



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

REGULACIÓN EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE
PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con
mención en Psicología Clínica

Autora

Díaz Valencia, Angela Sthefanny

Asesor

Hervias Guerra, Edmundo Magno

ORCID: 0000-0002-5395-1518

Jurado

Valdez Sena, Lucia Emperatriz

Henostroza Mota, Carmela Reynalda

Ardiles Bellido, José Edilberto

Lima - Perú

2025



REGULACIÓN EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA

INFORME DE ORIGINALIDAD

30%

INDICE DE SIMILITUD

28%

FUENTES DE INTERNET

14%

PUBLICACIONES

17%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.upch.edu.pe Fuente de Internet	1%
2	Submitted to Universidad Ricardo Palma Trabajo del estudiante	1%
3	repositorio.ucsm.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.uca.edu.ar Fuente de Internet	1%
5	pirhua.udep.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	repositorio.upn.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	www.iztacala.unam.mx Fuente de Internet	1%
8	repositorio.unisinucartagena.edu.co:8080 Fuente de Internet	1%
9	Submitted to Universidad Tecnológica del Peru Trabajo del estudiante	1%
10	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante	1%



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

REGULACIÓN EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE
PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con mención en psicología
clínica

Autora

Díaz Valencia, Angela Sthefanny

Asesor

Hervias Guerra, Edmundo Magno
ORCID: 0000-0002-5395-1518

Jurado

Valdez Sena, Lucia Emperatriz
Henostroza Mota, Carmela Reynalda
Ardiles Bellido, José Edilberto

Lima – Perú

2025

Dedicatoria

A las personas más importantes de mi vida, mis padres y mi hermano, por su amor, por sus consejos y por su apoyo incondicional en mis decisiones.

Agradecimiento

A mis padres y a mi hermano, por ser mi mayor motivación, por brindarme apoyo y fortaleza en cada etapa de mi vida.

A mis amigos por su apoyo emocional en este largo camino de altibajos y a todas las personas involucradas en mi formación. Sin duda cada uno de sus aportes fueron indispensables durante la realización de la presente tesis.

ÍNDICE

Resumen.....	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Descripción y formulación del problema	2
1.2. Antecedentes.....	3
<i>1.2.1. Antecedentes nacionales</i>	3
<i>1.2.2. Antecedentes internacionales</i>	5
1.3. Objetivos	7
<i>1.3.1. Objetivo general</i>	7
<i>1.3.1. Objetivos específicos</i>	7
1.4. Justificación.....	8
1.5. Hipótesis.....	8
<i>1.5.1. Hipótesis general</i>	8
<i>1.5.2. Hipótesis específicas</i>	8
II. MARCO TEÓRICO	10
2.1. Regulación emocional	10
<i>2.1.1. Las emociones: definiciones.</i>	10
<i>2.1.2. Definiciones de regulación emocional.</i>	11
<i>2.1.3. Modelo procesual extendido de la regulación de emociones de Gross (2015)</i>	13
<i>2.1.4. Factores que intervienen en la regulación emocional.</i>	15

2.1.5. <i>Importancia de la regulación emocional en los universitarios.</i>	16
2.2. Estrés académico	18
2.2.1. <i>El estrés: definiciones.</i>	18
2.2.2. <i>Definiciones de estrés académico.</i>	19
2.2.3. <i>Modelo teórico de estrés académico de Barraza.</i>	20
2.2.4. <i>Factores que intervienen en el estrés académico.</i>	22
2.2.5. <i>Consecuencias del estrés académico en los universitarios.</i>	23
III. MÉTODO	25
3.1. Tipo de investigación	25
3.2. <i>Ámbito temporal y espacial.</i>	25
3.2.1. <i>Ámbito temporal</i>	25
3.2.2 <i>Ámbito espacial</i>	25
3.3. Variables	25
3.3.1. <i>Regulación emocional</i>	25
3.3.2. <i>Estrés académico</i>	26
3.4. Población y muestra	26
3.5. Instrumentos	27
3.6. Procedimientos	29
3.7. Análisis de datos.....	29
3.8. Consideraciones éticas	30
IV. RESULTADOS	31

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	40
VI. CONCLUSIONES.....	43
VII. RECOMENDACIONES	44
VIII. REFERENCIAS.....	45
IX. ANEXOS	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Prueba de normalidad de las variables regulación emocional y estrés académico, con sus respectivas dimensiones.....	31
Tabla 2	Correlación entre las dimensiones de la regulación emocional y el estrés académico.....	32

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Diagrama de dispersión entre regulación emocional y estrés académico.....	33
Figura 2	Diagrama de dispersión entre reevaluación cognitiva y estresores.....	33
Figura 3	Diagrama de dispersión entre reevaluación cognitiva y síntomas.....	34
Figura 4	Diagrama de dispersión entre reevaluación cognitiva y estrategias de afrontamiento.....	35
Figura 5	Diagrama de dispersión entre supresión y estresores.....	36
Figura 6	Diagrama de dispersión entre supresión y síntomas.....	37
Figura 7	Diagrama de dispersión entre supresión y estrategias de afrontamiento.....	38

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo determinar la relación entre la regulación emocional y el estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana. La investigación fue de diseño no experimental y de tipo transversal, de 239 universitarios del 1° al 5° año de la facultad de psicología. Se administró la adaptación del Cuestionario de Regulación Emocional de Gross y John (2003) e Inventario de Estrés Académico SISCO de Barraza (2007). Los resultados indican una correlación negativa muy baja pero estadísticamente significativa ($\rho = -.158$; $p = .013$) entre la regulación emocional y el estrés académico.

Palabras clave: regulación emocional, estrés académico, universitarios

Abstract

The objective of this work is to determine the relationship between Emotional Regulation and academic stress in students at a public university in Metropolitan Lima. The research was of a non-experimental and cross-sectional design, involving 239 university students from the 1st to the 5th year of the Faculty of Psychology. The adaptation of the Emotional Regulation Questionnaire by Gross and John (2003) and the SISCO Academic Stress Inventory by Barraza (2007) was administered. The results indicate a very low but statistically significant negative correlation ($\rho = -.158$; $p = .013$) between emotional regulation and academic stress.

Key words: Emotional Regulation, academic stress, university student

I. INTRODUCCIÓN

Los universitarios con niveles adecuados de regulación emocional comprenden las condiciones del ámbito académico en términos más favorables debido a que cuentan con un repertorio de estrategias concretas direccionadas a beneficiar académicamente a los estudiantes. La vida universitaria implica desafíos nuevos a los asumidos en la etapa escolar y preuniversitaria, de aquí la importancia de aprender a lidiar con las nuevas exigencias y demandas que se presenten.

En el largo recorrido del proceso de formación profesional, el estudiante suele estar acompañado de situaciones estresantes ocasionado por tener que asumir responsabilidades, implementar modificaciones del estilo de vida y nuevos desafíos que involucran la elaboración de trabajos, interrelación con profesores y compañeros de clase, trabajos grupales, administración del tiempo, etc., estos serían demandas que impone el ámbito educativo, asimismo, influyen otras áreas como el personal, laboral y social.

La sección I se ocupa de explicar la repercusión del estrés ante eventos académicos durante la permanencia universitaria y la regulación emocional como pieza fundamental para tener éxito a nivel académico. De este modo se analiza los objetivos e hipótesis generales y específicos, propuestos en esta investigación.

La sección II trata de ofrecer una visión amplia de la regulación emocional, definiciones de diferentes autores, el modelo de proceso extendido, sus causales, consecuencias e importancia de esta habilidad. Por otro lado, explicar el estrés académico, sus definiciones, el modelo de Barraza, sus causas y consecuencias.

En la sección III se localiza la metodología, la tipología de investigación, la población de estudio, los instrumentos, el procedimiento y el plan de análisis de los datos utilizados. En la sección IV se hallan los resultados obtenidos en esta investigación.

En la sección V se presenta la discusión, donde se contrastan los resultados de esta investigación con otras investigaciones. En la sección VI se presentan las conclusiones de la investigación. En la sección VII se exponen las recomendaciones. Y finalmente, se hallan las referencias y anexos de la presente investigación

1.1. Descripción y formulación del problema

La etapa universitaria implica muchas exigencias académicas, sociales y personales. Más aún, en la actualidad, cuando la competencia es cada vez mayor, los estudiantes requieren poner a prueba sus capacidades para enfrentar las diferentes situaciones que aparecen durante el proceso formativo. Específicamente, la influencia que puede tener el modelo educativo, con sus imposiciones y deficiencias, en la salud, tranquilidad y el desempeño académico de los estudiantes, pueden ser determinantes para el logro de las metas profesionales (Sarubbi De Rearte y Castaldo, 2013).

En el Perú, Cassaretto et al. (2021) encontraron que más del 80% de universitarios de diversas ciudades del país refieren haber experimentado estrés académico, específicamente, entre niveles medios a altos, quienes a su vez reportan que los principales estresores son: enfrentarse a las evaluaciones, la percepción respecto al excedente de trabajos académicos y el plazo limitado para desarrollar las tareas. Mientras tanto, en Puno, Luque et al. (2022) hallaron que un 92.27% de estudiantes encuestados tuvieron estrés en la modalidad virtual.

En Latinoamérica se encontraron resultados similares en relación a la prevalencia de estrés en entorno académico. En Colombia, se encontró que 87% de universitarios presentaron rangos significativos de estrés en el ámbito académico, asimismo concluyeron que era causado por las responsabilidades nuevas, el exceso de trabajo, el temor al fracaso, la imposición de la familia, los cambios de rutinas alimentarias y demás (Pinto et al., 2022). Además, en México,

los resultados de una investigación lograron identificar estrés en universitarios a un nivel moderado, con predominio del sexo femenino (Silva-Ramos et al., 2020).

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) el estrés es una preocupación de escala mundial y considerado un factor de riesgo asociado a un aumento en la probabilidad de tener un trastorno mental y otras enfermedades no transmisibles. Se encontró que, de cada cuatro personas, una evidencia dificultades graves relacionado al estrés. Asimismo, el 50% de las personas muestran algún problema a nivel de salud psicológica a causa del estrés (Caldera et al., 2007),

Las competencias emocionales son un complemento esencial para que los estudiantes puedan no solo sobresalir a nivel académico sino afrontar problemáticas relacionadas a la convivencia escolar, las cuales formaran parte de su formación integral dentro de la universidad. En contraste, Bisquerra y López (2020) indican que esto permitirá que los estudiantes afronten y resuelvan diferentes situaciones y obligaciones que les asigna la vida académica.

Por consiguiente, Gonzáles et al. (2017) resalta la capacidad de aplicar y adaptar en las respuestas emocionales las cuales permitirán el logro de metas y, a su vez, hacer frente a los estresores, por ese motivo las emociones son un elemento esencial para desarrollar la regulación emocional y madurar personalmente.

Por todo lo señalado con anterioridad y en la búsqueda del progreso de la presente investigación se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre la regulación emocional y el estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes nacionales

Rojas (2024) analizó la relación entre el estrés académico y regulación emocional en estudiantes de educación superior en Andahuaylas, 2023. El estudio fue de diseño no experimental y un enfoque cuantitativo de alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 154 estudiantes de educación. Los instrumentos utilizados fueron el inventario SISCO del estrés académico y el cuestionario de regulación emocional (ERQ). Los resultados muestran una correlación negativa alta ($r = -.740$) entre la regulación emocional y estrés académico. Se concluyó que cuando los universitarios experimentan situaciones estresantes tiende a disminuir su habilidad de regulación emocional.

