



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**  
**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**  
**EDUCATIVA**

**Desregulación emocional post pandemia y violencia escolar de los  
educandos del nivel secundario de una Institución Educativa  
Pública, Ferreñafe 2023**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestra en Psicología Educativa

**AUTORA:**

Campos Tolentino, Jeanett ([orcid.org/0000-0003-2688-1822](https://orcid.org/0000-0003-2688-1822))

**ASESORAS:**

Dra. Leiva Torres, Jakline Gicela ([orcid.org/0000-0001-7635-5746](https://orcid.org/0000-0001-7635-5746))

Dra. Denegri Velarde, Maria Isabel ([orcid.org/0000-0002-4235-9009](https://orcid.org/0000-0002-4235-9009))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2023

## **DEDICATORIA**

Quiero dedicar este logro a las personas que han sido fundamentales en mi vida y que me han apoyado en cada paso del camino; por su amor incondicional, su paciencia y apoyo constante, mis padres Neptalí y Editha; mi esposo Adilberto y mis hijos Gustavo, Ricardo y Rafael. Este logro es también suyo.

También, quiero dedicar este logro a mi yo pasado, que nunca dejó de creer en sus sueños y que trabajó intensamente para llegar hasta aquí. Este es un recordatorio de que la perseverancia y la determinación dan frutos, y que los sueños pueden convertirse en realidad.

## **AGRADECIMIENTO**

A mis asesoras y docentes, quienes me han guiado a lo largo de esta experiencia académica. Su dedicación y conocimientos compartidos han sido invaluable para mi crecimiento personal y profesional. Gracias por desafiarme a alcanzar mis metas y por inspirarme a siempre buscar la excelencia.

Agradezco también a todas mis amistades que participaron en mi investigación, aquellos que colaboraron con su tiempo, sus conocimientos y experiencias. Sin su contribución, este trabajo no hubiera sido posible.



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**ESCUELA PROFESIONAL DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

## **DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR**

Yo, JAKLINE GICELA LEIVA TORRES, docente de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Desregulación emocional post pandemia y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.", cuyo autor es CAMPOS TOLENTINOJEANETT, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 12.00%, 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, 26 de Julio del 2023

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
JAKLINE GICELA LEIVA TORRES <b>DNI:</b> 40601866 <b>ORCID:</b> 0000-0001-7635-5746	Firmado electrónicamente por: LEIVATJ el 26-07- 2023 20:42:18

Código documento Trilce: TRI - 0622347





**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**ESCUELA PROFESIONAL DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR**

Yo, CAMPOS TOLENTINO JEANETT estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Desregulación emocional post pandemia y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

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

<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Firma</b>
JEANETT CAMPOS TOLENTINO <b>DNI:</b> 16782292 <b>ORCID:</b> orcid.org/0000-0003-2688	Firmado electrónicamente por: JCAMPOSTO77 el 26- 07-2023 21:01:59

Código documento Trilce: TRI - 0622346



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	iv
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR	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	20
3.1. Tipo y diseño de investigación.	20
3.2. Variables y operacionalización.	21
3.3. Población, (criterios de selección) muestra y muestreo, unidad de análisis.	23
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	25
3.5. Procedimientos.	31
3.6. Métodos de análisis de datos.	32
3.7. Aspectos éticos.	32
IV. RESULTADOS.	34
V. DISCUSIÓN	51
VI. CONCLUSIONES.	58
VII. RECOMENDACIONES.	60
REFERENCIAS	62
ANEXOS	73

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Estudiantes matriculados en el año 2023 .....	23
Tabla 2 Muestra de estudiantes.....	25
Tabla 3 Validez de contenido de los instrumentos pilotos.....	30
Tabla 4 Confiabilidad de los instrumentos pilotos. ....	31
Tabla 5 Desregulación Emocional .....	34
Tabla 6 Falta de Claridad Emocional .....	35
Tabla 7 Falta de Conciencia Emocional.....	36
Tabla 8 Dificultad para dirigir el comportamiento hacia metas .....	37
Tabla 9 No aceptación de respuestas emocionales.....	38
Tabla 10 Violencia Escolar.....	39
Tabla 11 Violencia Verbal .....	40
Tabla 12 Violencia Física .....	41
Tabla 13 Exclusión Social.....	42
Tabla 14 Violencia a través de las TICS .....	43
Tabla 15 Disrupción en el aula.....	44
Tabla 16 Violencia del profesorado hacia el alumnado.....	45
Tabla 17 Correlación de Spearman entre Desregulación Emocional y Violencia Escolar. ....	46
Tabla 18 Correlación de Spearman entre Falta de Claridad Emocional y Violencia Escolar. ....	47
Tabla 19 Correlación de Spearman entre Carencia de Conciencia Emocional y Violencia Escolar.....	48
Tabla 20 Correlación de Spearman entre Dificultad para dirigir el comportamiento hacia metas y Violencia Escolar.....	49
Tabla 21 Correlación de Spearman entre No aceptación de respuestas emocionales y Violencia Escolar.....	50

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 Esquema del diseño de investigación	20

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre la Desregulación emocional post pandemia y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023. El enfoque del estudio es de tipo teórico – básico, de diseño no experimental de corte transversal - correlacional. La muestra fue de 109 estudiantes, elegida de manera probabilística y por conveniencia. El recojo de datos se realizó utilizando dos cuestionarios de escala Likert, para la desregulación emocional se aplicó la DERS y para la violencia escolar la CUVE 3 ESO. Los datos se analizaron con la prueba no paramétrica Rho de Spearman demostrando una correlación positiva y moderada entre estas dos variables pues el valor de coeficiente fue 0,549. Además, el p-valor =  $<0,001 < 0,05$ , lo que implica una significancia estadística altamente relevante. Estos hallazgos brindan una base sólida para rechazar la hipótesis nula. En conclusión, existe una asociación entre estos dos constructos, pero no es una relación alta, pues es muy probable que si una persona que experimente una mayor desregulación emocional tienda a tener una mayor propensión a involucrarse en comportamientos violentos en la escuela, pero esta relación no es determinante ni absoluta.

**Palabras clave:** *desregulación emocional, violencia escolar, salud mental.*

## ABSTRACT

The following research work had as an objective to establish the relationship that exists between post-pandemic emotional deregulation and students school violence from secondary level of a public educational institution in Ferreñafe-2023. The study focus is theoretical basic type, of non - experimental cross – sectional designs - correnational. The sample was of 109 students, which was chosen probabilistically and for convenience. Data collection was carried out using two Likert scale questionnaires, for emotional deregulation was applied the DERS and for school violence the CUVE 3 ESO. The data was analyzed with the non-parametric Spearman´s Rho test, demonstrating a positive and moderate correlation between these two variables since the coefficient value was 0.549. Besides, the p-valor=  $<0,001 < 0,05$ , which implies a highly relevant statistical significance. These findings provide a solid basis to reject the null hypothesis. In conclusion, there is an association between these two constructs, but it is not a high relationship, it is very likely that if a person who experiences greater emotional deregulation tends to have a greater propensity to engage in violent behavior at school, but this relationship is neither determinative nor absolute.

**Keywords:** emotional dysregulation, school violence, mental health.

## I. INTRODUCCIÓN

Al culminar el 2019 la humanidad fue testigo de una enfermedad atípica y del cual hasta el momento no se tenía conocimiento, esta surgió en China y luego de investigaciones se la denominó COVID19 ocasionada por el virus SARS-CoV-2 (Mojica y Morales, 2020). Su rápida propagación obligó a la Organización Mundial de la Salud a calificarla como pandemia y decretar a partir de marzo del 2020 como emergencia sanitaria mundial (WHO, 2020). Ante esta situación muchos países del mundo cambiaron sus modos de vida establecieron cuarentenas, teletrabajo y educación virtual, lo que provocó en la población cambios sustanciales en sus relaciones sociales, en su rutina diaria; originando con ello síntomas de estrés y ansiedad lo cual afectó su salud mental; uno de los grupos más vulnerables fueron los adolescentes (Parra, 2022).

La adolescencia, es uno de los estadios más relevantes del ser humano se da entre 11 a 18 años, en ella se producen cambios en el aspecto biológico y psicológico, estos los lleva a realizar ajustes en sus estados emocionales, explorar su sexualidad, acercarse al sexo opuesto, etc.; estas vivencias determinarán su adaptación, así como también influenciarán en sus relaciones interpersonales (Tirado, 2021). Pero esta situación de confinamiento cambio la rutina social de los adolescentes lo que ha provocado problemas de ansiedad, depresión, estrés, cambios rápidos de estados de ánimo, irritabilidad, enojo o frustración, es decir una desregulación en sus emociones lo cual afecta sus relaciones sociales (OMS,2020).

La desregulación emocional se conceptualiza como la dificultad del individuo de contar con ciertos recursos que le permitirán abordar sus emociones. Si bien este problema se origina tanto por factores internos como externos; podemos decir que factores estresantes del contexto pueden provocar respuestas desreguladas (Tirado, 2021). Frente a ello podemos decir que la situación de confinamiento producido por la pandemia fue un hecho estresante que produjo cambios en la conducta y en los estados emocionales de los adolescentes.

Estos problemas emocionales se evidenciaron al retornar a las escuelas; pues se observó que los estudiantes al relacionarse con sus pares no lo realizaban de

manera adecuada presentándose muchos casos de violencia. Rothenberg et ál. (2019) refiere que los adolescentes suelen tener problemas para regular sus emociones cuando experimentan situaciones o emociones intensas o difíciles; lo cual los pueden llevar a situaciones agresivas y depresivas.

Así mismo Caballero et ál. (2018) manifiesta que los comportamientos agresivos se deben a que el sujeto presenta síntomas de depresión, angustia y cambios emocionales los cuales son exteriorizados como una descarga explosiva. Estos problemas a causa de un inadecuado control de emociones han generado que las escuelas no sean esos espacios seguros que todo adolescente necesita para lograr su desarrollo integral. Frente a ello definimos a la violencia escolar como aquel comportamiento premeditado la cual provoca un agravio o un perjuicio (Dobarro et ál., 2014) y afecta el aprendizaje de los estudiantes.

Podemos decir que la COVID-19 ha producido alteraciones significativas en la salud emocional de este grupo etario; hasta antes de la pandemia estos problemas de ansiedad y depresión solo llegaban a un 25% de casos reportados; pero debido a la coyuntura actual se han diagnosticado un 47,7 % de adolescentes con sintomatología depresiva y ansiógena (Pinedo,2021). Así mismo debido al aumento de incidentes de violencia que se hace evidente en el ámbito escolar, la OMS en 1996 estableció que la violencia escolar era preocupación de salud pública en vista de eso es imperativo su investigación e intervención (Rivas-Castillo, 2020).

A nivel internacional la OMS acota que la cuarentena produjo un aumento de ansiedad, depresión e insomnio, así como también dificultades de irritabilidad, nerviosismo y concentración en adolescentes (OMS, 2020). Por su parte en China Zhou et ál. (2020) evaluó los casos de depresión y ansiedad en personas de 12 a 18 años afectados por el brote de COVID-19 según sus estudios se concluyó que el 43,7%, 37,4 % respectivamente presentaron dichas manifestaciones. Así mismo, los estudios realizados por una universidad en España e Italia revelaron que el 85.70% de progenitores ha notado alteraciones emocionales y en el comportamiento de sus hijos adolescentes debido a la cuarentena; precisaron que demuestran irritabilidad, agitación, nerviosismo, desinterés; estos datos fueron más elevados en España debido a que las medidas de confinamiento fueron más estrictas que en Italia (Unicef,

2020).

Por otro lado, según el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018) en todas las regiones del mundo 150 millones de estudiantes entre los 13 y 15 años de edad han reportado que sufrieron algún tipo intimidación en la escuela; siendo México el país que más padece con esta problemática. Teniendo en cuenta el nivel educativo; los estudiantes de secundaria son aquellos que experimentan más agresiones en el ámbito escolar; pues se registraron 40 millones de denuncias; frente a los del nivel primario con 28 millones de casos (Meza y Candela, 2021).

A nivel nacional; MINSA, UNICEF (2021), para comprender el efecto del confinamiento en adolescentes en su salud mental realizaron un estudio cuyos resultados revelaron que 3 de cada 6 adolescentes entre los 12 y 17 años se hallan en mayor probabilidad de mostrar algún problema emocional, atencional o conductual por la pandemia. Así mismo Jiménez (2023) en un estudio realizado a 273 adolescentes de una I.E. de Lima Norte reflejaron que al enfrentarse a situaciones atípicas como el COVID 19 había generado en ellos situaciones de estrés, depresión y ansiedad. Por otra parte, en abril del 2021 el Ministerio de Salud atendió por consulta externa 569 adolescentes de Lima Metropolitana representando el 11.94% de todos los pacientes; el diagnóstico fue trastorno de ansiedad y depresión, siendo los adolescentes varones los más afectados (Sánchez et ál., 2021).

Con respecto a la violencia escolar en nuestro país si bien existe la ley del silencio, pues muchos casos no son reportados, se cuenta con cifras brindadas por la plataforma SíseVe del Minedu (2022), donde entre 2013 y 2022, se han recibido más de 44.059 denuncias, donde 20.653 (53%) son casos de violencia cometida por personal de la I.E. a los estudiantes y 23.406 (47%) son incidentes entre escolares. Además, el nivel educativo en donde se reportó un incremento en la cantidad de casos de violencia fue en el nivel secundario con 24.283 (55%). Teniendo en cuenta el género fueron las mujeres (22.190) quienes sufrieron más este flagelo social. Con respecto al tipo de violencia que se registró tenemos: violencia física con 21.795 casos, violencia psicológica con 15.008 registros y violencia sexual con 7.256 reportes.

A nivel de la I.E. de Ferreñafe, podemos mencionar que al retornar a modalidad presencial después de dos años de educación virtual; los docentes notamos con mucha preocupación que los estudiantes contaban con problemas emocionales como estrés, ansiedad, falta de control de impulsos, agresividad; esto ha originado problemas para relacionarse con sus compañeros de manera adecuada por lo que se observa situaciones de violencia los cuales iban desde apodos, golpes físicos, así como también hurto de pertenencias; esto según los reportes registrados en el cuaderno de incidencias de la I.E. Frente a ello como menciona Cabrera et ál. (2020), es fundamental comprender cómo las emociones y comportamiento de los estudiantes que van en contra del orden y las normas de convivencia establecidas deben ser tratadas para evitar que las situaciones se desborden.

Por todos los fundamentos anteriormente citados la investigación formula la interrogante: ¿Qué relación existe entre desregulación emocional post pandemia y la violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023?

De igual manera la indagación nace debido a la preocupación por parte de la comunidad educativa al observar situaciones de conductas inadecuadas en nuestros educandos lo cual no favorece la sana convivencia escolar; por ello la investigación cuenta con una justificación teórica, pues esta nos ha permitido comprender y profundizar conocimientos sobre desregulación emocional así como la violencia escolar; del mismo modo, contribuye con información actualizada sobre esta situación preocupante que ha traído la pandemia en el control de la emociones en los adolescentes y cómo esta situación de una u otra manera ha tenido un efecto en el comportamiento de ellos en la escuela al momento de relacionarse con sus compañeros.

Por otra parte, también este trabajo servirá como referentes para futuras investigaciones; pues se presentará la correspondencia entre desregulación de las emociones en los estudiantes y la causa de reacciones violentas en las escuelas (Abreu et ál., 2021).

De igual forma tiene una justificación práctica, pues con los resultados obtenidos toda la comunidad educativa no solo estará informado de la situación,

sino que también podrán corroborar si estas situaciones de comportamiento no apropiadas se deben a que el confinamiento por pandemia ha generado en nuestros discentes una pérdida en la regulación de sus emociones lo cual tiene una implicancia negativa en su conducta (Morán et ál., 2022) ; frente a ello y con ayuda de aliados estratégicos se tendrá la oportunidad de ejecutar programas de intervención que ayuden a los estudiantes a lograr controlar sus impulsos, a regular sus emociones y manejar el estrés; y de esta manera entablar relaciones saludables con sus pares (Kersten et ál., 2016).

En la parte metodológica se puso en práctica procedimientos, métodos, técnicas lo cual dan el soporte científico a la investigación. Además, se busca mejorar la confianza y fiabilidad de los instrumentos utilizados para el recojo de datos como es la DERS que mide la desregulación emocional y la CUVE3 ESO para la violencia escolar. Esta característica metodológica aporta un valor significativo al estudio.

Por otro lado, este estudio se establece como objetivo general: Determinar la correspondencia entre desregulación emocional post pandemia y la violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023. En contraste, los objetivos específicos propuestos son: identificar la correlación existente entre dificultades para controlar su comportamiento impidiéndole alcanzar metas y violencia escolar; identificar la correlación existente entre carencia de conciencia emocional y violencia escolar; identificar la relación que existe no aceptar respuestas emocionales y violencia escolar, identificar la relación existente entre claridad emocional y violencia escolar.

Finalmente, basado en lo antes mencionado se propone como hipótesis general: Existe correlación entre la desregulación emocional post pandemia y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023. Además, las hipótesis específicas son: existe correlación entre dificultades para controlar su comportamiento impidiéndole alcanzar metas y violencia escolar; existe relación entre carencia de conciencia emocional y violencia escolar; existe relación entre no aceptar respuestas emocionales y violencia escolar, existe relación entre falta de claridad emocional y violencia escolar.

## II. MARCO TEÓRICO

Al realizar un análisis bibliográfico sobre investigaciones previas en donde se estableciera la relación entre desregulación emocional post pandemia y violencia escolar, se encontraron los estudios que a continuación se detalla.

En el plano internacional, contamos con el trabajo González y Treviño (2022) en su artículo nos presentan una investigación realizada en bachilleratos en México, con el propósito de investigar qué factores se relacionan con la violencia escolar en este nivel educativo con la finalidad de aportar a su prevención; fue desarrollado bajo un enfoque cuantitativo de carácter no experimental – transversal y correlacional; tomando 4,822 sujetos como muestra.

Luego de realizar el estudio de datos se obtuvo como resultados que el factor de las Emociones fue el de mayor peso con 0.13, demostrando con esto que cuando un estudiante no puede hacer frente a sus responsabilidades, carece de control sobre aspectos importantes, se siente abrumado por las dificultades y no puede superarlas; esto está relacionado con un aumento de conductas violentas en la escuela.

Así mismo, el otro factor que obtuvo puntuaciones altas fue el de Metas con un peso de 0,09, el cual se evidencia cuando un alumno se distrae con frecuencia debido a nuevas ideas o metas, encontrando dificultad para mantener la atención en objetivos a largo plazo. Además, puede obsesionarse temporalmente con ciertas tareas, pero luego pierde el interés y cambia rápidamente a otras. Estas características están asociadas con un aumento de agresiones en la escuela. Frente a ello se concluye que las emociones y las metas si son un factor que influye en la violencia escolar y la escuela debe prestarle atención a esta situación, pues pueden originar efectos negativos en el fortalecimiento de las competencias escolares, sociales y emocionales de los alumnos.

Dicho análisis aporta a la investigación pues se ha tomado algunas dimensiones de la variable desregulación emocional y las relaciona con violencia escolar; por ello los resultados permitirán comparar si las conductas de violencia escolar tienen sus orígenes en estos factores.

Por su parte el trabajo Darmadi y Badayai (2021) en Selangor, Malasia tuvo por finalidad investigar la conexión entre desregulación emocional y comportamiento agresivo en adolescentes. Para ello se consideró como muestra 159 adolescentes entre los 12 y 18 años, estos fueron sometidos a cuestionarios creados y validados por el investigador a través de Google Form online para conocer su percepción sobre dificultades de regulación de emociones específicamente en sus 6 dimensiones y el cuestionario de agresión (BPAQ). Este estudio es descriptivo, experimental y de corte transversal-correlacional.

Los hallazgos obtenidos reflejan que todas las dimensiones de la desregulación emocional (falta de aceptación, metas, impulsividad, conciencia, estrategia y claridad) se relacionan significativamente con todas las dimensiones de la conducta agresiva (agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad). No obstante, únicamente la dimensión de conciencia emocional reveló una relación estadísticamente significativa y negativa con la agresividad ( $r = -.241$ ,  $p < 0.05$ ); concluyendo con esto que a medida que la desregulación emocional aumenta, la agresividad disminuye o viceversa. Esto sugiere que hay una asociación inversa entre ambos: cuando uno aumenta, el otro tiende a disminuir.

Frente a ello dicha investigación es de gran aporte, pues permite corroborar que los adolescentes que muestran problemas en el manejo emocional, son más propensos a experimentar sentimientos negativos, como la ira, en respuesta a experiencias emocionales desagradables.

Por otro lado, tenemos el trabajo de Safdar y Khan (2019) realizado en Pakistán; quienes nos presentan una investigación que busca relacionar el control psicológico de los padres, la desregulación emocional y agresión. Fue una investigación no experimental, transversal y correlacional; con una muestra de 350 sujetos entre 13 a 18 años, de ambos sexos los cuales cursan estudios secundarios y pertenecen a familias nucleares y conjuntas.

La investigación arrojó como resultado que existe una relación positiva significativa entre control psicológico de los padres, desregulación emocional y agresión ( $r =$  desde 7.04 a 10.82 y  $p < 0.01$ ); concluyendo con esto que aquellos adolescentes que experimentan un mayor control psicológico por parte de sus padres,

es probable que tengan problemas para regular sus emociones en sus diversas dimensiones (no aceptación, metas, impulso, estrategias, claridad y conciencia) y por ende tener una mayor tendencia a mostrar agresividad. Todo ello es de gran aporte pues se demuestra que los adolescentes cuya crianza de padres no es adecuada, es decir estos no validan sus emociones, van a tener problemas de desregulación emocional y por ende están más propensos a tener expresiones violentas.

También contamos con el aporte Segura et ál. (2019) realizado en España, su finalidad era determinar si la falta de Inteligencia emocional específicamente en sus dimensiones de atención emocional, claridad emocional y regulación emocional guardaban relación con la violencia escolar. Participaron 1318 educandos entre los 11 y 17 años de edad, para ello los datos se evaluaron utilizando el multivariado de varianza (MANOVA). Es una investigación no experimental, cuantitativa, correlacional.

Los hallazgos obtenidos revelan que existe una relación estadísticamente significativa en términos de regulación y violencia escolar, lo cual se respalda con un valor de F de 5.722 y un nivel de significancia (p) de 0.003. En otras palabras, los datos indicaron que los agresores presentan dificultades adicionales en lo que respecta a la regulación emocional, lo cual implica que tienen problemas para expresar sus sentimientos, mantener un control sobre ellos y manejarlos eficazmente. Por otro lado, con respecto a la dimensión de claridad emocional con violencia escolar los hallazgos fueron que el valor de F es 1.687, lo que indica que no hay diferencias significativas en términos de claridad ( $p = 0.186$ ), esto quiere decir que la capacidad de las personas para manejar sus emociones de forma clara y saludable no parece influir de manera significativa en la violencia escolar.

