas a emociones (Gratz y Roemer, 2004, p. 42). Según estos autores, la desregulación no se limita a la ausencia de control emocional, sino que conlleva la dificultad para inhibir de manera rápida los estados emocionales adversos, experimentar una diversidad considerable de emociones y modular su intensidad. Adicionalmente, la desregulación emocional se puede explicar por tres factores fundamentales: la falta del reconocimiento y la aceptación de las experiencias emocionales, las limitaciones en las estrategias de regulación emocional y la perspectiva cognitivo-conductual, según la cual los pensamientos condicionan las emociones y estas repercuten en el comportamiento. Además, académicos como Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno (citados en Herrera, 2019) postulan que los problemas en su capacidad para poder gestionar sus estados emocionales se comprenden como la nula capacidad de regular, identificar y manifestar las emociones de forma adecuada, resultando en una interferencia del aprendizaje y las interacciones

interpersonales. La desregulación emocional conlleva desafíos para manejar emociones poco favorables que emergen en respuesta a situaciones adversas, aunque también se manifiestan emociones positivas de alta intensidad. Esta desregulación llega a afectar procesos cognitivos necesarios, como la capacidad de elegir lo importante en una situación, o incluso disminuir el nivel de conciencia, lo que a la larga deterioraría las habilidades laborales y las relaciones interpersonales (Gumora y Arsenio, 2002).

Pérez (2016) la define también como la incapacidad para modular las emociones en situaciones negativas o invalidantes, ya que el individuo no posee habilidades para disminuir el malestar en momentos de crisis emocional, a pesar de intentar estrategias que no logran ayudarlo.

Dimensiones

Para Gratz y Roemer (2004), la desregulación de situaciones emotivas comprende seis dimensiones:

- No aceptación de las reacciones emocionales: Es la incapacidad de los sujetos en aceptar sus estados emocionales y adaptarse a nuevos contextos por no saber manejarlas.
- Problemas para iniciar comportamientos dirigidos a una meta: Son las barreras conductuales que impiden a una persona seguir un plan organizado y alcanzar una tarea de manera eficiente o conseguir un resultado deficiente.
- Dificultad para controlar los impulsos: Comportamientos impulsivos que una persona no puede controlar, incluso sabiendo que son dañinos para sí misma y para los demás.

- Ausencia de comprensión de emociones: Comprendiéndose como su ausencia habilidades emocionales que provocan resentimiento, temor e inseguridad en el individuo.
- Poco acceso a herramientas de gestión adecuada de las emociones: Es la falta de conocimiento sobre cómo identificar y comprender los estados emocionales y los sentimientos, muchas veces asociado a una autopercepción negativa.
- Ausencia de conciencia emotiva: Siendo la ausencia de reconocer así como discernir diversas situaciones emocionales, lo que lleva al desconocimiento de estados emocionales perjudicando las asociaciones extrínsecas.

Bases teóricas

Desde la perspectiva biológica, las emociones pueden entenderse como respuestas observables que emergen cuando un individuo evalúa un acontecimiento o estímulo como potencialmente perjudicial para su bienestar (Deigh, 2010; Ekman, 1999; como se cita en Gómez y Calleja, 2016). En este sentido, la experiencia emocional depende de la valoración que realiza la persona sobre las circunstancias que enfrenta y del significado que atribuye a dichas situaciones.

Palmero et al. (2011) describen la emoción como una respuesta adaptativa compleja, generalmente caracterizada por una elevada intensidad, una duración relativamente breve y la presencia de un estímulo desencadenante, ya sea de origen interno o externo.

De acuerdo con la teoría de la valoración cognitiva propuesta por Lazarus (1984, citado en Palmero et al., 2011), las emociones están estrechamente vinculadas a los procesos de evaluación que realiza el individuo sobre los acontecimientos. Este autor

distingue tres formas de valoración. La valoración primaria consiste en determinar la relevancia de un estímulo para el bienestar personal; la valoración secundaria implica analizar los recursos disponibles para afrontarlo o controlarlo; y la revaloración corresponde a la reinterpretación continua de la interacción entre la persona y su entorno a partir de las evaluaciones previas.

Asimismo, Lazarus (1982, citado en Chóliz, 2005) sostiene que la relación entre cognición y emoción es bidireccional e interdependiente. Desde esta postura, los procesos cognitivos no solo influyen en las emociones, sino que también forman parte de ellas, otorgándoles significado y orientando la conducta que posteriormente adopta el individuo.

En relación con la regulación emocional, Gross y Thompson (2007) comprendiéndola a modo de un conjunto de esfuerzos orientados a modificar la intensidad, duración o manifestación de una experiencia emocional. Dichos procesos dependen tanto de las características de la situación como de la manera en que la persona experimenta y expresa sus emociones.

Por otro lado, Hervás y Moral (2017) indican que un adecuado procesamiento emocional implica reconocer las propias emociones, comprender su origen, identificarlas de manera precisa y analizar su significado. Estas capacidades favorecen una mejor adaptación al entorno y pueden aplicarse tanto a emociones desagradables como a experiencias emocionales positivas.

Dentro de las intervenciones psicológicas, la terapia cognitiva ha centrado su atención en la identificación de creencias e interpretaciones que desencadenan determinadas respuestas emocionales. Por su parte, la terapia conductual ha enfatizado el

aprendizaje de estrategias reguladoras y la generación de experiencias correctivas que faciliten cambios adaptativos. No obstante, modelos más recientes han ampliado esta visión incorporando diversos procesos relacionados con la regulación emocional (Hervás, 2011).

Según Hervás y Vázquez (2006), la regulación emocional constituye un mecanismo integrado al funcionamiento psicológico general de la persona. Su finalidad es favorecer la adaptación al contexto, especialmente en aquellas situaciones donde las emociones alcanzan niveles elevados de intensidad. Aunque las emociones cumplen funciones adaptativas, su adecuada regulación resulta esencial para responder de manera efectiva a las demandas del entorno.

Desde otra perspectiva, Linehan (2003) plantea que las emociones intensas cumplen una función organizadora de la conducta, ya que proporcionan información relevante para orientar las respuestas del individuo frente a distintas circunstancias. A partir de la Terapia Dialéctica Conductual, Linehan (1993) explica que las dificultades en la regulación emocional surgen de la interacción entre factores biológicos predisponentes y contextos invalidantes. Esta combinación favorece la aparición de una elevada vulnerabilidad emocional, caracterizada por una intensa sensibilidad a estímulos emocionales, respuestas afectivas exacerbadas y una recuperación emocional más lenta.

En contraste, Gratz y Roemer (2004) comprenden que la gestión de situaciones emocionales con un ciclo de diversos factores donde se incluye la conciencia emocional, la comprensión y reconocimiento de contextos emocionales, control adecuado de impulsos junto a la comprensión de habilidades dirigidas a alcanzar objetivos personales. Cuando estos componentes se encuentran alterados, puede producirse un estado de desregulación emocional.

Inicialmente, Linehan (1993) identificó cinco competencias esenciales para una adecuada regulación emocional: tolerar el malestar sin intensificarlo, inhibir conductas impulsivas asociadas a las emociones, mantener acciones orientadas a metas específicas pese a estados emocionales adversos, desviar la atención de estímulos emocionales perturbadores y modular las respuestas fisiológicas asociadas a la activación emocional.

Desde la misma línea teórica, Gross y Thompson (2007) consideran que los problemas en gestión de situaciones emotivas manifestadas cuando los sujetos no logran activar o utilizar de forma eficaz las estrategias necesarias para mantener, modificar o disminuir sus estados emocionales.

Hervás (2011) señala que la presencia de problemas en la regulación emocional no necesariamente implica la existencia de un trastorno psicológico. No obstante, identifica tres formas frecuentes de alteración: la ausencia de estrategias reguladoras, la disminución de su efectividad y el empleo de mecanismos inadecuados. Estas dificultades suelen relacionarse con conductas de evitación, supresión o negación emocional que, lejos de reducir el malestar, pueden intensificarlo y generar respuestas más desadaptativas (Hervás y Vázquez, 2006).

Por otra parte, Gratz y Roemer (2004) sostienen que la regulación emocional comprende la capacidad para reconocer, comprender, aceptar y manejar las emociones, además de controlar impulsos y mantener conductas orientadas a metas incluso durante experiencias emocionales negativas. Asimismo, requiere flexibilidad para seleccionar estrategias adecuadas según las demandas situacionales y supervisar continuamente las respuestas emocionales. La ausencia de estas competencias incrementa la probabilidad de presentar dificultades regulatorias.

Finalmente, Guzmán-González et al. (2016) proponen un modelo integrador de regulación emocional en adultos, el cual destaca la importancia de gestionar adecuadamente las emociones desagradables y responder de manera adaptativa a los objetivos personales. Este enfoque enfatiza el papel del conocimiento emocional, la comprensión de los estados afectivos, su aceptación y la utilización de estrategias regulatorias eficaces, ampliando así las posibilidades de intervención frente a los problemas asociados con la regulación emocional.

Dificultades de la desregulación emocional en adolescentes

Merlino y Ayllón (2012) sostienen que estudiantes experimentan desafíos en la regulación de sus emociones, lo cual genera dificultades en las interacciones interpersonales y en la articulación de dichas emociones con sus docentes y pares académicos. Esto trae como consecuencia que estos alumnos saquen bajas notas y sean considerados alumnos rebeldes y pasotas.

Los alumnos con problemas para gestionar adecuadamente sus emociones suelen presentar baja inteligencia emocional. Esto puede llevar a comportamientos impulsivos y poco reflexivos, sin analizar antes de tener ciertos comportamiento que no permiten la resolución de sus dificultades en un plazo extendido. Provocando en estudiantes una serie perjudicial de reacciones emotivas, como cansancio, estrés y disgusto, cuando tiene dificultades en el contexto escolar. Esto se debe a que los estudiantes se sienten amenazados y denigrados sin razón (Lasikiewicz, 2016).

Según Balzarotti et al. (2016), la ausencia de gestión adecuada de situaciones emotivas conduce a un frente perjudicial al entorno escolar, impactando negativamente en el bienestar psicológico de los alumnos. Esta circunstancia incrementa los índices de situaciones ansiosas conducentes a la depresión y actos estresantes. Según Hen y Goroshit

(2014), la dificultad para gestionar emociones esta vinculada a la baja sensación de un buen desempeño escolar así como una elevada prevalencia de síndromes de burnout, lo que resulta en un rendimiento académico deficiente. Adicionalmente, se establece que los estudiantes que experimentan dificultades para gestionar estados emocionales en un grado eficiente con impacto adverso en la adultez, impactando las esferas sociales y personales, pudiendo eventualmente derivar en trastornos psicopatológicos.

2.3. Definiciones conceptuales

Parentalidad positiva: "La parentalidad positiva implica una crianza que proporciona cuidado, reconocimiento, orientación y límites apropiados sin recurrir al castigo violento ni a la negligencia" (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2009).

Desregulación emocional: "La desregulación emocional se caracteriza por una ausencia de cognición, agudeza y comprensión de estados emocionales, una incapacidad para regular comportamientos impulsivos ante emociones adversas, y una limitada habilidad para emplear herramientas de gestión emotiva situacionalmente pertinentes" (Gratz y Roemer, 2004, p. 42).

Adolescentes: "La adolescencia viene hacer la parte del crecimiento que se extiende desde los 10 hasta los 19 años, y está marcado por la indagación de identidad, la autonomía creciente y el desarrollo de capacidades cognitivas más complejas" (Santrock, 2019, p. 18).

Familia: "La familia es el contexto más influyente del desarrollo humano, donde el niño recibe cuidados físicos, afectivos y la base para la socialización" (Papalia y Martorell, 2017, p. 65).

Dimensión vinculante: La calidad del vínculo parental, en lo que respecta a la cercanía emocional, la comunicación empática y la sensibilidad parental, fomenta la seguridad emocional (Bowlby, 1988; Ainsworth, 1991).

Dimensión pedagógica: Son prácticas parentales orientadas hacia la instrucción, el control y la socialización, que promueven la autonomía y la responsabilidad de los hijos (García y Musitu, 2014; Darling y Steinberg, 1993).

Dimensión protectora; Son los procedimientos adoptados por los progenitores para el cuidado, seguridad y protección integral de sus hijos, con el objetivo de garantizar su bienestar físico y emocional (Barudy y Dantagnan, 2010; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020).

Dimensión reflexiva: Referida a su habilidad como progenitores para reflexionar y poder adaptarse de manera consciente sus conductas de educación en respuesta a las necesidades del infante (Rodrigo et al., 2015; Bornstein, 2016).

Retos en la gestión emocional: Aduce a desventajas en la identificación, aceptación y regulación de las emociones, que limitan las respuestas emocionales adaptativas (Gratz y Roemer, 2004; Gross, 2015).

Dimensión de la conciencia emocional: Inconvenientes en la identificación y comprensión de las emociones propias (Gratz y Roemer, 2004; Lane y Schwartz, 1987).

CAPITULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Formulación de hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

H_G: Si existe una relación significativa entre la parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

H₀: No existe una relación significativa entre la parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

3.1.2. Hipótesis específicas

H_{E1}: Si existe una relación significativa entre las dimensiones de la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

H₀: No existe una relación significativa entre las dimensiones de la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

H_{E2}: Si existe una relación significativa entre las dimensiones de las dificultades en la regulación emocional y la parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

H₀: No existe una relación significativa entre las dimensiones de las dificultades en la regulación emocional y la parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

3.2. Especificación de variables

Variable 1: Parentalidad positiva

Para Gómez y Muñoz (2015), La PP se comprende como la capacidad con la que cuentan las padres a fin de satisfacer y atender las demandas de los niños, brindando seguridad, permitiendo el acceso a una educación adecuada, implementando acciones desde la flexibilidad y democracia sin la presencia de violencia proporcionando oportunidades para fomentar un desarrollo apropiado.

Dimensiones: Vincular, Formativa, Protectora, Reflexiva.

Variable 2: Dificultades en la regulación emocional

Según Gratz y Roemer (2004) “Se refiere a la ausencia de estrategias para modular un espectro de emociones, respuestas e impulsos, lo que conlleva la incapacidad para evaluar, regular y cambiar las situaciones de elevada intensidad evidenciadas en situaciones emotivas”.

Dimensiones: Conciencia, rechazo, estrategias, metas.

