



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Violencia escolar recibida y conductas autolesivas frente a la
regulación emocional como factor moderador en adolescentes de
Lima Metropolitana, 2023

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA

AUTORES:

Martinez Viraval, Jelvis (orcid.org/0000-0003-0883-7414)

Rios Zuasnabar, Gladys Elizabeth (orcid.org/0000-0001-7808-1822)

ASESOR:

Mg. Pomahuacre Carhuayal, Juan Walter (orcid.org/0000-0002-6769-6706)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Violencia

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Promoción de la Salud, Nutrición y Salud Alimentaria

LIMA – PERÚ

2023

DEDICATORIA

El siguiente trabajo está dedicado a en primer lugar a nuestro creador el cual nos da toda la fortaleza y perseverancia en este crecimiento académico. A nuestras familias por el apoyo, motivación de seguir adelante y cumplir nuestra meta trazada.

AGRADECIMIENTO

Queremos agradecer en primer lugar a Dios por permitirnos estar bien de salud, a cada una de nuestras familias por su apoyo incondicional, agradecer también a nuestros asesor de investigación de la Universidad César Vallejo por su labor de formarnos responsablemente para ser profesionales competitivos, para llegar a lograr nuestros objetivos.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	ii
Declaratoria de autenticidad del asesor	iv
Declaratoria de originalidad del autores	v
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract.....	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO.....	6
III. METODOLOGÍA.....	18
3.1. Tipo y diseño de investigación	18
3.2. Variables y Operacionalización	18
3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis	20
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	21
3.5. Procedimientos	25
3.6. Método de análisis de datos.....	26
3.7. Aspectos éticos.....	27
IV. RESULTADOS.....	28
V. DISCUSIÓN	34
VI. CONCLUSIONES	39
VII. RECOMENDACIONES	40
REFERENCIAS.....	41
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Distribución de la muestra	20
Tabla 2.	Análisis del rol moderador de la supresión entre la violencia recibida y las conductas autolesivas	28
Tabla 3.	Análisis del rol moderador de la dimensión supresión entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores	29
Tabla 4.	Análisis del rol moderador de la dimensión supresión entre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas	30
Tabla 5	Análisis del rol moderador de la dimensión reevaluación cognitiva entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores	31
Tabla 6.	Análisis del rol moderador de la dimensión reevaluación cognitiva entre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas	32

ÍNDICE DE GRAFICOS Y FIGURAS

Figura 1.	<i>Diagrama de senderos</i>	26
Figura 2.	<i>Análisis del rol moderador de la supresión entre la violencia recibida y las conductas autolesivas</i>	28
Figura 3.	<i>Análisis del rol moderador de la reevaluación cognitiva entre la violencia recibida y las conductas autolesivas</i>	29
Figura 4.	<i>Análisis del rol moderador de la supresión entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores</i>	30
Figura 5.	<i>Análisis del rol moderador de la supresión entre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas</i>	31
Figura 6.	<i>Análisis del rol moderador de la reevaluación cognitiva entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores</i>	32
Figura 7.	<i>Análisis del rol moderador de la reevaluación cognitiva entre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas</i>	33

RESUMEN

La investigación de tipo básico y alcance explorativo, se propuso conocer el efecto moderador de la regulación emocional, a partir sus componentes: Reevaluación cognitiva y supresión emocional, sobre la relación entre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas. En ese sentido, se trabajó con una muestra de 663 adolescentes, de 11 a 18 años ($M=15.01$, $DE =1.32$), 63.70% mujeres. Se utilizaron la Escala de Violencia Escolar, Cédula de Autolesión (CAL) y la Escala de Autorregulación Emocional (RPQ). Se halló que el rol moderador de la supresión expresiva en la interacción entre la violencia escolar recibida no tendría un efecto significativo en las conductas autolesivas ($p=.224$). De igual forma, la supresión no cumple un rol moderador entre la violencia escolar y las conductas autolesivas menores ($p=.284$) y severas ($p=.260$). Resultado similar se encontró al poner a prueba la reevaluación cognitiva como moderadora entre la violencia escolar y las autolesiones menores ($p=.751$) y severas ($p=.730$). Finalmente, de modo general se encontró relación significativa ($p<.05$) entre la violencia recibida y las conductas autolesivas.

Palabras clave: Conductas autolesivas, regulación emocional, violencia escolar, adolescentes, moderación.

ABSTRACT

The basic research with explanatory scope aimed to investigate the moderating effect of emotional regulation, specifically its components: cognitive reappraisal and emotional suppression, on the relationship between school violence experienced and self-injurious behaviors. In this regard a sample of 663 adolescents aged 11 to 18 ($M=15.01$, $SD=1.32$), with 63.70% females, was used. The School Violence Scale, Self-Injury Questionnaire (CAL) and the Emotional Regulation Scale (RPQ) were utilized. It was found that the moderating role of expressive suppression in the interaction between received school violence and self-injurious behaviors would not have a significant effect ($p>.05$). Similarly, suppression does not play a moderating role between school violence and minor ($p>.05$) and severe ($p>.05$) self-injurious behaviors. A similar result was obtained when testing cognitive reappraisal as a moderator between school violence and minor ($p>.05$) and severe ($p>.05$) self-injurious behaviors. Finally, a significant relationship ($p<.05$) was found overall between received violence and self-injurious behaviors.

Keywords: self-injurious behaviors, emotional regulation, school violence, adolescents

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, ha habido un aumento constante en la problemática de la violencia, lo cual ha llevado a que la Organización Mundial de la Salud (OMS) la reconozca como un desafío de salud global. La prevalencia de la violencia es significativa y se ha informado que la gran mayoría de las personas han experimentado algún tipo de maltrato en algún momento de sus vidas (Alpizar y Pino, 2018). Esto implica que la violencia tiene un impacto directo en el bienestar físico, mental y social de los individuos afectados (OMS, 2020).

Con el propósito de proporcionar una explicación más precisa sobre el problema, se destaca la observación realizada por la Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (ANAR, 2018). Según su investigación, se ha observado un aumento en los niveles de violencia desde el año 2009 hasta la fecha de publicación del estudio. Además, se ha notado una diversificación en los métodos de perpetración de la violencia, incluyendo su manifestación en entornos virtuales. Esto implica que la violencia escolar ya no se limita a actos que afectan únicamente al estudiante dentro del entorno escolar, sino que también tiene un impacto en su integridad fuera de este ámbito (Pacheco-Salazar, 2018).

A nivel mundial, se ha observado un incremento exponencial en los casos de violencia escolar. Hasta el año 2018, se estima que al menos 150 millones de niños, niñas y adolescentes fueron víctimas de violencia entre sus pares dentro y alrededor de los entornos escolares, según datos del Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018). Sin embargo, cifras más recientes indican que esta cantidad se ha elevado a aproximadamente 246 millones, afectando de manera desproporcionada a las niñas, quienes son víctimas de actos de violencia de género y violencia sexual con mayor frecuencia (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO], 2021).

En efecto, la violencia escolar muestra variaciones significativas en su prevalencia según el país. Por ejemplo, en Líbano se han registrado casos de golpes, bofetadas y humillaciones como parte de las dinámicas de agresión.

Del mismo modo, en Sudáfrica se ha observado un enfoque particularmente dirigido hacia los menores con discapacidades. Además, en Senegal y Tanzania, la violencia y explotación sexual se suman al problema. Por otro lado, en Japón o Vietnam, el acoso escolar tiende a estar dirigido hacia aquellos estudiantes con un rendimiento académico deficiente (Organización de Derechos Humanos, 2020). Estas diferencias en la manifestación de la violencia escolar resaltan la importancia de abordar el problema de manera contextualizada y considerar los factores socioculturales propios de cada país.

En cuanto a Latinoamérica, un estudio realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2019) menciona que en los 23 países que se ubican en esta parte del mundo, el tipo de acoso escolar que se presenta con mayor frecuencia es el de violencia física, mientras que la violencia psicológica se distribuye en categorías siendo las de mayor prevalencia: las burlas por la raza, burlas por el aspecto físico, burlas sexuales, ser apartado de actividades grupales, burlas por religión, entre otras, además, son los hombres quienes reciben más agresiones por violencia física (20.9%) en comparación a las mujeres (8.6%), mientras que son las féminas quienes están sometidas a más ataques por el aspecto físico (23.5%) en comparación a los varones (14.1%).

En el contexto de Perú, los casos de violencia en entidades educativas abarcan agresiones físicas, sexuales y psicológicas. El Ministerio de Educación ha señalado que, desde el inicio de la pandemia (es decir, en el período 2020-2021), se han reportado 341 casos de acoso escolar a través del portal web del Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar (SíSeVe) (Ministerio de Educación, 2021). Estas estadísticas se suman a otros datos de prevalencia relacionados con esta problemática, que indican que entre los años 2015 y 2019, la cifra de casos de violencia escolar había aumentado hasta cuatro veces más (Zeladita-Huamán et al., 2020). Estos hallazgos destacan la importancia de abordar de manera urgente y efectiva la violencia en las instituciones educativas peruanas, tanto en el contexto presencial como en el contexto de educación a distancia durante la pandemia.

En ese sentido, lo señalado no solo se presenta como datos alarmantes por sí mismos, sino también por los resultados que devienen de estos sucesos,

tal es el caso de las conductas autolesivas, que son una de las consecuencias más necesarias a intervenir frente a la violencia escolar (Caballo y Gómez, 2017), además que, son los adolescentes quienes tienen más riesgo de padecerla (Quintero et al., 2021).

En suma, a lo anterior, tomando como referencia la epidemiología de las conductas autolesivas, de acuerdo a la Asociación Española de Pediatría (AEP, 2022), afirma que en España al menos el 18% de menores poseen conductas autolesivas antes de cumplir 18 años. Además, según la (Fundación ANAR, 2021), afirma haber tratado en España en el año 2021, a 16442 por autolesiones, ideación suicida o intento de suicidio, y se cree que los problemas de la salud mental están asociados a la violencia contra niños y adolescentes, que crece cada año en un 36%.

En el contexto latinoamericano, se estima que aproximadamente entre el 17% y el 18% de los adolescentes se ven afectados por la violencia escolar (Ospina et al., 2019). Varios estudios han destacado la alta prevalencia de estas conductas en la región. En Colombia, por ejemplo, se ha encontrado que los adolescentes recurren a comportamientos como cortes autoinfligidos como una forma de violencia hacia sí mismos (Quintero et al., 2021). Además, se han identificado otras conductas autodestructivas, como la intoxicación, los autogolpes o el arrancarse el cabello, entre otros (Cañón-Buitrago et al., 2021).

Por su parte, en Perú se identificó que prevalecen los pensamientos autolesivos, seguidos de los pensamientos suicidas y conductas autolesivas (Cabrera, 2021). Por ello, según el Ministerio de Salud (MINSA, 2021), las cifras de suicidio en adolescentes crecieron hasta en un 25%, todas causadas por trastornos depresivos y ansiosos relacionadas a la pandemia, en donde la práctica de autolesiones era la principal característica.

Dicho esto, se conoce que uno de los motivos por los que los adolescentes recurren a cometer autolesiones es como una vía de expresión y con el fin de autorregular sus emociones (Flores-Soto et al., 2018); no obstante, dadas las demandas cognitivas y emocionales propias de la adolescencia, junto a los contextos donde se desenvuelven, el desarrollo de esta habilidad de regulación

de las emociones se vuelve una labor difícil de manejar (Barrero-Toncel et al., 2021).

Ante lo señalado, es preciso formular la pregunta, ¿En qué medida la regulación emocional ejerce como factor moderador entre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023?

Por consiguiente, esta investigación se adhirió a diferentes niveles de justificación que avalan su desarrollo; particularmente, a nivel teórico, el estudio de las variables propuestas sumó conocimiento acerca del rol moderador de la regulación emocional sobre las otras variables propuestas y permitió reunir datos que serán utilizados para futuras investigaciones; a nivel metodológico, el estudio buscó conocer el papel moderador de los componentes de regulación emocional en la interacción entre la violencia escolar y las conductas autolesivas, haciendo uso de la técnica de modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM), la cual es una técnica estadística actual que permite examinar relaciones complejas entre variables y evalúa modelos teóricos. Asimismo, se utilizaron tres instrumentos de medida psicométricamente validados y con adecuada confiabilidad, lo que garantizó resultados precisos y fiables, facilitando la comprensión de un fenómeno psicológico; a nivel práctico, los hallazgos pueden ser empleados en la intervención en adolescentes de Lima Metropolitana y poblaciones similares, con el fin de atenuar la violencia escolar, dar a conocer un aporte relevante sobre las conductas autolesivas y la regulación emocional; por último, a nivel social, las recomendaciones y conclusiones tendrán como propósito el ser empleados por autoridades o responsables sociales que deseen tomar acciones para combatir la problemática.

Por tanto, se planteó como objetivo general: determinar el rol moderador de la regulación emocional entre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023. A esto se agregaron los objetivos específicos: Determinar si la dimensión supresión cumple un rol moderador sobre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores, al mismo tiempo, determinar si la dimensión supresión cumple un rol moderador sobre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas. También, determinar si la dimensión reevaluación cognitiva cumple un rol moderador entre

la violencia recibida y las conductas autolesivas menores y, finalmente, determinar si la dimensión reevaluación cognitiva cumple un rol moderador sobre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas.

Ahora bien, como hipótesis general del estudio se estableció que: la regulación emocional cumple un rol moderador estadísticamente significativo entre la violencia recibida y las conductas autolesivas en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023. En tanto, las hipótesis específicas fueron: a) la dimensión supresión cumple un rol moderador estadísticamente significativo entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores; b) la dimensión supresión cumple un rol moderador estadísticamente significativo entre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas; c) la dimensión reevaluación cognitiva cumple un rol moderador estadísticamente significativo entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores, finalmente; d) la dimensión reevaluación cognitiva cumple un rol moderador estadísticamente significativo entre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas.

II. MARCO TEÓRICO

A través de las siguientes investigaciones científicas obtenidas, permitirá comprender de manera más objetiva dichos estudios, en primer lugar, a nivel internacional y en segundo lugar a nivel latinoamericano.

A nivel internacional, Chen et al. (2023) llevaron a cabo una investigación en China con el objetivo principal de examinar la relación entre las autolesiones no suicidas (NSSI, por sus siglas en inglés), la regulación emocional y las características de la personalidad límite en adolescentes. La muestra estuvo compuesta por un total de 1192 participantes ($M=15.10$, $DE=1.63$) que presentaban síntomas de depresión en el momento de la evaluación, y de los cuales el 73.57% eran mujeres. Durante el estudio, se recopiló información sociodemográfica básica y se utilizaron las siguientes escalas de medición: la Evaluación Funcional de la Automutilación (FASM, por sus siglas en inglés) y el Cuestionario de Regulación Emocional para Niños y Adolescentes (ERQ-CA, por sus siglas en inglés). Se encontraron correlaciones significativas entre las diferentes variables analizadas. Específicamente, las NSSI mostraron una correlación inversa y significativa con la regulación emocional ($r=-.159$, $p<.05$). Además, se observó una correlación inversa y significativa con la dimensión de reevaluación cognitiva ($r=-.246$, $p<.05$) y una correlación directa baja con la dimensión de supresión ($r=.079$, $p<.05$).

En un estudio llevado a cabo por Liao et al. (2022) en el contexto chino, se investigó la relación entre variables de autolesiones no suicidas, regulación emocional y depresión. La muestra consistió en 450 estudiantes universitarios chinos, con edades comprendidas entre los 16 y 25 años ($M=19.48$; $DE=1.13$), de los cuales el 44.89% eran hombres. Los resultados principales revelaron una relación inversa no significativa entre las autolesiones no suicidas y la reevaluación cognitiva ($r=-.07$, $p>.05$). Sin embargo, se encontró una relación inversa baja y significativa entre las autolesiones no suicidas y la reevaluación cognitiva específicamente en mujeres ($r=-.14$, $p<.05$). Además, se observó una correlación inversa baja y significativa entre las autolesiones no suicidas y la subescala de supresión emocional ($r=-.11$, $p<.05$), y nuevamente las mujeres mostraron una relación más fuerte en esta asociación ($r=-.18$, $p<.01$).

Por su parte, Gu et al. (2020) analizaron la relación entre abuso emocional infantil y conductas autolesivas en población china, como parte de su trabajo explicativo y correlacional, para este fin tuvieron una muestra de 949 sujetos, de edades entre 11 a 16 años ($M=13.35$, $DE=1.02$). Los instrumentos aplicados fueron el Child Psychological Abuse and Neglect Scale (CPANS) y el Nonsuicidal self-injury (NSSI), obteniendo como resultado que la correlación entre variables es directa y significativa ($r=.37$, $p<.001$), junto a prevalencia de conductas autolesivas hasta en un 38.9% de casos.

También en China, Peng et al. (2020) realizaron un estudio transversal y estudiaron la relación entre las autolesiones y el acoso escolar, para ello contaron con una muestra 4241 adolescentes de edades entre 11 a 18 años ($M=14.36$, $DE=1.80$), 55.8% hombres. Se aplicaron el The Juvenile Campus Violence Questionnaire (JCVQ) para evaluar el acoso y las conductas autolesivas. Se halló que las autoagresiones se relacionan de manera directa con la victimización verbal ($r=.26$, $p<.001$), victimización psicológica ($r=.31$, $p<.001$), victimización relacional ($r=.37$, $p<.001$), y cibervictimización ($r=.33$, $p<.001$). Además, se identificó que al menos el 9.1% de los participantes fueron víctimas de acoso escolar y 502 participantes habían cometido autolesiones.