Molero et al. (2020) analizaron la relación entre la regulación emocional y el manejo del estrés académico en universitarios de Lima. El estudio fue de enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y de diseño fenomenológico. La muestra estuvo conformada por 13 estudiantes del IV ciclo de la facultad de administración de empresas. El instrumento utilizado fue la entrevista. Las conclusiones fueron que los estudiantes reconocen la necesidad de modular sus emociones y detectar situaciones de estrés, sin embargo, no cuentan con estrategias para un mejor manejo del estrés, asimismo, durante el desarrollo de las sesiones, los estudiantes manifiestan sus emociones frente a una variedad de escenarios académicos que los impulsan a ocasionar emociones desagradables. En consecuencia, reciben el impacto emocional y físico que les genera las tareas académicas.

Huicho (2020) analizó la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento al estrés durante la pandemia. El estudio fue de tipo correlacional y de diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 333 jóvenes pertenecientes a una universidad privada de Lima de distintas carreras, predominando la carrera de psicología. Los instrumentos utilizados fueron la versión adaptada en universitarios de Lima del Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés (COPE) realizado por Cassaretto y Chau (2016) y la adaptación del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) realizado por Gargurevich y Matos (2010). Se

concluyó que la regulación emocional tiene relación en magnitud baja ($r > .20$) con respecto a las estrategias de afrontamiento al estrés, asimismo cabe mencionar que esta investigación se realizó en un contexto de pandemia, a pesar de ello se obtuvieron resultados similares respecto a investigaciones anteriores.

Velazco (2019) analizó la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes universitarios de tres departamentos de Perú. El estudio fue de tipo correlacional y de diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 1207 estudiantes de dos universidades de Lima, dos de Cajamarca y dos de Arequipa. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario SISCO de estrés académico (Barraza, 2017) y la validación peruana del Cuestionario de Regulación Cognitiva de las Emociones (Cognitive Emotional Regulation Questionary-CERQ) diseñado por Garnefsky et al. (2001). Como resultado se encontró que el 74% de universitarios presentaron estrés académico a un nivel medio alto, de los cuales, las mujeres son quienes mostraron mayor magnitud, posteriormente se mostraron los resultados de las relaciones entre el estrés académico y los indicadores del estrés, de las cuales se encontró lo siguiente: la autculpa ($r = .15$), rumiación ($r = .11$), catastrofización ($r = .18$) y focalización positiva ($r = .15$). Se concluyó que estrategias emocionales mencionadas tienen una correlación positiva muy baja con el estrés académico.

1.2.2. Antecedentes internacionales

Núñez (2024) analizó la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes de una universidad de Ambato. El estudio fue de tipo cuantitativa y de corte transversal con alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 364 estudiantes de dos universidades privadas y una pública. Los instrumentos administrados fueron el Inventario de estrés SISCO, la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS), el Cuestionario de Regulación Emocional de Gross (ERQ) y Escala de Estrés Percibido (PSS-14). Como

resultado se encontró una correlación de rango moderado entre las variables ($r = 4.17$; $p = ,000$). Se concluye que a mayor presencia de estrés, menor es la presencia de regulación emocional y viceversa.

Perez (2020) estudió la relación entre el estrés académico y la regulación emocional. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional y de diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 200 estudiantes argentinos pertenecientes a universidades privadas y públicas. Los instrumentos fueron el Inventario Sistemático Cognoscitivista para el Estrés Académico SISCO (Barraza, 2018) y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional DERS (Gratz y Roemer, 2004). Como resultado se encontró una alta correlación entre los niveles de estrés académico y las dificultades en la regulación emocional ($r = .728$; $p = ,000$). Se concluyó que una adecuada regulación emocional contribuye a reducir el estrés académico de los estudiantes.

Cabanach et al. (2018) estudiaron el efecto de los niveles de regulación emocional en el estrés académico entre los estudiantes de fisioterapia. Su enfoque fue de un diseño ex post de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 504 estudiantes que cursaban la titulación de fisioterapia en universidades de España. Los instrumentos utilizados fueron la adaptación española de la Escala de dificultades de la regulación emocional y el cuestionario de estrés académico (CEA). Los resultados evidencian una correlación positiva baja entre la regulación emocional y el uso de cada una de las estrategias de afrontamiento activo ($r > .2$), mientras que correlacionó de forma negativa con la percepción de estresores académicos ($r < -.26$) y las respuestas psicósomáticas de estrés ($r < -.39$). Se concluye que los estudiantes universitarios de fisioterapia con altos niveles de regulación emocional hacen un mejor uso de las estrategias de afrontamiento.

Guevara et al. (2018) analizaron la relación entre el estrés académico, la regulación emocional y el desempeño cognitivo con la salud física y el bienestar psicológico. El diseño de la investigación es correlacional de tipo no experimental transversal. La muestra estuvo

conformada por 164 estudiantes de pre-grado de diferentes carreras profesionales. Los instrumentos utilizados fueron el inventario SISCO, el ERQ de la regulación emocional, el SCL-90-R, la escala de bienestar de Ryff y el cuestionario de Barsit Barranquilla. Los resultados muestran una relación negativa moderada entre la regulación emocional y el estrés académico. En otras palabras, a mayor regulación emocional, hay menor valoración del entorno como estresante ($r = -.47$) y menos reacciones físicas ($r = -.42$), psicológicas ($r = -.43$) y comportamentales ($r = -.39$). Se concluye que los universitarios que posean una adecuada regulación emocional mostrarán menores situaciones estresantes en el ámbito académico.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Determinar la relación negativa entre la regulación emocional y el estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Determinar la relación negativa entre reevaluación cognitiva y estresores en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.
- Determinar la relación negativa entre reevaluación cognitiva y síntomas en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.
- Determinar la relación positiva entre reevaluación cognitiva y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.
- Determinar la relación positiva entre supresión emocional y estresores en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.
- Determinar la relación positiva entre supresión emocional y síntomas en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.

- Determinar la relación negativa entre supresión emocional y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.

1.4. Justificación

A nivel teórico, la investigación estudia el estrés académico por una necesidad de conocer las implicaciones que tiene sobre el bienestar de los universitarios, es decir, las consecuencias físicas, psicológicas y sociales que causan las demandas académicas. Por lo cual, resulta importante conocer la posible relación con la regulación emocional, ya que afrontarlas a través de este recurso, implicaría que el universitario se adapte mejor al ambiente y trate de alcanzar el éxito académico. Asimismo, trata de aportar con antecedentes científicos que propicien acrecentar el conocimiento de la regulación emocional y el estrés académico en estudiantes de estudios superiores.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis General

Existe relación negativa entre la regulación emocional y el estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.

1.5.2. Hipótesis Específicos

- Existe relación negativa entre reevaluación cognitiva y estresores en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.
- Existe relación negativa entre reevaluación cognitiva y síntomas en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.
- Existe relación positiva entre reevaluación cognitiva y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.

- Existe relación positiva entre supresión emocional y estresores en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.
- Existe relación positiva entre supresión emocional y síntomas en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.
- Existe relación negativa entre supresión emocional y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Regulación emocional

2.1.1. *Las emociones: definiciones*

Para definir la regulación emocional es necesario conocer el papel de las emociones. En una exploración de 40 investigaciones y tesis publicados en los idiomas inglés y español del año 2000 hasta la actualidad, se halló que los autores consideraban que la emoción es reacción inherente al ser humano y posee tres componentes: fisiológicos, cognitivos y conductuales (Gómez, 2013).

En otras palabras, las emociones son respuestas naturales de las personas ante situaciones psicológicas significativas. Son breves y se constituyen: en un estímulo, un pensamiento (valoración sobre su importancia), una respuesta fisiológica y la respuesta del organismo (la acción). Sus funciones son predisponer a la persona para establecer metas, compartirlas y ejecutarlas para conseguirlas (Fragoso, 2015).

Lo fisiológico se manifiesta a través de respuestas como ritmo cardíaco acelerado, sudoración, tono muscular, cambios en los neurotransmisores, todas estas son respuestas involuntarias. Asimismo, las expresiones del rostro, el lenguaje gestual, la tonalidad de la voz, volumen, movimientos corporales, etc., nos refleja la emoción que se está viviendo en esos momentos (Enríquez, 2011).

Lo cognitivo hace que definamos un estado emocional y se le catalogue con un nombre. El etiquetado de la emoción está menguado por el dominio del lenguaje. El déficit en este componente provoca una sensación de no saber lo que sucede, lo cual ocasiona efectos negativos sobre el estudiante, de ahí la importancia de tomar consciencia de las propias emociones y del conocimiento en repertorio de palabras de índole emocional (Bisquerra, 2003).

Por otro lado, las clasificaciones de las emociones pueden variar dependiendo de cada autor, por ejemplo, Bisquerra (2009) clasifica las emociones en cinco familias desde una perspectiva psicopedagógica y respecto a la clasificación de las emociones sigue habiendo debates científicos. Una de las clasificaciones más utilizadas es emociones básicas y complejas, o también llamadas, emociones primarias y secundarias.

Las emociones básicas están conformadas por la alegría, la tristeza, el enojo, el miedo, la sorpresa y el asco, estas son de comienzo rápido y duración limitada. Son innatas y están presentes en la naturaleza humana (Vivas et al., 2006), y las emociones complejas requieren más tiempo y no se asocian universalmente a un gesto facial. Varían en la manera en la que se presentan y están asociada a la presencia de creencias y juicios (Rodríguez, 2013).

2.1.2. Definiciones de regulación emocional

La regulación emocional se delimita como una serie de procesos tanto externos e internos que permiten revisar, analizar y transformar las respuestas afectivas para la consecución de objetivos (Hervás y Jódar, 2008). Esto implica ejercer un control por modificar lo que se siente a través de diferentes recursos de forma automática o consciente para producir cambios en la expresión emocional. Dicho de otro modo, el regular las emociones son las formas mediante la cual las personas intervienen en la intensidad y la experiencia de sus propias emociones (Vargas y Muñoz-Martínez, 2013).

Asimismo, Ruiz et al. (2011) reconoce a la regulación emocional como uno de los elementos más relevantes de la inteligencia emocional. Ha desarrollado un campo independiente y su surgimiento aparece dentro del concepto de la inteligencia emocional. Su importancia se enfoca en la funcionalidad de cada una de las emociones, tomando en consideración que ellas pueden guiar las acciones hacia los objetivos individuales, y no

solamente que la persona se esfuerce por gobernar las emociones o mitigar la activación de la emoción.

La regulación emocional comprometería: la conciencia, comprensión y el reconocimiento de las emociones; la capacidad para realizar acciones que están dirigidos a una meta e inhibir aquellas acciones que surgen de las emociones desagradables; flexibilidad para utilizar las diferentes estrategias que sean adecuados para ajustar la intensidad y el tiempo de las respuestas emocionales, en lugar de eliminar o evitar sentir las emociones, y apertura para experimentar las emociones desagradables como parte de las actividades importantes de la vida, tal como refiere Ruiz et al. (2011).

Asimismo, se encontró que las personas con dificultades para gestionar sus emociones estarían más propensas a construir y mantener vínculos menos saludables, cambios bruscos del estado de ánimo, problemas para confrontar escenarios estresantes y evitar niveles intensos de ansiedad (Farkas et al., 2008).

Por su parte, las personas con pocos recursos emocionales se relacionan a conductas impulsivas, de respuesta defensiva y/o agresiva, de impaciencia y poca atención (Reyes y Tena, 2016, p.14). Asimismo, se ha encontrado relación entre las dificultades para gestionar las emociones y la existencia de trastornos de corte psicológico (Silva, 2005). En efecto, los problemas para regular las emociones o desregulación emocional es una característica que representa cerca de un 75% de las categorías diagnósticas del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Psiquiátrica Americana (Barlow, 2000).

