



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

**“REGULACIÓN EMOCIONAL Y
ESTRÉS ACADÉMICO EN JÓVENES
UNIVERSITARIOS DE LIMA
DURANTE EL CONTEXTO DEL
COVID-19 EN EL AÑO 2022”**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA CON
MENCIÓN EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD

KATHERINE LOURDES DÍAZ MENDOZA

Lima - Perú

2024

ASESOR

Mgtr. Juan Walter Pomahuacre Carhuayal

DEDICATORIA

A mis padres por su apoyo incondicional y cariño constante.

A mi plumita y mandarina por la compañía diaria.

AGRADECIMIENTOS

A mis amistades por hacer más llevadero el proceso.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Tesis autofinanciada

FORMATO PARA LA DECLARACIÓN DE AUTOR			
FECHA	02	Abril	2024
APELLIDOS Y NOMBRES DEL EGRESADO	Díaz Mendoza, Katherine Lourdes		
PROGRAMA DE POSGRADO	Maestría en Psicología Clínica con Mención en Psicología de la Salud		
AÑO DE INICIO DE LOS ESTUDIOS		Marzo	2020
TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE GRADO	Regulación emocional y estrés académico en jóvenes universitarios de Lima durante el contexto del COVID-19 en el año 2022		
MODALIDAD DE TRABAJO DE GRADO (marcar)	☒ TESIS	☐ TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	
Declaración del Autor La presente Tesis es un Trabajo de Investigación de Grado original y no es el resultado de un trabajo en colaboración con otros, excepto cuando así está citado explícitamente en el texto. No ha sido ni enviado ni sometido a evaluación para la obtención de otro grado o diploma que no sea el presente.			
Teléfono de contacto (fijo / móvil)	2771375/ 992627004		
E-mail	k.diazm17@gmail.com		



Firma del egresado

DNI: 73091151

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Identificación del problema	1
1.2 Pregunta de investigación	2
1.3 Justificación del problema	3
1.4 Importancia del estudio	5

II.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Objetivo General	6
2.2 Objetivos específicos	6

III.- HIPÓTESIS

3.1.- General	7
3.2.- Específicas	7

IV.- MARCO TEÓRICO

4.1 Antecedentes	8
4.1.1 Internacionales	8
4.1.2 Nacionales	10
4.2 Dificultades en Regulación Emocional	11
4.2.1 Definición de las emociones	11
4.2.2 Regulación emocional	13
4.2.3 Desregulación emocional	18

4.3 Estrés académico	20
4.3.1 Estrés	20
4.3.2 Estrés académico	23
4.3.3 Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés académico	26
V.- METODOLOGÍA	
5.1. Tipo y diseño de Investigación	29
5.2. Población y muestra	29
5.3 Aspectos administrativos	30
5.4 Consideraciones éticas	31
5.5 Limitaciones	31
5.6 Variables: Definición conceptual y Operacional	32
5.6.1 Operacionalización	34
5.7. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	35
5.7.1 Ficha Sociodemográfica	35
5.7.2 Escala (DERS)	35
5.7.3 SISCO SV	37
5.8 Recolección de datos	39
5.9 Análisis	39
VI.- RESULTADOS	41
VII.- DISCUSIÓN	48
VIII.- CONCLUSIONES	60
IX.- RECOMENDACIONES	62
X.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

TABLA DE ANEXOS

Anexo1: Consentimiento Informado

Anexo 2: Ficha Sociodemográfica

Anexo 3: Permiso Para el uso de la prueba DERS adaptado

Anexo 4: Permiso para el uso de la prueba SISCO adaptado

Anexo 5: Cronograma y presupuesto

Anexo 6: Adaptación de la Escala Dificultades en la Regulación Emocional
(Magallanes & Sialer, 2019)

Anexo 7: Adaptación del SISCO de estrés Académico (Jabel, 2017)

RESUMEN

El presente estudio se centró en identificar la relación existente entre las dificultades en la regulación emocional y el estrés académico en estudiantes universitarios tras el confinamiento por el COVID- 19 y la reanudación de clases. La población estuvo conformada por jóvenes universitarios limeños entre 18 a 25 años de una universidad particular limeña. La recolección de datos fue mediante los correos institucionales, siendo un estudio no experimental correlacional de corte transversal. Los instrumentos de medición usados fueron la adaptación peruana de la Escala de Dificultades en regulación emocional (Magallanes & Sialer, 2019) y el Inventario de estrés académico (SISCO) adaptado en Lima por Jabel (2017). Los hallazgos obtenidos arrojaron una correlación medio alta de .604 entre las variables de estudio, lo que implica que la dificultad de regulación emocional en los estudiantes está asociada a la aparición del estrés académico.

Palabras clave: *regulación emocional, estrés académico, universitarios, covid-19.*

ABSTRACT

The present study focused on identifying the relationship between difficulties in emotional regulation and academic stress in university students after confinement due to COVID-19 and the resumption of classes. The population was made up of young Lima university students between 18 and 25 years old from a private Lima university. Data collection was through institutional emails, being a cross-sectional correlational non-experimental study. The measurement instruments used were the Peruvian adaptation of the Emotional Regulation Difficulties Scale (Magallanes & Sialer, 2019) and the Academic Stress Inventory (SISCO) adapted in Lima by Jabel (2017). The findings obtained showed a medium-high correlation of .604 between the study variables, which implies that the difficulty of emotional regulation in students is associated with the appearance of academic stress.

Keywords: *emotional regulation, academic stress, university students, covid-19.*

I.- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1- Identificación del problema

La Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020) indicaron que en América Latina y el Caribe cerca de 23 400 000 jóvenes se vieron perjudicados por la suspensión de la educación presencial y el proceso de adaptación a la virtualidad académica; potenciando esta situación a la aparición de estados emocionales desagradables que generaron respuestas de estrés agudo, dado que los alumnos trataron de acoplarse a una nueva metodología de enseñanza que tenía limitaciones en el proceso de socialización y mostró un aumento en la carga lectiva (García, 2020; Martínez S., 2020; Campos y Garay, 2021).

En ese sentido, síntomas como: inconvenientes a la hora de conciliar el sueño, ansiedad, apatía, cefaleas, mal humor, entre otros signos, se presentan bajo un cuadro de estrés; ello, sumado a las exigencias familiares, la sobrecarga académica, inconvenientes económicos, la incertidumbre sobre el futuro universitario afectado por el contexto del confinamiento y el propio entorno social del Covid-19, constituyeron fuentes estresoras perennes para los jóvenes estudiantes a nivel internacional y nacional (Al Nakeed et al., 2005; Bedoya, Perea y Ormeño, 2006).

Al haber sido la pandemia un evento anteriormente nunca atravesado, el estrés producido en el área de los estudios, se potenció volviéndose disfuncional, afectando la salud mental psicológica considerablemente (Humberto, 2020). Es por ello, por lo que se vio como necesario, la identificación de las estrategias

desadaptativas más frecuentes que el alumno utilizó para el afronte del estrés durante la época universitaria en dicho contexto; ya que su uso repetitivo y continuo puede conllevar a la aparición de síntomas ansiosos y depresivos, característicos de una desregulación emocional (Freudenthaler, Turba y Tran, 2017; Linehan, 1993).

Si bien durante la juventud se presentan cambios emocionales, los cuales forman parte del fenómeno biológico natural, la respuesta conductual que esta origina va a estar mediada por diferentes factores, tales como: el entorno, la cultura, la educación, los rasgos de la personalidad, de afrontamiento, entre otros (Gross y Muñoz, 1995; Mingote y Nuñez, 2011; Magallanes y Sialer, 2019).

Es así como, el no regularnos efectivamente ante una experiencia emocional negativa, como en este caso el estrés generado por el proceso adaptativo del cambio de enseñanza básica presencial a una nueva metodología a distancia virtual (Martínez S., 2020) y posteriormente, una adaptación a una enseñanza presencial o mixta, puede conllevar a tener respuestas emocionales intensas no deseadas o tener respuestas conductuales que interfieran en el desarrollo de nuestras relaciones interpersonales y con nosotros mismos (Kring y Werner, 2004; Gumora y Arsenio, 2002).

1.2 Pregunta de investigación

La pregunta central del presente estudio tomó como referencia las investigaciones previas realizadas con estas variables; estudios que en su mayoría fueron elaborados en el extranjero, precedente que reforzó la necesidad e importancia de realizarse estudios en el contexto peruano con el fin de aportar de manera teórica y práctica.

Por ello, la actual pregunta de investigación tomó como referencia las investigaciones de Pérez (2020), Khalil et al. (2020), Huicho (2020) y Guevara et al. (2018):

¿Qué relación existe entre las Dificultades en la Regulación Emocional y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022?