Frente a ello se concluyó que los educandos que no poseen las capacidades de inteligencia emocional como la regulación y atención serán más propensos a involucrarse en situaciones violentas. Este estudio es significativo porque brinda fundamentos de que el reconocer y regular tus emociones permite tener relaciones más efectivas.

Así mismo el trabajo de Rodríguez et ál. (2019) realizado en Paraná, Argentina, buscó relacionar el impacto de la capacidad de autorregular las emociones, incluyendo el control de los impulsos y la gestión de situaciones adversas, en las actitudes hacia

las situaciones de agravio; en adolescentes de 15 a 17 años, dicho trabajo fue de diseño no experimental, descriptivo - correlacional, con una muestra probabilística de 287 sujetos.

Como resultado se obtuvo que existe una relación negativa entre el control de los impulsos y el control en situaciones adversas, y las actitudes agresivas de venganza, rencor y hostilidad pues; los hallazgos encontrados con la varianza beta fueron ( $\beta=-.264$ ,  $p=.0001$ ;  $\beta=-.183$ ,  $p=.004$ ); esto indica que los adolescentes del presente estudio toleran la frustración y el enojo cuando tienen problemas, por lo que casi no hay pérdida del control de sí mismo, por ende no actúan de manera explosiva e impredecible y/o abusiva.

Dicha investigación es importante pues nos da otra mirada sobre cómo las personas pueden lograr controlar sus emociones ante situaciones adversas o en momentos en que no logran alcanzar sus metas, evitando con ello que actúen violentamente.

A nivel nacional; contamos con el aporte de Gregorio (2022) cuya investigación realizada en una I.E. de Santa Rosa – Chiclayo, presenta como propósito conocer si la agresividad se relaciona con la conciencia emocional, para ello se contó con un grupo de estudio de 145 sujetos de 12 a 18 años; es de enfoque cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional. Para medir las variables se utilizaron cuestionarios y encuestas.

Como resultados se obtuvo que hay una relación débil y negativa entre conciencia emocional y agresividad obtenido un coeficiente de correlación de Spearman ( $r_s$ ) es igual a  $-0.348$ , con un intervalo de confianza del 95% que va desde  $-0.484$  hasta  $-0.196$ . Además, el valor  $p$  es igual a 0, esto quiere decir que mientras el adolescente presenta conductas agresivas este es incapaz de reconocer tanto sus propias emociones como el de los demás. Así mismo se determinó que las agresiones físicas y verbales tienen niveles altos mientras que la hostilidad y la ira son bajas. Frente a ello se concluye que mientras más agresivo sea un sujeto este tiene limitaciones para poder describir y reconocer sus emociones y de los otros.

Frente a lo expuesto dicho trabajo es relevante pues toma en cuenta una de las dimensiones de la variable que se analizará en este estudio, ayudando así a

corroborar que una persona que posee una conciencia emocional tendrá menos dificultades en expresar sus emociones y también aceptar lo que siente los demás, conllevando con esto a tener relaciones armoniosas.

Por otra parte, contamos con el aporte de Ñañez et ál. (2022) quien realizó un estudio en adolescentes de la zona sur de Lima con el propósito de establecer cuál fue la repercusión del COVID-19 en su salud mental, haciendo hincapié en síntomas como la depresión y ansiedad. El grupo probabilístico fue de 560 adolescentes entre los 12 y 18 años, de tipo descriptivo transversal aplicando cuestionarios tanto dicotómicas como politómicas. Su investigación fue básica, enfoque cuantitativo, diseño no experimental descriptivo.

Los resultados manifestaron que los rasgos emocionales que percibieron fueron sentimientos de tristeza un 60.1%, miedo un 53,1 %, síntomas de enojo 30,9% y 21,7% se sentían incomprendidos, siendo las mujeres las que obtuvieron las puntuaciones más altas. Por otro parte también notaron cambios psicológicos como sensación de vacío, dificultad para tomar decisiones, deseos de huir o de discutir con alguien. Así mismo al preguntarles si sintieron síntomas de ansiedad, nerviosismo, preocupación; un 45,6% respondieron de manera afirmativa. Con respecto a síntomas depresivos, irritabilidad un 36,8% lo percibieron o notaron un incremento.

Todo ello llevó a la conclusión que el aislamiento social por la pandemia genera reacciones adaptativas y desadaptativas que perjudican la salud mental de los adolescentes. Por lo expuesto esta investigación es interesante pues nos muestra de manera clara que los cambios de rutina social impuesta por el confinamiento han originado cambios sustanciales en los sujetos de estudio los cuales pueden ocasionar trastornos postraumáticos.

También disponemos con la investigación de Miranda (2022), quién efectuó un estudio en una I.E. de modalidad JEC en Ancash cuyo fin fue establecer la correspondencia entre convivencia escolar y violencia escolar en su escuela. Para ello trabajó con un grupo de 98 educandos; su investigación fue básica, no experimental, cuantitativa y correlacional.

Luego del procesamiento de datos arrojó que el 42,1% de escolares captan un alto nivel de violencia en su escuela y un bajo nivel de convivencia escolar, por otro

lado, un 30.3% (nivel alto) de educandos ponen en práctica la convivencia y se presenta un bajo nivel de violencia escolar. Como consecuencia hay una correlación inversa alta entre ambos constructos, demostrando con ello que mientras más casos de violencia se observe la convivencia escolar no es saludable. Esta investigación aporta al presente estudio pues en primer lugar utiliza el mismo instrumento para medir las dimensiones de violencia y por otro lado sus resultados corroboran los efectos negativos que ocasiona la violencia en ambiente escolar.

También contamos con el aporte de Prieto (2021) quien realizó una investigación en adolescentes de San Martín de Porres – Lima cuyo propósito fue realizar una comparación entre el nivel de conciencia emocional de los escolares durante la emergencia por la COVID 19. La muestra de estudio fue de 50 adolescentes tanto hombres como mujeres que cursan el tercer año de secundaria, el estudio fue de tipo no experimental, transversal, descriptivo y comparativo.

Después de aplicar el estadístico Student se reveló que coexiste una diferencia significativa en la conciencia emocional por género ( $p < 0.05$ ) pues los resultados arrojaron que las mujeres tienen un mayor nivel de conciencia emocional con un 44,11% frente a los varones que solo alcanzaron el 38,75%. Con respecto a los niveles de conciencia emocional y sus dimensiones la mayoría (39,2%) se encuentra en un nivel medio. Además, la dimensión que alcanzó la mayor proporción con un nivel alto fue la de atención a las emociones con un 47,1% y la que presentó nivel más bajo también con un 47,1% fue la de intercambio verbal de emociones.

Con ello se concluye que las estudiantes mujeres poseen un mayor nivel de conciencia emocional, es decir que cuentan con ciertas habilidades sociales y personales, lo que les permite relacionarse de manera adecuada, así como enfrentarse a las distintas tensiones o situaciones atípicas que se le puedan presentar. Por lo mencionado esta investigación es relevante pues nos presenta fundamentos claros de que aquellos adolescentes que pueden regular sus emociones o que cuentan con ciertas habilidades pueden ser capaces de entender y atender sus propias emociones y de los demás logrando con ello entablar relaciones asertivas y armoniosas con sus pares a pesar de encontrarse en situaciones estresantes como la vivida por la crisis sanitaria derivada del coronavirus, pero aquellos que no lo poseen

se sentirán inseguros lo que podría llevarlos a no relacionarse adecuadamente.

Finalmente tenemos el aporte de Arribasplata (2020) quien efectuó un estudio en Cajamarca con el objetivo de relacionar la inteligencia emocional con la violencia escolar en estudiantes de secundaria. Para ello se consideró un grupo de estudio de 70 participantes, fue un estudio no experimental, cuantitativo y correlacional.

Luego de procesar los datos determinaron que existe una conexión moderada y altamente significativa, aunque indirecta, entre inteligencia emocional y la violencia escolar, es decir que mientras los estudiantes tengan la capacidad de reconocer, regular y gestionar sus emociones de manera adecuada, estos no se verán envueltos en comportamientos violentos y viceversa.

Con ello se concluye que es crucial que los estudiantes logren competencias y técnicas específicas, para mejorar su capacidad para regular sus emociones y manejar situaciones emocionales de manera más efectiva, lo que a su vez puede ayudar a mitigar los problemas de desregulación emocional. De lo expuesto podemos mencionar que esta investigación es importante ya que corrobora que la regulación de las emociones ayuda a evitar la participación en actos de violencia en las escuelas.

Con respecto al análisis de las diversas bases teóricas en la cual se sustenta la desregulación emocional, se ha concluido que es un término nuevo y que no existe una conceptualización única, pero que sí es considerado dentro de las investigaciones como un constructo que puede tener múltiples causas (Faraone et ál., 2018; Hirsch et ál., 2018; Thorell et ál., 2020), así mismo está siendo estudiada pues se le considera una característica causante de diversos trastornos mentales (Beauchaine y Cicchetti, 2019). Para entender mejor este constructo es necesario primero dar una definición de lo que es regulación emocional la cual es conceptualizada como aquella habilidad que posee la persona para atender, expresar y percibir sus emociones de una manera adecuada y precisa (Ribero y Vargas, 2013).

En base a esa definición y teniendo en cuenta el aporte de Muñoz et ál. (2016) y Herrera (2019) definen a la desregulación emocional como una disfunción en la cual el sujeto es incapaz de identificar sus emociones, no saber utilizar estrategias para regular las mismas; no tolera el malestar; ocasionando con ello que la persona se desoriente y por ende no sepa cómo actuar frente a un suceso emotivo.

Por otro lado, Shaw et ál. (2016) acota que la desregulación emocional se da cuando la persona no es capaz de manejar un estímulo emocional fuerte; por lo que sus respuestas tanto conductuales como fisiológicas no son las más apropiadas lo cual genera un descontrol en la manera de expresar sus emociones las cuales no son aceptadas por la sociedad. Para Gratz y Roemer (2004) es la insuficiencia para hacer frente a estados emocionales negativos, lo cual lo convierte en una persona incapaz de regular, aceptar y controlar sus emociones y así como aplicar estrategias que permitan regular las emociones de manera efectiva; mientras que para Thompson (2019) son patrones de conductas emocionales los cuales obstaculizan el logro de una meta u objetivo.

Al apoyarnos en las bases teóricas podemos mencionar la Teoría de la Inteligencia emocional expuesta por Goleman (1996) consistente en la habilidad para manejar las emociones negativas con mayor fluidez; lo cual se logra cuando una persona es capaz de manejar, reconocer y controlar las emociones que experimenta y las que percibe en los demás. Al lograr ese autocontrol emocional el sujeto va a reflexionar sobre sus emociones antes de actuar; logrando con ello relaciones interpersonales saludables (García-Ancira, 2020; Fragroso, 2019). La falta de habilidad para identificar y regular las emociones negativas es considerada como un factor en conductas agresivas (Salinas, 2016).

La inteligencia emocional se sustenta en capacidades que debe desarrollar toda persona y que ayudaría a evitar problemas de desregulación emocional como: descubrir las emociones y los propios sentimientos, el cual consiste en explorar las emociones y sentimientos personales considerado este como un proceso de autorreflexión o autoconsciencia emocional, donde uno es consciente de sus sentimientos y emociones, y comprende que estos influyen en su comportamiento. Gran parte de las personas posee un nivel de conocimiento restringido de sí mismas, lo cual les impide reconocer cómo su estado emocional afecta su conducta y habilidades (García-Ancira, 2020).

Otra capacidad es el de reconocer tus emociones el cual implica no solo ser consciente de las propias, sino también de las de los demás. Para ello se debe cultivar la habilidad de la empatía pues así una persona puede actuar de manera constructiva,

proactiva y asertiva, lo que conduce a mejores resultados en las relaciones interpersonales. Tenemos también el manejo de las emociones el cual consiste en practicar el autocontrol emocional o la autorregulación, para ello uno debe aprender a reflexionar sobre lo que siente para poder controlar su comportamiento, especialmente cuando se trata de reacciones negativas, con el objetivo de evitar actuar impulsiva e irresponsablemente. Finalmente está el de gestionar relaciones interpersonales de manera asertiva (García-Ancira, 2020).

Para la Teoría Biosocial de Linehan (2003) la desregulación emocional es la incapacidad que tiene el sujeto para controlar sus emociones y estas tiene su origen en un componente hereditario o vulnerabilidad biológica y al ambiente invalidante. Con respecto al primero es decir a los factores genéticos esto se da por modificaciones en el cerebro y por el temperamento (Hervás et ál., 2008) lo cual provoca que el sujeto tenga una disfunción para regular emociones sobre todo aquellos negativos; además las respuestas son de alta intensidad por lo que le cuesta retornar a la calma o a su estado inicial.

El otro factor es el ambiente invalidante el cual es considerado como aquel entorno que no responde de manera adecuada a las experiencias internas del sujeto. Pues estos no toman como válidas sus reacciones emocionales, las desprecian, no las atienden e inclusive las sancionan; ocasionando con ello que la persona no confíe en sus propias reacciones emocionales (Vásquez, 2016).

Otro enfoque teórico es la Teoría del Apego de Bowlby, debido a que según las últimas investigaciones se ha comprobado que las diversas relaciones de apego influyen en el desarrollo estructural del cerebro derecho; en donde se lleva a cabo el procesamiento emocional, la autorregulación y la modulación del estrés (Milozzi y Marmo, 2022). Según esta teoría el apego es un vínculo emocional que forman los hijos con sus cuidadores o padres, mediante el cual se busca conseguir protección y seguridad; esto se da durante los primeros años de vida y repercute en la vida adulta del niño (Bowlby,1988)

Se dan tres tipos de apego: en primer lugar, el seguro en el cual los sujetos presentan baja ansiedad y evitación, muestran confianza, seguridad y están dispuestos a buscar apoyo (Mikullincer et ál, 2003; Bowlby,1988). Estos individuos

reaccionan a imprevistos y hacen frente a los problemas buscando soluciones y buscando lo positivo a todo lo que les ocurre (Mosquera y González, 2013). El otro tipo de apego es el ansioso ambivalente son aquellos niños que se angustian al separarse de sus padres o cuidadores generándoles niveles de estrés alto, son inseguros, temerosos, cohibidos (Mikullincer et ál., 2003) esta situación se da debido a la ausencia de una buena comunicación con sus progenitores por lo que desarrollan ansiedad e incertidumbre; pues no saben qué esperar de ellos (Mosquera y González, 2013).

Por último, tenemos el apego ansioso evitativo, en el los niños muestran poca ansiedad al separarse de sus cuidadores y cuando ellos vuelven evitan relacionarse con ellos; debido a experiencias repetidas en la cual sus padres no le brindaron el soporte adecuado por lo que evitan relacionarse con ellos y tener alguna conexión emocional (Mosquera y González, 2013). Aquellas personas que han experimentado este tipo de apego son más propensas a padecer trastorno antisocial de la personalidad (Bakermans-Kranenburg y van Ijzendoorn, 2009).

Frente a ello aquellos sujetos que experimentaron un apego seguro podrían tener menor dificultad para regular sus emociones y mucha más apertura a expresar lo que sienten (Reyes, 2013), pero cuando han pasado por un tipo de apego ya sea ansioso ambivalente o ansioso evitativo y otros factores del contexto vividos en su niñez, como separación de sus progenitores, violencia intrafamiliar, acoso, entre otros ellos son los más propensos a generar la vulnerabilidad inicial la cual se reforzará con el entorno invalidante (Hervás, 2017), es así que estas relaciones tempranas de apego poco efectivo originan que las personas pierdan su capacidad de mentalizar por lo que les cuesta relacionarse presentando de esta manera una desregulación emocional (Sandí, 2019).

Otro aporte teórico es del procesamiento emocional de Etkin la cual se centra en los procesos neurales involucrados en la regulación emocional. Esta sugiere que la desregulación emocional puede estar relacionada con una disfunción en las redes cerebrales encargadas del procesamiento emocional, como la amígdala y la corteza prefrontal. Estas disfunciones pueden llevar a una falta de control sobre las respuestas emocionales (Etkin et ál., 2015). Por otro lado, la teoría de la regulación emocional de

Gross (2008) menciona que la desregulación emocional ocurre cuando una persona experimenta dificultades para regular sus emociones en respuesta a eventos o situaciones desencadenantes. Esto puede deberse a deficiencias en las estrategias de regulación emocional, como la supresión de emociones o la falta de habilidades para la expresión adecuada de las emociones.

Teniendo en cuenta las dimensiones de la desregulación emocional tomaremos los aportes de Gratz y Roemer (2004) quien lo divide en seis: falta de aceptación de las emociones, falta de conciencia y comprensión emocional, dificultad para lograr una meta cuando se encuentra frente a una emoción negativa, problemas para controlar sus impulsos cuando se encuentra en situaciones adversas en donde las emociones son de una intensidad alta, limitaciones en estrategias de regulación emocional y falta de claridad emocional

Esta propuesta fue adaptada al español por Marín et ál. (2012) para aplicarse a grupos de adolescentes y son las que se tomaron en cuenta para esta investigación quedando reducida en cuatro dimensiones: no aceptación de respuestas emocionales, es decir es la falta de sensibilidad o empatía tanto a sus propias emociones como a la de otros (Gratz y Roemer, 2004); problemas para controlar su comportamiento impidiéndole alcanzar metas, en las palabras de Socarrás et ál. (2020) es cuando una persona experimenta emociones de manera muy intensa y no las sabe manejar adecuadamente, por ende, la realización de sus tareas o actividades que se ha propuesto se ve afectada; falta de conciencia emocional, la cual se refiere a la dificultad o la incapacidad para reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las emociones de los demás y claridad emocional que es la dificultad para identificar y expresar sus emociones de manera precisa lo que provoca que no sea consciente de las emociones que está experimentando (García-Ancira, 2020).

Referente a la variable de violencia escolar podemos encontrar diversas teorías que explican su origen por un lado tenemos las teorías innatas o activas y por otro las teorías ambientales o reactivas (Melendez,2018). Las teorías innatas son aquellas que explican que los actos violentos tienen su origen desde el interior de la persona (Arribasplata,2020). Dentro de esta corriente tenemos a la de origen genético, estos explican que las acciones violentas se deben a síndromes patológicos orgánicos o

anómalos, presentados en el cromosoma XYY, los cuales contiene grandes cantidades de testosterona y noradrenalina; los cuales causarían este tipo de conductas; y estos son heredados de sus progenitores (Huamán,2020).

Por otro lado, teoría psicoanalítica de Freud, explica que estas conductas agresivas se dan por una frustración de la libido, que nacen cuando el sujeto no puede alcanzar hechos placenteros ya que estos son bloqueados; aquellas personas que no logran relajarse frente a esta situación cometen actos violentos; muchas veces las reprimen y se van acumulando y se presentan en otros momentos (Huamán, 2020).

También contamos con el aporte de la Teoría de la Frustración de Dollard et ál. (1939) quienes consideran que los actos violentos o comportamientos agresivos son producto de una frustración anterior; y esto se da debido a que la persona siente que sus metas y proyectos son bloqueados o no realizados (Arribasplata, 2020; Huamán, 2020).

Con respecto a las Teorías reactivas ambientales; estas acotan que los comportamientos violentos tienen su origen en el ambiente en donde se desarrolla la persona. Entre ellas tenemos la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, el cual sostiene que las conductas agresivas son producto de observación y modelamiento. Estas expresiones violentas adquiridas por imitación tienen mayor probabilidad de que se incrementen si al momento de realizarlas reciben una recompensa; por el contrario, si son sancionadas se disminuirá la imitación y habrá la posibilidad de no realizarlo en otra oportunidad (Huamán,2020).

También contamos con la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, quien afirma que los comportamientos agresivos se deben a la relación sujeto-ambiente, esto quiere decir que el ambiente familiar, escolar y social influye en la conducta de la persona. Estas relaciones están organizadas en cuatro campos y son: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema; en todos ellos es importante el acompañamiento de la familia para que este guíe y oriente y así evitar que los niños adopten o aprendan conductas violentas (Arribasplata, 2020; Huamán, 2020).

Desde el punto de vista conceptual Pacheco (2018) menciona que la violencia escolar es todo acto que se da en la escuela, lo cual afecta el funcionamiento de la misma, provocando en algún miembro de la comunidad educativa lesiones que dañan

su integridad. Por otra parte, es considerada como la intimidación y el maltrato constante entre educandos, las cuales se dan fuera de la observación de un adulto; esta puede ser esporádica o eventual; y participan agresores, víctimas y testigos (Bonilla et ál., 2020).

Así mismo Domínguez et ál. (2020) explica que los comportamientos violentos se pueden presentar de diversas maneras, y que estas han ido progresando a través del tiempo así tenemos que se pueden iniciar con agresiones verbales, psicológicas físicas y hoy en día violencia a través del uso del internet.

Para Álvarez et ál. (2013) la violencia escolar son los comportamientos malintencionados que causan daño en el entorno escolar y que pueden ser perpetradas por cualquier miembro de la comunidad educativa; para el autor esta tiene las siguientes dimensiones: violencia verbal del alumnado hacia el alumnado se evidencia cada vez que los educandos se atacan por medio de sobrenombres o apodos, intimidaciones, ofensas, y difamaciones a sus otros compañeros, esto hace daño la imagen de la víctima lo cual puede generar un daño psicológico que se puede notar a largo plazo (Alves, 2019); Violencia verbal de alumnado hacia el profesorado este tipo de violencia abarca los insultos, las burlas, los gritos, los apodos que genera el estudiante hacia el docente.

También tenemos la violencia física directa y amenazas entre educandos se considera a aquellos maltratos físicos que genera el estudiante sobre otros compañeros a través de peleas o golpes, es decir el daño o perjuicio se da cuando se tiene contacto directo con la victima; mientras que la violencia física indirecta por parte del alumnado es concebida como el agravio o perjuicio causado de manera deliberada no directamente sobre la persona o grupo que se desea agredir; si no sobre sus pertenencias, material de trabajo, de estudio, dinero, etc., y se manifiesta a través de hurtos, destrozos o el simple hecho de esconderlos (Gonzales y Gómez, 2020), las consecuencias pueden variar en su grado de gravedad pudiendo ser leves o severas (Nahuel y Pogliachi, 2019)

Contamos también con la exclusión social los cuáles son actos de rechazo y discriminación que se hacen contra las víctimas ya sea por su condición física, sus calificaciones, por su origen racial- étnico, sus creencias, nacionalidad, inclusive por

su nivel económico (Gonzales y Gómez, 2020). Esta situación provoca que el afectado se vea impedido de realizar actividades sean académicas, sociales o económicas dentro de su escuela (Arribasplata, 2020).

