

Factores escolares y familiares asociados a la autorregulación en estudiantes de 6.º grado de primaria.

Una aproximación desde la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje 2024

Responsables del estudio:

Natalia Gómez 
Carlos Flores 

En caso de consultas sobre
este artículo, escribir a:
medicion@minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú
Calle del Comercio 193, San Borja
Hecho el Depósito Legal en la
Biblioteca Nacional del Perú
N.º 2025-12633
Primera edición digital
Noviembre, 2025

Resumen: Este estudio analiza los factores escolares y familiares asociados al desarrollo de la autorregulación en estudiantes de 6.º de primaria en el Perú, a partir de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje 2024 (ENLA 2024). La autorregulación, entendida como la capacidad para gestionar emociones, pensamientos y comportamientos con el fin de alcanzar metas y adaptarse al entorno, se evaluó junto con variables contextuales como el apoyo emocional y académico docente, el estilo parental respetuoso, la conducta prosocial y el bienestar subjetivo. Se utilizó una muestra representativa a nivel nacional de estudiantes, quienes completaron el cuestionario de autorregulación y de factores contextuales. Se aplicaron análisis descriptivos y modelos de regresión lineal múltiple con valores plausibles, incorporando el diseño muestral complejo. Los resultados evidencian que los factores individuales, parentales y escolares están significativamente relacionados con los niveles de autorregulación en los estudiantes. Asimismo, se hallaron diferencias asociadas al sexo, tipo de gestión escolar y ubicación geográfica, destacando que los estudiantes varones y aquellos de zonas rurales reportaron niveles más altos de autorregulación. Estos hallazgos sugieren que tanto la familia como la escuela desempeñan roles complementarios en el desarrollo de esta habilidad. Con este fin, se recomienda promover estrategias de colaboración entre familias y docentes, así como incentivar intervenciones contextualizadas que reconozcan las particularidades culturales y de género en el desarrollo socioemocional.

Palabras clave: Autorregulación, Apoyo emocional docente, Apoyo académico docente.

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación del Perú. (2025). *Factores escolares y familiares asociados a la autorregulación en estudiantes de 6.º grado de primaria. Una aproximación desde la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje 2024* (Estudios Breves N.º17). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Introducción

Se reconoce ampliamente que el desarrollo de los estudiantes debe integrar habilidades que fortalezcan las relaciones interpersonales, faciliten la toma de decisiones adaptativas y promuevan el bienestar individual y social a largo plazo (Greenberg et al., 2017; Martínez Méndez et al., 2025; Steponavičius et al., 2023). En ese marco, las habilidades socioemocionales (HSE) adquieren un papel central, ya que contribuyen de manera significativa al éxito personal, académico y profesional de los individuos, así como a su bienestar social, físico y mental (Abrahams et al., 2019; Chernyshenko et al., 2018; De Fruyt et al., 2015; Jones et al., 2017).

En ese sentido, desde el Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2016), marco que establece las competencias que debe desarrollar el estudiante durante su escolaridad, reconoce que la acción educativa contempla el acompañamiento formativo de capacidades individuales, cognitivas y socioemocionales. Adicionalmente, el Proyecto Educativo Nacional (Consejo Nacional de Educación, 2020) reconoce el bienestar socioemocional como uno de sus propósitos fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía plena; este enfoque enfatiza la importancia de gestionar las emociones de manera adaptativa y de promover una convivencia saludable, con el fin de contribuir al bienestar colectivo.

El Ministerio de Educación del Perú publicó el documento Desarrollo de las Habilidades Socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa (Minedu, 2021), en el que se contemplan trece ¹ HSE priorizadas que están alineadas con las competencias explicitadas en el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2016). Asimismo, en los últimos años se promulgó el Decreto Supremo N.º 013-2022-MINEDU, el cual aprueba los Lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de los estudiantes de la Educación Básica (Minedu, 2022).

De la misma forma, de acuerdo con la Resolución Ministerial N.º 556-2024-MINEDU, se identificó la necesidad de brindarle especial atención a la salud mental y la gestión de las emociones de los estudiantes (Minedu, 2024c). En ese sentido, una de las prioridades de la Norma Técnica para el Año Escolar en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica para el año 2025, es promover el bienestar socioemocional en las actividades desarrolladas a lo largo del año escolar, así como desarrollar una educación inclusiva, intercultural y equitativa.

Respecto de lo anteriormente mencionado, el Ministerio de Educación del Perú, a través de la Evaluación Nacional de Logro de Aprendizajes (ENLA) 2024, tomó en consideración la medición de la autorregulación y sus factores contextuales asociados. Esta habilidad socioemocional es fundamental para que los estudiantes gestionen sus emociones,

¹ Actualmente se contemplan diez HSE priorizadas. Para mayor información consulte el Reporte Técnico de la ENLA 2025

establezcan metas y adopten estrategias efectivas para el aprendizaje y resolución de problemas (McClelland et al., 2010; Schunk, 2005). De la misma manera, factores contextuales como el clima escolar, el apoyo docente y las dinámicas familiares, pueden facilitar el desarrollo de esta habilidad o, por el contrario, obstaculizarla.

Autorregulación

La autorregulación es una habilidad socioemocional que ha sido definida desde diversas perspectivas. En términos generales, se entiende como la capacidad de gestionar los pensamientos, emociones y comportamientos con el propósito de alcanzar objetivos personales, facilitar la adaptación al entorno, superar desafíos y lograr metas tanto personales como colectivas (Duckworth y Carlson, 2013; Eisenberg y Spinrad, 2004; Gross, 2015; McClelland et al., 2010; Posner y Rothbart, 2009; Vohs y Baumeister, 2004). Para alcanzar dichos logros, la persona utiliza diversas estrategias que permiten modificar y ajustar las propias respuestas ante distintas situaciones, favoreciendo así su adaptación (Inzlicht et al., 2021).

En el ámbito educativo, la autorregulación se define como la habilidad de regular de forma intencional emociones, pensamientos y acciones para alcanzar objetivos académicos y responder adecuadamente a las demandas en el entorno escolar (Duckworth y Carlson, 2013; McClelland y Cameron, 2011; Pekrun et al., 2007). En ese sentido, esta habilidad socioemocional podría promover un aprendizaje más autónomo y efectivo en que los estudiantes planifican sus tareas, supervisan su propio desempeño, manejan los desafíos emocionales asociados al aprendizaje y ajustan sus estrategias según los resultados que obtengan (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2011).

Asimismo, Gross (2008) y Bisquerra (2009) plantean que la autorregulación puede comprenderse a través de tres aspectos interrelacionados: a) la conciencia emocional, que implica el reconocimiento de las propias emociones, asignarles un nombre, comprender las emociones de otros y reconocer la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; b) la regulación emocional, que consiste en gestionar las propias emociones para enfrentar situaciones adecuadamente y evitar conductas no adaptativas, utilizando estrategias para modular la intensidad y duración de las emociones sin suprimirlas; y c) la regulación conductual, que hace referencia a la capacidad de planificar, dirigir y ajustar las propias acciones en función del contexto, favoreciendo la toma de decisiones y el logro de metas personales y académicas (Bisquerra, 2009; McClelland et al., 2010; Pichardo et al., 2014).

Por otra parte, diversos autores señalan que la autorregulación se relaciona con el éxito académico (Kim et al., 2024; McClelland et al., 2010; Robson et al., 2020). En general, los estudiantes con un mayor desarrollo de esta habilidad muestran una mayor motivación por aprender, mantienen el enfoque en las tareas, planifican con eficacia, recuerdan información

clave y adoptan una actitud positiva tanto hacia el aprendizaje como hacia sus propias capacidades (Pekrun et al., 2007; Schunk, 2005).

En esta línea, Dignath y Büttner (2008), en un metaanálisis realizado con estudiantes de primaria y secundaria, hallaron que la capacidad de autorregularse es un factor clave en el rendimiento académico de los estudiantes en todos los niveles educativos, ya que se relaciona con la forma en que gestionan su aprendizaje y enfrentan los desafíos escolares. En Perú, el estudio de Valencia (2017) tuvo como objetivo analizar la relación entre las funciones ejecutivas² y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Los resultados mostraron que la falta de regulación cognitiva, la cual incluye dificultades en memoria de trabajo, planificación y organización, se relaciona de manera significativa y negativa con el rendimiento académico. En particular, se encontró que los estudiantes con mayores dificultades en este ámbito tienden a obtener menores promedios en el área de Comunicación.

Si bien todos estos estudios subrayan la importancia de la autorregulación en la formación académica de los estudiantes, su impacto trasciende el ámbito escolar, pues constituye una competencia fundamental para el bienestar (Abrahams et al., 2019; Chernyshenko et al., 2018). Por ejemplo, esta habilidad socioemocional actúa como un factor protector frente a ciertas conductas, tales como actividades delictivas y el consumo de sustancias adictivas; incluso, puede ayudar a detectar sintomatología depresiva, al facilitar la gestión de emociones negativas y promover estrategias de afrontamiento adaptativas (Robson et al., 2020; Vohs y Baumeister, 2004).

Por todo lo anteriormente mencionado, es importante analizar la autorregulación en los estudiantes, no solo por sus beneficios a nivel escolar, sino también por su rol en su desarrollo integral y su bienestar socioemocional.

Factores contextuales que favorecen el desarrollo de la autorregulación

La autorregulación no es un proceso aislado, sino que se ve influenciado por una serie de factores contextuales como el clima escolar, el apoyo docente y las dinámicas familiares, que pueden facilitar su desarrollo o, por el contrario, obstaculizarlo. Dichos factores han sido ampliamente estudiados y se ha evidenciado que las dimensiones individual, familiar y escolar desempeñan un rol clave en la consolidación de esta habilidad (Jennings y Greenberg, 2009; Martínez Méndez et al., 2025; McClelland et al., 2010). Por ello, es preciso examinarlas para tener una mejor comprensión de los resultados de la ENLA 2024.

En este marco, se identifican diversas variables potencialmente asociadas al desarrollo de la autorregulación en los estudiantes, los cuales abarcan tanto dimensiones individuales, como

²La función ejecutiva es un constructo multidimensional que integra procesos cognitivos, emocionales y conductuales vinculados con la autorregulación. Comprende la capacidad de iniciar y sostener acciones, controlar la influencia de estímulos internos y externos, seleccionar tareas relevantes, planificar y organizar recursos, así como supervisar y ajustar de forma flexible las estrategias utilizadas en la resolución de problemas (Gioia et al., 2017).

el bienestar subjetivo y la conducta prosocial, así como elementos del entorno relacional, entre los que destacan el apoyo emocional y académico brindado por el docente y el estilo de crianza parental.

Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), estos factores se articulan en un entramado de influencias recíprocas, donde la habilidad de autorregulación emerge como el resultado de la interacción entre disposiciones individuales y condiciones contextuales. Es decir, que la autorregulación no puede analizarse de manera descontextualizada, sino que debe considerarse dentro de una red de interacciones que moldean su desarrollo (McClelland et al., 2010). Comprender estos vínculos no solo permite identificar barreras y facilitadores en su desarrollo, sino que también orienta la formulación de estrategias educativas y políticas de intervención que promuevan entornos más favorables para el bienestar y el desempeño académico de los estudiantes.

A continuación, se presentan las diversas variables asociadas a la autorregulación, organizadas en tres factores: desarrollo psicosocial, apoyo docente y apoyo familiar.

Desarrollo psicosocial

Bienestar subjetivo

El bienestar subjetivo se define como la evaluación que las personas realizan sobre sus propias vidas. Incluye dimensiones como felicidad, satisfacción con la vida y realización personal, las cuales están influenciadas por factores individuales, sociales y culturales (Diener et al., 2002). El bienestar subjetivo no solo se limita a la experiencia de emociones positivas, sino que también implica una menor frecuencia de emociones negativas y una valoración general favorable sobre la vida (Diener et al., 1999). Además, su relevancia en la infancia y adolescencia es clave, ya que influye en el desarrollo emocional, social y académico de los estudiantes.