1.3 Justificación del problema

Desde la perspectiva teórica, con los hallazgos obtenidos se podrá aportar al escaso conocimiento existente que relaciona las dificultades en regulación emocional y el estrés académico en población universitaria limeña durante el contexto de pandemia; asimismo, se podrá utilizar estos datos para crear comparativas futuras con los estudios realizados en provincia, dando cuenta de si la intensidad de la relación de ambas variables cambia, pudiendo crear hipótesis explicativas que argumenten ello.

De igual forma, la investigación planteada contribuirá modelo teórico de Gross y John (2003), al aportar en la confirmación sobre la relación existente entre sintomatología asociada al estrés con el componente de respuesta emocional de supresión. Asimismo, los datos generados proporcionaron una colaboración significativa a la teoría sobre el desequilibrio sistémico de Barraza (2011); debido a que nos ayudó a identificar el vínculo existente entre los factores de la desregulación emocional, propuestos por Gratz y Roemer (2004), y el estrés presente en población universitaria.

Por otro lado, se pudo conocer en mayor medida el comportamiento existente entre las dimensiones de ambas variables en población universitaria; y con ello fundamentar la falta de claridad indicada en investigaciones empíricas correlacionales; debido a que muchos resultados eran diferenciados, entre un alto y bajo valor correlacional.

Desde la perspectiva práctica, los beneficiarios fueron los estudiantes universitarios, dado que los resultados hallados pudieron ser datos fidedignos y observables que sirvieron de base argumentativa para la creación de diferentes programas de prevención y promoción con esta población específica; teniendo como metas el priorizar la salud mental y lograr un bienestar integral, luego de haber pasado por una serie de cambios individuales, sociales y familiares generados por la pandemia iniciada en el 2020.

Asimismo, con estas intervenciones psicoeducativas se pudo aportar al mejoramiento del desempeño académico de los jóvenes, dado que el no tener las suficientes habilidades para regularse emocionalmente se relaciona con la aparición de estrés académico; lo cual conlleva afectaciones a nivel atencional y de concentración.

Desde la perspectiva metodológica, para responder los objetivos del estudio se hizo uso de dos pruebas que han sido legitimadas con población universitaria de Lima, por lo cual, los datos encontrados se apoyaron en técnicas de investigación válidas para el contexto. Finalmente, los resultados hallados contribuyeron a definir mejor la correspondencia entre ambas variables a nivel de correlación y permitió

sugerir cómo estudiar adecuadamente a la población teniendo en cuenta las posibles variaciones halladas en cuanto al grado de relación.

1.4 Importancia del estudio

El estrés académico presente en universitarios afectó tanto su salud corporal y su estado salud mental, lo cual se vio potenciado al encontrarse inmersos en un contexto de pandemia, donde su socialización también se vio reestructurada. Por ello, fue necesario identificar los elementos que pudieron estar potenciando las afectaciones de este estrés en contra del bienestar emocional de los estudiantes (Muñoz, 2020).

En ese sentido, responder a la problemática de estudio permitió, no solo conocer si los universitarios cuentan con factores protectores frente a la dinámica del estrés; sino además identificar los inconvenientes más frecuentes que tendrían para regularse, para con ello conocer las respuestas asociadas producidas a partir del estrés (Zhang et al., 2020; Muñoz, 2020; Urzúa, 2020). Por tal razón, si esta problemática no hubiese sido solucionada, no solo el proceso de aprendizaje podría haberse visto afectado, sino sus vínculos sociales y otras áreas en general del estudiante en consecuencia.

II.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 General

- Determinar la relación que existe entre las dificultades en la regulación emocional y el estrés académico en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022

2.2 Específicos

- Determinar el nivel de Dificultades en la regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima.
- Determinar el nivel de Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima.
- Determinar la relación entre las Dificultades en la regulación de los impulsos y el Estrés académico en estudiantes universitarios de Lima.
- Determinar la relación entre la Falta de aceptación emocional y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima.
- Identificar la relación entre la Falta de conciencia emocional y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima.
- Identificar la relación entre la Interferencia en conductas dirigidas a metas y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima.
- Determinar la relación entre la Falta de claridad emocional y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima.

III.- HIPÓTESIS

3.1. General

- Hay una relación directa entre las dificultades en la regulación emocional y el estrés académico en universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022.

3.2 Específicas

- Existe una relación directa entre las Dificultades en la regulación de los impulsos y el Estrés académico en universitarios de Lima.
- Existe una relación directa entre la Falta de aceptación emocional y el Estrés Académico en universitarios de Lima.
- Existe una relación directa entre la Falta de conciencia emocional y el Estrés Académico en universitarios de Lima.
- Existe una relación directa entre la Interferencia en conductas dirigidas a metas y el Estrés Académico en universitarios de Lima.
- Existe una relación directa entre la Falta de claridad emocional y el Estrés Académico en universitarios de Lima.

IV.- MARCO TEÓRICO

4.1 Antecedentes

4.1.1 Internacionales

Pérez (2020) desarrolló su investigación en Argentina, y tuvo como propósito hallar la conexión entre el estrés académico y la regulación emocional; investigación conformada por 200 universitarios de 18 a 25 años. Como hallazgos se encontraron una correlación positiva, además de una alta presencia de estrés en los universitarios de menor edad (18 a 20 años); versus aquellos que se encontraban a mitad de tránsito de su carrera y frente a los que llevaban una gran cantidad de cursos. Si bien no se encontró diferencias sociodemográficas significativas, las mujeres y estudiantes casados puntuaron mayor diferencia en el estrés académico.

Khalil et al. (2020) en su investigación que se realizó en Mar de Plata, tuvieron como objetivo conocer las consecuencias de los inconvenientes para regularse en el área emocional frente al bienestar emocional; para ello, se realizó un estudio con 127 universitarios de 18 a 32 años que formaban parte de la carrera de psicología. Como resultados se hallaron que los jóvenes que presentaron menores grados de bienestar psicológico mostraron en paralelo una dificultad para re direccionar su actuar hacia propósitos claros, presentando, además, inconvenientes para identificar y validar sus emociones.

Rojas y Ruiz (2019) en su investigación realizada en Quito, elaboraron un instrumento de participación psicoeducativa que potenciaba las habilidades emocionales que guardan relación con el éxito educativo universitario. Esta intervención tuvo una metodología descriptiva transversal y se realizó con 80

universitarios. Como resultados se encontró que el seguimiento personalizado en tutoría que reciben los estudiantes logró mediar el estrés académico del semestre; asimismo, la realización del Modelo de participación Psicoeducativa orientada a universitarios, sí logra ser un instrumento de prevención de salud mental, ya que funcionó como medio para intervenir en las dificultades que los jóvenes mostraron para regularse efectivamente.

Guevara et. al (2018) elaboraron una investigación en Bogotá con la finalidad de observar si existía una correspondencia significativa entre el estrés académico, la regulación emocional, el desempeño cognitivo en relación con la salud física y el bienestar psicológico; fue de tipo correlacional y se realizó con universitarios entre 18 a 30 años. Entre los datos más resaltantes se hallaron que sí existe una correspondencia significativa entre las variables, que los jóvenes con un mejor bienestar psicológico poseen menor estrés y mayores niveles de regulación emocional; así como también, aquellas personas con mayores grados de estrés presentaron mayor cantidad de síntomas somáticos.

González et al. (2017) en su estudio tuvo como propósito reconocer los indistintos perfiles existentes de regulación emocional e identificar diferencias en la percepción de los estresores académicos en jóvenes estudiantes de fisioterapia. Hallándose como resultados que los universitarios con un perfil de alto grado de regulación mostraron una percepción de menor grado de exigencia frente al contexto estudiantil y tuvieron una menor activación fisiológica del estrés. Es así como, aquellos estudiantes que puntuaron alto en la aceptación y control de sus emociones distinguían lo sucedido en el contexto educativo de forma más favorable y mostraron en conjunto una disminución en los síntomas producto del estrés.

Finalmente, Guzmán- González et. al (2016) en su estudio elaborado en Chile, tuvieron como intención identificar la correspondencia entre los estilos de apego y dificultades de Regulación en el área emocional. Para ello, realizaron un estudio con 548 universitarios de 18 a 28 años y hallaron como resultados que quiénes poseían un apego seguro mostraban grados más bajos de perturbación emocional que aquellos que poseían apegos inseguros; de igual forma, presentaron menores grados de descontrol e intromisión cotidiana en comparación con quiénes poseían un apego preocupado.

4.1.2 Nacionales

Molero et al. (2020) buscaron explicar cómo colaboraba la regulación al tener que sobrellevar el estrés en el área universitaria. En su estudio hallaron como resultados que los estudiantes percibían emociones y sentimientos negativos como consecuencia del exceso de tareas académicas tras el paso a la virtualidad, lo cual se encontró que estaba relacionado con la aparición de estrés académico que terminaba afectando de manera física y emocional a los jóvenes.