Asimismo, tenemos la violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, tiene lugar cuando los estudiantes utilizando diversas plataformas virtuales difunden mensajes, fotos, videos con la finalidad de lastimar, difamar y humillar a sus pares o a sus docentes (Muñoz et ál.,2018). También tenemos la disrupción en el aula referida a esos comportamientos que presentan los educandos, generando inconvenientes a los docentes al transmitir sus sesiones y también a sus demás compañeros, quienes aprovechan las clases para colocarse de pie, dejando sus asientos o hablar cuando no se debe (Muñoz et ál.,2018).

Finalmente tenemos la violencia del profesorado hacia el alumnado referida a comportamientos agresivos por parte de los profesores o profesoras hacia el o los estudiantes (Dobarro et ál.,2014). En ese sentido, Cervantes et ál. (2013) menciona que la aplicación de enseñanzas tradicionales favorece las actitudes de agresión del docente hacia el estudiante, se presentan una relación de desigualdad debido al poder que posee el maestro dentro del aula ya sea por su edad, experiencia profesional, dominio de conocimientos, entre otros, el abuso excesivo de los aspectos mencionados provoca conflictos entre ambos actores educativos.

En la siguiente indagación se admitieron las dimensiones explicadas anteriormente, pero adaptadas por Meliton (2019) para adolescentes peruanos las cuales de acuerdo a las pruebas de validez y confiabilidad quedaron establecidas en 6 dimensiones y no en 8; en ella la dimensión de violencia verbal del alumnado hacia el alumnado y la dimensión violencia verbal de alumnado hacia el profesorado quedó como violencia verbal; así mismo las dimensiones de la violencia física directa y amenazas entre educandos y la dimensión violencia física indirecta por parte del alumnado, quedó solo como violencia física.

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo y diseño de investigación.

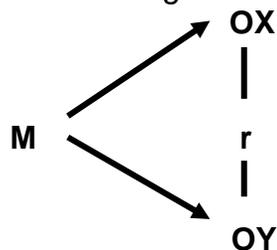
La base de esta investigación científica se encuentra en el paradigma positivista, pues lo que busca es explicar y verificar teorías, con respecto a la metodología de análisis se adoptó el procedimiento hipotético deductivo, pues se formularon hipótesis general y específicas las cuales fueron sometidas a pruebas y evaluadas mediante un razonamiento lógico y deductivo; como resultado de este proceso, se han obtenido conclusiones significativas acerca del fenómeno estudiado (Hernández y Mendoza, 2020).

Dado el tipo de estudio realizado, esta investigación se considera básica pues se busca profundizar los aspectos fundamentales de las variables de estudio las cuales son desregulación emocional y violencia escolar, así como la relación entre ambos constructos (Vara,2012). Así mismo el enfoque es cuantitativo pues a través de un análisis estadístico de los datos recolectados, realizados con instrumentos estandarizados, se comprobó la hipótesis inicial (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020).

Por otra parte, contando con el aporte de Hernández-Sampieri y Mendoza (2020) es una investigación de diseño no experimental pues esta se lleva a cabo sin efectuar ninguna alteración de las variables de estudio solo se contempla el hecho o fenómeno en su ambiente real y luego simplemente se la analiza. De igual manera es transversal de tipo correlacional; debido a que la recolección de datos de ambos constructos se realiza en un solo momento con el fin de hallar el grado de asociación existente entre las mismas (Hernández-Sampieri et ál., 2017). El esquema del diseño se presenta a continuación:

**Figura 1**

*Esquema del diseño de investigación*



**Dónde:**

M = muestra de adolescentes

OX = desregulación emocional

r = relación entre OX y OY

OY = violencia escolar

**3.2. Variables y operacionalización.**

El estudio cuenta con una variable independiente que es la desregulación emocional y una variable dependiente que es violencia escolar.

**3.2.1. Variable Desregulación emocional.****Definición conceptual.**

Es la insuficiencia para hacer frente a estados emocionales negativos, lo cual lo convierte en una persona incapaz de regular, aceptar y controlar sus emociones y así como aplicar estrategias que permitan regular las mismas de manera efectiva (Gratz y Roemer, 2004).

**Definición operacional.**

Esta se medirá con el cuestionario DERS propuesta por Gratz y Roemer (2004), la cual ha sido traducida y adecuada por Marín et ál. (2012) para estudiantes adolescentes mexicanos. Este instrumento tiene como propósito medir los problemas para regular las emociones. Se halla constituida por 24 ítems tipo Likert de 4 puntos (0= casi nunca a 4= casi siempre). Está compuesta por 4 dimensiones. Su escala de medición es ordinal, tomando en cuenta los siguientes intervalos bajo (24-33), medio (34-65) y alto (66-97).

**Dimensiones/Indicadores:**

- Falta de conciencia emocional: dificultad de admitir y atender las emociones que experimenta.

- Falta de claridad emocional: dificultad para controlar sus sentimientos, lo que provoca que no conozca y comprenda las emociones que está experimentando.
- Dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas: incapacidad de realizar sus tareas, de concentrarse o de controlar lo que tiene que realizar.
- No aceptación de respuestas emocionales: rechaza sus sentimientos, se siente débil y con sentimientos de culpa y molestia.

### **3.2.2. Variable Violencia escolar.**

#### **Definición conceptual.**

Según Álvarez et ál. (2011), esta se define como conductas con mala intención, cuya finalidad es provocar un perjuicio en el contexto escolar, y que puede ser ocasionada por algún integrante de la comunidad educativa.

#### **Definición operacional.**

Será medida mediante un Cuestionario de Violencia Escolar (Cuve3 ESO), planteado por Álvarez et ál., 2013, la cual fue adaptada por Meliton (2019) para ser utilizada en adolescentes peruanos. Este instrumento tiene por finalidad analizar cuál es la apreciación que tienen los estudiantes sobre la regularidad con la que se dan las diferentes clases de violencia en la escuela; sean éstas dadas por parte de los estudiantes o docentes. Contiene 44 preguntas tipo Likert de 5 puntos donde (Nunca=1 y Siempre=5). Está dividida en seis dimensiones. Su escala de medición es ordinal, considerando los siguientes rangos bajo (44-100), medio (101-160) y alto (161-220).

#### **Dimensiones/Indicadores:**

- Violencia verbal: Uso de sobrenombres o apodos, intimidaciones, ofensas, difamaciones, críticas o comentarios malintencionados.
- Violencia física: agresiones físicas, amenazas, robo de pertenencias, ocultamiento, destrozos de objetos ajenos.
- Exclusión social: separar a sus otros compañeros de clase por motivos: culturales,

raciales, físicos.

- Violencia a través de las Tics: utilizando el internet realizan: calumnias, ofensas, intimidaciones.
- Disrupción en el aula: comportamientos inadecuados durante clases.
- Violencia del profesorado hacia el alumnado: intimidaciones, ofensas.

Así contamos con las siguientes variables:

**Variable Independiente:** Desregulación emocional.

**Variable Dependiente:** Violencia escolar.

### 3.3. Población, (criterios de selección) muestra y muestreo, unidad de análisis.

#### 3.3.1. Población

Conceptualizada como la agrupación de individuos que comparten una o más cualidades en común los cuales responden a los propósitos planteados en la investigación (Arias et ál.,2016; Vara, 2012) para este proyecto está comprendida por 180 estudiantes siendo 91 son varones y 89 mujeres; de 1ero a 5to de secundaria de una Institución educativa de Ferreñafe, Lambayeque. Distribuida de la siguiente manera:

**Tabla 1**

*Estudiantes matriculados en el año 2023*

TOTAL			1° Grado			2° Grado			3° Grado			4° Grado			5° Grado		
H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
91	89	180	21	17	38	18	17	35	17	19	36	18	18	36	17	18	35

**Criterios de inclusión:**

- Educandos matriculados en el sistema para el año escolar 2023 en la Institución Educativa.
- Estudiantado con disponibilidad para cooperar con la investigación.
- Estudiantes que estén cursando los grados de 1ero a 3ero de secundaria.
- Educandos entre los 12 y 17 años.
- Estudiantes que voluntariamente determinaron colaborar en la investigación.
- Estudiantes que marcaron todas las alternativas de los cuestionarios de manera adecuada.

**Criterios de exclusión:**

- Educandos no matriculados en el sistema en el presente año escolar 2023.
- Educandos que no se encuentren ubicados entre los 12 a 17 años.
- Estudiantes de 4to y 5to de secundaria.
- Educandos con alguna necesidad especial (Síndrome de Down, sordomuda y autista).
- Estudiantes que no marcaron de manera correcta los cuestionarios.
- Educandos que no asistieron al momento de aplicarse los cuestionarios.

**3.3.2. Muestra.**

Definida como el número específico de participantes los cuales son extraídos de la población y de quienes se recopilaron los datos (Vara, 2012) para la presente investigación la muestra es de 109 estudiantes del 1ero al 3er año de secundaria, la cual fue elegida de manera intencional y por conveniencia del investigador (Otzen y Manterola, 2017).

**Tabla 2***Muestra de estudiantes.*

Grado y Sección	Varones	Mujeres	Total
1ero A	9	9	18
1ero B	9	7	16
2do A	10	8	18
2do B	7	2	14
3ero A	9	10	19
3ero B	7	9	16
TOTAL			101

**3.3.3. Muestreo.**

Es un proceso que consiste en seleccionar la parte de la población con el que se pretende trabajar (Hernández y Carpio, 2019) frente a ello se ha realizado un muestreo no probabilístico intencional o por conveniencia, debido a que el investigador tendrá accesibilidad y proximidad a los sujetos investigados (Arias et ál.,2016; Otzen y Manterola, 2017).

**3.3.4. Unidad de Análisis.**

Se compone por educandos tanto hombres como mujeres del primero al tercer año de secundaria.

**3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.****3.4.1. Técnicas.**

Para Piza et ál., 2019 son herramientas que nos permitirán recolectar datos necesarios para la investigación. La técnica a utilizar es la encuesta que permite recoger datos sobre ambas variables: desregulación emocional y violencia escolar a través de un cuestionario con preguntas presentadas y numeradas en una tabla donde el encuestado responderá sobre sus percepciones, opiniones o comportamientos los

cuales ayudarán a la investigación (Arias et ál.,2016).

### **3.4.2. Instrumentos.**

Los instrumentos que permitirán recolectar los datos son cuestionarios politómicos cerrados con escala de Likert donde las preguntas están realizadas de manera sencilla y cuenta con la confiabilidad y validez respectiva; en ella no existen respuestas ni correctas ni incorrectas pues el encuestado da su opinión sobre solo que piensa y siente (Arias et ál.,2016).

### **Variable 1: Desregulación emocional.**

#### **Reseña Histórica:**

Este instrumento recoge información acerca de la variable de desregulación emocional, se denomina Escala Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E) los autores de la versión original en inglés son Kim L. Gratz y Lizabeth Roemer (2004) fue creada originalmente para ser aplicada en adultos, su propósito fue medir las dificultades que tenían estos individuos en regular las emociones y consta con 36 reactivos distribuido en 6 dimensiones: no aceptación de respuestas emocionales (No aceptación), dificultades para implementar conductas dirigidas a metas (Metas), dificultades en el control de impulsos (Impulsos), falta de conciencia emocional (Conciencia), acceso limitado a estrategias de regulación emocional (Estrategias) y falta de claridad emocional (Claridad). Este instrumento ha sido traducido y adaptado en diversos idiomas como la turca, italiana y portuguesa.

La DERS-E traducida al español fue adaptada y validada para ser aplicada en escolares adolescentes mexicanos por Marín et ál. (2012) el cual cuenta con 24 ítems distribuidos en sus cuatro dimensiones: Falta de conciencia emocional con 5 preguntas; falta de claridad emocional con 4 preguntas; problemas de controlar su comportamiento impidiéndole alcanzar metas con 6 preguntas y no aceptar respuestas emocionales con 9 preguntas.

### **Pautas de aplicación:**

Como mencionamos la versión original cuenta con 36 preguntas las cuales serán evaluadas teniendo en cuenta una escala de respuestas tipo Likert, que va desde 0 (casi nunca) hasta 5 (casi siempre). El tiempo estimado para completar el instrumento es de aproximadamente 12 minutos, aunque no hay un límite de tiempo establecido. Las puntuaciones pueden variar entre 0 y 180 debido a la inclusión de algunas preguntas inversas (2, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24 y 34). Se obtiene una puntuación global sumando todas las respuestas, tanto en términos generales como en cada una de las dimensiones (Tirado, 2021). La versión al español es aplicable en adolescentes de 11 a 17 años; ya sea de manera individual o colectiva, con una duración de 10 a 15 minutos (Marín et ál., 2012)

### **Propiedades Psicométricas originales:**

Inicialmente, se creó una escala prototipo que constaba de 41 ítems, sin embargo, se excluyó el ítem 13 debido a su baja carga factorial en relación a la prueba completa. Posteriormente, se aplicó el método de rotación oblicua promax para permitir la correlación del instrumento entre los diferentes factores. Se estableció un puntaje mínimo estimado de 0,40 para las cargas factoriales. Así que, se excluyeron los ítems que no cumplían con el criterio previo, resultando en 36 ítems distribuidos en 6 dimensiones.

A pesar de ello, los resultados iniciales indicaron que el instrumento podría ser estimado con 4 factores, lo que llevó a concluir que los factores de no aceptación y estrategias eran intrínsecos a la prueba. No obstante, había dos factores que resultaron ser multifactoriales: conciencia y claridad; metas e impulsividad (Gratz y Roemer, 2004). Por otro lado, demostró una alta consistencia interna pues el coeficiente de alfa fue de Cronbach=0.93, y una confiabilidad test-retest pertinente de  $r=0.88$  (Marín et ál.,2012).

### **Propiedades Psicométricas adaptación en español:**

La versión traducida al español para adolescentes mexicanos por Marín et ál. (2012) consta solo de 24 ítems; debido a que al realizar por primera vez el análisis factorial

confirmatorio (AFC), arrojó que los datos no responden al formato original ( $\chi^2=22339.4$ ,  $gl=6$ ,  $p<0.05$ ). Posteriormente con un segundo análisis se corroboró que los datos eran más adecuados a un formato de 24 preguntas dividido en 4 dimensiones ( $\chi^2=259.729$ ,  $gl=230$ ,  $p>0.05$ ). Así mismo cuenta con una validación llevado a cabo por juicio de expertos; doctores en psicología; quienes coincidieron que los ítems y dimensiones guardan congruencia, coherencia y relevancia; por lo que el instrumento tiene una verificación apropiada del contenido (Tirado, 2021).

Del mismo modo el Alpha de Cronbach de los 24 ítems fue de 0,89; mientras que de cada subescala obtuvieron un rango entre 0,85 y 0,68; por lo que el instrumento es adecuado en todos los aspectos (Marín et ál., 2012).

## **Variable 2: Violencia Escolar.**

### **Reseña Histórica:**

El instrumento a utilizar es el cuestionario de violencia escolar CUVE 3 – ESO propuesto por Álvarez García David, Núñez Carlos José y Dobarro González Alejandra en el 2012 en España; con la finalidad de conocer la apreciación que tienen los estudiantes sobre la regularidad con la que se dan los distintos tipos de violencia en la escuela; sean éstas dadas por parte de los estudiantes o docentes. Su primera propuesta fue hecha en el 2006 era una escala compuesta por 29 ítems distribuido en 5 dimensiones (Violencia de profesorado hacia alumnado, Violencia física directa entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Violencia verbal entre estudiantes y Violencia verbal de alumnado hacia profesorado) (Dobarro et ál.,2014).

Pero se observó que este planteamiento tenía ciertas carencias y se buscó incorporar nuevas formas de violencia no consideradas en el cuestionario original y que posibilite el análisis de los grupos sociales. A partir de los 29 ítems del CUVE, se introdujeron nuevos enunciados relacionados con tres tipos adicionales de violencia: exclusión social, interrupción en el entorno educativo y violencia mediada por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC); finalmente se realizó una tercera versión en el 2013 no solo para secundaria sino también para primaria

ambos constan de 44 ítems tipo Likert distribuido en 8 dimensiones (Dobarro et ál.,2014).

La adaptación para ser aplicada en adolescentes peruanos fue planteada por Yannet Meliton Gaona en el 2019, se compone de 44 preguntas, las cuales se agrupan en 6 dimensiones: Violencia verbal 7 interrogantes, violencia física con 10 interrogantes, exclusión social con 4 preguntas; violencia a través de las Tics con 10 preguntas; interrupción en el aula con 3 preguntas y violencia del profesorado hacia el alumnado con 10 preguntas (Meliton, 2019).

### **Pautas de aplicación:**

La versión original del cuestionario cuenta con 44 reactivos teniendo en cuenta una escala de respuestas tipo Likert, que va desde 1 (casi nunca) hasta 5 (casi siempre) puede aplicarse tanto de manera grupal como individual, y tomará aproximadamente de 15 a 20 minutos. Cada participante deberá leer cada enunciado y seleccionar la opción adecuada marcándose con una X en el casillero correspondiente. La calificación se realizará de manera directa, y un puntaje más alto indicará la presencia de violencia escolar y el tipo de violencia que experimentan los estudiantes participantes.

### **Propiedades Psicométricas originales:**

En el cuestionario CUVE3 ESO, sugerido por Álvarez et ál. (2013) se encontró que los 44 ítems son adecuados para considerarlos en la prueba, siendo sus valores de V de Aiken superiores a .80. En cuanto a la correlación elemento-total es positiva en todas las preguntas, obteniéndose valores entre 0.371 y 0.599, con lo que se concluye que el cuestionario mide realmente lo que se espera. Por otra parte, se desarrolló un análisis factorial exploratorio confirmando con ello que el instrumento tiene una mejor estructura si se toma en cuenta sus 8 dimensiones o factores.

Mientras que la consistencia interna llevada a cabo con índice Alfa de Cronbach demostró ser apropiada pues los resultados obtenidos fueron  $\alpha = ,94$  para el instrumento en general y de ,71 a ,87 para las subescalas (Álvarez et ál., 2013).

### **Propiedades Psicométricas peruana:**

Acerca del instrumento adaptado por Meliton (2019) se efectuó un análisis de la validación del contenido del instrumento realizado por juicios de expertos los cuales fueron 3 profesionales doctores en Psicología y Educación, quienes concluyeron que el cuestionario de violencia escolar era aplicable. De la misma manera pasó por el análisis de confiabilidad para ello se empleó el índice de alfa de Cronbach, los cuales arrojaron un coeficiente de 0,96 para la escala de violencia escolar, lo que demuestra un porcentaje significativo brindando con ello una confiabilidad para utilizar el instrumento.

#### **3.4.3. Validez.**

Se dice que un instrumento tiene validez cuando este es capaz de medir con exactitud la variable de estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). Para ambos instrumentos tanto el cuestionario de la DERS y la CUVE3 ESO se llevó a cabo un análisis de contenido mediante la evaluación de expertos, estos jueces son doctores y magister tanto en Educación como en Psicología; quienes determinaron que ambos cuestionarios son adecuados para su aplicación. Cabe mencionar que en el cuestionario que recoge las percepciones de violencia escolar decidí realizar modificaciones en los ítems 2, 5, 29, 31, 35, 36; respecto a las observaciones del aspecto de claridad que nos había sugerido uno de los jueces.

**Tabla 3**

*Validez de contenido de los instrumentos pilotos*

Nombre del Juez	DNI	Especialidad	Resultado
Dr. William Smith Piscocoya Chicoma	17411688	Metodólogo	Aplicable
Mg. Adilberto Herrera Chuquihuanga	16710079	Docente	Aplicable
Mg. P. Ysabel del Carmen Berrios Reyes	27282774	Psicóloga	Aplicable

#### **3.4.4. Confiabilidad.**

Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), la confiabilidad o fiabilidad de un instrumento se da cuando este al ser aplicado al mismo grupo de estudio, muestra

o caso se obtienen resultados iguales.

Para evaluar la cualidad esencial de confiabilidad del instrumento de recolección de información, se llevó a cabo el análisis utilizando los procedimientos de la prueba estadística conocida como Alfa de Cronbach. Para realizar esta evaluación, se aplicó el instrumento a una muestra piloto de 30 estudiantes con características análogas a la unidad de investigación; a base de ello se aplicó el comando de análisis de fiabilidad del software SPSS obteniéndose los siguientes resultados:

**Tabla 4**

*Confiabilidad de los instrumentos pilotos.*

VARIABLES	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Desregulación emocional	0,87	24
Violencia Escolar	0,95	44

### **3.5. Procedimientos.**

En primer lugar, se solicitó los permisos respectivos al director de la I.E. de Ferreñafe; explicándole en qué consiste el trabajo a realizar con los estudiantes seleccionados como muestra; ello se llevó a cabo con la presentación de una carta de autorización otorgada por la Universidad César Vallejo.

Con el permiso otorgado se buscó la aprobación de los padres del grupo de estudio a través del envío de un consentimiento informado, en donde se les explicó en qué consistía el estudio y agradeciéndole de antemano por su apoyo. Con ambos permisos se trabajó con los estudiantes en mis horas de clase, para ello previamente se les explicó la manera de desarrollar ambos instrumentos para que de esta manera no tengan ningún inconveniente; luego de ello se les otorgó de 20 a 30 minutos para que respondan ambos cuestionarios.

Finalmente, ya con los cuestionarios resueltos se continuó con la etapa de procesar la información utilizándose para ello el programa Microsoft Excel donde se

ingresaron los datos obtenidos de los educandos.

### **3.6. Métodos de análisis de datos.**

La interpretación de datos es uno de los pasos más significativos de una investigación este permitirá analizar estadísticamente los datos recogidos; este proceso implica dos momentos por un lado la codificación de nuestros datos en unidades analizables y el otro realizar la presentación de los resultados (Flores-Kanter y Medrano, 2019).

Para el procesamiento de datos se realizó en primer lugar el ordenamiento y sumatoria por dimensiones y a nivel general de los datos tanto del cuestionario de DERS como la CUVE 3 ESO; para ello se utilizó el software de gestión de Microsoft Excel.

Posteriormente para llevar a cabo descripción analítica de las variables y sus dimensiones de ambos cuestionarios se importaron dichos datos al software SPSS v.29, donde se examinaron las dos variables y se realizó un análisis inferencial que verificó la distribución normal de variables. Además, se determinó la prueba de correlación que se utilizará y se ejecutó un contraste de hipótesis entre las variables y sus dimensiones como etapa final del estudio.