Las estrategias de regulación emocional juegan un papel importante en el bienestar subjetivo de los adolescentes. Una revisión sistemática, concluyó que el uso frecuente de estrategias adaptativas como la reevaluación cognitiva y la aceptación se asocia consistentemente con niveles más altos de satisfacción con la vida, felicidad, autoestima y resiliencia (Martínez-Líbano et al., 2025). Por el contrario, el uso de estrategias desadaptativas como la rumiación y la supresión emocional se vincula con menor bienestar subjetivo y una mayor presencia de síntomas emocionales como depresión y ansiedad.

De manera complementaria, los resultados del Estudio de Habilidades Socioemocionales de 2023 (SSES 2023, por sus siglas en inglés), reveló que una mayor autorregulación emocional se asocia con algunos indicadores del bienestar como una mejor salud física y mental, mayor satisfacción con las relaciones interpersonales y menor ansiedad escolar entre estudiantes (Minedu, 2024a).

Por último, es importante considerar que, en el ámbito escolar, el bienestar subjetivo y la autorregulación están influenciados por múltiples factores incluyendo el clima escolar, el apoyo docente y las oportunidades de aprendizaje socioemocional. Cuando los estudiantes se sienten seguros, apoyados y motivados en su entorno escolar, es más probable que desarrollen estrategias efectivas de autorregulación y, en consecuencia, podrían experimentar un mayor bienestar subjetivo (Eccles y Roeser, 2011).

Conducta prosocial

La conducta prosocial se define como un conjunto de acciones deliberadas con el propósito de promover el bienestar ajeno (Caprara et al., 2005; Eisenberg et al., 2006). En ese sentido, la conducta prosocial es un aspecto fundamental para el desarrollo social y emocional de los individuos, ya que contribuye a la calidad de las interacciones sociales y al bienestar colectivo (Eisenberg et al., 2006; Spinrad y Eisenberg, 2009).

A lo largo de su desarrollo, los niños aprenden a percibir las expectativas del entorno y a modular su conducta en función de ellas (Eisenberg et al., 2006). Este proceso no solo les permite regular su comportamiento de acuerdo con los valores de la sociedad, sino que también contribuye a la formación de hábitos positivos que reducen la probabilidad de conductas negativas. De manera paralela, y como parte de ese mismo desarrollo, van adquiriendo una mayor preocupación por los demás, lo que les motiva a realizar acciones orientadas a favorecer su bienestar (Eisenberg et al., 2006).

En este sentido, la conducta prosocial se encuentra estrechamente vinculada con la capacidad de autorregulación. Quienes demuestran una mayor gestión sobre sus emociones y conductas tienden a ser menos impulsivos y más proclives a actuar en beneficio de otros (Eisenberg et al., 2006). Esta autorregulación no solo facilita la gestión emocional, sino que también permite dirigir la atención hacia las necesidades ajenas. Tal como señala Zimmerman (2000), los niños con mayores habilidades de autorregulación desarrollan competencias socioemocionales más sólidas, lo que favorece la manifestación de conductas prosociales.

Algunos estudios han evidenciado una asociación positiva entre la autorregulación y la conducta prosocial. Kaya (2020) investigó esta relación en una muestra de niños, y encontró que las habilidades de autorregulación y los comportamientos prosociales variaban según el género y la edad, siendo más altos en niñas y, en general, en niñas y niños de mayor edad. Asimismo, Brass et al. (2022) profundizaron en este vínculo mediante un estudio longitudinal con 500 adolescentes estadounidenses, cuyo objetivo fue analizar el papel mediador de la autorregulación cognitiva en la relación entre el comportamiento prosocial hacia los compañeros y el compromiso escolar. Los resultados mostraron que el comportamiento prosocial a los 12 años predecía niveles más altos de autorregulación cognitiva a los 14 años, y que esta, a su vez, se asociaba positivamente con el compromiso escolar conductual y

emocional a los 16 años. Esto sugiere que la autorregulación cognitiva funciona como un mecanismo clave mediante el cual la prosocialidad potencia la participación escolar.

En América Latina, también se han documentado asociaciones positivas entre la autorregulación y la conducta prosocial en contextos escolares. En el caso peruano, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) realizado por UNESCO (2021) encontró que los estudiantes de 6.º grado de primaria que reportaron mayores niveles de autorregulación escolar también presentaron mayores niveles de empatía y comportamiento prosocial.

Asimismo, una investigación llevada a cabo con estudiantes de nivel secundario en Argentina encontró que las intervenciones prosociales de los espectadores frente a situaciones de acoso escolar se relacionan positivamente con mayores niveles de autorregulación emocional, respuesta afectiva y revalorización del otro (Moreno-Bataller et al., 2019). Finalmente, un estudio en Ecuador halló una asociación positiva entre el uso de estrategias de autorregulación emocional (específicamente, en reevaluación cognitiva), y mayores niveles de conducta prosocial, lo cual sugiere que los adolescentes capaces de reinterpretar adaptativamente situaciones emocionales muestran mayor tendencia a actuar en favor de otros (Villacrés y Cueva, 2024).

En conjunto, la evidencia indica que la conducta prosocial y la autorregulación se refuerzan entre sí. Cuando la escuela promueve la empatía, el respeto y la participación, los estudiantes son capaces de regular mejor sus emociones y actuar pensando en los demás. Lo que contribuye a generar vínculos más positivos, reducir conflictos y fortalecer un clima escolar que impulsa el aprendizaje.

Apoyo familiar

Estilo parental

Los estilos parentales representan un conjunto de actitudes y comportamientos que los padres adoptan en la crianza de sus hijos, influyendo significativamente en su desarrollo socioemocional y cognitivo (Bush y Peterson, 2013; Eisenberg et al., 1998). Entre estos, se encuentran el estilo respetuoso y el estilo autoritario, los cuales tienen efectos diferenciados en la formación de la personalidad y el comportamiento infantil (Baumrind, 1991; Eisenberg et al., 1998).

El estilo respetuoso o democrático se basa en una combinación de afecto, apoyo y establecimiento de límites razonables (Su et al., 2019). La literatura señala que los padres que practican este enfoque fomentan la independencia de sus hijos mientras proporcionan la orientación necesaria para su desarrollo (Ayik et al., 2025; Su et al., 2019). Este estilo se asocia con una comunicación abierta, el respeto por las opiniones del niño y la promoción de un ambiente seguro y afectuoso. La evidencia sugiere que los niños criados bajo un estilo respetuoso tienen una mayor capacidad para autorregularse, establecen relaciones

interpersonales más saludables y presentan una mayor motivación intrínseca para alcanzar sus metas académicas y personales (Ayik et al., 2025; Maccoby y Martin, 1983).

Asimismo, el estilo respetuoso se ha relacionado con un mejor desempeño académico, ya que los niños desarrollan una mayor capacidad de autorregulación y habilidades de resolución de problemas. Además, quienes han sido educados con un estilo respetuoso tienden a ser más empáticos, colaborativos y capaces de resolver conflictos de manera efectiva. La literatura señala que este estilo favorece la formación de individuos con una adecuada gestión emocional y habilidades de afrontamiento frente a desafíos (Darling y Steinberg, 1993; Su et al., 2019).

Por el contrario, el estilo autoritario se caracteriza por un alto nivel de control y exigencia por parte de los padres, acompañado de una baja respuesta afectiva. Los padres que adoptan este estilo suelen imponer reglas estrictas y esperan obediencia, sin considerar en gran medida las necesidades emocionales de sus hijos; lo que puede generar en ellos sentimientos de inseguridad y ansiedad, ya que la falta de calidez y comprensión limita el desarrollo de su autonomía y autoestima. Además, los niños criados bajo este modelo pueden desarrollar una obediencia ciega sin cuestionamiento o, por el contrario, una actitud rebelde en respuesta a la rigidez impuesta. Baumrind (1991) ha señalado que los niños criados con un estilo autoritario pueden presentar dificultades en la toma de decisiones, menor capacidad de autorregulación y mayores niveles de estrés en comparación con aquellos que reciben una crianza más equilibrada.

Los estilos parentales desempeñan un rol relevante en el bienestar emocional de los niños. Mientras que el estilo autoritario puede generar obediencia a corto plazo, sus efectos negativos en la autoestima y el bienestar pueden ser duraderos. En contraste, el estilo respetuoso favorece el desarrollo de la autonomía, la confianza y la autorregulación.

Apoyo docente

Apoyo emocional docente

El apoyo emocional docente constituye un componente esencial en el aula, pues implica calidez, sensibilidad y la capacidad de atender las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes. Cuando los docentes ofrecen este tipo de apoyo, crean un clima positivo en el que los estudiantes se sienten valorados, comprendidos y acompañados en su desarrollo. Esto se traduce en el uso de un lenguaje respetuoso, la demostración de interés genuino por las opiniones y emociones de los estudiantes y la construcción de relaciones de confianza que favorecen un entorno de aprendizaje seguro, motivador y propicio para el bienestar emocional (Pianta et al., 2012).

En un estudio realizado en México, se halló que el apoyo emocional docente percibido por los estudiantes se asociaba positivamente con su conducta prosocial frente al *bullying*, a través de un aumento en la compasión y la empatía hacia las víctimas (Alcántar Nieblas et al., 2021). En otras palabras, los docentes que brindan un mayor apoyo emocional fomentan

indirectamente que los estudiantes testigos de *bullying* intervengan para ayudar a sus pares, al fortalecer en ellos estas emociones.

Por otro lado, el apoyo emocional docente también está estrechamente relacionado con la autorregulación de los estudiantes. Un ambiente emocionalmente consistente brinda a los estudiantes la estabilidad necesaria para desarrollar estrategias de regulación emocional. Cuando los docentes responden de manera predecible y sensible a las necesidades emocionales de los niños, estos aprenden a anticipar respuestas y ajustar su comportamiento en función de las expectativas del entorno (Halberstadt et al., 2001; Shin y Chang, 2022). Por el contrario, en un ambiente donde el apoyo emocional no es constante o es negativo, los niños pueden experimentar ansiedad y dificultades para regular sus emociones y conductas.

Esta influencia se extiende también al ámbito académico. Curby et al. (2013) encontraron que los estudiantes que se desenvuelven en entornos donde el apoyo emocional docente es alto y sostenido, presentan mejores habilidades de autorregulación y mayores avances en su rendimiento académico. En esa línea, el estudio de Hughes y Kwok (2007), realizado con estudiantes de primaria con dificultades lectoras, evidenció que las relaciones afectivas positivas entre docentes y estudiantes, caracterizadas por cercanía y bajo nivel de conflicto, se asocian con mayores niveles de implicación escolar, y que esta asociación, predecía mejores resultados en lectura en el año siguiente.

Otro estudio que tuvo por objetivo examinar la relación entre el apoyo emocional del docente, el compromiso académico y el rendimiento en lectura y matemáticas en estudiantes de sexto grado, encontró que el apoyo emocional se asoció de manera significativa con niveles más altos de compromiso escolar, lo que refuerza su papel en la creación de entornos de aula que promueven el aprendizaje, particularmente para los estudiantes más vulnerables (Ruzek et al., 2016). Además, se ha encontrado que cuando los docentes sostienen interacciones afectivas positivas de manera constante, los estudiantes tienden a mostrar mayor control de impulsos y menor agresividad, lo cual contribuye tanto al clima del aula como al aprendizaje individual (Merritt et al., 2012).

El apoyo emocional docente es un factor importante en la formación de habilidades, especialmente en etapas en que la autorregulación emocional aún se encuentra en desarrollo y está estrechamente vinculada con el bienestar y el desempeño académico.

Apoyo académico docente

El apoyo académico docente se refiere al conjunto de estrategias y acciones implementadas por los docentes para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, promoviendo su autonomía, motivación y participación en el proceso educativo. Dicho apoyo puede manifestarse de diversas formas, como la creación de un ambiente de aprendizaje positivo, la orientación en el desarrollo de habilidades académicas y socioemocionales, y la provisión de retroalimentación efectiva.