3.3. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicador	Ítems	Escala
Parentalidad positiva	Capacidad que poseen los progenitores para poder generar la satisfacción de las necesidades de los niños. (Gómez y Muñoz, 2015).	La parentalidad positiva comprendida como la capacidad que poseen los progenitores para poder generar la satisfacción de las necesidades de los niños. (Gómez y Muñoz, 2015). Será evaluada mediante la Escala de Parentalidad Positiva E2P.	Vinculares	Mentalizarse, ser sensible con sus parientes, cálido e afectivamente involucrado	1,2,3,4	Tipo likert
			Formativas	Estimula la adquisición de conocimientos, desde la orientación y la disciplina.	5,6,7,8,9	
			Protectoras	Busca generar seguridad y cuidados desde la organización total de todas las actividades.	10,11,12.13.14.15	
			Reflexivas	Tomar decisiones antes de que ocurran desde la reflexión anticipada.	16,17,18,19,20	

Dificultades en la regulación emocional		Deficiencia de estrategias para modular un rango de emociones, respuestas e impulsos (Gratz y Roemer, 2004).	obteniendo resultados generales y por dimensiones.					
			Mientras que las dificultades en la regulación emocional comprendida como las dificultades para poder regular emociones, respuestas e impulsos, será evaluada a través de la Escala de Dificultades de Gratz, de manera global y sus dimensiones.	Conciencia	Evaluar con precisión los sucesos a nivel del pensamiento	1,2,4,6,7,9		
				Rechazo	Rechazar sus emociones	10,14,18,19		
				Estrategias	Planificar como actuar con sus emociones	3,5,12,17,20		
				Metas	Tener objetivos específicos	8,11,13,15,16		Tipo likert

CAPITULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Tipo y nivel de investigación

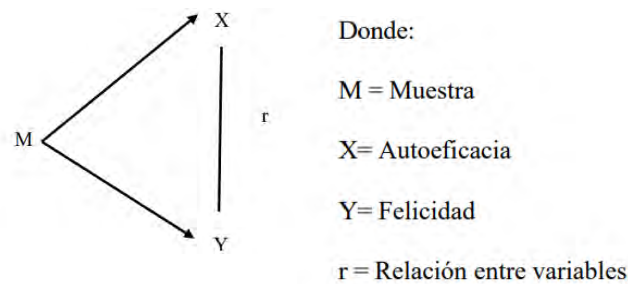
La presente investigación se clasifica como cuantitativa, fundamentándose en una indagación objetiva centrada en el fenómeno bajo estudio, teniendo el fin de comprender las alineaciones entre variables en un conjunto de individuos, por medio de la gestión de información exacta que serán desarrollados mediante técnicas estadísticas (Vázquez, 2024).

Además, se clasifica como de nivel básico, dado que tiene como objetivo incrementar el volumen de conocimientos existentes sobre un tema específico. Esto facilitará un entendimiento más profundo de dicho evento y servirá como marco teórico para otros investigadores (Vázquez, 2024).

4.2. Diseño de investigación

El diseño de la investigación se caracteriza por ser descriptivo y correlacional, proporcionando datos detallados y meticulosos para la realización de estudios explicativos que facilitan la comprensión del problema y mejoran su estructuración. Asimismo, es correlacional dado que busca identificar la correlación entre dos o más variables, iniciando con la descripción de dichas variables y posteriormente, a través de pruebas estadísticas, se estima la correlación (Hernández y Mendoza, 2018).

El diseño correlacional se puede establecer mediante el siguiente esquema:

Figura 1*Diseño correlacional de estudio*

Fuente: Peña (2013).

4.3. Población y muestra

4.3.1. Población

La población está conformada por 240 adolescentes varones y mujeres de 14 a 17 años de un colegio privado del Cusco, 2025, dicha población es significativa considerando que pertenecen a los últimos años de la formación escolar básica, situación que representa una exigencia académica mayor, puesto que les toma la preparación preuniversitaria, resultando ser una población objetiva con una problemática alarmante que requiere estrategias adecuadas para su abordaje, el mismo que se podrá realizar teniendo los resultados planteados en esta investigación.

Tabla 2*Características sociodemográficas de la población*

Características sociodemográficas		f	%
Grado	4°	111	46.25
	5°	129	53.75
Total		240	100
Sexo	Varón	124	51.66

	Mujer	116	48.34
Total		240	100
Edad	14	3	1.25
	15	96	40
	16	120	50
	17	21	8.75
Total		240	100
Presencia parental	Papá y mamá	126	52.5
	Solo papá	64	26.66
	Solo mamá	19	7.91
	Otros familiares	31	12.93
Total		240	100

Fuente: Elaboración propia

4.3.2. Diseño Muestral

Teniendo en cuenta una población total de 240 estudiantes de 4 y 5 de secundaria, se realizó el análisis mediante la formula del tamaño de la muestra, considerando lo expresado por Alarcón (2024), quien detalló que cuanto se trabaja con cantidades exactas establecidas mediante una fórmula que permite obtener resultados más precisos y exactos.

Figura 2

Formula del tamaño de la muestra

$$n = \frac{z^2 pq \cdot N}{E^2(N - 1) + z^2 \cdot pq}$$

En donde:

n = es la muestra (148)

Z = nivel de confianza (95%)

p = probabilidad de éxito (0.5)

q = probabilidad de fracaso ($1-p$)

N = población (240)

E = nivel de error (5%)

4.3.3. Selección de las Unidades Muestrales

Habiéndose utilizado la formula del tamaño de la muestra para poblaciones finita, se selecciona un grupo de 148 estudiantes pertenecientes al 4to y 5to grado de secundaria de un colegio del Cusco, 2025. Dicha muestra fue determinada mediante el muestreo probabilístico, según Alarcón (2024).

4.3.4. Tipo de Muestreo

Por otro lado, esta muestra fue determinada mediante el muestreo por estratos, que según Otzen y Manterola (2017), es una técnica en la que la población se divide en grupos homogéneos llamados estratos.

Figura 3*Fórmula del muestreo por estratos*

$$n_h = \frac{N_h}{N} \cdot n$$

Donde:

- n_h = tamaño de la muestra del estrato h
- N_h = tamaño de la población del estrato h
- N = tamaño total de la población
- n = tamaño total de la muestra

Posteriormente, se selecciona aleatoriamente una muestra de cada estrato, garantizando que todos los subgrupos estén representados de manera adecuada en el estudio, quedando establecido de la siguiente manera:

Tabla 3*Muestra establecida por estratos*

Grado	Estudiantes	muestra
4	111	69
5	129	79
Total	240	148

Fuente: Elaboración propia

También se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

- Estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco durante el 2025.
- Estudiantes que cuenten con el consentimiento informado de los padres para participar del estudio.

- Estudiantes que brinden su asentimiento informado para ser parte del estudio.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que no pertenezcan al 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco durante el 2025.
- Estudiantes que no cuenten con el consentimiento informado de los padres para participar del estudio.
- Estudiantes que no brinden su asentimiento informado para ser parte del estudio.

4.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Según Babbie (2020), la técnica utilizada en el presente estudio es la encuesta que está orientada a recoger datos de una población mediante la administración de cuestionarios estandarizados a una muestra representativa, con el objetivo de generalizar los resultados al total del grupo. Además, se utilizará como instrumentos

4.4.1. Instrumentos

Escala de Parentalidad Positiva

Nombre	: Escala de Parentalidad Positiva (E2P) 2da edición
Autor	: Gómez y Muñoz
Adaptación Peruana	: Guerra (2020)
Ajuste a la población investigada:	Yucra (2025)
Objetivo	: Identificar la parentalidad positiva de padres de familia
Tiempo de Aplicación	: 15 a 25 minutos
Edad de aplicación	: desde los 0 a los 18 años

Esta escala tiene una puntuación Likert con puntuaciones de 1,2,3 y 4 ante respuestas como nunca, a veces, casi siempre y siempre respectivamente. Las puntuaciones obtenidas de manera directa se interpretan de manera directa.

Tabla 4

Normas de calificación E2P

Nivel	Rango
Bajo	1-27
Medio	28-54
Alto	55-80

Fuente. Adaptación realizada por Guerra (2020).

En cuanto a la validez el autor Guerra (2020), determino mediante el método de juicio de expertos obteniendo un coeficiente de la V de Aiken de .80 que representa un indicador de validez apropiada para el instrumento. Mientras que la confiabilidad se determinó mediante una prueba piloto con el alfa de Cronbach en el que encontró un valor de .924 que representa una alta confiabilidad de los ítems del instrumento.

Para esta investigación se determinó la Validez del instrumento mediante el coeficiente de V de Aiken contemplando a 5 expertos obteniendo un valor de .927 que según Ecurra (1988) representa una validez adecuada para el instrumento. Mientras que el Alfa de Cronbach permitió establecer la confiabilidad, de acuerdo a Gonzales y Pazmiño (2015) cuando un instrumento obtiene un valor de .957 es un indicador de una confiabilidad adecuada de la prueba.

Tabla 5

Validez de la Escala de Parentalidad Positiva

Instrumento	Estadístico	Valor
-------------	-------------	-------

Escala de Parentalidad	V de Aiken	.927
Positiva		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Confiabilidad de la Escala de Parentalidad Positiva

Instrumento	Estadístico	Valor
Escala de Parentalidad	Alfa de Cronbach	.957
Positiva		

Fuente: Elaboración propia

Escala de dificultades en la regulación emocional

Nombre : Escala de Dificultades en la Regulación Emocional
(DERS)

Autor : Gratz

Adaptación Peruana : Magallanes y Sialer (2019)

Ajuste a la población investigada : Yucra (2025)

Objetivo : Identificar las dificultades en la desregulación
regulación emocional

Tiempo de Aplicación : 20 a 35 minutos

Edad de aplicación : desde los 13 años en adelante

Esta escala tiene una puntuación Likert con puntuaciones de 1,2,3 y 4 ante respuestas como nunca, a veces, casi siempre y siempre respectivamente. Las puntuaciones obtenidas de manera directa se interpretan de manera directa.

Tabla 7

Normas de calificación del DERS

Nivel	Rango
Bajo	1-33
Medio	34-66
Alto	67-100

En cuanto a la validez los autores Magallanes y Sialer (2019), realizaron la validez mediante la prueba de esfericidad de Barlett obteniendo un p menor a .001 que representa gran significancia del instrumento otorgando le gran validez, mientras que la confiabilidad se obtuvo mediante el alfa de Cronbach obteniendo rangos entre .72 y .86 indicadores de adecuada confiabilidad del instrumento.

En este estudio se hizo la validación mediante el juicio de expertos obteniendo un dato de .927 que según Ecurra (1988) es un indicador de una validez óptima para esta prueba. Además, se logró establecer la confiabilidad de la prueba con el coeficiente del Alfa de Cronbach, aplicando a un grupo piloto, con un coeficiente de .987 que según Gonzales y Pazmiño (2015) se interpreta como una confiabilidad adecuada para dicho instrumento.

Tabla 8

Validez de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional

Escala	Estadístico	Valor
---------------	--------------------	--------------

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional	V de Aiken	.927
--	------------	------

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9

Confiabilidad de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional

Instrumento	Estadístico	Valor
Escala de Dificultades en la Regulación Emocional	Alfa de Cronbach	.957

Fuente: Elaboración propia

4.5. Técnicas y procesamiento y análisis de datos

Para iniciar el procesamiento de datos se pasarán las respuestas a una celda de Excel generando una base de datos inicial, los mismos que luego serán enviados al software SPSS 26, donde se obtendrán las transformaciones de datos para obtener las puntuaciones generales y por dimensiones.

Posteriormente se iniciará con el procesamiento estadístico determinando los niveles de cada variable mediante tablas de frecuencia, posteriormente se obtendrá la distribución de normalidad de cada variable para saber que estadístico utilizar para obtener la correlación de los objetivos planteados en el estudio.

4.6. Matriz de consistencia

Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable	Dimensiones	Tipo de investigación: Cuantitativo
¿Cuál es la relación entre la parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025?	Determinar cuál es la relación entre parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.	H _G : Si existe una relación significativa entre la parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025. H ₀ : No existe una relación significativa entre la parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.	Parentalidad positiva Regulación emocional	Vinculares Formativas Protectoras Reflexivas Conciencia Confusión Rechazo Estrategias Metas	Nivel de investigación: Básico Diseño de investigación: descriptivo, correlacional Instrumentos: Escala de Parentalidad Positiva de Gomez y Muñoz (2015), Adaptado por Mancilla y Nuñez (2017). Cuestionario de dificultades en la regulación emocional en adolescentes de Gratz y Roemer (2004), Adaptado por Huamani y Saravia (2017).
Problema específico	Objetivo específico	Hipótesis específica			
¿Cuáles son los niveles de parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025?	Identificar cuáles son los niveles de parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.	H _{E1} : Existen niveles promedios de parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.			

¿Cuáles son los niveles de las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025?	Identificar cuáles son los niveles de las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.	H _{E2} : Existen niveles elevados de dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.
¿Cuál es la relación entre las dimensiones de la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025?	Establecer cuál es la correlación entre las dimensiones de la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.	H_{E3}: Si existe una relación significativa entre las dimensiones de la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025. H₀: Si existe una relación significativa entre las dimensiones de la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

¿Cuál es la relación entre las dimensiones de las dificultades en la regulación emocional y la parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025?

Establecer cuál es la correlación entre las dimensiones de las dificultades en la regulación emocional y la parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

H_{E4}: Si existe una relación significativa entre las dimensiones de las dificultades en la regulación emocional y la parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

H₀: No existe una relación significativa entre las dimensiones de las dificultades en la regulación emocional y la parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

Capítulo V

Resultados y Discusión

El propósito de esta sección es exponer las conclusiones del estudio, las cuales se corresponden con las hipótesis planteadas previamente. Dichas conclusiones comprenden tres elementos esenciales: datos sociodemográficos de esta muestra, los análisis estadísticos en porcentajes así como en correlaciones aplicados durante la investigación, así como las finalidades y sustentos teóricos previamente establecidos.

5.1. Descripción Sociodemográfica de la Investigación

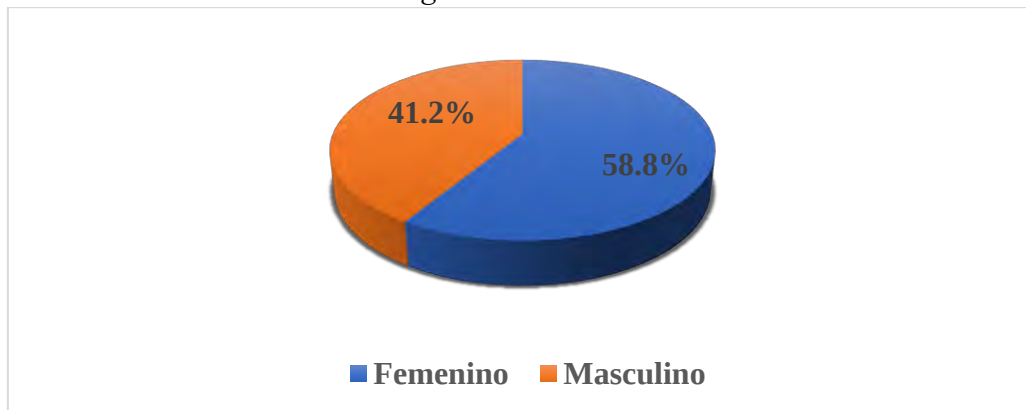
Respecto a las particularidades sociales como demográficas que permitan a la muestra, los resultados se presentan mediante gráficos y porcentajes, lo que permite resaltar de manera clara resultados altamente significativos.

Tabla 10

Características de la muestra según sexo

Sexo	<i>n</i>	%
Femenino	87	58.8%
Masculino	61	41.2%
Total	148	100%

Nota: Elaboración propia.

Figura 4*Características de la muestra según sexo*

En la Tabla 10 y la Figura 4 se aprecia la distribución de la unidad de estudio según el sexo, evidenciándose que el 41,2% (61) corresponde al sexo masculino, mientras que el 58,8% (87) corresponde al sexo femenino, lo que indica que el grupo femenino presenta una ligera predominancia.

Tabla 11*Características de la muestra según edad*

Edad	<i>n</i>	%
14 años	1	0.7%
15 años	68	45.9%
16 años	77	52.6%
17 años	2	1.5%
Total	148	100.0%

Nota: Elaboración propia.