### **3.7. Aspectos éticos.**

Para Del Castillo y Rodríguez (2018) la ética es una disciplina intrínseca de la filosofía la cual tiene como campo de estudio el comportamiento humano bajo la mirada del bien y el mal. Frente a ello se ha tomado como base lo estipulado por la RCUN°0470-2022/UCV, en la Actualización Código de Ética de la Universidad César Vallejo (2022) sobre los principios éticos a tener en cuenta en una investigación, se consideran los siguientes principios:

Como principio básico se consideró la integridad del estudiante por encima de la investigación; para ello se respetó su autonomía decidiendo libremente sin ninguna coerción el participar en la investigación y al ser menores de edad se solicitó el permiso respectivo de sus apoderados, del mismo modo todos los sujetos recibieron el mismo trato sin ningún tipo de discriminación y asegurando en todo momento la privacidad y confiabilidad de los datos obtenidos para ello los cuestionarios fueron

llenados de manera anónima.

Así mismo se tuvo en cuenta los principios de beneficencia y no maleficencia los cuales son conceptualizados como acciones bondadosas que toma en cuenta el investigador poniendo ante todo el bienestar de los participantes (Moscoso y Díaz, 2018) frente a ello la investigación evitó cualquier acción que coloque en peligro la integridad de los adolescentes y por el contrario se buscó que ella aporte beneficios a su desarrollo emocional.

Por otro lado, se asumió los compromisos de respetar la propiedad intelectual de otros investigadores; realizando para ello las citas correspondientes de los autores referenciados en el trabajo; considerando el uso de las normas APA 7, con este principio reconocemos la autoría de las personas que aportaron en la investigación evitando con ello un robo intelectual o plagio (Inguillay et, ál., 2020). Además, se manejaron los datos recolectados, el análisis y los resultados finales con total veracidad, responsabilidad y transparencia asegurando con ello el carácter único del estudio.

## IV. RESULTADOS

### 4.1. Análisis Descriptivos.

**Tabla 5**

*Desregulación Emocional*

Niveles	f	%
Bajo	61	60,4
Medio	33	32,7
Alto	7	6,9
Total	101	100,0

La tabla 5 muestra los niveles de desregulación emocional según la percepción de 101 evaluados, lo cual representa el 100%. De los casos se aprecia que 61 educandos (60,4%) posee niveles de desregulación emocional baja, además 33 alumnos (32,7%) tiene una insuficiencia para regular sus emociones en un nivel medio o moderado y 7 de ellos (6,9%) se encuentra en un nivel alto de dificultades para regular sus emociones.

**Tabla 6***Falta de Claridad Emocional*

Niveles	f	%
Bajo	80	79,2
Medio	13	12,9
Alto	7	6,9
Total	101	100,0

Los resultados que se aprecian en la tabla 6 son de la dimensión Falta de claridad emocional, de acuerdo a los datos recogidos de 101 adolescentes que representa el 100% de la muestra. En ellos notamos que 80 encuestados (79,2%) se ubica en el nivel bajo es decir casi no tienen problemas para diferenciar las emociones justo en el preciso momento en que las está experimentando. Por otro lado, 13 evaluados (12,9%) se sitúan en un nivel medio teniendo en cuenta esta dificultad y 7 escolares (6,9%) alcanzaron los niveles más altos en dicha dimensión.

**Tabla 7***Falta de Conciencia Emocional*

Niveles	f	%
Bajo	79	78,2
Medio	15	14,9
Alto	7	6,9
Total	101	100,0

En la tabla 7 podemos notar evidencias obtenidas de la dimensión Falta de conciencia emocional, de 101 adolescentes que equivalen al 100%. De los cuales 79 de ellos que representan el 78,2% evidencian un nivel bajo; es decir que casi no poseen dificultades para reconocer y darse cuenta de su estado emocional; es decir admiten, atienden y saben claramente qué emoción está experimentando, así como son capaz de ser empáticos con las emociones de los demás. En cuanto al nivel medio 15 encuestados que representan un 14,9% se encuentra con esta dificultad y 7 adolescentes que equivale al 6,9% se hallan en un nivel alto.

**Tabla 8***Dificultad para dirigir el comportamiento hacia metas*

Niveles	f	%
Bajo	67	66,3
Medio	24	23,8
Alto	10	9,9
Total	101	100,0

La tabla 8 presenta los resultados de la dimensión Dificultad para dirigir el comportamiento hacia metas, de acuerdo a los datos recogidos de 101 educandos lo cual representa el 100% de la muestra. De ellos 67 encuestados (66,3%) se encuentran en un nivel bajo, es decir que puede experimentar emociones de alta intensidad y puede lidiar con ellas de manera efectiva, por lo tanto, esto no repercutirá en su rendimiento y en la consecución de las tareas o actividades que se ha propuesto. Por otro lado, 24 adolescentes (23,8%) se encuentran en un nivel medio o moderado y 10 evaluados (9,9%) alcanzaron los niveles más altos de esta dificultad.

**Tabla 9***No aceptación de respuestas emocionales*

Niveles	f	%
Bajo	81	80,2
Medio	9	8,9
Alto	11	10,9
Total	101	100,0

Según la tabla 9 podemos observar el análisis obtenido en la dimensión No aceptación de respuestas emocionales de 101 evaluados (100%); donde 81 estudiantes es decir el 80,2% obtuvieron niveles bajos, es decir no tienen casi dificultades para reconocer y validar sus emociones como la de otros. Por lo que se refiere a los otros dos niveles notamos que 9 escolares que representa el 8,9% se hallan en un nivel medio y 11 alumnos que equivale al 10,9% alcanzaron el nivel más alto en esta dimensión.

**Tabla 10***Violencia Escolar*

Niveles	f	%
Bajo	85	84,2
Medio	14	13,9
Alto	2	2,0
Total	101	100,0

En la tabla 10 podemos advertir los resultados obtenidos en la variable de Violencia Escolar, teniendo en cuenta la percepción de 101 escolares que representan el 100% de la muestra. Donde 85 de los encuestados (84,2%) perciben un nivel bajo de violencia en su escuela. Por otro lado, 14 adolescentes (13,9%) perciben que la violencia en su colegio está en un nivel medio o moderado y 2 encuestados (2,0%) la perciben en un nivel alto.

**Tabla 11***Violencia Verbal*

Niveles	f	%
Bajo	29	28,7
Medio	64	63,4
Alto	8	7,9
Total	101	100,0

En la tabla 11 constatamos el análisis de datos obtenidos de la dimensión Violencia verbal, teniendo como base las percepciones de 101 estudiantes (100%); donde las mayores proporciones se hallan en el nivel medio o moderado con un 63,4% pues 64 estudiantes han observado o han sido víctimas de expresiones verbales como apodos, intimidaciones, insultos y difamaciones en su escuela.

Con respecto a los otros niveles observamos que el 28,7% es decir 29 escolares advierten que la presencia de violencia verbal en su escuela se da en niveles bajos y otro grupo con un 7,9% es decir 8 encuestados nota que este tipo de violencia si se da en niveles altos.

**Tabla 12***Violencia Física*

Niveles	f	%
Bajo	79	78,2
Medio	19	18,8
Alto	3	3,0
Total	101	100,0

En la tabla 12 corroboramos el análisis de información obtenidos de la dimensión Violencia física; teniendo como base las percepciones de 101 encuestados (100%) donde los valores porcentuales más altos están en el nivel bajo con un 78,2%; es decir 79 escolares notan que este tipo de violencia se da, pero en menos proporción. Por otro parte existe un grupo que percibe que este tipo de violencia se da en nivel medio o moderado con un 28,7% es decir 19 escolares; mientras tanto 3 encuestados expresan que si existe niveles altos de violencia física con un 7,9%.

**Tabla 13***Exclusión Social*

Niveles	f	%
Bajo	79	78,2
Medio	15	14,9
Alto	7	6,9
Total	101	100,0

Según la tabla 13 constatamos los resultados obtenidos de la dimensión Exclusión social, los datos corresponden a 101 estudiantes que representan el 100% de la muestra; donde las proporciones más grandes se sitúan en el nivel bajo con un 78,2% es decir 79 adolescentes perciben que en su escuela se reduce al mínimo los casos de discriminación sea esta física, racial, económica, incluso académica.

Por otra parte, los resultados muestran que existen 15 escolares (14,9%) que han notado esta situación de violencia en un nivel medio o moderado y 7 adolescentes (6,9 %) lo perciben en un nivel alto.

**Tabla 14***Violencia a través de las TICS*

Niveles	f	%
Bajo	86	85,1
Medio	12	11,9
Alto	3	3,0
Total	101	100,0

En la tabla 14 observamos las respuestas de 101 escolares (100%) sobre la percepción que tienen sobre la violencia a través de las TICS que se dan en su escuela; donde 86 estudiantes que representa el 85,1% del total de encuestados respondieron que este tipo de violencia se da en un nivel bajo. También se registra que 12 adolescentes con un porcentaje de 11,9% perciben que esta violencia se da en nivel medio o moderado y un 3,0% es decir 3 alumnos lo notan en un nivel alto.

**Tabla 15***Disrupción en el aula*

Niveles	f	%
Bajo	36	35,6
Medio	29	28,7
Alto	36	35,6
Total	101	100,0

En la tabla 15 notamos las respuestas obtenidas de 101 encuestados (100%) sobre la percepción que tienen sobre la Disrupción en el aula; de ello podemos notar que en el nivel bajo y alto alcanzaron los mismos porcentajes con un 35,6% es decir que 36 evaluados notan que este tipo de violencia se da en niveles altos y la misma cantidad de ellos piensan que se dan en niveles bajos. Por otra parte, 29 evaluados (28,7%) piensan que esta situación se da en un nivel medio.

.

**Tabla 16***Violencia del profesorado hacia el alumnado*

Niveles	f	%
Bajo	94	93,1
Medio	7	6,9
Total	101	100,0

En la tabla 16 observamos los datos obtenidos de 101 encuestados (100%) con respecto a la percepción sobre la violencia del profesorado hacia el alumnado; notamos que 94 adolescentes representan el 93,1% del total de encuestados perciben que esta situación se da en un nivel bajo; evidenciando con ello que la mayoría de los estudiantes notan que la mayor parte de sus docentes no realizan actos violentos ni físicos, verbales o emocionales. Por otro lado 7 escolares con un porcentaje de 6,9% piensa que este tipo de violencia se encuentra en un nivel medio, no se observa el nivel alto en este tipo de violencia.

## 4.2. Análisis Inferencial.

### 4.2.1. Contrastación de la Hipótesis General.

Ha: Existe correlación entre la desregulación emocional post pandemia y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.

Ho: No existe correlación entre la desregulación emocional post pandemia y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.

#### Tabla 17

*Tabla de Correlación de Spearman entre Desregulación Emocional y Violencia Escolar.*

DESREGULACIÓN EMOCIONAL Y VIOLENCIA ESCOLAR			
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	,549
	Sig. (bilateral)		<,001
	N	101	101

Según los valores estadísticos presentados en la tabla 17 se puede verificar que entre la variable desregulación emocional y la variable violencia escolar presentan una correlación positiva y moderada, este planteamiento se basa en el valor del coeficiente de correlación Rho de Spearman 0,549 y el p-valor = <0,001. Esto significa que se da una relación estadística entre estos dos constructos y que tienden a aumentar o disminuir juntos en cierta medida, por ende, los resultados proporcionan pruebas sólidas en contra de la hipótesis nula, respaldando en su lugar la hipótesis alternativa.

#### 4.2.2. Contrastación de las Hipótesis Específicas.

##### Hipótesis Específica 1:

Ha: Existe relación entre falta de claridad emocional y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.

Ho: No existe relación entre falta de claridad emocional y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.

**Tabla 18**

*Tabla de Correlación de Spearman entre Falta de Claridad Emocional y Violencia Escolar.*

DIMENSIÓN 1 CON VAR 2			
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	,708
	Sig. (bilateral)		<,001
	N	101	101

Los resultados expuestos en la tabla 18 nos muestran la correlación existente entre Falta de claridad emocional y violencia escolar con ese fin se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman., los cuales indican que dicho valor es de 0,708 lo cual sugiere una correlación positiva fuerte. Así mismo el grado de significancia es  $< 0,001$  demostrándose una correlación entre ambos constructos altamente significativa, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula.

## Hipótesis Específica 2:

Ha: Existe relación entre carencia de conciencia emocional y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.

Ho: No existe relación entre carencia de conciencia emocional y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.

**Tabla 19**

*Tabla de Correlación de Spearman entre Carencia de Conciencia Emocional y Violencia Escolar.*

DIMENSIÓN 2 CON VAR 2			
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	,579
	Sig. (bilateral)		<,001
	N	101	101

La tabla 19 nos muestra la correlación de Spearman entre carencia de conciencia emocional y Violencia escolar, dicho coeficiente de correlación es de 0,579 lo cual indica la fuerza y dirección de relación entre las dos variables. Es decir que existe una correlación positiva pero moderada, lo que significa que a medida que aumenta la falta de conciencia emocional, también tiende a aumentar los casos de violencia escolar.

Con respecto a la significancia estadística entre estos dos constructos se observa que es estadísticamente significativa pues el valor es menor que 0,001, lo que indica una alta significancia estadística, en estos términos, esta correlación es muy poco probable que sea una coincidencia fortuita, por consiguiente, la evidencia acumulada es suficiente para desechar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa.

### Hipótesis Específica 3:

Ha: Existe correlación entre dificultades para controlar su comportamiento impidiéndole alcanzar metas y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.

Ho: No existe correlación entre dificultades para controlar su comportamiento impidiéndole alcanzar metas y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.

**Tabla 20**

*Tabla de Correlación de Spearman entre Dificultad para dirigir el comportamiento hacia metas y Violencia Escolar.*

DIMENSIÓN 3 CON VAR 2			
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	,508
	Sig. (bilateral)		<,001
	N	101	101

La tabla 20 refleja el análisis de correlación entre Dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas y la violencia escolar en base al valor del coeficiente de correlación Rho de Spearman, dicho coeficientes es de 0,508 lo cual sugiere una correlación moderada entre las variables. Por otro lado, el valor p (Sig.) es menor a 0,001 lo que evidencia una asociación significativa entre ambos constructos, por lo que se descarta la hipótesis nula y se determina que hay pruebas significativas que respaldan la hipótesis alternativa.

#### Hipótesis Específica 4:

Ha: Existe relación entre no aceptar respuestas emocionales y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.

Ho: No existe relación entre no aceptar respuestas emocionales y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.

**Tabla 21**

*Tabla de Correlación de Spearman entre No aceptación de respuestas emocionales y Violencia Escolar.*

DIMENSIÓN 4 CON VAR 2			
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	,694
	Sig. (bilateral)		<,001
	N	101	101

La tabla 21 exhibe los resultados obtenidos del coeficiente de correlación de Spearman el que midió la relación entre No aceptación de estados emocionales y violencia escolar; el cual fue de 0,694 lo que sugiere una correlación moderada entre estos dos constructos. Por otra parte, también nos brinda un valor de p; o nivel de significancia de < 0,001, demostrando con ello que la correlación es estadísticamente significativa. Con ello existen pruebas sustanciales que respaldan la hipótesis alternativa, lo que lleva a desechar la hipótesis nula.

## V. DISCUSIÓN

La investigación se llevó a cabo considerando el entorno educativo posterior a la pandemia dada por la Covid19, con el objetivo de analizar si el confinamiento dado por dicha situación guarda relación con problemas emocionales y de comportamientos agresivos en adolescentes, ante ello Rothenberg et ál. (2019) menciona que los adolescentes enfrentan desafíos al regular sus emociones en momentos de situaciones o sentimientos intensos o difíciles, lo que puede llevar a comportamientos agresivos y episodios de depresión. Por su parte Caballero et ál. (2018) acota que los comportamientos violentos pueden ser interpretados como una expresión de la carga emocional interna causada por la depresión, angustia y cambios emocionales.

Con esta base se analizó los datos y la información recopilada mediante los dos cuestionarios, teniendo en cuenta los objetivos, hipótesis, investigaciones previas, conceptos y teorías relevantes, frente a ello se ha logrado desarrollar la siguiente exposición de los resultados obtenidos.

Con respecto al análisis descriptivo de la variable desregulación emocional se obtuvo que un 60,4% de los educandos posee niveles de desregulación emocional baja esto quiere decir que no tiene dificultades para regular sus emociones, un 32,7% tiene una insuficiencia para regular sus emociones en un nivel medio o moderado y un 6,9% se encuentra en un nivel alto de dificultades para regular sus emociones.

Si bien los hallazgos no revelan que el grupo de estudio posee niveles altos de desregulación emocional, pero sí nos advierte que es necesario prestar atención a los índices del nivel medio pues estos podrán fácilmente subir a un nivel alto debido a situaciones estresantes como acota Tirado (2021) y frente a ello tener problemas para autorregular sus emociones y comportamientos; de ahí la necesidad de que la escuela intervenga no solo pedagógicamente sino con acompañamiento psicopedagógico que permita a los estudiantes en riesgo regular sus emociones y comportamientos; pues el comportamiento social debe ser estudiado de manera conjunta con el contexto social, servicio educativo y contexto familiar (Cabrera et ál., 2020).

Por otro lado, en el análisis descriptivo de la variable violencia escolar se obtuvo que el 84,2% de la muestra evidencian un nivel bajo; esto quiere decir que un buen porcentaje de estudiantes percibe que en la I.E. hay una baja incidencia de

comportamientos inadecuados, como agresiones u otro tipo de maltratos sea físico o verbal; ejercidos por parte de algún miembro de la comunidad escolar (Pacheco, 2018). Este resultado es una señal positiva pues consideran que su escuela es un espacio seguro en la que se da una sana convivencia. Por otro lado, un 13,9% se encuentra en un nivel medio o moderado y un 2,0% se hallan en un nivel alto. A pesar que estos índices estadísticos son muy bajos es necesario que se realice un monitoreo permanente para poder detectar y abordar cualquier incidencia que surja.

Teniendo en cuenta la hipótesis general de la investigación se encontró que la correlación entre las variables de estudio desregulación emocional y violencia escolar presentan una correlación positiva y moderada, pues teniendo como base el valor del coeficiente de correlación Rho de Spearman arrojó que era de 0,549 ; así mismo el p-valor= <0,001 demostrando que el resultado es altamente significativo, pues los datos proporcionan una fuerte base para rechazar la hipótesis nula a favor de la hipótesis alternativa.

Estos resultados concuerdan con la investigación de Segura et ál. (2019) quienes determinaron que existe una relación significativa entre las dificultades de regulación de emociones y la violencia escolar, indicando así que los agresores presentan desregulación emocional, ya que exteriorizan problemas para expresar sus sentimientos, mantener un control sobre ellos y gestionarlos de manera efectiva.

A diferencia de los resultados propuesto por Arribasplata (2020) quien determinó una conexión moderada y altamente significativa, pero inversa, entre las capacidades de la inteligencia emocional específicamente la autorregulación y la violencia escolar, indicando con ello que, si un adolescente posee control sobre sus propias emociones, tendrán un mejor control de su conducta.

Una de las bases teóricas que respaldan los hallazgos de la hipótesis general de la investigación es la Teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman, pues esta menciona que un sujeto que no posee la habilidad de manejar y regular eficazmente sus emociones puede tener dificultades para controlar sus reacciones emocionales, lo que afectaría su capacidad para manejar conflictos de manera constructiva, esta situación evidencia la falta de habilidades como la conciencia emocional, la autorregulación emocional, la empatía y la gestión de las relaciones interpersonales

(García-Ancira, 2020). Por ello la inteligencia emocional puede ayudar a mitigar los efectos de la desregulación emocional, lo que puede ayudar a reducir el estrés y mejorar el bienestar emocional y social (Fragroso, 2019).

Con respecto a nuestra primera hipótesis específica los resultados indicaron que existe una correlación positiva fuerte entre la falta de claridad emocional y la violencia escolar, con un valor de 0,708 lo que sugiere una asociación significativa entre ambos constructos. Además, el grado de significancia es menor a 0,001 por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula.

Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Darmadi y Badayai (2021) pues determinaron que también había una relación significativa y positiva con la falta de claridad emocional y las dimensiones del comportamiento agresivo: física, agresión, verbal e ira y hostilidad ( $r = .221$ ,  $p < 0,05$ ;  $r = .280$ ,  $p < 0.05$ ;  $r = .280$ ,  $p < 0.05$  y  $r = .306$ ,  $p < 0.05$ . respectivamente), si bien la relación significativa no es alta como la de esta investigación pues sus rangos la sitúan como una relación baja, sus hallazgos indican que la falta de la capacidad de claridad emocional no va permitir que los individuos puedan comprender, identificar y expresar sus propias emociones de manera precisa y esto conlleva a que al momento de relacionarse utilicen comportamientos hostiles o violentos hacia otros.

Por otro lado, estos hallazgos difieren de la investigación de Estévez et ál. (2019) pues ellos encontraron que no había una diferencia significativa entre falta de claridad emocional y violencia escolar; debido a que los agresores pueden estar prestando atención y comprendiendo sus emociones al igual que los adolescentes que no tienen problemas de comportamiento, sin embargo, su principal carencia emocional reside en su incapacidad para manejar sus sentimientos de manera socialmente aceptable, pues en vez de usar estrategias positivas recurren a expresiones de ira y frustración incontrolable.

Frente a ello los fundamentos teóricos que respaldan estos hallazgos es la Teoría de Goleman (García-Ancira, 2020), quien apunta a que, si un estudiante presenta una escasa claridad emocional, es probable que encuentre dificultades para comprender sus emociones, lo cual afectará su habilidad para expresarlas de manera efectiva; cuando esto se suscita los estudiantes no son capaces de controlar sus

propias emociones, lo que puede llevarlos a tener respuestas impulsivas y agresivas ante situaciones de controversia, constituyendo esta situación un inconveniente para abordar los conflictos de manera pacífica.

En lo que respecta a la hipótesis específica 2 se ha encontrado una correlación significativa entre la carencia de conciencia emocional y la violencia escolar. El coeficiente de correlación de Spearman obtenido es de 0,579 lo que prueba una relación positiva y moderada entre ambos constructos. Esto significa que a medida que aumenta la falta de conciencia emocional, también aumentan los casos de violencia escolar. Además, es importante destacar que la significancia estadística es alta, con un valor menor que 0,001 lo que confirma la existencia de una relación significativa; por lo que estos descubrimientos respaldan la hipótesis alternativa y descartan la hipótesis nula.