Investigaciones han encontrado que los estudiantes que perciben un mayor apoyo de sus docentes tienden a desarrollar mejores habilidades de autorregulación, un mayor autoconcepto académico y un mejor desempeño escolar (King y Ganotice, 2013; King y McInerney, 2014). En un estudio con estudiantes de secundaria en Filipinas, encontraron que el apoyo docente percibido predecía de forma positiva la adopción de metas académicas adaptativas y el uso de estrategias de autorregulación; esto, a vez, se asociaba con un mejor rendimiento (King y Ganotice, 2013). De manera similar, en un análisis comparativo entre estudiantes de Filipinas y Hong Kong, reportaron que el apoyo del docente fomenta el compromiso escolar y el establecimiento de metas académicas, factores que inciden favorablemente en la autorregulación (King y McInerney, 2014). En un contexto distinto, otros investigadores demostraron, a partir de un estudio longitudinal con estudiantes estadounidenses de primaria y secundaria, que el compromiso conductual y emocional actuaba como un mediador entre el apoyo docente y la mejora en la autorregulación (Skinner et al., 2008).

Entonces, el apoyo académico docente puede influir en el compromiso y la autorregulación de los estudiantes a través de diferentes mecanismos. En la educación primaria, una relación positiva entre docente y estudiante fomenta un sentido de seguridad que sirve de base para el compromiso con el aprendizaje (Zee y Roorda, 2018). Este mismo resultado se encontró en la educación secundaria (Fall y Roberts, 2011), lo cual sugiere que su efecto se mantiene a lo largo de las distintas etapas del desarrollo académico. Así, el apoyo académico y emocional de los docentes no solo contribuye a mejorar el rendimiento escolar, sino que también fortalece la capacidad de los estudiantes para gestionar de manera autónoma su propio aprendizaje.

Además de los efectos generales del apoyo emocional y académico en la autorregulación de los estudiantes, es importante examinar si estas relaciones varían según el sexo del estudiante. La evidencia existente presenta hallazgos mixtos. Por ejemplo, un estudio realizado con escolares israelíes, que buscó determinar si las percepciones que niñas y niños tienen de su docente podrían explicar las diferencias de género en la motivación académica, evidenció que las estudiantes mujeres perciben significativamente más apoyo docente que sus pares masculinos, particularmente en la satisfacción de necesidades psicológicas clave (autonomía, competencia y relación) (Katz, 2016).

En contraste, Bru et al. (2019), en un estudio que examinó las diferencias de género en la relación entre el apoyo percibido de parte de los docentes y la participación de los estudiantes en escolares noruegos, hallaron que los estudiantes hombres reportan niveles más altos de apoyo emocional y de apoyo en el proceso de aprendizaje en comparación con las mujeres. Recientemente, un estudio que buscó conocer los índices de apoyo social percibido de parte de los docentes y compañeros en escolares españoles, reveló que las niñas perciben a sus docentes como más justos en el trato hacia ellas, en comparación con los niños (Amat et al., 2025). Estos hallazgos sugieren que la percepción del apoyo docente puede estar

condicionada por el sexo del estudiante, lo cual podría incidir en la forma en que ese apoyo influye en su autorregulación.

Sobre la base de todo lo anterior, si bien múltiples estudios han identificado asociaciones individuales entre factores como la conducta prosocial, el bienestar subjetivo o el apoyo docente con la autorregulación, aún se requiere una comprensión más articulada de cómo estos factores se asocian. Algunas investigaciones han empleado modelos para analizar el desarrollo de habilidades socioemocionales en escolares.

En ese sentido, el presente estudio se propone utilizar modelos de regresión lineal, con el fin de analizar el peso relativo de cada uno de estos factores en la autorregulación de los estudiantes de 6.º grado de primaria. Este enfoque no solo permite mantener constantes los efectos de otras variables, sino que además facilita identificar patrones diferenciales por sexo y entorno escolar, con implicancias claves para la política educativa.

Preguntas de investigación

Considerando el rol fundamental de la escuela en el desarrollo integral de los estudiantes, la promoción de habilidades socioemocionales ha cobrado relevancia dentro de las políticas educativas en el Perú. En este contexto, la ENLA 2024 ha incorporado la medición de la autorregulación en estudiantes de 6.º grado de primaria, destacando su importancia en la gestión emocional, la planificación de metas y el desarrollo de estrategias de aprendizaje y resolución de problemas. Todo ello resalta la necesidad de seguir profundizando en el estudio de la autorregulación y los factores contextuales que influyen en su desarrollo.

Por todo lo mencionado, el presente estudio busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué diferencias existen en la autorregulación según los estratos de sexo, área geográfica y gestión de la institución educativa de los estudiantes de 6.º grado de primaria?
2. ¿Cómo se caracteriza la red de apoyo emocional en la escuela, el apoyo docente, y el apoyo familiar en estudiantes de 6.º grado de primaria?
3. ¿Qué factores del estudiante, de la escuela y de la familia reportados por el estudiante se asocian con la habilidad socioemocional de autorregulación en estudiantes de 6.º grado de primaria?
4. ¿La relación entre el apoyo emocional y académico del docente percibido por el estudiante y la autorregulación varía según el sexo de los estudiantes de 6.º grado de primaria?

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 100 416 estudiantes de 6.º grado de primaria, provenientes de 4434 instituciones de educación básica regular, quienes completaron un cuestionario sobre habilidades socioemocionales (HSE) y otro sobre factores contextuales. La muestra cuenta con representatividad a nivel nacional, lo cual permite que los resultados obtenidos puedan generalizarse a la población estudiantil de 6.º grado de primaria. Para mayores detalles acerca del diseño muestral del estudio, véase el capítulo 2 del Reporte técnico de la ENLA 2024 (Minedu, 2025).

Tabla 1

Distribución de la muestra según sexo, gestión y área

Estrato	n	%
Sexo		
Hombre	50537	50,3
Mujer	49879	49,7
Gestión		
Pública	86337	86,0
Privada	14079	14,0
Área		
Urbana	76774	76,5
Rural	23642	23,5

Instrumentos

A continuación, se presenta la definición de la HSE de autorregulación, junto con una descripción del instrumento utilizado para evaluarla. Del mismo modo, se detallan los factores contextuales asociados al desarrollo de la HSE, según lo reportado por estudiantes. Se debe precisar que, en el caso de la variable Red de apoyo emocional en la escuela, el análisis es únicamente descriptivo, dado que se trata de una única pregunta. En los demás casos, los puntajes más altos indican una mayor presencia del constructo.

Escala de autorregulación. Esta habilidad va a considerar tres aspectos fundamentales: la conciencia emocional, que permite reconocer, identificar y nombrar las propias emociones; la regulación emocional, que implica gestionar la intensidad y duración de las emociones para el bienestar y el afrontamiento de situaciones; y la regulación conductual, que facilita la planificación y adaptación flexible del comportamiento para alcanzar objetivos (Minedu, 2025).

El instrumento fue construido tomando como base la versión abreviada del Self-Regulation Questionnaire (Pichardo et al., 2014) y la escala de Regulación Emocional (Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y

Socioemocionales [MESACTS], 2020). La escala final estuvo compuesta por 22 ítems, los cuales fueron respondidos mediante una escala Likert de 5 puntos, que va desde *Totalmente en desacuerdo* a *Totalmente de acuerdo*. En este sentido, una mayor puntuación indica una mayor percepción de autorregulación.

Las propiedades psicométricas de la escala de autorregulación fueron analizadas mediante un modelo Rasch unidimensional de escala valorativa, mostrando un ajuste adecuado de los ítems, una confiabilidad aceptable (Expected a posteriori = 0,89) y el cumplimiento del supuesto de unidimensionalidad. Las medidas de los estudiantes fueron estimadas utilizando el enfoque de los valores plausibles³. Para una descripción completa del análisis psicométrico de la escala, véase el capítulo 6 del Reporte técnico de la ENLA 2024 (Minedu, 2025).

Red de apoyo emocional en la escuela. La variable de red de apoyo emocional en la escuela fue medida a través de una única pregunta orientada a identificar con quién hablaría el estudiante en caso de sentirse mal o triste durante su permanencia en la escuela. Esta pregunta busca captar la percepción que tiene el estudiante sobre la disponibilidad de actores significativos dentro del entorno escolar que pueden brindarle apoyo emocional. Las opciones de respuesta incluyen: *Con mi docente tutor*, *Con un docente de mi confianza (que no es el docente tutor)*, *Con el psicólogo de la escuela*, *Con mis amigos*, *Con otro adulto de mi confianza (por ejemplo, director, subdirector, personal administrativo, etc.)* y *Con nadie*. Debido a que se trata de una pregunta única con categorías cualitativas, esta variable fue analizada únicamente de forma descriptiva.

Escala de conducta prosocial. La escala de conducta prosocial estuvo compuesta por diez ítems y fue adaptada de la *Prosociality Scale* (Caprara et al., 2005). Esta escala busca medir la tendencia de un estudiante a tener comportamientos como la ayuda, el apoyo emocional, la cooperación y la disposición a compartir con los demás. Las respuestas se registraron mediante una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, que permitió captar el grado de frecuencia de un comportamiento, con opciones de respuesta desde *Nunca* a *Siempre*.

Bienestar subjetivo. La escala de bienestar subjetivo se aplicó a través de una serie de afirmaciones que exploraban cómo se había sentido el estudiante durante las últimas dos semanas (Topp et al., 2015). Este instrumento, desarrollado originalmente por la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization., 1998), está compuesto por cinco ítems que buscan medir el bienestar emocional positivo y la satisfacción con la vida cotidiana. Los enunciados reflejan experiencias relacionadas con emociones agradables, sensación de vitalidad y sentido en las actividades diarias. Las respuestas se recolectaron mediante una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos, la cual indica la frecuencia de estas experiencias, desde *Nunca* hasta *Todo el tiempo*.

³Los valores plausibles son estimaciones imputadas que representan los posibles niveles del rasgo latente (por ejemplo: la autorregulación) de la persona. Se obtienen mediante un modelo de regresión latente que integra tanto sus respuestas a los ítems como variables del contexto (por ejemplo: los estratos). Para una descripción más detallada acerca de esta metodología, véase Von Davier et al. (2009)

Apoyo emocional docente. La escala de apoyo emocional docente estuvo conformada por once ítems y fue adaptada de la *Teacher Emotional Support Scale* (Romano et al., 2020). Dicho instrumento original contempló tres dimensiones. Para este estudio se optó por una estructura unidimensional, ya que la solución de tres factores no presentó un adecuado ajuste. La escala buscó medir la percepción del estudiante sobre la disponibilidad, empatía e interés del docente en su bienestar emocional. Asimismo, en los ítems se reflejan la calidad del vínculo afectivo y el clima de confianza que se promueven en el aula. Las respuestas se registraron mediante una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, que permitió captar el grado de acuerdo o desacuerdo que va con opciones de respuesta desde *Totalmente en desacuerdo* a *Totalmente de acuerdo*.

Apoyo académico docente. La escala de apoyo académico estuvo compuesta por once ítems y es una adaptación de la Escala de retroalimentación estudiantil (Jiménez et al., 2023). Dicho instrumento posee una estructura de tres dimensiones. Para el presente estudio, se tomó en consideración una estructura unidimensional, ya que la estructura factorial de tres dimensiones no presentó un adecuado ajuste. Su propósito fue evaluar la percepción del estudiante respecto a las estrategias pedagógicas y al acompañamiento brindado por el docente para facilitar el aprendizaje. Los enunciados reflejan aspectos como la motivación que ofrece el docente, la adaptación de sus métodos de enseñanza y la promoción de un entorno inclusivo y comprensivo. Las respuestas se recopilaron mediante una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos, que midió el grado de acuerdo con cada afirmación, con opciones que iban desde *Totalmente en desacuerdo* hasta *Totalmente de acuerdo*.