Huicho (2020) en su investigación buscó explicar si existía correspondencia entre la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento al estrés en un contexto de pandemia. Por ello, el diseño estuvo conformado por una estrategia asociativa predictiva; hallándose que la regulación impactaba significativamente y en proporción baja sobre algunas estrategias de respuesta al estrés.

Ypaniqué (2020) elaboró una investigación con 80 estudiantes, hallando como resultados que los jóvenes de Medicina mostraban considerables inconvenientes para regularse emocionalmente versus el otro grupo; por lo que se

puede hipotetizar que los que obtuvieron un menor puntaje en el nivel de desregulación emocional es debido a que cuentan con mayores estrategias adaptativas que ayudaron a disminuir la rumiación y aumentaron su bienestar emocional.

Finalmente, Velazco (2019) en su estudio realizado con 1207 universitarios de 17 a 32 años; halló como resultados que los universitarios presentaron un grado medianamente alto de estrés; siendo las mujeres las que lo presentaron con mayor intensidad, asimismo, los alumnos que se encontraban en los primeros puestos presentaron mayor grado de estrés en el área educativa.

4.2 Dificultades en Regulación Emocional

4.2.1 Definición de las emociones

Para poder comprender la regulación emocional es importante definir primero lo que son las emociones; si bien en el transcurso de los años se ha buscado responder este cuestionamiento, a partir de examinar sus características o desde el entendimiento de su origen multifacético, ha sido complejo llegar a un único entendimiento (Scherer et al., 2001; Mauss et al., 2005). Por lo cual, en la presente investigación se definieron las emociones como: Reacciones instintivas, cortas, que implican áreas biológicas, psicológicas y fisiológicas, generadas en la persona como respuestas a estímulos internos (recuerdos, pensamientos, la psicología propia del individuo) y externos (contexto ambiental o entorno); variando su experiencia subjetiva personal según el aprendizaje durante su etapa de desarrollo y el grupo social al que pertenece el individuo (Gross y Muñoz, 1995; Ekman, 1992; Levenson, 1994; Linehan, 2015; Mauss et al., 2005).

Siguiendo esa línea, las manifestaciones de las emociones son entendidas como procesos multidimensionales, dado que involucran respuestas biológicas y conductuales; al generarse variaciones en el sistema nervioso central y periférico, produciéndose cambios a nivel comportamental (Gross y Thompson, 2007; Linehan, 2015; Mauss et al., 2005). De manera que, las emociones se ejercen como adaptativas, sociales y motivacionales (Reeve, 2005); actuando a partir de las necesidades del ambiente y de los fines individuales (Gratz y Roemer, 2004).

Distinguir, entender y asimilar nuestras emociones tiene un impacto significativo en la persona, dado que nos permite orientar y adaptar nuestro actuar a diferentes situaciones; sin embargo, no siempre las emociones percibidas son las adecuadas para el contexto al cual nos enfrentamos, pudiendo ser estas muy intensas y duraderas, conllevando efectos negativos en el desenvolvimiento de la persona frente a sus vínculos interpersonales o incluso consigo misma (Gargurevich y Matos, 2010; Reeve, 2005; Siemer, Mauss et al., 2005). Es por ello por lo que, muchas veces se busca regularlas, especialmente cuando se consideran negativas y que están generando un impacto desfavorable para el individuo (Gross y Thompson, 2007).

La expresión de lo que uno siente y percibe, no solo variará según la interpretación que la persona realice sino de la información que estas le puedan proporcionar al individuo; dado que, una emoción puede funcionar como señal de alarma para la persona según el activador al que esté sujeto (Linehan, 1993). Estas señales pueden traer como consecuencia respuestas adaptativas o por el contrario potenciar la aparición de inconvenientes al momento de regularse; conllevando, a que aparezcan enfermedades físicas, malestar psicológico o dificultad para

adaptarse (Merlino y Ayllón, 2012). Por ello, ahondar en las emociones y características, incluye describir el concepto de regulación emocional para poder comprenderlo de manera integral.

4.2.2 Regulación emocional

Es comprendida como el método a través del cual autogestionamos nuestras emociones experimentadas; reduciendo su intensidad, permanencia y aparición, a partir de su identificación, toma de conciencia, comprensión y aceptación de lo que sentimos (Gross, 2014; Gross y John, 2003). Esto, con el objetivo de expresar las emociones de forma efectiva, haciendo uso de estrategias y recursos adecuados en la línea de lo que se desea obtener en ese momento (Gross, 2014; Gratz y Roemer, 2004; Gross y John, 2003).

Es por ello por lo que, el presente estudio se realizó con estudiantes universitarios; dado que es una población que se encuentra en constante exposición a estresores académicos. Esto, sumado al desgaste cognitivo y emocional que involucra esta área, por lo cual fue necesario que se les brindara una guía adecuada para la realización efectiva de la regulación de sus emociones; ya que son las propias personas las que tienen la tarea y capacidad de influenciar en cómo se sienten emocionalmente (Gross, 1999).

En esa misma línea, la literatura señala que hacer uso de la regulación emocional permite mediar los efectos negativos a nivel emocional (síntomas ansiosos y depresivos) y corporal (activación fisiológica) que se producen al darse una desregulación; logrando prevalecer el cuidado mental en el área estudiantil, además de otros contextos considerados posibles generadores de malestar (Dorantes

y García, 2002; Murphy, et al., 1999; Ribero y Vargas 2013). Dado que, dentro de sus características la RE permite: atenuar la activación emocional haciendo uso de técnicas para su gestión interna y control de influencias exteriores (Thompson, 1994, Kinkead et al., 2011); asimismo, puede mostrarse de manera consciente o en prácticas automatizadas no conscientes (Gross, 1999).

La regulación emocional permite que el individuo mejore su dinámica personal y social al potenciarse el uso del autocontrol frente a los diversos contextos que se pueda atravesar; enfrentándose a estos, desde una perspectiva objetiva y realista. Es decir, la RE posibilita la interpretación de las situaciones de manera imparcial, sin que esta se vea interpuesta por el bagaje emocional que se pueda estar percibiendo en ese momento; conllevando a realizar acciones en la línea de lo que se desea conseguir.

Del mismo modo, como Bisquerra (2005) señala, el regular las emociones de manera efectiva no solo permite conseguir su equilibrio; sino también, desarrollar la capacidad de tolerancia a la frustración, puesto que las situaciones no siempre resultarán como se previenen o anticipan; así, por el contrario, no poder regular las respuestas emocionales conlleva dificultades en el funcionamiento de otras áreas personales, al generarse cambios pasajeros en la emoción que se busca regular, puesto que es influenciada por su intensidad y duración (Kring y Werner, 2004).

Por otro lado, Martínez (2015) refiere que la RE se asocia con varios elementos, tales como: los biológicos, ambientales, los biológico-culturales y la edad.

Dentro del elemento *biológico* se encuentran el temperamento y los componentes neurofisiológicos; siendo el primero el que media la magnitud y

manera de regulación que emplea la persona, mientras que en el segundo destacan los siguientes: a) la amígdala, por generar y vigilar la activación emocional; b) la actividad del córtex prefrontal, dado que al activarse se relaciona con la evocación de sentimientos aversivos; c) el sistema hipotalámico pituitario, por encargarse de la segregación del cortisol, el cual en valores elevados se enlaza con emociones como la tristeza y desánimo; y por último, d) el tono vagal, por ser responsable de la actividad cardíaca y la atención durante el enfrentamiento de situaciones consideradas como retos (Martínez, 2015).

Respecto a los factores *ambientales*, es la infancia la que toma un papel protagónico, dado que es durante ella, y según la competencia que tengan los cuidadores del niño o niña para regularse, se desarrollará la RE del infante por el impacto que significa la crianza (Martínez, 2015; Gross y Thompson, 2006).

Con relación al factor *biológico-cultural*, este abarca el sexo y el género; sobre el primer sub-elemento, se refiere a que la actividad hormonal y neuronal de varones y mujeres varía; asimismo, sobre el segundo, se indica que las reacciones emocionales esperadas a nivel masculino y femenino se diferencian según el entorno y cultura en el que se encuentren (Martínez, 2015).

Es así como, durante el estudio sobre el proceso de cómo surge la respuesta emocional, Gross y John (2003) hallaron dos componentes principales que pueden presentarse en diferentes partes de este desarrollo como formas de regularse: la Reevaluación cognitiva y la Supresión. La primera, centrada en los antecedentes de las reacciones emocionales, evaluando la emoción y experiencia por la cual fue generada, tomando conciencia de ella; por lo que ocurre previo a la acción de respuesta, generando alteraciones en las impresiones producidas por la emoción

(Gross y John, 2003; Gross, 1998; Gross y Thompson, 2007; Linehan, 1993; Gratz y Roemer, 2004; Garner y Spears, 2000).

Mientras que la segunda, la supresión, se centra en intervenir en la reacción emocional generada a nivel comportamental; sin cambiar el origen de la emoción (Gross y John, 2003; Gross y Thompson, 2007).