Los hallazgos son similares a los presentados por Safdar y Khan (2019) quienes determinaron que existe una relación positiva significativa entre control psicológico de los padres, desregulación emocional específicamente la dimensión de falta de conciencia emocional ( $r = 8.79$ ,  $p < 0.01$ ) y agresión; indicando con ello que los adolescentes asiáticos que se encuentran bajo un tipo de crianza de estricto control por parte de sus padres, los cuales no toman en cuenta las emociones de sus hijos; enfrentan dificultades para regular sus emociones; pues no son capaces de nombrar o identificar sus propias emociones así como para comprender cómo esas emociones influyen en su comportamiento y toma de decisiones adecuadamente; por lo que eventualmente muestran comportamientos destructivos tales como el uso de agresión.

Esto resultados difieren de con la investigación de Gregorio (2022) y Darmadi & Badayai (2021) ya que en sus hallazgos indicaron que había una relación débil e inversa entre estos dos constructos pues el coeficiente de correlación de Spearman ( $r_s$ ) fue de -0.348 y -.241 respectivamente, lo que significa que la conciencia emocional tiene una influencia limitada en la violencia escolar, y otros factores pueden tener un impacto más fuerte en este comportamiento. Además, la dirección negativa o inversa de la relación implica que a medida que la conciencia emocional aumenta, es menos probable que ocurra violencia escolar. Esto sugiere que una mayor conciencia emocional puede estar asociada con una reducción en los comportamientos violentos

en el entorno escolar.

La Teoría Biosocial de Linehan (2003) respalda los resultados que apoyan esta investigación; pues los hogares en donde se crían estos adolescentes son ambientes invalidantes, es decir son entornos que no responde adecuadamente a sus experiencias internas, es decir no consideran válidas sus reacciones emocionales, las menosprecian, no les prestan atención e incluso se les castiga, lo que lleva a que pierdan la confianza en sus propias respuestas emocionales; originando con ello una desregulación emocional y como hemos observado en los estudios anteriores esta situación puede generar en ellos comportamientos violentos.

En lo concerniente a la hipótesis específica 3 el análisis de correlación entre las Dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas y la violencia escolar reveló que existe una correlación moderada entre las variables. El coeficiente de correlación de Spearman (Rho) obtenido fue de 0,508 indicando una relación significativa. Además,  $p\text{-valor} = <0,001 < 0,05$ , lo que confirma una asociación significativa entre ambos constructos. Por ende, se rechaza la hipótesis nula y se dispone de pruebas sólidas que respaldan la hipótesis alternativa.

Estos hallazgos son cotejados con los aportes de Gonzáles y Treviño (2022) quienes en su estudio determinaron que existe una relación significativa alta con un peso de 0,09 entre metas y violencia escolar, indicando que un estudiante que no controla sus emociones, tiene dificultades para alcanzar sus metas, o no logra lidiar con sus responsabilidades de manera efectiva; originando en ellos emociones de frustración, estrés y sentimientos de impotencia, lo cual pueden contribuir a un mayor riesgo de involucrarse en conductas agresivas o violentas como una forma de expresar su malestar o como una manera de obtener poder y control en situaciones en las que se sienten desfavorecidos (Socarrás et ál., 2020).

Por otra parte, esto difiere de los hallazgos de Rodríguez et ál. (2019) quienes indicaron que existe una relación negativa baja entre la gestión de impulsos y el control de situaciones adversas con la agresividad; esta situación se debe a que este estudio analiza situaciones cotidianas de los adolescentes y cuando ellos están pasando por una situación de frustración o enojo por no lograr lo que se plantearon, el entorno que los rodean son personas cercanas con las que tiene una relación afectiva que pueden

ser sus padres, amigos o pareja, es decir no son unos desconocidos; por lo que este puede ser un factor que puede influir en que la relación entre impulsividad y agresividad no sea tan evidente.

Una de las teorías en la que basamos estos resultados es la Teoría de la Frustración de Dollard et ál. (1939) y la de teoría psicoanalítica de Freud, pues para ellos la frustración experimentada por un individuo cuando sus metas o deseos son bloqueados o no alcanzan situaciones placenteras; puede conducir a una mayor propensión a la agresión y la violencia. Si esto lo basamos en el contexto escolar los estudiantes pueden experimentar frustración debido a una variedad de factores, como el rendimiento académico deficiente, la falta de reconocimiento o recompensa, las relaciones conflictivas con compañeros o maestros, el acoso escolar o la falta de oportunidades para participar en actividades que les interesen, todo esto puede aumentar la probabilidad de que recurran a comportamientos violentos como una forma de desahogo o para expresar su malestar (Arribasplata, 2020; Huamán, 2020).

En cuanto a lo referente a la cuarta hipótesis específica que busca relacionar la variable no aceptación de estados emocionales y violencia escolar; de acuerdo con el análisis de correlación de Spearman, los resultados revelan una relación moderada, con un valor de 0,694. Además, el valor de  $p$ , que representa el nivel de significancia, es menor a 0,001 lo que indica que la correlación es estadísticamente significativa. Esto implica que a medida que incrementa la magnitud de una variable, también hay un incremento en el valor de la otra variable, aunque no necesariamente en la misma medida. Estos descubrimientos apoyan la hipótesis alternativa y llevan a la negación de la hipótesis nula.

Estos resultados difieren con la investigación de Darmadi & Badayai (2021) quienes determinaron que existe una relación positiva significativa pero baja entre la no aceptación y el comportamiento agresivo en sus diversas manifestaciones: agresión física y verbal, ira y hostilidad ( $r = .245$ ,  $p < 0.05$ ;  $r = .234$ ,  $p < 0.05$ ;  $r = .204$ ,  $p < 0.05$ ; y  $r = .299$ ,  $p < 0,05$ , respectivamente) indicando con ello que los adolescentes que son incapaces o se resisten a reconocer y expresar de forma natural sus emociones están propensos a que muestren comportamientos agresivos.

Estos resultados se sustentan en la teoría de Linehan (2003) quién aborda la

invalidación de las emociones, lo que implica negar, minimizar o desvalorizar las emociones de una persona. La invalidación crónica de las emociones puede generar un efecto profundo en la salud mental y emocional de una persona, lo que a su vez puede contribuir a comportamientos violentos o agresivos. En el contexto escolar, la invalidación de las emociones por parte de compañeros, maestros o incluso el sistema educativo en sí puede generar un ambiente hostil y poco acogedor. Los estudiantes pueden sentirse desvalorizados, incomprendidos y marginados, lo que puede aumentar su nivel de frustración, ira y en algunos casos, llevar a conductas violentas (Vásquez, 2016).

En cuanto a las fortalezas de esta revisión, es importante destacar la confiabilidad de los resultados obtenidos pues fueron realizados tomando en cuenta todos los principios éticos considerados en esta investigación; además, se encontraron conclusiones claras respaldadas tanto por evidencia empírica como por fundamentos teóricos. Sin embargo, hay ciertas limitaciones en este estudio que es importante abordar en investigaciones futuras. Por un lado, los resultados obtenidos no pueden ser generalizados a estudiantes de otros niveles educativos, como del nivel primario, donde también se presentan estos problemas. Además, debido a las situaciones del contexto por problemas de salud (Dengue) por parte de muchos estudiantes es probable que algunas respuestas no hayan sido respondidas de manera adecuada; existiendo la posibilidad de que sus respuestas sesguen la investigación.

Finalmente se concluye que la trascendencia de esta investigación se evidencia en su capacidad para proporcionar un punto de partida significativo para futuras investigaciones. Además, identificar y comprender la relación entre la desregulación emocional y la violencia escolar puede ayudar a los educadores, padres y profesionales de la salud a implementar medidas de prevención y estrategias de intervención temprana; pues al reconocer los signos de desregulación emocional en los estudiantes, se pueden ofrecer recursos y apoyo adecuados para abordar sus necesidades emocionales y evitar que la violencia se desarrolle o se intensifique.

## VI. CONCLUSIONES

**Primera:** Al realizar el análisis de los constructos presentados desregulación emocional y violencia escolar utilizando el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ ) arrojó un valor de 0,549. Además, el p-valor obtenido fue menor que 0,001, lo que implica una significancia estadística altamente relevante. Estos hallazgos brindan una base sólida para aceptar la hipótesis alterna.

**Segunda:** Para determinar la relación entre la falta de claridad emocional y la violencia escolar, los resultados revelaron una correlación positiva y fuerte entre ambas variables, con un coeficiente de correlación de 0,708. Esto indica una asociación significativa entre ambos constructos. Además, el grado de significancia, inferior a 0,001 descarta la posibilidad de que esta asociación sea el resultado de una casualidad. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula.

**Tercera:** Se estableció una relación significativa entre la falta de conciencia emocional y la violencia escolar. El coeficiente de correlación de Spearman obtenido es de 0,579 lo que indica una asociación positiva y moderada entre ambos factores. Esto implica que a medida que aumenta la falta de conciencia emocional, también aumentan los casos de violencia escolar. Es importante destacar que esta relación es estadísticamente significativa, con un valor de  $p \Rightarrow 0,001$  lo que confirma la existencia de una conexión importante entre ambas variables. Estos hallazgos respaldan la hipótesis alternativa, proporcionando evidencia convincente de la relación entre las variables estudiadas.

**Cuarta:** Se concluye que la correlación entre las dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas y la violencia escolar muestra una relación moderada entre ambas variables. El coeficiente de correlación de

Spearman (Rho) obtenido es de 0,508 lo cual indica una relación significativa. Además, el p-valor es menor que 0,001 confirmando una asociación significativa entre ambos constructos. Por consiguiente, la hipótesis nula puede ser rechazada, ya que existen pruebas sólidas que respaldan la hipótesis alternativa.

**Quinta:** Con respecto a la relación entre la falta de aceptación de estados emocionales y la violencia escolar el análisis de correlación de Spearman, encontró una relación moderada entre ambos constructos, con un coeficiente de correlación de 0,694. Además, el valor de p, es menor a 0,001 lo cual demuestra que la correlación es estadísticamente significativa. Por ende, al contar con evidencia contundente se acepta la hipótesis alterna.

## VII. RECOMENDACIONES

**Primera:** Una vez obtenido los resultados es necesario comunicarlos a la dirección del plantel para que de manera conjunta con toda la comunidad educativa; se impulsen programas de prevención de la violencia escolar como de enseñanza de habilidades de inteligencia emocional. Además, es importante establecer mecanismos de detección temprana para identificar situaciones de desregulación emocional o violencia en la escuela, para así brindar el apoyo necesario a los estudiantes involucrados. Para ello es importante trabajar con los aliados estratégicos como la posta médica de la comunidad, Demuna, Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, etc.

**Segunda:** Con respecto a fortalecer la claridad emocional en los adolescentes es necesario establecer un entorno propicio para que estos se sientan a gusto al expresar sus emociones y pensamientos; para ello los educadores y la familia deben trabajar de la mano; pues estos deben escuchar sin emitir juicios, ofrecer orientación y brindar un apoyo emocional constante. Asimismo, resulta imprescindible enseñar a los adolescentes habilidades de comunicación efectiva, tales como expresar sus emociones de forma constructiva y practicar la escucha activa hacia los demás.

**Tercera:** Para poder disminuir la falta de conciencia emocional es importante implementar programas educativos con los aliados estratégicos de la comunidad, para que enseñen a los estudiantes a conectarse con sus propias emociones, comprenderlas y gestionarlas de manera efectiva; de esta manera los adolescentes mejoraran sus habilidades de comunicación, relaciones interpersonales y toma de decisiones, ya que tendrán un mayor autoconocimiento y comprensión de los demás.

**Cuarta:** Con respecto a enfrentar dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas es importante que durante las horas de tutoría se enseñe a los

estudiantes a plantearse metas específicas, medibles, alcanzables, relevantes y con un límite de tiempo definido; hacerles comprender que los obstáculos son oportunidades para aprender y crecer; esto permitirá que no se sientan frustrados al no lograr lo que se propusieron; y de esta manera evitar que empleen conductas agresivas como una vía de escape o para manifestar su malestar.

**Quinta:** Involucrar a los padres de familia en el proceso de apoyo emocional, brindándoles información y recursos sobre cómo pueden respaldar a sus hijos en la expresión y aceptación de sus emociones. Esto puede incluir talleres para padres, reuniones informativas. Así mismo proporcionar capacitación y talleres para el personal educativo sobre inteligencia emocional y cómo apoyar a los estudiantes en la expresión y gestión de sus emociones; pues estos desempeñan un papel clave en la creación de un ambiente de aceptación y comprensión emocional.

## REFERENCIAS

- Abreu, L., Koebach, A., Díaz, O., Carleial, S., Hoeffler, A., Stojetz, W., Freudenreich, H., Justino, P., & Brück, T. (2021). Life With Corona: Increased Gender Differences in Aggression and Depression Symptoms Due to the COVID-19 Pandemic Burden in Germany. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689396>
- Álvarez, D., Núñez, J. y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 191-202. <https://hdl.handle.net/11441/85065>
- Alves, J. (2019). A violência verbal e suas determinações hierárquicas do contexto família para o contexto escola: fatores inibidores no processo de aprendizagem por mediação segundo vygotsky e estratégias de enfrentamento da psicologia escolar. *Caderno De Graduação - Ciências Humanas E Sociais - UNIT - SERGIPE*, 5(3), 271. <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/7179#:~:text=https%3A%2Fperiodicos.set.edu.br%2Fcadernohumanas%2Farticle%2Fview%2F7179>
- Arias, J., Villasís, M. y Novales, M. G. M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Arribasplata, K. (2020). *Inteligencia emocional y violencia escolar en la institución educativa particular Ingeniería, Cajamarca* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49227>
- Bakermans-Kranenburg, M y van IJzendoorn, M. (2009). The first 10,000 Adult Attachment Interviews: distributions of adult attachment representations in clinical and non-clinical groups. *Attachment & Human Development*, Volume 11, Issue 3, pages 223 – 263. [https://www.researchgate.net/publication/24440045\\_The\\_first\\_10000\\_Adult\\_Attachment\\_Interviews\\_Distributions\\_of\\_adult\\_attachment\\_representations\\_in\\_cl](https://www.researchgate.net/publication/24440045_The_first_10000_Adult_Attachment_Interviews_Distributions_of_adult_attachment_representations_in_cl)

inical\_and\_non-clinical\_groups

- Beauchaine, T. y Cicchetti, D. (2019). Emotion dysregulation and emerging psychopathology: A transdiagnostic, transdisciplinary perspective. *Development and psychopathology*, 31(3), 799–804. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000671>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books
- Caballero, S., Contini de González, N., Lacunza, A., Mejail, S. y Coronel, P. (2018). Social skills, aggressive behavior and socioeconomic context. A comparative study with adolescents from Tucumán (Argentina). *Notebooks of the Faculty of Humanities and Social Sciences - National University of Jujuy*, (53), 183-203. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18558359008>
- Cabrera, G., Londoño, N., Arbeláez, J., Cruz, J., Macías, L. y España, A. (2020). Emotional Dysregulation and Dissocial Behavior in a Sample of Adolescents in Conflict with the Law. *Pensamiento Psicológico*, 18 (1), 103 – 115. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi18-1.decd>
- Cervantes M., Sánchez C. y Villalobos, M. (28 - 30 de agosto de 2013). *Percepción de la violencia del docente hacia el alumno en instituciones de educación superior*. Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL. Educación, Sociedad y Cultura. Monterrey, México. <https://core.ac.uk/download/76597215.pdf>
- Darmadi, I., & Badayai, A. (2021). The Relationship Between Emotional Dysregulation and Aggressive Behavior among Adolescents. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(6), 1054–1064. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v11-i6/10238>
- Del Castillo, D. y Rodríguez, T. (2018). The ethics of scientific research and its inclusion in health sciences. *Acta Med Cent.* 2018;12(2):213-227. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medicadelcentro/mec-2018/mec182n.pdf>
- Dobarro, A., Álvarez-García, D., & Núñez, J. (2014). CUVE3: Instrumentos para evaluar la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 487-492.

- <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851788055.pdf>
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). Frustration and aggression. New Haven, Conn.: Yale Univ. Press.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10022-000>
- Etkin, A., Büchel, C. & Gross, J. (2015). The neural bases of emotion regulation. *Nat Rev Neurosci* 16, 693–700. <https://doi.org/10.1038/nrn4044>
- Faraone, S., Rostain, A., Blader, J., Busch, B., Childress, A., Connor, D., & Newcorn, J. (2018). Practitioner review: Emotional dysregulation in attention-deficit/hyperactivity disorder - Implications for clinical recognition and intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 133-150. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12899>
- Flores-Kanter, P. E., & Medrano, L. A. (2019). Basic Core in the Analysis of Qualitative Data: Steps, Techniques to Identify Themes, and Data Display Forms. *Interdisciplinaria*, 36(2). <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v36n2/1668-7027-interd-36-02-00203.pdf>
- Fragoso, R. (2019). Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de personas investigadoras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 23. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35410>
- García-Ancira, C. (2020). Emotional intelligence in the development of the academic trajectory of the university. *Cuban Magazine of Higher Education*, 39(2), e15. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000200015&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200015&lng=es&tlng=es).
- Gregorio, A. (2022). *Agresión y conciencia emocional en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria José Olaya Balandra, Santa Rosa* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/80179>
- Gratz, K. L. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Assessment*, 26, 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Guerra, C., Álvarez- García, D., Dobarro, A., Núñez, J.C., Castro, L. y Vargas, J.

- (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra española. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 2(1), 75-98.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116403004>
- Gonzales, C., y Gómez, A. (2020). Violencia escolar percibida en Educación Secundaria. *EA, Escuela Abierta*, 23, 19-27.  
<https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/254/295>
- González, M., & Treviño, D. (2019). Violencia escolar en bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 123–147.  
<https://doi.org/10.14201/teri.19616>
- Gross, J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of emotions*, 3(3), 497-513.  
<http://dspace.ashoka.edu.in/bitstream/123456789/4296/1/handbook%20of%20Emotions.pdf#page=513>
- Hernández, C.E., y Carpio, N. A. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2 (1), 75-79.  
<https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2017). *Alcance de la Investigación*.  
[http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2792/510\\_06\\_color.pdf](http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2792/510_06_color.pdf)
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-hill.  
[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64591365/Metodolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_investigaci%C3%B3n.\\_Rutas\\_cuantitativa\\_\\_cualitativa\\_y\\_mixta-libre.pdf?1601784484=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMETODOLOGIA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_LAS\\_RUTA.pdf&Expires=1682645277&Signature=f6yjZT8-l2NdrjacgvAjJANfNuuinvDVFxHgryGoVCXk5omb-sNtdob1dHNQhz421PXvvqan78oL85t2Pdnc9DxXIJEzcXNaJHT4en29u2hX8Ry-DgbriXKuoJjR3LebDYD4jV0cG3d5RiS0mY1JbRGN5Uy7zVtz7Ty2JBmTXrlcL1](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64591365/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n._Rutas_cuantitativa__cualitativa_y_mixta-libre.pdf?1601784484=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMETODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_LAS_RUTA.pdf&Expires=1682645277&Signature=f6yjZT8-l2NdrjacgvAjJANfNuuinvDVFxHgryGoVCXk5omb-sNtdob1dHNQhz421PXvvqan78oL85t2Pdnc9DxXIJEzcXNaJHT4en29u2hX8Ry-DgbriXKuoJjR3LebDYD4jV0cG3d5RiS0mY1JbRGN5Uy7zVtz7Ty2JBmTXrlcL1)

u93gbkgTumelNw8UzdlynMRhIHDQGKpT4vmyLyIldY4I-  
FFMXZCCzztzwHQ3ko8fMaiy9vLd4HtpqnPxhVZ3oVg4pDWonbHRd3PxDX4-  
9P0rQH~55mph75p24FFZO27sCWdKa9e0Br1tXBWCRXBvEHRaZgUHpTNN  
PKxqGw\_\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Herrera, M. (2019). *Influencia de la regulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de la Universidad Católica de Santa María* [Tesis de maestría. Universidad Católica de Santa María. Arequipa]. Repositorio de la Universidad Católica de Santa María. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/9945>
- Hervás, A. (2017). Emotional dysregulation and autism spectrum disorders. *Rev. Neurology Journal*, 64(1), 17-25. <https://doi.org/10.33588/rn.64S01.2017030>
- Hirsch, O., Chavanon, M., Riechmann, E., & Christiansen, H. (2018). Emotional dysregulation is a primary symptom in adult attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Affective Disorders*, 232, 41–47. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.02.007>
- Huamán, E. (2020). *La violencia y su relación con la convivencia dentro del aula en estudiantes del nivel secundaria de la IE Sagrada Familia Fe y Alegría N° 64-Tingo Maria-2017* [Tesis de maestría, Universidad de Huánuco]. Repositorio de la Universidad de Huánuco. <http://repositorio.udh.edu.pe/123456789/2558>
- Inguillay, L., Tercero, S., & López, J. (2020). Ética en la investigación científica. *Revista Imaginario Social*, 3(1). <https://doi.org/10.31876/is.v3i1.10>
- Jiménez, R. (2023). Influencia de la ansiedad y depresión en las estrategias de afrontamiento al estrés en adolescentes de Lima Norte. *PsiqueMag*, 12(1), 45–57. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v12i1.2464>
- Kersten, L., Prätzlich, M., Mannstadt, S., Ackermann, K., Kohls, G., Oldenhof, H., Saure, D., Krieger, K., Herpertz-Dahlmann, B., Popma, A., Freitag, C., Trestman, R., & Stadler, C. (2016) START NOW - a comprehensive skills training programme for female adolescents with oppositional defiant and conduct disorders: study protocol for a cluster-randomised controlled trial. *Trials* 17(1):568. <https://doi.org/10.1186/s13063-016-1705-6>