Por otro lado, la investigación de Park et al. (2012) argumenta el rol defensor de la regulación emocional y sus estrategias sobre los grados de ansiedad, depresión y estrés en un grupo de universitarios de EEUU (Balzarotti et al., 2016). En esa misma línea, Hernandez et al. (2010) afirma que la regulación emocional resulta fundamental como medida preventiva y

de promoción del bienestar en el área académica de carreras de la salud. Por esta razón, la regulación emocional constituye una forma de afrontamiento seguro en la vida universitaria.

2.1.3. Modelo procesual extendido de la regulación de emociones de Gross (2015)

El modelo tiene como premisa que las emociones se experimentan en función del lugar o el momento, en periodos que involucran a las mismas personas y las situaciones en que estas se encuentran. Estos periodos se basan en la siguiente secuencia: situación-atención-evaluación-respuesta. Además, se selecciona un conjunto de estrategias para su utilización en la experiencia emocional de acuerdo a lo sucedido y las posibles dificultades que puedan aparecer (Gross, 2015).

Como se señala, inicialmente ocurre un proceso de valoración para la persona, y en un segundo momento surge la regulación de las emociones, tras evaluar el primer momento como desagradable o agradable, se activan los métodos dirigidos a tomar la actividad desde otra perspectiva. Dicho de otra manera, la regulación emocional vendría ser las acciones o formas que permitan modificar la respuesta emocional (Gross, 2015).

Las diferentes estrategias que se pueden emplear para regular apropiadamente las emociones son agrupadas en el modelo procesual de Gross (2015) en cinco grupos grandes: 1) la elección de la situación, 2) la transformación de la situación, 3) el centrar la atención, 4) el cambio en la cognición, y finalmente 5) el ajuste en la respuesta.

De igual manera, el segundo momento se compone de tres periodos donde pueden surgir los inconvenientes en la regulación de las emociones. Estas etapas son: la etapa de reconocimiento, encargada en identificar y valorar la emoción; luego la etapa de selección, enfocada a elegir la estrategia más idónea para su uso; y por último, la etapa de implementación, que vendría a ser la acción o respuesta de una estrategia adecuada a la experiencia (Gross, 2015).

En comparación con el modelo procesual tradicional de Gross (1998) que se centra principalmente en las estrategias de regulación emocional, el modelo procesual extendido de Gross (2015) incluye una serie de ciclos funcionalmente acoplados donde interactúan distintos sistemas de valoración. De este modo, en este enfoque se observa la interacción de dos sistemas de valoración, la primera valoración corresponde a la evaluación de la respuesta, lo que a su vez influye en cómo se gestiona la emoción (Eldesouky y Gross, 2019).

A su vez existen otras propuestas integradoras y algunas más próximas a las terapias contextuales, las cuales han tenido en cuenta el proceso que transcurre entre la aparición de la emoción y su regulación.

Por ejemplo, Gratz y Roemer (2004) han abordado posibles dificultades en la regulación emocional, clasificando de este modo: el nivel de conciencia emocional, comprensión de las emociones, el reconocimiento o el rechazo de estas emociones, las posibles interferencias emocionales para sostener la acción, las dificultades en el autocontrol y finalmente la disponibilidad a las estrategias de regulación emocional.

Por otro lado, Gross y Thompson (2007) plantearon un modelo de regulación emocional donde sugieren que las emociones se desarrollan en cinco procesos cognitivos y conductuales: (1) Elección o cambio de la situación: el objetivo es reconocer o modificar la situación que podría generar la experiencia emocional negativa, (2) cambio de la atención: el objetivo mantener la atención en la experiencia emocional y utilizar una estrategia que cambie nuestro estado, (3) cambio de la evaluación: modifíco la lectura de la situación considerando todos los componentes y selección de la estrategia más adecuada y (4) supresión de la expresión como una manera de adaptar la respuesta emocional, donde se busca influir sobre las respuestas del organismo.

Asimismo, el modelo integrativo de la regulación emocional es utilizado como un factor transdiagnóstico de algunos problemas de corte clínico. Es completo, porque involucra el modular la experiencia emocional, el entendimiento, la interpretación y la aprobación de las emociones, así como la capacidad de responder de forma adecuada durante el estado emocional.

2.1.4. Factores que intervienen en la regulación emocional

Se ha explorado el proceso de regulación emocional en distintas edades. En el adolescente existe un repertorio de estrategias de regulación emocional limitado lo que conlleva a una regulación baja (Parolin et al., 2017). Asimismo, los estudiantes más jóvenes utilizan con mayor frecuencia la estrategia de culpar a otros (Medrano et al., 2013). Asimismo, cuando las personas van creciendo aumentan su repertorio de estrategias a medida que van obteniendo mayores aprendizajes a nivel de funcionamiento emocional y se reducen las emociones negativas (Sancho et al., 2019).

Además, se evidencia que una adecuada expresión emocional por parte de los padres estimularía la habilidad de gestionar las emociones de una manera más efectiva y socialización por parte de sus hijos (Espinosa et al., 2020). Asimismo, Company et al. (2012) vincula la regulación emocional con la presencia de apoyo social, la cual muestra que las personas con una red de apoyo social sólida utilizan con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento más saludables.

Con respecto a su relación con los tipos de apego, Sassenfeld (2012) afirmaba a la regulación emocional como una estrategia en la cual las personas con apego seguro se muestran con mayor predisposición a información nueva a pesar de que pueda ser de un contenido negativo, por lo que las personas con dicho estilo parecen poseer más confianza en sus propios recursos para conseguir una adecuada regulación en estados emocionales disruptivos.

En relación al género, se conoce que las mujeres tienen a prestar mayor atención emocional ante situaciones estresantes en comparación con los hombres quienes abordan sus emociones por medio de la evitación o la contención (Atúncar, 2017). Por lo que, las mujeres hacen uso de las estrategias de rumiación, catastrofización y poner en perspectiva; mientras que, los hombres utilizarían la supresión de sus emociones (Agüera et al., 2019). Uno de los posibles motivos que existen como una explicación a las diferencias entre los hombres y mujeres en la inteligencia emocional es el patrón de socialización (Gartzia et al., 2012).

Por otra parte, en una investigación sobre la regulación de emociones aversivas, Hernández (2015) señala que las mujeres generalmente suelen ser más conscientes de sus emociones, además de demostrar tener una actitud más sensible. A pesar de que algunas investigaciones demuestren lo contrario, se muestran que las mujeres suelen contar con ventaja en comparación con los hombres en diferentes habilidades como ser perceptivas (Ciarrochi et al., 2001).

Las investigaciones reconocen diferencias en la respuesta emocional según el género. Atribuyen a las mujeres como las personas que mejor afrontan las circunstancias emocionales, y específicamente, en la utilización de estrategias personales para gestionar las emociones desagradables (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003). Concretamente, encontrar una justificación a las diferencias entre los hombres y mujeres en cuestión de regulación emocional, es en el caso de las mujeres, quienes se las reconocen con la peculiaridad de ser expresivas y los hombres con atributos como la fuerza y la competitividad (Gartzia et al., 2012).

2.1.5. Importancia de la regulación emocional en los universitarios

La regulación emocional favorece la eficacia ante situaciones estresantes (preparación de evaluaciones y trabajos prácticos, el uso de tecnologías), así como afrontar exposiciones a

riesgos (consumo de sustancias psicoactivas), que requiere una mayor capacidad de regulación de las propias emociones –cognoscitiva, emocional y conductual (Santander et al., 2020).

A nivel académico, las investigaciones han mostrado la función fundamental que tiene la regulación emocional en el bienestar del universitario dentro del salón de clases. Es así que una adecuada autorregulación emocional permite un mejor almacenamiento de la información presentada por el profesor (Masten et al., 2005), y eventualmente, un óptimo rendimiento en los exámenes debido a la atención prestada en la explicación del profesor (Gargurevich, 2008).

Asimismo, la regulación emocional impacta en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, las emociones que experimentan brindan un ambiente favorable durante las clases (Santander et al., 2020). Es así que la regulación emocional es un proceso que interviene constantemente en nuestra vida cotidiana para alcanzar metas particulares y el bienestar general.

Se reafirma que una adecuada regulación emocional se encuentra vinculada a tener relaciones sociales más satisfactorias y una sensación de bienestar (Anadón-Revuelta, 2006). Es decir, muestran resultados favorables en diversas áreas de la vida. Es así que este recurso emocional proporciona a los estudiantes un mecanismo adaptativo con el propósito de contrarrestar los disparadores estresantes de la vida académica de un estudiante.

Como sostiene Martínez-Otero (2007) debe evaluarse su utilidad para modificar pensamientos y comportamientos, en definitiva, contar con esta destreza sirve de gran apoyo para adaptar las emociones, así como autoproducir emociones agradables que logran un equilibrio y bienestar propio. Asimismo, refiere que diferentes estudios han mostrado la afección de la regulación emocional dentro de los criterios de diagnósticos de salud mental, sobre todo relacionado a la depresión y ansiedad.

Además, implementar la regulación emocional en estudiantes beneficia la determinación en situaciones estresantes (Andrés et al., 2014) y de consumo de sustancias psicoactivas en edades tempranas (Martínez-González et al., 2010). Por ende, sería importante que en la educación formal sea imprescindible fomentar la regulación emocional, que favorezca un desarrollo íntegro y sano (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017).

2.2. Estrés académico

2.2.1. El estrés: definiciones

El estrés es un concepto amplio y complejo. Por tal razón, el surgimiento de la definición tal como la conocemos parte de la fisiología, por tanto, Martínez y Díaz (2007) manifiesta que el estrés hace alusión a reacciones fisiológicas entre las que se encuentran el nerviosidad, rigidez, fatiga e intranquilidad. Asimismo, se les atribuye a situaciones desafiantes e incapacidad de afrontamiento.

Por tanto, el estrés es inevitable porque es una respuesta adaptativa que ayuda a enfrentar nuevos retos. Es decir, no debería considerarse negativo en tanto facilite enfrentarse a las exigencias del medio y subsistir. Sin embargo, si se prolonga esta sensación, tiene consecuencia para la salud, el bienestar a nivel personal, laboral y social (Gallego et al., 2018).

En ese sentido, algunos autores definen al estrés como una respuesta biológica ante un estímulo o situación inquietante para mantener el equilibrio interno estable a pesar de los cambios externos (Osorio y Niño, 2017). Otros hacen énfasis en factores externos, es decir, en los estímulos o eventos del entorno las que causan el estrés (Naranjo, 2009). Sin embargo, la teoría psicológica que más se ha difundido es la de Lazarus y Folkman (1986), quienes lo describieron como una interacción persona-contexto, la cual es considerada por la persona como amenazante cuando pone en riesgo su bienestar.

En relación a los diferentes tipos de estrés, se encuentra el eutres, que hace referencia a la respuesta armoniosa de la persona frente a la situación estresante, se podría decir que permite activar al organismo para dar lo mejor de sí. De lo contrario estaríamos describiendo al distrés. El distrés es cuando la persona reconoce la situación de peligro como amenazante y se siente incapaz de afrontar dicha situación (Saavedra, 2022).

En definitiva, desde esta idea interaccionista hasta la actualidad se toma en consideración no sólo las respuestas físicas y corporales del organismo, sino también los diferentes eventos significativos para la persona, las condiciones de nuestro ambiente social y los valores personales (afrontamiento, atribución, evaluación, autoconcepto, atribución) para ser llamado estresor, causando consecuencias adversas sobre nuestra salud y bienestar (Martin, 2007).