Figura 5*Características de la muestra según edad*

En la tabla 11 y la figura 5 se aprecia la distribución de la muestra por edad, destacando que el grupo mayoritario corresponde a los estudiantes de 16 años, quienes representan el 52.6% (77); este dato evidencia que la investigación se centra principalmente en adolescentes que se encuentran en una etapa media de la secundaria, lo que refuerza la representatividad de este rango etario. En segundo lugar, se observa que los estudiantes de 15 años constituyen el 45.9% (68), lo que confirma la predominancia de participantes en un nivel de desarrollo muy cercano al grupo anterior, asegurando así cierta homogeneidad en la muestra. Por otro lado, los adolescentes de 17 años alcanzan apenas un 1.5% (2), lo que refleja una baja presencia que limita el análisis de este subgrupo. Finalmente, se encuentra un único estudiante de 14 años (0.7%), situación que pone en evidencia la escasa participación de las edades más tempranas, dificultando la posibilidad de establecer comparaciones sólidas con los demás grupos.

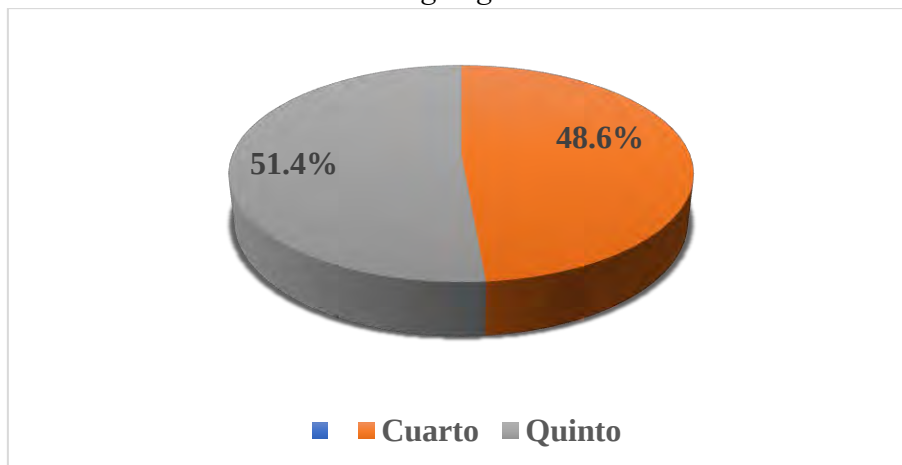
Tabla 12*Características de la muestra según grado*

Grado	<i>n</i>	%
Cuarto	72	48.6%
Quinto	76	51.4%
Total	148	100%

Nota: Elaboración propia.

Figura 6

Características de la muestra según grado



La tabla 12 y la figura 6 muestran la distribución de los estudiantes según el grado de estudios, donde se observa que el 48.6% (72) pertenece al cuarto grado de secundaria, mientras que el 51.4% (76) cursa el quinto grado. Esta distribución relativamente equilibrada entre ambos niveles evidencia que la muestra está conformada en proporciones casi equivalentes, lo que favorece la comparación de resultados entre estudiantes de grados consecutivos y permite analizar posibles diferencias asociadas al nivel académico. Asimismo, el predominio del quinto grado, aunque mínimo, podría interpretarse como un reflejo de la continuidad educativa y de la permanencia de los estudiantes hasta los últimos años de formación escolar. Este aspecto resulta relevante, pues posibilita que los hallazgos del estudio se vinculen tanto a adolescentes que se encuentran en la etapa previa a culminar la educación básica, como a aquellos que ya transitan su último año, lo cual enriquece la comprensión de las características propias de este ciclo educativo.

Tabla 13

Características de la muestra según presencia parental

Convivencia	n	%
-------------	---	---

Ambos padres	56	37.9%
Solo madre	41	27.7%
Solo padre	31	20.9%
Solo hermanos	20	13.5%
Total	148	100.0%

Nota: Elaboración propia.

Figura 7

Características de la muestra según convivencia familiar



La tabla 13 y la figura 7 presentan la convivencia familiar de los estudiantes, evidenciándose que el 37.9% (56) vive con ambos padres, lo cual refleja un contexto familiar tradicional mayoritario. En contraste, el 27.7% (41) reside únicamente con la madre y el 20.9% (31) solo con el padre, lo que muestra una proporción considerable de hogares monoparentales. Finalmente, el 13.5% (20) convive solo con hermanos, situación que puede implicar menores niveles de supervisión adulta en el entorno familiar.

5.2. Estadística Descriptiva Aplicada al Estudio

5.2.1. Parentalidad positiva

Tabla 14

Niveles de parentalidad positiva

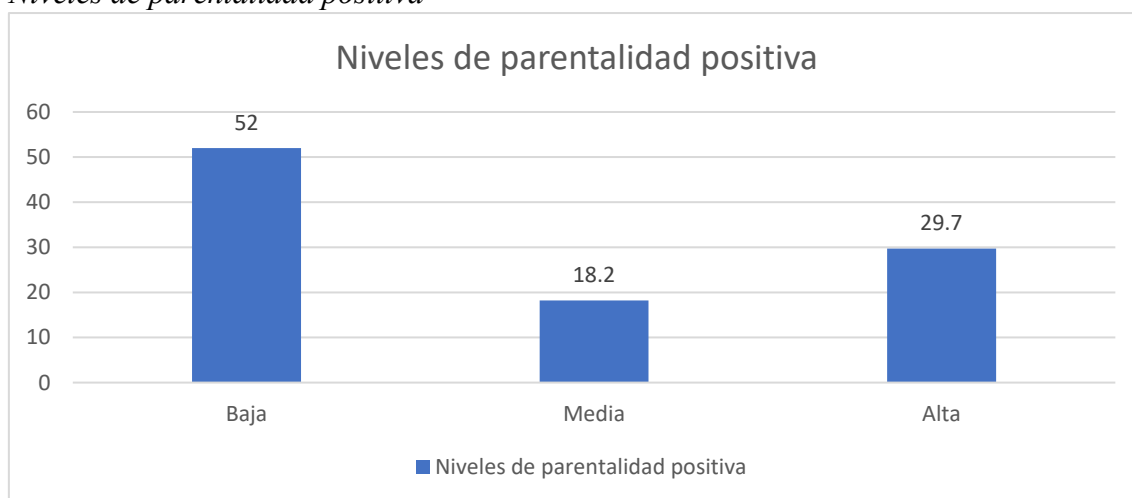
Niveles	<i>n</i>	%
---------	----------	---

Niveles de parentalidad positiva	Baja	77	52.0%
	Media	27	18.2%
	Alta	44	29.7%
Total		148	100%

Nota: Elaboración propia.

Figura 8

Niveles de parentalidad positiva



Nota: Elaboración propia.

En la tabla 14 y la figura 8 se presentan los niveles de parentalidad positiva percibidos por los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria. Los resultados muestran que el 52% (77) se ubica en un nivel bajo, lo que indica que más de la mitad de los adolescentes participantes perciben una limitada práctica de conductas parentales asociadas al apoyo, la comunicación y la supervisión adecuada. Por otro lado, el 18.2% (27) alcanzó un nivel medio, lo que refleja una presencia en desarrollo de estas prácticas, aunque insuficiente para consolidar un entorno familiar altamente favorecedor. Finalmente, el 29.7% (44) reportó un nivel alto, evidenciando que casi un tercio de los estudiantes experimenta una dinámica parental caracterizada por una mayor cercanía, guía y acompañamiento en su desarrollo.

5.2.2. Dificultades en la regulación emocional

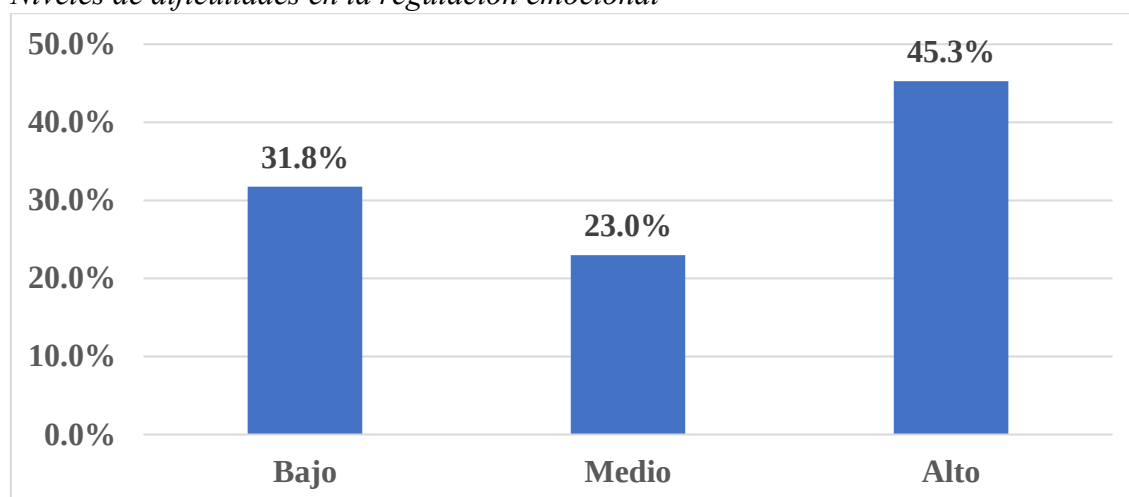
Tabla 15

Niveles de dificultades en la regulación emocional

	Niveles	n	%
Niveles de dificultades en la regulación emocional	Bajo	47	31.5%
	Medio	34	23.1 %
	Alto	67	45.4%
Total		148	100%

Figura 9

Niveles de dificultades en la regulación emocional



En la tabla 15 y la figura 9 se presentan los niveles obtenidos en la variable dificultades en la regulación emocional en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria. Se evidencia que el 45.3% (67) alcanzó un nivel alto, lo que sugiere que casi la mitad de los participantes no dispone de recursos emocionales relativamente adecuados para manejar y modular sus emociones en situaciones cotidianas. Por otro lado, el 31.8% (47) también se ubica en un nivel bajo, confirmando la tendencia hacia una menor presencia de dificultades en esta población. Finalmente, el 23% (34) se encuentra en un nivel promedio, lo que indica que un sector importante de los estudiantes presenta limitaciones

moderadas en el manejo emocional, aspecto que podría incidir en su adaptación social y académica.

5.3. Estadística Inferencial Aplicada al Estudio

5.3.1. Prueba de Normalidad

Con el fin de optimizar el procesamiento de la información obtenida, se recurrió al análisis inferencial en coordinación con un especialista en estadística. Para comprobar si los datos se ajustaban a una distribución normal, se aplicó la prueba de Kolmogórov-Smirnov. La elección de este estadístico de bondad de ajuste respondió tanto a la naturaleza cuantitativa de la información como al hecho de que la muestra superaba los 50 participantes. A partir de ello, se plantearon las hipótesis correspondientes:

H_0 : Los datos de la muestra siguen una distribución normal.

H_a : Los datos de la muestra no siguen una distribución normal.

De acuerdo con el criterio de decisión, cuando el valor p es menor o igual al nivel de significancia establecido ($\alpha = 0,05$), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa, lo que implica la aplicación de pruebas no paramétricas. En cambio, si el valor p es mayor que α , se mantiene la hipótesis nula y se descarta la hipótesis alternativa, procediéndose en tal caso al uso de pruebas paramétricas para el análisis de los resultados.

Tabla 16

Prueba de Normalidad de Kolmogorov Smirnov

	Estadístico	Gl	Sig.
Parentalidad positiva	0.166	148	.000
Dificultades en la regulación emocional	0.214	148	.000

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 16 se constata que tanto la variable parentalidad positiva como la variable dificultades en la regulación emocional presentan valores de significancia estadística ($p = .000$) inferiores al nivel crítico establecido ($\alpha = 0,05$), lo que indica el incumplimiento del supuesto de normalidad. Dado este resultado, se procedió a emplear pruebas estadísticas no paramétricas con el propósito de estimar la asociación entre las variables objeto de investigación.

5.3.2. Análisis de Correlación de la Hipótesis General

H_i : Si existe una relación significativa entre la parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

Hipótesis nula: No existe una relación significativa entre la parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

Con base en los lineamientos planteados en la sección III, donde se formuló la hipótesis principal, y tras el adecuado procesamiento de los datos recopilados, fue posible elaborar una tabla de asociación.

Tabla 17

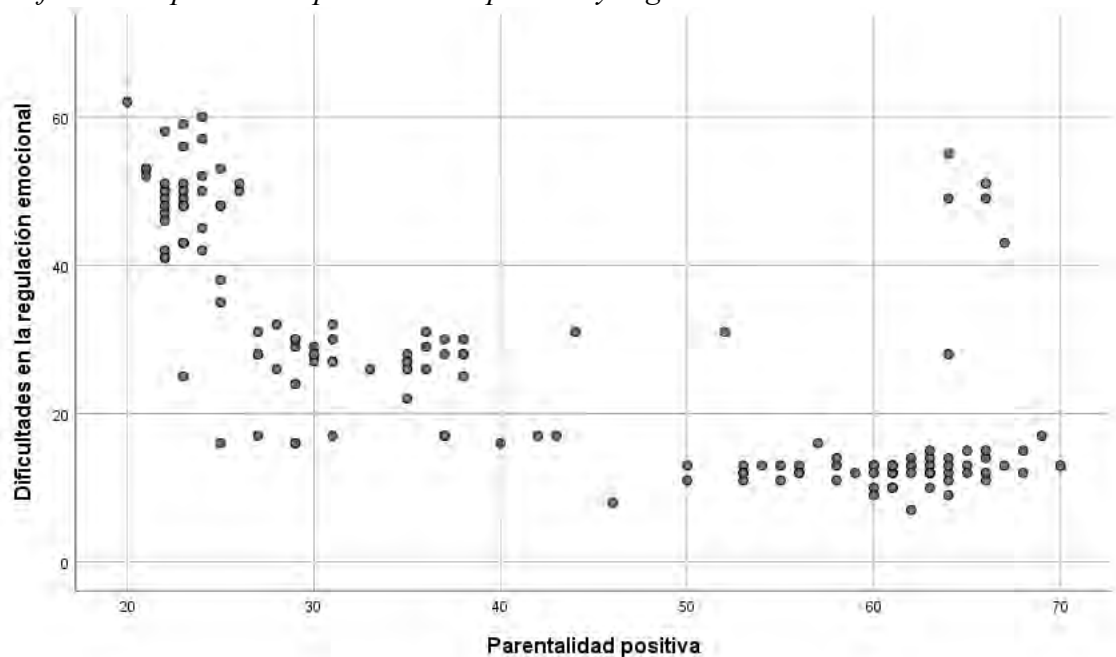
Rango de relación de Rho de Spearman de parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional

	Estadístico	Dificultades en la regulación emocional
Parentalidad positiva	Correlación de Rho Spearman	-.719**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	148

Nota: Elaboración propia.

Figura 10

Gráfico de dispersión de parentalidad positiva y regulación emocional



Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 17 y la Figura 10 se evidencia una relación inversa entre la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa del Cusco, 2025. El análisis estadístico arrojó un valor de significancia de $p = .000$, lo que condujo a la aceptación de la hipótesis alterna y, en consecuencia, a la confirmación de la asociación entre las variables de estudio. De igual modo, el coeficiente de correlación de Spearman obtuvo un valor de $\rho = -.719^{**}$, lo que representa una correlación negativa, fuerte y estadísticamente significativa. Estos hallazgos permiten inferir que niveles más altos de parentalidad positiva se relacionan con una menor presencia de dificultades en la regulación emocional, lo cual constituye el hallazgo central de la investigación.