- Linehan, M. (2003). *Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad límite*. Paidós. <https://www.derechopenalened.com/libros/trastosnos-de-personalidad.pdf>
- Martínez, A. & Wilfrido, F. (2015). Correlación entre actividades de interacción social registradas con nuevas tecnologías y el grado de aislamiento social en los adultos mayores. *Revista mexicana de ingeniería biomédica*, 36(3), 181-190. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=62311>
- Melendez W. (2018). *Violencia escolar y autoestima en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N° 110 San Marcos de San Juan de Lurigancho, Lima 2018* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/42908>
- Meliton, Y. (2019). *Habilidades sociales y violencia escolar en estudiantes de 3er año de secundaria de la IE Carlos Wiesse, Comas, Lima* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/41472>
- Meza, A., & Candela, V. (2021). Estilos de crianza familiar y violencia escolar en adolescentes de Lima Norte. *PsiqueMag*, 10(2), 58–68. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/237/227>
- Mikulincer, M., Shaver, P., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77-102. [https://adultattachment.faculty.ucdavis.edu/wp-content/uploads/sites/66/2015/09/Mikulincer\\_2003\\_Attachment-theory-and-affect-regulation.pdf](https://adultattachment.faculty.ucdavis.edu/wp-content/uploads/sites/66/2015/09/Mikulincer_2003_Attachment-theory-and-affect-regulation.pdf)
- Milozzi, S. y Marmo, J. (2022). Systematic review on the relationship between attachment and emotional regulation. *Rev. Psychology Unemi*, 6(11), 70-86. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp70-86p>
- MINSA, UNICEF (2021). *La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la Covid-19. Estudio en línea - Perú 2020*. <https://www.unicef.org/peru/media/10616/file/Salud%20menta%20en%20conte>

xto%20COVID19.pdf

- Mojica, R. & Morales, M. (2020). Pandemic COVID-19, the new health emergency of international concern: A review. *Semergen*, 73-74. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2020.05.010>
- Morán, K., Márquez, V., Yanchapaxi, N., Pesántez, N. y Veloz, A. (2022). Violence in children and its repercussions in confinement by Covid-19. *Research, Society and Development*, 11(4). <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27262>
- Mosquera, D. y González, A. (2013). From early attachment to symptoms of borderline personality disorder. *Digital journal of psychosomatic medicine and psychotherapy*, 3(3), 1-33. [http://www.psicociencias.com/pdf\\_noticias/Apego\\_y\\_TLP.pdf](http://www.psicociencias.com/pdf_noticias/Apego_y_TLP.pdf)
- Muñoz, A., Vargas, R. y Hoyos, J. (2016). Escala de dificultades en regulación emocional (DERS): Análisis factorial en una muestra colombiana. *Acta Colombia Psicología*, 19(1), 225-236. <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.10>
- Muñoz, H., Azabache A., & Quiroz, M. (2018). Validez y fiabilidad del Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria CUVE3-ESO en adolescentes peruanos. *Revista de psicología y educación*. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.165>
- Nahuel, P. & Pogliaghi, L. (2019). Meanings of violence from the perspective of Mexican and Argentine students. *Sinéctica*, (53). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-015)
- Ñañez, M., Lucas, G., Gómez, R. y Sánchez, R. (2022). El Covid-19 en la salud mental de los adolescentes en Lima Sur, Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 219-231. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570969250016/html/>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). Alocución de apertura del director general de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. Discursos del director general de La OMS, 1.
- Organización Mundial de la Salud. [OMS]. (2020, 28 de septiembre). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

- Otzen, T. & 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, 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](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100112&lng=es&tlng=es).
- Parra, M. (2022). Effects of the COVID-19 pandemic on the mental health of children and adolescents: a bibliographic review. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, 47(3), 23-31. <https://doi.org/10.11565/arsmed.v47i3.1913>
- Pinedo, X. (14 de octubre de 2021). Ansiedad y depresión: los trastornos de salud mental más diagnosticados en adolescentes. *Ojo público*. <https://ojopublico.com/3098/ansiedad-y-depresion-diagnosticos-mas-comunes-enmenores>
- Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán, G. (2019). Methods and techniques in qualitative research. Some necessary precisions. *Conrado*, 15(70), 455-459. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=es)
- Prieto, J. (2021). *Conciencia emocional en adolescente en el marco de emergencia Covid 19: estudio comparativo* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/59550>
- Reyes, M. (2013). Características de un modelo clínico transdiagnóstico de regulación emocional. *Psicología Iberoamericana*, 21(2), 7-18. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133930525002.pdf>
- Ribero, S. y Vargas, R. (2013). Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo conductual: Una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicología desde el Caribe*, 30, 495-525. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/5045/69>
- Rivas-Castillo, C. (2020). Políticas públicas en materia de violencia escolar en

- América Latina. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (34), 135–153.  
<https://doi.org/10.5377/farem.v0i34.10013>
- Rodríguez, I., Tussián, G, y Moreno, J. (2019). Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio. *Revista de Psicología UCA*, v. 5, n. 10, p. 25-44.  
ISSN 2469-2050.  
<https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2496/2325>
- Rothenberg, W., Di Giunta, L., Lansford, J., Lunetti, C., Fiasconaro, I., Basili E, Thartori, E., Favini, A., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Amico, F., Rosa, M., & Cirimele, F. (2019). Daily Associations between Emotions and Aggressive and Depressive Symptoms in Adolescence: The Mediating and Moderating Role of Emotion Dysregulation. *J Youth Adolescence* 48, 2207–2221.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-019-01071-6>
- Safdar, F., & Khan, N. (2019). Parental psychological control and aggression among adolescents: mediating role of emotional dysregulation. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34(3), 547-564.  
[https://pjpr.scione.com/newfiles/pjpr.scione.com/89/89-PJPR\\_1.pdf](https://pjpr.scione.com/newfiles/pjpr.scione.com/89/89-PJPR_1.pdf)
- Salinas, G. (2016). Autorregulación emocional en adolescentes. *Educación*, (22), 64–66. <https://doi.org/10.33539/educacion.2016.n22.1158>
- Sánchez, F., Granados, E. y Odre, E. (2021) Boletín epidemiológico. Ministerio de Salud Hospital Hermilio Valdizán Oficina de Epidemiología y Salud Ambiental.  
<http://www.hhv.gob.pe/nosotros/epidemiolog>
- Sandí, M. (2019). Intervenciones psicoterapéuticas basadas en la teoría del apego. *Revista Cúpula*, 33(1), 33-53.  
<https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v33n1/art03.pdf>
- Segura, L., Estévez, J., & Estévez, E., (2019) Empathy and Emotional Intelligence in Adolescent Cyberaggressors and Cybervictims. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(13):4681.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17134681>
- Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E. (2016). Emotion dysregulation in attention deficit hyperactivity disorder. *Focus*, 14(1), 127–144.  
<https://doi.org/10.1176/appi.focus.140102>

- SíseVe (2022). Números de casos reportados en el SíseVe a nivel nacional (www.siseve.pe)
- Socarrás, D., Colunga, S., & Matos, A. (2020). Difficulties in emotional regulation in Psychology students of the University of Camagüey. *Didasc@lia Magazine: didactics and education ISSN 2224-2643*, 11(4), 135-146. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=9064298a-189d-4989-8f87-aba650d43280%40redis>
- Tirado, K. (2021). *Estrés académico y desregulación emocional en la procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte, 2021*. [Tesis de doctorado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/88727>
- Thompson, R. (2019). Emotion dysregulation: A theme in search of definition. *Development and Psychopathology*, 31(3), 805–815. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000282>
- Thorell, L., Tilling, H., & Sjöwall, D. (2020). Emotion dysregulation in adult ADHD: Introducing the comprehensive emotion regulation inventory (CERI). *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 42(7), 747–758. <https://doi.org/10.1080/13803395.2020.1800595>
- UNICEF. (2020) *Salud mental e infancia en el escenario de la COVID-19. Chile: Representación Unicef*. <https://www.consaludmental.org/publicaciones/Salud-Mental-infancia-adolescencia-covid-19.pdf>
- Universidad Cesar Vallejo. (2022, 19 de julio). *RCUN°0470-2022/UCV Código de Ética en Investigación de la Universidad César Vallejo*. <https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/09/RCUN%C2%B0470-2022-UCV-Aprueba-actualizacion-del-Codigo-de-Etica-en-Investigacion-V01.pdf>
- Vara, A. (2012). Desde la idea hasta la sustentación: 7 pasos para una tesis exitosa. Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. Universidad de San Martín de Porres. Lima. <http://www.administracion.usmp.edu.pe/investigacion/files/7-PASOS-PARA-UNA-TESIS-EXITOSA-Desde-la-idea-inicial-hasta-la-sustentaci%C3%B3n.pdf>

- Vásquez, E. (2016). Terapia Dialéctico Conductual en el trastorno límite de personalidad: el equilibrio entre la aceptación y el cambio. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 79(2), 108-118. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-85972016000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-85972016000200005&lng=es&tlng=es).
- World Health Organization. (18 March 2020). Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak, 2020. the COVID-19 outbreak. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-MentalHealth-2020.1>
- Zhou, S., Zhang L., Wang, L., Guo, Z., Wang, J., Chen, J., Liu, M., Chen, X., & Chen, J. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19 Eur. *Child Adolesc. Psychiatry* 29, 749–758. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>

# **ANEXOS**

### Anexo 1: Tabla de operacionalización de variables

TÍTULO		Desregulación emocional post pandemia y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.				
VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA O MEDICIÓN
<b>Variable Independiente</b>  Desregulación Emocional	Es la insuficiencia para hacer frente a estados emocionales negativos, lo cual lo convierte en una persona incapaz de regular, aceptar y controlar sus emociones y así como aplicar estrategias que permitan regular las mismas de manera efectiva (Gratz y Roemer, 2004).	La variable se medirá mediante el cuestionario "The Difficulties in Emotion Regulation Scale" (DERS) propuesta por Gratz y Roemer (2004), la cual ha sido traducida y adaptada por Marín et ál. (2012) para estudiantes adolescente mexicanos; está compuesta por 24 ítems de respuesta Likert con cinco alternativas (desde casi nunca a casi siempre) dividida en cuatro dimensiones: falta de conciencia emocional, falta de claridad emocional, no aceptación de respuestas y dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas.	Falta de conciencia emocional	Dificultad de admitir y atender las emociones que experimenta.	1, 2, 6, 7, 9	Ordinal  El cuestionario está compuesto por 24 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert Casi nunca=0 algunas veces=1 la mitad de las veces=2 la mayoría de las veces=3 casi siempre=4
			Falta de claridad emocional	Dificultad para controlar sus sentimientos, lo que provoca que no conozca y comprenda las emociones que está experimentando.	3, 4, 5, 8	
			Dificultades para dirigir el comportamiento hacia Metas	Bloqueo al sentir una emoción negativa originando la incapacidad de: • Realizar sus tareas • Concentrarse. • Controlar lo que tiene que realizar.	11, 13, 16, 17, 22, 23	
			No aceptación de respuestas emocionales	Rechaza sus sentimientos, se siente débil y con sentimientos de culpa y molestia. Se siente incapaz de hacerle frente a sus, sentimientos.	10, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 24	

<p style="text-align: center;"><b>Variable Dependiente</b></p> <p style="text-align: center;">Violencia Escolar</p>	<p>Según Álvarez et ál. (2011), la violencia escolar se evidencia como conductas con mala intención, cuya finalidad es causar daño dentro del contexto escolar, y que puede ser ocasionada por cualquier miembro de la comunidad educativa.</p>	<p>La variable será medida mediante un Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE 3 ESO), planteado por Álvarez et ál., 2013, la cual fue adaptada por Meliton (2019) para ser utilizada en adolescentes peruanos. Este instrumento tiene por finalidad analizar cuál es la apreciación que tienen los estudiantes sobre la regularidad con la que se dan las diferentes clases de violencia en la escuela; sean éstas dadas por parte de los estudiantes o docentes. Contiene 44 preguntas tipo Likert de 5 puntos donde (Nunca=1 y Siempre=5). Está dividida en seis dimensiones. Su escala de medición es ordinal.</p>	Violencia verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de sobrenombres o apodos.</li> <li>• Intimidaciones.</li> <li>• Ofensas</li> <li>• Difamaciones</li> <li>• Críticas o comentarios malintencionados.</li> </ul>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	<p style="text-align: center;">Ordinal</p> <p>Cuestionario con 44 ítems con 5 respuestas de tipo Likert donde 1 = Nunca 2 = Pocas veces 3 = Algunas veces 4 = Muchas veces 5 = Siempre</p> <p style="text-align: center;">Violencia escolar general:</p> <p>Alto: 161 - 220 Medio: 101 - 160 Bajo: 44 - 100</p>
			Violencia física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agresiones físicas.</li> <li>• Amenazas.</li> <li>• Robo de pertenencias.</li> <li>• Ocultamiento.</li> <li>• Destrozos de objetos ajenos.</li> </ul>	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	
			Exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Separar a sus otros compañeros de clase por motivos:</li> <li>• Culturales.</li> <li>• Raciales.</li> <li>• Físicos.</li> </ul>	18, 19, 20, 21	
			Violencia a través de las Tics	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizando el internet realizan:</li> <li>• Calumnias</li> <li>• Ofensas, intimidaciones.</li> </ul>	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31	
			Disrupción en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamientos inadecuados durante clases</li> </ul>	32, 33, 34	
			Violencia del profesorado hacia el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intimidaciones</li> <li>• Ofensas</li> </ul>	35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44	

## Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos

### ESCALA DE DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL

*Autores: Gratz, K. y Roemer, L. adaptada por Marín, M., Robles, R., González, C. y Andrade, P.*

Edad: ..... Sexo: ..... Grado y Sección: ..... Fecha de Evaluación: ...../...../.....

**Instrucciones:** En este cuestionario te vamos a presentar unas frases que te permitirán pensar acerca de tu forma de ser. Deseamos que contestes a cada una de las siguientes preguntas con una X, la casilla que mejor represente la frecuencia con que tú piensas o actúas, de acuerdo con la siguiente escala.

**CN:** Casi Nunca    **AV:** Algunas Veces    **LMV:** La mitad de las veces    **MV:** La mayoría de las veces    **CS:** Casi siempre

N°	PREGUNTAS	CN	AV	LMV	MV	CS
1	Tengo claro mis sentimientos					
2	Pongo atención a cómo me siento					
3	Mis sentimientos me sobrepasan y están fuera de control					
4	No tengo idea de cómo me siento					
5	Me cuesta trabajo entender porque me siento como me siento					
6	Le hago caso a mis sentimientos					
7	Sé exactamente como me siento					
8	Estoy confundido(a) por cómo me siento					
9	Puedo reconocer como me siento					
10	Me enoja conmigo mismo(a) por sentirme de esta manera					
11	Me cuesta trabajo hacer mis deberes					
12	Creo que así me sentiré por mucho tiempo					
13	Me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas					
14	Siento que soy débil					
15	Me siento culpable por sentirme de esa manera					
16	Me cuesta trabajo concentrarme					
17	Me cuesta trabajo controlar lo que hago					
18	Creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor					
19	Me molesto conmigo mismo (a) por sentirme de esa manera					
20	Me empiezo a sentir muy mal conmigo mismo(a)					
21	Creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por cómo me siento					
22	Pierdo el control de cómo me porto					
23	Se me dificulta pensar en algo mas					
24	Me toma mucho tiempo sentirme mejor					

## CUESTIONARIO CUVE<sup>3</sup>-ESO

*Autores: Álvarez, D., Núñez, J. C. y Dobarro, A. adaptada por Meliton, Y.*

**Edad:** ..... **Sexo:** ..... **Grado y Sección:** ..... **Fecha de Evaluación:** ...../...../.....

**Instrucciones:** El presente cuestionario pretende analizar la percepción que tienes sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por el alumnado o el profesorado de tu clase, los hechos que a continuación se presentan. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de los cinco opciones ofrecidas y coloca una X y no dejes ninguna pregunta sin contestar.

1 = NUNCA    2 = POCAS VECES    3 = ALGUNAS VECES    4 = MUCHAS VECES    5= SIEMPRE

Nº	PREGUNTAS	NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1	Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.					
2	Algunos estudiantes se expresan mal unos de otro.					
3	Algunos estudiantes ponen apodos molestos a sus compañeros.					
4	Los estudiantes insultan a sus compañeros					
5	Los estudiantes se expresan de manera inadecuada hacia los profesores					
6	Los alumnos faltan el respeto a sus profesores en el aula.					
7	Algunos alumnos insultan a sus profesores.					
8	Los estudiantes protagonizan peleas dentro del centro educativo.					
9	Algunos estudiantes golpean a compañeros dentro del centro educativo.					
10	Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas alrededor del centro educativo.					
11	Algunos estudiantes amenazan a otros para obligarles a hacer cosas.					
12	Hay estudiantes que amenazan con objetos para intimidar a otros compañeros.					
13	Hay estudiantes que roban objetos o dinero del centro educativo.					
14	Algunos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros.					
15	Hay estudiantes que roban cosas de					

	los profesores.					
16	Algunos estudiantes esconden pertenencias o material de los profesores con la intención de molestar.					
17	Los estudiantes causan desperfectos intencionalmente en las pertenencias de los profesores					
18	Hay estudiantes que son discriminados por diferencias religiosas o culturales.					
19	Algunos estudiantes son discriminados por su nacionalidad.					
20	Algunos estudiantes son rechazados por sus bajas notas.					
21	Ciertos estudiantes son discriminados por sus buenos resultados académicos.					
22	Ciertos estudiantes publican insultos o amenazas a los profesores a través de Twitter o Facebook.					
23	Algunos estudiantes insultan o amenazan a sus compañeros a través de Twitter o Facebook.					
24	Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de los profesores.					
25	Hay estudiantes que publican en Twitter o Facebook comentarios de ofensa a sus compañeros.					
26	Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros.					
27	Hay estudiantes que graban o realizan fotos a profesores con la intención de burlarse.					
28	Hay alumnos que graban o realizan fotos de sus compañeros para amenazarles o chantajearles.					
29	Algunos estudiantes envían a compañeros mensajes a través del teléfono celular de ofensa, insulto o amenaza.					
30	Hay estudiantes que envían mensajes a sus compañeros a través de su correo electrónico con la intención de insultarlos o amenazarlos.					
31	Algunos estudiantes toman fotos a sus compañeros para burlarse.					
32	Los estudiantes dificultan las explicaciones de los profesores hablando					

	durante clase.					
33	Algunos estudiantes dificultan las explicaciones de los profesores con su comportamiento durante la clase.					
34	Hay estudiantes que no trabaja en clase y no dejan trabajar al resto.					
35	Algunos profesores tienen rechazo o cólera por algunos estudiantes.					
36	Algunos profesores castigan injustamente.					
37	Los profesores castigan injustamente.					
38	Algunos profesores ignoran a ciertos estudiantes.					
39	Hay profesores que ridiculizan a algunos estudiantes.					
40	Hay profesores que no escuchan a los estudiantes.					
41	Existen profesores que insultan a los estudiantes.					
42	Algunos profesores bajan la nota a sus estudiantes como castigo.					
43	Ciertos profesores atemorizan a algunos estudiantes.					
44	Algunos profesores amenazan a los estudiantes.					

## **Fichas Técnicas de instrumentos.**

### **Ficha Técnica de instrumento 1:**

- Denominación: Escala Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E) 2004.
- Nombre en inglés: Difficulties in Emotion Regulation Scale.
- Autores: Kim L. Gratz y Lizabeth Roemer (2004)
- Procedencia: Psychopathology Behavioral Assessment, EE.UU.
- Autor de la adaptación mexicana: Marín et ál. (2012)
- Administración: Individual o colectiva.
- Duración: 10 a 15 minutos.
- Uso: Adolescentes de 11 a 17 años.
- Finalidad: medir los problemas para regular las emociones.
- Estructura: este instrumento cuenta con 24 ítems distribuido en 4 dimensiones: Falta de conciencia emocional (5 ítems), falta de claridad emocional (4 ítems), dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas (6 ítems) y no aceptación de respuestas emocionales (9 ítems); la cual se mide a través de la siguiente escala:  
0= Casi nunca.  
1= algunas veces.  
2= la mitad de las veces.  
3= la mayoría de las veces.  
4= casi siempre.

## **Ficha Técnica de instrumento 2:**

- Denominación: Cuestionario de Violencia escolar CUVE 3 – ESO.
- Autores: Álvarez, Núñez y Dobarro (2013)
- Procedencia: España.
- Autor de la adaptación peruana: Meliton (2019)
- Administración: Individual o colectiva.
- Duración: 15 a 20 minutos.
- Uso: Adolescentes de 12 a 18 años.
- Finalidad: conocer la apreciación que tienen los estudiantes sobre la regularidad con la que se dan los distintos tipos de violencia en la escuela; sean éstas dadas por parte de los estudiantes o docentes.
- Estructura: este instrumento cuenta con 44 ítems distribuido en seis dimensiones: Violencia verbal (7 ítems), violencia física (10 ítems), exclusión social (4 ítems), violencia a través de las Tics (10 ítems),disrupción en el aula (3 ítems) y violencia del profesorado hacia el alumnado (10 ítems); la cual se mide a través de la siguiente escala:
  - 1 = Nunca.
  - 2 = Pocas veces.
  - 3 = Algunas veces.
  - 4 = Muchas veces.
  - 5 = Siempre.







**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e  
Información Universitaria y  
Registro de Grados y Títulos

## REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
BERRIOS REYES, YSABEL DEL CARMEN DNI 27282774	<b>MAESTRA EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN: PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD</b>  Fecha de diploma: 28/11/22 Modalidad de estudios: SEMIPRESENCIAL  Fecha matrícula: 17/04/2021 Fecha egreso: 03/04/2022	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI <i>PERU</i>
BERRIOS REYES, YSABEL DEL CARMEN DNI 27282774	<b>LICENCIADA EN EDUCACION, ESPECIALIDAD CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y FILOSOFIA</b>  Fecha de diploma: 03/08/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO <i>PERU</i>
BERRIOS REYES, YSABEL DEL CARMEN DNI 27282774	<b>LICENCIADA EN PSICOLOGÍA</b>  Fecha de diploma: 14/12/17 Modalidad de estudios: A DISTANCIA	UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN S.A.C. <i>PERU</i>
BERRIOS REYES, YSABEL DEL CARMEN DNI 27282774	<b>BACHILLER EN PSICOLOGÍA</b>  Fecha de diploma: 04/11/16 Modalidad de estudios: A DISTANCIA  Fecha matrícula: 04/01/2013 Fecha egreso: 15/08/2016	UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN S.A.C. <i>PERU</i>
BERRIOS REYES, YSABEL DEL CARMEN DNI 27282774	<b>BACHILLER EN EDUCACION</b>  Fecha de diploma: 08/03/2013 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO <i>PERU</i>







PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e  
Información Universitaria y  
Registro de Grados y Títulos

## REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
HERRERA CHUQUIHUANGA, ADILBERTO DNI 16710079	SEGUNDA ESPECIALIDAD CON MENCIÓN EN TECNOLOGIA E INFORMATICA EDUCATIVA  Fecha de diploma: 20/08/2009 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO <i>PERU</i>
HERRERA CHUQUIHUANGA, ADILBERTO DNI 16710079	MAGISTER EN EDUCACION MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA  Fecha de diploma: 10/03/2014 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
HERRERA CHUQUIHUANGA, ADILBERTO DNI 16710079	BACHILLER EN EDUCACION  Fecha de diploma: 21/09/2011 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO <i>PERU</i>
HERRERA CHUQUIHUANGA, ADILBERTO DNI 16710079	SEGUNDA ESPECIALIDAD CON MENCIÓN EN EDUCACION PARA EL TRABAJO: CARPINTERIA Y EBANISTERIA  Fecha de diploma: 27/12/2013 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO <i>PERU</i>







PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e  
Información Universitaria y  
Registro de Grados y Títulos

## REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
PISCOYA CHICOMA, WILLIAM SMITH DNI 17411688	<b>DOCTOR EN EDUCACION</b>  Fecha de diploma: 10/08/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matrícula: 01/01/2015 Fecha egreso: 31/12/2016	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
PISCOYA CHICOMA, WILLIAM SMITH DNI 17411688	<b>MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION</b>  Fecha de diploma: 28/08/2014 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
PISCOYA CHICOMA, WILLIAM SMITH DNI 17411688	<b>BACHILLER EN EDUCACION</b>  Fecha de diploma: 09/01/2012 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO <i>PERU</i>

## Anexo 4: Consentimiento o asentimiento informado UCV.

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar a los participantes de esta investigación una clara explicación de la misma, así como de su rol de participante.