En el mismo sentido, en Chile, Guerra et al. (2019) estudiaron la relación entre la polivictimización familiar y las conductas autoagresivas, para ello realizaron un estudio correlacional que reunió una muestra de 114 sujetos de edades entre 17 a 18 años ($M=17.71$, $DE=.51$), 43.9% mujeres. Se administraron la Escala de Autoagresión para adolescentes y un instrumento ad hoc para evaluar conductas autolesivas, obteniendo como resultado una relación directa y significativa ($r=.38$, $p<.01$), junto a prevalencia en el maltrato verbal (52.6%) y observación del maltrato verbal (38.6%).

De igual manera, en Colombia, Obando et al. (2019) analizaron la relación entre los factores personales y las conductas autolesivas, el estudio fue correlacional y se realizó en una muestra de 1517 sujetos, de edades entre 11 a 18 años ($M=14.7$, $DE=2.02$). Se aplicaron la Escala de Habilidades Sociales Messy y el Inventario de Afirmaciones acerca de la Conducta Autolesiva, hallando relación directa y significativa entre las conductas autolesiva con los

conflictos familiares ($r=.13$, $p<.01$) y el manejo familiar pobre ($r=.13$, $p<.01$), junto a una alta prevalencia de autoagresiones (46%).

Por otra parte, en Alemania, Brown et al. (2018) analizaron el efecto entre el maltrato infantil y las autolesiones, para ello ejecutaron un estudio explicativo y correlacional, contando con una muestra de 2498 sujetos de edades promedio 48.4 años ($DE=18.2$), 46.7% hombres. Se administraron el Childhood Trauma Questionnaire (CTQ) y el Self-Injurious Thoughts and Behavior Interview (SITBI), identificando que la primera variable tiene un efecto directo sobre las conductas autolesivas, precisamente sus componentes abuso emocional (.14, $p<.001$) y negligencia emocional (.11, $p<.001$).

Los antecedentes permiten conocer la relación entre las variables estudiadas, además, es necesario señalar que el esfuerzo por esclarecer el rol moderador de la regulación emocional sobre las otras variables inicia debido a que se ha demostrado empíricamente que la victimización en los centros educativos se relaciona de manera directa las conductas autolesivas (Myklestad y Straiton, 2021), mientras que al mismo tiempo, se ha identificado que las autoagresiones buscan regular las emociones (Brereton y McGlinchey, 2018), y por ello la desregulación emocional favorece que se atente contra la propia integridad (Laporte et al., 2021), por esta razón, analizando la dinámica señalada entre las variables mencionadas, es preciso aludir que la regulación emocional se muestra como un efecto positivo entre la violencia recibida y las autolesiones (Bjureberg et al., 2017).

Dicho esto, también es relevante señalar una macro teoría que tiene como fin evitar el aislamiento de las variables y permite conocer un vínculo ineludible entre estas (Salles, 2001); de esta forma, se considera al modelo biopsicosocial de Engel (1977) como una propuesta aceptable para comprender la relación entre variables, puesto que aborda el estudio de estas a partir de componentes biológicos, psicológicos y sociales, características presentes en el desarrollo de toda persona y sus conductas, por lo cual es un modelo holístico que permite comprender el desarrollo e interacción de diferentes variables en el ser humano.

Precisamente, existen componentes biológicos que predisponen el desarrollo las conductas violentas, las cuales han sido vinculadas a causas como

el desequilibrio de la dopamina y acetilcolina, junto a anomalías cromosómicas (Amarista, 2008); de igual manera sucede con las conductas autolesivas, aludidas a bajos niveles de serotonina (Prost y Roberts, 2012), junto a altos niveles de endorfinas, las cuales son liberadas producto de las autoagresiones y pueden ser adictivas (Purington y Whitlock, 2004); finalmente, la regulación emocional está asociada al sistema límbico, el cual tiene como función enviar y recibir información que permite regular funciones del cerebro y el cuerpo (Ledoux, 1989).

Por su parte, el componente psicológico de la violencia escolar toma dos aristas para abordar la violencia, desde la perspectiva del perpetrador y la víctima, señalando en ambos casos problemas en el desarrollo psicoafectivo (Sierra, 2010); en el mismo sentido, para las conductas autolesivas se alude como un mecanismo que tiene como fin aliviar el dolor emocional, por lo que busca autoagredirse como una forma de expresión de su molestia, tristeza, ansiedad, entre otras (Flores-Soto et al., 2018); también, se vincula a la autorregulación emocional, pues en ella se gestan diferentes estrategias cognitivo-afectivas, propias del desarrollo psicológico (Luján et al., 2011).

Por último, el componente social, para el cual la violencia escolar es entendida como una manifestación que se retroalimenta a partir de la distorsión de los eventos violentos que ocurren en espacios públicos y privados dentro de la sociedad (Carmona, 1999); por otro lado, las conductas autolesivas pueden ser propiciadas por el entorno social, puesto que las experiencias que se suscitan en alrededor del sujeto predisponen estas dinámicas, tales como la violencia intrafamiliar, abandono de los padres, exposición a violencia, el aislamiento social, entre otros (Flores-Soto et al., 2018).

En otro orden de ideas, desde un punto de vista etimológico, con el fin de conocer el origen del vocablo violencia, se indagó en la literatura científica identificando que esta tiene su origen en prefijo *vís*, que es una palabra del latín que significa fuerza (Corominas, 1987).

También, desde una percepción conceptual, la violencia escolar se define como el uso deliberado de agresiones verbales, psicológicas y físicas con intención de lastimar y dominar a algún compañero de clases, sin precedentes

de provocación y conociendo que la víctima no puede defenderse (Albores-Gallo et al., 2011).

De igual forma, la filosofía señala que la violencia escolar puede ser entendida como una manifestación de ruptura de la sociedad de control, es decir, un esfuerzo por dejar atrás el control disciplinario propio de las escuelas, las cuales son entendidas como sistemas de encierro que buscan, de una u otra forma, gobernar sobre el individuo, por lo que este, a modo de crisis y rebelión, aduce comportamientos que resisten el modelamiento de su conducta (Sánchez, 2015).

Ahora bien, con el fin de conocer teóricamente la violencia en el contexto escolar, a continuación, se mencionan aportes teóricos que pretenden comprender esta actividad y explicar este fenómeno.

Desde un punto de vista biológico, de acuerdo a las aportaciones de la genética y neurobiología, se conoce que la violencia está sujeta a procesos bioquímicos que se desarrollan en el cerebro, en concreto, es la serotonina quien se encarga de este proceso que regula el estado de ánimo, es decir, la conducta agresiva o violenta, por ello, estudiantes con bajas concentraciones de este neurotransmisor tendrán más predisposición a infligir ataques contra sus compañeros de clase, por otra parte, factores como el abuso sexual o maltrato social durante las primeras etapas de la vida disminuyen los niveles de serotonina en el cerebro y pueden predisponer las conductas violentas (Gil-Verona et al., 2002).

Según el modelo conductista, se afirma que la conducta observable puede ser predicha a partir de estímulos que logran controlarla para lograr una reacción determinada, en ese sentido, los estudiantes que han aprendido que el respeto que deben tener hacia sus padres se forma a partir del miedo y temor por las agresiones físicas o verbales que puedan recibir de ellos, tomarán la misma determinación para causar daño a sus compañeros con el fin de recibir respeto y posicionarse como superiores a estos, por ende, las conductas antisociales, agresivas y violentas que se ejecutan en el ámbito escolar son fruto de dinámicas familiares donde priman actos igual de deleznable, sobre todo en las primeras etapas del desarrollo del sujeto, es decir, la infancia y adolescencia (Eron, 1982).

También se presenta el modelo de la respuesta adecuada, el cual se constituye a partir del enfoque cognitivo de la psicología, que asegura que la conducta es modelada a partir del procesamiento de la información que recibe el sujeto, por tanto, para explicar la conducta violenta del estudiante se deben considerar los factores internos y externos a él; por ello, el comportamiento agresivo se forma a partir del modelamiento cognitivo del alumno en etapas tempranas de su vida, que se almacenan en su memoria y son empleadas como guías comportamentales, es así que, para la interacción con sus compañeros de clase, se recurre a patrones estructurados en la conciencia, provocando que la interrelación se desarrolle con sujetos de características similares a él que refuerzan los esquemas socio-cognitivos preestablecidos e intervienen como reforzadores de conductas negativas o positivas (Dodge, 1985, como se citó en Ziv y Sorongon, 2011).

Mientras que, de acuerdo a la teoría sociológica, la violencia se interpreta desde una perspectiva sujeta a acontecimientos sociales, culturales, económicos y políticos, por ejemplo, situaciones difíciles para el desarrollo intelectual y/o cultural, pobreza, marginación, entre otros, predisponen el comportamiento agresivo en los estudiantes, a esto se agrega el valor sociocultural que se le otorga a la agresión en el lugar donde se ubican los sujetos, en concreto, eventos como peleas o pertenecer a bandas es considerado como sinónimo de poder y fortaleza física en algunas zonas, por lo tanto, los alumnos que viven inmersos en estas situaciones adversas y que no pueden tolerarlas o reflexionar sobre ellas, tendrán predisposición a conductas agresivas o antisociales (Dollard et al., 1939).

Desde otra perspectiva, la teoría de la frustración-agresión señala que los estudiantes que tienen conductas violentas en contra de sus compañeros, presentan una frustración previa que predispone esta conducta, en concreto, por no haber logrado cumplir con eventos y objetivos propuestos; dicho esto, se explica que la frustración es una reacción emocional que se manifiesta ante alguna contrariedad que no es posible aceptar, por ejemplo, el estudiante con conductas agresivas no tolera que un compañero que no lo tiene en buena estima destaque o sea aceptado por los demás, considerando que el apoyo

recibido hacia este último, se configura como un evento amenazante que posiciona al grupo en su contra y detona su frustración (Berkowitz, 1969).

También, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) señala que el aprendizaje es producto de la imitación, por lo tanto, el comportamiento agresivo en los estudiantes es resultado de la observación de eventos violentos en el ámbito más cercano a él, además, el alumno se comportará de manera agresiva si considera que obtendrá un beneficio de ello, por ejemplo, si el estudiante ha experimentado violencia entre sus padres y percibió que el agresor logró un beneficio con su conducta, entonces replicará el evento en su centro educativo, esperando el mismo resultado.

Por otra parte, desde un punto de vista etimológico, uno de los precursores del estudio de las autolesiones fue Menninger (1938, como se citó en Flores-Soto et al., 2018), quien introdujo el término *suicidio focal*, en un afán por describir estos comportamientos.

También, conceptualmente, de acuerdo al diccionario de la Asociación de Psicólogos Americanos (APA, 2010) señala que las conductas autolesivas son aquellos actos que buscan atentar contra el propio cuerpo del individuo y con intención de hacer daño.

Históricamente, en un inicio se consideraba que el estudio de las conductas autolesivas estaba relacionado exclusivamente con pacientes psiquiátricos, pues generalmente eran estos sujetos quienes asumían estas dinámicas, particularmente, lo hacían los pacientes con trastorno límite de la personalidad, aunque ahora, años más adelante, se conoce que este tipo de situaciones pueden desarrollarse en población general, específicamente en adolescentes (Bautista et al., 2022).

De acuerdo a la propuesta conceptual del instrumento administrado en este estudio, se entiende que las conductas autolesivas son impulsivas e intencionales, derivadas de una motivación psicológica que se caracteriza por ser episódica y repetitiva, que está vinculada con la ideación suicida en el sentido que existe una presencia continua de malestar emocional, por lo que se deriva el uso de estas dinámicas con el fin de encontrar un alivio emocional rápido en el individuo que padece aquella perturbación emocional (Marín, 2013). Es así

que, para el desarrollo del instrumento se tomó como base el modelo de regulación afectiva, pues busca explicar estos comportamientos como una manera de externalizar las emociones (Allen, 1995).

Ahora bien, el enfoque del estudio de las conductas autolesivas es el cognitivo conductual, pues estas conductas se desarrollan como parte de distorsiones cognitivas en el sujeto que lo llevan a cometer actos autolesivos al no poder controlar su conducta (Castro, 2014).

Desde otra perspectiva, se conoce que las conductas autolesivas son daños de baja intensidad causados, particularmente, por los adolescentes con el fin de obtener un alivio emocional, pese a que estas acarrearán un daño social (Howard, 2013).

En otro sentido, y desde un punto de vista etimológico, la palabra emoción deviene del latín *emotio*, la cual está vinculada al verbo *ēmovēre*, que se entiende cómo mover hacia afuera o poner en movimiento (Štrbáková, 2019).

Adicional a ello, desde una perspectiva conceptual, de acuerdo a la American Psychological Association (APA, 2010), señala que la regulación emocional es una capacidad propia de los seres humanos que permite modular las emociones, es así que para lograr este propósito es necesario que se utilicen técnicas o estrategias que faciliten de manera consciente el dominio de las conductas y emociones en diferentes contextos.

Filosóficamente, las emociones han sido señaladas por diferentes pensadores que han reflexionado sobre ellas como mecanismos para dirigir el comportamiento o accionar del hombre, siendo motivo de preocupación pues en algunos casos se les considera como una debilidad, ya que su inclinación se oponía a la razón, de igual forma, se les atribuía concepciones relacionadas con el alma y la vulnerabilidad (Pinedo y Yáñez, 2018).

Históricamente, uno de los primeros estudios sobre las emociones data desde el año de 1884, fecha en la cual los investigadores James y Large iniciaron sus estudios sobre ella, la cual llamarían la teoría de las sensaciones, pues consideraban que estas eran productos de estímulos externos, y como consecuencia se desarrollaban reacciones físicas en el sujeto (Melamed, 2016);

años más tarde, Zajonc (1980) aseguró que estas reacciones eran producto de respuestas afectivas, vinculadas a procesos cognitivos producto de la interacción del sujeto con su entorno; mientras que, en los últimos años, una de las propuestas más relevantes es la de Salomón (2003), quien asegura que las emociones además de ser procesos sujetos a aspectos cognitivos, también se vinculan a juicios normativos de moralidad.

En otro aspecto, teóricamente y tomando como punto de inicio la teoría que respalda la construcción de la escala utilizada en esta investigación, se señala la propuesta de Gross y Jhon (2003), quienes en su modelo de autorregulación de las emociones aseguran que estos procesos son dinámicos, y los atribuyen a cuatro factores: la evitación, donde el sujeto busca evadir la situación que le ocasiona una experiencia emocional negativa, la modificación de la atención, en este apartado el individuo opta por atender otros intereses que eviten la gesta de emociones negativas, la interpretación de la situación, donde el sujeto racionaliza los eventos que están ocurriendo a su alrededor y son detonantes de sus emociones, y la supresión de la actividad, en este momento el individuo evita el desarrollo de una conducta producto de sus emociones.

El enfoque propuesto por los autores para la regulación emocional es el conductivo-conductual, a raíz de que para la regulación de las emociones se requieren de procesos psicológicos y fisiológicos que permiten el control de las emociones que se experimentan, los cuales a su vez están sujetos al temperamento de cada persona y la capacidad de este para organizar de manera oportuna estrategias que faciliten el afrontamiento y la regulación conductual, de esta forma para lograr esta dinámica se requiere de habilidades cognitivas (Ramos et al., 2009).

De esta manera, de acuerdo a lo señalado por Gross y John (2003) y demostrado empíricamente a partir de las propiedades psicométricas del instrumento aplicado en este estudio, la regulación emocional se evalúa a partir de dos componentes: la reevaluación cognitiva y supresión. Precisamente, la reevaluación cognitiva está relacionada con el afecto positivo, además que tiene como fin gestionar las emociones para lograr cambios en esta, por lo cual requiere de estrategias que son ejecutadas previamente a la aparición de las emociones, esto con el fin de lograr respuestas favorables, ejemplificando:

afectos positivos, vitalidad, crecimiento personal, entre otros; por su parte, la supresión busca evitar o reprimir la expresividad de emociones que son contrarias a las antes señaladas, entonces logrado este objetivo se modulan las respuestas del sujeto.

De igual manera, es necesario recalcar el concepto de la adolescencia, es así que de acuerdo al Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020), se conoce como adolescentes a la población cuyas edades se ubican entre los 10 a 17 años, aunque puede alcanzar más años, siendo clasificada en tres categorías: adolescencia temprana para las edades desde los 10 hasta los 13 años, adolescencia media para las edades desde los 14 hasta los 16 años y adolescencia tardía para los 17 años e incluso se puede extender hasta los 20 años, a esto se agrega que, esta categorización se adecúa según las diferencias físicas y psicológicas del individuo de acuerdo a las etapas del desarrollo. Mientras que, para el Ministerio de Salud (MINSA, 2021), la adolescencia comprende las edades desde los 12 a 17 años.

De acuerdo con Lewinsohn (1974), en su teoría del control conductual, sugiere que la conducta autolesiva puede ser el resultado de la falta de refuerzos positivos en la vida de una persona. Según esta propuesta, los individuos aprenden a autolesionarse como una forma de obtener alivio emocional debido a la falta de otras formas de manejar el estrés y obtener refuerzos positivos. Por ello, para evitar las autolesiones, esta teoría sugiere que es importante fomentar la adquisición de habilidades de afrontamiento efectivas y la búsqueda de refuerzos positivos en la vida cotidiana, es decir, se pueden enseñar habilidades de regulación emocional para ayudar a los individuos a manejar sus emociones negativas sin recurrir a la conducta autolesiva.

De esta forma, la ausencia o deficientes habilidades de regulación emocional, también conocida como desregulación emocional, se han relacionado con efectos negativos para la salud física y mental de las personas, y se considera una variable que aumenta el riesgo de autolesión no suicida, por lo que, cuando una persona desarrolla esta característica, puede ser más difícil para ella manejar sus emociones adecuadamente, lo que lleva a la autolesión como un mecanismo para aliviar el dolor emocional, ocasionando que esta pueda

proporcionar temporalmente un alivio emocional, pues hace que el sujeto se concentre más en su cuerpo y menos en sus problemas emocionales (Ben-Dor et al., 2021).