Sobre sus efectos, se halla que la Reevaluación cognitiva, logra potenciar la disminución del estrés y se relaciona con el aumento de las emociones positivas; así como también, con una mejor percepción del optimismo, una alta motivación para generar un propósito en la vida y mejores posibilidades para el uso de los recursos cognitivos (Gross, 1998; Gross y Thompson, 2007).

De forma opuesta, la Supresión produce el incremento de la activación fisiológica de la persona, al segregarse mayor cantidad de cortisol; potenciando así, la aparición de afectos negativos y síntomas depresivos, el negativismo, afectación en la memoria y el aislamiento (Otto et al., 2018; Gross y John, 2003; Gross, 1998). Asimismo, este segundo componente, abarca un mayor trabajo cognitivo durante el proceso regulatorio; influyendo en los recursos a nivel intelectual con los que dispondría la persona, siendo comprometida la memoria y dificultando el retenimiento de información (Gross, 1998).

En ese sentido, cualquiera de las estrategias explicadas anteriormente, pueden influir en el proceso regulatorio emocional; asimismo, se presentan juntamente con los diferentes elementos que acompañan al crecimiento de la emoción. Asimismo, Gross y Thompson (2007) crearon una pauta de

autorregulación de la emoción, el cual explica los diferentes momentos que esta puede presentarse. Estas etapas son las siguientes:

- (1) *Modificación de la situación*: Tiene como fin, prevenir la elección de experiencias emocionales negativas; dado que, estas implican insatisfacción en la persona, por lo que se apunta a escoger acontecimientos favorables, centrada en el antecedente (Reyes y Tena, 2016; Gross y John, 2003).
- (2) *Modificación de la atención*: etapa enfocada en el antecedente de la respuesta emocional, apunta a concentrar nuestra atención en aquellas situaciones o estímulos que sean significativamente llamativos y agradables; así como apartar la atención de situaciones que nos generen desagrado (Martínez, 2015; Reyes y Tena, 2016; Gross y John, 2003).
- (3) *Modificación de la evaluación*: etapa enfocada en el antecedente de la exposición de la emoción, que busca transformar la interpretación de la circunstancia, para conseguir una valoración diferente que logre mediar el impacto de la emoción (Martínez, 2015; Reyes, 2015; Reyes y Tena, 2016).
- (4) *Supresión de la expresividad*: etapa enfocada en la respuesta emocional. Centrada en modificar la percepción y manifestación de la emoción; la cual puede darse a nivel emocional o comportamental (Gross y John, 2003).

Una favorable regulación emocional, proceso que puede ser consciente o inconsciente, secunda la aparición de comportamientos adaptativos independientemente del contexto; permitiendo que se consiga concretar los objetivos cada persona, y así obtener un mayor bienestar a nivel individual y social (Gómez y Calleja, 2016). Es así como, en la presente investigación, se pudo dar

cuenta de las diferencias individuales existentes al enfrentar el estrés en el área académica, dado que el regularse emocionalmente favorece el rendimiento en diversas áreas, caso contrario cuando prevalece la desregulación emocional.

4.2.3 Desregulación emocional

La Desregulación emocional es un proceso desadaptativo que se halla considerablemente relacionado con diferentes diagnósticos mentales, tales como la depresión y ansiedad; dado que, se caracteriza por una incapacidad para modificar las emociones y sus respuestas a pesar del esfuerzo colocado, influyendo en el afronte de acontecimientos negativos (Reyes y Tena, 2016; Radke et al., 2017; Gross, 2014). En ese sentido, se relaciona con la desatención del área mental (Sheppes, Suri, y Gross, 2015).

La desregulación emocional es comprendida como un limitado manejo de las emociones experimentadas en el cual prevalecen los estados afectivos dañinos; asimismo, esta dificultad abarca la ausencia del reconocimiento de las emociones percibidas, inhabilidad en direccionar el actuar hacia objetivos mientras se experimentan estados afectivos dolorosos, y la ausencia de estrategias regulatorias (Gratz y Roemer, 2004).

Existe un modelo clínico que permite explicar cómo se presentan las dificultades en una persona para regularse y éste se conforma por seis habilidades que regulan la intensidad de las expresiones emocionales (Gratz y Roemer, 2004).

Siendo estas las siguientes: *a) Déficit de aceptación emocional*, esta apunta a que la persona presenta inconvenientes para aceptar sus respuestas emocionales negativas percibidas como consecuencia de sus propios sentimientos; *b)*

Inconvenientes para dirigir el actuar a objetivos, involucra que la persona al experimentar emociones difíciles sea incapaz de poder focalizarse y redirigir su accionar para concluir la tarea; *c) Problemas para el dominio de los impulsos*, abarca la inhabilidad para dominar los impulsos cuando se está percibiendo sentimientos negativos; *d) Ausencia consciencia emocional*, esta habilidad implicar la dificultad para distinguir y asistir las emociones que se está sintiendo; *e) Acceso limitado a las estrategias de regulación emocional*, alude a la escasa capacidad que se tiene para la autorregulación cuando se está experimentando emociones negativas y *f) Falta de claridad emocional*, involucra un entorpecimiento para reconocer lo que se está experimentando a nivel emocional (Del Valle et al., 2020; Abuid, 2020).

De esta manera, como resultado del número de habilidades en desregulación que presente la persona, esta puede caracterizarse por presentar: dificultades para reconocer la necesidad de regular sus emociones, inhabilidad para controlar la activación fisiológica, errores en el procesamiento cognitivo, poco control de impulsos e inconvenientes para escoger estrategias de regulación efectivas para la situación (Sheppes et al., 2015; Gratz y Roemer, 2004; Linehan, 1993; Ray et al., 2006).

Por ello, a nivel académico, la desregulación emocional afecta el crecimiento intelectual de los jóvenes al influir negativamente en sus procesos de observación, selección y solución de problemas; los cuales son imprescindibles para el proceso de aprendizaje, por lo que los inconvenientes en regularse se vinculan con una ejecución deficiente en el área estudiantil (Marín et al., 2012; Gargurevich,

2008; Gumora y Arsenio, 2002; Trentacosta y Izard, 2007; Kwon y Kupzyk, 2017; Pekrum et al., 2002).

Esto, debido a que, el manejo inefectivo de las emociones impacta en la conducta y predisposición a la realización de actividades estudiantiles (Kwon y Kupzyk, 2017; Pekrum et al., 2002). De esta manera, la autoeficacia, motivación y autoconcepto académico se ven comprometidos desfavorablemente generando altos niveles de malestar en la persona; dado que, el estudiante se percibe como incapaz para regularse saludablemente, lo cual sumado a un ambiente perjudicial fomentaría la aparición de conductas desfavorables (Gargurevich, 2008; Kwon y Kupzyk, 2017; Medrano et al., 2013; Midkiff et al., 2018; Smith, 2019; Bjureberg et al., 2015).

4.3 Estrés Académico

4.3.1 Estrés

Es definido como un grupo de respuestas adaptativas y principalmente del área psicológica que se reflejan en las personas al exponerse a diferentes situaciones del entorno interpretadas como estresores; es decir, son percibidas como demandas excesivas para hacer frente con los recursos personales, generándose consecuencias corporales, afectivas y conductuales en el individuo como consecuencia de esto (Barraza, 2005 – 2006b, 2007; Melgosa, 2006; Alfonso et. al, 2015; Permuy, 2011). En líneas generales, el estrés se produce con el encuentro de un estresor, la valoración de cómo se concibe, la preparación para su afronte y su adaptación; independientemente del resultado exitoso o fallido (Barraza, 2003).

Sin embargo, si bien el estrés patológico puede traer como consecuencias enfermedades físicas y psicológicas; presentar el estrés durante estancias cortas y en bajos niveles, puede favorecer que se potencie la elaboración de recursos adaptativos para el afronte de eventos estresantes (Lazarus y Folkman, 1986; Taylor, 2015). Es así como, existen dos tipos: el Eustrés, conocido como un estrés positivo, por su característica constructiva, relación con emociones como la preocupación y empatía hacia los otros; y el Distrés, conocido como un estrés negativo, por tener una base destructiva y asociarse con emociones como la ira y agresión (Lazarus, 2000).

El Eustrés, es el tipo de estrés que se produce como consecuencia de que la persona se exponga a eventos demandantes, frente a los cuales logra adaptarse efectivamente, conservando un nivel físico y mental favorable; sintiendo con ello, alegría, bienestar y satisfacción en la resolución de las dificultades presentadas, lo cual conlleva a que se potencie la sensación de productividad en la persona (Lopategui, 2000; Guevara et al., 2018). Esto, guarda relación en lo expuesto por Leyva (2017), quien refiere que cuando sentimos Eustrés, segregamos oxitocina, neurotransmisor encargado de sentirnos con ilusión, potenciador de la memoria social, empatía y el que facilita la formación de vínculos interpersonales; es así como, las personas con Eustrés, responden de forma asertiva utilizando sus propias fortalezas para absolver los inconvenientes a los que se encuentran expuestos (Gómez y Saravia, 2009).