5.3.3. Análisis de Correlación de las Hipótesis Específicas

Hipótesis específica: Si existe una relación significativa entre las dimensiones de la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

Hipótesis nula: No existe una relación significativa entre las dimensiones de la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

Tabla 18

Rango de Relación de Rho de Spearman de las dimensiones de la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional

		Estadístico	Dificultades en la regulación emocional
Dimensiones de la parentalidad positiva	Vincular	Correlación de Rho Spearman	-.652**
		Sig. (bilateral)	.000
		N	148
	Formativa	Correlación de Rho Spearman	-.735**
		Sig. (bilateral)	.000
		N	148
	Protectora	Correlación de Rho Spearman	-.745**
		Sig. (bilateral)	.000
		N	148

Reflexiva	Correlación de Rho Spearman	.939**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	148

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 18 se aprecia una correlación inversa entre la dimensión vincular y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa del Cusco, 2025. Donde el $p = .000$ lo que permite aceptar la hipótesis alterna que representa la asociación con ambas variables, mientras que la $\rho = -.652^{**}$ señala una asociación negativa de grado alto y significativo; de ello podemos inferir que cuando la dimensión vincular sea adecuada las dificultades en la regulación emocional estarán poco presentes y viceversa.

Se identificó, además, una relación significativa entre la dimensión formativa y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa del Cusco, 2025. El análisis arrojó un valor de $p = .000$, lo que condujo a la aceptación de la hipótesis alterna y, en consecuencia, a la confirmación de la asociación entre ambas variables. El coeficiente de Spearman fue de $\rho = -.735^{**}$, evidenciando una correlación negativa, fuerte y estadísticamente significativa. Este resultado sugiere que un adecuado desarrollo de la dimensión formativa se asocia con una menor presencia de dificultades en la regulación emocional.

De manera similar, se halló que la dimensión protectora mantiene una asociación con las dificultades en la regulación emocional. El valor de significancia obtenido ($p = .000$) permitió aceptar la hipótesis alterna, mientras que el coeficiente de Spearman ($\rho = -.745^{**}$) indicó una relación negativa, fuerte y significativa. De este modo, se infiere

que niveles más altos en la dimensión protectora se vinculan con la disminución de dificultades de regulación emocional.

Finalmente, el análisis mostró que la dimensión reflexiva también presenta una relación con las dificultades en la regulación emocional. El valor de significancia ($p = .000$) condujo a aceptar la hipótesis alterna, y el coeficiente de correlación de Spearman ($\rho = .939^{**}$) confirmó una asociación directa, fuerte y estadísticamente significativa. Así, se puede deducir que un mayor desarrollo de la dimensión reflexiva contribuye a disminuir las dificultades en la regulación emocional en los estudiantes evaluados.

Hipótesis específica: Si existe una relación significativa entre las dimensiones de las dificultades en la regulación emocional y la parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

Hipótesis nula: No existe una relación significativa entre las dimensiones de las dificultades en la regulación emocional y la parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025.

Tabla 19

Rango de Relación de Rho de Spearman de las dimensiones de dificultades en la regulación emocional y la parentalidad positiva

		Estadístico	Parentalidad positiva
Dimensiones de las dificultades en la regulación emocional	Conciencia	Correlación de Rho Spearman	-.725**
		Sig. (bilateral)	.000
		N	148
	Rechazo	Correlación de Rho Spearman	-.716**

	Sig. (bilateral)	.000
	N	148
	Correlación de Rho Spearman	-.674**
Estrategias	Sig. (bilateral)	.000
	N	148
	Correlación de Rho Spearman	-.712**
Metas	Sig. (bilateral)	.000
	N	148

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 19 se evidencia una correlación inversa entre la dimensión conciencia y la parentalidad positiva en estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa del Cusco, 2025. El análisis reportó un valor de significancia de $p = .000$, lo que permitió aceptar la hipótesis alterna y confirmar la asociación entre ambas variables. El coeficiente de Spearman ($\rho = -.725^{**}$) reflejó una correlación negativa, fuerte y estadísticamente significativa, lo que indica que, a mayor nivel de conciencia, la parentalidad positiva tiende a disminuir, y viceversa.

De igual modo, se identificó una relación inversa entre la dimensión rechazo y la parentalidad positiva. El resultado obtenido ($p = .000$) llevó a la aceptación de la hipótesis alterna, mientras que el coeficiente $\rho = -.716^{**}$ evidenció una correlación negativa de magnitud alta y significativa. Esto permite inferir que un incremento en la dimensión rechazo se asocia con una disminución en la parentalidad positiva.

Asimismo, se observó que la dimensión estrategias mantiene una asociación inversa con la parentalidad positiva. El valor de $p = .000$ sustentó la aceptación de la

hipótesis alterna, y el coeficiente de Spearman ($\rho = -.674^{**}$) mostró una correlación negativa, fuerte y estadísticamente significativa. Dicho resultado sugiere que un mayor uso de estrategias inadecuadas se relaciona con niveles más bajos de parentalidad positiva.

Finalmente, se encontró una correlación inversa entre la dimensión metas y la parentalidad positiva. El análisis reveló un valor de $p = .000$, lo que respaldó la aceptación de la hipótesis alterna, mientras que el coeficiente $\rho = -.712^{**}$ indicó una relación negativa, fuerte y significativa. En consecuencia, se deduce que un incremento en la dimensión metas conlleva a una reducción en los niveles de parentalidad positiva, y de manera recíproca.

5.4. Discusión

En consideración de los datos obtenidos en el presente estudio, para el objetivo general de determinar cuál es la relación entre parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025, se encontró una relación inversa entre la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa del Cusco, 2025 donde $p = .000$ y $\rho = -.719^{**}$.

De manera similar se ha encontrado estudios que coinciden en que una parentalidad positiva favorece la regulación emocional, mientras que la ausencia de prácticas parentales adecuadas puede estar asociada con mayores dificultades en este ámbito, siendo así que en el ámbito internacional, Torrado (2023) en Buenos Aires evidenció que las habilidades de crianza positiva mantienen un nexo directo con la capacidad de los niños para regular sus emociones ($p < .05$, $r = .873$), demostrando que un estilo de parentalidad favorable contribuye al desarrollo de un adecuado control emocional. En el contexto nacional, Pérez y Pardo (2021) en Chiclayo hallaron una asociación significativa y positiva entre la parentalidad positiva y la regulación emocional en estudiantes de nivel secundario, señalando que las prácticas parentales basadas en el afecto, la comunicación y la orientación fortalecen la autorregulación emocional de los adolescentes. Del mismo modo, a nivel local, Chalco (2024) en Cusco identificó una relación directa entre el autoconocimiento emocional y la parentalidad positiva ($p < .05$, $r = .854$), evidenciando que los padres con mayor comprensión y manejo de sus emociones promueven vínculos más saludables y estilos de crianza positivos.

Estos hallazgos se pueden comprender desde la propuesta de autores como Barudy y Dantagnan (2010) quienes sostienen que la parentalidad positiva implica una función protectora, formativa y reflexiva, que promueve la seguridad emocional y el desarrollo

moral. Cuando estas funciones se debilitan, surgen mayores niveles de impulsividad y reactividad emocional, lo que respalda la relación negativa entre ambas variables observada en este estudio. De igual modo, el modelo de Gratz y Roemer (2004) explica que la regulación emocional depende de la capacidad de aceptar y modular las emociones. En contextos con prácticas parentales poco positivas, los adolescentes carecen de estrategias adaptativas, presentando mayores desbordes emocionales.

De esta manera se puede identificar que la parentalidad positiva actúa como un factor protector del equilibrio emocional, al fomentar vínculos afectivos y modelos de autorregulación que fortalecen la salud emocional de los adolescentes.

En cuanto al primer objetivo específico de identificar cuáles son los niveles de parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025, se encontró que un 52% se ubica en un nivel bajo, un 18.2% y el 29.7% un nivel alto. Resultados que se asemejan fueron encontrados en Colombia, Ortiz y Salazar (2024) hallaron que las competencias parentales positivas presentan niveles variados, destacando que una parte de los estudiantes percibía prácticas parentales moderadas o bajas. En el contexto nacional, Alcántara y Jiménez (2024) identificaron en estudiantes de secundaria de Chiclayo que la parentalidad positiva se distribuye mayormente entre niveles bajos y medios, evidenciando que no todos los adolescentes experimentan estilos de crianza favorables. De forma similar, a nivel local, Challco (2024) en Cusco reportó que la mayoría de padres se ubicó en niveles medios de parentalidad positiva, siendo minoritario el grupo con niveles altos. En conjunto, estos antecedentes confirman la tendencia de que gran parte de la población evaluada presenta niveles reducidos o intermedios de parentalidad positiva, concordando con los resultados obtenidos en el presente estudio, donde el 52% de los estudiantes se ubicó en un nivel bajo.

El haber alcanzado dichos niveles se comprende en base a las indicaciones de Bronfenbrenner (1987), el desarrollo del individuo está influido por la calidad de las interacciones dentro del microsistema familiar, donde los padres constituyen el principal agente socializador. Cuando este entorno no proporciona apoyo emocional ni normas coherentes, se debilitan las condiciones para el desarrollo socioemocional, lo cual puede explicar los bajos niveles de parentalidad positiva observados. De igual forma, Baumrind (1991) plantea que los estilos parentales se estructuran según el grado de afecto y control ejercido por los cuidadores. Los estilos autoritarios o negligentes, caracterizados por la escasa comunicación y el bajo involucramiento emocional, tienden a generar relaciones familiares menos funcionales, lo que podría corresponder con el predominio de niveles bajos de parentalidad positiva hallado en la muestra. Por su parte, Bandura (1986), desde la teoría del aprendizaje social, sostiene que los hijos aprenden comportamientos y estrategias emocionales a través del modelamiento parental, por lo que la falta de coherencia, afecto o guía emocional limita el aprendizaje de conductas prosociales y de autocontrol. Esto implica que los padres con escasas competencias parentales reproducen patrones de relación menos positivos, impactando directamente en la percepción de sus hijos sobre la calidad de la crianza recibida.

De esta manera se puede comprender que los niveles bajos de parentalidad positiva hallados responden a entornos familiares con insuficiente contención emocional, comunicación empática y modelamiento adecuado de conductas, lo que limita la consolidación de vínculos parentales saludables y favorecedores del desarrollo emocional adolescente.

Respecto al segundo objetivo específico de identificar cuáles son los niveles de las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025, se encontró que un 45.4% alcanzó un nivel alto, un 31.5% un

nivel bajo, mientras que un 23.1% un nivel promedio, estos resultados hallados difieren con el estudio realizado en Ecuador, donde Caguana y Ponce (2022) encontraron que la mayoría de los estudiantes presentaba niveles adecuados de regulación emocional, reflejando un bajo grado de dificultad para manejar sus emociones. A sí mismo en Lima, Soto, Morales y Guerrero (2024) evidenciaron que el 44.6% de los adolescentes alcanzó un nivel promedio de regulación emocional, mientras que el resto se distribuyó entre niveles altos y bajos, mostrando una tendencia general hacia un adecuado control emocional. Asimismo, a nivel local, Arapa y Tapia (2025) identificaron que los estudiantes del VRAEM empleaban con mayor frecuencia estrategias adaptativas de regulación emocional, lo que indica bajos niveles de dificultad para regular sus emociones. En conjunto, estos antecedentes contradicen los hallazgos del presente estudio, donde el 45.4% de los estudiantes se ubicó en un nivel alto de dificultades en la regulación emocional, reflejando poco manejo emocional.

Estos datos recopilados pueden comprenderse desde la perspectiva de Gross (1998) y su Modelo de Procesos de Regulación Emocional, donde señala que la adecuada gestión emocional se construye mediante la capacidad de los individuos para modular las respuestas emocionales antes o después de su manifestación, a través de estrategias cognitivas y conductuales. Los estudiantes con mayores dificultades en la regulación emocional probablemente no utilizan estrategias como la reevaluación cognitiva o la aceptación, lo que afecta al funcionamiento emocional equilibrado. Asimismo, Lazarus y Folkman (1986) sostienen que la regulación emocional forma parte del proceso de afrontamiento, en el cual las personas evalúan las demandas del entorno y seleccionan recursos internos para responder ante el estrés. De esta manera, los adolescentes que no logran controlar sus emociones muestran menor capacidad de afrontamiento adaptativo, lo que explica los altos niveles de dificultad observados en la muestra. Por otro lado,

Eisenberg, Spinrad y Morris (2010) plantean que la regulación emocional es un componente esencial del desarrollo socioemocional, influenciado por la madurez cognitiva y las experiencias relacionales, entendiendo que los adolescentes de la muestra probablemente no hayan tenido la oportunidad de enriquecer su aprendizaje emocional y modelos parentales que promuevan su autorreflexión desfavoreciendo al desarrollo de mejores estrategias de regulación, lo que se refleja en una alta incidencia de dificultades emocionales.

Estos aportes permiten interpretar que los niveles altos de dificultad en la regulación emocional hallados en este estudio responden a la no presencia de estrategias emocionales funcionales y a un contexto familiar y escolar que no ha favorecido al desarrollo de competencias de afrontamiento y autorregulación afectiva.

Así mismo el tercer objetivo específico de establecer cuál es la correlación entre las dimensiones de la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025, se encontró que la dimensión vincular y las dificultades en la regulación emocional presentan una asociación inversa y significativa con un $p = .000$ y $\rho = -.652$, este resultado se asemeja a lo encontrado por Pérez y Pardo (2021), quienes determinaron que la dimensión vincular de la parentalidad positiva mantiene una relación directa y significativa con la regulación emocional, indicando que los adolescentes que perciben una relación afectiva sólida con sus padres presentan mejor manejo emocional. De modo complementario, Arias y Jaquehua (2024) también hallaron una asociación inversa ($r = -.652$) entre el autoconcepto físico y la regulación emocional, lo que sugiere que cuando existe una percepción negativa de sí mismo o de los vínculos afectivos, aumentan las dificultades emocionales. Por tanto, la relación inversa observada en este estudio refleja que una

menor calidad en el vínculo con los padres se asocia con mayores problemas en la regulación emocional, coincidiendo con la tendencia de los antecedentes.

Puede comprenderse de mejor manera al revisar el postulado de Bowlby (1988), quien señala que la construcción de un apego seguro permite al niño desarrollar un modelo interno de confianza, seguridad y regulación emocional. En cambio, cuando el vínculo parental es inconsistente, distante o ansioso, los adolescentes tienden a mostrar mayor desregulación afectiva, dificultad para identificar emociones y menor control ante el estrés. Por tanto, la asociación inversa hallada refleja que la presencia de vínculos afectivos sólidos y consistentes que favorecen la estabilidad emocional y reduce las dificultades en la regulación emocional. De manera complementaria, Ainsworth (1979) plantea que la sensibilidad y la disponibilidad emocional del cuidador determinan la calidad del vínculo afectivo. Los padres que responden de manera empática y coherente a las necesidades emocionales de sus hijos promueven estrategias de autorregulación más adaptativas. En contraposición, los estilos vinculares inseguros o evitativos se asocian con mayores niveles de ansiedad, impulsividad y dificultades para gestionar emociones negativas.