La presente investigación es conducida por Jeanett Campos Tolentino estudiante de Posgrado de la Universidad Cesar Vallejo. El objetivo de esta investigación es determinar la relación entre desregulación emocional post pandemia y violencia escolar.

Si Ud. accede a dar autorización para que su menor hijo (a) participar de este estudio se le pedirá responder unos cuestionarios de DERS Y CUVE3-ESO. Esto tomará aproximadamente 25 minutos de su tiempo. La participación de este estudio estrictamente voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial siendo codificados mediante un número de identificación por lo que serán de forma anónima, por último, solo será utilizada para los propósitos de esta investigación. Una vez transcritas las respuestas los cuestionarios se destruirá. Si tiene alguna duda de la investigación puede hacer las preguntas que requiera en cualquier momento durante su participación. Igualmente puede dejar de responder el cuestionario sin que esto le perjudique.

De tener preguntas sobre su participación en este estudio puede contactarme al teléfono 953229873 o correo [jeacam2877@gmail.com](mailto:jeacam2877@gmail.com). Agradecida desde ya por su valiosa colaboración.

Atentamente

\_\_\_\_\_  
Jeanett Campos Tolentino

Yo \_\_\_\_\_ autorizó a participar a mi menor hijo (a) \_\_\_\_\_ del \_\_\_\_\_ año \_\_\_\_\_ y preciso haber sido informado/a respecto al propósito del estudio y sobre los aspectos relacionados con la investigación

\_\_\_\_\_  
DNI: .....

## Anexo 5: Resultado de reporte de similitud de Turnitin

Feedback Studio - Google Chrome  
ev.turnitin.com/app/carta/es/?o=2139663074&s=1&ro=103&lang=es&u=1088032488

feedback studio Jeanett Campos Tolentino STRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCAT /null < 5 de 337 >

**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAestrÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**  
**Desregulación emocional post pandemia y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**  
**Maestra en Psicología Educativa**

**AUTORA:**  
CAMPOS TOLENTINO, Jeanett (ORCID:0000-0003-2688)

**ASESORAS:**  
Dra. LEIVA TORRES, Jakline Gicela (ORCID:0000-0001-7635-5748)  
Dra. DENEGRI VELARDE, Maria Isabel (ORCID:0000-0002-4235-9009)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**  
Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente.

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA**  
Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

**LIMA - PERÚ**  
2023

Página: 1 de 63 Número de palabras: 16372 Versión solo texto del informe Alta resolución Activado

**Resumen de coincidencias**

**12 %**

Se están viendo fuentes estándar  
Ver fuentes en inglés (Beta)

**Coincidencias**

Nº	Detalle	Porcentaje
1	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	3 %
2	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	2 %
3	hdl.handle.net Fuente de Internet	2 %
4	revista.infad.eu Fuente de Internet	<1 %
5	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
6	repositorio.unfsc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
7	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %
8	congresopsicologiacol... Fuente de Internet	<1 %
9	www.preinvestigobibli... Fuente de Internet	<1 %
10	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	<1 %
11	www.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
12	repositorio.ujcm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
13	repositorio.unu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

Otros Anexos:

Anexo 6: Matriz de consistencia

TÍTULO								
Desregulación emocional post pandemia y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023.								
PROBLEMAS	OBJETIVOS	JUSTIFICACIÓN	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES				
Problema General	Objetivo General		Hipótesis General	Variable X: Desregulación emocional.				
				Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas de valores	Niveles o rangos
¿Qué relación existe entre desregulación emocional post pandemia y la violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023?	Determinar la correspondencia entre desregulación emocional post pandemia y la violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023	<p><b>NIVEL TEÓRICO</b> Permite comprender y profundizar conocimientos sobre Desregulación emocional y de violencia escolar. Por otro parte servirá como referentes para futuras investigaciones; pues se presentará la correspondencia entre desregulación de las emociones en los estudiantes y la causa de reacciones violentas en las escuelas.</p> <p><b>NIVEL PRÁCTICO</b> Con los resultados</p>	Existe correlación entre la desregulación emocional post pandemia y violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, Ferreñafe 2023	Falta de conciencia emocional	Dificultad de admitir y atender las emociones que experimenta.	1, 2, 6, 7, 9	Ordinal  El cuestionario está compuesto por 24 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert Casi nunca=0 algunas veces=1 la mitad de las veces=2 la mayoría de las veces=3 casi siempre=4	Bajo: 5 - 10 Medio: 11 - 15 Alto: > 16
				Falta de claridad emocional	Dificultad para controlar sus sentimientos, lo que provoca que no conozca y comprenda las emociones que está experimentando.	3, 4, 5, 8		Bajo: 4 - 8 Medio: 9 - 12 Alto: > 13
				Dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas.	Bloqueo al sentir una emoción negativa originando la incapacidad de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar sus tareas</li> <li>Concentrarse.</li> <li>Controlar lo que tiene que realizar.</li> </ul>	11, 13, 16, 17, 22, 23		Bajo: 6 - 12 Medio: 13 - 18 Alto: > 19

		obtenidos toda la comunidad educativa no solo estará informado de la situación, sino que también podrá comprender que los casos de violencia escolar se deben a que los dos años de confinamiento por la COVID 19 ha generado en los estudiantes una desregulación emocional; frente a ello con ayuda de aliados estratégicos se tendrá la oportunidad de ejecutar programas de intervención que ayuden a los estudiantes a regular sus emociones de manera adecuada.		No aceptación de respuestas emocionales	Rechaza sus sentimientos, se siente débil y con sentimientos de culpa y molestia. Se siente incapaz de hacerle frente a sus, sentimientos.	10, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 24		Bajo: 9 – 18 Medio: 19 – 27 Alto: > 28
<b>Problemas Específicos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>		<b>Hipótesis Específicas</b>	<b>Variable Y: Violencia escolar.</b>				
				<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escalas de valores</b>	<b>Niveles o rangos</b>
¿Qué relación existe entre dificultades para regular impulsos que le impiden lograr metas y los diferentes tipos de violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023?	Identificar la correlación existente entre dificultades para regular impulsos que le impiden lograr metas y los diferentes tipos de violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023.		Existe correlación entre dificultades para regular impulsos que le impiden lograr metas y los diferentes tipos de violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023.	Violencia verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de sobrenombres o apodos.</li> <li>• Intimidaciones.</li> <li>• Ofensas</li> <li>• Difamaciones</li> <li>• Críticas o comentarios mal intencionados.</li> </ul>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	Ordinal  Cuestionario con 44 ítems con 5 respuestas de tipo Likert donde 1 = Nunca 2 = Pocas veces 3 = Algunas veces 4 = Muchas veces 5 = Siempre	Alto: 26 - 35 Medio: 16 – 25 Bajo: 1 – 15
				Violencia física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agresiones físicas.</li> <li>• Amenazas.</li> <li>• Robo de pertenencias.</li> <li>• Ocultamiento.</li> <li>• Destrozos de objetos ajenos.</li> </ul>	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17		Alto: 36 – 50 Medio: 22 – 35 Bajo: 1 – 21

<p>¿Qué relación existe entre carencia de conciencia emocional y los diferentes tipos de violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023?</p>	<p>Identificar la correlación existente entre carencia de conciencia emocional y diferentes tipos de violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023.</p>	<p>lo cual dan el soporte científico a la investigación. Entre los instrumentos empleados para la operacionalización de variables tenemos la de Gratz y Roemer (2004) que mide la desregulación emocional y para la violencia escolar un Cuestionario planteado por Álvarez, Núñez y Dobarro (2013), las cuales gozan de validez y</p>	<p>Existe relación entre carencia de conciencia emocional y los diferentes tipos de violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023.</p>	<p>Exclusión social</p>	<p>Separar a sus otros compañeros de clase por motivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Culturales.</li> <li>• Raciales.</li> <li>• Físicos.</li> </ul>	<p>18, 19, 20, 21</p>		<p>Alto: 15 - 20 Medio: 10 - 14 Bajo: 1 - 9</p>
<p>¿Qué relación existe entre no aceptar respuestas emocionales y los diferentes tipos de violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023?</p>	<p>Identificar la relación que existe no aceptar respuestas emocionales y los diferentes tipos de violencia escolar de los educandos del nivel secundaria de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023</p>	<p>fiabilidad comprobada; las mismas que permitirán conocer la relación entre ambas variables.</p>	<p>Existe relación entre no aceptar respuestas emocionales y los diferentes tipos de violencia escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023.</p>	<p>Violencia a través de las Tics</p>	<p>Utilizando el internet realizan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calumnias.</li> <li>• Ofensas.</li> <li>• intimidaciones.</li> </ul>	<p>22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31</p>		<p>Alto: 36 - 50 Medio: 22 - 35 Bajo: 1 - 21</p>
				<p>Disrupción en el aula</p>	<p>•Comportamientos inadecuados durante clases</p>	<p>32, 33, 34</p>		<p>Alto: 10 - 15 Medio: 8 - 9 Bajo: 1 - 7</p>

<p>¿Qué relación existe entre falta de claridad emocional y lo diversos tipos de violencia escolar del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023?</p>	<p>Identificar la relación existente entre claridad emocional y lo diversos tipos escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023</p>		<p>Existe relación entre falta de claridad emocional y lo diversos tipos escolar de los educandos del nivel secundario de una Institución Educativa Pública, de Ferreñafe 2023.</p>	<p>Violencia del profesorado hacia el alumnado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intimidaciones.</li> <li>• Ofensas.</li> </ul>	<p>35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44</p>		<p>Alto: 36 - 50 Medio: 22 - 35 Bajo: 1 - 21</p>
<p><b>Diseño de Investigación</b></p>		<p><b>Población y Muestra</b></p>		<p><b>Técnicas e Instrumentos</b></p>		<p><b>Método de Análisis de datos</b></p>		
<p>Enfoque: Cuantitativo. Tipo: Teórico – Básico. Método: Hipotético – deductivo Diseño: No experimental de corte transversal. Alcance: Descriptivo correlacional.</p>		<p>Población: 180 estudiantes de los cuales 91 son varones y 89 mujeres; de primero a quinto de secundaria de una Institución educativa de Ferreñafe, Lambayeque. Muestra: 109 estudiantes que se encuentren cursando los grados de primero, segundo y tercero de secundaria, la cual fue elegida de manera intencional y por conveniencia del investigador.</p>		<p>Técnica: Encuesta. Instrumentos: Cuestionario. Preguntas cerradas</p>		<p>En primer lugar, el ordenamiento y sumatoria por dimensiones y a nivel general de los datos tanto del cuestionario de DERS como la CUVE 3 ESO; para ello se utilizó el software de gestión de Microsoft Excel. Posteriormente para llevar a cabo el análisis descriptivo de las variables y sus dimensiones de ambos cuestionarios se importarán dichos datos al software SPSS v.26, dondese llevará a cabo el cruce de las dos variables y el análisis inferencial donde se corroborará la normalidad de las variables y saber con qué prueba de correlación se va a trabajar, para finalizar se efectuará el contraste de hipótesis entre las variables y sus dimensiones</p>		

## Anexo 7: Procesamiento para obtener evidencias de confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

### Confiabilidad del Instrumento que mide la Desregulación Emocional (DERS)

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VAR00001	45.2667	251.375	.161	.881
VAR00002	45.1000	247.679	.233	.880
VAR00003	45.4333	245.771	.289	.878
VAR00004	45.1667	252.626	.117	.883
VAR00005	45.3333	246.437	.285	.878
VAR00006	45.1000	235.541	.594	.871
VAR00007	45.0000	234.138	.567	.871
VAR00008	45.3333	244.161	.347	.877
VAR00009	45.2333	239.909	.407	.875
VAR00010	45.3667	236.102	.452	.874
VAR00011	44.8667	242.395	.401	.876
VAR00012	44.7667	235.289	.500	.873
VAR00013	44.7333	240.754	.393	.876
VAR00014	44.8333	239.523	.420	.875
VAR00015	44.5667	245.289	.362	.876
VAR00016	45.2333	234.116	.625	.870
VAR00017	45.0667	221.030	.726	.865
VAR00018	45.3000	232.148	.571	.871
VAR00019	45.0667	231.789	.658	.869
VAR00020	45.5333	238.189	.464	.874
VAR00021	45.0000	233.517	.597	.870
VAR00022	45.2333	237.013	.528	.872
VAR00023	45.1000	236.921	.422	.875
VAR00024	44.9000	228.645	.640	.868

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.879	24

## Confiabilidad del Instrumento que mide la Violencia escolar (CUVE# ESO)

### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.950	44

### Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VAR00025	99.5667	835.771	.690	.948
VAR00026	99.3000	868.355	.290	.951
VAR00027	98.9333	867.513	.341	.950
VAR00028	99.3667	858.171	.408	.950
VAR00029	100.3667	843.206	.665	.949
VAR00030	100.7667	857.082	.606	.949
VAR00031	101.2333	852.668	.579	.949
VAR00032	100.0333	851.344	.454	.950
VAR00033	99.5667	839.357	.172	.962
VAR00034	100.3667	846.240	.636	.949
VAR00035	100.8000	844.717	.684	.949
VAR00036	101.0333	845.413	.657	.949
VAR00027	98.9333	867.513	.341	.950
VAR00028	99.3667	858.171	.408	.950
VAR00029	100.3667	843.206	.665	.949
VAR00030	100.7667	857.082	.606	.949
VAR00031	101.2333	852.668	.579	.949
VAR00032	100.0333	851.344	.454	.950
VAR00033	99.5667	839.357	.172	.962
VAR00034	100.3667	846.240	.636	.949
VAR00035	100.8000	844.717	.684	.949
VAR00036	101.0333	845.413	.657	.949
VAR00037	100.8000	849.407	.581	.949
VAR00038	100.7333	853.444	.609	.949
VAR00039	101.2000	849.752	.572	.949
VAR00040	101.1333	845.430	.615	.949

### Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VAR00041	101.0667	841.720	.668	.949
VAR00042	100.5000	840.534	.541	.949
VAR00043	100.5333	829.223	.688	.948
VAR00044	100.0000	828.552	.720	.948
VAR00045	100.5333	835.913	.626	.949
VAR00046	101.2000	840.372	.754	.948
VAR00047	100.9000	833.128	.767	.948
VAR00048	101.1333	841.982	.715	.948
VAR00049	100.8333	844.144	.703	.949
VAR00050	101.0000	851.103	.704	.949
VAR00051	100.7667	836.047	.711	.948
VAR00052	100.7667	842.737	.645	.949
VAR00053	100.6333	838.723	.687	.948
VAR00054	101.0667	838.133	.772	.948
VAR00055	100.3333	849.402	.420	.950
VAR00056	99.5333	824.395	.723	.948
VAR00057	99.5667	833.978	.654	.949
VAR00058	99.4333	856.461	.398	.950
VAR00059	101.0667	858.340	.558	.949
VAR00060	101.0333	849.964	.601	.949
VAR00061	101.2000	860.303	.486	.950
VAR00062	101.1333	852.809	.571	.949
VAR00063	101.2000	853.821	.647	.949
VAR00064	100.9667	851.206	.556	.949
VAR00065	101.3000	840.355	.675	.949
VAR00066	100.1333	851.292	.383	.951
VAR00067	101.4333	864.599	.561	.950
VAR00068	101.6667	869.057	.477	.950

## Anexo 8: Recepción de solicitud para realizar la investigación en la I.E.



Lima, 18 de mayo de 2023

Carta P. 0250-2023-UCV-EPG-SP

Dr.  
WILLIAM SMITH PISCOYA CHICOMA  
Director  
I.E. ROSA MURO GUEVARA DE BARRAGÁN



De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **CAMPOS TOLENTINO JEANETT**; identificado(a) con DNI/CE N° 16782292 y código de matrícula N° 3000005037; estudiante del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA en modalidad semipresencial del semestre 2023-I quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRO(A), se encuentra desarrollando el trabajo de investigación (tesis) titulado:

### **DESREGULACIÓN EMOCIONAL POST PANDEMIA Y VIOLENCIA ESCOLAR DE LOS EDUCANDOS DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA, FERREÑAFE 2023**

En este sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso a nuestro(a) estudiante, a fin que pueda obtener información en la institución que usted representa, siendo nuestro(a) estudiante quien asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de concluir con el desarrollo del trabajo de investigación (tesis).

Agradeciendo la atención que brinde al presente documento, hago propicia la oportunidad para expresar los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,

**MBA. Ruth Angélica Chicana Becerra**  
Coordinadora General de Programas de Posgrado Semipresenciales  
Universidad César Vallejo

Somos la universidad de los  
que quieren salir adelante.