Por este motivo, la dificultad para regular las emociones puede llevar a comportamientos impulsivos, agresivos y antisociales que violan las normas y los derechos de los demás, como la agresión, la intimidación y la delincuencia, lo que puede relacionarse con la desregulación emocional y la conducta disocial. Además, la desregulación emocional puede estar relacionada con otros comportamientos impulsivos, como el consumo de drogas, el comportamiento sexual de riesgo y la autoagresión o agresión hacia otros, ya que estos pueden funcionar como mecanismos para manejar el estrés y la ansiedad (Cabrera-Gutiérrez et al., 2020).

Los adolescentes que son víctimas de violencia escolar recibida por sus pares tienen una mayor probabilidad de presentar comportamientos autolesivos, debido a que el acoso escolar puede generar sentimientos de tristeza, ansiedad, soledad, depresión, desesperación y desesperanza, lo que no solo incrementa el riesgo de autolesionarse, sino también los intentos de suicidio, lo que a su vez puede llevarlos a las conductas autolesivas como forma de reducir el malestar emocional que están experimentando (Myklestad et al., 2021). Es importante destacar que el acoso escolar no es la única causa de las conductas autolesivas en los adolescentes, y que existen otros factores que también pueden contribuir a su aparición, como trastornos mentales, estrés, entre otros (Karanikola et al., 2018; Ramírez y Restrepo, 2022).

Hasta la fecha, se ha podido identificar que la desregulación emocional actúa como variable mediadora entre eventos negativos sufridos y variables negativas que atentan contra la salud mental, por ejemplo, se identificó que esta media entre el abuso infantil y los síntomas depresivos (Crow et al., 2014), aunque este efecto mediador resultó ser parcial, mientras que, otra investigación encontró un efecto de moderación múltiple entre el abuso infantil y las conductas suicidas, al incluir a los problemas de sueño dentro del análisis SEM (Jiang et al., 2021).

La evidencia teórica permite hipotetizar que el efecto de la violencia escolar recibida no tiene un efecto total sobre las conductas autolesivas, pues intervienen otros factores que facilitan que estas ocurran, razón por la cual es factible la propuesta de los problemas de regulación emocional como una variable moderadora que participe en la ecuación, teniendo como métodos de análisis el enfoque de regresión y los modelos SEM (Ato y Vallejo, 2011). A su vez, conviene analizar las variables sociodemográficas que pueden intervenir en los análisis, pues existe evidencia que señala que el sexo actúa como un factor diferencial para cometer conductas autolesivas, siendo más proclives las mujeres (Agüero et al., 2018; Beckman et al., 2019; Cabrera, 2021; Flores-Soto et al., 2018; Gallegos-Santos et al., 2018).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Tipo

En vista de que esta investigación tiene como fin reunir información teórica que junto a la evidencia empírica permiten aumentar el conocimiento sobre las variables de estudio y su vínculo, entonces se encontró dentro de los trabajos de tipo básico (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC], 2020).

Diseño

Por su parte, al no haber intención de manipular las variables de estudio con el propósito de estudiarlas en su entorno natural, este estudio fue de diseño no experimental (Glasofer & Townsend, 2020). Además, al realizarse en un periodo de tiempo delimitado y un periodo conocido, esta investigación fue de corte transversal (Olaz y Medrano, 2014).

Mientras que, fue explicativo, pues el propósito del estudio buscó identificar el rol moderador de una variable y su efecto sobre otros dos constructos, con el fin de explicar un fenómeno psicológico (Arcila, 2015).

3.2. Variables y Operacionalización

Variable 1: Violencia escolar recibida

Definición conceptual: la violencia escolar es el uso deliberado de agresiones físicas o psicológicas contra los compañeros de clase, en cuanto a la recibida o también conocida como victimización, es aquella en la que el escolar se ve sometido por estas dinámicas por parte de sus pares (Estévez et al., 2005).

Definición operacional: la variable fue medida a través de la Escala de Violencia Escolar de Estévez et al. (2005), la cual cuenta con dos componentes: conducta violenta y victimización, en este trabajo se hará uso del segundo factor, el cual está compuesto de 6 ítems.

Escala de medición: el instrumento cuenta con formato de respuestas ordinales politómicas de tipo Likert de cinco anclas, que van desde nunca hasta muchas veces.

Variable 2: Conductas autolesivas

Definición conceptual: las conductas autolesivas son de carácter impulsivo e intencional con intención de causar daño contra el cuerpo, derivadas de una motivación psicológica que se caracteriza por ser episódica y repetitiva, desarrolladas con el fin de encontrar un alivio emocional rápido en el individuo que la comete (Marín, 2013).

Definición operacional: la variable fue medida a través de la Cédula de Autolesiones de Marín (2013), la cual ha sido adaptada en el Perú por Cano et al. (2021), este instrumento cuenta con 12 ítems agrupados en dos factores: autolesión menor (ítems 1, 2, 4, 8, 11 y 12) y autolesión severa (ítems 3, 5, 7, 9 y 10).

Escala de medición: el formato de respuesta se divide en dos segmentos, el primero es dicotómico (Sí y No) y el segundo es politómico ordinal tipo Likert de cinco anclas, que se distribuyen de la siguiente manera: una vez, de dos a cinco veces, de seis a diez veces, de once a diecinueve veces y de veinte veces a más.

Variable 3: Regulación emocional

Definición conceptual: la regulación emocional tiene como objetivo la regulación consciente de las experiencias emocionales, de esta manera, se logra controlar y manejar las emociones en diferentes situaciones (Gross y Thompson, 2007).

Definición operacional: la medición de la variable se realizó mediante la aplicación de la escala de Autorregulación emocional diseñada por Gross y John (2003), instrumento que ha sido validado en el Perú por Gargurevich y Matos (2010), este está conformado por 10 ítems distribuidos en dos componentes: reevaluación cognitiva (ítems 1, 3, 5, 7, 8 y 10) y supresión (ítems 2, 4, 6 y 9).

Escala de medición: la escala cuenta con un formato de respuesta politómico ordinal de siete anclas, que inicia en totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo.

3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis

Población:

Es un grupo de elementos, personas u objetos que comparten características en común y son delimitados con el fin de conocer algo a través de la investigación (Arias-Gómez et al., 2016). De esta forma, este trabajo se realizó en la población de adolescentes de Lima Metropolitana, cantidad que asciende a un total de 3 123 801 sujetos (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2021).

Muestra

La muestra es un subgrupo obtenido de la población de estudio, es representativa de ella y es en este conjunto donde se realizan los análisis de los fenómenos a investigar (Andrade, 2020). Dicho esto, con el propósito de contar con una muestra suficiente para el estudio, el cual pone a prueba un modelo explicativo a través del uso de Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM), se sigue la propuesta de investigadores que han indagado sobre este tópico mediante simulaciones computarizadas (Kyriazos, 2018). Finalmente, se reunieron 663 participantes, tamaño muestral mayor a 500 sujetos y menor a 1000 casos, considerado como muy bueno (Kline, 2016; Yasir et al., 2016).

Tabla 1

Distribución de la muestra

Variables sociodemográficas		n	%
Sexo	Masculino	241	36.30%
	Femenino	422	63.70%
Edad	11	1	0.20%
	12	7	1.10%
	13	87	13.10%
	14	136	20.50%
	15	173	26.10%
	16	185	27.90%
	17	64	9.70%
	18	10	1.50%
Residencia	Lima Norte	396	59.70%
	Lima Sur	19	2.90%
	Lima Este	82	12.40%
	Lima Centro	166	25.00%

En la tabla 1 se presentan las características de la muestra, se observa que la mayoría de participantes son mujeres (63.7%), la edad que más se reportó fue de 16 años (27.9%) y la mayoría de adolescentes reside en Lima Norte (59.7%).

Criterios de inclusión

- Adolescentes de edades entre 12 a 17 años
- Residentes de la zona Metropolitana de Lima
- Con autorización de sus padres para formar parte del estudio

Criterios de exclusión

- Adolescentes que no resolvieron el protocolo de aplicación de manera adecuada.
- Adolescentes que no asistan de manera regular a clases.
- Adolescentes que voluntariamente no desean participar del estudio

Muestreo

La recolección de la muestra se realizó a través del muestreo no probabilístico por conveniencia, de esta forma se trabajó con los sujetos que puedan participar de acuerdo a su disponibilidad y accesibilidad (Otzen y Manterola, 2017).

Unidad de análisis: un adolescente que viva en Lima Metropolitana.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica para la recolección de datos fue la encuesta, pues mediante un conjunto de preguntas organizadas se reunió información del tópico a investigar (Minto et al., 2017).

Instrumentos

Escala 1

Ficha técnica

Nombre: Escala de Violencia Escolar

Autor:	Estévez et al.
Año:	2005
Procedencia:	España
Duración:	10 minutos
Aplicación:	Individual o colectiva
Descripción:	Contiene dos factores, victimización cuenta con 6 ítems

Propiedades psicométricas originales

Estévez et al. (2005) analizaron las evidencias del instrumento en una muestra de 1068 estudiantes españoles, de edades entre 11 a 16 años ($M=13.7$), 47.2% hombres. El instrumento fue adaptado al español por los autores, luego se realizó un análisis exploratorio mediante el método de componentes principales y rotación Varimax, identificando que 13 ítems se agruparon en el factor conducta violenta, el cual explica el 45.03% de varianza, mientras que los 6 ítems restantes conformaron el factor victimización, explicando el 16.9% de varianza. Mientras que, el coeficiente de confiabilidad α fue de .84 y .82 para las dimensiones, respectivamente.

Propiedades psicométricas peruanas

Ortiz y Livia (2017) analizaron las evidencias psicométricas de la escala en población de Lima, para ello contaron con una muestra de 950 participantes de edades entre 12 a 17 años ($M=14.4$, $DE=1.7$), 49.15% mujeres. La prueba de KMO (.853) y test de esfericidad de Bartlett ($p<.001$) permitieron continuar con el AFE, hallando una estructura de dos factores, el primero (conductas violentas) explica el 27.79% de varianza, con saturaciones factoriales entre .53 a .71 y la segunda dimensión (victimización) explica el 17.52% de varianza, junto a pesos factoriales en sus ítems ente .647 a .766. En el AFC, se identificó que el modelo obtiene índices de ajuste adecuados: $CFI=.90$, $TLI=.90$, $IFI=.90$ y $RMSEA=.06$. Mientras que la confiabilidad fue de $\alpha=.89$ para la escala total, junto a .88 y .80 para las dimensiones.

Propiedades psicométricas del piloto

El análisis de ítems identificó valores adecuados de frecuencia de respuestas por debajo del 80%, asimetría y curtosis entre +/-1.5 (excepto en el ítem 18), junto a IHC y comunalidades superiores a .30. En el AFC se hallaron índices de ajuste adecuados: $X^2/gl=1.83$, CFI=.978, TLI=.964, RMSEA=.074 y SRMR=.074. La confiabilidad fue de $\alpha=.842$ y $\omega=.849$.

Escala 2

Ficha técnica

Nombre:	Cédula de Autolesión (CAL)
Autor:	Marín
Año:	2013
Procedencia:	México
Duración:	5 minutos aproximadamente
Aplicación:	Individual o colectiva
Descripción:	Contiene 12 ítems agrupados en dos dimensiones

Propiedades psicométricas originales

Marín (2013) desarrolló el instrumento para evaluar las conductas autolesivas en población mexicana, para ello contó con una muestra de 455 adolescentes de edades entre 12 a 16 años ($M=13.9$, $DE=.95$), 50.3% fueron mujeres. El instrumento muestra relación significativa ($p<.05$) con las variables desregulación emocional ($r=.438$), ansiedad ($r=.378$), depresión ($r=.466$), experiencias disociativas ($r=.453$) e impulsividad ($r=.341$).

Propiedades psicométricas peruanas

Cano et al. (2021) analizaron las evidencias psicométricas de la CAL, para este fin contaron con una muestra de 417 estudiantes de edades entre 11 a 18 años, 52.99% mujeres. El resultado de la prueba de KMO (.873) y prueba de esfericidad de Bartlett ($p<.001$) permitieron ejecutar el AFE, realizado con el método de rotación Varimax y componentes principales, identificando una solución de dos factores que explican el 54.02% de la varianza total, con

saturaciones factoriales entre .534 a .823. Por su parte, la confiabilidad fue de $\alpha=.893$ para la escala total, junto a .828 para el factor autolesiones menores y .827 para autolesiones severas.

Propiedades psicométricas del piloto

El resultado del piloto halló valores de frecuencia de respuesta superiores al 80% de casos, junto a coeficientes de asimetría y curtosis entre +/-1.5, a excepción de los ítems 2, 3, 8, 9, 10 y 12, y valores de IHC y comunalidades superiores a .30, menos en los ítems 3 y 10. El AFC puso a prueba el modelo de dos factores obteniendo índices favorables $X^2/gf=1.284$, CFI=.947, TLI=.934, RMSEA=.043 y SRMR=.068, pero se identificó un caso Heywood, por lo que se analizó el modelo unidimensional, hallando mejores índices de ajuste: $X^2/gf=1.035$, CFI=.994, TLI=.992, RMSEA=.019 y SRMR=.058. La confiabilidad para la escala total fue de $\alpha=.841$ y $\omega=.834$.

Escala 3

Ficha técnica

Nombre:	Escala de Autorregulación Emocional
Autor:	Gross y John
Año:	2003
Procedencia:	Estados Unidos
Duración:	10 minutos aproximadamente
Aplicación:	Individual o colectiva
Descripción:	Contiene 10 ítems agrupados en dos dimensiones

Propiedades psicométricas originales

El instrumento fue diseñado por Gross y John (2003), para lo cual contaron con diferentes muestras entre 116 a 791 sujetos. En estos grupos realizaron análisis de estructura interna con el AFE, utilizando el método de rotación Varimax, logrando identificar resultados similares en todos los casos, señalando que el instrumento se compone de 10 ítems distribuidos en dos factores, con

pesos factoriales que se ubican entre .32 a .89. Por otra parte, la confiabilidad de la escala entre los grupos fluctuó entre .68 a .82.

Propiedades psicométricas peruanas

En el Perú, Gargurevich y Matos (2010) analizaron las características psicométricas de la escala en una muestra de 320 participantes, de edades promedio 20.91 años (DE=2.43), 48% mujeres. Para los resultados, se calcularon los coeficientes de KMO (.72) y test de esfericidad de Bartlett ($p < .001$), que a partir de valores adecuados aseguraron la viabilidad de ejecutar el AFE, el cual identificó un modelo de dos factores que agrupan a los 10 ítems de la escala y explican el 50.3% de la varianza total, junto a pesos factoriales entre .59 a .85. Con este modelo, se ejecutó el AFC, obteniendo índices de bondad de ajuste adecuados $X^2/gf=2.68$, CFI=.90 y RMSEA=.073, con cargas factoriales superiores a .30. Por último, la confiabilidad fue de .72 y .74 para sus factores.

Propiedades psicométricas del piloto

En el estudio piloto se identificaron valores de frecuencia de respuesta menores al 80%, junto a asimetría y curtosis de Fisher entre +/-1.5, por su parte, el IHC y las comunalidades fueron mayores a .30. En el AFC se identificaron índices de ajuste adecuados: $X^2/gf=1.19$, CFI=.979, TLI=.973, RMSEA=.036 y SRMR=.036; además, la confiabilidad fue de $\alpha=.708$ y $\omega=.812$ para la escala total.

3.5. Procedimientos

En principio, se identificaron instrumentos para medir las tres variables de interés y se solicitaron autorizaciones a los autores para administrar las escalas. A continuación, se gestionaron las autorizaciones con las autoridades de los centros educativos, enviando cartas de presentación redactadas por la Escuela de Psicología de la UCV. La recolección de datos se realizó entre los meses de marzo a mayo, por lo que se visitaron los centros educativos y se aprovecharon los horarios de tutoría para poder aplicar los test de manera presencial, es así que una vez reunida la muestra, se creó un banco de datos con la información

recabada. De esta forma, se procesaron los datos y fueron importados a programas estadísticos y presentados en tablas con formato APA.

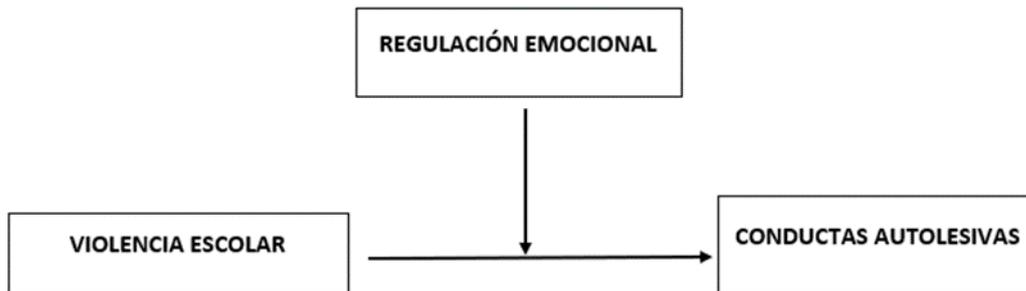
3.6. Método de análisis de datos

Para el análisis de los datos se hizo uso del programa IBM SPSS AMOS, en el se analizó el funcionamiento del modelo propuesto a partir del uso de un Modelamiento de Ecuaciones Estructurales (SEM), puesto que facilita el modelado de variables latentes (Muñoz et al., 2020).