Por otro lado, *el Distrés*, es el tipo de estrés que aparece cuando el individuo se enfrenta a circunstancias percibidas como amenazadoras, denotando que son insuficientes sus recursos individuales para su afronte; por lo que se genera

consecuencias en el área física, mental y emocional del individuo (Lopategui, 2000). De esta manera, se produce una respuesta ineficaz frente al evento estresor, afectando el curso natural de las actividades diarias de la persona durante un tiempo duradero; asimismo, aparecen activaciones fisiológicas intensas que aumentan el malestar experimentado e influyen en la manera de hacer frente a estos estresores (Lopategui, 2000; Fernández, 2009).

Las afectaciones o síntomas que surgen a raíz del estrés modifican el funcionamiento del individuo, generándose alteraciones a nivel físico, psicológico y comportamental (Arcia et al., 2008). Es así como, *a nivel físico* la persona puede presentar alteraciones del sueño, problemas estomacales, tensión muscular, dolores de cabeza, dolores de espalda, sudoración, mareos, náuseas, disminución o aumento del apetito, alteraciones en la presión arterial, morderse las uñas, taquicardia, temblor corporal, problemas respiratorios, debilitamiento del sistema inmune, entre otros (Arcia et al., 2008; Barraza, 2006a; Cano, 2003).

El *nivel psicológico* hace alusión a respuestas cognitivas o emocionales que puede experimentar la persona, tales como: dificultad para concentrarse y memorizar, inquietud, autocrítica, inseguridad, pensamientos negativos sobre el actuar propio, tristeza, susceptibilidad, ansiedad, desesperanza, frustración, irritabilidad, percepción de inutilidad e indecisión (Arcia et al., 2008; Barraza, 2006a; Cano, 2003; Rossi, 2001).

En el *nivel comportamental* se encuentran aquellos indicadores relacionados a la conducta, como son: el aislamiento social, irresponsabilidad en el desarrollo de deberes o labores, aumento o disminución de la ingesta alimenticia, descuido personal, comportamientos reiterativos, llorar, paralizarse, desgano en la

elaboración de tareas, volverse impulsivo, generar conflictos, tartamudear, entre otros (Barraza, 2006a; Cano, 2003; Rossi, 2001). Los síntomas anteriormente mencionados producen un desequilibrio sistémico en el individuo, el cual se expresa de forma distinta en intensidad y forma en cada persona (Jabel, 2017; Barraza, 2006b).

Siguiendo esa línea, independientemente de las afectaciones generadas como consecuencia del estrés, existen tipos de estrés, los cuáles variarán según la causa o contexto en el que se genere. De esta forma, algunos ejemplos de éstos estrés son los siguientes: el físico, el biológico, el laboral, el familiar; y el académico, el cual, éste último, se abordó en el presente estudio, y surge como reacción a los mandatos rigurosos percibidos por los alumnos de un centro educativo; etc. (Cano, 2003; Labrador, 2012).

4.3.2 Estrés Académico

Si bien diversos autores proponen que el estrés académico puede presentarse en el ámbito escolar indistintamente del grado de estudios (Gutiérrez et al., 2005); en el actual estudio, se consideró lo postulado por Barraza (2006b). El cual refiere, que este tipo de estrés se da únicamente en población universitaria, grupo que se halla en una dinámica de crecimiento y lecciones; apartando al personal docente, dado que otras investigaciones incluyen a estos últimos.

En ese sentido, se conceptualizó esta variable como aquella que surge cuando el alumno interpreta de forma negativa las exigencias de su contexto académico y concibe que no tiene lo necesario para su afronte; manifestando diversos síntomas físicos, psicológicos y comportamentales como respuesta a estresores tales como: exceso de labores, competencia entre pares, evaluaciones, el

limitado tiempo para la entrega de tareas, dificultades con sus compañeros y docentes; entre otros (Zárate et al., 2018; Barraza, 2003). Lo cual se ve asociado a su desarrollo formativo, al poder darse faltas en clase y presentarse una ausencia de motivación durante el aprendizaje (Barraza, 2003).

El estrés académico no solo afecta el área de los estudios, sino que se verá relacionado de manera integral en la vida de la persona; poniendo así, a los alumnos en un estado vulnerable tras enfrentarse a rangos de estrés constantes y sostenidos (Monzón, 2007; Román y Hernández, 2005). Es así como, las personas sometidas a un alto nivel de estrés pueden ser un blanco fácil para padecer diferentes enfermedades al debilitarse su sistema inmune; además, su interpretación sobre las exigencias académicas puede verse alterada, y a su vez, pueden presentar dificultades al hacer uso de sus recursos ejecutivos, tales como: la solución de problemas y elaboración de estrategias (Maydych et al., 2017; OPS/OMS, 2016; Poon et al., 2012; Williams et al., 2009; Jabel, 2017); esto, debido a que se encuentran en un estado de alerta constante producto del cortisol producido por el cuerpo, lo cual potencia estados de tensión emocional, e imposibilita que la persona se centre en una resolución objetiva y concreta de la demanda académica a la que se enfrenta.

Por otro lado, es importante recalcar que no todos los estudiantes experimentan estrés académico, y la diferencia partirá de los recursos personales con los que cuentan cada uno durante su proceso de formación universitaria; sin embargo, la literatura nos muestra diversas investigaciones que dan a notar diferencias de la vivencia de esta variable, ya sea por el sexo, edad, grado de estudios o notas obtenidas.

Con relación al *sexo*, estudios indicaron que las mujeres se encontraban más predispuestas a percibir altos niveles de estrés y activación fisiológica en comparación con los varones; debido a que ellas, suelen utilizar en mayor proporción sus procesos emocionales en vez de los racionales como los varones, les dan mayor vuelta a las expectativas sobre el futuro, lo cual se relaciona con la presión colocada por cumplir con las obligaciones estudiantiles (Pozos et al.; 2015; García- Ros et al., 2012; Boullosa, 2013; Saravia, 2013).

Sobre la *edad*, se encontró que los alumnos mayores suelen utilizar mayormente la habilidad de reevaluación positiva en vez de la evitación como lo hacen los estudiantes más jóvenes; esto les permite, resignificar el evento estresor de manera saludable y adecuada, por lo que se puede dar cuenta de que, a mayor edad, mayor el uso de estrategias efectivas (Martín et al., 1997; Jabel, 2017). De igual forma, esta variable se relaciona con el *grado de estudios*, debido a que se reporta que los alumnos de menor grado universitario muestran menos estrategias de afrontamiento de resolución de conflictos; dado que se encuentran atravesando un nuevo proceso de adaptación, en comparación con los de grados mayores que presentan más tiempo en la dinámica estudiantil; por lo cual, en el proceso han tenido la posibilidad de aprender diferentes mecanismos para abordar el estrés en el área académica (Beiter et al., 2015; Gaeta y Martín, 2009).

Finalmente, con relación a las *notas*, los resultados son variables; pues algunos alumnos presentaron un elevado nivel de estrés si sus calificaciones se mantienen altas, mientras que otros estudios señalaron que aquello que experimentaron niveles elevados de estrés no tuvieron un cumplimiento favorable (Pérez M. et al, 2003; Román et al., 2006).

4.3.3 Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés académico

Planteado en el 2006, surge de tomar como referencia al modelo transaccional del estrés; asimismo, posibilita identificar los elementos que conforman la variable del estrés académico y propone hipótesis explicativas que permiten definirla (Barraza, 2006a; Barraza, 2006b; Barraza, 2011). Siendo los supuestos propuestos por el autor los siguientes:

- *Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico:*
Propone la relación entre el sistema y el entorno; por lo que se representa en estresores, síntomas y técnicas de afronte.
- *Hipótesis del estrés como un estadio psicológico:* va sujeto a la interpretación que realice la persona y el estresor que genere la situación de estrés, es subjetivo el sentido dado; es decir, la persona decide si un estresor es considerado demandante para sus capacidades o no.
- *Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico:* este último se clasifica en distrés y Eustrés; Barraza (2005) identifica el estrés generado en el área estudiantil como distrés, dado que este genera una inestabilidad entre el estudiante y el contexto, variando según la significancia que éste les coloque a las demandas del ambiente.
- *Hipótesis del afronte como reparador del balance del sistema:* Al producirse un desbalance ante un activador, la persona, reaccionará al proceso haciendo uso de estrategias de afrontamiento para mediar el impacto generado previamente.