## Anexo 9: Base de datos de Excel de la Variable de Desregulación Emocional

VARIABLE DE DESREGULACIÓN EMOCIONAL

INDIVIDUO	SEXO	FALTA DE CONCIENCIA EMOCIONAL						FALTA DE CLARIDAD EMOCIONAL						DIFICULTAD PARA DIRIGIR EL COMPORTAMIENTO HACIA METAS						NO ACEPTACIÓN DE RESPUESTAS EMOCIONALES						TOTAL DE DERS															
		ÍTEM 1	ÍTEM 2	ÍTEM 6	ÍTEM 7	ÍTEM 9	TOTAL	valoració	spss	ÍTEM 3	ÍTEM 4	ÍTEM 5	ÍTEM 8	TOTAL	valoració	spss	ÍTEM 11	ÍTEM 13	ÍTEM 16	ÍTEM 17	ÍTEM 22	ÍTEM 23	TOTAL	valoració	spss	ÍTEM 10	ÍTEM 12	ÍTEM 14	ÍTEM 15	ÍTEM 18	ÍTEM 19	ÍTEM 20	ÍTEM 21	ÍTEM 24	TOTAL	valoració	spss				
PERSONA 1	F	1	3	3	2	3	12	Medio	2	2	3	2	3	10	Medio	2	2	3	2	2	2	2	13	Medio	2	4	4	4	4	1	4	1	4	1	27	Medio	2	62	Medio	2	
PERSONA 2	M	1	2	2	2	1	8	Bajo	1	1	1	0	2	4	Bajo	1	2	1	2	1	1	0	7	Bajo	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	8	Bajo	1	27	Bajo	1	
PERSONA 3	M	0	0	1	2	0	3	Bajo	1	1	0	2	1	4	Bajo	1	1	1	1	2	2	3	10	Bajo	1	1	0	2	2	1	0	3	1	4	14	Bajo	1	31	Bajo	1	
PERSONA 4	M	4	1	0	1	3	9	Bajo	1	3	1	1	3	8	Bajo	1	3	1	1	3	1	3	12	Bajo	1	4	0	0	0	3	3	2	2	3	17	Bajo	1	46	Medio	2	
PERSONA 5	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	3	0	1	5	Bajo	1	4	2	4	1	0	2	13	Medio	2	1	0	0	1	0	1	3	2	1	9	Bajo	1	33	Medio	2	
PERSONA 6	M	3	4	3	3	3	16	Alto	3	3	4	3	4	14	Alto	3	4	3	4	3	4	3	21	Alto	3	3	4	3	3	3	3	3	4	29	Alto	3	80	Alto	3		
PERSONA 7	F	1	0	0	1	0	2	Bajo	1	1	2	2	3	8	Bajo	1	1	1	3	4	0	4	13	Medio	2	0	3	1	0	1	4	1	2	1	13	Bajo	1	36	Medio	2	
PERSONA 8	F	1	1	1	1	1	5	Bajo	1	0	0	0	1	1	Bajo	1	0	0	1	0	0	1	2	Bajo	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	8	Bajo	1	16	Bajo	1	
PERSONA 9	M	1	1	3	1	1	7	Bajo	1	0	2	0	2	4	Bajo	1	1	0	3	2	1	4	11	Bajo	1	1	2	2	3	1	0	1	0	0	10	Bajo	1	32	Bajo	1	
PERSONA 10	F	1	0	0	1	1	3	Bajo	1	1	1	2	4	8	Bajo	1	0	0	3	1	1	1	6	Bajo	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	7	Bajo	1	24	Bajo	1	
PERSONA 11	M	1	4	3	1	1	10	Bajo	1	0	2	0	2	4	Bajo	1	0	1	1	1	1	1	5	Bajo	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	11	Bajo	1	30	Bajo	1	
PERSONA 12	M	1	1	0	1	1	4	Bajo	1	1	0	1	1	3	Bajo	1	3	4	4	0	4	4	19	Alto	3	2	0	0	1	0	0	0	1	0	4	Bajo	1	30	Bajo	1	
PERSONA 13	M	1	0	0	2	4	7	Bajo	1	0	0	0	0	0	Bajo	1	0	0	1	0	1	0	2	Bajo	1	2	0	0	1	0	0	0	1	0	4	Bajo	1	13	Bajo	1	
PERSONA 14	F	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	0	1	1	3	Bajo	1	1	1	0	1	1	0	4	Bajo	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	5	Bajo	1	18	Bajo	1	
PERSONA 15	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	1	1	1	4	Bajo	1	1	1	1	1	1	1	6	Bajo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	Bajo	1	25	Bajo	1	
PERSONA 16	F	3	4	3	3	3	16	Alto	3	3	4	3	4	14	Alto	3	4	3	4	3	4	3	21	Alto	3	3	4	3	3	3	3	3	4	29	Alto	3	80	Alto	3		
PERSONA 17	M	1	1	1	1	1	5	Bajo	1	1	2	1	2	6	Bajo	1	0	3	4	1	4	0	12	Bajo	1	2	0	0	1	0	0	0	1	0	4	Bajo	1	27	Bajo	1	
PERSONA 18	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	2	2	0	5	Bajo	1	0	1	0	1	0	0	2	Bajo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	Bajo	1	14	Bajo	1	
PERSONA 19	F	1	2	0	0	0	3	Bajo	1	0	1	1	1	3	Bajo	1	3	4	4	2	0	1	14	Medio	2	2	0	0	1	0	0	0	1	0	4	Bajo	1	24	Bajo	1	
PERSONA 20	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	0	1	2	0	3	Bajo	1	0	2	2	0	1	0	5	Bajo	1	4	0	1	1	0	0	0	0	0	6	Bajo	1	20	Bajo	1	
PERSONA 21	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	0	1	1	2	4	Bajo	1	2	2	2	0	0	1	9	Bajo	1	0	1	0	4	1	0	1	0	0	7	Bajo	1	26	Bajo	1	
PERSONA 22	M	2	3	3	2	2	12	Medio	2	3	2	2	2	9	Medio	2	4	3	2	2	2	2	13	Medio	2	3	4	3	3	3	3	3	4	29	Alto	3	63	Medio	2		
PERSONA 23	M	1	2	1	2	2	8	Bajo	1	2	1	2	2	7	Bajo	1	1	2	1	1	1	1	7	Bajo	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	10	Bajo	1	32	Bajo	1	
PERSONA 24	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	1	0	0	2	Bajo	1	4	3	0	4	3	3	17	Medio	2	1	1	1	1	1	0	0	0	1	6	Bajo	1	31	Bajo	1	
PERSONA 25	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	1	0	1	3	Bajo	1	2	1	3	1	1	2	10	Bajo	1	3	0	0	3	0	3	0	0	1	10	Bajo	1	29	Bajo	1	
PERSONA 26	F	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	1	1	0	3	Bajo	1	4	0	1	1	1	4	11	Bajo	1	3	0	2	1	3	1	1	4	1	16	Bajo	1	36	Medio	2	
PERSONA 27	M	1	2	1	3	3	10	Bajo	1	0	0	0	0	0	Bajo	1	0	0	0	0	0	0	0	Bajo	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	3	Bajo	1	13	Bajo	1	
PERSONA 28	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	0	0	0	0	0	Bajo	1	0	4	0	0	0	0	4	Bajo	1	0	0	4	0	0	0	0	0	4	Bajo	1	14	Bajo	1		
PERSONA 29	F	1	0	2	1	2	6	Bajo	1	1	2	0	1	4	Bajo	1	1	0	0	0	4	1	6	Bajo	1	1	0	0	0	3	0	1	0	0	5	Bajo	1	21	Bajo	1	
PERSONA 30	M	1	1	2	2	2	8	Bajo	1	3	2	2	2	9	Medio	2	4	3	4	3	4	3	21	Alto	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	29	Alto	3	67	Alto	3	
PERSONA 31	M	3	2	1	0	4	10	Bajo	1	3	2	2	2	9	Medio	2	2	3	2	2	2	2	13	Medio	2	3	4	3	3	3	3	3	4	29	Alto	3	61	Medio	2		
PERSONA 32	F	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	3	4	1	0	8	Bajo	1	0	1	2	3	1	1	8	Bajo	1	3	4	3	3	3	3	3	4	29	Alto	3	51	Medio	2		
PERSONA 33	M	1	1	2	1	1	6	Bajo	1	4	4	2	2	12	Medio	2	0	1	1	3	1	1	7	Bajo	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	3	Bajo	1	28	Bajo	1	
PERSONA 34	F	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	0	1	4	2	7	Bajo	1	1	0	1	0	1	0	3	Bajo	1	1	1	0	1	1	2	1	2	3	12	Bajo	1	28	Bajo	1	
PERSONA 35	F	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	1	2	2	6	Bajo	1	4	1	4	1	2	1	13	Medio	2	1	1	4	2	1	3	4	1	4	21	Medio	2	46	Medio	2	
PERSONA 36	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	3	2	2	2	9	Medio	2	2	3	2	2	2	2	13	Medio	2	3	4	3	3	3	3	3	4	29	Alto	3	57	Medio	2		
PERSONA 37	M	0	2	0	2	6	Bajo	1	3	3	2	2	10	Medio	2	0	4	0	2	0	2	8	Bajo	1	3	2	1	2	4	4	1	2	1	20	Medio	2	44	Medio	2		
PERSONA 38	F	0	1	1	3	2	7	Bajo	1	0	0	4	1	5	Bajo	1	0	1	0	1	0	0	2	Bajo	1	1	4	0	1	0	0	2	1	4	13	Bajo	1	27	Bajo	1	
PERSONA 39	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	0	0	1	2	Bajo	1	0	0	0	1	1	0	2	Bajo	1	0	0	1	0	1	0	0	1	3	Bajo	1	13	Bajo	1		
PERSONA 40	F	4	2	1	1	1	9	Bajo	1	1	2	0	1	4	Bajo	1	1	0	0	0	1	1	3	Bajo	1	0	0	2	0	1	0	1	0	1	5	Bajo	1	21	Bajo	1	
PERSONA 41	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	1	0	1	3	Bajo	1	0	1	0	1	1	0	3	Bajo	1	1	3	0	1	1	1	0	0	1	8	Bajo	1	20	Bajo	1	
PERSONA 42	M	2	1	2	1	1	7	Bajo	1	2	3	1	1	7	Bajo	1	0	0	1	3	1	2	7	Bajo	1	1	1	0	1	2	2	1	1	0	9	Bajo	1	30	Bajo	1	
PERSONA 43	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	0	0	1	4	5	Bajo	1	1	1	2	0	0	1	5	Bajo	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	4	Bajo	1	20	Bajo	1
PERSONA 44	F	1	2	2	0	2	7	Bajo	1	1	2	1	2	6	Bajo	1	0	3	1	1	0	0	5	Bajo	1	0	2	1	0	0	2	0	3	1	9	Bajo	1	27	Bajo	1	
PERSONA 45	F	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	3	1	2	7	Bajo	1	4	1	4	4	4	4	21	Alto	3	4	0	3	1	0	1	1	3	2	15	Bajo	1	49	Medio	2	
PERSONA 46	M	1	4	0	1	1	7	Bajo	1	0	3	1	2	6	Bajo	1	1	4	1	0	0	3	9	Bajo	1	1	3	0	1	4	3	1	0	1	14	Bajo</					

PERSONA 50	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	0	1	4	2	7	Bajo	1	3	3	3	0	1	3	13	Medio	2	0	0	0	0	1	0	0	2	0	1	4	Bajo	1	30	Bajo	1
PERSONA 51	M	1	0	0	2	2	5	Bajo	1	0	1	2	1	4	Bajo	1	2	4	1	0	1	2	10	Bajo	1	0	0	0	0	2	0	0	1	0	3	Bajo	1	22	Bajo	1	
PERSONA 52	M	0	0	3	0	1	4	Bajo	1	1	2	0	2	5	Bajo	1	1	0	2	0	0	2	5	Bajo	1	4	2	1	0	1	4	3	2	0	17	Bajo	1	31	Bajo	1	
PERSONA 53	M	4	1	2	4	1	12	Medio	2	2	3	3	2	10	Medio	2	2	3	2	2	2	2	13	Medio	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	Bajo	1	36	Medio	2	
PERSONA 54	M	1	0	2	1	3	7	Bajo	1	0	0	1	0	1	Bajo	1	1	3	1	1	2	2	8	Bajo	1	1	0	0	0	2	1	0	2	1	7	Bajo	1	23	Bajo	1	
PERSONA 55	F	1	1	1	1	2	6	Bajo	1	1	2	1	1	5	Bajo	1	0	2	1	1	0	1	5	Bajo	1	0	2	0	0	2	0	1	1	1	7	Bajo	1	23	Bajo	1	
PERSONA 56	F	0	0	0	0	0	0	Bajo	1	1	0	1	1	3	Bajo	1	1	1	2	1	1	1	7	Bajo	1	1	1	0	1	1	1	2	1	2	10	Bajo	1	20	Bajo	1	
PERSONA 57	F	1	0	1	1	2	5	Bajo	1	1	0	4	2	7	Bajo	1	1	3	1	4	4	2	15	Medio	2	1	0	4	3	1	1	1	1	2	14	Bajo	1	41	Medio	2	
PERSONA 58	F	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	0	0	1	1	2	Bajo	1	2	0	0	0	0	2	2	Bajo	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	8	Bajo	1	18	Bajo	1	
PERSONA 59	F	0	1	1	0	0	2	Bajo	1	0	1	1	0	2	Bajo	1	1	2	2	3	3	1	12	Bajo	1	0	1	2	2	2	2	2	3	2	16	Bajo	1	32	Bajo	1	
PERSONA 60	F	4	1	4	2	2	13	Medio	2	0	0	4	1	5	Bajo	1	0	0	1	1	1	1	4	Bajo	1	0	1	1	0	0	0	0	0	2	Bajo	1	24	Bajo	1		
PERSONA 61	M	0	2	2	3	3	10	Bajo	1	0	0	0	0	0	Bajo	1	2	0	2	0	1	1	6	Bajo	1	0	0	0	0	2	0	0	0	1	3	Bajo	1	19	Bajo	1	
PERSONA 62	M	1	1	2	4	3	11	Medio	2	3	3	2	2	10	Medio	2	2	3	2	2	2	2	13	Medio	2	1	3	3	4	0	4	4	4	4	27	Medio	2	61	Medio	2	
PERSONA 63	M	1	1	2	4	3	11	Medio	2	3	3	2	2	10	Medio	2	2	3	2	2	2	2	13	Medio	2	1	3	3	4	0	4	4	4	4	27	Medio	2	61	Medio	2	
PERSONA 64	F	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	2	0	1	0	3	Bajo	1	0	0	1	1	2	1	5	Bajo	1	1	1	0	2	0	1	1	0	2	8	Bajo	1	22	Bajo	1	
PERSONA 65	F	3	2	0	0	0	5	Bajo	1	2	2	1	4	9	Medio	2	0	1	4	4	1	4	14	Medio	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	14	Bajo	1	42	Medio	2	
PERSONA 66	F	3	4	3	3	3	16	Alto	3	4	3	2	4	13	Alto	3	1	2	1	4	1	4	13	Medio	2	3	4	3	3	3	3	3	4	29	Alto	3	71	Alto	3		
PERSONA 67	F	4	4	4	4	4	20	Alto	3	3	4	3	4	14	Alto	3	1	1	4	1	4	4	15	Medio	2	1	1	0	2	0	1	1	0	2	8	Bajo	1	57	Medio	2	
PERSONA 68	F	1	2	4	2	0	9	Bajo	1	0	1	1	1	3	Bajo	1	0	2	4	4	4	3	17	Medio	2	1	1	0	2	0	1	1	0	2	8	Bajo	1	37	Medio	2	
PERSONA 69	F	3	2	1	2	1	9	Bajo	1	1	4	1	0	6	Bajo	1	1	1	1	2	2	1	8	Bajo	1	2	2	3	1	0	2	0	1	1	12	Bajo	1	35	Medio	2	
PERSONA 70	F	3	3	3	3	3	15	Medio	2	1	0	0	1	2	Bajo	1	0	1	0	0	1	1	3	Bajo	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	5	Bajo	1	25	Bajo	1	
PERSONA 71	F	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	1	1	2	5	Bajo	1	4	3	4	3	4	3	21	Alto	3	2	0	1	0	1	0	1	0	1	6	Bajo	1	38	Medio	2	
PERSONA 72	M	0	0	0	0	0	0	Bajo	1	3	3	4	1	11	Medio	2	4	4	4	4	4	2	22	Alto	3	1	3	3	4	0	4	4	4	4	27	Medio	2	60	Medio	2	
PERSONA 73	F	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	1	0	0	2	Bajo	1	0	0	0	1	2	1	4	Bajo	1	1	0	3	1	1	1	3	4	4	18	Bajo	1	30	Bajo	1	
PERSONA 74	M	2	2	2	2	2	10	Bajo	1	2	1	1	1	5	Bajo	1	2	3	2	2	2	2	13	Medio	2	1	0	1	2	1	2	1	1	2	11	Bajo	1	39	Medio	2	
PERSONA 75	M	1	1	2	4	3	11	Medio	2	1	2	0	3	6	Bajo	1	2	3	2	2	2	2	13	Medio	2	0	0	1	0	0	0	0	1	2	4	Bajo	1	34	Medio	2	
PERSONA 76	M	3	3	3	3	3	15	Medio	2	1	2	1	2	6	Bajo	1	1	0	1	1	1	0	4	Bajo	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	4	Bajo	1	29	Bajo	1	
PERSONA 77	M	3	2	2	3	3	13	Medio	2	1	0	0	1	2	Bajo	1	0	1	0	0	1	0	2	Bajo	1	0	1	0	1	1	1	0	1	6	Bajo	1	23	Bajo	1		
PERSONA 78	M	3	1	2	1	2	9	Bajo	1	2	1	3	1	7	Bajo	1	0	2	3	2	3	4	14	Medio	2	4	3	3	2	1	4	2	3	2	24	Medio	2	54	Medio	2	
PERSONA 79	F	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	1	1	1	4	Bajo	1	0	0	0	0	1	1	2	Bajo	1	1	0	1	1	1	1	1	0	7	Bajo	1	19	Bajo	1		
PERSONA 80	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	2	0	1	0	3	Bajo	1	2	3	3	3	1	2	14	Medio	2	1	0	0	0	4	1	0	0	0	6	Bajo	1	29	Bajo	1	
PERSONA 81	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	1	3	0	0	4	Bajo	1	0	0	2	1	0	3	6	Bajo	1	0	0	0	1	4	1	0	3	0	9	Bajo	1	25	Bajo	1	
PERSONA 82	F	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	3	0	3	0	6	Bajo	1	0	1	0	0	0	2	3	Bajo	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	4	Bajo	1	19	Bajo	1	
PERSONA 83	M	3	3	3	3	4	16	Alto	3	0	1	0	0	1	Bajo	1	0	1	1	0	1	0	3	Bajo	1	0	0	0	0	2	0	0	1	1	4	Bajo	1	24	Bajo	1	
PERSONA 84	M	3	2	3	2	2	12	Medio	2	0	1	1	2	4	Bajo	1	1	2	4	4	2	3	16	Medio	2	2	1	1	4	3	3	2	1	2	19	Medio	2	51	Medio	2	
PERSONA 85	M	2	1	1	4	1	9	Bajo	1	0	1	4	1	6	Bajo	1	0	1	1	1	2	3	8	Bajo	1	2	3	2	3	1	3	1	1	4	20	Medio	2	43	Medio	2	
PERSONA 86	M	2	1	1	0	3	7	Bajo	1	0	1	2	0	3	Bajo	1	1	0	0	2	2	1	6	Bajo	1	0	0	0	1	2	1	1	2	0	7	Bajo	1	23	Bajo	1	
PERSONA 87	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	0	1	0	1	2	Bajo	1	0	0	1	1	1	0	3	Bajo	1	1	1	0	2	0	1	0	0	3	8	Bajo	1	19	Bajo	1	
PERSONA 88	M	2	4	0	1	1	8	Bajo	1	1	0	3	0	4	Bajo	1	3	1	4	0	3	4	15	Medio	2	0	4	0	2	1	0	0	0	1	8	Bajo	1	35	Medio	2	
PERSONA 89	M	0	1	4	1	1	7	Bajo	1	3	1	0	1	5	Bajo	1	1	1	1	1	1	0	5	Bajo	1	0	2	0	3	2	1	1	2	4	15	Bajo	1	32	Bajo	1	
PERSONA 90	M	4	1	2	1	3	11	Medio	2	3	4	3	4	14	Alto	3	2	1	1	1	0	1	6	Bajo	1	1	3	2	0	2	1	3	1	1	14	Bajo	1	45	Medio	2	
PERSONA 91	M	1	0	2	0	1	4	Bajo	1	0	2	0	0	2	Bajo	1	0	0	4	0	0	0	4	Bajo	1	2	3	1	3	0	2	1	1	1	14	Bajo	1	24	Bajo	1	
PERSONA 92	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	2	0	1	0	3	Bajo	1	1	1	0	1	0	1	4	Bajo	1	2	0	0	1	0	0	1	0	4	Bajo	1	17	Bajo	1		
PERSONA 93	M	3	1	3	3	2	12	Medio	2	0	2	1	1	4	Bajo	1	1	1	0	1	0	0	3	Bajo	1	1	0	0	0	0	1	0	1	3	Bajo	1	22	Bajo	1		
PERSONA 94	M	3	4	3	3	3	16	Alto	3	3	3	3	4	13	Alto	3	4	4	3	3	3	4	21	Alto	3	3	4	4	3	3	3	4	4	3	31	Alto	3	81	Alto	3	
PERSONA 95	M	3	4	3	3	3	16	Alto	3	3	3	4	3	13	Alto	3	4	4	4	3	3	4	22	Alto	3	3	4	4	3	3	3	4	4	3	31	Alto	3	82	Alto	3	
PERSONA 96	F	2	1	2	1	2	8	Bajo	1	1	1	1	0	3	Bajo	1	1	1	1	1	0	1	5	Bajo	1	2	1	0	1	1	1	1	0	2	9	Bajo	1	25	Bajo	1	
PERSONA 97	M	1	2	1	1	1	6	Bajo	1	4	1	1	2	8	Bajo	1	0	0	2	0	0	0	2	Bajo	1	0	1	0	2	2	2	2	2	2	11	Bajo	1	27	Bajo		

# Anexo 10: Base de datos de Excel de la Variable de Violencia Escolar

NOVIDO	SEXO	VIOLENCIA VERBAL										VIOLENCIA FÍSICA										EXCLUSIÓN SOCIAL			VIOLENCIA A TRAVÉS DE LAS TIC										DISRUPCIÓN EN EL AULA										VIOLENCIA DEL PROFESORADO HACIA EL ALUMNADO										TOTAL OVEBES													
		ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6	ITEM 7	TOTAL	ITEM 8	ITEM 9	ITEM 10	ITEM 11	ITEM 12	ITEM 13	ITEM 14	ITEM 15	ITEM 16	ITEM 17	TOTAL	ITEM 18	ITEM 19	ITEM 20	ITEM 21	TOTAL	ITEM 22	ITEM 23	ITEM 24	ITEM 25	ITEM 26	ITEM 27	ITEM 28	ITEM 29	ITEM 30	ITEM 31	TOTAL	ITEM 32	ITEM 33	ITEM 34	TOTAL	ITEM 35	ITEM 36	ITEM 37	ITEM 38	ITEM 39	ITEM 40	ITEM 41	ITEM 42	ITEM 43	ITEM 44	TOTAL																	
PERSONA 1	F	4	3	4	2	4	2	2	21	Medio	2	1	21	2	1	3	1	1	1	1	1	2	34	Medio	2	1	3	4	1	9	Bajo	1	2	3	2	3	2	2	1	1	1	2	2	20	Bajo	1	5	4	5	14	Alto	3	1	3	2	4	2	2	1	1	1	1	19	Bajo	1	117	Medio	2



# Anexo 11: Base de datos en el programa SPSS

Matriz SPSS para prueba de hipótesis.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Aplicación de búsqueda

	Desreg	D1	D2	D3	D4	Viol_esc	VED1	VED2	VED3	VED4	VED5	VED6	var
13	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	
14	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	
15	1	1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1	
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
18	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	
19	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
22	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	
23	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	
24	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	
25	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	
26	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1	
27	1	1	1	1	1	1	2	2	3	1	2	1	
28	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	
29	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	
30	3	1	2	3	3	2	2	2	2	2	3	1	
31	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	3	1	
32	2	1	1	1	3	1	2	1	2	1	3	1	
33	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	3	1	
34	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	
35	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	
36	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	3	1	
37	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	3	1	
38	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	
39	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	
40	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	
41	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	
42	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	
43	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
44	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	
45	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	
46	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	
47	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	
48	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	
49	3	1	1	3	3	1	2	1	1	1	2	1	
50	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	
51	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	
52	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	

Visión general **Vista de datos** Vista de variables

Matriz SPSS para prueba de hipótesis.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Aplicación de búsqueda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	Desreg	Númérico	8	0	Desregulación ...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
2	D1	Númérico	8	0	FALTA DE CÓN...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
3	D2	Númérico	8	0	FALTA DE CLA...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
4	D3	Númérico	8	0	DIFICULTAD P...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
5	D4	Númérico	8	0	NO ACEPTACI...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
6	Viol_esc	Númérico	8	0	Violencia Escol...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
7	VED1	Númérico	8	0	VIOLENCIA VE...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
8	VED2	Númérico	8	0	VIOLENCIA FÍS...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
9	VED3	Númérico	8	0	EXCLUSIÓN S...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
10	VED4	Númérico	8	0	VIOLENCIA A T...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
11	VED5	Númérico	8	0	DISRUPCIÓN ...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
12	VED6	Númérico	8	0	VIOLENCIA DE...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
36											
37											
38											
39											
40											
41											
42											

Visión general Vista de datos **Vista de variables**

## Anexo 12: Base de datos en el programa SPSS – Prueba de Normalidad de Dimensiones

\*Resultado2 [Documento2] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formgto Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Aplicación de búsqueda

Curtosis 10.053 .476

**Pruebas de normalidad**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
FALTA DE CONCIENCIA EMOCIONAL	.469	101	<.001	.533	101	<.001
FALTA DE CLARIDAD EMOCIONAL	.474	101	<.001	.519	101	<.001
DIFICULTAD PARA DIRIGIR EL COMPORTAMIENTO HACIA METAS	.406	101	<.001	.655	101	<.001
NO ACEPTACIÓN DE RESPUESTAS EMOCIONALES	.481	101	<.001	.502	101	<.001
VIOLENCIA VERBAL	.355	101	<.001	.738	101	<.001
VIOLENCIA FÍSICA	.473	101	<.001	.534	101	<.001
EXCLUSIÓN SOCIAL	.469	101	<.001	.533	101	<.001
VIOLENCIA A TRAVÉS DE LAS TICS	.504	101	<.001	.436	101	<.001
DISRUPCIÓN EN EL AULA	.237	101	<.001	.780	101	<.001
VIOLENCIA DEL PROFESORADO HACIA EL ALUMNADO	.538	101	<.001	.276	101	<.001

a. Corrección de significación de Lilliefors

**FALTA DE CONCIENCIA EMOCIONAL**

Gráfico Q-Q normal de FALTA DE CONCIENCIA EMOCIONAL

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ACTIVADO Clásico