Asimismo, al haber recolectado los datos de la muestra de forma presencial, se utilizó la Hoja de cálculo de Google Sheets para confeccionar una base de datos con las respuestas brindadas por los participantes. Se codificó cada uno de los protocolos de evaluación y los reactivos de los instrumentos. Se utilizó el programa SPSS v.24 para calcular las puntuaciones de las dimensiones de la regulación cognitiva, supresión y reevaluación cognitiva, además de la violencia escolar recibida y las puntuaciones de conductas autolesivas global y las leves y severas. Se calculó las puntuaciones estandarizadas de la violencia escolar recibida y de las variables moderadoras para poder hallar el puntaje de la interacción entre cada par de ellas (Echambadi y Hess, 2007). Este puntaje fue el que se utilizó en el programa AMOS al evaluarse el rol moderador que cumplían esas variables. Se calculó tres coeficientes de regresión y su respectiva significancia. Estos coeficientes de regresión fueron de la relación entre las conductas autolesivas a partir de la violencia escolar recibida, de las conductas autolesivas a partir de las variables moderadoras supresión y reevaluación cognitiva y de las conductas autolesivas a partir de la violencia escolar recibida, pero teniendo la interacción en forma de moderación de la supresión y la reevaluación cognitiva. Esta última regresión tenía que ser estadísticamente significativa ($p < .05$) para que se considere que determinada variable efectivamente cumple un rol moderador (Aguinis et al., 2016).

Figura 1

Diagrama de senderos



3.7. Aspectos éticos

El estudio siguió las directrices de la Asociación de Psicólogos Americanos (APA, 2019), la cual resuelve en su código y normas éticas, que es importante la autorización para el uso de los instrumentos de medición psicológica que se emplean en el estudio, de igual forma, se precisa la necesidad de citar y referencias de manera correcta a los autores del material utilizado para el desarrollo del estudio, por derecho a la propiedad intelectual, por lo cual se solicitó autorización para la aplicación de los instrumentos a sus respectivos autores a través de correos electrónicos.

Esta investigación, durante todo su desarrollo, siguió los lineamientos estipulados por el Colegio de Psicólogos del Perú (2017), entidad que en su código de ética y deontología señala que es menester para los investigadores en el campo de la psicología, preservar y cuidar por el bienestar de los participantes, por lo que se aseguró preservar la integridad física y mental por encima de los intereses de la propia investigación, por este motivo la colaboración de los participantes fue voluntaria y se hizo uso de un consentimiento informado, disipando dudas sobre el anonimato de los datos recogidos.

También se cumplieron con los aspectos bioéticos propios de la investigación en seres vivos, por lo que se siguieron los principios de: benevolencia, esto significa que la investigación buscó hacer el bien ofreciendo resultados útiles para la sociedad y la comunidad científica, no maleficencia, por lo que el estudio evitó en todo momento causar daño o perjuicio alguno, autonomía, pues se respetó la decisión de los individuos de participar o desistir del estudio, y justicia, debido a que se respetó el derecho a la igualdad (Halonen et al., 2020; Shrestha & Dunn, 2020).

IV. RESULTADOS

Tabla 2

Análisis del rol moderador de la supresión entre la violencia recibida y las conductas autolesivas

	b	bs	C.R.	P
VR → CA	0.213	0.365	9.952	***
S → CA	0.078	0.150	4.179	***
VR*S → CA	0.109	0.044	1.217	0.224
VR → CA	0.226	0.387	10.566	***
RE → CA	0.022	0.077	2.154	0.031
VR*RE → CA	0.062	0.025	0.686	0.492

Nota: VR: Violencia recibida, CA: Conductas autolesivas, S: Supresión, RE: Reevaluación Cognitiva, VR*RE: Interacción entre la violencia recibida y la reevaluación cognitiva, VR*S: Interacción entre la violencia recibida y la supresión, b = coeficiente de regresión, bs = coeficiente de regresión estandarizado, *** = $p < .001$, C.R. = Critical ratio.

En la tabla 2 se observa la evaluación del rol moderador de la supresión y la reevaluación cognitiva, subescalas de la variable regulación emocional, entre la violencia recibida y las conductas autolesivas. Se aprecia que, tanto la supresión ($b = .109$) como la reevaluación cognitiva ($b = .062$), aunque moderan de manera positiva la relación de las otras variables, esta moderación resulta ser no significativa estadísticamente en ninguno de los dos casos ($p > .05$). A partir de estos resultados, no se puede rechazar la hipótesis nula de investigación.

Figura 2

Análisis del rol moderador de la supresión entre la violencia recibida y las conductas autolesiva

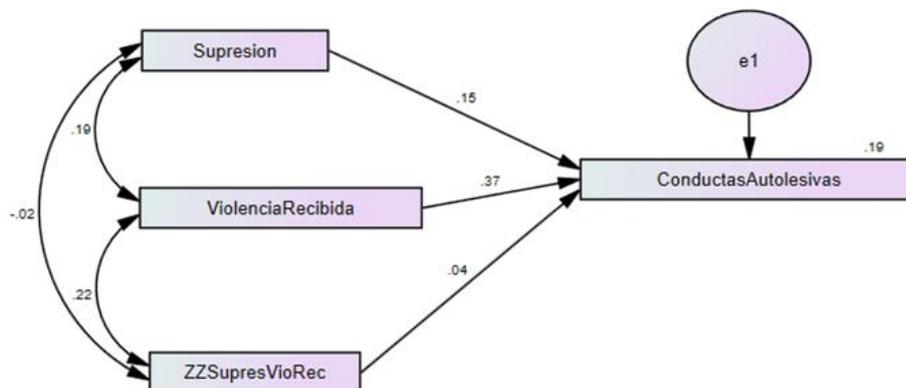


Figura 3

Análisis del rol moderador de la reevaluación cognitiva entre la violencia recibida y las conductas autolesivas

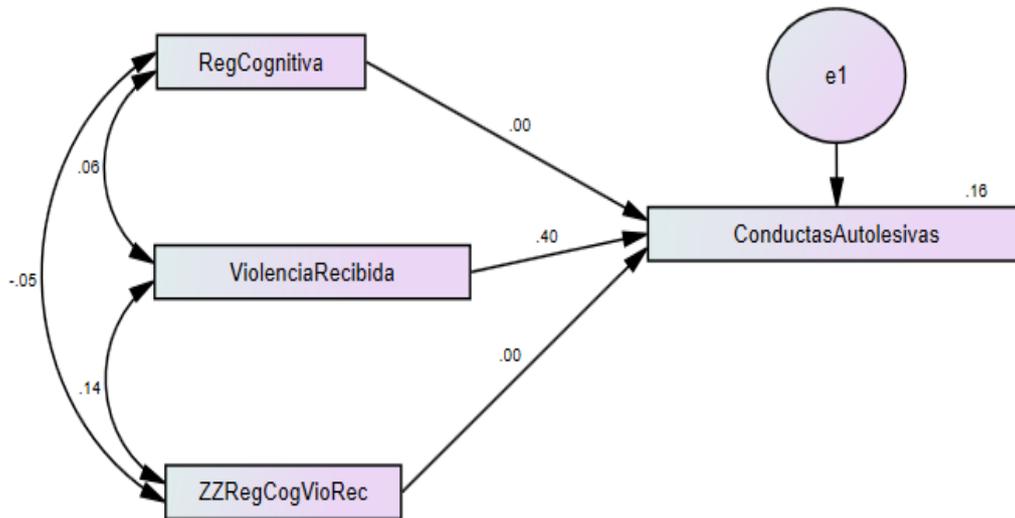


Tabla 3

Análisis del rol moderador de la dimensión supresión entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores

	b	bs	C.R.	P
VR → CAM	.113	.329	8.787	***
S → CAM	.045	.146	3.999	***
VR*S → CAM	.058	.039	1.072	.284

Nota: VR: Violencia recibida, CAM: Conductas autolesivas menores, S: Supresión, VR*S: Interacción entre la violencia recibida y la supresión, b = coeficiente de regresión, bs = coeficiente de regresión estandarizado, *** = $p < .001$, C.R. = Critical ratio.

En la tabla 3 se presentan los resultados de la evaluación del rol moderador de la dimensión supresión entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores. Se tiene como resultado que la supresión modera de forma positiva la relación de la violencia recibida y las conductas autolesivas menores ($b = .058$), sin embargo, esta moderación resultó ser no significativa estadísticamente ($p = .284$). A partir de estos hallazgos, no se rechaza la hipótesis nula.

Figura 4

Análisis del rol moderador de la supresión entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores

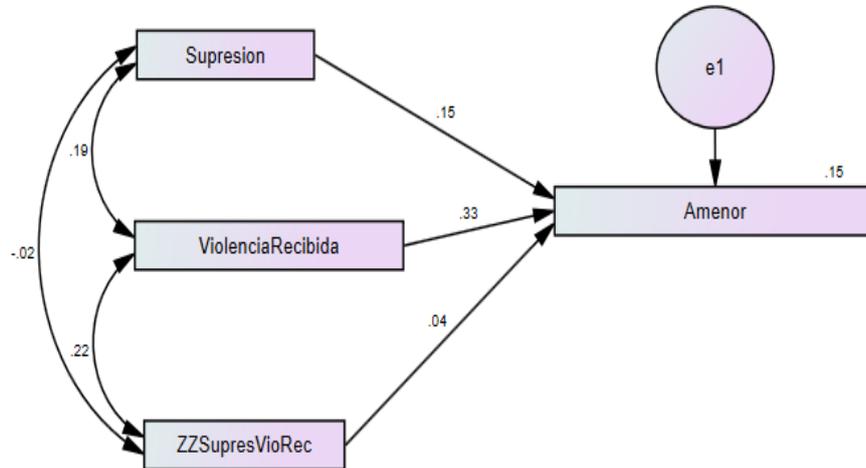


Tabla 4

Análisis del rol moderador de la dimensión supresión entre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas

	b	bs	C.R.	P
VR → CS	.100	.343	9.190	***
S → CS	.033	.127	3.494	***
VR*S → CS	.051	.041	1.126	.260

Nota: VR: Violencia recibida, CS: Conductas autolesivas severas, S: Supresión, VR*S: Interacción entre la violencia recibida y la supresión, b = coeficiente de regresión, bs = coeficiente de regresión estandarizado, *** = $p < .001$, C.R. = Critical ratio.

En la tabla 4 se visualiza los resultados de la evaluación del rol moderador de la dimensión supresión entre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas. Se aprecia que si bien la dimensión supresión modera de forma positiva la relación de la violencia recibida y las conductas autolesivas severas ($b = .051$), sin embargo, esta moderación resultó ser no significativa estadísticamente ($p = .260$). Así pues, no se rechaza la hipótesis nula de investigación.

Figura 5

Análisis del rol moderador de la supresión entre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas

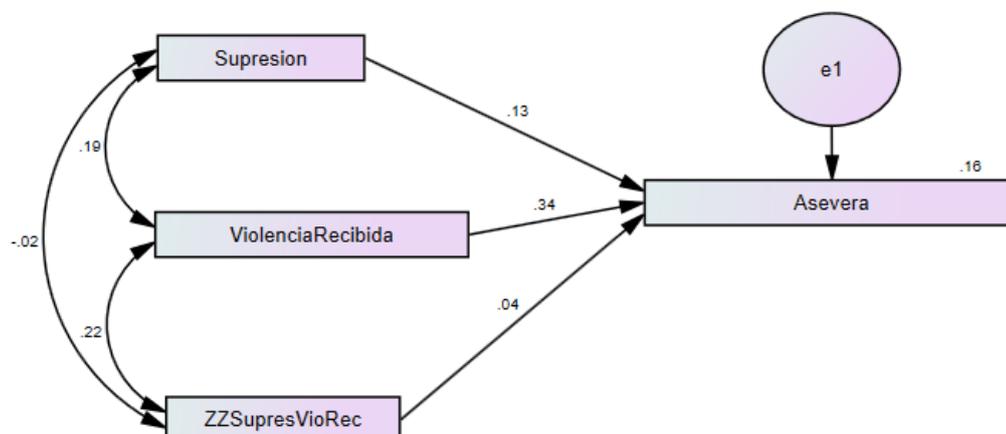


Tabla 5

Análisis del rol moderador de la dimensión reevaluación cognitiva entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores

	b	bs	C.R.	P
VR → CAM	.125	.362	9.900	***
RC → CAM	.003	.011	.297	.767
VR*RC → CAM	.017	.012	.317	.751

Nota: VR: Violencia recibida, CAM: Conductas autolesivas menores, RC: Reevaluación Cognitiva, VR*RC: Interacción entre la violencia recibida y la regulación cognitiva, b = coeficiente de regresión, bs = coeficiente de regresión estandarizado, *** = $p < .001$, C.R. = Critical ratio.

En la tabla 5 se presentan los resultados de la evaluación del rol moderador de la dimensión reevaluación cognitiva entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores. Se tiene como resultado que la reevaluación cognitiva modera de forma positiva la relación de la violencia recibida y las conductas autolesivas menores ($b = .017$), sin embargo, esta moderación resultó ser no significativa estadísticamente ($p = .751$). A partir de estos hallazgos, se desprende que, no se rechaza la hipótesis nula.

Figura 6

Análisis del rol moderador de la reevaluación cognitiva entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores.

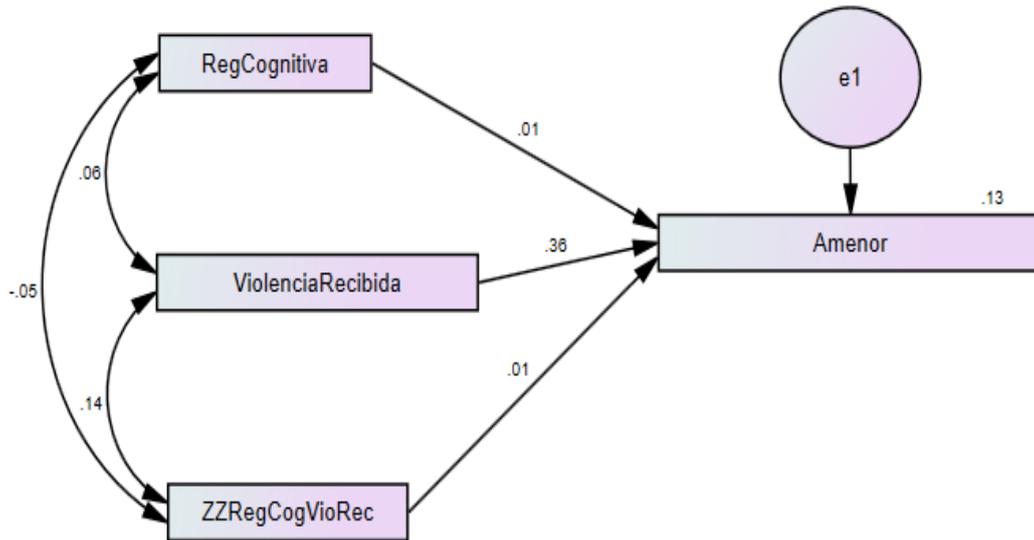


Tabla 6

Análisis del rol moderador de la dimensión reevaluación cognitiva entre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas

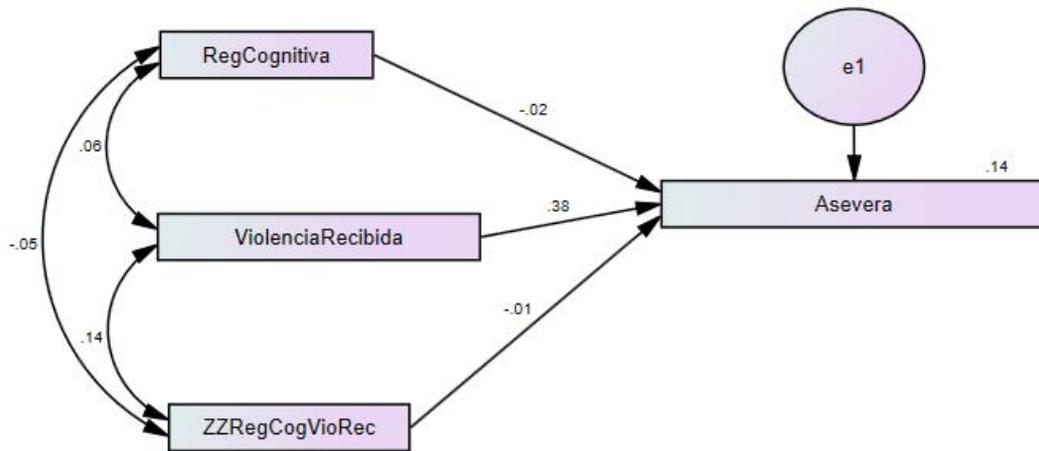
	b	bs	C.R.	P
VR → CS	.111	.379	10.394	***
RC → CS	-.004	-.017	-.478	.632
VR*RC → CS	-.015	-.012	-.334	.738

Nota: VR: Violencia recibida, CS: Conductas autolesivas severas, RC: Regulación Cognitiva, VR*RC: Interacción entre la violencia recibida y la regulación cognitiva, b = coeficiente de regresión, bs = coeficiente de regresión estandarizado, *** = $p < .001$, C.R. = Critical ratio.

En la tabla 6 se aprecian los resultados de la evaluación del rol moderador de la dimensión reevaluación cognitiva entre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas. Se aprecia que la dimensión reevaluación cognitiva modera de forma negativa la relación de la violencia recibida y las conductas autolesivas severas ($b = -.015$), sin embargo, esta moderación resulta ser no significativa estadísticamente ($p = .738$). A partir de los resultados obtenidos, no se rechaza la hipótesis nula de investigación.

Figura 7

Análisis del rol moderador de la reevaluación cognitiva entre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas



V. DISCUSIÓN

La investigación fue de tipo básico y nivel explicativo, de diseño no experimental y se trabajó sobre una muestra de adolescentes limeños, con el objeto de conocer la interacción de estas variables psicológicas.