Siguiendo esa línea, Barraza (2011) indica que el estrés en el área estudiantil se puede identificar en tres circunstancias diferentes: uno, cuando el estudiante es expuesto a mandatos que son interpretados como exigentes y por ello considerados estresores; dos, la interpretación produce una alteración sistémica en el individuo; y tres, producto de lo anterior, el estudiante se ve forzado a realizar comportamientos de afronte para lograr recuperar el equilibrio sistémico, el cual variará no solo en intensidad sino en la forma en que se presenta en cada persona.

Es así como, bajo este modelo del estrés, la variable de estrés académico se constituye de tres elementos: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento; las cuales permitirán definir al estrés académico como un procedimiento adaptativo con base principalmente psicológica (Barraza, 2007).

Sobre los *estresores académicos*, estos son comprendidos como aquellas imposiciones colocadas a los estudiantes por parte de los docentes e instituciones académicas; demandas que son experimentadas por los alumnos como amenazantes y excedentes para ser respondidos con los recursos individuales que cuentan, provocando que el organismo se desestabilice y aparezcan diferentes síntomas como respuesta (Lazarus y Folkman, 1986; Lucini y Pagani, 2012). Es así como, Barraza (2007) identifica diferentes situaciones que calzarían en estos mandatos, siendo estos los siguientes: la disputa grupal, el exceso de tareas, el limitado tiempo para el cumplimiento de labores, ambiente académico desagradable, conflictos con docentes o compañeros; así como las evaluaciones prácticas y exámenes.

Respecto a la dimensión de los *síntomas*, estos surgen como consecuencia del desequilibrio sistémico vivenciado por el estudiante; de manera que se clasifican en tres tipos: los físicos, como los malestares de cabeza, agotamiento, problemas

estomacales, aceleración cardíaca, etc.; los síntomas psicológicos, como la ansiedad, irritabilidad, falta de confianza en las capacidades, inseguridad, preocupación excesiva, etc.; y los síntomas comportamentales, tales como el aislamiento, tendencia al conflicto, ausentismo de clases, aumento o baja en la ingesta alimenticia, desmotivación en relacionarse, etc. (Rossi, 2001; Barraza, 2007; Muñoz, 1999).

Sobre la dimensión de las *estrategias de afrontamiento*, estas son conceptualizadas como reacciones adaptativas, variables, que pueden ser de tipo cognitivo o conductual; en otras palabras, el afrontamiento es la aplicación de los medios psicológicos individuales que se tiene frente a acontecimientos considerados estresantes, el cual se utilizará independientemente de su éxito y variará según el entorno interno/ externo al que se enfrente la persona (Lazarus y Folkman, 1986; González, 2007).

Habiéndose explicado de manera descriptiva las variables investigadas en el presente estudio, se optó por trabajar con población universitaria debido a que en ese periodo de adecuación académica es en donde más se pone en juego el manejo y gestión emocional de los estudiantes para hacer frente a la carga lectiva a la que están expuestos. Por ello, dado que la desregulación emocional suele asociarse a estados afectivos negativos y el estrés académico a síntomas que afectan de manera integral al alumno; fue necesario una investigación que permitiera dar a conocer las dificultades emocionales que pueden presentar los universitarios tras atravesar una pandemia y tras haber cursado en paralelo un nuevo proceso de adecuación, como lo es la educación virtual.

V.- METODOLOGÍA

5.1 Tipo y diseño de investigación

El presente estudio tuvo un enfoque cuantitativo, dado que recolectó información de una población específica a partir del uso de pruebas psicométricas; esto, con la finalidad de corroborar un supuesto por medio del procesamiento de datos (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018).

El diseño de la investigación fue no experimental y de tipo transversal correlacional, dado que la recolección se dio en un único momento sin la manipulación de alguna de las variables investigadas. Es así como se buscó establecer la asociación que hay entre ambos constructos (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018).

5.2 Población y muestra

La población de universitarios utilizada fue de 101 alumnos, pertenecientes a las facultades de EE.GG.CC (Estudios Generales Ciencias), EE.GG.LL (Estudio Generales Letras) de una Universidad privada de Lima.

Por otro lado, para la recopilación de los integrantes se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia; debido a que todas las personas no tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018). Además, fue por conveniencia porque estuvo constituido por universitarios que decidieron participar de manera voluntaria (Balnaves y Caputi, 2001).

Por otro lado, la elección del centro de aplicación fue debido a dos factores principalmente: 1) los antecedentes académicos de la investigadora, quién cursó el

pregrado en ese centro de estudios, y 2) la ausencia de respuestas o negaciones de otros centros de estudios al encontrarse en época de pandemia o indicar que producto de lo anterior han cerrado la apertura a aplicaciones de tesis de externos.

Asimismo, cabe resaltar que las Facultades escogidas fueron producto de aquellas que dieron su autorización dentro del tiempo considerado para la búsqueda. Además, es importante mencionar, que no hubo ninguna relación directa con la muestra seleccionada de alumnos.

Dentro de los **criterios de inclusión** se consideran:

- Estudiantes universitarios entre 18 a 25 años.
- Haber estudiado un semestre del 2022.

Asimismo, como **criterios de exclusión**:

- No estar tomando medicación psiquiátrica mayor a tres meses
- No estar llevando un proceso psicoterapéutico al momento de la evaluación mayor a tres meses.

De igual forma, los criterios de exclusión se colocaron en el consentimiento informado como acápite previo antes de pasar al llenado de formularios; resaltando, además, la confidencialidad y el anonimato de la información recibida dada la privacidad de los datos.

5.3 Aspectos administrativos

Para las aplicaciones de las pruebas, se elaboró un flyer invitando a los alumnos a participar del estudio, el cual estuvo anexo a un mensaje predeterminado y fue enviado a los correos institucionales. Asimismo, para su difusión, se contactó

con los secretarios de las facultades de EE.GG.LL Y EE.GG.CC; quiénes remitieron el mensaje de invitación a los alumnos autorizados.

De igual forma, los participantes tuvieron la posibilidad de contactarse directamente con la investigadora principal, al colocarse su contacto en los mensajes de los correos enviados por las autoridades correspondientes por si tuvieran alguna duda respecto a las pruebas que fueron aplicadas.

5.4 Consideraciones Éticas

Con el objetivo de cumplir la participación voluntaria, se detalló en el Consentimiento informado la decisión libre de formar parte del estudio; así como la posibilidad de retirarse así hayan comenzado el llenado de los formularios si es que lo desearan, sin que ello represente algún inconveniente para ellos.

Respecto al principio de beneficencia, el total de involucrados contó con la posibilidad de acceder, al concluirse la aplicación de la investigación, a un material psicoeducativo visual sobre diferentes técnicas de regulación e identificación de sintomatología estresora.

Finalmente, respecto al principio de justicia, se aseguró que todos los estudiantes tengan la opción de elegir recibir el material informativo que se otorgó y a su vez, tuvieran acceso al contacto de la investigadora principal para cualquier duda o cuestionamiento que pueda surgir en el llenado de los formularios.

5.5 Limitaciones

Respecto a las limitaciones, se hallaron que las muestras no probabilísticas están basadas en una técnica de elección dirigido por las necesidades del estudio,

pero no por un principio estadístico de generalizar (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018); por lo que no cumpliría con tener una validez externa independientemente del tamaño de la muestra.

De igual manera, el propio contexto de pandemia conllevó a que muchas universidades se negaran a otorgar la autorización para la aplicación de tesis, o negaran una aplicación presencial cuando las clases se fueron retomando de a pocos; por lo que el acceso a los estudiantes fue limitado. Sumado al número reducido brindado por las autoridades correspondientes para la aplicación de los cuestionarios.

5.6 Variables: Definición conceptual y Operacionalización

Variable 1: Dificultades en regulación emocional

Definición Conceptual

Implica el desconocimiento y no aceptación de las emociones junto al descontrol de comportamientos impulsivos durante una experiencia negativa; mostrando la persona una inhabilidad para hacer uso de estrategias que permitan modular las conductas requeridas en determinada situación, predominando los estados afectivos dañinos (Gratz y Roemer, 2004).

Definición Operacional

Las dificultades en regulación emocional se midieron por medio de la escala denominada Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), la cual fue creada por Gratz y Roemer en el 2004; contando con las siguientes áreas: No aceptación, Metas, Impulsos, Conciencia, estrategias y Claridad. Su adaptación en Perú fue

realizada con estudiantes universitarios de Lima por Magallanes y Sialer en el año 2019.

Variable 2: Estrés Académico

Definición Conceptual

Es el suceso a través del cual atraviesa un estudiante al enfrentarse a exigencias en el ámbito académico; dándose, un desequilibrio sistémico entre su persona y las demandas del entorno universitario, dado que sus recursos para el afronte son insuficientes (Barraza, 2006b; Barraza, 2005).

Definición Operacional

Su medición se realizó por medio del Inventario de Estrés Académico (SISCO), creado por Barraza en el 2007 y reajustada por el mismo autor en el 2018; asimismo, la prueba se divide en las siguientes áreas: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Su adaptación en Perú con universitarios de Lima se realizó por Jabel en el año 2017.