Estilo parental respetuoso. La escala de estilos parentales estuvo conformada por siete ítems y fue adaptada de la *Parenting Style Scale* (Steinberg et al., 1992). Esta escala unidimensional mide el involucramiento positivo y el apoyo emocional de los padres hacia sus hijos. Las respuestas se registraron mediante una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, que permitió captar el grado de acuerdo o desacuerdo, con opciones de respuesta desde *Totalmente en desacuerdo* a *Totalmente de acuerdo*.

Análisis de datos

Para responder la primera pregunta de investigación, se calcularon medidas descriptivas (media y desviación estándar) de los puntajes estandarizados de autorregulación, considerando el diseño muestral. De esta manera, se aplicaron pruebas t de Student para contrastar diferencias entre los estratos de sexo, tipo de gestión y área geográfica.

Con respecto a la segunda pregunta de investigación, se realizaron análisis descriptivos mediante el cálculo de los porcentajes de respuestas positivas de los ítems correspondientes al apoyo emocional y académico del docente y al estilo parental respetuoso. Las respuestas positivas se obtuvieron a partir de la unión de las categorías De acuerdo y Totalmente de acuerdo para cada enunciado de las respectivas escalas. Se optó por presentar estos constructos debido

a que representan dimensiones clave de la relación del estudiante con sus docentes y con sus padres. Se presentaron proporciones generales y segmentados por estratos (sexo, gestión y área).

Finalmente para la tercera y cuarta pregunta de investigación, se realizaron regresiones lineales múltiples secuenciales, incorporando grupos de variables por pasos de forma manual. Cada modelo añadió nuevas covariables para observar cómo se modifica la varianza explicada y los coeficientes de las demás variables, con el propósito de identificar los factores contextuales asociados a la autorregulación de los estudiantes. Dado que esta variable está representada por cinco valores plausibles, se ajustaron cinco regresiones ponderadas en cada etapa del análisis, considerando en todos los casos el diseño muestral complejo.

En total, se estimaron veinte modelos, organizados en cuatro pasos secuenciales: un modelo base que incluyó los estratos (sexo, área, gestión y el indicador socioeconómico); un segundo modelo incorporó el apoyo emocional y académico percibido del docente; un tercer modelo añadió el estilo parental respetuoso, la conducta prosocial y el bienestar subjetivo; y el cuarto modelo incluyó interacciones entre el sexo del estudiante y el apoyo docente emocional y académico. Los modelos fueron combinados aplicando las reglas de Rubin (1987) para el análisis con múltiples imputaciones, mediante el paquete *mitools* en *R* (Lumley, 2019). En todos los modelos, el índice socioeconómico (ISE) fue incluido como una covariable de control.

Resultados

Autorregulación de los estudiantes de 6.º grado de primaria según estratos de sexo, gestión institucional y área geográfica.

En la tabla 2 se presentan los resultados de la comparación de medias de autorregulación según el sexo, el tipo de gestión y el área geográfica. Estos resultados muestran que los hombres obtienen puntajes más altos en autorregulación en comparación con las mujeres. Asimismo, los estudiantes de escuelas públicas obtienen mayores puntajes en autorregulación respecto de sus pares de escuelas privadas. Por último, los estudiantes del ámbito rural presentan niveles más altos de autorregulación que aquellos del ámbito urbano.

Tabla 2

Diferencias en la escala de autorregulación, según estratos

Escala	Sexo		Gestión		Área	
	Hombre	Mujer	Pública	Privada	Urbano	Rural
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>
Autorregulación	0,06 (1,02)	-0,14 (0,99)	0,02 (1,02)	-0,20 (0,99)	-0,06 (1,01)	0,05 (1,01)

Nota. En todos los casos, las diferencias fueron estadísticamente significativas al nivel de $p < 0.05$. Se resaltó en negrita el valor de la categoría que obtuvo mayor promedio. *M* = media y *DE* = desviación estándar.

Características socioemocionales de los contextos escolares y familiares de los estudiantes.

Antes de presentar el modelo de regresión de los factores contextuales asociados a la autorregulación de los estudiantes, debe realizarse un análisis descriptivo que permita visualizar algunas características clave de los contextos en los que se desarrollan los estudiantes de 6.º grado de primaria. Esta aproximación descriptiva inicial brinda una comprensión más matizada de las condiciones escolares y familiares que se relacionan con las experiencias socioemocionales de los estudiantes. La identificación de patrones o diferencias relevantes en estas variables contribuye a enriquecer la interpretación de los resultados posteriores.

En particular, se profundizó en la red de apoyo emocional en la escuela, donde se podía marcar una única respuesta y fue evaluada mediante una pregunta específica: *Si te sientes mal o triste en la escuela, ¿con quién hablarías?*. Asimismo, se analizó los ítems más representativos de las escalas de apoyo emocional y académico docente, así como del estilo parental respetuoso. Estas dimensiones permiten captar aspectos claves del entorno socioemocional de los estudiantes que podrían incidir en su capacidad de autorregulación.

En cuanto a la red de apoyo emocional en la escuela, se encontró que los estudiantes identifican a algún adulto o compañero con quien tienen confianza para conversar cuando se sienten mal emocionalmente en la escuela. A nivel nacional, los resultados en la tabla 3 muestran que el 42,8 % de los estudiantes prefiere hablar con sus amigos, seguido por el 18,9 % que opta por acudir a su docente tutor. Otros actores escolares, como auxiliares o personal directivo, son mencionados con menor frecuencia. Un hallazgo particularmente resaltante es que el 22,5 % de los estudiantes a nivel nacional manifiesta no querer hablar con nadie en la escuela cuando se siente mal, lo que podría evidenciar retos en los mecanismos de apoyo emocional disponibles o accesibles para ellos.

Tabla 3

Porcentaje de estudiantes que manifiestan con quién hablarían si se sienten mal o tristes en la escuela

	Nacional	Área Geográfica	
		Rural	Urbana
Otros adultos (director, psicólogos, otro docente que no es tutor)	15,7	16,2	15,6
No hablar con nadie	22,5	15,9	23,9
Hablar con él o la docente tutor	18,9	26,5	17,3
Hablar con amigos	42,7	41,2	43,1

Existen diferencias al observar los datos según el área geográfica. En las escuelas urbanas, el porcentaje de estudiantes que no desea hablar con nadie asciende a 23,9 %, mientras que en las escuelas rurales es de 15,9 %. Por otro lado, una mayor proporción de estudiantes rurales (26,5 %) prefiere hablar con su docente tutor, en comparación con sus pares

urbanos (17,3 %). Estas cifras sugieren una posible mayor cercanía o vínculo emocional con el docente en entornos rurales, así como diferencias en la disponibilidad o percepción de redes de apoyo emocional entre ambos contextos. Estas diferencias en la distribución de respuestas fueron estadísticamente significativas ($\chi^2_{aj}(5) = 1280,8$, $p < 0,001$), lo que confirma la existencia de un patrón diferencial entre estudiantes de zonas urbanas y rurales respecto de a quiénes recurren cuando se sienten emocionalmente afectados en la escuela.

Otro aspecto relevante identificado es la valoración que hacen los estudiantes del apoyo emocional y académico brindado por sus docentes tutores. En general, esta valoración es positiva, ya que muchos estudiantes destacan el acompañamiento brindado. No obstante, aún persiste un grupo que manifiesta no sentirse suficientemente apoyado ni en lo emocional ni en lo académico por parte de sus tutores.

Respecto del Apoyo emocional docente (ver tabla 4), aún se evidencia que un 13,6 % de estudiantes está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación *Considera las emociones de los estudiantes* respecto a sus docentes tutores. De manera similar, un 10,1 % de los estudiantes expresa desacuerdo o desacuerdo total frente al enunciado *Le importa cómo nos sentimos*, en referencia a sus docentes tutores.

Estas percepciones presentan variaciones importantes al analizar por área geográfica y tipo de gestión educativa. Para el caso del primer enunciado, se halló que los estudiantes de escuelas rurales señalan que el 18,8 % de sus docentes no consideran sus emociones; frente al 12,5 % en escuelas urbanas. Esta diferencia es estadísticamente significativa ($\chi^2_{aj}(1)=483,6$, $p < 0,001$). De igual modo, esta percepción es más común en instituciones públicas (15,0 %) que en privadas (9,8 %), diferencia que también resultó significativa ($\chi^2_{aj}(1)=433,6$, $p < 0,001$).

En relación con el segundo enunciado, se observa una diferencia adicional: el 14,7 % de los estudiantes rurales está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que a sus docentes les importe cómo se sienten, frente al 9,1 % de sus pares urbanos. Esta diferencia es estadísticamente significativa ($\chi^2_{aj}(1)=469,6$, $p < 0,001$) y evidencia posibles brechas en el acompañamiento emocional ofrecido por los docentes, las cuales podrían estar relacionadas con las condiciones estructurales de las escuelas, el contexto territorial y las oportunidades de formación docente en habilidades socioemocionales según el tipo de gestión.

Tabla 4

Porcentaje de estudiantes que respondieron las categorías En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo a los enunciados del cuestionario de apoyo emocional y académico docente

	Nacional	Área geográfica		Gestión	
		Rural	Urbana	Pública	Privada
Apoyo emocional docente					
Le importa cómo nos sentimos	10,1	14,7	9,1	10,7	8,6
Considera las emociones de los estudiantes	13,6	18,8	12,5	15,0	9,8
Apoyo académico docente					
Incorpora otras actividades para que sea más fácil entender sus clases (por ejemplo: nos hace cantar, salidas a la comunidad, etc.)	19,2	20,8	18,8	18,8	20,2
Busca diferentes formas de enseñarnos para que entendamos su clase	6,3	8,5	5,8	6,6	5,3

Nota. Solo se están considerando algunos de los enunciados de las escalas.

En cuanto al Apoyo académico brindado por los docentes, aproximadamente el 19 % de los estudiantes declara estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación de que sus profesores incorporan actividades complementarias para facilitar la comprensión de las clases. Esta percepción se mantiene tanto en escuelas públicas (18,8 %) como privadas (20,2 %), siendo las diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{aj(1)}=433,6$, $p < 0,001$), así como en contextos urbanos (18,8 %) y rurales (20,8 %), siendo también estas diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{aj(1)}=483,6$, $p < 0,001$).

Asimismo, un 6,3 % señala que su docente tutor no busca distintas formas de enseñar para favorecer su aprendizaje. Esta percepción varía según la gestión de la escuela: el 6,6 % de los estudiantes de instituciones públicas lo considera así, frente al 5,3 % en escuelas privadas, diferencia que resulta estadísticamente significativa ($\chi^2_{aj(1)}=87,3$, $p < 0,05$). De igual modo, en el ámbito rural esta percepción alcanza el 8,5 %, mientras que en el urbano se sitúa en 5,8 %, siendo también una diferencia significativa ($\chi^2_{aj(1)}=469,5$, $p < 0,001$).