2.2.2. Definiciones de estrés académico

El estrés académico se define como aquel estrés ocasionado en el contexto de interacción estudiante y docente involucrando factores físicos, sociales, pedagógicos e institucionales que interactúan entre sí, en instituciones educativas como colegios, universidades, etc. Es así que el estrés académico atañe personas implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que, resulta evidente que este fenómeno puede comprometer tanto a los estudiantes como a los docentes de los diferentes niveles de estudios (Souto,2013).

Por otro lado, este fenómeno se caracteriza por la apreciación de que las exigencias académicas superan los medios disponibles para afrontarlos, lo que puede originar una serie de respuestas indeseables en el estudiante (Karaman et al., 2019).

Por lo tanto, el estrés académico es un proceso mediante el cual el estudiante evalúa las exigencias del contexto educativo como estresantes, lo cual ocasiona un desequilibrio sistémico (situación de estrés) que provoca síntomas indeseables (indicadores del desequilibrio),

presionando al estudiante a recurrir a una serie de estrategias de afrontamiento para restituir el equilibrio (Barraza, 2008). Al respecto, García (2017) señala que el estrés académico se refiere a los procesos a nivel cognitivo y afectivo que permite a los universitarios percibir la influencia que provocan los estresores académicos.

Este fenómeno implica la consideración de cuatro factores: estresores académicos, experiencia personal de estrés, factores que influyen entre la situación estresante y la respuesta del estudiante, finalmente, las consecuencias del estrés académico. En particular, este contexto describe a un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a los desafíos y retos que se deben enfrentar (Martín, 2007).

Las actividades que se realizan en el periodo académico, como pruebas, tareas académicas, ensayos, reuniones, son situaciones que un estudiante ejecuta con regularidad durante su proceso de aprendizaje, sin embargo, puede ocurrir una sobrecarga en algún momento y es así que aparece el estrés, como una reacción del organismo ante las exigencias del entorno académico. Lo más destacado de esta experiencia son las repercusiones que resuenan en los diversos ámbitos del universitario: físico, psicológico, social y académico (Sarubbi de Rearte y Castaldo, 2013).

Este tipo de estrés influyen en los estudiantes mediante síntomas como fatiga, apatía, deseo de abandono y un desbalance en el estado psicológico, afectivo, cognitivo y social (Águila et al., 2015). Además, interfiere en la forma mediante la cual aprende el estudiante y su salud, en la dificultad para conciliar el sueño, intranquilidad y constante preocupación, en ciertos casos, al consumo excesivo de cafeína, medicamentos, bebidas alcohólicas y alimentos con alto contenido calórico que pueden producir enfermedades (Belkis et al., 2015).

2.2.3. Modelo teórico de estrés académico de Barraza (2006)

Para explicar el modelo sistémico-cognoscitivista aplicado al estrés académico, Barraza (2006) parte de la idea principal que el contexto expone al estudiante a una serie de desafíos que están sujetas a un proceso de evaluación, donde bajo su perspectiva considerará que situaciones desbordan sus propios recursos.

El modelo se componen por cuatro hipótesis, la primera hipótesis trata sobre los componentes sistémicos-procesuales, es decir, las continuas demandas a las cuales se ve sometido el alumno bajo su propia estimación, serán consideradas estresores (input), y posteriormente, estos estresores provocarán en el organismo un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se experimenta en un conjunto de síntomas (indicadores del desequilibrio) y finalmente, ese desequilibrio sistémico exige al estudiante a aplicar estrategias de afrontamiento (output) para restablecer el equilibrio sistémico (Barraza, 2007).

Asimismo, la hipótesis del estrés académico como estado psicológico, defiende que el estrés académico es básicamente psicológico porque muestra estresores mayores que amenazan la integridad de la persona ajeno a la valoración que le puedan proporcionar. Mientras que los estresores menores, dependen de la valoración cognitiva que realiza cada estudiante (Barraza, 2007).

Seguidamente, Barraza (2007) explica la hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico, como aquella donde se enlista las diferentes manifestaciones de los alumnos, las cuales se clasifican en: físicos, psicológicos y conductuales.

Entre los indicadores físicos se hallan aquellos que involucran una respuesta natural del cuerpo, como sería el caso de morderse las uñas, temblores musculares, migrañas, insomnio, cansancio crónico, problemas digestivos y adormecimiento.

Los indicadores psicológicos tienen que ver con las funciones cognitivas o emocionales de la persona, como el nerviosismo, dificultades en la atención, bloqueo cognitivo, tristeza frecuente, angustia y pérdida de memoria.

Entre los indicadores conductuales están aquellos que incluyen a la conducta de la persona: contradecir, apartamiento de los demás, falta de asistencia a las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos y desinterés para realizar las labores escolares.

Por otro lado, se muestra la hipótesis del afrontamiento como restaurador de la homeostasis, la cual consiste en la exteriorización de la inestabilidad del organismo en su relación con su contexto, la persona se ve impulsada a efectuar acciones para estabilizar ese equilibrio. Estas acciones son mediadas por una estimación que tiene por objeto la capacidad de afrontamiento o respuesta de la persona; esta evaluación comprende un proceso psicológico de apreciación que surge cuando el entorno se considera desafiante.

2.2.4. Factores que intervienen en el estrés académico de Barraza

Sarubbi De Rearte y Castaldo (2013) señalan que las causales que contribuyen a la presencia de estrés académico en los estudiantes, incluyen variables moduladoras biológicas (sexo y edad), psicosociales (comportamiento habitual, herramientas de afrontamiento, red de apoyo), psicoeducativos (percepción de sus propias habilidades académicas, tipo de estudios, curso) y socioeconómicos (lugar de vivienda, apoyo económico).

De acuerdo con Barraza et al. (2011), uno de los indicadores sociodemográficos que más han indagado los investigadores es el género, sin embargo, sus conclusiones han sido opuestos. No obstante, García Muñoz (2004) sostiene que, muchos estudios sugieren que el género no influye consideradamente en la presencia de estrés académico, los resultados encontrados a través de distintas investigaciones señalan que las mujeres presentan mayores índices percibidos de estrés, ansiedad ante las evaluaciones, malestar psicológico, etc.

Asimismo, los causantes del estrés académico que afirmó Rosales (2016), son una amplia gama de temas que abordan, la gran cantidad de tiempo que demanda cada tarea, la valoración de los estudiantes hacia el profesor ya que de ellos influyen en la motivación que tengan, la metodología de enseñanza, entre otros. Siendo estos los principales disparadores provocadores de niveles de estrés en el estudiante.

Por otro lado, algunas situaciones particulares y aspectos más personales como causantes de estrés académico son los conflictos en las relaciones afectivas, es decir, con la familia y con los compañeros, así como también escaso tiempo para actividades recreativas (García Ros et al., 2010). Por otro lado, García Ros et al. (2012) siguiendo estos aspectos, señalan como posibles desencadenantes de estrés, las expectativas familiares, los recursos económicos, las perspectivas laborales futuras, el cumplir con los estándares académicos, la organización del tiempo y el cumplimiento de las tareas dentro de los límites establecidos.

Del mismo modo, las tensiones familiares, las pocas horas de sueño, el sexo femenino y el bajo rendimiento académico se relacionan a los altos niveles de estrés (Simonelli-Muñoz et al., 2018) y sobre todo en estudiantes con escasos recursos económicos (González, 2020) que tienen mayores probabilidades de verse afectados, las cuales promueven la deficiencia del sueño, el sobrepeso o el estrés académico, por ejemplo, la ingesta de alimentos insalubres o la aplicación de pocas estrategias de afrontamiento ante al estrés académico (Buzek et al., 2019).

Asimismo, los cambios que se dan en las redes de apoyo y el ingreso a un nuevo entorno en su ingreso a la universidad, podrían causar un riesgo y generar síntomas clínicos (Micin y Bagladi, 2011).

2.2.5. Consecuencias del estrés académico en los universitarios

Una de las consecuencias del estrés académico a las que es recomendable estar alerta para evitar que se siga acrecentando esta condición, se enumeran a continuación: Dificultades

en la concentración, dificultad para recuperar o acceder a las palabras, disminución del rendimiento intelectual o físico, disminución del deseo sexual, intranquilidad, falta de sueño, acidez estomacal, tics, dolores de espalda y cuello (Maceo et al., 2013).

El estrés académico altera a variables tan diversas como el área emocional, la condición física o los vínculos sociales, siendo experimentadas por las personas de diversas maneras (Martín, 2007). No cabe duda la demanda que tiene el estrés académico en la vida de los estudiantes y el rol que desempeña en la salud de la población.

Martín (2007) investigó cómo el estrés académico va cambiando el estilo de vida de los estudiantes lo que conlleva a modificar los hábitos a conductas insalubres, como por ejemplo el abuso de cafeína, tabaco, drogas, lo que puede llegar posteriormente, a la aparición de enfermedades o problemas de salud.

En definitiva, la manera en que un estudiante transita la universidad estará determinada por su adaptación al estrés. Por lo tanto, aquellos estudiantes que se adaptan adecuadamente a los cambios, aprenderán de la experiencia y se enriquecerán personalmente tomando dichos cambios como un desafío, pero en aquellas situaciones opuestas, los estudiantes que no logran gestionar apropiadamente estas exigencias, vivirán desmotivación y/o debilitamiento produciéndose en ellos, estrés académico (Olivetti, 2010).

Asimismo, Muñoz (2003) comprobó que los patrones emocionales y de valoración de la realidad variaban esencialmente desde un periodo previo a la realización de los exámenes hasta el momento posterior al conocimiento de las calificaciones. Por otro lado, en el estudio de Gump y Matthews (1999) los estudiantes percibieron subjetivamente mayor estrés dentro de la época de exámenes.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

El estudio de investigación es de tipo básica porque según su finalidad sirve de base teórica para otros tipos de investigación, no resuelve ningún problema de inmediato (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2014).

El diseño del estudio fue de tipo correlacional, al pretender medir dos variables y evaluar su relación estadística. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre 2 o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (p. 98).

3.2. Ámbito temporal y espacial

3.2.1. *Ámbito temporal:*

El estudio corresponde al periodo comprendido entre los meses de enero 2024 al mes de setiembre del 2024, cuando se inicia con el desarrollo del proyecto de investigación, luego la ejecución y culmina con la presentación de los resultados.

3.2.2. *Ámbito espacial:*

La toma de los datos se realiza en las instalaciones de la facultad de psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal situado en el Cercado de Lima.

3.3. Variables

3.3.1. *Regulación emocional*

3.3.1.1. Definición conceptual. La regulación emocional afecta el bienestar de las personas a través de dos medios: el primero, se refiere a cómo se genera la emoción y se encarga de regular los antecedentes del proceso emocional; y el segundo, se relaciona

con la modulación de la relación emocional, que a su vez conlleva a la disminución de las emociones negativas y la maximización de las emociones positivas (Gross, 2014).

3.3.1.2. Definición operacional. La regulación emocional se evalúa mediante la adaptación peruana del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) de Gross y John (2003) la cual es el Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQP) de Rafael Gargurevich y Lennia Matos (2010), que explora las estrategias de regulación emocional mediante 10 preguntas tipo Likert.

3.3.2. Estrés académico

3.3.2.1. Definición conceptual. El estrés académico es un estado que se produce cuando el estudiante percibe negativamente (distrés) las demandas de su entorno, cuando le resultan angustiantes aquellas situaciones a las que se enfrenta durante su proceso formativo y pierde el control para afrontarlas y en algunas ocasiones se manifiestan síntomas físicos como ansiedad, cansancio, insomnio, y expresiones académicas como bajo rendimiento escolar, desinterés profesional, ausentismo e incluso deserción (Zárate et al., 2017)

3.3.2.2. Definición operacional. El estrés académico se evalúa mediante la adaptación peruana del Inventario de Estrés Académico SISCO de Barraza (2005), las cuales contienen las siguientes dimensiones: Estresores, Síntomas, Estrategias de Afrontamiento y se establecen a través de una escala de medición de tipo ordinal (0, 1, 2, 3, 4).