5.6.2 Operacionalización

Tabla 1

Definición de las variables de estudio, dimensiones, indicadores y sus escalas de medición

Variable	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición
DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL	A partir de los puntajes obtenidos de la aplicación de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) desarrollada por Gratz y Roemer (2004) y adaptada a nuestro medio por Magallanes y Sialer (2019)	a) Dificultades en la regulación de impulsos	Expresión emocional, cognitiva y conductual	Ordinal
		b) Falta de aceptación emocional	Invalidación emocional y expresión cognitiva de autocrítica	
		c) Falta de conciencia emocional	Autopercepción y validación emocional	
		d) Interferencia en conductas dirigidas a metas	Expresión cognitiva y conductual	
		e) Falta de claridad emocional	Identificación de emociones y percepción emocional futura	
ESTRÉS ACADÉMICO	Puntaje obtenido de la aplicación del SISCO de estrés académico adaptado a nuestro medio por Jabel (2017)	a) Estresores	Demandas académicas, del contexto y cognitivas	Ordinal
		b) Síntomas	Respuestas psicológicas, conductuales y corporales	
		c) Estrategias de Afrontamiento	Estrategias cognitivas, comunicativas y conductuales	

5.7. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

5.7.1 Ficha sociodemográfica

Esta fue aplicada antes de las pruebas psicométricas, con el fin de que se obtuviera más información para la realización de la discusión; por lo que se incluyó en esta ficha, datos como: número de años, sexo, ciclo universitario y nivel de notas académicas.

5.7.2 Escala (DERS)

Elaborada en el 2004 por Gratz y Roemer, esta prueba califica signos clínicamente relevantes de la desregulación en los individuos e identifica la ausencia de estrategias durante la gestión emocional.

La prueba está constituida por seis dimensiones, 36 ítems y un puntaje tipo Likert de 5 puntos; en donde 11 ítems son inversos (1, 2, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24 y 34) (Gratz y Roemer, 2004; Magallanes y Sialer, 2019). Asimismo, sumando la puntuación de los ítems de cada dimensión se obtiene el puntaje final de cada factor y el cálculo total de la prueba se dará como resultado de la sumatoria total (Gratz y Roemer, 2004; Abuid, 2020). Además, la prueba muestra un adecuado nivel de consistencia interna ($\alpha=.93$) (Gratz y Roemer (2004).

La adaptación realizada en Perú se hizo en el año 2019 por Magallanes y Sialer; durante este proceso adaptativo, la escala pasó por un criterio de jueces expertos, se realizó un ajuste lingüístico en población peruana, el proceso de validez divergente y convergente y un análisis factorial exploratorio.

Como resultado del proceso anterior, la prueba se redujo a cinco dimensiones dada la validez de estructura interna; asimismo, se eliminó el ítem 15 de la escala original (“Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), creo que me sentiré así por mucho tiempo”) por su puntaje factorial (Magallanes y Sialer, 2019; Ypanaqué, 2020). Es así como, la adaptación de la prueba cuenta con una confiabilidad $> .70$, y a nivel general entre $.72$ a $.86$ (Ypaniqué, 2020); asimismo, se compone de los siguientes factores:

1.- *“Dificultades en la regulación de impulsos”*: se refiere al insuficiente control del comportamiento al encontrarse en una situación negativa y a la creencia de que no es posible transformar un estado afectivo desagradable (Gratz y Roemer, 2004; Magallanes y Sialer, 2019). Este factor está conformado por los ítems 3, 14, 16, 19, 24, 27, 28, 31, 32, 35 y 36 (Magallanes y Sialer, 2019; Ypanaqué, 2020).

2.- *“Falta de aceptación emocional”*: es entendida como una muestra de adopción de respuestas negativas como producto de una emoción primaria dañina (Gratz y Roemer, 2004; Magallanes y Sialer, 2019). Este factor cuenta con una consistencia interna de $.85$ (Magallanes y Sialer, 2019; Ypanaqué, 2020).

3.- *“Falta de conciencia emocional”*: se conceptualiza como una carencia en la identificación y atención de las emociones que presenta la persona (Gratz y Roemer, 2004; Magallanes y Sialer, 2019). Este factor cuenta con una consistencia interna de $.85$ (Magallanes y Sialer, 2019; Ypanaqué, 2020).

4.- “*Interferencia en conductas dirigidas a metas*”: se define como la incapacidad para el cumplimiento de tareas mientras la persona se encuentra experimentando una emoción negativa persona (Gratz y Roemer, 2004; Magallanes y Sialer, 2019). Este factor cuenta con una consistencia interna de .79 (Magallanes y Sialer, 2019; Ypanaqué, 2020).

5.- “*Falta de claridad emocional*”: define el nivel con el que cuenta un individuo para reconocer, así como comprender la emoción que está expresando (Gratz y Roemer, 2004; Magallanes y Sialer, 2019). Este factor cuenta con una consistencia interna de .72 (Magallanes y Sialer, 2019; Ypanaqué, 2020).

5.7.3 SISCO SV

Elaborado por Barraza (2006a, 2006b 2007) con el fin de conseguir datos acerca de las características de estrés que suelen experimentar los estudiantes universitarios y de posgrado durante su estancia académica; asimismo, el instrumento cuenta al inicio con una pregunta dicotómica, con el fin de definir si el sujeto se encuentra apto para contestar la prueba.

Conformado por seis áreas: Psicológicas, corporales, estilos de afrontamiento, activadores del estrés, estresores de aula y afrontamiento comunicativo; las cuales serán agrupadas en las siguientes áreas: Estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento; además, cuenta con cinco opciones de respuesta tipo Likert (Barraza, 2007; Jabel, 2017).

Con relación a las áreas que alberga el instrumento, se entiende por (1) *Estresores académicos* a las exigencias que la institución educativa o docentes le

colocan a los estudiantes y que desde la valoración del alumno es considerado como estresor (Lazarus y Folkman, 1986; Barraza, 2011; Barraza, 2007).

Los (2) *Síntomas*, al grupo de signos psicológicos (ansiedad, irritabilidad, pesimismo, inseguridad, tristeza, indecisión, imagen negativa de su sí mismo); físicos (cansancio, dolores de cabeza, problemas gástricos, alteraciones de sueño, temblores, sudoración, alteración del peso o tics nerviosos) y comportamentales (aislamiento, desgano, alteraciones en la ingesta de alimentos, olvidos frecuentes o poca motivación para el cumplimiento de tareas) (Rossi, 2001; Barraza, 2005). Asimismo, (3) *Las estrategias de afrontamiento* son definidas como las herramientas psicológicas que emplea el sujeto para hacer frente a circunstancias consideradas como estresantes o excesivas para las propias habilidades individuales (Lazarus y Folkman, 1986).

La adaptación realizada en Perú se hizo en el año 2017 por Jabel, la autora elaboró el estudio con jóvenes universitarios pertenecientes a dos universidades de Lima con edad entre el rango de 18 a 28 años; durante el proceso de adaptación se realizó el criterio de jueces y el ajuste lingüístico a partir de la prueba piloto con 100 estudiantes.

Como efecto del proceso anterior, se eliminó el ítem 22 de la escala original (“Desgano para realizar las labores escolares”), resultando 30 ítems, manteniéndose tres áreas pertenecientes a la escala original (Jabel, 2017). El instrumento SISCO adaptado presenta un nivel de confiabilidad por consistencia interna de .842 y una $p < 0.05$ en la prueba binomial; obteniéndose una adecuada validez de contenido (Jabel, 2017).

5.8 Recolección de datos

Se comenzó contactando con los autores que adaptaron las dos variables a utilizar en la investigación, con población universitaria de Lima (DERS Y SISCO); luego de recibir su autorización para poder hacer uso de las pruebas, se virtualizó ambas en un formato de *Google Forms*, junto a la ficha sociodemográfica y el consentimiento informado, éste último recalca aspectos éticos a salvaguardar en el estudio y la participación voluntaria.

Luego, se requirió la aprobación correspondiente de las autoridades de los lugares donde se aplicó las pruebas psicométricas; por lo que se adjuntó una carta de presentación de la Universidad Cayetano Heredia. Al conseguirse el acceso, se envió el enlace donde estaban los formatos virtualizados junto al mensaje a enviar a los alumnos; y con las respuestas obtenidas se pasó a elaborar el análisis siguiente.

5.9 Análisis

Se trabajó con el programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* en versión 25, se realizaron las pruebas normalidad para ambas variables; encontrándose que eran paramétricas, por lo tanto, con una distribución normal, por lo que se utilizó Pearson para la correlación de ambas. Asimismo, con relación a los objetivos específicos, para los dos primeros que son descriptivos se realizaron los gráficos pertinentes para hallar el nivel de cada variable e identificar qué nivel predominaba más.