De hecho, la literatura especializada sostiene que, las manifestaciones violentas dentro del ámbito escolar se encuentran en un aumento exponencial, siendo preciso su abordaje (CEPAL, 2019). Ante estas situaciones estresantes, el individuo parece desencadenar una serie de emociones negativas que pueden asociarse a episodios de ansiedad y depresión, con el único objetivo de liberarse aquellas emociones negativas, tendiendo a hacerse daño a sí mismo, volviéndose una constante (Liao et al., 2022). De esta manera, empiezan a aparecer las primeras manifestaciones de comportamiento de autolesión en individuos con regulación emocional escasa o negativa (Ben-dor et al., 2021).

Bajo la perspectiva puesta de manifiesto en los párrafos citados con antelación, surgió la necesidad de explorar la dinámica de las variables de estudio, con el afán de cimentar un contraste entre la evidencias teórica y empírica que fortalezca el desarrollo del conocimiento y comprensión de procesos psicológicos complejos. En tal sentido, el estudio procuró recopilar una serie de investigaciones previas que hayan coincidido en la exploración de esta dinámica, contrastándolos con los hallazgos reportados. Enseguida, se establece una comparación entre estos.

Como objetivo principal, se propuso el análisis del efecto moderador de la regulación emocional sobre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas en una muestra de adolescentes limeños. Los resultados obtenidos indican que, tanto la reevaluación cognitiva ($b=.062$) y la supresión emocional ($b=.109$), si bien moderan de forma positiva la relación entre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas, este efecto de interacción moderador resulta ser no significativo en ambos casos ($p>.05$), por lo que la hipótesis nula no puede desestimarse.

Este hallazgo es congruente con lo reportado por Liao et al. (2022), quienes encontró una correlación inversa baja y no significativa entre las conductas autolesivas y la dimensión de regulación emocional, reevaluación

cognitiva ($r=-.07$, $p>.05$). Sin embargo, dentro de la misma investigación, la relación reportada entre las conductas autolesivas y la subescala de supresión emocional logró ser inversa baja y significativa ($r=-.11$, $p<.05$), además de ser ligeramente superior en el grupo de mujeres ($r=-.18$, $p<.05$). A partir de los hallazgos empíricos, se puede establecer un contraste sumamente interesante con lo que desarrolla la teoría de las variables.

Según el modelo de procesamiento de la regulación emocional, la reevaluación cognitiva y la supresión de emociones suponen dos mecanismos comunes para lograr regularse emocionalmente (Gross & John, 2003). De hecho, aquellos sujetos con altos índices de reevaluación cognitiva, luego de vivenciar eventos adversos, asumen una actitud más positiva hacia eventos traumáticos, logrando adaptar de forma eficaz la comprensión de estos bajo un estado psicológico mucho más favorable; por el contrario, los que recurren a la supresión movilizan sus recursos para lograr inhibir la expresión de emociones desadaptativas (Yang et al., 2020).

Ahora bien, como primer objetivo específico, se planteó conocer el efecto moderador de la dimensión supresión emocional sobre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas menores, dimensión de la variable conductas autolesivas. Los hallazgos refieren una moderación positiva pero no significativa de la supresión emocional sobre las variables en mención ($b=.058$; $p<.284$). En ese sentido, se concluye que el efecto de interacción de la supresión emocional no cumple un rol moderador, por lo que se rechaza la hipótesis de investigación planteada.

Los resultados se asemejan a lo hallado por Chen et al. (2023), quienes reportaron una correlación inversa pero no significativa entre la supresión emocional y las conductas autolesivas no suicidas sobre una muestra de adolescentes chinos sumamente amplia ($r=.079$, $p<.05$). Análogamente, el estudio de Peng et al. (2020) difiere en lo encontrado por el presente estudio, estableciendo correlaciones directas y significativas entre los distintos tipos de violencia ($p<.01$), destacando la correlación entre las conductas autolesivas y la victimización escolar ($r=.37$, $p<.01$).

Ahora bien, se puede asumir que las estrategias para regular las emociones pueden atenuar las emociones desadaptativas, las mismas que dentro de la teoría de las conductas autolesivas suponen un factor próximo crítico para su aparición, destacando como predictoras (Adrian et al., 2019). En tanto, la literatura señala que, los adolescentes que se encuentran desprotegidos y vulnerables a las distintas manifestaciones de violencia, específicamente, a la violencia escolar, puede detonar en la aparición de conductas autolesivas (Baños, 2023).

Por otro lado, se planteó como siguiente objetivo específico, conocer el efecto moderador de la supresión emocional sobre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas severas. Los resultados indican que la supresión modera de manera positiva pero no significativa la interacción entre la violencia recibida en la escuela con las autolesiones severas ($b=.051$, $p>.05$), por lo que se acepta la hipótesis nula de investigación. No obstante, se aprecia que la violencia recibida con las conductas autolesivas mayores se relaciona de manera significativa y directa ($b=.10$, $p<.05$).

Los hallazgos son similares a los de Chen et al. (2023), quienes reportaron una correlación directa y baja entre la supresión emocional y las conductas autolesivas ($r=.079$, $p>.05$), lo que refiere que mayores niveles de indicadores de supresión emocional no influyen o simplemente no se relacionan con la aparición de las manifestaciones de autolesionarse sin una intención suicida de manera colateral. Además, el estudio de Guerra et al. (2019), llevado a cabo en el contexto chileno, similar al del presente estudio, pero sobre una muestra mucho más reducida, coinciden en la relación entre las manifestaciones de violencia recibida y la aparición de las autolesiones, resaltando una relación directa y significativa ($r=.38$, $p<.01$).

Tomando en cuenta los resultados, resulta idóneo comprender y lograr la identificación de aquellos factores de riesgo para la aparición de las NSSI, sin embargo, es importante recordar que la comprensión de los factores de riesgo de las autolesiones no suicidas (NSSI) es solo una parte del panorama completo. Para abordar eficazmente este problema, también es crucial considerar los factores protectores y las estrategias de prevención.

Los aportes teóricos refieren que tanto la violencia recibida como las dificultades en la regulación emocional predicen en cierta medida la aparición de NSSI en población adolescente (Gross & John, 2003; Liao et al., 2022). Asimismo, la regulación emocional aparece como una variable que desempeña un rol preponderante en el desarrollo del adolescente, promoviendo en todo momento el bienestar y las competencias sociales del individuo a través de habilidad de adaptabilidad (Adrian et al., 2019).

En tanto, como objetivos específicos finales, se buscó conocer el efecto moderador de la reevaluación cognitiva, sobre la violencia escolar recibida y las dimensiones de las conductas autolesivas: menores y mayores. Cabe hacer hincapié en este apartado, indicando que las autolesiones mayores se caracterizan por un daño más significativo y en esencia, mucho más peligroso para el individuo, a diferencia de las autolesiones menores, caracterizadas por pequeños cortes, golpes leves, mordeduras (Cano et al., 2021; Poudel et al., 2022).

Así pues, los resultados obtenidos indican que, en ambos casos analizados, la subescala de reevaluación cognitiva, si bien modera la relación entre las variables, esta interacción resulta no significativa ($p < .05$), por lo mismo no se rechaza la hipótesis nula de estudio. Sin embargo, la relación entre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas severas es directa y significativa ($b = .111$, $p < .05$), resultados que se asemejan a los de Chen et al. (2023). En paralelo, Liao et al. (2022) encontraron en su estudio sobre 450 universitarios en el contexto chino, una relación inversa pero no significativa entre la reevaluación cognitiva y las conductas de autolesión generales ($r = .07$, $p > .05$), coincidiendo con las evidencias encontradas en el estudio actual.

Estos resultados pueden encontrar sustento teórico en lo descrito por Nock (2008), quien explica que las conductas de autolesiones sin intención suicida aparecen con la tendencia de transmitir dolor emocional, generar respuestas de apoyo constante en el entorno más próximo y afianzar las relaciones interpersonales con las personas significativas, y no tanto orientarse a entender que el déficit en la regulación emocional es la motivación que más subyace a la aparición de NSSI. Sin embargo, otros expertos refieren que las

NSSI se encuentran estrechamente vinculadas a los trastornos de regulación emocional (Turner et al., 2012).

Por otro lado, resulta importante para futuros estudios, poner de manifiesto las limitaciones metodológicas que presentó la investigación durante su desarrollo. El uso y/o consideración de un muestreo no probabilístico representa una limitación, debido a la menor representatividad que asume respecto a un muestreo probabilístico, además de las generalizaciones de los resultados que se pueden establecer a partir de una muestreo probabilístico y la reducción del sesgo a la hora de seleccionar a los participantes. Asimismo, el uso de escalas de autorreporte supone el desarrollo de estas bajo la percepción exclusiva de los participantes, quienes deben responder con transparencia y honestidad los elementos administrados (Avello et al., 2018).

La escasez de estudios previos que aborden el efecto moderador de la regulación emocional sobre las variables de violencia escolar recibida y las conductas autolesivas suponen un vacío de conocimiento y dificultad a la hora de contrastar los hallazgos del estudio actual. Finalmente, el tamaño muestral y la ausencia de heterogeneidad de esta puede suponer una limitación al momento de establecer conclusiones de estudio. Por todos los motivos descritos, se exhorta seguir la línea de investigación de las variables de estudio bajo el nivel de estudios explicativos, que establezcan relaciones entre distintas variables psicológicas y generen un mayor conocimiento.

VI. CONCLUSIONES

PRIMERA

En respuesta al objetivo general de estudio, se concluye a pesar que algunos enfoques teóricos indicaban el papel moderador de la reevaluación cognitiva, y la supresión, esta no se reproduce en el estudio actual; encontrándose que la regulación emocional no cumple un rol moderador estadísticamente significativo entre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas ($p > .05$).

SEGUNDA

La supresión emocional no cumple un rol moderador entre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas menores ($b = .058$, $p > .05$). Además, se observa una relación directa y significativa entre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas menores ($b = .113$, $p < .05$).

TERCERA

Se encontró que el efecto de interacción entre la violencia escolar recibida y la supresión emocional sobre las conductas autolesivas severas resultó no significativo ($b = .051$, $p > .05$). En tanto, la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas mayores mostraron una relación positiva y significativa ($b = .100$, $p < .05$).

CUARTA

Respecto a la reevaluación cognitiva, el efecto de interacción conjunto con la violencia escolar recibida sobre las conductas autolesivas menores resultó no significativo ($b = .017$, $p > .05$). En tanto, la relación entre la reevaluación cognitiva y las conductas autolesivas fue directa pero no significativa ($b = .003$, $p > .05$).

QUINTA

Finalmente, se determinó que no existe un rol moderador significativo de la reevaluación cognitiva en la relación de la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas mayores ($b = -.015$, $p > .05$).

VII. RECOMENDACIONES

PRIMERA

Se sugiere en próximas investigaciones plantear nuevas relaciones y/o modelos explicativos de las variables a partir del uso de SEM, que generen evidencias empíricas dentro de la psicología, que incrementen el conocimiento y permitan la comprensión de procesos de mayor complejidad.

SEGUNDA

Se sugiere llevar a cabo estudios de evaluación de variables que consideren la interacción entre estas, especialmente en modelos explicativos que involucren mediación y moderación. Estos estudios son especialmente importantes cuando las evidencias actuales no son del todo claras, especialmente en casos donde hay una contradicción entre la relación esperada de las variables. En particular, se busca investigar las influencias complejas y opuestas que pueden surgir entre las variables, lo que permitiría una comprensión más profunda y precisa de cómo interactúan y afectan los resultados del estudio.

TERCERA

Revisar la literatura especializada de las variables en próximas investigaciones, con el objetivo de hacer uso de escalas válidas y confiables que permitan la medición de aquellos indicadores que describen y brindan información relevante de los constructos psicológicos.

CUARTA

Se sugiere explorar instrumentos que midan las variables de manera sencilla, y tenga estructuras simples y que en su simplicidad permita interpretar sin dificultad los ítems, con la finalidad de obtener respuesta relevante de los constructos psicológicos

QUINTA

Profundizar en los estudios previos de las variables abordadas, lo que puede permitir discutir los resultados de forma más precisa. El amparo en estudios previos de calidad y cierta complejidad científica puede derivar en conclusiones, comparaciones e implicancias más específicas.

REFERENCIAS

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Adrian, M., Jenness, J., Kuehn, K., Smith, M., & McLaughlin, K. (2019). Emotion regulation processes linking peer victimization to anxiety and depression symptoms in adolescence. *Developmental Psychopathology*, 31(3), 999–1009. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000543>.Emotion
- Agüero, G., Medina V., Obradovich, G., y Berner, E. (2018). Comportamientos autolesivos en adolescentes. Estudio cualitativo sobre características, significados y contextos. *Arch Argent Pediatr*, 116(6). 394-401. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2018/v116n6a06.pdf>
- Aguinis, H., Edwards, J. R., & Bradley, K. J. (2016). Improving Our Understanding of Moderation and Mediation in Strategic Management Research. *Organizational Research Methods*, 20(4), 665–685. doi: <https://doi.org/10.1177/1094428115627498>
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S. & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, vol. 53(3), pág. 220-227. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006&lng=es&tlng=es.
- Allen, C. (1995). Helping with deliberate self-harm: Some practical guidelines. *Journal of Mental Health*, 4(3), 243–250. <https://doi.org/10.1080/09638239550037523>
- Alpízar, L. y Pino, W. (2018). Caracterización de la violencia en adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 47(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572018000400007&lng=es&tlng=es

- Amarista, F. (2008). La violencia. *Gaceta Médica de Caracas*, 116(4), 273-280.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0367-47622008000400002&lng=es&tlng=es.
- Andrade, C. (2020). Sample Size and its Importance in Research. *Indian journal of psychological medicine*, 42(1), 102–103.
https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_504_19
- Arcila, C. (2015). Avances metodológicos en los análisis de mediación, moderación y procesos condicionales. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 8(1).
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/disertaciones/article/view/4007>
- Asociación Española de Pediatría (2022). *Posicionamiento sobre el aumento de autolesiones y suicidio en niños y adolescentes*. Comunicado.
https://www.aeped.es/sites/default/files/20220126_comunicado_aep_grupo_salud_mental_de_la_infancia.pdf
- Asociación de Psicólogos Americanos. (2019). *Guía de citación y referenciación (7ª. ed.)*. <https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/guia-normas-apa-7-ed-2019-11-6.pdf>
- Asociación de Psicólogos Americanos. (2010). *APA Diccionario conciso de Psicología*. Editorial El Manual Moderno.
- Ato, M., y Vallejo, G. (2011). Los efectos de terceras variables en la investigación psicológica. *Anales de Psicología*, 27(2), 550-561.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720051031>
- Avello-Martínez R, Rodríguez-Monteagudo M, Rodríguez-Monteagudo P, Sosa-López D, Companioni-Turiño B, Rodríguez-Cubela R. ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio? *Medisur* [revista en Internet]. 2018 [citado 2019 Abr 22]; 17(1): [aprox. 2 p.].
<http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4126>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baños, J. (2023). Modelo explicativo de ansiedad generalizada y bullying como predictores de autolesiones no suicidas en adolescentes peruanos Generalized anxiety and bullying explanatory model as non-suicidal self-harm predictors in Peruvian adolescents. *Medisur*, 21(3), 1–9.

- Barrero-Toncel, V., González-Bracamonte, Y. y Cabas-Hoyos, K. (2021). Autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento como variables mediadoras del comportamiento prosocial. *Psicogente*, 24(45), 77-91. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4168>
- Bautista, G., Vera, J., Machado, F. y Rodríguez, C. (2022). Depresión, desregulación emocional y estrategias de afrontamiento en adolescentes con conductas de autolesión. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(1), 137-150. <https://doi.org/10.14718/ACP.2022.25.1.10>
- Beckman, K., Lysell, H., Haglund, A., & Dahlin, M. (2019). Prognoses after self-harm in youth: exploring the gender factor. *Soc Psychiatry Psychiatric Epidemiol* 54, 437–444. <https://doi.org/10.1007/s00127-018-1618-7>
- Ben-Dor, M., Eldar, E., Maeir, A., & Nahum, M. (2021). Emotional dysregulation and health related quality of life in young adults with ADHD: a cross sectional study. *Health and quality of life outcomes*, 19(1), 270. <https://doi.org/10.1186/s12955-021-01904-8>
- Berkowitz, L. (1978). Whatever Happened to the Frustration-Aggression Hypothesis? *American Behavioral Scientist*, 21(5), pág. 691–708. <https://doi.org/10.1177/000276427802100505>
- Bjureberg, J., Sahlin, H., Hellner, C., Hedman-Lagerlöf, E., Gratz, K., Bjärehed, J., Jokinen, J., Tull, M. y Ljótsson, B. (2017). Emotion regulation individual therapy for adolescents with nonsuicidal self-injury disorder: a feasibility study. *BMC Psychiatry* 17, 411. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1527-4>
- Brereton, A. y McGlinchey, E. (2019). Self-harm, emotion regulation, and experiential avoidance: A systematic review. *Archives of Suicide Research*, 24, 1–35. doi:10.1080/13811118.2018.1563575
- Brown, R., Heines, S., Witt, A., Braehler, E., Fegert, J., Harsch, D. y Plener, P. (2018). The impact of child maltreatment on non-suicidal self-injury: data from a representative sample of the general population. *BMC Psychiatry* 18, 181. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1754-3>
- Cabrera, N. (2021). Autolesiones no suicidas y variables sociodemográficas en adolescentes limeños. *Avances En Psicología*, 29(1), 59–77. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2021.v29n1.2350>
- Cabrera-Gutiérrez, G., Londoño-Arredondo, N., Arbeláez-Caro, J., Cruz-Valencia, J., Macías-Castillo, L., y España-Macías, A. (2020).