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) define población como “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 199). Por lo tanto, el presente estudio estará conformado por 625 estudiantes de primero a quinto año de la facultad de psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal ubicado en el Centro de Lima durante el año académico 2024, de ambos sexos.

3.4.2. Muestra

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) define muestra como “un subgrupo de la población representativo de interés sobre el cual se recolectarán datos que permiten hacer inferencias o generalicen con los resultados obtenidos” (p. 196). Por ello, la muestra estuvo compuesta por 247 estudiantes universitarios de la facultad de psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal, cuyas edades oscilan entre los 18 y 29 años. Asimismo, del total de la muestra, se encontró 183 estudiantes mujeres y 64 estudiantes hombres.

3.4.3. Muestreo

El tipo de muestreo utilizado durante la investigación es de tipo no probabilístico por conveniencia. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señala que “la muestra se elige de acuerdo a la facilidad de acceso y proximidad del investigador con los participantes” (p. 390). Es decir, el investigador selecciona aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos en la investigación.

3.5. Instrumentos

3.5.1. Cuestionario de Regulación Emocional

3.5.1.1 Ficha técnica

A. Nombre completo: Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)

- B. Autor (es):** James J. Gross y Oliver P. John
- C. Año:** 2003
- D. Objetivo:** Evalúa las diferencias individuales en dos estrategias de regulación emocional.
- E. Dimensiones:** 2 (Reevaluación cognitiva y supresión emocional)
- F. Población:** Personas a partir de los 15 años.
- G. Número de ítems:** 10
- H. Adaptación peruana:** Rafael Gargurevich y Lennia Matos
- I. Propiedades psicométricas en la versión original:** Una fiabilidad de .79 en el factor reevaluación cognitiva y .73 en factor de la supresión expresiva, evidenciando ser confiable para su uso.

3.5.1. Inventario de Estrés Académico

3.5.1.1. Ficha técnica

- A. Nombre completo:** Inventario de Estrés Académico SISCO
- B. Autor (es):** Arturo Barraza Macías
- C. Año:** 2005
- D. Objetivo:** Evalúa las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales.
- E. Dimensiones:** Síntomas, estresores y estrategias de afrontamiento
- F. Población:** Universitarios
- G. Número de ítems:** Se compone de 31 ítems.
- H. Adaptación peruana:** Pablo Puestas- Sánchez
- I. Propiedades psicométricas en la versión original:** Se consiguió una confiabilidad por mitades de .087 y una confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.97.

3.6. Procedimientos

En la primera etapa se planificó los aspectos logísticos necesarios para el proceso de aplicación (recursos humanos, horarios, etc.), teniendo en consideración los criterios de inclusión y exclusión para el levantamiento de la información. Luego, se seleccionaron a los participantes, se les indicó lo siguiente: el propósito de la investigación, alcances relevantes del presente estudio, las instrucciones de las pruebas y los principios éticos que involucra aspectos como la confidencialidad, el anonimato, el derecho a acceder a los resultados y la importancia de su contribución voluntaria para la administración del instrumento.

Posteriormente, se proporcionó los cuestionarios y el consentimiento informado a los participantes para que puedan ser rellenos y finalmente, almacenados en una base de datos en Excel.

3.7. Análisis de datos

Para el desarrollo de este estudio se realizó diferentes análisis que serán descritos a continuación: Primero, se calcularán los estadísticos descriptivos de cada variable de investigación, haciendo uso de la media, desviación estándar, mínimo, máximo, asimetría y curtosis.

Segundo, para conocer la manera en que los datos están distribuidos; es decir, si cuentan con una distribución normal se realizó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov- Smirnov (K-S) en cada uno de las dimensiones del cuestionario de Regulación Emocional y las dimensiones del inventario del Estrés Académico SISCO.

Por último, se responderá a la pregunta general de investigación y se presenta la prueba no paramétrica del Coeficiente de Correlación de Spearman las cuales muestran los resultados de la relación entre la regulación emocional y estrés académico.

3.8. Consideraciones éticas

Dentro del marco ético de la investigación se tomaron en cuenta aspectos para que este se pueda llevar a cabo. En primera instancia, se enfatizó en informar a los universitarios sobre el estudio que se estaba realizando, además de señalar la importancia de autorizar la utilización de sus respuestas a través del consentimiento informado. Asimismo, se garantizó la confidencialidad y anonimato de los datos, así como la voluntariedad de la participación en el estudio, las cuales se utilizarían únicamente con fines investigativos.

IV. RESULTADOS

4.1. Determinación de la relación negativa entre la regulación emocional y el estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.

En la Tabla 1 se muestra el uso de la prueba de Kolmogorov- Smirnov debido a que el número de participantes en esta investigación fue de 247 adolescentes universitarios. Se puede observar que presentan valores de significancia estadístico por debajo de .05, lo cual indica que los datos no tienen una distribución normal, justificando el uso de estadísticos no paramétricos, como es el caso del coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla 1

Prueba de normalidad de las variables regulación emocional y estrés académico, con sus respectivas dimensiones.

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	Gl	Sig.
Regulación emocional	0.073	247	0.003
Reevaluación cognitiva	0.106	247	0.000
Supresión	0.069	247	0.006
Estrés académico	0.053	247	0.084
Estresores	0.071	247	0.004
Síntomas	0.084	247	0.000

Estrategias de afrontamiento	0.068	247	0.007
------------------------------	-------	-----	-------

En la Tabla 2 se presenta los resultados del coeficiente de correlación, nivel de significancia y tamaño del efecto de las correlaciones de la regulación emocional y el estrés académico, lo que indica que existe una correlación baja y muy baja.

Tabla 2

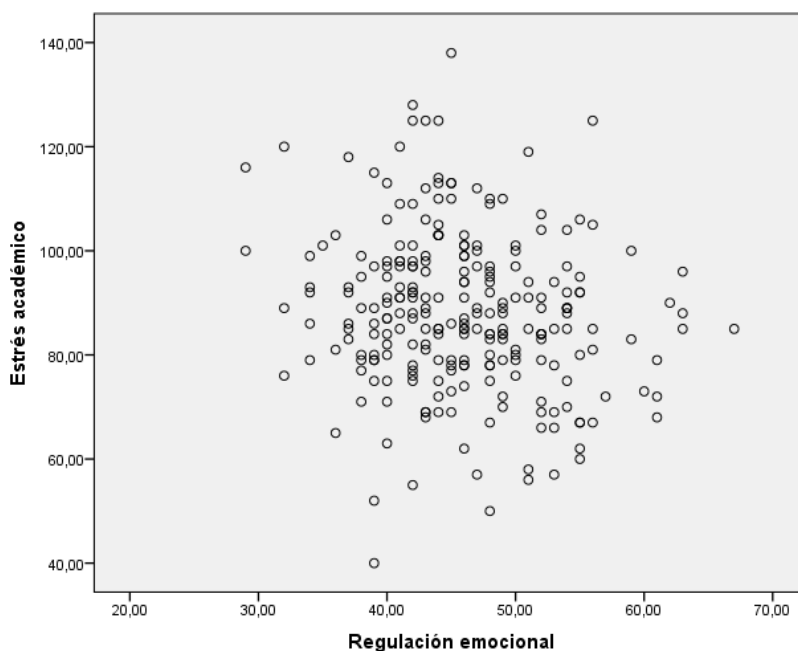
Correlación entre las dimensiones de la regulación emocional y el estrés académico.

		Estresores	Síntomas	Estrategias de afrontamiento
Reevaluación cognitiva	R	0.079	.048	.270**
	P	.214	.455	.000
	D	.006	.006	.07
Supresión	R	.109	.217**	-.063
	P	.087	.013	.328
	D	.01	.05	.004

En la figura 1 se presenta el resultado del coeficiente de correlación de Spearman entre la regulación emocional y el estrés académico, se encontró que existe una relación negativa, de nivel muy bajo, de un tamaño del efecto pequeña ($d=.02$) y estadísticamente significativo ($p=.013$) entre ambas variables, es decir, una correlación baja consistente ($r=-.158^*$). Al tomarse en cuenta el valor de significancia estadística.

Figura 1

Diagrama de dispersión entre regulación emocional y estrés académico.

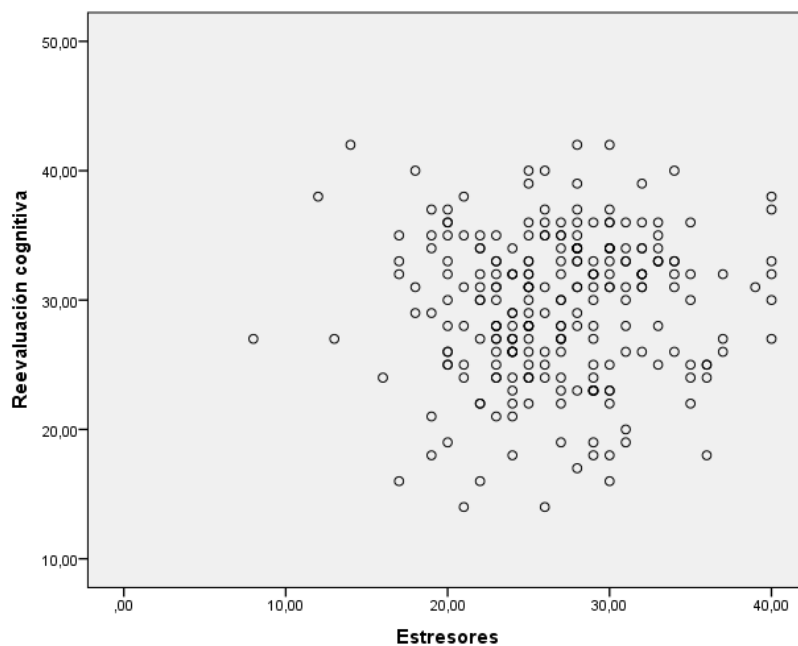


4.2. Determinación de la relación negativa entre reevaluación cognitiva y estresores en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.

En la figura 2 se presenta los resultados del coeficiente de correlación de Spearman entre reevaluación cognitiva y estresores, se encontró que existe una relación positiva, de nivel muy bajo ($r=.079$), de un tamaño del efecto pequeña ($d=.006$) y estadísticamente no significativo ($p = .214$) entre ambas variables.

Figura 2

Diagrama de dispersión entre reevaluación cognitiva y estresores.

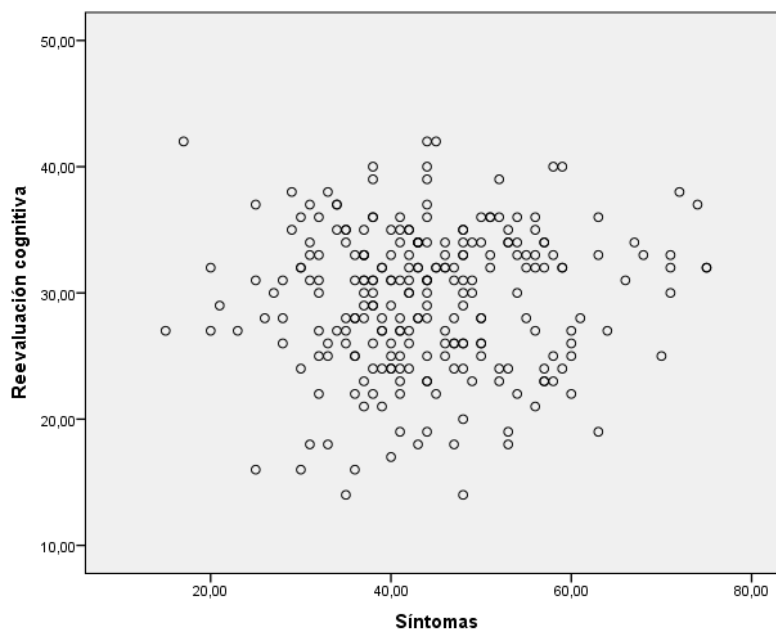


4.3. Determinación de la relación negativa entre reevaluación cognitiva y síntomas en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.