Por otro lado, la dimensión formativa y las dificultades en la regulación emocional alcanzaron una asociación indirecta y significativa con un $p = .000$ y un $\rho = -.735$, este hallazgo coincide con el estudio de Pérez y Pardo (2021), quienes demostraron que la dimensión formativa de la parentalidad positiva tiene una relación significativa con la regulación emocional, evidenciando que cuando los padres brindan orientación, normas claras y acompañamiento, sus hijos desarrollan mejor autocontrol emocional. Asimismo, Alcántara y Jiménez (2024) reportaron que la resiliencia se relaciona directamente con la parentalidad positiva ($p < .001$), destacando que las prácticas formativas fortalecen competencias personales que reducen las dificultades emocionales. Por tanto, los

resultados actuales confirman que la carencia de guía y acompañamiento formativo se asocia con mayores dificultades en la regulación emocional.

Además, la teoría de Vygotsky (1979), señala que el aprendizaje y el desarrollo emocional son procesos mediados por la interacción social y la orientación de los adultos significativos. Resaltando que los padres actúan como mediadores del desarrollo autorregulatorio, promoviendo la interiorización de normas, valores y estrategias de control emocional. En este sentido, una parentalidad con una función formativa activa basada en la guía, el diálogo y la reflexión facilitando la adquisición de habilidades cognitivas y emocionales autorreguladoras, lo que explica la relación inversa encontrada entre ambas variables. Por su parte, Bandura (1986), desde la teoría del aprendizaje social, plantea que los hijos aprenden conductas, valores y estrategias de afrontamiento a través de la observación y modelamiento de las figuras parentales. Cuando los padres ejercen una función formativa coherente y modelan comportamientos autorregulados, los adolescentes tienden a imitar dichas conductas, desarrollando mayor control emocional y capacidad de respuesta adaptativa ante el estrés. En cambio, la ausencia de guía o el uso de prácticas educativas inconsistentes puede generar dificultades en la autorregulación emocional.

De manera similar, se halló que la dimensión protectora mantiene una asociación inversa y significativa con las dificultades en la regulación emocional con un $p = .000$ y un $\rho = -.745$, este resultado guarda relación con los hallazgos de Jurado (2025), quien encontró que la dimensión protectora de la parentalidad positiva se asocia positivamente con el bienestar psicológico ($r = .209$), señalando que una protección equilibrada promueve el desarrollo emocional saludable. Sin embargo, el presente estudio evidencia una relación directa con las dificultades emocionales, lo que sugiere que un estilo protector excesivo podría limitar la autonomía del adolescente, generando mayor

dependencia emocional. En ese sentido, ambos estudios coinciden en la relevancia de la protección parental, pero difieren en la dirección del efecto según la intensidad de la conducta protectora.

Estos resultados se pueden comprender según la perspectiva de Winnicott (1965), quien indica que la función de los padres debe transitar de la protección absoluta en las primeras etapas hacia una “preocupación maternal suficientemente buena”, la cual permite que el niño enfrente gradualmente frustraciones y conflictos que fortalecen su yo. Cuando los padres mantienen una actitud excesivamente protectora, impiden este proceso natural, generando en el adolescente una dependencia emocional y una menor capacidad para regular sus emociones de forma independiente. Asimismo, Grolnick (2003), desde la teoría de la autonomía parental, sostiene que los padres que ejercen un control excesivo o una supervisión rígida interfieren en el desarrollo de la autorregulación emocional y motivacional de los hijos. La sobreprotección restringe las oportunidades del adolescente para experimentar, equivocarse y aprender a gestionar sus estados emocionales, lo que puede derivar en una mayor dificultad para manejar la frustración y la ansiedad.

También la dimensión reflexiva presenta una relación directa y significativa con las dificultades en la regulación emocional, donde el $p = .000$ y el $\rho = .939$, este resultado es diferente con lo reportado por Jurado (2025), quien identificó que la dimensión reflexiva de la parentalidad positiva se asocia positivamente con el bienestar psicológico ($r = .248$). Por su parte Chalco (2024) encontró una asociación directa ($p < .05$, $r = .854$) entre el autoconocimiento emocional y la parentalidad positiva, confirmando que la reflexión acompañada de la autoconciencia emocional se vinculan con un mejor clima emocional familiar. Así pues, la relación directa observada en este estudio permite plantear el debate de que la capacidad reflexiva de los padres no siempre está asociada a menores dificultades de regulación emocional de los adolescentes. Esto

podría explicarse porque la capacidad de reflexión no necesariamente se desarrolla desde un enfoque adaptativo, sino que también puede aparecer a través de procesos rumiativos, generando sesgos cognitivos que lleven a conductas de sobre control hacia el hijo, mayores niveles de ansiedad parental respecto a lo que pueda estar ocurriendo con el adolescente, así como preocupación excesiva respecto a su futuro.

También podría explicarse desde otro ángulo, señalando que la reflexión parental se estaría mostrando como una respuesta frente a las dificultades emocionales, académicas o sociales que los padres observan en sus hijos, facilitando actitudes más invasivas o controladoras, al respecto, es importante considerar que el grupo etario evaluado en la presente investigación corresponde a adolescentes cercanos a la culminación de sus estudios escolares, etapa en que suelen presentarse preocupaciones relacionadas con la elección de una carrera profesional, incertidumbre respecto al futuro, desinterés académico o dificultades en las relaciones sociales. Estos escenarios, ya señalados en la exposición del problema, podrían producir una mayor preocupación por parte de los padres y, como consecuencia, aumentar conductas reflexivas orientadas al control permanente de los hijos.

Para un mayor entendimiento se revisa la teoría de Fonagy y Target (1997), quienes destacan la función reflexiva o mentalización parental como la capacidad de los padres para comprender los estados mentales propios y los de sus hijos, interpretando sus conductas como expresión de emociones o pensamientos internos. Cuando los padres poseen una adecuada capacidad reflexiva, promueven en los adolescentes un aprendizaje emocional más equilibrado, fortaleciendo la autorregulación y reduciendo las respuestas impulsivas o desbordadas. En cambio, una parentalidad carente de reflexión puede generar confusión emocional, invalidación afectiva y mayor vulnerabilidad ante el estrés. Por su parte, Siegel (2012) desde la neurobiología interpersonal, sostiene que la reflexión

y la sensibilidad parental contribuyen a la integración de los circuitos neuronales vinculados al control emocional, especialmente en la adolescencia, etapa en la que la corteza prefrontal, clave para la autorregulación, aún se encuentra en desarrollo. En este sentido, padres que fomentan el diálogo, la empatía y la comprensión emocional facilitan en sus hijos el fortalecimiento de las conexiones neuronales autorreguladoras, promoviendo un equilibrio emocional más estable.

En cuanto al cuarto objetivo, que corresponde a establecer la correlación entre las dimensiones de las dificultades en la regulación emocional y la parentalidad positiva en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025, se encontró que la dimensión conciencia tiene una asociación inversa con la parentalidad positiva, donde $p = .000$ y $\rho = -.725$, este hallazgo se asemeja a lo encontrado por Challco (2024), quien determinó que el autoconocimiento emocional de los padres se asocia de manera directa y significativa con la parentalidad positiva ($p < .05$, $r = .854$), es decir, a mayor conciencia emocional, más positivas son las prácticas parentales. En contraste, el presente estudio revela una asociación inversa, lo que sugiere que una baja conciencia emocional en los adolescentes puede relacionarse con una menor percepción de parentalidad positiva. Ambos estudios coinciden en destacar la relevancia de la conciencia emocional como factor clave en la calidad de las relaciones parentales y el desarrollo afectivo.

Estos resultados se entienden mejor analizando la perspectiva de Goleman (1995), donde señala que el autoconocimiento emocional constituye el primer componente de la inteligencia emocional y se refiere a la habilidad para identificar y comprender las propias emociones, así como el impacto que estas generan en la conducta. Los padres con un adecuado nivel de autoconciencia emocional tienden a responder de manera más empática y regulada ante las demandas de sus hijos, evitando reacciones impulsivas o coercitivas. Esta capacidad emocional favorece la parentalidad positiva, al permitir un clima familiar

basado en la comprensión, el respeto y la contención afectiva. Asimismo, Bisquerra (2003) sostiene que el conocimiento emocional propio es esencial para la regulación interpersonal, ya que las emociones de los adultos influyen directamente en la socialización emocional de los hijos. Padres emocionalmente conscientes modelan estrategias de afrontamiento saludables, promoviendo un entorno seguro donde el afecto y la comunicación se convierten en herramientas educativas. En consecuencia, la autoconciencia emocional parental se configura como un factor protector que fortalece la sensibilidad, la empatía y el acompañamiento emocional característicos de una parentalidad positiva.

De igual modo, se identificó una relación inversa entre la dimensión rechazo y la parentalidad positiva, donde $p = .000$ y $\rho = -.716$, este dato coincide con lo planteado por Soto, Morales y Guerrero (2024), quienes demostraron que los estilos de crianza autoritarios o poco afectivos se asocian con menor regulación emocional en los estudiantes, evidenciando que la percepción de rechazo o frialdad parental impacta negativamente en el desarrollo emocional. Asimismo, Pérez y Pardo (2021) señalaron que la parentalidad positiva se relaciona directamente con la regulación emocional, lo cual implica que, a mayor rechazo, menor presencia de prácticas parentales positivas. En ese sentido, la relación inversa obtenida en este estudio confirma que el rechazo parental disminuye la percepción de crianza positiva.

Estos resultados encuentran sustento en los aportes de Baumrind (1991), quien indica que los estilos parentales autoritarios, caracterizados por la rigidez, el castigo y la falta de calidez, reducen la percepción de apoyo emocional en los hijos y limitan el desarrollo de la autonomía y la autorregulación. En contraste, los estilos democráticos base de la parentalidad positiva se asocian con un clima afectivo cálido, comunicación abierta y normas consistentes. Así, la presencia de rechazo parental representa el polo

opuesto de las prácticas positivas, explicando la relación inversa hallada. Por su parte, Rohner (2004), desde la teoría de la Aceptación-Rechazo Parental, sostiene que las conductas de rechazo (expresadas mediante indiferencia, crítica o agresión verbal) generan inseguridad afectiva y dificultades emocionales en los hijos, afectando el vínculo y la percepción de apoyo. La ausencia de aceptación y afecto disminuye la posibilidad de establecer interacciones basadas en la empatía y la contención emocional, pilares fundamentales de la parentalidad positiva.

Asimismo, se observó que la dimensión estrategias mantiene una asociación inversa con la parentalidad positiva ($p = .000$, $\rho = -.674$), dicho resultado guarda similitud con el estudio de Arapa y Tapia (2025), quienes hallaron que las estrategias cognitivas de regulación emocional empleadas por los estudiantes se asocian significativamente con su adaptación conductual ($p < .01$, $r = 0.585$). En su investigación, las estrategias desadaptativas como la autculpa o el pensamiento catastrófico se relacionaron con un menor ajuste emocional. De forma similar, el presente estudio sugiere que el uso de estrategias emocionales inadecuadas se vincula con una menor percepción de parentalidad positiva, evidenciando que el entorno familiar influye en la elección de estrategias emocionales funcionales o disfuncionales.

Los aportes de distintos autores dan mayor comprensión de estos hallazgos, siendo uno de ellos Sanders (1999), creador del modelo de Parentalidad Positiva Triple P, donde propone que las estrategias parentales eficaces se basan en la combinación de normas claras, comunicación afectiva y técnicas de resolución de conflictos sin recurrir a la coerción o al castigo. Cuando los padres carecen de estas estrategias o utilizan métodos ineficaces como el control excesivo, la inconsistencia o la permisividad, se debilita la estructura educativa y emocional del hogar, lo que reduce la percepción de una parentalidad positiva. De manera complementaria, Bandura (1986), desde la teoría del

aprendizaje social, plantea que los padres actúan como modelos de conducta para sus hijos, y las estrategias que emplean para resolver problemas o manejar emociones son internalizadas por ellos. Cuando los progenitores aplican estrategias inadecuadas o impulsivas, los hijos aprenden patrones disfuncionales de regulación emocional y social. En cambio, los padres que emplean estrategias reflexivas, consistentes y afectivas favorecen la adquisición de comportamientos autorregulados y relaciones familiares saludables.

Finalmente, se encontró una correlación inversa entre la dimensión metas y la parentalidad positiva ($p = .000$, $\rho = -.712$), este hallazgo se relaciona con el estudio de Dolores (2022), quien en Ecuador evidenció que la parentalidad positiva se asocia directamente con la autorregulación del aprendizaje en adolescentes, indicando que los padres que fomentan metas y objetivos claros promueven mayor autonomía y organización emocional. En cambio, la correlación inversa encontrada en el presente estudio sugiere que la falta de apoyo parental o de acompañamiento en la definición de metas personales se vincula con una menor percepción de parentalidad positiva. Ambos estudios coinciden en resaltar la influencia de la orientación y establecimiento de metas en la calidad de la relación entre padres e hijos.

Pudiendo comprenderse mejor desde las teorías de Baumrind (1991), donde resalta que los padres con un estilo autoritario suelen fijar metas inflexibles y exigencias elevadas, priorizando el cumplimiento de normas sobre la comprensión emocional. Este tipo de orientación, centrada en el control y el rendimiento, reduce la calidez y la comunicación, elementos esenciales de la parentalidad positiva. En contraposición, los padres con un estilo democrático promueven metas ajustadas a las capacidades del hijo, acompañadas de apoyo afectivo y diálogo, lo que fortalece el desarrollo socioemocional. De igual modo, Maccoby y Martin (1983) sostienen que la parentalidad positiva implica

un equilibrio entre la exigencia y la receptividad. Cuando los padres priorizan metas sin atender a las necesidades emocionales o a los ritmos individuales del niño, se rompe este equilibrio, generando tensiones y deterioro en el vínculo. Las metas rígidas o descontextualizadas tienden a sustituir la guía afectiva por la imposición, debilitando la confianza y la cooperación.

CAPITULO VI

Conclusiones y Recomendaciones

6.1. Conclusiones

Primera, en cuanto al objetivo general de determinar la relación entre parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional, se concluyó que existe una relación inversa, fuerte y significativa entre la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional en los estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria ($p = .000$; $\rho = -.719^{**}$), confirmando que una mayor presencia de prácticas parentales positivas, basadas en el afecto, la comunicación y la guía adecuada, se asocia con menores dificultades emocionales en los adolescentes.

Segunda, respecto al primer objetivo específico de identificar los niveles de parentalidad positiva, se concluyó la presencia de una tendencia predominantemente baja, en un 52%, mientras que el 18.2% se ubicó en un nivel medio y solo el 29.7% en un nivel alto, lo que refleja la necesidad de fortalecer las estrategias de acompañamiento familiar en los estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria.

Tercera, respecto al segundo objetivo específico de identificar los niveles de dificultades en la regulación emocional, se concluyó que existe un predominio del nivel alto en un 45.3%, seguido del 31.8% en un nivel bajo y un 23% en un nivel intermedio de estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria, situación que representa una tendencia a desarrollar dificultades en la regulación emocional, haciendo necesario

fortalecer programas de educación socioemocional, tutoría y acompañamiento psicológico.

Cuarta, en cuanto al tercer objetivo específico de establecer correlación entre las dimensiones de la parentalidad positiva y las dificultades en la regulación emocional, se concluyó que la dimensión vincular ($p = .000$; $\rho = -.652^{**}$), la formativa ($p = .000$; $\rho = -.735^{**}$) y la dimensión protectora ($p = .000$; $\rho = -.745^{**}$) mantienen correlaciones negativas fuertes y significativas con las dificultades emocionales, confirmando que la calidez afectiva, la orientación y la capacidad protectora contribuyen a un mejor ajuste emocional. En contraste, la dimensión reflexiva ($p = .000$; $\rho = .939^{**}$) mostró una relación positiva, en estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria.