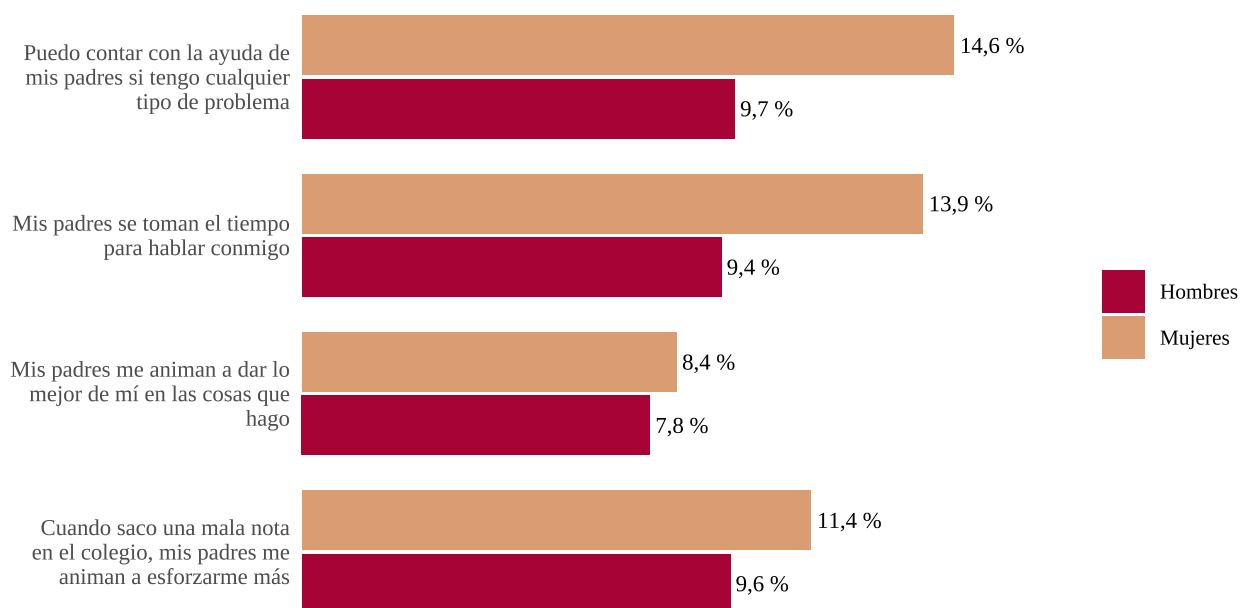
En relación con el Apoyo familiar, se exploraron las percepciones de los estudiantes sobre los estilos parentales que experimentan en su vida cotidiana. Los porcentajes que se presentan a continuación corresponden a las respuestas de los estudiantes que indicaron estar *Totalmente en desacuerdo* o *En desacuerdo* con afirmaciones vinculadas a un estilo parental respetuoso, que refleja el acompañamiento y apoyo de sus padres.

En particular, en la figura 1 se presentan cuatro enunciados seleccionados para representar esta variable. A nivel nacional, el 8,0 % de los estudiantes considera que sus padres no los animan a dar lo mejor de sí en las actividades que realizan. Asimismo, aproximadamente un 11,6 % señala que sus padres no se toman tiempo para conversar con ellos. Respecto de este último aspecto se presenta un patrón de respuestas diferenciadas según el sexo (ver el figura 1) donde el 13,9 % de las mujeres manifiestan esta percepción, frente al

9,3 % de los varones, siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($\chi^2_{aj}(1)=201,5$, $p < 0,001$) lo que sugiere que las estudiantes mujeres reportan una mayor sensibilidad o percepción en relación con la falta de acompañamiento parental.

Figura 1

Porcentaje de estudiantes que respondieron las categorías Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo a los enunciados de la escala de estilo parental respetuoso



Factores contextuales asociados a la autorregulación en la ENLA 2024.

A continuación, se presentan cuatro modelos de regresión lineal secuenciales que permiten identificar los factores individuales, escolares y familiares que se asocian significativamente con el nivel de autorregulación reportado por los estudiantes de 6.º grado de primaria. Los modelos fueron contruidos de forma progresiva; es decir, el primero incorpora factores individuales, el segundo incorpora variables del contexto escolar, el tercero contempla el entorno familiar y el cuarto incluye interacciones entre el sexo y los apoyos percibidos.

En el primer modelo se consideraron las características individuales del estudiante y las condiciones escolares. Como se observa en la tabla 5, ser mujer ($\beta = -0,22$, $p < 0,001$) y asistir a una escuela de gestión privada ($\beta = -0,20$, $p < 0,001$) se asociaron negativamente con los niveles de autorregulación, mientras que estudiar en una escuela ubicada en zona rural ($\beta = 0,05$, $p < 0,01$) presentó una asociación positiva. Este modelo explicó el 2,2 % de la varianza en la autorregulación.

En el segundo modelo, se añadieron variables relacionadas con el apoyo percibido por el estudiante por parte de sus docentes, específicamente el apoyo emocional ($\beta = 0,21$, $p < 0,001$) y el apoyo académico ($\beta = 0,27$, $p < 0,001$). Ambos factores mostraron asociaciones positivas y

estadísticamente significativas con la autorregulación. La inclusión de estas covariables elevó la varianza explicada al 22,7 %.

El tercer modelo incorporó, además de las covariables anteriores, factores vinculados al desarrollo psicosocial del estudiante: el bienestar subjetivo ($\beta = 0,27, p < 0,001$), la conducta prosocial ($\beta = 0,19, p < 0,001$) y el estilo parental respetuoso como indicador del entorno familiar ($\beta = 0,22, p < 0,001$). Con la inclusión de estos factores, se observó una disminución en los coeficientes del apoyo emocional ($\beta = 0,10, p < 0,001$) y académico ($\beta = 0,13, p < 0,001$). Este modelo explicó el 42,6 % de la varianza en la autorregulación.

Finalmente, el cuarto modelo incorporó términos de interacción entre el sexo del estudiante y el apoyo docente tanto emocional como académico. Se identificó una interacción estadísticamente significativa entre el sexo y el apoyo emocional del docente ($\beta = -0,07, p = 0,004$), lo que indica que el efecto positivo de este tipo de apoyo es menor en mujeres.

La figura 2 brinda una visualización sobre la interacción del cuarto modelo, en la cual se muestra que, en el caso de los varones, mayores niveles de apoyo emocional docente se asocian con un incremento en los niveles de autorregulación, mientras que en el grupo de las mujeres esta asociación es considerablemente menor. En cambio, no se hallaron diferencias significativas en la interacción entre sexo y apoyo académico ($p = 0,744$). La inclusión de estos términos no modificó de manera sustancial la varianza explicada, la cual se mantuvo en 42,7 %. Dicha estabilidad se debe a que el tamaño del efecto es muy pequeño de ambas covariables.

Estos resultados sugieren que la autorregulación en estudiantes de 6.º grado de primaria puede ser predicha a partir de una combinación compleja de factores individuales, escolares y familiares, siendo clave la percepción de apoyo emocional y académico, y el estilo de crianza respetuoso por parte de adultos significativos tanto en la escuela como en el hogar.

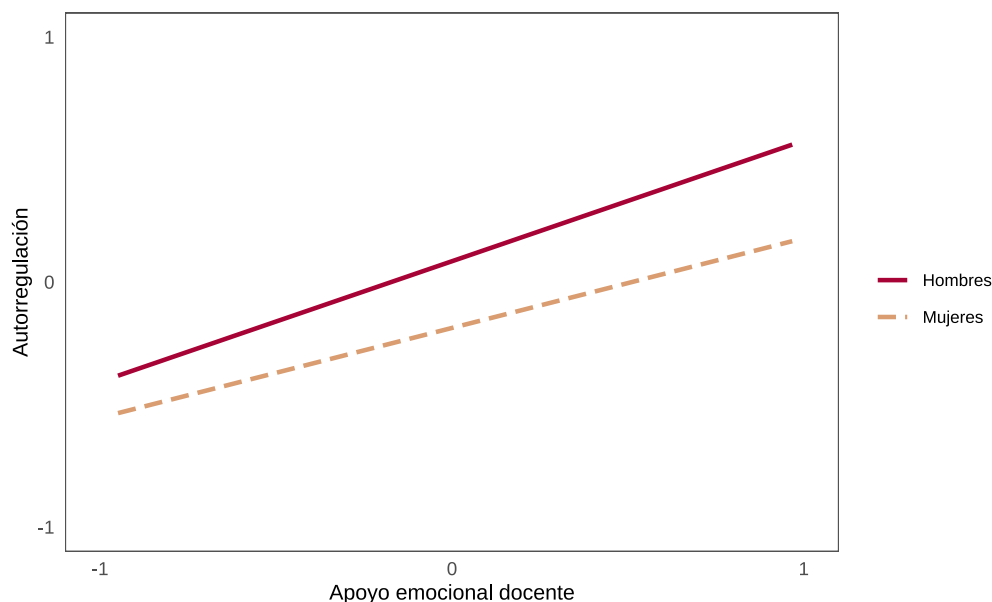
Tabla 5*Modelo de factores contextuales asociados a la autorregulación según la ENLA 2024*

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
	Beta (e.e.)	Beta (e.e.)	Beta (e.e.)	Beta (e.e.)
Intercepto	0,13 (0,14)***	0,12 (0,01)***	0,08 (0,01)***	0,08 (0,01)***
Características individuales y de desarrollo psicosocial				
Sexo (mujer)	-0,22 (0,02)***	-0,29 (0,02)***	-0,14 (0,02)***	-0,14 (0,02)***
ISE	-0,02 (0,01)	-0,05 (0,01)***	-0,03 (0,01)**	-0,03 (0,01)**
Bienestar subjetivo			0,27 (0,01)***	0,27 (0,01)***
Conducta prosocial			0,19 (0,01)***	0,19 (0,01)***
Apoyo familiar				
Estilo parental respetuoso			0,22 (0,01)***	0,23 (0,01)***
Características de la escuela y apoyo docente				
Gestión (privada)	-0,20 (0,03)***	-0,15 (0,03)***	-0,13 (0,03)***	-0,11 (0,02)***
Área (rural)	0,05 (0,02)**	0,08 (0,02)**	-0,01 (0,02)*	-0,01 (0,02)
Apoyo emocional docente		0,21 (0,02)***	0,10 (0,01)***	0,11 (0,02)***
Apoyo académico docente		0,27 (0,01)***	0,13 (0,01)***	0,10 (0,02)***
Interacciones				
Apoyo emocional docente × Sexo				-0,07 (0,03)**
Apoyo académico docente × Sexo				-0,01 (0,02)
Variabilidad explicada				
R^2 (promedio)	0,022	0,227	0,426	0,427

Nota. Beta = coeficiente de regresión; e.e. = error estándar. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$.

Figura 2

Interacciones entre la autorregulación y el apoyo emocional docente en estudiantes con el sexo del estudiante



Discusión

El presente estudio tuvo por objetivo analizar la autorregulación en estudiantes de 6.º grado de primaria, considerando sus factores individuales, familiares y escolares. Para ello, se plantearon cuatro preguntas de investigación. La primera aludió a las diferencias en la

autorregulación según los estratos sexo, área geográfica y tipo de gestión de la institución educativa de los estudiantes. La segunda pregunta se centró en describir las características de los contextos familiares y escolares en los cuales estos estudiantes desarrollan su autorregulación. La tercera pregunta se centró en identificar qué factores reportados por el estudiante se asocian con la autorregulación. Por último, la cuarta pregunta aludió a si la relación entre el apoyo emocional y académico del docente percibido por el estudiante y la autorregulación varía en función del sexo. Para responderlas, se emplearon los resultados de la ENLA 2024, que incluyó la evaluación de la autorregulación y sus factores contextuales.

Con respecto a la primera pregunta de investigación, orientada a identificar diferencias en la autorregulación según el sexo del estudiante, se encontró que los hombres mostraron niveles más altos de autorregulación en comparación con sus pares mujeres. Adicionalmente, se observaron diferencias a favor de los estudiantes de escuelas privadas frente a aquellos de instituciones públicas. En cuanto al área geográfica, los estudiantes de zonas rurales obtuvieron puntajes más altos en autorregulación que sus contrapartes de zonas urbanas. A continuación, se discuten con mayor detalle las diferencias por sexo.

Los hallazgos encontrados coinciden con los resultados en la Evaluación Muestral (EM) 2022 del Ministerio de Educación del Perú, en la que se encontraron diferencias a favor de los hombres (Minedu, 2023). Resultados similares fueron reportados en la edición más reciente del SSES 2023, en que los hombres obtuvieron puntajes más altos en resistencia al estrés, optimismo, control emocional y confianza hacia los demás, indicadores vinculados a la autorregulación emocional (Minedu, 2024b).