En la figura 3 se presenta los resultados del coeficiente de correlación de Spearman entre reevaluación cognitiva y síntomas, se encontró que existe una relación positiva, de nivel muy bajo ($r=.048$), de un tamaño del efecto pequeña ($d=.006$) y estadísticamente no significativo ($p=.455$) entre ambas variables.

Figura 3

Diagrama de dispersión entre reevaluación cognitiva y síntomas.

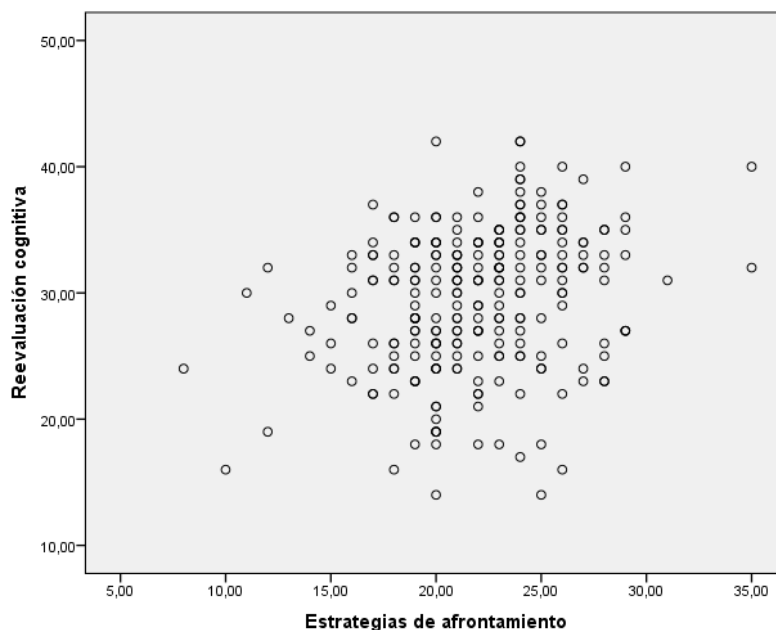


4.4. Determinación de la relación positiva entre reevaluación cognitiva y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.

En la figura 4 se presenta los resultados del coeficiente de correlación de Spearman entre reevaluación cognitiva y estrategias de afrontamiento, se encontró que existe una relación positiva, de nivel bajo ($r=.270^{**}$), de un tamaño del efecto pequeña ($d=.07$) y estadísticamente significativo ($p <.001$) entre ambas variables.

Figura 4

Diagrama de dispersión entre reevaluación cognitiva y estrategias de afrontamiento

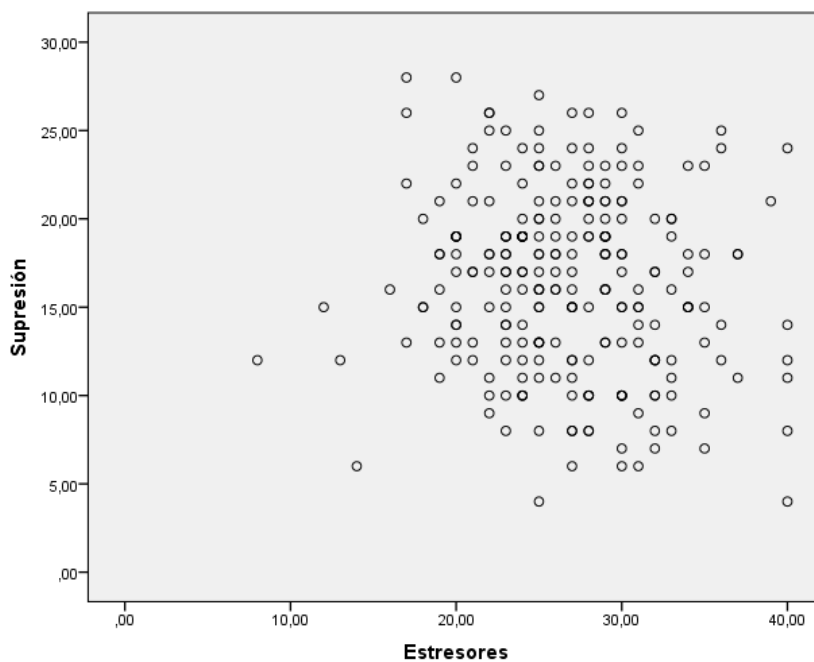


4.5. Determinación de la relación positiva entre supresión emocional y estresores en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.

En la figura 5 se presenta los resultados del coeficiente de correlación de Spearman entre supresión y estresores, se encontró que existe una relación positiva, de nivel muy bajo ($r=.109$), de un tamaño del efecto muy pequeña ($d=.01$) y estadísticamente no significativo ($p=.087$) entre ambas variables.

Figura 5

Diagrama de dispersión entre supresión y estresores.

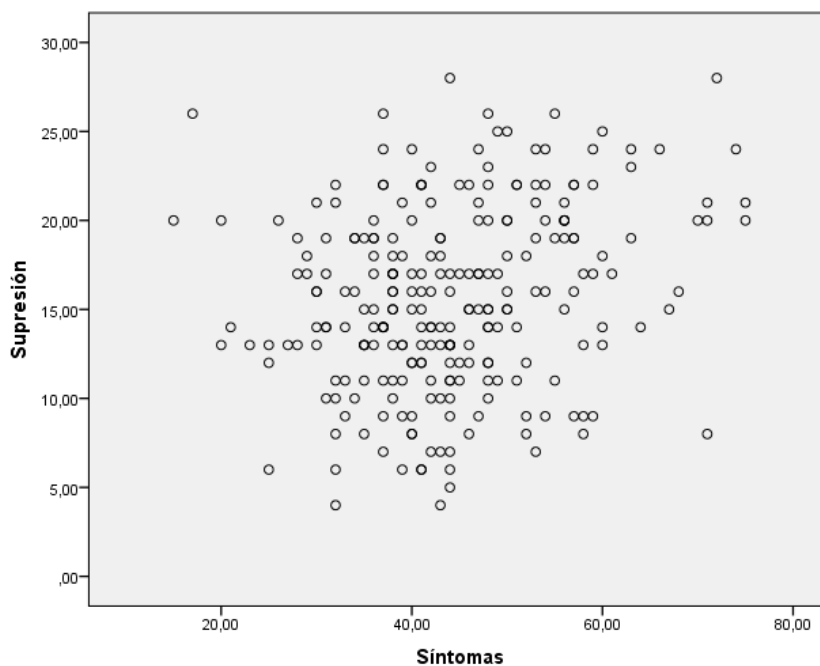


4.6. Determinación de la relación positiva entre supresión emocional y síntomas en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.

En la figura 6 se presenta los resultados del coeficiente de correlación de Spearman entre supresión y síntomas, se encontró que no existe una relación positiva, de nivel bajo ($r=.217^{**}$), de un tamaño del efecto muy pequeña ($d= .05$) y estadísticamente significativo ($p=.013$) entre ambas variables.

Figura 6

Diagrama de dispersión entre supresión y síntomas.

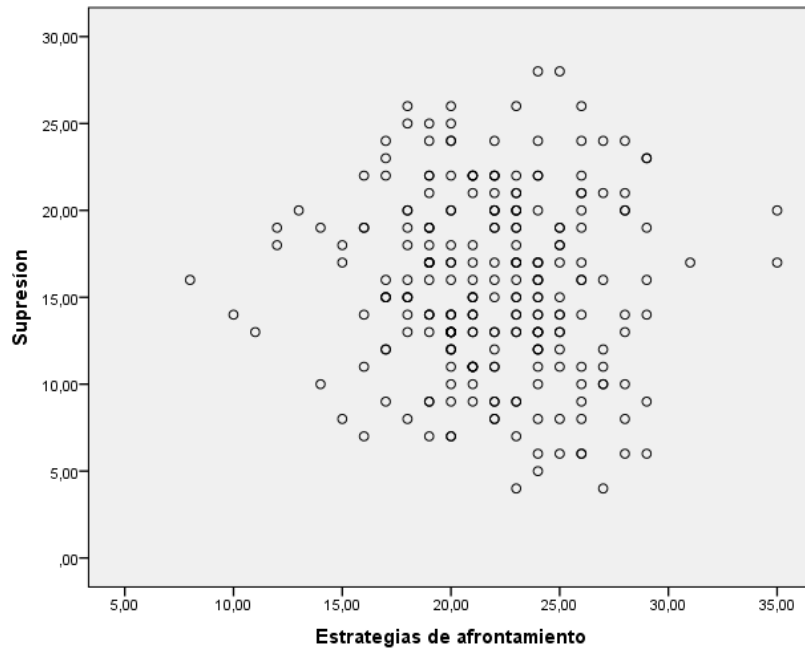


4.7. Determinación de la relación negativa entre supresión y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024.

En la figura 7 se presenta los resultados del coeficiente de correlación de Spearman entre supresión y estrategias de afrontamiento, se encontró que no existe una relación negativa, de nivel muy bajo ($r=-.063$), de un tamaño del efecto muy pequeña ($d=.004$) y estadísticamente no significativo ($p=.328$) entre ambas variables.

Figura 7

Diagrama de dispersión entre supresión y estrategias de afrontamiento.



V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre la regulación emocional y estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, 2024. Para ello, se analizó la siguiente hipótesis general: la relación negativa entre ambas variables en la muestra mencionada, usando el coeficiente de correlación de Spearman, cuyo coeficiente de -0.158 y un p -valor de $.013$ nos indica una relación significativa negativa y muy baja, entre la regulación emocional y el estrés académico.

En ese sentido, este resultado concuerda con los estudios nacionales de Huicho (2020) y Velazco (2019), donde se encontró correlación a un nivel muy bajo, por otro lado, los estudios internacionales de Nuñez (2024), Perez (2020) y Guevara et al. (2018) evidencian una correlación de medio a alta, a partir de lo indicado, estas investigaciones realizadas en estudiantes universitarios nos permiten inferir que las normas, valores, creencias que se forman por la cultura de la persona estarían influyendo en los resultados.

En relación a la hipótesis específica número uno, no se rechaza la hipótesis nula porque se encontró que existe una relación positiva, de nivel muy bajo ($r=.079$), de un tamaño del efecto pequeña ($d=.006$) y estadísticamente no significativo ($p = .214$) entre ambas variables, la cual afirma que no existe una relación positiva entre las dimensiones reevaluación cognitiva y estresores; dado que la reevaluación cognitiva permitiría tener una experiencia menos aversiva frente a estresores.

Seguidamente, en relación a la hipótesis específica número dos, no se rechaza la hipótesis nula porque se encontró que existe una relación positiva, de nivel muy bajo ($r=.048$), de un tamaño del efecto pequeña ($d=.006$) y estadísticamente no significativo ($p=.455$) entre ambas variables, la cual afirma que no existe una relación positiva entre

las dimensiones de reevaluación cognitiva y síntomas; dado que la reevaluación cognitiva permitiría evitar sintomatología causada por estrés.