Quinta, en cuanto al cuarto objetivo específico de establecer correlación entre las dimensiones de dificultades en la regulación emocional y parentalidad positiva, se concluyó que las dimensiones conciencia ($p = .000$; $\rho = -.725^{**}$), rechazo ($p = .000$; $\rho = -.716^{**}$), estrategias ($p = .000$; $\rho = -.674^{**}$) y metas ($p = .000$; $\rho = -.712^{**}$), tienen una correlación inversa y muy significativa con la parentalidad positiva, estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria.

6.2. Recomendaciones

Dado que los resultados demostraron una relación inversa, sólida y estadísticamente significativa entre la crianza positiva y las dificultades en la regulación emocional, se recomienda que el director del centro educativo promueva, junto con el equipo de tutoría y psicología, programas permanentes destinados a fortalecer las competencias parentales dirigidos a las familias de los alumnos. Esta recomendación se basa en la importancia de las prácticas parentales positivas en el desarrollo emocional de los adolescentes, ya que cuando los padres ofrecen afecto, orientación, apoyo y una comunicación adecuada, los niños desarrollan mayores recursos para comprender y gestionar sus emociones de forma saludable. En este sentido, la institución educativa debe generar espacios de formación y reflexión familiar que permitan fortalecer el vínculo entre padres e hijos, promoviendo la participación activa de la familia en el proceso educativo y socioemocional de los alumnos. Estas acciones contribuirán no solo a mejorar el bienestar emocional de los adolescentes, sino también a promover un clima escolar más positivo y relaciones interpersonales más saludables.

Teniendo en cuenta que más de la mitad de los alumnos percibe bajos niveles de crianza positiva, se recomienda a los padres que asuman un papel más activo y consciente en el acompañamiento de sus hijos durante la adolescencia. Para lograrlo, es importante que participen en escuelas para padres, talleres psicoeducativos y actividades de orientación familiar que les permitan fortalecer habilidades relacionadas con la escucha activa, la comunicación asertiva, la expresión de afecto, el establecimiento de límites adecuados y la resolución constructiva de conflictos. La adolescencia es una etapa de grandes cambios físicos, emocionales y sociales, por lo que los jóvenes necesitan sentirse comprendidos, valorados y apoyados por sus figuras parentales. El refuerzo de estas prácticas favorecerá la construcción de relaciones familiares basadas en la confianza y el

respeto mutuo, lo que permitirá a los adolescentes desarrollar una mayor seguridad emocional y disponer de herramientas más eficaces para afrontar las diferentes situaciones de estrés y presión propias de esta etapa de desarrollo.

Considerando los resultados mostraron que una proporción significativa de estudiantes presenta un predominio de altos niveles de dificultades en la regulación emocional, se recomienda que los tutores, los profesores y los profesionales de la psicología pongan en práctica estrategias de prevención y promoción para fortalecer las habilidades socioemocionales. Estas intervenciones deberían incluir talleres, dinámicas de grupo y sesiones de tutoría sobre el reconocimiento de las emociones, la identificación de pensamientos relacionados con los estados emocionales, el control de los impulsos, la tolerancia a la frustración, la empatía y la resolución de problemas. Del mismo modo, es necesario que la institución educativa implemente mecanismos de detección temprana para identificar a aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades emocionales y ofrecerles un acompañamiento psicológico oportuno. La adquisición de estas habilidades permitirá a los adolescentes afrontar de manera más adaptativa los retos académicos, familiares y sociales, lo que redundará en beneficio de su bienestar psicológico y de su desarrollo integral adecuado.

Se recomienda a la UGEL que diseñe y promueva programas de intervención familiar que fortalezcan específicamente estos componentes de la crianza, teniendo en cuenta que las dimensiones de vinculación, formativa y protectora de la crianza positiva presentaron correlaciones negativas fuertes y significativas con las dificultades en la regulación emocional. Es importante promover acciones de capacitación que ayuden a los padres a desarrollar vínculos afectivos estrechos con sus hijos, a ofrecer una orientación adecuada en el proceso de toma de decisiones y a ejercer una supervisión protectora que fomente el desarrollo de una autonomía responsable. Asimismo, dado que la dimensión

reflexiva mostró un comportamiento distinto al esperado, evidenciando una relación positiva con las dificultades en la regulación emocional, conviene que las instancias educativas y los investigadores profundicen en el análisis de este resultado para comprender mejor los factores que podrían estar influyendo en esta asociación. Este conocimiento permitirá el diseño de intervenciones más adecuadas, más alineadas con las necesidades reales de las familias y los adolescentes.

En vista de las importantes asociaciones entre la crianza positiva y la conciencia emocional, el rechazo emocional, las estrategias de regulación y la orientación hacia objetivos, se anima a los futuros investigadores a explorar estas variables más a fondo desde enfoques más amplios y complejos. Resulta pertinente la realización de estudios longitudinales que permitan comprender cómo evolucionan estas relaciones a lo largo del tiempo y determinar de qué forma las prácticas parentales influyen en el desarrollo de las competencias emocionales en las diferentes etapas de la adolescencia. Asimismo, se sugiere incluir variables complementarias como la autoestima, la resiliencia, el clima familiar, el apoyo social, la salud mental y el rendimiento académico, para tener una visión más integral del fenómeno estudiado. La generación de nueva evidencia científica hará posible el diseño de programas de intervención psicológica y educativa más eficaces, enfocados a fortalecer el bienestar emocional de los adolescentes y a promover entornos familiares más saludables y protectores.

REFERENCIAS

- Ainsworth, M. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. En C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 33-51). Routledge.
- Alcántara, J., y León, I. (2024). *Parentalidad positiva y resiliencia en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de la provincia de Lambayeque* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional USS. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/12362>
- Arapa, A., y Tapia, S. (2025). *Estrategias cognitivas de regulación emocional y adaptación conductual en estudiantes de una academia preuniversitaria, Pichari - VRAEM, 2024* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC. <https://hdl.handle.net/20.500.12918/10774>
- Arias, K., y Jaquenhua, G. (2024). *Autoconcepto físico y regulación emocional en estudiantes del VII ciclo de instituciones educativas mixtas públicas del distrito de Cusco, 2023* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/9059>
- Babbie, E. (2020). *The practice of social research* (15th ed.). Cengage Learning.
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A. y Velotti, P. (2016). Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 125-143.

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial Gedisa.
- Benedek, T. (1959). Parenthood as a developmental phase. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7(3), 389-417.
<https://doi.org/10.1177/000306515900700302>
- Bornstein, M. (2016). Parenting and child mental health: A cross-cultural perspective. *World Psychiatry*, 15(3), 257-265. <https://doi.org/10.1002/wps.20374>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Caguana, L., y Ponce, R. (2023). Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 587–597. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.275>
- Calvo, E., y Vilchez, V. (2024). *Competencias parentales y estrés parental en progenitores de niños con espectro autista, atendidos por la Asociación Abrazos, Cusco–2022* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del

Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC.
<http://hdl.handle.net/20.500.12918/8439>

Calvo, E. y Vilchez, V. (2022). *Competencias parentales y estrés parental en padres de niños con trastorno del espectro autista de la Asociación Abrazos del Cusco* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC.

Capano, A., González, M., Navarrete, I., y Mels, C. (2018). Del castigo físico a la parentalidad positiva: Revisión de programas de apoyo parental. *Revista de Psicología*, 14(27). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6088>

Cartié, M. (2008). *Competencias parentales en familias con dinámicas violentas*. Editorial SATAF, Barcelona.

Challco, L. (2024). *Autoconocimiento emocional y parentalidad positiva en padres de familia de una institución educativa inicial del distrito de Cusco, 2023* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/9272>

Child Mind Institute. (2018). *2018 Children's mental health report*. Child Mind Institute.

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/=cholz/Proceso%20emocional.pdf>

Council of Europe. (2006). *Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. Council of Europe.

- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Dolores, E. (2022). Parentalidad positiva y autorregulación de aprendizaje en los adolescentes. *Alteridad*, 17(2), 291–303. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>
- Domínguez, R. y Ibarra, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y Palabra*, 21(96), 660-679. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199551160035>
- Dreier, L., Nabarro, D., y Nelson, J. (2019). *Systems leadership for sustainable development: Strategies for achieving systemic change*. Harvard Kennedy School. Recuperado de https://4sdfoundation.org/wp-content/uploads/2021/02/2019_Dreier_Nabarro_Nelson-Systems_Leadership.pdf
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología PUCP*, 6(1), 103-111
- Fundación Carulla. (2015). *Disciplina positiva para el desarrollo infantil*. Fundación Carulla.
- García, F., y Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto forma 5*. TEA Ediciones.
- Gómez, E. y Muñoz, M. (2015). *Escala de Parentalidad Positiva E2P*. Fundación Ideas para la Infancia. <https://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2013/12/Manual-de-la-Escala-de-Parentalidad-Positiva.pdf>

- Gómez, O., y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8 (1), pp. 96-117.
Recuperado de [https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMI](https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMI/P/article/view/215)
[P/article/view/215](https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMI/P/article/view/215)
- González, J., y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del alfa de Cronbach para la validación de instrumentos de medición. *Revista Ciencia y Tecnología*, 15(1), 62-77.
- Gratz, K. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
<https://doi.org/10.1023/B:JOBA.00000007455.08539.94>
- Gratz, K. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J., y Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. *Handbook of Emotion Regulation*, (pp.3-25). Recuperado https://www.researchgate.net/publication/303248970_Emotion_Regulation_Conceptual_Foundations

- Guerra, A. (2020). *Adaptación psicométrica de la Escala de Parentalidad Positiva (E2P) en población peruana* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión]. Universidad Peruana Unión.
- Gumora, G., y Arsenio, W. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40*(5), 395-413. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00108-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00108-5)
- Guzmán, M., Carrasco, N., Figueroa, P., Trabucco, C., y Vilca, D. (2016). Estilos de Apego y Dificultades de Regulación Emocional en Estudiantes Universitarios. *Psykhé, 25* (1), pp.1-13. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v25n1/art01.pdf>
- Haag, A., Bagrodia, R., y Bonanno, G. (2024). *Emotion regulation flexibility in adolescents: A systematic review from conceptualization to methodology. Clinical Child and Family Psychology Review, 27*(3), 697–713. <https://doi.org/10.1007/s10567-024-00483-6>
- Haslam, D., Mejía, A., Sanders, M. y De Vries, P. (2017). *Programas de parentalidad*. En Rey (ed), IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y del Adolescente y Profesiones Afines. Recuperado de https://iacapap.org/_Resources/Persistent/00dfd543be9980105dbdefb443309b9d0143beeb/A.12-Programas-de-Parentalidad-Spanish-2017.pdf
- Hen, M., y Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 47*(2), 116-124.

- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación (6.^a ed.)*. McGraw-Hill.
- Herrera, J. (2019). *Construcción de una escala de habilidades sociales EHSA en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de San Martín de Porres* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad de César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/37175>
- Herrera, M. (2019). *Influencia de la regulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de la Universidad Católica De Santa María* [Tesis de pregrado, Universidad Católica De Santa María]. Repositorio de la Universidad Católica De Santa María. <http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/UCSM/9945>
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la Regulación Emocional: El papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Behavioral Psychology*, 19 (2), pp. 347-372. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/236903688_Psicopatologia_de_la_regulacion_emocional_El_papel_de_los_deficit_emocionales_en_los_trastornos_clinicos
- Hervás, G. y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 9-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/235428353_La_regulacion_afectiva_Modelos_investigacion_e_implicaciones_para_la_salud_mental_y_fisica
- Hervás, G., y Moral, G. (2017). *Regulación emocional aplicada al campo clínico* [Formación continua a distancia – materiales del curso]. División de Psicoterapia,

Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>

Huamani, K., y Parque, H. (2022). *Dependencia al teléfono móvil y regulación emocional en estudiantes del nivel secundario de la I.E. Justo Barrionuevo Álvarez de Oropesa-Cusco en el contexto de la pandemia de COVID-19, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/7122>

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2020). *Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) 2020*.

Jurado, C. (2025). *Parentalidad positiva y bienestar psicológico en adolescentes de una institución educativa nacional de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/10684>

Lasikiewicz, N. (2016). Perceived stress, thinking style, and paranormal belief. *Imagination, Cognition and Personality*, 35(3), 306-320.

Lazarus, R. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39(2), 124-129. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.2.124>

Licencín, D., Martín, M. y Rama, D. (2017). *Parentalidad positiva: programas actuales y beneficios*. XVIII Congreso Internacional de Psiquiatría. https://psiquiatria.com/trabajos/usr_4180468604776.pdf

Linehan, M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: The Guilford Press.

Linehan, M. (2003). *Manual de entrenamiento en habilidades para el tratamiento del trastorno límite de la personalidad*. Paidós.

Loizaga, F. (2011). Parentalidad positiva: Las bases de la construcción de la persona. *Educación social*, 49, 70-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3829396>

Merlino, A. y Ayllón, S. (2012). *Experiencias en investigación educativa: Deserción, regulación emocional y representaciones en estudiantes universitarios*. Brujas y Córdoba.

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2024). *Reporte estadístico de casos registrados en la plataforma SiseVe*. MINEDU.

Ministerio de Salud [MINSA]. (2019). *Plan nacional de fortalecimiento de los servicios de salud mental comunitaria*. MINSA.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. WHO.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2009). Preventing violence through the development of safe, stable and nurturing relationships between children and their parents and caregivers. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/child/Preventing_child_maltreatment.pdf

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Adolescent mental health*. WHO.

- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Improving the mental health of children and adolescents*. WHO.
- Ortiz, C., y Salazar, J. (2024). Incidencia de las competencias parentales en el rendimiento académico de estudiantes de las instituciones educativas oficiales de Tunja, Colombia. *Plumilla Educativa*, 33(2), 1–21.
<https://doi.org/10.30554/p.e.2.5183.2024>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
<https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palacios, M., Torío, S., y Murga, M. (2022). *Parentalidad positiva y autorregulación de aprendizaje en los adolescentes*. *Alteridad*, 17(2), 291–303.
<https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.09>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A., y Goyareb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. <http://hdl.handle.net/10234/25363>
- Papalia, D., y Martorell, G. (2017). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia* (13.^a ed.). McGraw-Hill Education.
Referencia web:
<https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448617546.pdf>
- Pérez, P. (2016). *Actitudes de psicólogos y psiquiatras sobre pacientes con el Trastorno Límite de personalidad en un Hospital Psiquiátrico de Lima, Perú*. [Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad de Lima, Lima, Perú].
https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/1882/Perez_Luna_Paolo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Pérez, N., y Pardo, M. (2021). *Parentalidad positiva y regulación emocional en estudiantes de una institución educativa secundaria de Chiclayo. 2020-2021* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional USS. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/9351>
- Persano, H. (2018). La teoría del apego. En Publisher Akadia Editorial (Eds.), *El mundo de la salud mental en la práctica clínica 5*, 157-177. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/338825868_La_Teoria_del_Apego
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J., y Byrne, S. (2009). *Preservación familiar: Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide.
- Rodrigo, M., Martín, J., Cabrera, E. y Máiquez, M. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 113-120
- Romero, D. (2022). *La regulación de las emociones y su relación con la toma de decisiones en adolescentes de 17 a 19 años* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional UNAM.
- Saiz, S., Martínez, E. y Cazorla, R. (2018). *Guía docente para el fomento de la Parentalidad Positiva en Educación Infantil y Educación Primaria*. Liga Española De La Educación. Recuperado de <https://ligaeducacion.org/wp-content/uploads/2018/10/Guia-de-Parentalidad-Positiva-WEB-ilovepdf-compressed-1.pdf>
- Sánchez, E. (2020). *La parentalidad positiva y sus implicaciones en la etapa de educación infantil*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio académico de la Universidad de Valladolid.