Estos resultados podrían entenderse a partir de los procesos de socialización diferenciada por género documentados en la literatura. En múltiples contextos, las niñas suelen ser socializadas con mayor énfasis en habilidades orientadas al cuidado, la sensibilidad interpersonal y las relaciones comunitarias, mientras que en los varones se refuerzan la autosuficiencia y el control emocional (Gilligan, 1982; Hofstede et al., 2010; Noom et al., 2001; OCDE, 2021). Un estudio comparativo mostró que, desde edades tempranas, a las niñas se les asignan con mayor frecuencia responsabilidades vinculadas al cuidado y la obediencia, en tanto que a los niños se les estimula hacia conductas relacionadas con la independencia y el logro (Barry et al., 1959; Cerbara et al., 2022; Solbes et al., 2020). Esta orientación diferenciada podría influir en el desarrollo de la autorregulación, ya que las prácticas que promueven la autonomía y la iniciativa personal favorecen dimensiones relacionadas con la gestión emocional y la regulación autónoma de la conducta.

De manera complementaria, Else-Quest et al. (2012) encontraron que hay diferencias de género en emociones como la culpa, la vergüenza o el orgullo. Estas estarían moduladas por normas culturales que indican qué emociones son socialmente aceptables para niñas y niños. Esto impacta en la forma en que niñas y niños aprenden a interpretar, expresar y gestionar sus estados emocionales, lo cual constituye la base de la autorregulación. De este modo, estos

procesos diferenciados de socialización pueden generar oportunidades distintas para el desarrollo de la autorregulación.

Por otro lado, la literatura internacional muestra de manera consistente una tendencia opuesta en diversos países, según lo cual las mujeres tienden a reportar niveles más altos de regulación emocional que los hombres (Gross y John, 2003; Zimmermann e Iwanski, 2014). Lo encontrado en el contexto peruano podrían estar relacionado con factores socioculturales y educativos específicos. En ese sentido, se podría decir que según el grado de exigencia social respecto del control afectivo y las normas diferenciadas para hombres y mujeres, las creencias de autoeficacia emocional pueden variar (Bandura, 2002; Matsumoto, 2006).

En conjunto, estos hallazgos indican que la relación entre género y autorregulación es sensible al contexto cultural y educativo. Esto subraya la importancia de considerar variables socioculturales en el análisis de las habilidades socioemocionales, así como de diseñar intervenciones que promuevan el desarrollo de la autorregulación en ambos sexos, evitando estereotipos de género que limiten su desarrollo.

El estudio de las habilidades socioemocionales es un campo relativamente nuevo, y por ello, se encuentran muy pocas investigaciones realizadas en el contexto nacional que permitan interpretar este patrón de diferencias. Al respecto, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la autorregulación, las cuales favorecen a los estudiantes de escuelas públicas y rurales respecto de sus pares de escuelas privadas y urbanas, respectivamente.

En relación con el ámbito rural, el estudio de Ríos y Cabrerizo (2023), realizado con estudiantes de escuelas secundarias públicas de Ayacucho, Cusco y Piura, ofrece una evidencia empírica útil para interpretar este resultado. La investigación, que buscó ampliar la comprensión de como se forman las habilidades socioemocionales desde un enfoque ético y comunitario específico, encontró que los estudiantes rurales otorgan un valor central al cumplimiento de normas, a las costumbres comunitarias y a la disposición para ayudar a otros. Estas prácticas, fuertemente integradas en la vida comunitaria, pueden favorecer comportamientos vinculados a la autorregulación, como el control emocional, la obediencia y la responsabilidad.

Respecto a las diferencias por gestión de escuela, no se encuentran estudios que consideren estos ámbitos o aproximaciones por estatus socioeconómico; en ese sentido, un análisis más profundo de las diferencias por estratos de gestión y área queda pendiente para futuras investigaciones.

Con respecto a la segunda pregunta de investigación, que buscó explorar las características socioemocionales de los contextos escolares y familiares de los estudiantes. Se halló que en la ENLA 2024, los estudiantes de 6.º grado de primaria reportaron recurrir principalmente a sus amistades para afrontar dificultades emocionales en la escuela. Ante ello, es importante recordar que, durante la edad escolar, las relaciones interpersonales son esenciales para el desarrollo de la competencia emocional, y que los amigos constituyen una fuente central de apoyo social (Holguín-Álvarez et al., 2024; Miller-Slough y Dunsmore, 2020; Wang et al., 2024). Este hallazgo concuerda con evidencia según la cual el apoyo entre

pares facilita la expresión emocional y la autorregulación, ayudando a enfrentar presiones interpersonales en los adolescentes (Wang et al., 2024). De forma complementaria, la ausencia de ese apoyo se ha asociado con la soledad y el malestar, lo que refuerza el papel de la escuela como espacio clave para la conexión emocional y el desarrollo de la autorregulación a través de la amistad entre pares (Holguín-Álvarez et al., 2024).

Respecto de las características del docente, los resultados evidencian que, si bien la mayoría de los estudiantes valora positivamente el apoyo emocional y académico de sus docentes tutores, aún persiste una proporción de estudiantes, particularmente en zonas rurales y escuelas públicas, que no perciben este acompañamiento como suficiente. Estas diferencias podrían estar vinculadas a factores como la disponibilidad de recursos pedagógicos y materiales (por ejemplo, tiempo para tutoría, espacios adecuados para acompañamiento, materiales para actividades socioemocionales), la carga laboral docente o la falta de capacitación en habilidades socioemocionales, ya que una mayor presencia de estos elementos favorece prácticas de apoyo más consistentes y sensibles a las necesidades de los estudiantes, mientras que su ausencia limita la capacidad del docente para sostener el bienestar emocional de estos. (Jennings y Greenberg, 2009).

Respecto al ámbito académico, los resultados también dan cuenta de una percepción de escasez en el uso de estrategias pedagógicas diversificadas por parte de los docentes. En particular, un 6,3 % de los estudiantes manifestó estar en desacuerdo con el enunciado *Busca diferentes formas de enseñarnos para que entendamos su clase*, y un 19,2 % expresó desacuerdo con *Incorpora otras actividades para que sea más fácil entender sus clases (por ejemplo, nos hace cantar, salidas a la comunidad, etc.)*. Aunque estas proporciones no son mayoritarias, reflejan el sentir de una parte de la población estudiantil que no estaría siendo educada con metodologías variadas que cubran las necesidades de todos sus estudiantes, viéndose con ello reducidas sus posibilidades de comprometerse con su proceso de aprendizaje (Prince, 2004).

Por otro lado, los resultados también dan cuenta de que el entorno familiar tiene áreas pendientes de mejora, particularmente en cuanto a comunicación y apoyo parental, en que las estudiantes mujeres reportan una mayor percepción de ausencia de diálogo con sus padres. Esta diferencia podría estar vinculada a roles socioculturales que moldean las expectativas de cuidado y comunicación en el ámbito familiar, tal como han señalado investigaciones sobre dinámicas parentales y desarrollo adolescente (Smetana, 2017). En conjunto, estos hallazgos resaltan la necesidad de fortalecer tanto las competencias emocionales de los docentes como las dinámicas familiares, considerando las diferencias contextuales y de género, para promover una autorregulación más efectiva en los estudiantes.

Con respecto a la tercera pregunta de investigación, sobre qué factores del estudiante, de la escuela y de la familia reportados por el estudiante se asocian con la autorregulación. Lo encontrado en el primer modelo, el cual contempló el sexo como factor individual del estudiante, muestra que las estudiantes mujeres reportan niveles más bajos de autorregulación que sus pares

varones, lo cual, como ya se señaló, podría explicarse por procesos de socialización diferenciada por género. En contextos colectivistas⁴ como el peruano, las normas culturales podrían influir en la forma en que las personas, particularmente las mujeres, conceptualizan su agencia (Hofstede et al., 2010). En ese sentido, la agencia de las mujeres podría orientarse hacia aspectos relacionales y de cuidado de otros, lo que podría influir no en una menor capacidad real de gestión personal, sino en una menor autopercepción de esta habilidad, dado que en contextos colectivistas su valoración suele estar más asociada al bienestar grupal que al logro individual (Jackson et al., 2000; Markus y Kitayama, 1991).

Adicionalmente, se encontró que dos aspectos psicosociales del estudiante, uno de carácter intrapersonal como el bienestar subjetivo y otro interpersonal como la conducta prosocial, se asocian consistentemente con la autorregulación. Tales hallazgos guardan relación con lo reportado por la literatura, que destaca la interdependencia entre estos factores con la autorregulación. Con respecto a la prosocialidad, la evidencia empírica sostiene que los estudiantes con una gestión adecuada de sus emociones tienden a ser más empáticos y, en consecuencia, son más propensos a actuar en favor de otros (Eisenberg et al., 2006), tal como se encontró en estudios previos internacionales (Kaya, 2020; Mendoza, 2020; Moreno-Bataller et al., 2019; Ramani et al., 2010; UNESCO, 2021; Villacrés y Cueva, 2024; Zimmerman, 2000).

En relación con el bienestar subjetivo, variable con mayor efecto en el primer modelo, su asociación positiva con la autorregulación se alinea con otras investigaciones, según las cuales el bienestar emocional y la satisfacción con la vida están vinculados al uso frecuente de estrategias de autorregulación adaptativas, tales como reevaluación cognitiva, la aceptación y el afrontamiento positivo (Martínez-Líbano et al., 2025).

A nivel nacional, lo hallado es congruente con lo reportado en el SSES 2023, pues los estudiantes con una mejor gestión emocional reportan mayor satisfacción en sus relaciones con sus pares, menor ansiedad escolar, así como una adecuada salud física y mental. En términos del modelo de factores asociados a esta habilidad socioemocional, la inclusión de ambas variables supuso un incremento en la variabilidad explicada de la autorregulación, lo cual refuerza su relevancia en el desarrollo de esta habilidad socioemocional.

El fortalecimiento de la autorregulación en los estudiantes constituye un factor clave que, además de favorecer el bienestar subjetivo y la conducta prosocial, impacta de manera positiva en el clima escolar y en la convivencia. De esta forma, sería recomendable que la comunidad educativa implemente estrategias específicas orientadas a promover estos factores, integrándolos transversalmente en las prácticas pedagógicas y de tutoría. Entre las estrategias pueden incluirse talleres de habilidades socioemocionales, actividades colaborativas que

⁴Dentro de las dimensiones culturales, el colectivismo alude a la orientación cultural en la que se valora la pertenencia a grupos cohesionados, tales como la familia, la comunidad o el lugar de trabajo, en los que las personas se apoyan mutuamente. Esta dimensión se ubica en un continuo con el individualismo, donde las culturas varían según el grado en que priorizan las metas del grupo frente a las del individuo (Hofstede et al., 2010).

fomenten la empatía y la cooperación, programas de bienestar emocional que fortalezcan el desarrollo integral de los estudiantes, entre otras.

Por otro lado, en el segundo modelo, se evidencian los factores de la escuela que recogen la información sobre el apoyo docente percibida por los estudiantes. Los resultados destacan el papel fundamental del docente en el desarrollo de la autorregulación de sus estudiantes. En efecto, tanto el apoyo emocional como el apoyo académico mostraron asociaciones positivas y estadísticamente significativas con esta HSE, incluso cuando se controlan por los factores individuales y familiares. Lo encontrado guarda relación con lo propuesto por Jennings y Greenberg (2009), pues los docentes que establecen relaciones cálidas y de apoyo con sus estudiantes generan un vínculo de confianza, lo cual permite al estudiante autorregularse e internalizar normas escolares. En otras palabras, contribuye a un clima de aula favorable, donde los estudiantes se sienten comprendidos y acompañados en su proceso de aprendizaje, facilitando la gestión comportamental en base a las expectativas del entorno (Halberstadt et al., 2001; Pianta et al., 2012; Shin y Chang, 2022).