Por otro lado, en relación a la hipótesis específica número tres, se rechaza la hipótesis nula porque se encontró que existe una relación positiva, de nivel bajo ($r=.270^{**}$), de un tamaño del efecto pequeña ($d=.07$) y estadísticamente significativo ($p < .001$) entre ambas variables, la cual afirma que existe una relación positiva entre las dimensiones de reevaluación cognitiva y estrategias de afrontamiento, dado que permitiría mantener una adecuada regulación emocional.

Asimismo, en relación a la hipótesis específica número cuatro, se rechaza la hipótesis nula porque no se encontró que existe una relación positiva, de nivel muy bajo ($r=.109$), de un tamaño del efecto muy pequeña ($d=.01$) y estadísticamente no significativo ($p=.087$) entre ambas variables, la cual afirma que no existe una relación positiva entre las dimensiones de supresión y estresores.

Respecto a la hipótesis específica número cinco, se rechaza la hipótesis nula porque se encontró que no existe una relación positiva, de nivel bajo ($r=.217^{**}$), de un tamaño del efecto muy pequeña ($d=.05$) y estadísticamente significativo ($p=.013$), la cual afirma que no existe una relación entre las dimensiones de supresión y síntomas.

Por último, en relación a la hipótesis específica número seis, no se rechaza la hipótesis nula porque se encontró que no existe una relación negativa, de nivel muy bajo ($r=-.063$), de un tamaño del efecto muy pequeña ($d=.004$) y estadísticamente no significativo ($p=.328$), la cual afirma que no existe una relación entre las dimensiones de supresión y estrategias de afrontamiento.

En cuanto a las fortalezas de este estudio, se encuentra la importancia y la incidencia de la regulación emocional y el estrés académico en los universitarios, se

requiere seguir investigando otras variables que puedan estar influenciando en la relación entre ambos constructos para beneficio de los mismos y de su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, la presente investigación cuenta con algunas limitaciones. Entre ellas, la recolección de datos se realizó de forma presencial en el centro de estudios, por lo que se entregó los instrumentos correspondientes para el relleno, al encontrarse en semana de exámenes no todos estaban dispuestos a formar parte de este estudio, lo que dificultó en la motivación de los universitarios, es por ello que no existe la certeza de que todas las encuestas se hayan desarrollado con la voluntariedad y libertad que se requiere en estos casos.

Por último, al indicar las limitaciones del estudio también se menciona la ausencia de estudios con metodología correlacional en la que se encuentren ambas variables, asimismo, se esperó contar con dichos estudios y así generar un amplio contraste de información en la discusión, sin embargo, esto ha servido para encontrar una oportunidad de sumar mayor información en relación a los factores que están influyendo en la relación entre ambas variables. Por otro lado, otras posibles razones son el acceso a los participantes, las condiciones en las que se encontraban no eran las más adecuadas ya que estaban en semana de evaluaciones y los estudiantes no se encontraban dispuestos en esos momentos.

VI. CONCLUSIONES

6.1. Existe una relación negativa muy baja pero estadísticamente significativa ($\rho = -.158$; $p = .013$) entre la regulación emocional y el estrés académico en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Metropolitana, 2024

6.2. No existe una relación positiva estadísticamente significativa ($\rho = .079$; $p = .214$) entre la reevaluación cognitiva y estresores en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Metropolitana, 2024.

6.3. No existe una relación positiva estadísticamente significativa ($\rho = .048$; $p = .455$) entre la reevaluación cognitiva y síntomas en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Metropolitana, 2024.

6.4. Existe una relación positiva estadísticamente significativa ($\rho = .270$; $p < .001$; $d = .07$), de nivel muy bajo, entre la reevaluación cognitiva y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Metropolitana, 2024.

6.5. No existe una relación positiva estadísticamente significativa ($\rho = .109$; $p = .087$) entre la supresión emocional y estresores en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Metropolitana, 2024.

6.6. No existe una relación positiva estadísticamente significativa ($\rho = .217$; $p = .013$) entre la supresión emocional y síntomas en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Metropolitana, 2024.

6.7. No existe una relación negativa estadísticamente significativa ($\rho = -.063$; $p = .328$) entre la supresión emocional y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Metropolitana, 2024.

VII. RECOMENDACIONES

7.1. Considerando la importancia de esta investigación se recomienda que, para futuras investigaciones puedan considerar una muestra conformada por más estudiantes universitarios, debido a que podría generar resultados más confiables y válidos.

7.2. También considerar una fecha propicia para la aplicación de instrumentos, ya que la motivación varía cuando se encuentran en época de exámenes, para ello se recomienda que el participante se muestre disponible para apoyar en la investigación.

VIII. REFERENCIAS

- Agüera, Z., Paslakis, G., Munguía, L., Sánchez, I., Granero, R., Sánchez-González, J., Stewart, T., Jiménez-Murcia, S. y Fernández-Aranda, F. (2019). Gender-Related Patterns of Emotion Regulation among Patients with Eating Disorders. *Journal of Clinical Medicine*, 8(2), 161. doi:10.3390/jcm8020161
- Águila, A., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163 -178. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-
- Anadón- Revuelta, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1-13. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783195>
- Andrés, M., Castañeiras, C. y Richaud, M. (2014). Contribución de las estrategias cognitivas de regulación emocional en ansiedad, depresión y bienestar en niños de 10 años. Resultados preliminares. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 6(2), 81-89. <http://dx.doi.org/10.5872/psiencia.v6i2.130>
- Atúncar, G. (2017). *Actividad física, estrés percibido y autorregulación emocional en estudiantes universitarios de Lima*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/8721/Atuncar_Manco_Actividad%20f%C3%adsica%20estr%C3%a9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A. y Velotti, P. (2016). Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 125-143. doi:10.1007/s10902-014-9587-3
- Barlow, D. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1247>

- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf>
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 2(26), 270-289. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79926212.pdf>
- Barraza, A., Martínez, J., Silva, J., Camargo, E. y Antuna, R. (2011). Estresores académicos y género. Un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura. *Visión Educativa IUNAES*, 5(12), 33-43. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034740>
- Belkis, A., Calcines, M., Monteagudo de la Guardia, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Revista Edumecentro*, 7(2), 163-178. https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/530/html_48
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2009). Naturaleza de la emoción. En Bisquerra, R. (Ed.), *Psicopedagogía de las emociones*. (pp. 15-26). Editorial Síntesis. <https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>
- Cabanach, R., Fernández-Cervantes, R., Souto-Gestal, A. y Suárez-Quintanilla, J. (2018). Regulación emocional y estrés en estudiantes universitarios de fisioterapia. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(2), 167-178. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/28980/Cabanach_Regulaci%C3%B3n.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Caldera, J., Pulido, B y Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista*

de *Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.

https://www.researchgate.net/publication/291048965_Niveles_de_estres_y_rendimiento_academico_en_estudiantes_de_la_carrera_de_Psicologia_del_Centro_Universitario_de_Los_Altos

Cassaretto, M., Vilela, P. y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit*, 27(2). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272021000200005

Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7); 1105-1119. https://www.researchgate.net/publication/222576066_Measuring_Emotional_Intelligence_in_Adolescents

Company, R., Oberst, U. y Sánchez, F. (2012). Regulación emocional interpersonal de las emociones de ira y tristeza. *Boletín de Psicología*, 104, 7-36. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N104-1.pdf>

Eldesouky, L. y Gross, J. J. (2019). Emotion regulation goals: An individual difference perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(9). <https://doi.org/10.1111/spc3.12493>

Enríquez, H. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional basado en la Conciencia Plena*. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional UMA. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5053/Tesis%20Doctoral%20de%20H%C3%A9ctor%20Arturo%20Enr%C3%ADquez%20Anchondo.pdf>

Espinosa, A., Mendoza, M. y Villalba, H. (2020). Prácticas parentales en la regulación emocional de los adolescentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(1), 400-

417. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol23num1/Vol23No1Art19.pdf>

Farkas, C., Santelices, M., Aracena, M. y Pinedo, J. (2008). Apego y ajuste socio emocional: un estudio en embarazadas primigestas. *Psyche*, 17, 65-80. [10.4067/S0718-22282008000100007](https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100007)

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social*, 1, 255-259. <https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF20mujeres.pdf>

Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana en Educación Superior*, VI (16), 110-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>

Gallego, Y., Gil, S. y Sepúlveda, M. (2018). *Revisión teórica de eutrés y distrés definidos como reacción hacia los factores de riesgo psicosocial y su relación con las estrategias de afrontamiento*. [Tesis de Licenciatura, Universidad CES]. Repositorio Institucional CES. <https://repository.ces.edu.co/bitstream/handle/10946/4229/Revisi%c3%b3n%20te%c3%b3rica%20de%20eustr%c3%a9s%20y%20distr%c3%a9s%20definidos%20como%20reacci%c3%b3n%20hacia%20los%20factores%20de%20riesgo%20psicosocial%20y%20su%20relaci%c3%b3n%20con%20las%20estrategias%20de%20afrontamiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80524058011>

- Gargurevich, R. (2008). La autoregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-13. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/10>
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28 (2), 567- 575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Gómez, O. (2013). *Valoración de la regulación emocional en la adolescencia: diseño, desarrollo y evaluación del Cuestionario de Regulación Emocional para Adolescentes (CREES)*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2014/anteriores/0713692/0713692.pdf>
- Gratz, K. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal Psychopathology Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gross, J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237. [10.1037//0022-3514.74.1.224](https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.1.224)
- Gross, J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation, Second Edition* (pp. 3-20). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2013-44085-001>
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1047840X.2014.940781>

- Gross, J. y Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-001>
- Guevara, M., Castro, C., Gutiérrez, A. y Moreno, L. (2018). *Relación entre el estrés académico, la regulación emocional y el desempeño cognitivo con la salud física y el bienestar psicológico en estudiantes de pre- grado en Bogotá*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/4845/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, A. (2015). *Inteligencia emocional y percepción del clima del aula en alumnos de secundaria*. [Tesis de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14991/TFM-G486.pdf?sequence=1>
- Hernandez, M., Blavo, C., Hardigan, P., Perez, A. y Hage, K. (2010). Differences in perceived stress, depression, and medical symptoms among medical, nursing, and physician assistant students: A latent class analysis. *Annals of Behavioral Science and Medical Education*, 16(1), 35-39. doi:10.1007/BF03355116
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hervás, G. y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la escala de dificultades en la regulación emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742008000200001

- Huicho, D. (2020). *Influencia de la regulación emocional sobre las estrategias de afrontamiento al estrés ante la situación de pandemia en universitarios de Lima*. [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/479e3900-4b83-45d1-b386-3f7d53d1b645/content>
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca. <https://es.scribd.com/doc/316445936/Estres-y-procesos-cognitivos-2-pdf>
- Luque, O., Bolívar, N., Achahui, V. y Gallegos, J. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al covid-19. *Puriq*, 4(1), 56-65. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.200>
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117>
- Martínez, E. y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 2 (10), 11-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410203>
- Márquez-Cervantes, M. y Gaeta-González, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Martínez-HerGonzález, A., Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122002020.pdf>
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS. <https://es.scribd.com/document/407195672/La-inteligencia-afectiva-Valentin-Martinez-Otero-Perez-pdf>

- Masten, A., Roisman, G., Long, J., Burt, K., Obradovic, J., Riley, J., Boelcke-Stennes, K. y Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733-746. doi:10.1037/0012-1649.41.5.733
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A. y Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhé*, 22(1), 83-96. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282013000100007
- Molero, A., Sabrera, E. y Paz, P. (2020). *Regulación emocional y el manejo del estrés académico en los estudiantes de IV ciclo de la carrera de administración de empresas de la modalidad para gente que trabaja de una universidad privada de Lima durante el periodo 2020 II*. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio Institucional UTP. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/4155/Angela%20Molero_Elsa%20Sabrera_Pether%20Paz_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2020.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico: problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva. https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=80PZDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=P1&ots=aFtyAqJWAb&sig=sRM2vs5STKVLn2m-XymayXTw6i4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>

- Nuñez, J. (2024). *Estrés académico y su relación con la regulación emocional en universitarios de Ambato*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Institucional PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/d8c14e02-a61f-4b4e-9fe1-e59915acbf1c/content>
- Osorio, J. y Niño, L. (2017). Estrés laboral: estudio de revisión. *Diversitas*, 13 (1), 81-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67952833006>
- Park, C., Edmondson, D. y Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development*, 19(1), 40-49. doi:10.1007/s10804-011-9133-z
- Parolin, M., Simonelli, A., Cristofalo, P., Sacco, M., Bacciardi, S., Maremmani, A., Cimino, S., Trumello, C. y Cerniglia, L. (2017). Drug addiction and emotional dysregulation in young adults. *Heroin Addiction Related Clinical Problems*, 19(3), 37-48. https://www.researchgate.net/publication/311427739_Drug_addiction_and_emotional_dysregulation_in_young_adults
- Perez, D. (2020). *Estrés Académico y Regulación emocional en estudiantes universitarios*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Argentina de Empresas]. Repositorio Institucional UADE. <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/12474/P%03%a9rez%20Grandamarina%20-%20TIF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pinto, E., Villa, A. y Pinto, H. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 87-99. <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i.38147>
- Reyes, M. y Tena, E. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica. Una guía para terapeutas*. Manual Moderno. Argentina.