- Desregulación emocional y conducta disocial en una muestra de adolescentes en conflicto con la ley. *Pensamiento Psicológico*, 18(1), 103-115. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi18-1.decd>
- Campo-Arias, A. y Oviedo, C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf>
- Cano, J., García-García, E., Torres, E. y Cuenca, N. (2021). Adaptación de la Cédula de Autolesión (CAL): Propiedades psicométricas y resultados en una muestra de adolescentes. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(5), 545-549. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5459512>
- Cañón-Buitrago, S., Castaño, J., Garzón, K., Orrego, M., Vásquez, J., Peña, D. y Ibachi, K. (2021). Frecuencia de conductas autolesivas y factores asociados en adolescentes escolarizados de Manizales Colombia. *Arch Med (Manizales)*, 21(2), 403-415. <https://doi.org/10.30554/archmed.21.2.4097.2021>
- Carballo, J. y Gómez, J. (2017). Relación entre el bullying, autolesiones, ideación suicida e intentos autolíticos en niños y adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, 115, 207-2018. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6215272>
- Carmona, M. (1999). Violencia y sociedad. *Adolescencia y Salud*, 1(1), 14-17. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000100004&lng=en&tlng=es.
- Castro, J. (2014). Autolesión no suicida en adolescentes peruanas: Una aproximación diagnóstica y psicopatológica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(4), 226-235. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-85972014000400005&lng=es&tlng=es.
- Chen, Y., Fu, W., Ji, S., Zhang, W., Sun, L., Yang, T., He, K., & Zhou, Y. (2023). Relationship between borderline personality features , emotion regulation , and non-suicidal self-injury in depressed adolescents : a cross- sectional study. *BMC Psychiatry*, 23(293), 1–8. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s12888-023-04800-1>

- Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). *Código de ética y deontología*.
http://api.cpsp.io/public/documents/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). *Las violencias en el espacio escolar*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/S1700122_es.pdf
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. (2020). *Guía práctica para la formulación y ejecución de proyectos de investigación y desarrollo (i+d)*. <https://cutt.ly/fYCwcvN>
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. (3ra ed.). Editorial Gredos.
<https://desocuparlapieza.files.wordpress.com/2016/02/corominas-joan-breve-diccionario-etimolc3b3gico-de-la-lengua-castellana.pdf>
- Crow, T., Cross, D., Powers, A., & Bradley, B. (2014). Emotion dysregulation as a mediator between childhood emotional abuse and current depression in a low-income African-American sample. *Child abuse & neglect*, 38(10), 1590–1598. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.05.015>
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 1, 186 – 199. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2884>
- De los Santos-Roig, M. y Pérez, C. (2014). Análisis de ítems y evidencias de fiabilidad de la Escala sobre Representación Cognitiva de la Enfermedad (ERCE). *Anales de psicología*, 30(2). 438-449. https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n2/psico_clinica7.pdf
- Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press. <https://doi.org/10.1037/10022-000>
- Domínguez-Lara, S. (2017). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educ. Med.*, 19(4), 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Echambadi, R., & Hess, J. D. (2007). Mean-centering does not alleviate collinearity problems in moderated regression models. *Marketing Science*, 26, 438–445. Doi: <https://doi.org/10.1287/mksc.1060.0263>
- Engel, G. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>

- Eron, L. (1982). Parent-child interaction, television, violence, aggression of children. *American psychologist*, núm. 37, pág. 197-241. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.197>
- Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V. y Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados. *Revista Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v18n55/art04.pdf>
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183-196. https://www.researchgate.net/publication/7875820_The_influence_of_violent_behavior_and_victimization_at_school_on_psychological_distress_The_role_of_parents_and_teachers
- Flores-Ruiz, E., Miranda-Novales, M. y Villasís-Keever, M. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. Estadística inferencial. *Revista alergia México*, 64(3), 364-370. <https://doi.org/10.29262/ram.v64i3.304>
- Flores-Soto, M., Cancino-Marentes, M. y Figueroa, M. (2018). Revisión sistemática sobre conductas autolesivas sin intención suicida en adolescentes. *Revista Cubana de Salud Pública*, 44(4), 200-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662018000400200&lng=es&tlng=es.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). La mitad de los adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela>
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *¿Qué es la adolescencia?* <https://cutt.ly/xM7J2fy>
- Fundación ANAR. (2018). *Evolución de la Violencia a la Infancia en España según las Víctimas (2009-2016)*. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5545
- Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo. (2021). *Informe anual del teléfono/Chat ANAR 2021*. <https://www.anar.org/wp->

content/uploads/2022/04/INFORME-TELEFONO-CHAT-ANAR-2021-VFINAL.pdf

- Gallegos-Santos, M., Casapia-Guzman, Y., & Rivera, R. (2018). Personality styles and self-harm in adolescents of the city of Arequipa. *Interacciones*, 4(2), 143-151. <https://doi.org/10.24016/2018.v4n2.106>
- Gargurevich, R. y Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Rev Psicol*, 12, 192–215. <http://hdl.handle.net/10757/346852>
- Ghasemi, A. y Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3693611/>
- Gil-Verona, J., Pastor, J., De Paz, F., Barbosa, M., Macías, J., Maniega, M., Rami-González, L., Boget, T. y Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de psicología*, vol. 18(2), 293-303. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16718207.pdf>
- Glasofer, A. y Townsend, A. (2020). Determining the level of evidence. *Nursing Critical Care*, volume 15(1) pág. 24-27. 10.1097/01.CCN.0000612856.94212.9b
- Gross, J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. y John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. y Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press. <https://cutt.ly/hBI5yTI>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

- Gu, H., Ma, P., y Xia, T. (2020). Childhood emotional abuse and adolescent nonsuicidal self-injury: The mediating role of identity confusion and moderating role of rumination. *Child Abuse & Neglect*, 106, 104474. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104474>
- Guerra, C., Pinto, C. y Hernández, V. (2019). Polivictimización y su relación con las conductas autoagresivas y con la depresión en adolescentes. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 57(2), 100-106. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272019000200100>
- Halonen, J., Erhola, M., Furman, E., Haahtela, T., Jousilahti, P., Barouki, R., Bergman, Å., Billo, N., Fuller, R., Haines, A., Kogevinas, M., KolossaGehring, M., Krauze, K., Lanki, T., Vicente, J., Messerli, P., Nieuwenhuijsen, M., Paloniemi, R., Peters, A., Posch, K. y Antó, J. (2020). The Helsinki Declaration 2020: Europe that protects. *The Lancet. Planetary health*, 4(11), e503–e505. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(20\)30242-4](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(20)30242-4)
- Howard, P. (2013) Treating Self-Injury: A Practical Guide, by B. W. Walsh. *Child & Family Behavior Therapy*, 35(3), 271-278. doi:10.1080/07317107.2013.789375
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). *Población*. <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/population/>
- Jiang, L., Shi, X., Wang, Z., Wang, S., Li, Z., & Wang, A. (2021). Sleep problems and emotional dysregulation mediate the relationship between childhood emotional abuse and suicidal behaviors: A three-wave longitudinal study. *Journal of affective disorders*, 295, 981–988. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.09.003>
- Karanikola, M. N. K., Lyberg, A., Holm, A. L., & Severinsson, E. (2018). The Association between Deliberate Self-Harm and School Bullying Victimization and the Mediating Effect of Depressive Symptoms and Self-Stigma: A Systematic Review. *BioMed research international*, 4745791. <https://doi.org/10.1155/2018/4745791>
- Kline, R. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (4ta. ed.). The Guilford Press.
- Kyriazos, T. (2018). Applied Psychometrics: Sample Size and Sample Power Considerations in Factor Analysis (EFA, CFA) and SEM in General. *Psychology*, 9, 2207-2230. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>

- Laporte, N., Klein, S., Ozolines, A., Westrin, A., Westling, S. y Wallinius, M. (2021). Emotion Regulation and Self-Harm Among Forensic Psychiatric Patients. *Front. Psychol.* 12:710751. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.710751>
- Ledoux, J. (1989). Cognitive-Emotional Interactions in the Brain. *Cognition & Emotion*, 3(4), 267–289. <https://doi.org/10.1080/02699938908412709>
- Lewinsohn, P. (1974). A behavioral approach to depression. In R. J. Friedman & M. M. Katz (Eds.). *The psychology of depression: Contemporary theory and research*, 157-185. <https://doi.org/10.1002/9780470713242.ch6>
- Liao, C., Gu, X., Wang, J., Li, K., Wang, X., Zhao, M., & Feng, Z. (2022). The Relation between Neuroticism and Non-Suicidal Self-Injury Behavior among College Students : Multiple Mediating Effects of Emotion Regulation and Depression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1–12. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph19052885>
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, M. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Revista Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690031.pdf>
- Luján, I., Rodríguez-Mateo, H., Hernández, G., Torrecillas, A. y Machargo, J. (2011). Autorregulación emocional y éxito. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 81-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832329007>
- Marín, M. (2013). *Desarrollo y evaluación de una terapia cognitivo conductual para adolescentes que se autolesionan*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.10.225:8080/xmlui/handle/123456789/78>
- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: Un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy*, (49), 13-38. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042016000100001&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Salud. (1 de Mayo de 2021). *Minsa advierte que la tasa de suicidio está en aumento en el Perú.*

- <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/490446-minsa-advierte-que-la-tasa-de-suicidio-esta-en-aumento-en-el-peru>
- Ministerio de Salud. (30 de septiembre de 2021). *Minsa: El 29.6% de adolescentes entre los 12 y 17 años presenta riesgo de padecer algún problema de salud mental o emocional*. <https://cutt.ly/8M6WLyC>
- Ministerio de Educación. (2021). *Plataforma SíseVe reporta casos de ciberacoso escolar durante la pandemia*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/490479-plataforma-siseve-reporta-casos-de-ciberacoso-escolar-durante-la-pandemia>
- Minto, C., Vríz, G., Martinato, M. y Gregori, D. (2017). Electronic Questionnaires Design and Implementation. *The open nursing journal*, 11, 157–202. <https://doi.org/10.2174/1874434601711010157>
- Myklestad, I. y Straiton, M. (2021). The relationship between self-harm and bullying behaviour: results from a population-based study of adolescents. *BMC Public Health* 21, 524. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10555-9>
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica*. México D.F: Mc Graw-Hill.
- Nock, M. K. (2008). Actions speak louder than words: An elaborated theoretical model of the social functions of self-injury and other harmful behaviors. *Applied and Preventive Psychology*, 12(4), 159–168. <https://doi.org/10.1016/j.appsy.2008.05.002>
- Obando, D., Trujillo, Ángela, y Prada, M. (2019). Conducta autolesiva no suicida en adolescentes y su relación con factores personales y contextuales. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 23(3), 189–200. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.23.num.3.2018.21278>
- Olaz, F. y Medrano, L. (2014). *Metodología de la investigación para estudiantes de psicología*. Editorial Brujas
- Organización de Derechos Humanos. (2020). *El acoso y la violencia, realidades comunes en las escuelas de todo el mundo*. <https://www.hrw.org/es/news/2020/11/05/el-acoso-y-la-violencia-realidades-comunes-en-las-escuelas-de-todo-el-mundo>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Preguntas más frecuentes*. <https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions>

- Organización Panamericana de la Salud. (2020). *Prevención de la violencia*.
<https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia#:~:text=La%20violencia%20provoca%20muchas%20muertes,como%20resultado%20de%20la%20violencia>.
- Ortiz, M. y Livia, J. (2017). Validez y fiabilidad de la escala de violencia escolar en una muestra de estudiantes de instituciones educativas públicas de Lima. *Cátedra Villarreal - Psicología*, 1(1).
<https://revistas.unfv.edu.pe/CVFP/article/view/122>
- Ospina, M., Ulloa, M. y Ruiz, L. (2019). Autolesiones no suicidas en adolescentes: prevención y detección en la atención primaria. *Medicina de Familia, SEMERGEN*, vol. 45(8), 546-551.
<https://doi.org/10.1016/j.semerg.2019.02.010>
- Otzen, T y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 112-121.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100112&lng=es&tlng=es.
- Peng, C., Hu, W., Yuan, S., Xiang, J., Kang, C., Wang, M., Rong, F., Huang, Y. y Yu, Y. (2020). Self-Harm, Suicidal Ideation, and Suicide Attempts in Chinese Adolescents Involved in Different Sub-types of Bullying: A Cross-Sectional Study. *Front. Psychiatry* 11:565364.
<https://dx.doi.org/10.3389/fpsy.2020.565364>
- Pérez, E. y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Pinedo, I. y Yáñez, J. (2018). Las emociones: una breve historia en su marco filosófico y cultural en la Antigüedad. *Cuadernos De Filosofía Latinoamericana*, 39(119), 13–45. <https://doi.org/10.15332/25005375.5049>
- Poudel, A., Lamichhane, A., Magar, K. R., & Khanal, G. P. (2022). Non suicidal self injury and suicidal behavior among adolescents : co-occurrence and associated risk factors. *BMC Psychiatry*, 1–12.

<https://doi.org/10.1186/s12888-022-03763-z>

- Prost, E. y Roberts, N. (2012). Bodies Under Siege: Self-mutilation, Nonsuicidal Self-injury, and Body Modification in Culture and Psychiatry, 3rd edition. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 21(2), 155–156. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3338185/>
- Purington, A. y Whitlock, J. (2004). *Self-Injury Fact Sheet*. New York: Cornell University http://www.actforyouth.net/resources/rf/rf_selfinjury_0804.pdf
- Quintero, A., Sánchez, L., Agredo, J. y Oviedo, L. (2021). Parasuicidio en púberes y adolescentes escolarizados. *Revista Espacios*, 42(7). <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p01>
- Ramírez, D. y Restrepo, J. (2022). Autolesiones no suicidas. Factores de riesgo, salud mental y adolescencia. *Tempus psicológico*, 5(2), 65-81. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4506.2022>
- Ramos, V., Piqueras, J., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento. *Terapia psicológica*, 27(2), 227-237. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000200008>
- Ruíz, M., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34 – 45. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1794.pdf>
- Salles, V. (2001). El debate micro -macro: dilemas y contextos. *Perfiles Latinoamericanos*, (18), 115-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11501806>
- Sánchez, A. (2015). Pensando la violencia escolar desde una perspectiva filosófica. *Revista el Arcón de Clio*. <https://revista.elarcondeclio.com.ar/pensando-la-violencia-escolar-desde-una-perspectiva-filosofica/>
- Shrestha, B. y Dunn, L. (2020). The Declaration of Helsinki on Medical Research involving Human Subjects: A Review of Seventh Revision. *Journal of Nepal Health Research Council*, 17(4), 548–552. <https://doi.org/10.33314/jnhrc.v17i4.1042>

- Sierra, C. (2010). Violencia escolar Perfiles psicológicos de agresores y víctimas. *Poliantea*, vol. 6(10).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4784582>
- Solomon, R. (2003). Not Passion's Slave: Emotions and Choice. *Oxford Academic*, 1. <https://doi.org/10.1093/0195145496.001.0001>
- Štrbáková, R. (2019). Historia de la palabra emoción en perspectiva comparativa (español, francés, italiano, inglés). *PHILOLOGIA*, XXIX (1–22), 55–80.
https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Ustavy/Ustav_filologicckych_studii/Philologia/Philologia_2019/PHILOLOGIA_XXIX_1_-_2_Strbakova.pdf
- Turner, B. J., Chapman, A. L., & Layden, B. K. (2012). Intrapersonal and interpersonal functions of non suicidal self-injury: Associations with emotional and social functioning. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 42(1), 36–55. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.2011.00069.x>
- Yasir, S., Rahman, H., Shalahuddin, M. y Hafez, M. (2016). Cross-cultural adaptation and psychometric validation of research instruments: A methodological review. *Journal of Behavioral Health*, 5(3), 129-136.
<https://cutt.ly/KTmRCav>
- Zajonc, R. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35(2), 151–175. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.2.15123>
- Zeladita-Huaman J., Montes-Iturrizaga, I., Moran-Paredes, G., Zegarra-Chapoñan, R., Cuba-Sancho, J., y Aparco, J. (2020). Factores asociados a las actitudes hacia la violencia en escolares de las zonas urbano-marginales de Lima Metropolitana, 2019. *Rev Peru Med Exp Salud Publica [Internet]*, 37(4), 627-35. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.374.5154>
- Ziv, Y. y Sorongon, A. (2011). Social information processing in preschool children: Relations to sociodemographic risk and problem behavior. *Journal of experimental child psychology*, 109(4), 412–429.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.02.009>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Consistencia de la tesis

Problema	Hipótesis	Objetivos	Variables e ítems		Método
¿En qué medida la regulación emocional ejerce como factor moderador entre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023?	General	General	Variable 1: Violencia escolar recibida		Diseño:
	La regulación emocional cumple un rol moderador estadísticamente significativo entre la violencia recibida y las conductas autolesivas en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023.	Determinar el rol moderador de la regulación emocional entre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023	Dimensiones	Ítems	No experimental y transversal
	Específicos	Específicos	Victimización	Ítems del 14 al 19	Nivel: explicativo-correlacional
	a) La dimensión supresión cumple un rol moderador estadísticamente significativo entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores.	1.Determinar si la dimensión supresión cumple un rol moderador sobre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores,	Variable 2: Conductas autolesivas		Población - muestra
	b) La dimensión supresión cumple un rol moderador estadísticamente significativo entre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas.	2.Determinar si la dimensión supresión cumple un rol moderador sobre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas.	Dimensiones	Ítems	N = 3123801
	c) La dimensión reevaluación cognitiva cumple un rol moderador estadísticamente significativo entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores, finalmente	3. Determinar si la dimensión reevaluación cognitiva cumple un rol moderador entre la violencia recibida y las conductas autolesivas menores y finalmente,	Autolesión menor	1, 2, 4, 8, 11 y 12	n = 500
	d) La dimensión reevaluación cognitiva cumple un rol moderador estadísticamente significativo entre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas.	5.Determinar si la dimensión reevaluación cognitiva cumple un rol moderador sobre la violencia recibida y las conductas autolesivas severas.	autolesión severa	3, 5, 7, 9 y 10	Instrumentos:
			Variable 3: Regulación emocional		Escala de Violencia Escolar
			Reevaluación cognitiva	1, 3, 5, 7, 8 y 10	RPQ
			Supresión	2, 4 6 y 9	CAL