Por tanto, se refuerza la idea de que un docente atento tanto al estado afectivo de sus estudiantes como a su desempeño académico, constituye un aporte fundamental en el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes. Dicho apoyo no se restringe a la construcción de un clima de aprendizaje favorable, sino que también ayuda a establecer vínculos favorables entre el docente y el estudiante, incidiendo en su desarrollo integral.

Con respecto al tercer modelo, se agregó la variable estilo parental respetuoso como parte del apoyo familiar percibido por los estudiantes. Los hallazgos corroboran la importancia del medio familiar para una adecuada autorregulación, en especial en un ámbito con estilo parental respetuoso, caracterizado por una relación cálida, comprometida y receptiva, con límites razonables entre los padres y sus hijos (Bush y Peterson, 2013; Darling y Steinberg, 1993; Steinberg et al., 1992; Su et al., 2019). Esto no solo fortalece la autonomía del estudiante, sino que también le proporciona herramientas para enfrentar de manera más eficaz los retos de la vida cotidiana y las interacciones sociales complejas o conflictivas, contribuyendo al desarrollo de recursos afectivos internos más estables (Ayik et al., 2025; Darling y Steinberg, 1993; Eisenberg et al., 1998; Su et al., 2019).

Cabe resaltar que la inclusión del factor redes de vínculos familiares y de las características individuales en el modelo no solo incrementó sustancialmente la varianza explicada, sino que redujo la magnitud de los efectos de otros predictores (véase la tabla 5). Aunque este hallazgo respalda el rol protagónico de los padres como agentes de socialización en el desarrollo de la autorregulación (Eisenberg et al., 1998; Spinrad y Eisenberg, 2024), es necesario analizarlo bajo ciertos matices.

Si bien la base para el desarrollo de la autorregulación se origina en los vínculos familiares desde los primeros años de vida de los estudiantes (Eisenberg et al., 1998; Spinrad y Eisenberg, 2024); no es posible atribuir el desarrollo de la autorregulación de los escolares únicamente al rol parental. Los docentes, así como los padres, modelan y enseñan conductas

emocionales, incluyendo la autorregulación. Así, la escuela no solo complementa a la familia; también constituye un espacio donde los niños aprenden a gestionar sus emociones a partir de las interacciones cotidianas con sus profesores (Valiente et al., 2020).

En tal sentido, aunque la crianza atañe al ámbito familiar, ello no excluye a la comunidad educativa. Mediante una comunicación cercana con las familias, los docentes y directivos pueden contribuir a sensibilizar sobre la importancia de las prácticas parentales respetuosas y comprensivas. Esto cobra especial relevancia si se considera que investigaciones previas han señalado la tendencia de los padres a invalidar las emociones de sus hijos, lo cual conlleva a que estos estudiantes no aprendan cómo gestionar sus emociones ante situaciones emocionalmente problemáticas (Miller-Slough y Dunsmore, 2020). Esta tendencia se manifiesta cuando los padres, en su intento de proteger o controlar el comportamiento de sus hijos, minimizan o deslegitiman sus emociones, considerándolas exageradas o inapropiadas. Esto dificulta que los adolescentes comprendan y elaboren lo que sienten, limita el aprendizaje de estrategias de regulación emocional y aumenta el riesgo de internalizar el malestar o reprimir sus emociones en otros contextos (Miller-Slough y Dunsmore, 2020). En ese sentido, la autorregulación debe entenderse como una responsabilidad compartida entre familias y docentes; las primeras aportan las bases afectivas, mientras que los segundos aportan la consolidación y el traslado de estas habilidades al entorno escolar.

En el modelo 4, atendiendo a la cuarta pregunta de investigación, se analizó si la relación entre el apoyo emocional y académico brindado por el docente varía según el sexo del estudiante. Los resultados muestran que, mientras el apoyo académico no presentó diferencias significativas entre hombres y mujeres, el apoyo emocional sí evidenció una interacción estadísticamente significativa, aunque de tamaño pequeño, que favorece a los varones.

Esto coincide con otros estudios, los cuales muestran que los varones perciben mayor apoyo emocional de parte de sus docentes (Amat et al., 2025; Bru et al., 2019). Se debe a que, al detectar menor involucramiento conductual en los varones, los docentes tienden a ofrecerles más atención como estrategia de acompañamiento. En la misma línea, Alsup y Moots (2021) destacan que los vínculos personales con los docentes funcionan como un factor protector especialmente relevante para los varones, más vulnerables a la desconexión académica en ausencia de este soporte.

Desde la socialización de género, este hallazgo desafía el estereotipo de que las niñas, asociadas culturalmente con una mayor emocionalidad, recibirían más atención afectiva (Shields, 2013). Es posible que los docentes respondan más a necesidades percibidas, como la falta de involucramiento de los varones, o a dinámicas específicas del aula (Bru et al., 2019; Shields, 2013). Por ello, es necesario capacitar a los docentes en relación con el soporte emocional equitativo atendiendo a ambos géneros y favoreciendo la autorregulación. No obstante, dado que el efecto fue estadísticamente significativo pero reducido en términos prácticos, se requiere corroborar si este patrón se replica en futuros estudios.

Por último, el ISE del estudiante no mostró una asociación estadísticamente significativa en dos de los modelos planteados. Si bien en los dos restantes sí se encontró significancia estadística, su efecto en la autorregulación fue pequeño en comparación con las demás variables. Este hallazgo coincide con el estudio SSES 2023, el cual resaltó la independencia del estatus socioeconómico de los estudiantes en relación con las HSE (Minedu, 2024b). Esto sugiere que, a diferencia de los logros académicos, el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes de 6.º grado de primaria no estaría determinado por su origen socioeconómico.

De esta manera, los resultados del análisis destacan la complejidad multidimensional de la autorregulación en los estudiantes de 6.º grado de primaria, evidenciando la influencia significativa de distintos factores individuales, psicosociales, escolares y familiares. En general, estos hallazgos se condicen con el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979), ya que se corrobora que estos aspectos se asocian simultáneamente en el desarrollo de esta HSE (McClelland et al., 2010).

Los hallazgos de la ENLA 2024 confirman que el desarrollo de la autorregulación no es responsabilidad individual del estudiante, sino el resultado de un entramado de relaciones familiares y escolares. En este sentido, se recomienda reforzar e implementar políticas que fortalezcan la participación activa y respetuosa de las familias en el proceso educativo, promoviendo estilos parentales caracterizados por el afecto, la receptividad y el establecimiento de límites claros. La evidencia muestra que estas prácticas parentales contribuyen de manera significativa a la formación de recursos emocionales internos y a la capacidad de los estudiantes para afrontar los desafíos de la vida escolar y social.

En el ámbito escolar, es prioritario establecer lineamientos institucionales que promuevan un acompañamiento docente integral, combinando el apoyo académico con un apoyo emocional constante y de calidad. La formación continua de los docentes debe incluir estrategias para identificar y responder a las necesidades socioemocionales de sus estudiantes, asegurando que tanto varones como mujeres reciban un apoyo equitativo y pertinente.

Asimismo, dado que la autorregulación continúa desarrollándose durante la adolescencia, las escuelas deben garantizar espacios que fomenten de manera intencionada las habilidades socioemocionales. Esto implica integrar su desarrollo como un eje transversal en la política educativa y en el currículo, generando oportunidades para que los estudiantes practiquen la autogestión emocional, la toma de decisiones responsables y la resolución pacífica de conflictos. Finalmente, se propone que estas políticas y prácticas se implementen bajo un enfoque colaborativo entre familias, docentes y directivos, siguiendo el marco del modelo ecológico, para que el desarrollo socioemocional se convierta en un objetivo compartido y sostenido a lo largo del tiempo.

Agradecimientos

Los autores del estudio agradecen a Giovanna Moreano, María Teresa Estefanía, Victor Salazar, Diego Hermoza, Andrés Burga y Manuel Marcos por los comentarios y aportes brindados durante la elaboración de esta investigación.

Referencias

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., y De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment*, 31(4), 460-473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- Alcántar Nieblas, C., Valdés Cuervo, A. A., Álvarez-Montero, F. J., y Reyes-Sosa, H. (2021). Relaciones entre apoyo docente, emociones morales y conducta prosocial en adolescentes espectadores de bullying. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 173-193.
- Alsop, P. R., y Moots, T. (2021). The Relationship between perceived teacher support and school burnout among males in Christian High Schools. *Journal of Research on Christian Education*, 30(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/10656219.2021.1928574>
- Amat, A., Martínez-Torres, J., y González, C. (2025). Apoyo del profesorado y los iguales: diferencias en función del género, la asistencia al instituto y el rendimiento académico. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1473>
- Ayik, A., Sezer, T., y Kocygit, S. (2025). The mediating effects of self-concept on the relationship between parenting styles and young children's social problem-solving in Turkiye. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1444648>
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman; Company.
- Barry, H., Child, I. L., y Bacon, M. K. (1959). Child Training in 102 Cultures. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(3), 329-334.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Brass, N. R., Memmott-Elison, M. K., Brockmeier, L., Hung, C., y Bergin, C. (2022). Prosocial behavior and school engagement during adolescence: The mediating role of self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 83, 101477. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101477>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments in Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bru, E., Virtanen, T., Kjetilstad, V., y Niemiec, C. P. (2019). Gender differences in the strength of association between perceived support from teachers and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 153-168. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659404>

- Bush, K. R., y Peterson, G. W. (2013). Parent-child relationships in diverse contexts. En *Handbook of Marriage and the Family* (pp. 275-302). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3987-5_13
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., y Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77-89. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77>
- Cerbara, L., Ciancimino, G., y Tintori, A. (2022). Are We Still a Sexist Society? Primary Socialisation and Adherence to Gender Roles in Childhood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063408>
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M., y Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills* (inf. téc. N.º 173). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena*.
- Curby, T. W., Brock, L. L., y Hamre, B. K. (2013). Teachers emotional support consistency predicts children achievement gains and social skills. *Early Education & Development*, 24(3), 292-309. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- De Fruyt, F., Wille, B., y John, O. P. (2015). Employability in the 21st Century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276-281. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- Diener, E., Lucas, R. E., y Oishi, S. (2002). Subjective well-Being: The science of happiness and life satisfaction. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dignath, C., y Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- DiStefano, C., y Morgan, G. B. (2014). A Comparison of Diagonal Weighted Least Squares Robust Estimation Techniques for Ordinal Data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 425-438. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>

- Duckworth, A. L., y Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. En B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet y U. Müller (Eds.), *Self-Regulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct* (pp. 208-230). Cambridge University Press.
- Eccles, J. S., y Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., y Spinrad, T. L. (2006). *Prosocial development* (N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner, Eds.; 6.ª ed.). John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., y Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., y Spinrad, T. L. (2004). Emotion related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Else-Quest, N. M., Higgins, A., Allison, C., y Morton, L. C. (2012). Gender Differences in Self-Conscious Emotional Experience: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138(5), 947-981. <https://doi.org/10.1037/a0027930>
- Fall, A.-M., y Roberts, G. (2011). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., y Kenworthy, L. (2017). *BRIEF-2. Evaluación conductual de la función ejecutiva: Manual de aplicación, corrección e interpretación* [Adaptación española por Maldonado Belmonte, M. J., Fournier del Castillo, M. C., Martínez Arias, R., González Marqués, J., Espejo-Saavedra Roca, J. M., y Santamaría, P.]. TEA Ediciones.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Gross, J. J. (2008). *Emotion regulation* (M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. F. Barrett, Eds.; 3.ª ed.). The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840x.2014.940781>
- Gross, J. J., y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., y Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>