- Rodríguez, C. (2013). ¿Qué es una emoción? Teoría relacional de las emociones. *Clinica e Investigación Relacional*, 7(2), 348-372.
https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V7N2_2013/10-Rodriguez-Sutil_Que-es-una-emocion_CeIR_V7N2.pdf
- Rojas, A. (2024). *Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/143427/Rojas_HA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rosales, J. (2016). *Estrés académico y hábitos de estudio en universitarios de la carrera de psicología de un centro de formación superior privada de Lima Sur*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Institucional UA.
https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/124/ROSALE_S%20FERNANDEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ruiz, E., Salazar, I. y Caballo, V. (2011). Inteligencia emocional, regulación emocional y estilos/trastornos de personalidad. *Psicología Conductual*, 20(2), 281-304.
https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/03.Ruiz_20-2oa.pdf
- Saavedra, C. (2022). Eutrés y Distrés: Revisión Sistemática de la Literatura. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 2, 1-17.
<https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/CHP/article/view/eustres-distres>
- Sancho, M., De Gracia, M., Granero, R., González-Simarro, S., Sánchez, I., Fernández-Aranda, F., Trujols, J., Mallorqui-Bagué, N., Mestre-Bach, G. y Jiménez-Murcia, S. (2019). Differences in emotion regulation considering gender, age, and gambling preferences in a sample of gambling disorder patients. *Frontiers in Psychiatry*, 10. doi:10.3389/fpsy.2019.00625

- Santander, S., Gaeta, M. y Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 225-246. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695>
- Sarubbi de Rearte, E. y Castaldo, R. (Noviembre, 2013). *Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios*. [Sesión de conferencia]. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno encuentro de investigadores en Psicología MERCASUR. Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-054/466>
- Sassenfeld, A. (2012). Consideraciones sobre el apego, los afectos y la regulación afectiva. *Revista electrónica de psicoterapia*, 6(3), 548-569. https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V6N3_2012/11_Sassenfeld_Consideraciones%20sobre%20el%20apego-los-afectos-y-la-regulacion-afectiva_CeIR_V6N3.pdf
- Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad / resiliencia. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 43, 201-209. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272005000300004
- Silva-Ramos, M., López-Cocotle, J. y Meza-Zamora, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67462875008>
- Simonelli-Muñoz, A., Balanza, S., Rivera-Caravaca, J., Vera-Catalán, T., Lorente, A. y Gallego-Gómez, J. (2018). Reliability and validity of the student stress inventory-stress manifestations questionnaire and its association with personal and academic factors in university students. *Nurse Education Today*, 64, 156-160. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.02.019>

- Souto, A. (2013). *Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Coruña]. Repositorio Institucional UDC. <https://www.redalyc.org/journal/2430/243059346006/html/>
- Vargas, R. y Muñoz-Martínez, A. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24(2), 225-240. <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305128932003.pdf>
- Velazco, A. (2019). *Relación entre estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima, Cajamarca y Arequipa*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio//handle/20.500.12404/14488>
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson. https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/05/libro_educar_emociones.pdf
- Zárate, N., Soto, M., Castro, M. y Quintero, J. (2017). *Estrés académico en estudiantes universitarios: Medidas preventivas*. *Revista de Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98. <https://es.scribd.com/document/402439917/Estres-Academico-en-Estudiantes-Universitarios-Medidas-Preventivas>

IX. ANEXOS

9.1. Anexo A: Consentimiento informado

Estimado (a) participante:

Soy bachiller en psicología por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Actualmente me encuentro realizando una investigación para la obtención del título profesional, por ello solicito su participación voluntaria para contestar una ficha y dos cuestionarios, que le tomarán aproximadamente 10 minutos, resalto que toda la información brindada será empleada solo para fines de investigación, con uso anónimo y confidencial de los datos obtenidos.

Requisitos:

- Ser alumnos matriculados en la Universidad Nacional Federico Villarreal de la provincia de Lima Metropolitana.
- Ser estudiante pregrado de la facultad de psicología con edades comprendidas entre 18 y 29 años
- Estar cursando en el periodo del 2024, en la universidad mencionada.
- Que decidan participar voluntariamente dejando expresa su participación firmando el consentimiento informado.

Finalmente, se agradece su participación y colaboración en este estudio.

En caso de tener alguna duda o pregunta sobre algún enunciado de los cuestionarios, puede escribir al siguiente correo: sthefannydiazv@gmail.com

He leído y comprendido el consentimiento informado, por lo cual acepto participar:

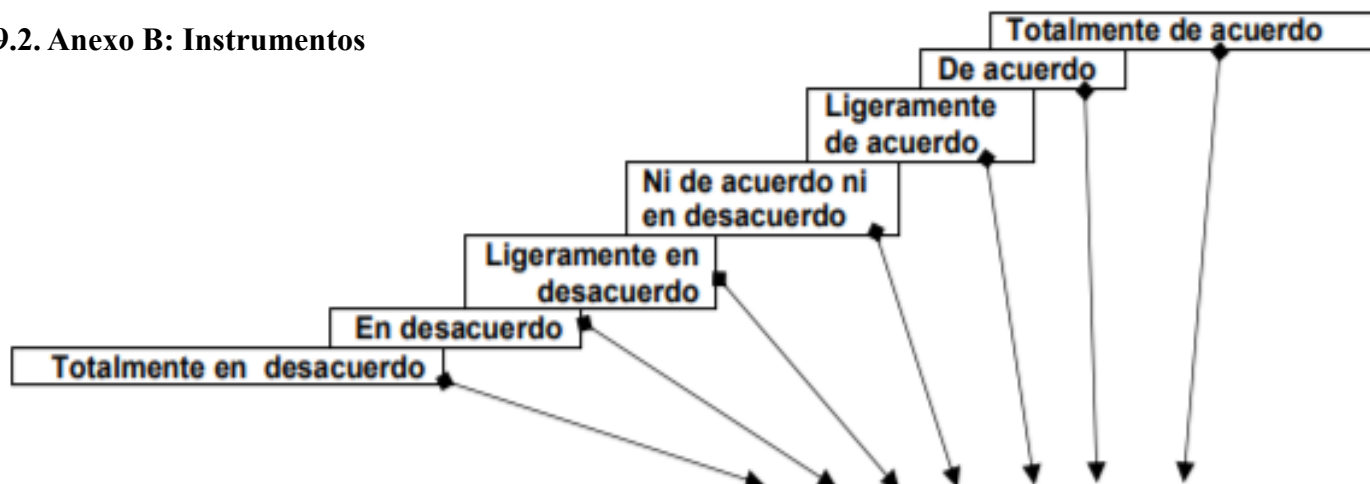
SÍ

No

Apellidos y Nombres:

Edad:

9.2. Anexo B: Instrumentos



Nº	Ítems	1	2	3	4	5	6	7
1.	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Guardo mis emociones para mí mismo.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Controlo mis emociones no expresándolas.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Cuando quiero reducir mis emociones negativa, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1	2	3	4	5	6	7

Inventario SISCO de estrés académico

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

- Si
 No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “si”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

4.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso

Reacciones físicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Reacciones psicológicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Reacciones comportamentales					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores académicas					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otras (especifique)					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

5.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					
Otra _____ (Especifique)					

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA
<p>VARIABLE 1: Regulación emocional</p>	<p>Gross y Thompson (2007) señalan que la regulación emocional consiste en los esfuerzos que hace el individuo, de manera consciente o inconsciente, para influenciar la intensidad y la duración de sus emociones respecto del momento en que surgen, la experiencia que conllevan y su expresión.</p>	<p>La regulación emocional se evalúa mediante el cuestionario de Autorregulación Emocional que explora las estrategias de regulación emocional mediante 10 preguntas tipo Likert.</p>	<p>Reevaluación cognitiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando (ítem 1) - Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando (ítem 3) - Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma (ítem 5) - Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro (ítem 8) - Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación (ítem 10) 	<p>Ordinal tipo Likert: Totalmente en desacuerdo (1) En desacuerdo (2) Ligeramente en desacuerdo (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (4) Ligeramente de acuerdo (5) De acuerdo (6) Totalmente de acuerdo (7)</p>
			<p>Supresión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guardo mis emociones para mí mismo (ítem 2) - Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas (ítem 4) - Controlo mis emociones no expresándolas (ítem 6) - Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas (ítem 9) 	

<p>VARIABLE 2: Estrés académico</p>	<p>Respuesta conductual, cognitiva, emocional y fisiológica ante impulsos y eventos académicos que aquejan los estudiantes de educación superior, teniendo como causas a estresores conectados con las acciones que desarrollan en el ambiente académico (Berrio y Mazo, 2011)</p>	<p>El estrés académico ha sido medurado mediante la escala SISCO que explora síntomas, afrontamiento y estresores mediante 45 preguntas tipo Likert.</p>	<p>Estresores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las competencias con los compañeros del grupo. - Sobrecarga de tareas y trabajos escolares. - La personalidad y el carácter del profesor. - Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.) - El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.) - No entender los temas que se abordan en la clase. - Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.) - Tiempo limitado para hacer el trabajo. 	<p>Ordinal tipo Likert: Nunca (0) Casi nunca (1) Rara vez (2) Algunas veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)</p>
--	--	--	-------------------	---	--

			<p>Síntomas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas) - Fatiga crónica (cansancio permanente) - Dolores de cabeza o migraña - Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea. - Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. - Somnolencia o mayor necesidad de dormir - Inquietud (incapacidad para relajarse y estar tranquilo) - Sentimientos de depresión y tristeza (decaído) - Ansiedad, angustia o desesperación - Problemas de concentración - Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad - Conflictos o tendencia a polemizar o discutir - Aislamiento de los demás - Desgano para realizar las labores escolares. - Aumento o reducción del consumo de alimentos. 	
			<p>Estrategias de Afrontamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros) - Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas. - Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras) - La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa) 	

				<ul style="list-style-type: none">- Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.- Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que me preocupa)	
--	--	--	--	--	--