Anexo 2. Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Violencia escolar recibida	la violencia escolar es el uso deliberado de agresiones físicas o psicológicas contra los compañeros de clase, en cuanto a la recibida o también conocida como victimización, es aquella en la que el escolar se ve sometido por estas dinámicas por parte de sus pares (Estévez et al., 2005).	La variable será medida a través de la Escala de Violencia Escolar de Estévez et al. (2005), la cual cuenta con dos componentes: conducta violenta y victimización, en este trabajo se hará uso del segundo factor, el cual está compuesto de 6 ítems.	Victimización	Insultos, robos, burlas	Del 14 al 19	Ordinal tipo Likert de 5 anclas desde nunca hasta muchas
Conductas autolesivas	las conductas autolesivas son de carácter impulsivo e intencional con intención de causar daño contra el cuerpo, derivadas de una motivación psicológica que se caracteriza por ser episódica y repetitiva, desarrolladas con el fin de encontrar un alivio emocional rápido en el individuo que la comete (Marín, 2013).	La variable será medida a través de la Cédula de Autolesiones de Marín (2013), la cual ha sido adaptada en el Perú por Cano et al. (2021), este instrumento cuenta con 12 ítems agrupados en dos factores: autolesión menor (ítems 1, 2, 4, 8, 11 y 12) y autolesión severa (ítems 3, 5, 6,7, 9 y 10).	Autolesión menor	Cortes, mordeduras, daños en la piel	ítems 1, 2, 4, 8, 11 y 12	Ordinal tipo Likert de cinco anclas, que van desde una vez hasta veinte veces a más
			Autolesión severa	Sangrado, quemarse	ítems 3, 5, 6,7, 9 y 10	
Regulación emocional	la regulación emocional tiene como objetivo la regulación consciente de las experiencias emocionales, de esta manera, se logra controlar y manejar las emociones en diferentes situaciones (Gross y Thompson, 2007).	La medición de la variable se realizará mediante la aplicación de la escala de Autorregulación emocional diseñada por Gross y John (2003), instrumento que ha sido validado en el Perú por Gargurevich y Matos (2010)	Reevaluación cognitiva	Calma	ítems 1, 3, 5, 7, 8 y 10	Ordinal tipo Likert de 7 anclas, que van desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo.
			Supresión	Control	ítems 2, 4, 6 y 9	

Anexo 3: Instrumentos

CUESTIONARIO DE VIOLENCIA FAMILIAR (VIFA)

Estévez et al. (2005), adaptado por Ortiz y Livia (2017)

A continuación, tiene usted una serie de proposiciones con referencia a su entorno familiar. Lee atentamente antes de contestar la pregunta y es necesario que contestes todas. Las opciones de respuestas son: 1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=Algunas veces, 4=Bastantes veces, 5=Muchas veces

Ítems	Preguntas	1	2	3	4	5
1	He pintado o dañado las paredes del colegio					
2	He robado objetos de mis compañeros o de la escuela.					
3	He insultado o tomado el pelo a propósito a los profesores.					
4	He dañado el coche de los profesores					
5	He hecho equivocarse a un/a compañero/a de clase en los deberes o tareas a propósito.					
6	He agredido y pegado a los compañeros del colegio/Instituto					
7	He incordiado o fastidiado al profesor/a en clase.					
8	He roto los cristales de las ventanas del colegio/Instituto.					
9	He insultado a compañeros/as de clase.					
10	He provocado conflictos y problemas en clase.					
11	He respondido agresivamente a mis profesores/as					
12	He roto apuntes y trabajos de mis compañeros/as					
13	He provocado conflictos entre mis compañeros/as					
14	Alguien de colegio/instituto me miró con mala cara.					
15	Algún compañero me insultó o me pegó					
16	Algún compañero me robó algo					
17	Se burlaron de mí en clase o me hicieron daño					
18	Alguien del colegio/instituto se metió con mi familia					
19	Alguien del colegio/instituto me echó las culpas de algo que yo no había hecho.					

CÉDULA DE AUTOLESIÓN

Marín (2013), adaptado por Cano et al. (2021)

INSTRUCCIONES: Por favor, contesta cada pregunta en las secciones SI/NO indicadas (primeras 12 preguntas), marcando con una X donde corresponda. Contesta "SI" a aquello que hayas hecho intencionalmente, con un claro propósito de lastimarte/herirte pero sin intención de quitarte la vida. Si contestaste que SI a alguna pregunta, aclara tu respuesta con las dos secciones siguientes (¿cuántas veces lo has hecho? Y ¿cuándo fue la última vez?), marca solo una opción por sección. Si contestaste que NO, pasa a la siguiente pregunta. Contesta la pregunta 13 marcando sólo una opción de respuesta según aplique.

N°	¿Has hecho alguna de estas acciones a propósito pero sin querer quitarte la vida?	¿Alguna vez?		¿Cuántas veces lo has hecho?					¿Cuándo fue la última vez?				
									Hoy	Esta semana	Este mes	Este año	+ de 1 año
1	Cortarte hasta lastimarte/sangrar la piel	No	Sí	1	2 - 5	6 - 10	+10	+20					
2	Rayar, marcar, pinchar tu piel (SIN sangrar)	No	Sí	1	2 - 5	6 - 10	+10	+20					
3	Quemarte (con cigarros u otro objeto)	No	Sí	1	2 - 5	6 - 10	+10	+20					
4	Impediste que sanaran tus heridas	No	Sí	1	2 - 5	6 - 10	+10	+20					
5	Sacarte sangre	No	Sí	1	2 - 5	6 - 10	+10	+20					
6	Estrellaste tu cabeza o alguno de tus miembros contra un objeto/pared para lastimarte	No	Sí	1	2 - 5	6 - 10	+10	+20					
7	Te golpeaste con las manos o con un objeto hasta dejarte un moretón o cicatriz	No	Sí	1	2 - 5	6 - 10	+10	+20					
8	Te mordiste al grado de hacer que sangrara tu piel	No	Sí	1	2 - 5	6 - 10	+10	+20					
9	Frotaste tu piel con objetos punzantes (vidrios, fichas)	No	Sí	1	2 - 5	6 - 10	+10	+20					
10	Usaste ácido u otra sustancia agresiva para frotar tu piel	No	Sí	1	2 - 5	6 - 10	+10	+20					
11	Hiciste cualquier otra cosa para lastimarte a propósito (anótala aquí)	No	Sí	1	2 - 5	6 - 10	+10	+20					
12	Necesitaste tratamiento por alguna de estas conductas	No	Sí	1	2 - 5	6 - 10	+10	+20					
13	Si alguna vez has hecho alguna de las conductas descritas ¿qué edad tenías al hacerlo la primera vez? Marca una	Nunca lo he hecho		9 o menos		10	11	12	13	14	15	16+	

CUESTIONARIO DE REGULACION EMOCIONAL

Gross y John (2003), adaptado por Gargurevich y Matos (2010)

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

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

Totalmente Neutral Totalmente

en desacuerdo de acuerdo

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

Anexo 4. Ficha sociodemográfica

Ficha de datos

Edad: _____

Sexo: _____

Institución educativa: _____

Grado escolar: _____

Zona de residencia: _____

Anexo 5. Cartas de autorización de los instrumentos

 **UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

“Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional”.

CARTA N°727- 2022/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 15 de Noviembre de 2022

Autora:

- **Mafalda Ortiz moran**

Presente. -
De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a los Sres. **MARTINEZ VIRAVAL JELVIS**, con DNI 40525670; con código de matrícula N° 7001230744 y **RIOS ZUASNABAR GLADYS ELIZABETH** con DNI: 41582117 , código de matrícula N° 7001177680 estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciado en Psicología titulado: **“Violencia escolar recibida y conductas autolesivas frente a la regulación emocional como factor moderador en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023”**, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento **“Escala de Violencia Escolar”** a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,





“Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional”.

CARTA 728- 2022/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 15 de Noviembre de 2022

Autor:

- Rafael Gargurevich

Presente. -

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a los Sres. MARTINEZ VIRAVAL JELVIS, con DNI 40525670; con código de matrícula N° 7001230744 y ,RIOS ZUASNABAR GLADYS ELIZABETH con DNI: 41582117 , código de matrícula N° 7001177680 estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciado en Psicología titulado: “Violencia escolar recibida y conductas autolesivas frente a la regulación emocional como factor moderador en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023”, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento “Escala de Autorregulación Emocional “a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional".

CARTA N°729- 2022/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 15 de Noviembre de 2022

Autor:

- Jaquelin Kory Cano Quevedo

Presente. -

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a los Sres. MARTINEZ VIRAVAL JELVIS, con DNI 40525670; con código de matrícula N° 7001230744 y ,RIOS ZUASNABAR GLADYS ELIZABETH con DNI: 41582117 , código de matrícula N° 7001177680 estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciado en Psicología titulado: "Violencia escolar recibida y conductas autolesivas frente a la regulación emocional como factor moderador en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023", este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento Cédula de Autolesión (CAL) a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

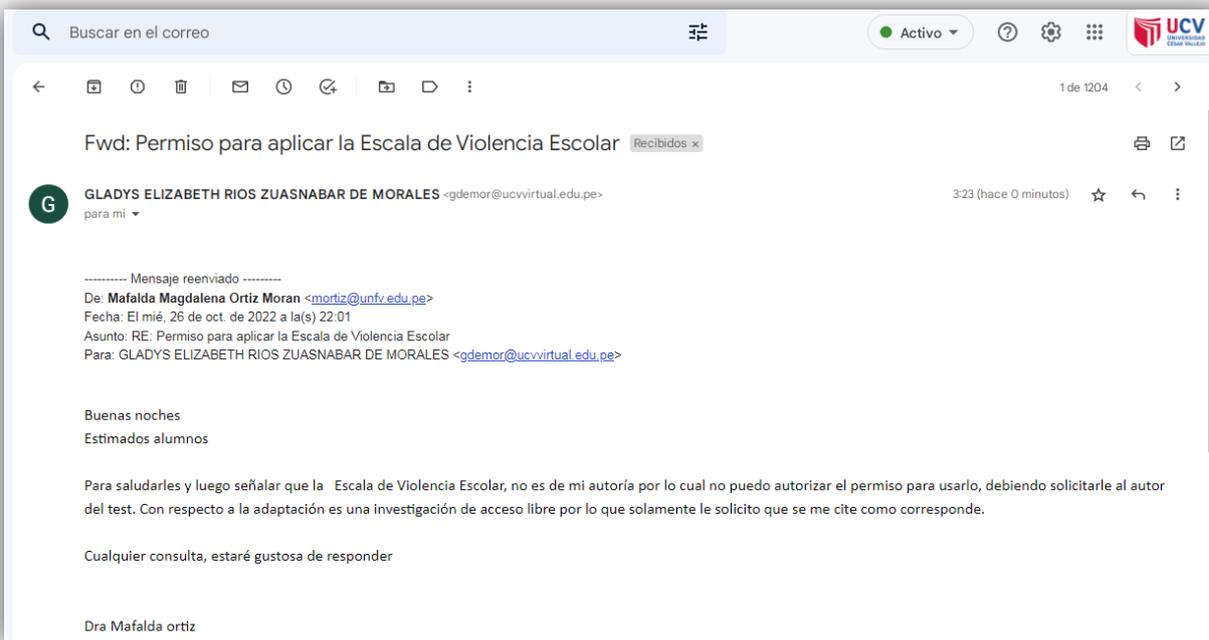
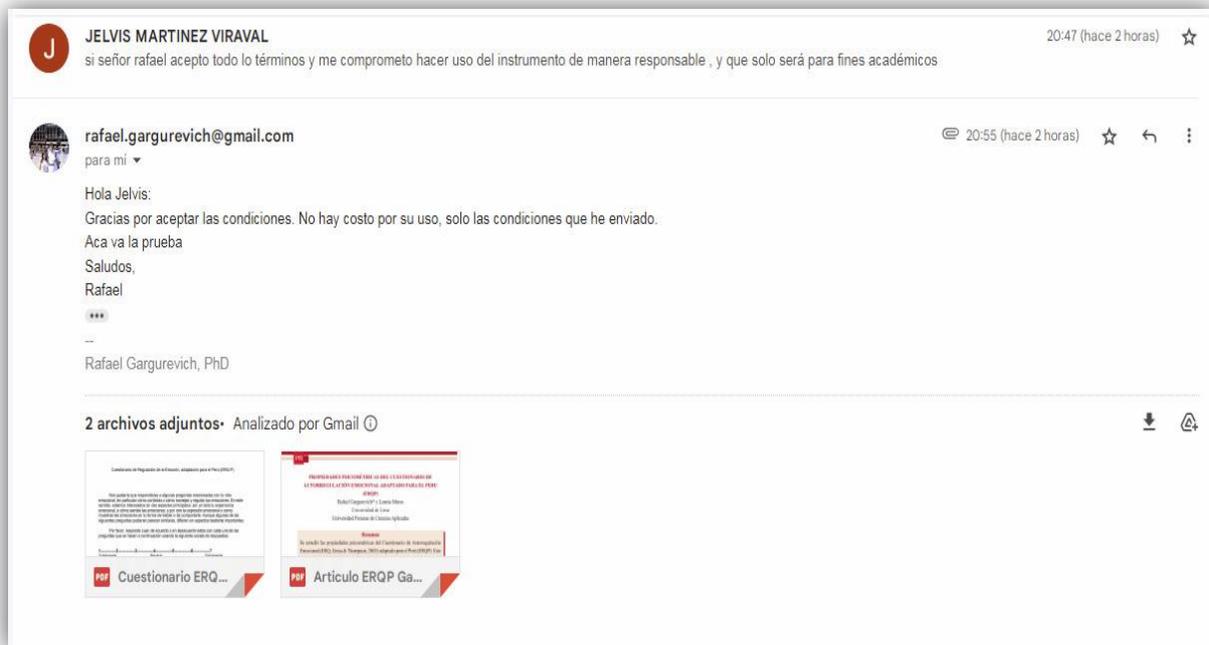
En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,




Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca

Anexo 6. Autorización para el uso de los instrumentos





JELVIS MARTINEZ VIRAVAL

20:47 (hace 2 horas) ☆

si señor rafael acepto todo lo términos y me comprometo hacer uso del instrumento de manera responsable , y que solo será para fines académicos



rafael.gargurevich@gmail.com

20:55 (hace 2 horas) ☆ ↶ ⋮

para mi ▾

Hola Jelvis:

Gracias por aceptar las condiciones. No hay costo por su uso, solo las condiciones que he enviado.

Aca va la prueba

Saludos,

Rafael

Rafael Gargurevich, PhD

2 archivos adjuntos • Analizado por Gmail ⓘ



Anexo 7. Autorización de las Instituciones Educativas para aplicación de los instrumentos 2023 - (DPI)



"Año De La Unidad La Paz Y El Desarrollo"

Los Olivos, 4 de Mayo de 2023

CARTA INV. 304-2023/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sra.
LILI MORENO
Directora
I.E. Albert Einstein 1181
Jr. Los Ebanos Cdra.7 S/N.Urb Las Flores- SJL

Presente. -

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo, y a la vez solicitar autorización para el Sr. **MARTINEZ VIRAVAL JELVIS**, con DNI 40525670; con código de matrícula N° 7001230744 y para la Sra. **RIOS ZUASNABAR GLADYS ELIZABETH** con DNI: 41582117; estudiantes de la carrera de psicología con código de matrícula N° 7001177680, quienes desean realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciado en Psicología titulado: **"Violencia Escolar Recibida Y Conductas Autolesivas Frente A La Regulación Emocional Como Factor Mediador En Adolescentes De Lima Metropolitana, 2023"**. Este trabajo de investigación es con propósitos académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizara una investigación.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Jefe de Escuela Profesional de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

DIRECTORA
04/05/23

"Año De La Unidad La Paz Y El Desarrollo"

Los Olivos, 5 de Mayo de 2023

CARTA INV. N° 322-2023/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sr.
MILTON OVIDIO PASTOR REYNA
Director
I.E. Argentina
Av. Alfonso Ugarte 1011- Cercado de Lima



Presente. -

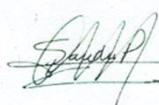
De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo, y a la vez solicitar autorización para el Sr. **MARTINEZ VIRAVAL JELVIS**, con DNI 40525670; con código de matrícula N° 7001230744 y para la Sra. **RIOS ZUASNABAR GLADYS ELIZABETH** con DNI: 41582117; estudiantes de la carrera de psicología con código de matrícula N° 7001177680, quienes desean realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: **"Violencia escolar recibida y conductas autolesivas frente a la regulación emocional como factor mediador en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023"**. Este trabajo de investigación es con propósitos académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizara una investigación.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,




Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Jefe de Escuela Profesional de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

Autorizado
Coordinador con Mariana
Trabaja con Gladys Rios
Imporcionar a b 2023

Milton Ovidio Pastor Reyna
DIRECTOR I.E. ARGENTINA
R-23/05/23

Anexo 8. Consentimiento y Asentimiento Informado

Consentimiento Informado del Apoderado

Título de la investigación: Violencia escolar recibida y conductas autolesivas frente a la regulación emocional como factor moderador en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023

Investigador (a) (es): Martínez Viraval, Jelvis, y Rios Zuasnabar, Gladys Elizabeth

Propósito del estudio

Estamos invitamos a su hijo(a) participar en la investigación titulada “Violencia escolar recibida y conductas autolesivas frente a la regulación emocional como factor moderador en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023”, cuyo objetivo es Determinar el rol moderador de la regulación emocional entre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023. Esta investigación

Es desarrollada por estudiantes de pregrado de la carrera profesional de psicología de la Universidad César Vallejo del campus Lima norte aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución educativa Imperio del Tahuantinsuyo 3049 Independencia.