- Hofstede, G., Hofstede, G. J., y Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Holguín-Álvarez, J., De la Cruz-Flores, G., Taxa, F., y Manrique-Álvarez, G. (2024). Emociones escolares en aislamiento: análisis iconográfico de dibujos en México, Brasil y Perú. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 7-32. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16335>
- Hu, L.-t., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hughes, J., y Kwok, O.-m. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., y Roberts, B. W. (2021). Integrating models of self-regulation. *Annual Review of Psychology*, 72(1), 319-345. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>
- Jackson, T., Mackenzie, J., y Hobfoll, S. E. (2000). Communal aspects of self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 275-300). Academic Press.
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jiménez, A. D., Fontaines-Ruiz, T., Herrera-Peña, J. N., y Sánchez-Barba, M. (2023). Escala de retroalimentación estudiantil sobre la gestión didáctica en entornos virtuales. *Formación universitaria*, 16(6), 81-92. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062023000600081>
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., y Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49-72. <http://www.jstor.org/stable/44219021>
- Katz, I. (2016). In the eye of the beholder: Motivational effects of gender differences in perceptions of teachers. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 73-86. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1101533>
- Kaya, İ. (2020). Investigation of the relationship between children's prosocial behaviour and self-regulation skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 877-886. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5071>
- Kim, E. K., Allen, J. P., y Jimerson, S. R. (2024). Supporting student social emotional learning and development. *School Psychology Review*, 53(3), 201-207. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2024.2346443>
- King, R. B., y Ganotice, F. A. (2013). The social underpinnings of motivation and achievement: Investigating the role of parents, teachers, and peers on academic outcomes. *The Asia-*

- Pacific Education Researcher*, 23(3), 745-756. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0148-z>
- King, R. B., y McInerney, D. M. (2014). Mapping changes in students english and math self-concepts: a latent growth model study. *Educational Psychology*, 34(5), 581-597. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.909009>
- Li, C.-H. (2015). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936-949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Lumley, T. (2019). *mitools: Tools for Multiple Imputation of Missing Data* [R package version 2.4 [Software de computadora]]. <https://cran.r-project.org/web/packages/mitools/index.html>
- Maccoby, E., y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development* (pp. 1-101, Vol. 4). Wiley.
- Markus, H. R., y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.98.2.224>
- Martínez Méndez, K., De la Torre Cárdenas, A., y Díaz Rocha, A. (2025). Análisis de prácticas docentes en los portafolios temáticos en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales. *Runae*, (12), 4-16. <https://doi.org/10.70141/runae.12.1010>
- Martínez-Líbano, J., Serey, A. K., y Barahona-Fuentes, G. (2025). Emotional regulation and subjective well-being in adolescents: A systematic review. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 8(1), 14-26. <https://doi.org/10.56508/mhgcj.v8i1.240>
- Matsumoto, D. (2006). Are Cultural Differences in Emotion Regulation Mediated by Personality Traits? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(4), 421-437. <https://doi.org/10.1177/0022022106288478>
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E., y Tominey, S. (2010). Self-regulation: Integration of cognition and emotion. En W. F. Overton y R. M. Lerner (Eds.), *The Handbook of Life-Span Development: Cognition, Biology, and Methods* (pp. 509-553, Vol. 1). John Wiley & Sons.
- McClelland, M. M., y Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (133), 29-44. <https://doi.org/10.1002/cd.302>
- Mendoza, N. (2020). *Conducta prosocial y regulación emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo* [Tesis de licenciatura]. Universidad Señor de Sipán [Repositorio Institucional]. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/7933>

- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., y Peugh, J. L. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141-159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales [MESACTS]. (2020). Escala de regulación emocional RE-MESACTS. Resultados del proceso de validación psicométrica en seis países de América Latina. https://www.mesacts.com/wp-content/uploads/2020/03/Escala-de-Regulaci%C3%B3n-Emocional-RE-MESACTS_publicaci%C3%B3n-oficial-febrero-2020.pdf
- Miller-Slough, R. L., y Dunsmore, J. C. (2020). Emotion socialization by parents and friends: Links with adolescent emotional adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 101197. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101197>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10774>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). Decreto Supremo N.º 013-2022-MINEDU, que aprueba los Lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes de la Educación Básica.
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). Evaluación Muestral de Estudiantes 2022. Resultados de la evaluación nacional de logros de aprendizaje. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadossem2022/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024a). *Encuesta sobre habilidades socioemocionales – SSES 2023. Informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/el-peru-en-sses-2023-informe-nacional-de-resultados/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024b). *Marco de Evaluación de Habilidades Socioemocionales (SSES) 2023: Informe nacional*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2024c). Resolución Ministerial N.º 556-2024-MINEDU: Norma Técnica para el Año Escolar en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica para el año 2025. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/6150505-556-2024-minedu>
- Ministerio de Educación del Perú. (2025). Reporte técnico de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes 2024. <http://umc.minedu.gob.pe/reporte-tecnico-de-la-evaluacion-nacional-de-logros-de-aprendizaje-de-estudiantes-2024/>
- Moreno-Bataller, C.-B., Segatore-Pittón, M.-E., y Tabullo-Tomas, Á.-J. (2019). Empatía, conducta prosocial y bullying. Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación*, 37, 113-134. <https://doi.org/10.15581/004.37.113-134>

- Noom, M. J., Deković, M., y Meeus, W. (2001). Conceptual Analysis and Measurement of Adolescent Autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595. <https://doi.org/10.1023/a:1010400721676>
- OCDE. (2021). *Do girls and boys engage with global and intercultural issues differently?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9a52e7dd-en>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., y Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions. En *Emotion in Education* (pp. 13-36). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-012372545-5/50003-4>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., y Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. En *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pichardo, C., Justicia, F., de la Fuente, J., Martínez-Vicente, J. M., y Berbén, A. B. G. (2014). Factor structure of the Self-Regulation Questionnaire (SRQ) at spanish universities. *The Spanish Journal of Psychology*, 17.
- Posner, M. I., y Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews*, 6(2), 103-120. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2009.02.001>
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Ramani, G. B., Brownell, C. A., y Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3- and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(3), 218-250. <https://doi.org/10.1080/00221320903300353>
- Ríos, A. M., y Cabrerizo, P. (2023). Habilidades Socioemocionales para la Escuela Rural del Perú: Aportes Empíricos basados en enfoques Emic y Etic. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(17). <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i17.418>
- Robson, D. A., Allen, M. S., y Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324-354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Romano, L., Buonomo, I., Callea, A., Fiorilli, C., y Schenke, K. (2020). Teacher Emotional Support Scale on italian high school students: A contribution to the validation. *The Open Psychology Journal*, 13(1), 123-132. <https://doi.org/10.2174/1874350102013010123>
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. John Wiley & Sons Inc.
- Ruzek, E. A., Domina, T., Conley, A., Duncan, G. J., y Karabenick, S. A. (2016). Using value-added models to measure teacher effects on students' motivation and

- achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 386-401. <https://doi.org/10.1037/edu0000067>
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15(2), 173-177. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.013>
- Shields, S. A. (2013). Gender and Emotion: What We Think We Know, What We Need to Know, and Why It Matters. *Psychology of Women Quarterly*, 37(4), 423-435. <https://doi.org/10.1177/0361684313502312>
- Shin, H., y Chang, Y. (2022). Relational support from teachers and peers matters: Links with different profiles of relational support and academic engagement. *Journal of School Psychology*, 92, 209-226. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.006>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., y Furrer, C. J. (2008). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 15, 19-25. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012>
- Solbes, I., Valverde, S., y Herranz, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>
- Spinrad, T. L., y Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools. En R. Gilman, E. S. Huebner y M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 119-129). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Spinrad, T. L., y Eisenberg, N. (2024). The socialization of emotion regulation. En J. J. Gross y B. Q. Ford (Eds.), *Handbook of Emotion Regulation* (3.ª ed., pp. 129-135). The Guilford Press.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281. <https://doi.org/10.2307/1131532>
- Steponavičius, M., Gress-Wright, C., y Linzarini, A. (2023). *Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes* (inf. téc. N.º 304). Organisation for Economic Co-operation y Development. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>
- Su, S., Pettit, G. S., Lansford, J. E., Dodge, K. A., y Bates, J. E. (2019). Children's competent social problem solving across the preschool to school transition: Developmental changes and links with early parenting. *Social Development*, 29(3), 750-766. <https://doi.org/10.1111/sode.12426>

- Topp, C. W., Ostergaard, S. D., Sondergaard, S., y Bech, P. (2015). The WHO-5 well-being index: A systematic review of the literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167-176. <https://doi.org/10.1159/000376585>
- UNESCO. (2021). Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE: Empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes peruanos de 6º grado.
- Valencia, Y. (2017). *Funciones ejecutivas, procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes de secundaria* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú] [Tesis de maestría]. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/158751>
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., y Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, 56(3), 578-594. <https://doi.org/10.1037/dev0000863>
- Villacrés, V. A., y Cueva, M. A. (2024). Conducta prosocial y regulación emocional en adolescentes. *Revista Científica de Salud BIOSANA*, 4(5), 297-308. <https://doi.org/10.62305/biosana.v4i5.348>
- Vohs, K. D., y Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. En R. F. Baumeister y K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 1-9). The Guilford Press.
- Von Davier, M., González, M., y Mislevy, R. J. (2009). What are plausible values and why are they useful? En M. Von Davier y D. Hastedt (Eds.), *IERI Monograph Series, Vol. 2: Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* (pp. 9-36). International Association for the Evaluation of Educational Achievement; Educational Testing Service.
- Wang, H., Xu, J., Fu, S., Tsang, U. K., Ren, H., Zhang, S., Hu, Y., Zeman, J. L., y Han, Z. R. (2024). Friend Emotional Support and Dynamics of Adolescent Socioemotional Problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(12), 2732-2745. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02025-3>
- World Health Organization. (1998). Wellbeing measures in primary health care/The DepCare Project: Report on a WHO meeting [Inf. téc., 39 p., WHO/EURO:1998-4234-43993-62027]. <https://iris.who.int/handle/10665/349766>
- Zee, M., y Roorda, D. L. (2018). Student–teacher relationships in elementary school: The unique role of shyness, anxiety, and emotional problems. *Learning and Individual Differences*, 67, 156-166. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.006>
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 49-64). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. En *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7>

Zimmermann, P., e Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182-194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>

Anexo

A. Propiedades psicométricas de las escalas de factores contextuales de los cuestionarios al estudiante

Las escalas contextuales se evaluaron mediante análisis factoriales confirmatorios, al ser de naturaleza reflexiva. Estos se estimaron con el método de mínimos cuadrados ponderados robustos (WLSMV, por sus siglas en inglés), que utiliza matrices de correlaciones policóricas entre los ítems de cada indicador y es idóneo para datos ordinales, al ofrecer estimaciones precisas sin asumir la normalidad multivariada (DiStefano y Morgan, 2014; Li, 2015).

Según las recomendaciones de Hu y Bentler (1999), los resultados mostraron índices de ajuste satisfactorios (CFI y $TLI \geq 0,95$; $RMSEA$ y $SRMR \leq 0,09$)⁵. Asimismo, se encontró una adecuada consistencia interna en las escalas, al superar los valores recomendados ($\omega > 0,70$) (Tabla A.1).

Para una descripción detallada de los análisis psicométricos, consulte el Reporte Técnico de la ENLA 2024 (Minedu, 2025).

Tabla 6

Propiedades psicométricas de las escalas de factores contextuales reflexivos

Escala	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	ω
Desarrollo psicosocial					
Bienestar subjetivo	1,00	1,00	0,02	0,03	0,74
Conducta prosocial	0,99	0,99	0,05	0,09	0,93
Apoyo docente					
Apoyo emocional del docente	1,00	1,00	0,03	0,05	0,90
Apoyo académico del docente	1,00	1,00	0,02	0,04	0,88
Apoyo familiar					
Estilo parental respetuoso	0,98	0,98	0,05	0,07	0,86

⁵CFI: Índice de Ajuste Comparativo, por sus siglas en inglés; TLI: Índice de Tucker-Lewis, por sus siglas en inglés; RMSEA: Error Cuadrático Medio de Aproximación, por sus siglas en inglés; y SRMR: Residual Estandarizado de la Raíz Cuadrada Media, por sus siglas en inglés.