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/42896/TFG-G4294.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Santrock, J. (2019). *Adolescencia* (16.^a ed.). McGraw-Hill Education.

Referencia web: <https://www.mheducation.com/highered/product/adolescencia-santrock/M9781456260214.html>

Seligman, M. (1998). *Learned optimism*. Pocket Books.

Soto, Y., Morales, C., y Guerrero, J. (2024). *Estilos de crianza y regulación emocional en estudiantes de una institución educativa estatal de Villa El Salvador* [Tesis de pregrado, Universidad Científica del Sur]. Repositorio Institucional de la Universidad Científica del Sur. <https://hdl.handle.net/20.500.12805/3456>

Torrado, M. (2023). *Parentalidad positiva y regulación emocional en cuidadores/as primarios/as de niños/as de 4 a 7 años* [Tesis de pregrado, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio Institucional UAI. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/3232>

United Nations. (2020). *Policy brief: The impact of COVID-19 on children*. United Nations.

Vázquez, J. (2024). *Enfoque cuantitativo y sus diseños: descripciones, aplicaciones y procesos* [Documento en PDF]. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Recuperado de <https://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2024/03/Enfoque-cuantitativo-y-sus-disenos-descripciones-aplicaciones-y-procesos.pdf>

Yanque, F. (2025). *Parentalidad positiva y problemas conductuales en niños* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.



NACIMOS PARA TRIUNFAR

CARRIÓN
COLEGIOS & ACADEMIA

AUTORIZACIÓN

El director **EMILIANO APAZA MAMANI** de la Institución Educativa privada “**CARRIÓN**” código modular 1639277 de la UGEL CUSCO, quien suscribe:

Autoriza al estudiante bachiller: **FEBRA YUCA CHAMPI** identificada con DNI N° 75237829 para la investigación en la aplicación de instrumentos titulada **PARENTALIDAD POSITIVA Y DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL** de la universidad nacional San Antonio Abad del cusco de la escuela profesional de psicología.

Cusco, 30 de junio 2025



 **I.E.P. CARRIÓN**
Prof. Emiliano Apaza Mamani
DIRECTOR





UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

RESOLUCION Nro. D-1531-2025-FCS-UNSAAC

Cusco, 25 de julio del 2025

EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO.

VISTO, el expediente con **Nro. 854081** presentado por la Bachiller **FEDRA YUCRA CHAMPI**, con código de matrícula **N°192510**, solicitando **APROBACIÓN DEL ANTEPROYECTO DE TESIS Y DESIGNACIÓN DE ASESOR(A)**.

CONSIDERANDO:

Que, mediante el **MEMORANDUM N°014-UI-FCS-UNSAAC-2025**, con fecha **09 de julio del 2025**, se nombra al **MGT. JUAN SEGISMUNDO DURAND GUZMAN**, como docente **Revisor** del plan de Tesis individual intitulado **"PARENTALIDAD POSITIVA Y DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE 4TO Y 5TO DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO DE CUSCO, 2025"** Presentado por la Bachiller **FEDRA YUCRA CHAMPI**.

Que, en la fecha **30 de junio del 2025**, el docente revisor designado presenta a este Decanato el Dictamen favorable para la **APROBACION del Plan de Tesis** referido.

Estando, a las consideraciones señaladas y a las atribuciones conferidas a este Decanato de conformidad a los dispositivos legales vigentes;

RESUELVE:

PRIMERO. - APROBAR el plan del Trabajo de Tesis individual **"PARENTALIDAD POSITIVA Y DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE 4TO Y 5TO DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO DE CUSCO, 2025"**, presentado por la Bachiller **FEDRA YUCRA CHAMPI**, para optar al título Profesional de Licenciada en Psicología, **DISPONIENDO** su inscripción en el **REGISTRO DE INSCRIPCIÓN DE PLAN DE TESIS N° 260 FOLIOS 166 Y 167** de la Escuela Profesional de Psicología.

SEGUNDO. - NOMBRAR a la **DRA. VILMA AURORA PACHECO SOTA**, como **ASESORA** del Plan de Tesis referido.

TERCERO. - DEJAR ESTABLECIDO que el Plan de Tesis aprobado será desarrollado dentro del término de 24 meses, vencido el cual debe ser actualizado, caso contrario queda sin efecto su inscripción, conforme al Art. 136 del Reglamento Académico de la UNSAAC aprobado por Resolución N° CU-093-2017-UNSAAC de fecha 14 de febrero del 2017.

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y ARCHÍVESE.

C.c.:
E.P. Psicología
Asesor
File
Interesada
FMM/rmaf.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
 FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

 Dr. Francisco Medina Martínez
 DECANO

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Cusco 23 de 06 de 2025

Dra. Medina Martínez, Francisco

Decano de la Facultad de Ciencias Sociales-UNSAAC

P R E S E N T E:

Sra. decana:

Alcanzando a usted los saludos y muestras de especial deferencia que nos merece, paso a comunicarle el motivo de la presente, tal es, poner en su conocimiento que: la bachiller **FEDRA YUCRA CHAMPI** egresada de la **Escuela Profesional de Psicología** formalizó su solicitud para que la asesore en la elaboración de la tesis que lleva por título: **PARENTALIDAD POSITIVA Y DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE 4TO Y 5TO DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO DE CUSCO, 2025**, la misma que tiene por finalidad permitirle acceder al título de **LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**.

Al hacerlo, me alcanzó una copia del proyecto construido con tal fin el mismo que, luego de su revisión y mejoras del caso, cumple con los requisitos para trabajos de esta envergadura abordando una problemática que de acuerdo a la realidad investigada y a los reglamentos institucionales, respectivos resulta siendo válida además de acompañarse de los marcos, teórico y metodológico apropiados y constar con el apartado de datos administrativos a través de los cuales se podrá poner en práctica el presente plan de tesis.

POR TODO LO EXPUESTO, hago llegar a usted, la presente misiva ACEPTANDO ASESORAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA TESIS ANTES MENCIONADA, durante el presente año.

Sin otro particular me despido de Ud.

Atentamente:



Dra. Vilma Aurora PACHECO SOTA

Asentimiento informado

Se invita a participar en el desarrollo de la investigación "Parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025"

Lo que te proponemos hacer, es responder dos cuestionarios de manera voluntaria, anónima y confidencial cuya contestación dura 30 minutos aproximadamente. Para ello te solicitamos responder sinceramente para que los resultados de la evaluación arrojan resultados válidos

Tu participación en este estudio es completamente voluntariado si en algún momento desearas ya no participar, no te generará ningún problema académico, institucional ni socialmente

La encargada de realizar esta investigación es la bachiller FEDRA YUCRA CHAMPI, egresada de la escuela profesional de psicología de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO DEL CUSCO

La información suministrada por nuestra parte será confidencial. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos, sin revelar el nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios en resguardo del secreto profesional de la psicología del Perú

En consecuencia, declaro que fue informado con suficiencia y comprendo que tengo derecho a recibir respuesta de cualquier inquietud que tenga sobre dicha investigación antes, durante y después de su ejecución. Considerando que los derechos que tengo en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales he hecho alusión previamente, constituyen el compromiso de la investigadora responsable. Me permite informar que asiento de forma libre y espontánea, mi participación mismo. En consecuencia, de lo anterior, se procede a firmar el presente documento, en la ciudad de Cusco, el día 14 del mes de 08 de

Investigadora principal:

Fedra Yucra Champi

Teléfono: 914003326

Asentimiento informado

Se invita a participar en el desarrollo de la investigación "Parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025"

Lo que te proponemos hacer, es responder dos cuestionarios de manera voluntaria, anónima y confidencial cuya contestación dura 30 minutos aproximadamente. Para ello te solicitamos responder sinceramente para que los resultados de la evaluación arrojan resultados válidos

Tu participación en este estudio es completamente voluntariado si en algún momento desearas ya no participar, no te generará ningún problema académico, institucional ni socialmente

La encargada de realizar esta investigación es la bachiller FEDRA YUCRA CHAMPI, egresada de la escuela profesional de psicología de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO DEL CUSCO

La información suministrada por nuestra parte será confidencial. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos, sin revelar el nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios en resguardo del secreto profesional de la psicología del Perú

En consecuencia, declaro que fue informado con suficiencia y comprendo que tengo derecho a recibir respuesta de cualquier inquietud que tenga sobre dicha investigación antes, durante y después de su ejecución. Considerando que los derechos que tengo en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales he hecho alusión previamente, constituyen el compromiso de la investigadora responsable. Me permite informar que asiento de forma libre y espontánea, mi participación mismo. En consecuencia, de lo anterior, se procede a firmar el presente documento, en la ciudad de...Cusco... el día viernes...del mes de...agosto... de...2025...

Investigadora principal:

Fedra Yucra Champi

Teléfono: 914003326



Asentimiento informado

Se invita a participar en el desarrollo de la investigación "Parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025"

Lo que te proponemos hacer, es responder dos cuestionarios de manera voluntaria, anónima y confidencial cuya contestación dura 30 minutos aproximadamente. Para ello te solicitamos responder sinceramente para que los resultados de la evaluación arrojan resultados válidos

Tu participación en este estudio es completamente voluntariado si en algún momento desearas ya no participar, no te generará ningún problema académico, institucional ni socialmente

La encargada de realizar esta investigación es la bachiller FEDRA YUCRA CHAMPI, egresada de la escuela profesional de psicología de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO DEL CUSCO

La información suministrada por nuestra parte será confidencial. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos, sin revelar el nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios en resguardo del secreto profesional de la psicología del Perú

En consecuencia, declaro que fue informado con suficiencia y comprendo que tengo derecho a recibir respuesta de cualquier inquietud que tenga sobre dicha investigación antes, durante y después de su ejecución. Considerando que los derechos que tengo en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales he hecho alusión previamente, constituyen el compromiso de la investigadora responsable. Me permite informar que asiento de forma libre y espontánea, mi participación mismo. En consecuencia, de lo anterior, se procede a firmar el presente documento, en la ciudad de...Cusco..... el día lunes...del mes. de... de...25.....

Investigadora principal:

Fedra Yucra Champi

Teléfono: 914003326



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre/madre de familia, yo, FEDRA YUCRA CHAMPI, bachiller de la escuela profesional de psicología de la Universidad Nacional De San Antonio Abad Del Cusco.

Mediante la presente, se solicita su autorización para la participación de su hijo(a) en la investigación titulada "Parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025"

Dicha investigación tiene como objetivo determinar la relación entre parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional. En función de lo anterior es pertinente la participación de su hijo(a) en el estudio.

La colaboración de su hijo(a) consistirá en realizar la administración de dos pruebas psicológicas las cuales son: Escala de Parentalidad Positiva (E2P) 2da edición y Escala de dificultades en la Regulación Emocional para adolescentes (DERS).

El acto de autorizar la participación de su hijo(a) en la investigación es absolutamente libre y voluntario. Todos los datos que se recojan, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, los datos entregados serán absolutamente confidenciales y solo se usarán para fines científicos de la investigación.

He leído los párrafos anteriores, por lo que doy mi consentimiento para que mi menor hijo(a) pueda participar en la investigación antes mencionada.

Agradecemos de antemano su colaboración y quedamos atentos a cualquier consulta adicional.

NOMBRE DEL PADRE/MADRE/TUTOR: _____

DNI: _____

FIRMA: _____

GRADO/SECCIÓN: 4^{TO} A

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre/madre de familia, yo, FEDRA YUCRA CHAMPI, bachiller de la escuela profesional de psicología de la Universidad Nacional De San Antonio Abad Del Cusco.

Mediante la presente, se solicita su autorización para la participación de su hijo(a) en la investigación titulada "Parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025"

Dicha investigación tiene como objetivo determinar la relación entre parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional. En función de lo anterior es pertinente la participación de su hijo(a) en el estudio.

La colaboración de su hijo(a) consistirá en realizar la administración de dos pruebas psicológicas las cuales son: Escala de Parentalidad Positiva (E2P) 2da edición y Escala de dificultades en la Regulación Emocional para adolescentes (DERS).

El acto de autorizar la participación de su hijo(a) en la investigación es absolutamente libre y voluntario. Todos los datos que se recojan, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, los datos entregados serán absolutamente confidenciales y solo se usarán para fines científicos de la investigación.

He leído los párrafos anteriores, por lo que doy mi consentimiento para que mi menor hijo(a) pueda participar en la investigación antes mencionada.

Agradecemos de antemano su colaboración y quedamos atentos a cualquier consulta adicional.

NOMBRE DEL PADRE/MADRE/TUTOR: 

DNI: 

FIRMA: 

GRADO/SECCIÓN: 4^{to} "B"

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre/madre de familia, yo, FEDRA YUCRA CHAMPI, bachiller de la escuela profesional de psicología de la Universidad Nacional De San Antonio Abad Del Cusco.

Mediante la presente, se solicita su autorización para la participación de su hijo(a) en la investigación titulada "Parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de un colegio de Cusco, 2025"

Dicha investigación tiene como objetivo determinar la relación entre parentalidad positiva y dificultades en la regulación emocional. En función de lo anterior es pertinente la participación de su hijo(a) en el estudio.

La colaboración de su hijo(a) consistirá en realizar la administración de dos pruebas psicológicas las cuales son: Escala de Parentalidad Positiva (E2P) 2da edición y Escala de dificultades en la Regulación Emocional para adolescentes (DERS).

El acto de autorizar la participación de su hijo(a) en la investigación es absolutamente libre y voluntario. Todos los datos que se recojan, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, los datos entregados serán absolutamente confidenciales y solo se usarán para fines científicos de la investigación.

He leído los párrafos anteriores, por lo que doy mi consentimiento para que mi menor hijo(a) pueda participar en la investigación antes mencionada.

Agradecemos de antemano su colaboración y quedamos atentos a cualquier consulta adicional.

NOMBRE DEL PADRE/MADRE/TUTOR: _____

DNI: _____

FIRMA: _____

GRADO/SECCIÓN: 4^{to} "B"

**HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACION DE LA ESCALA DE
PARENTALIDAD POSITIVA Y ESCALA DE DIFICULTADES DE REGULACIÓN
EMOCIONAL EN ADOLESCENTES**

Nombre del Juez: Pamela Carmen Torres Huanan
 Profesión: Psicóloga
 Ocupación: Psicóloga Educativa

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	5
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	4	5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	5
4. ¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	4	5
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	5
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	5
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	5
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	5
10. ¿Que aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?					

Fecha: 02/07/23

Firma:


 Mgr. Pamela Carmen Torres Huanan
 PSICÓLOGO
 C.P.S.P. 26294

Postfirma:

Nota: Los dos instrumentos de investigación fueron validados mediante un juicio de experto.

**HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACION DE LA ESCALA DE
PARENTALIDAD POSITIVA Y ESCALA DE DIFICULTADES DE REGULACIÓN
EMOCIONAL EN ADOLESCENTES**

Nombre del Juez: Luis Segundo Jara Caza
 Profesión: Psicólogo Educativo
 Ocupación: Psicólogo

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACIÓN				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	5 ✓
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	4 ✓	5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	5 ✓
4. ¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4 ✓	5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	4	5 ✓
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	5 ✓
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	5 ✓
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	5 ✓
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	5 ✓
10. ¿Que aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?	<u>Los aspectos son correctos</u>				

Fecha: 03 de Julio del 2025

Firma:


 Luis Segundo Jara Caza
 M. J. PSICÓLOGO
 C. P. S. P. 40283

Postfirma:



Nota: Los dos instrumentos de investigación fueron validados mediante un juicio de experto.

**HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACION DE LA ESCALA DE
PARENTALIDAD POSITIVA Y ESCALA DE DIFICULTADES DE REGULACIÓN
EMOCIONAL EN ADOLESCENTES**

Nombre del Juez: Carmen Teresa Arone Medrano
 Profesión: Psicóloga
 Ocupación: Psicóloga Educativa

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACIÓN				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	5
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	4	5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	5
4. ¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	4	5
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	5
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	5
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	5
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	5
10. ¿Que aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?					

Fecha: 04/07/25

Firma:


 Ps. Carmen Teresa Arone Medrano
 PSICÓLOGA
 C.P.S. Nº 29036

Postfirma:

Nota: Los dos instrumentos de investigación fueron validados mediante un juicio de experto.

**HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE
PARENTALIDAD POSITIVA Y ESCALA DE DIFICULTADES DE REGULACIÓN
EMOCIONAL EN ADOLESCENTES**

Nombre del Juez: MARTIN HUMBERTO VALDEZ MOZO

Profesión: PSICOLOGO

Ocupación: DOCENTE

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACIÓN				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	X 5
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	X 4	5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	X 4	5
4. ¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	X 5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	X 4	5
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	X 5
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	X 4	5
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	X 4	5
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	X 4	5
10. ¿Que aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?					

Fecha: 11 DE JULIO DEL 2025

Firma:

Postfirma:



Martin Humberto Valdez Mozo
PSICÓLOGO
HABILITADO EN PSICOLOGÍA
PROCESO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS
EVALUACIÓN

Nota: Los dos instrumentos de investigación fueron validados mediante un juicio de experto.

**HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACION DE LA ESCALA DE
PARENTALIDAD POSITIVA Y ESCALA DE DIFICULTADES DE REGULACIÓN
EMOCIONAL EN ADOLESCENTES**

Nombre del Juez: *Thaisa Hanga Cuyana*
 Profesión: *Psicólogo*
 Ocupación: *Especialista de Asesoría Escolar PINEDO - Q. del Cusco*

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	5
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	4	5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	4	5
4. ¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	5
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	4	5
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	5
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	4	5
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	4	5
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	5
10. ¿Que aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse?					

Fecha: *04 de julio*

Firma:

Postfirma:



GERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN
 DIRECCIÓN DE TÉCNICA Y PEDAGOGÍA
[Firma manuscrita]
 Mery Perdomo Cordero
 ASISTENTE SOCIAL

Nota: Los dos instrumentos de investigación fueron validados mediante un juicio de experto.

ESCALA DE PARENTALIDAD POSITIVA PARA ADOLESCENTES (E2P)

Nombre: _____ Edad: _____

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrarás afirmaciones sobre el tiempo y estilo de crianza que tus padres practican. Lee cada una con mucha atención; luego, marca la respuesta que mejor te describe con una X según corresponda. Recuerda, no hay respuestas buenas, ni malas. Contesta todas las preguntas con la verdad.

OPCIONES DE RESPUESTA:

CN = Casi Nunca
A = A veces
CS = Casi Siempre
S = Siempre

Nº	PREGUNTAS	CN	A	CS	S
1	Mis padres comparten tiempo de diversión conmigo	CN	A	CS	S
2	Mis padres me enseñan a reconocer mis emociones y a ponerles nombre (ej: me dicen "eso que sientes es miedo", "tienes rabia", "te ves con pena", "cuenta hasta 10 para calmarte")	CN	A	CS	S
3	Converso de temas de mi interés con mis padres (ej: conversamos sobre mis amigos del colegio, mis series de televisión o mis cantantes favoritos)	CN	A	CS	S
4	Con mis padres reímos juntos de cosas divertidas	CN	A	CS	S
5	Mis padres hablan conmigo sobre mis errores y faltas (ej: cuando miento, trato mal a otra persona, salgo sin permiso o llega tarde)	CN	A	CS	S
6	Mis padres me explican las normas y límites que deben respetarse (ej: no insultar, no gritar, saber escuchar, etc.)	CN	A	CS	S
7	Mis padres se disculpan conmigo cuando se equivocan (ej: si me han gritado o no han cumplido una promesa)	CN	A	CS	S
8	Mis padres me motivan a tomar mis propias decisiones, ofreciéndome alternativas acorde a mi edad (ej: si tomo una actividad extra-escolar, qué ropa me compraré etc.)	CN	A	CS	S
9	Mis padres me recuerdan cómo debo comportarme en la calle, reuniones, cumpleaños...	CN	A	CS	S
10	Mis padres están en contacto con las familias de mis amistades, primos y vecinos.	CN	A	CS	S
11	Mis padres asisten a las reuniones de la escuela	CN	A	CS	S
12	Cuando me enfermo, mis padres buscan ayuda en familiares o amigos.	CN	A	CS	S
13	Mis padres me brindan tiempo adecuado para mi distracción.	CN	A	CS	S
14	Mis padres se preocupan porque ande limpio y aseado.	CN	A	CS	S
15	Cuando me enfermo, mis padres me llevan al doctor.	CN	A	CS	S
16	Mis padres disfrutan de cosas que les agradan sin descuidar mi crianza.	CN	A	CS	S
17	Antes de corregirme, mis padres dejan a un lado sus molestias, penas o preocupaciones.	CN	A	CS	S
18	Mis padres han logrado mantener un adecuado clima familiar (ej: las discusiones no son frente a mí, etc.)	CN	A	CS	S
19	Mis padres mantienen en reserva sus problemas de pareja.	CN	A	CS	S
20	Mis padres me orientan sobre sexo y sexualidad.	CN	A	CS	S

ESCALA DE DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ADOLESCENTES (DERS)

Nombre _____

Edad _____

Instrucciones

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

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



Universidad Nacional San Antonio Abad Del Cusco
Facultad De Ciencias Sociales
Escuela Profesional De Psicología



FICHA DE ENTREVISTA

1	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	Institución Educativa Corrión
2	IDENTIFICACIÓN DEL ENTREVISTADO	
	Nombre y apellido:	[REDACTED]
	Cargo	Interno
	Edad	23 a
	DNI	75679924
3	MOTIVO DE LA ENTREVISTA	Exploración y recolección de información
4	ASPECTOS IMPORTANTES ABORDADOS EN LA ENTREVISTA	1. Derivación de un estudiante por la tutora encargada: Un estudiante fue derivado a psicopedagogía por realizar bromas inadecuadas a sus compañeros de forma reiterada, después de haber conversado con él y sin éxito de cambio en su comportamiento, en una sesión en psicopedagogía menciona que lo hacía para llamar la atención ya que se siente como en una cárcel. 2. Reporte de auxiliar sobre una estudiante desmotivada y triste, en psicopedagogía la estudiante comentó que desearía que supiera pasar más tiempo con ella.
5	CONCLUSIONES	Los alumnos de manera general presentan sentimientos de ansiedad, frustración, soledad, así mismo se muestran irritables y hostilidades principalmente por la presión que sienten por la preparación para el ingreso a la universidad y motivos familiares.





INSTRUMENTOS ORIGINALES

Escala de Parentalidad Positiva

Gómez y Muñoz (2015)

Adaptado por Díaz y Villalobos (2018)

Edad: _____ Sexo: _____ Grado: _____ Colegio: _____

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrarás afirmaciones sobre el tiempo y estilo de crianza que tus padres practican. Lee cada una con mucha atención; luego, marca la respuesta que mejor te describe con una **X** según corresponda. Recuerda, no hay respuestas buenas, ni malas. Contesta todas las preguntas con la verdad. **OPCIONES DE RESPUESTA:** CN= **Casi nunca**, A= **A veces**, CS= **Casi siempre**, S= **Siempre**.

N.º	PREGUNTAS	CN	A	CS	S
1	Mis padres comparten tiempo de diversión conmigo	CN	A	CS	S
2	Mis padres me enseñan a reconocer mis emociones y a ponerles nombre (ej.: me dicen “eso que sientes es miedo”, “tienes rabia”, “te ves con pena”, “cuenta hasta 10 para calmarte”)	CN	A	CS	S
3	Converso de temas de mi interés con mis padres (ej.: conversamos sobre mis amigos del colegio, mis series de televisión o mis cantantes favoritos)	CN	A	CS	S
4	Con mis padres reímos juntos de cosas divertidas	CN	A	CS	S
5	Mis padres hablan conmigo sobre mis errores y faltas (ej.: cuando miento, trato mal a otra persona, salgo sin permiso o llega tarde)	CN	A	CS	S
6	Mis padres me explican las normas y límites que deben respetarse (ej.: no insultar, no gritar, saber escuchar, etc.)	CN	A	CS	S
7	Mis padres se disculpan conmigo cuando se equivocan (ej.: si me han gritado o no han cumplido una promesa)	CN	A	CS	S
8	Mis padres me motivan a tomar mis propias decisiones, ofreciéndome alternativas acordes a mi edad (ej.: si tomo una actividad extra-escolar, qué ropa me compraré etc.)	CN	A	CS	S
9	Mis padres me recuerdan cómo debo comportarme en la calle, reuniones, cumpleaños...	CN	A	CS	S
10	Mis padres están en contacto con las familias de mis amistades, primos y vecinos.	CN	A	CS	S
11	Mis padres asisten a las reuniones de la escuela	CN	A	CS	S
12	Cuando me enfermo, mis padres buscan ayuda en familiares o amigos.	CN	A	CS	S
13	Mis padres me brindan tiempo adecuado para mi distracción.	CN	A	CS	S
14	Mis padres se preocupan porque ande limpio y aseado.	CN	A	CS	S
15	Cuando me enfermo, mis padres me llevan al doctor.	CN	A	CS	S
16	Mis padres disfrutan de cosas que les agradan sin descuidar mi crianza.	CN	A	CS	S
17	Antes de corregirme, mis padres dejan a un lado sus molestias, penas o preocupaciones.	CN	A	CS	S
18	Mis padres han logrado mantener un adecuado clima familiar (ej.: las discusiones no son frente a mí, etc.)	CN	A	CS	S
19	Mis padres mantienen en reserva sus problemas de pareja.	CN	A	CS	S
20	Mis padres me orientan sobre sexo y sexualidad.	CN	A	CS	S

Validez de la Escala de Parentalidad Positiva

Instrumento	Estadístico	Valor
Escala de Parentalidad Positiva	V de Aiken	.80

Fuente: Guerra (2020)

Confiabilidad de la Escala de Parentalidad Positiva

Instrumento	Estadístico	Valor
Escala de Parentalidad Positiva	Alfa de Cronbach	.924

Fuente: Guerra (2020)

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional

Adaptación de Magallanes 2019

Indique con qué frecuencia los siguientes enunciados se aplican para usted, escribiendo el número apropiado de la escala de abajo en la línea al lado de cada elemento:

1-----	2-----	3-----	4-----	5-----
casi nunca	pocas veces	a veces	la mayoría de veces	casi siempre

- _____ 1. Tengo claro lo que siento (ya sea enojo, alegría, tristeza, etc).
- _____ 2. Presto atención a cómo me siento.
- _____ 3. Experimento mis emociones como abrumadores y fuera de control
- _____ 4. No tengo idea de cómo me siento.
- _____ 5. Me resulta difícil comprender cómo me siento.
- _____ 6. Estoy atento a mis sentimientos.
- _____ 7. Sé exactamente cómo me siento.
- _____ 8. Le doy importancia a lo que siento.
- _____ 9. Estoy confundido sobre cómo me siento.
- _____ 10. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), sé reconocer exactamente cómo me siento.
- _____ 11. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me enojo conmigo mismo por sentirme de esa manera.
- _____ 12. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me avergüenzo por sentirme de esa manera.
- _____ 13. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), tengo dificultad para hacer mi trabajo.
- _____ 14. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me pongo fuera de control.
- _____ 15. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), creo que me sentiré así por mucho tiempo.
- _____ 16. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), creo que acabaré sintiéndome muy deprimido.
- _____ 17. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), creo que mis sentimientos son válidos e importantes.

- _____ 18. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me es difícil concentrarme en otras cosas.
- _____ 19. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me siento fuera de control.
- _____ 20. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), puedo cumplir con lo que tengo que hacer.
- _____ 21. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me siento apenado conmigo mismo por sentirme de esa manera.
- _____ 22. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), sé que puedo encontrar la forma de sentirme mejor después.
- _____ 23. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me siento como si fuera una persona débil.
- _____ 24. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), creo que puedo mantener el control de mi comportamiento
- _____ 25. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me siento culpable por sentirme de esa manera
- _____ 26. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), tengo dificultades para concentrarme.
- _____ 27. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), tengo dificultades para controlar mi comportamiento
- _____ 28. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor.
- _____ 29. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me irrito conmigo mismo por sentirme de esa manera.
- _____ 30. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), empiezo a sentirme muy mal conmigo mismo.
- _____ 31. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por ese sentimiento.
- _____ 32. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), pierdo el control sobre mi comportamiento.
- _____ 33. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), se me dificulta pensar en cualquier otra cosa.

Validez de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional

Escala	Estadístico	Valor
Escala de Dificultades en la Regulación Emocional	Barlett	.001

Fuente: Magallanes y Sialer (2019)

Confiabilidad de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional

Instrumento	Estadístico	Valor
Escala de Dificultades en la Regulación Emocional	Alfa de Cronbach	.86

Fuente: Magallanes y Sialer (2019)

INFORME DE ORIGINALIDAD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-303-2020-UNSAAC)

El que suscribe, **Asesora** del trabajo de investigación/tesis titulada:

..... Parentalidad positiva y dificultades en la regulación
..... emocional en estudiantes de 4to y 5to de Secundaria de
..... un colegio de cusco, 2025

Presentado por: Fedra Yucra Champi DNI N° 75237829

Para optar el título profesional/grado académico de licenciada en psicología

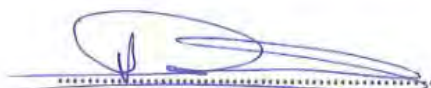
Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 2 veces, mediante el Software Antiplagio, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso de Sistema Antiplagio de la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 2 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No se considera plagio.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las correcciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes. Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** las primeras páginas del reporte del Sistema Antiplagio.

Cusco, 18 de noviembre de 2025



Firma

Post firma Dra. Vilma A. Pacheco S.

Nro. de DNI. 07765520

ORCID del Asesor <https://orcid.org/0000-0002-3071-3664>

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema Antiplagio: oid: 27259:529431908

PARENTALIDAD POSITIVA Y DIFICULTADES EN LA REGULACION EMOCIONAL FEDRA YUCRA CHAMPI.docx

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::27259:529431908

89 páginas

Fecha de entrega

18 nov 2025, 4:53 a.m. GMT-5

17.936 palabras

101.800 caracteres

Fecha de descarga

18 nov 2025, 5:31 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

PARENTALIDAD POSITIVA Y DIFICULTADES EN LA REGULACION EMOCIONAL FEDRA YUCRA CHA....docx

Tamaño del archivo

520.3 KB

2% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Coincidencias menores (menos de 35 palabras)
- Trabajos entregados

*Dr. Vilma S. Padilla
Asesora*

Fuentes principales

- 2%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 0%  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.