Describir el impacto del problema de la investigación.

Determinar el rol moderador de la regulación emocional entre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas en adolescentes de Lima Metropolitana.

Procedimiento

Si usted acepta que su hijo participe y su hijo decide participar en esta investigación (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerá datos personales y algunas preguntas sobre la investigación: “Violencia escolar recibida y conductas autolesivas frente a la regulación emocional como factor moderador en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023”.
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 30 minutos minutos y se realizará en el ambiente del aula de la institución educativa Imperio Tahuantinsuyo 3049

Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria

La participación de su hijo en la investigación NO existirá riesgo o daño en la



investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad a su hijo tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios

Mencionar que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad

Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su hijo es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el Investigadores Martínez Viraval, Jelvis. Email: mmartinezvi777@ucvvirtual.edu.pe y Rios Zuasnabar, De Morales Gladys Elizabeth email. gdemor@ucvvirtual.edu.pe y Docente asesor Mg. Juan Walter Pomahuacre Carhuayal. email: jupomacar@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo participe en la investigación.

Nombre y apellidos:
Fecha y hora:

Asentimiento Informado

Título de la investigación: Violencia escolar recibida y conductas autolesivas frente a la regulación emocional como factor moderador en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023

Investigador (a) (es): Martínez Viraval Jelvis, Ríos Zuasnabar de Morales Gladys Elizabeth

Propósito del estudio

Le invitamos a participar a su hijo(a) en la investigación titulada “Violencia escolar recibida y conductas autolesivas frente a la regulación emocional como factor moderador en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023”, cuyo objetivo es: Determinar el rol moderador de la regulación emocional entre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023.

Esta investigación es desarrollada por estudiantes pregrado, de la carrera profesional de Psicología, de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución educativa Argentina- Cercado de Lima.

Describir el impacto del problema de la investigación.

Determinar el rol moderador de la regulación emocional entre la violencia escolar recibida y las conductas autolesivas en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerá datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: “Violencia escolar recibida y conductas autolesivas frente a la regulación emocional como factor moderador en adolescentes de Lima Metropolitana, 2023”.
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 30 minutos y se realizará en el aula de clase de la institución Argentina – Cercado de Lima, Las respuestas al cuestionario o entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institucional término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el Investigador (a) (es): Martínez Viraval Jelvis y Ríos Zuasnabar de Morales Gladys Elizabeth email: Mmartinezvi777@ucvvirtual.edu.pe, gdemor@ucvvirtual.edu.pe y Docente asesor, Mg. Pomahuacre Carhuayal, Juan Walter, email: jupomacar@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo participe en la investigación.

Nombre y apellidos:

.....

Fecha y hora:

.....



Anexo 9. Resultados del piloto

Escala de Violencia Escolar (Dimensión victimización)

Análisis de ítems

Tabla 3

Análisis preliminar de los ítems (n=151)

Ítems	FR					M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²
	1	2	3	4	5						
14	23.2	19.9	42.4	7.3	7.3	2.56	1.14	0.28	-0.40	.48	.37
15	49.0	25.2	18.5	5.3	2.0	1.86	1.03	1.03	0.35	.70	.67
16	47.0	25.2	20.5	6.0	1.3	1.89	1.01	0.88	-0.08	.48	.38
17	53.0	22.5	17.2	4.0	3.3	1.82	1.07	1.24	0.89	.75	.73
18	65.6	15.9	14.6	1.3	2.6	1.60	0.97	1.69	2.51	.63	.59
19	48.3	21.9	23.8	3.3	2.6	1.90	1.04	0.95	0.25	.70	.68

Nota: FR=frecuencia de respuesta; M=media; DE=Desviación Estándar; g¹=coeficiente de asimetría; g²=coeficiente de curtosis; IHC=índice de homogeneidad corregida; h²=comunalidad

En la tabla 3 se observa el análisis de ítems, en primer lugar, los valores de frecuencia no superan el 80%, garantizando variabilidad en las respuestas (Nunnally y Bernstein, 1995); por su parte, los coeficientes de asimetría y curtosis se encuentran dentro del rango +/- 1.5, siendo adecuados, excepto en el ítem 18 (Pérez y Medrano, 2010); mientras que los valores de IHC y h² superan el .30, considerándose aceptables (De los Santos Roig y Pérez, 2014; Lloret et al., 2014).

Validez de estructura interna

Tabla 4

Medidas de bondad de ajuste del análisis factorial confirmatorio

	X ² /gl	CFI	TLI	RMSEA [IC90%]	SRMR
Modelo original	1.83	.978	.964	.074 [.000, .130]	.074

En la tabla 4 se muestran los índices de bondad de ajuste, los resultados cumplen con los valores reportados en la literatura científica: X²/gl ≤ 5 (Escobedo et al., 2016), CFI >. 90 (Cupani, 2012), TLI >. 90 (Escobedo et al., 2016), SRMR ≤ .08 (Abad et al., 2011) y RMSEA < .08 (Ruíz et al., 2010).

Tabla 5

Cargas factoriales

Ítems	F1
14	.425
15	.514
16	.466
17	.556
18	.776
19	.541

Nota: F1=reevaluación cognitiva, F2=supresión

La tabla 5 señala que los valores son adecuados, pues las cargas factoriales e interfactoriales son superiores a .30 (Lloret et al., 2014).

Confiabilidad

Tabla 6

Confiabilidad por consistencia interna

	Alfa (α)	Omega (ω)	N° de ítems
<i>Violencia escolar (Victimización)</i>	.842	.849	6

En la tabla 6 se observan los valores de los coeficientes alfa y omega para la *escala*, se considera que los resultados son aceptables por superar el valor de .70 (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

Cédula de Conductas Autolesivas

Análisis de ítems

Tabla 7

Análisis preliminar de los ítems (n=151)

	ítems	FR		M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²
		1	2						
Autolesión menor	1	78.1	21.9	0.22	0.41	1.38	-0.11	.54	.53
	2	56.3	43.7	0.44	0.50	0.26	-1.96	.59	.59
	4	79.5	20.5	0.21	0.41	1.47	0.17	.46	.56
	8	86.8	13.2	0.13	0.34	2.19	2.84	.34	.75
	11	69.5	30.5	0.30	0.46	0.86	-1.28	.54	.62
	12	86.8	13.2	0.13	0.34	2.19	2.84	.47	.67
Autolesión severa	3	96.7	3.3	0.03	0.18	5.27	26.13	.09	.76
	5	79.5	20.5	0.21	0.41	1.47	0.17	.55	.63
	6	68.2	31.8	0.32	0.47	0.79	-1.39	.45	.48
	7	74.2	25.8	0.26	0.44	1.12	-0.77	.49	.54
	9	80.8	19.2	0.19	0.40	1.58	0.50	.59	.65
	10	98.7	1.3	0.01	0.11	8.60	72.95	.22	.35

Nota: FR=frecuencia de respuesta; M=media; DE=Desviación Estándar; g¹=coeficiente de asimetría; g²=coeficiente de curtosis; IHC=índice de homogeneidad corregida; h²=comunalidad

En la tabla 7 se observa el análisis de ítems, en primer lugar, los valores de frecuencia superan el 80% en algunos casos, por lo que no se asegura variabilidad en las respuestas (Nunnally y Bernstein, 1995); por su parte, los coeficientes de asimetría y curtosis se encuentran dentro del rango +/- 1.5, siendo adecuados, excepto en los ítems 2, 3, 8, 9, 10 y 12 (Pérez y Medrano, 2010); mientras que los valores de IHC y h² superan el .30, considerándose aceptables, excepto en el IHC de los ítems 3 y 10 (De los Santos Roig y Pérez, 2014; Lloret et al., 2014).

Validez de estructura interna

Tabla 8

Medidas de bondad de ajuste del análisis factorial confirmatorio

	X ² /gl	CFI	TLI	RMSEA [IC90%]	SRMR
Modelo dos factores	1.284	.947	.934	.043 [.010, .066]	.068
Modelo unidimensional	1.035	.994	.992	.019 [.000, .075]	.058

El AFC se ejecutó con el estimador Máxima Verosimilitud Corregido (MLM), es así que se puso a prueba el modelo de dos factores, identificando índices de ajuste adecuados: $X^2/\text{gl} \leq 5$ (Escobedo et al., 2016), CFI > .90 (Cupani, 2012), TLI > .90 (Escobedo et al., 2016), SRMR ≤ .08 (Abad et al., 2011) y RMSEA < .08 (Ruíz et al., 2010), no obstante, se identificó un caso Heywood entre las correlación interfactorial (Lloret et al., 2014), por lo que se puso a prueba el modelo unidimensional, el cual tuvo mejores índices de ajuste.

Tabla 9

Cargas factoriales

Ítems	Modelo 1		Modelo 2
	F1	F2	F1
1	.687		.723
2	.638		.631
4	.542		.067
8	.326		.548
11	.683		.789
12	.526		.520
3		.074	.596
5		.749	.307
6		.568	.667
7		.608	.226
9		.656	.723
10		.206	.631
F1	-	1.05	-

Nota: F1=autolesión menor, F2=autolesión severa

La tabla 9 señala que los valores son adecuados para las cargas factoriales que superan el .30, por lo que no se halló un valor adecuado en los ítems 3 y 10, de igual forma la correlación entre factores presentó un caso Heywood (Lloret et al., 2014).

Confiabilidad

Tabla 10

Confiabilidad por consistencia interna

	Alfa (α)	Omega (ω)	N° de ítems
<i>Conductas autolesivas</i>	.841	.834	12
<i>Autolesión menor</i>	.750	.752	6
<i>Autolesión severa</i>	.684	.681	6

En la tabla 10 se observan los valores de los coeficientes alfa y omega para la *escala*, se considera que los resultados son aceptables por superar el valor de .70 en el caso de la escala total y la dimensión autolesión menor, mientras que la confiabilidad es débil para la autolesión severa (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

Escala de Regulación Emocional

Análisis de ítems

Tabla 11

Análisis preliminar de los ítems (n=151)

	ítems	FR							M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²
		1	2	3	4	5	6	7						
Reevaluación cognitiva	1	19.2	5.3	10.6	20.5	19.2	9.9	15.2	4.06	2.01	-0.17	-1.07	.38	.32
	3	11.9	7.9	11.9	23.8	14.6	14.6	15.2	4.26	1.89	-0.20	-0.94	.41	.38
	5	12.6	7.9	17.9	22.5	13.2	8.6	17.2	4.11	1.92	0.01	-0.97	.42	.38
	7	11.9	7.3	12.6	26.5	21.2	7.9	12.6	4.12	1.78	-0.15	-0.67	.49	.47
	8	9.9	7.3	4.0	27.8	18.5	14.6	17.9	4.53	1.83	-0.43	-0.63	.61	.63
	10	13.2	6.6	6.0	31.1	15.9	13.2	13.9	4.25	1.85	-0.29	-0.74	.38	.34
Supresión	2	11.9	6.6	2.0	18.5	11.3	17.9	31.8	4.91	2.06	-0.70	-0.76	.56	.60
	4	22.5	15.2	13.9	15.2	15.2	4.6	13.2	3.52	2.03	0.32	-1.08	.46	.47
	6	14.6	8.6	14.6	27.2	9.9	11.3	13.9	3.99	1.90	0.02	-0.95	.57	.61
	9	11.3	7.3	11.3	20.5	17.2	13.2	19.2	4.42	1.92	-0.29	-0.94	.52	.55

Nota: FR=frecuencia de respuesta; M=media; DE=Desviación Estándar; g¹=coeficiente de asimetría; g²=coeficiente de curtosis; IHC=índice de homogeneidad corregida; h²=comunalidad

En la tabla 11 se observa el análisis de ítems, en primer lugar, los valores de frecuencia no superan el 80%, garantizando variabilidad en las respuestas (Nunnally y Bernstein, 1995); por su parte, los coeficientes de asimetría y curtosis se encuentran dentro del rango +/- 1.5, siendo adecuados (Pérez y Medrano, 2010); mientras que los valores de IHC y h² superan el .30, considerándose aceptables (De los Santos Roig y Pérez, 2014; Lloret et al., 2014).

Validez de estructura interna

Tabla 12

Medidas de bondad de ajuste del análisis factorial confirmatorio

	X ² /gl	CFI	TLI	RMSEA [IC90%]	SRMR
Modelo original	1.19	.979	.973	.036 [.000, .072]	.036

En la tabla 12 se muestran los índices de bondad de ajuste, los resultados cumplen con los valores reportados en la literatura científica: $X^2/gl \leq 5$ (Escobedo et al., 2016), $CFI > .90$ (Cupani, 2012), $TLI > .90$ (Escobedo et al., 2016), $SRMR \leq .08$ (Abad et al., 2011) y $RMSEA < .08$ (Ruíz et al., 2010).

Tabla 13

Cargas factoriales

Ítems	F1	F2
1	.425	
3	.514	
5	.466	
7	.556	
8	.776	
10	.541	
2		.685
4		.545
6		.672
9		.663
F1	-	.777

Nota: F1=reevaluación cognitiva, F2=supresión

La tabla 13 señala que los valores son adecuados, pues las cargas factoriales e interfactoriales son superiores a .30 (Lloret et al., 2014).

Confiabilidad

Tabla 14

Confiabilidad por consistencia interna

	Alfa (α)	Omega (ω)	N° de ítems
<i>Escala total</i>	.808	.812	10
<i>Reevaluación cognitiva</i>	.715	.724	6
<i>Supresión</i>	.735	.738	4

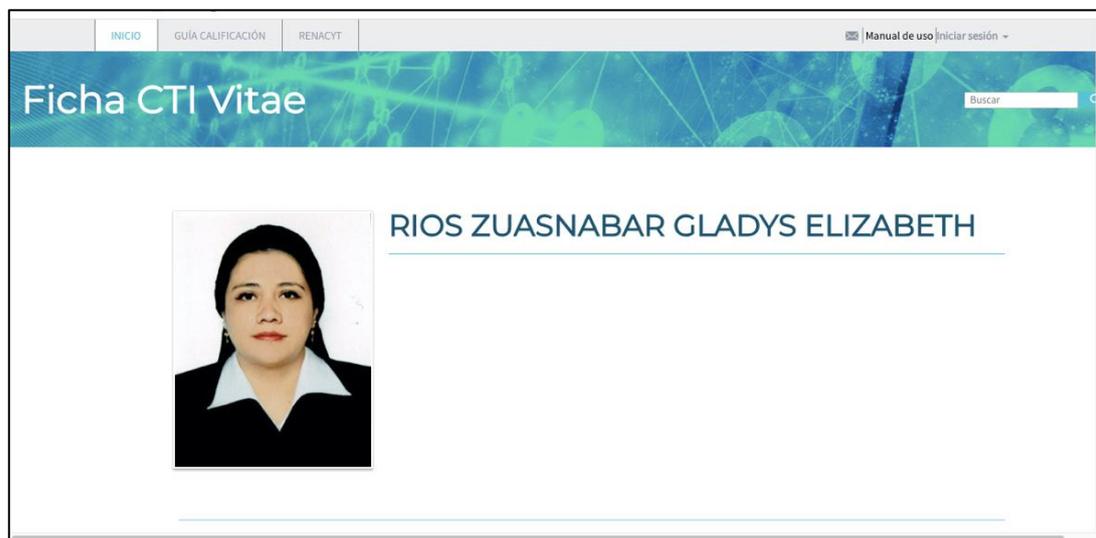
En la tabla 14 se observan los valores de los coeficientes alfa y omega para la *escala*, se considera que los resultados son aceptables por superar el valor de .70 (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

Anexo 10. Evidencias de aprobación del curso de conducta responsable de investigación (CRI) Martínez Viraval, Jelvis (orcid.org/0000-0003-0883-7414)



The screenshot shows a web interface for a 'Ficha CTI Vitae' profile. The header is a blue banner with the text 'Ficha CTI Vitae' in white. Below the banner, on the left, is a portrait of a man with short dark hair, wearing a dark suit, white shirt, and blue tie. To the right of the portrait, the name 'MARTINEZ VIRAVAL JELVIS' is displayed in blue capital letters. At the bottom center, there is a calendar icon and the text 'Fecha de última actualización: 06-07-2023'.

Evidencias de aprobación del curso de conducta responsable de investigación (CRI) Rios Zuasnabar, Gladys Elizabeth (orcid.org/0000-0001-7808-1822)



The screenshot shows a web interface for a 'Ficha CTI Vitae' profile. The top navigation bar includes links for 'INICIO', 'GUÍA CALIFICACIÓN', and 'RENACYT', along with a 'Manual de uso' and 'Iniciar sesión' option. The header is a blue banner with the text 'Ficha CTI Vitae' in white. Below the banner, on the left, is a portrait of a woman with dark hair, wearing a black top with a white collar. To the right of the portrait, the name 'RIOS ZUASNABAR GLADYS ELIZABETH' is displayed in blue capital letters. A search bar with the text 'Buscar' is visible in the top right corner.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, POMAHUACRE CARHUAYAL JUAN WALTER, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "VIOLENCIA ESCOLAR RECIBIDA Y CONDUCTAS AUTOLESIVAS FRENTE A LA REGULACIÓN EMOCIONAL COMO FACTOR MODERADOR EN ADOLESCENTES DE LIMA METROPOLITANA, 2023", cuyos autores son RIOS ZUASNABAR GLADYS ELIZABETH, MARTINEZ VIRAVAL JELVIS, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 15.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 08 de Julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
POMAHUACRE CARHUAYAL JUAN WALTER DNI: 41866762 ORCID: 0000-0002-6769-6706	Firmado electrónicamente por: JUPOMACAR el 08- 07-2023 08:18:31

Código documento Trilce: TRI - 0578685