Por otro lado, para los otros objetivos específicos se realizó la prueba de normalidad de las dimensiones de ambas variables de objeto de estudio, mostrando todas una distribución no normal a excepción del área Falta de conciencia

emocional; usándose el Rho de Spearman para realizar las correlaciones pertinentes.

Finalmente, para poder elaborar las diferentes interpretaciones con relación a los coeficientes de correlación se utilizó la tabla propuesta por Sancho et al. (2014).

Tabla 2

Interpretaciones de las correlaciones según su valor

Valor	Intensidad
+ - 1	Correlación perfecta
+ - 0.81 a + -0.99	Correlación alta
+ - 0.61 a + -0.80	Correlación medio alta
+ - 0.41 a + -0.60	Correlación media
+ - 0.21 a + - 0.40	Correlación medio baja
+ -0.01 a + - 0.20	Correlación baja
0	Correlación nula

VI.- RESULTADOS

Se inicia presentando las pruebas de normalidad y posterior a ello; las tablas correspondientes a los Objetivos General y específicos.

Sobre el Objetivo General:

Tabla 3

Prueba de normalidad de la distribución de ambas variables de estudio

	Prueba de Shapiro- Wilk	
	S-W	p
Dificultades en la regulación emocional	0.981	0.157
Estrés Académico	0.992	0.785

Nota. n = 101; S-W = Estadístico Shapiro-Wilk.

Se presenta el análisis del supuesto de normalidad de la distribución de los datos de las dificultades en Regulación emocional y el Estrés académico, por medio de la prueba Shapiro-Wilk; considerándose una significancia del 95%. Asimismo, las cifras indican un valor de p de 0.157 y 0.785 para estrés académico y dificultades en la regulación, respectivamente. De manera que, se determinó usar la prueba paramétrica de Pearson al realizar las correlaciones posteriores.

Tabla 4

Correlación entre las variables de estudio

	Estrés académico	
	r	p
Dificultades en la regulación emocional	0.604	.00

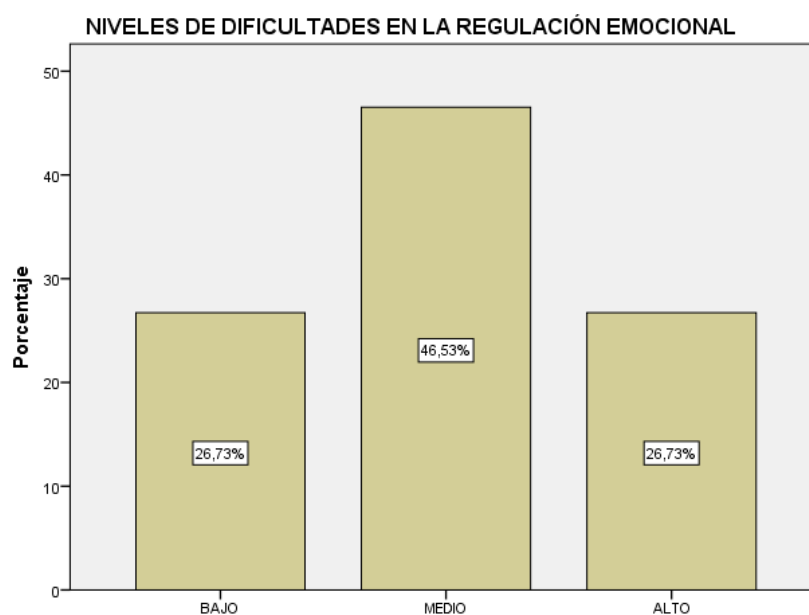
Nota. n = 101; r= Coeficiente de correlación de Pearson.

Los datos responden al objetivo general de la investigación, indicando que el coeficiente de correlación entre las variables de la investigación tiene un valor de 0.604; indicando la existencia de una correlación medio alta (Sancho et al; 2014). Asimismo, se muestra una correlación directa, lo cual quiere decir que cuando el indicador en una de las variables aumente también lo hará en la otra. A su vez cuando decrezca una, disminuirá la otra en conjunto. Respecto a la muestra, nos indica, que a mayores dificultades en regular sus emociones presenten los universitarios; mayor nivel de estrés mostrarán, y viceversa.

Sobre los objetivos específicos:

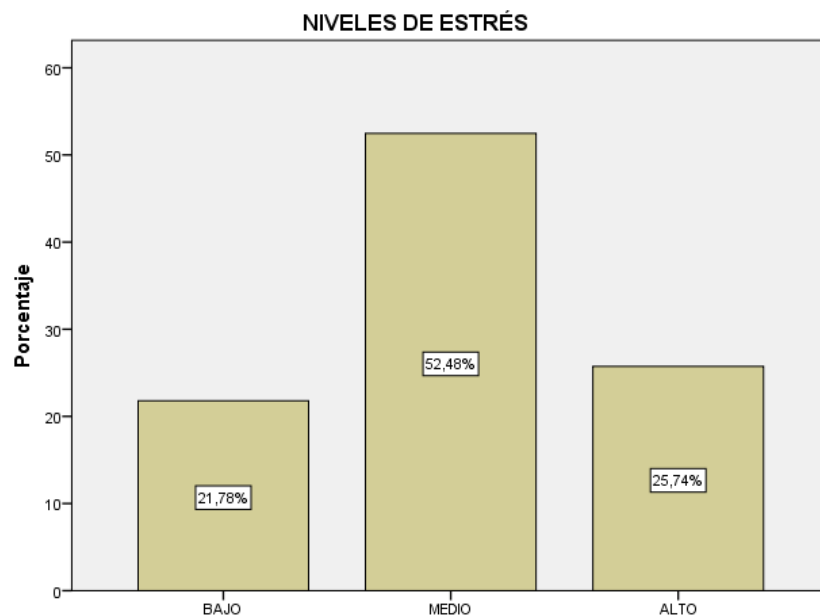
Se exponen los datos correspondientes a los dos primeros específicos descriptivos (Gráfico 1 y 2); los cuáles nos indican los niveles de las Dificultades en la regulación emocional y el estrés académico presentes en los estudiantes universitarios del estudio.

Gráfico 1



En el gráfico 1 se muestra que la mayor parte de universitarios (46.53%) presenta un nivel medio de dificultades en la regulación, esto quiere decir, que presentan inconvenientes para gestionar sus emociones de manera efectiva ante situaciones estresoras o activadoras para ellos; lo cual puede influir en la realización de acciones dirigidas a sus metas (Gratz y Roemer, 2004). Asimismo, esto se ve intensificado en el 26.73% de los sujetos.

Gráfico 2



En el gráfico 2 se observa que la mayor parte de jóvenes (52.48%) tiene un nivel medio de estrés académico. Además, esto se ve intensificado en el 25.74% de los participantes.

Sobre los Objetivos específicos 3, 4, 5, 6 y 7:

Tabla 5

Prueba de normalidad de las dimensiones de la variable Dificultades en la Regulación emocional y el estrés académico

	Prueba de Shapiro- Wilk	
	S-W	p
Dificultades en la regulación de impulsos	0.968	0.01*
Falta de aceptación emocional	0.965	0.00*
Falta de conciencia emocional	0.984	0.24
Interferencia en conductas dirigidas a metas	0.955	0.00*
Falta de claridad emocional	0.971	0.02*

Nota. n = 101; S-W = Estadístico Shapiro-Wilk.

Se presenta el análisis de normalidad de la distribución de datos entre las dimensiones Dificultades en regulación emocional y la variable estrés académico, mediante el uso de Shapiro-Wilk. Los hallazgos indican que en todas las dimensiones a excepción de Falta de conciencia emocional no presentan una distribución normal; por lo que se aplicó el coeficiente de correlación Rho de Spearman para su análisis. Mientras que la dimensión exceptuante, sí presentó una distribución normal, de manera que en su análisis para correlacionar se aplicó el Coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 6

Correlación entre la dimensión Dificultades en la Regulación de impulsos y el Estrés académico

	Estrés Académico	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Dificultades en la regulación de impulsos	0.619	0.00

Nota. n = 101; r= Coeficiente de correlación de Spearman.

Se presenta el análisis de correlación entre la regulación de impulsos y el Estrés Académico; hallándose una relación directa entre ambos. Asimismo, el valor r de 0.619 nos indica que existe una fuerza de relación medio alta con la variable de Estrés Académico (Sancho et al. 2014).

Tabla 7

Correlación entre la dimensión Falta de aceptación emocional y el Estrés académico

	Estrés Académico	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Falta de aceptación emocional	0.528	0.00

Nota. n = 101; r= Coeficiente de correlación de Spearman.

Se muestra el análisis de correlación entre la Falta de aceptación emocional y el Estrés Académico; hallándose una relación directa entre ambos. Asimismo, el valor r de 0.528 nos indica que existe una fuerza de correlación media con la variable de Estrés Académico (Sancho et al. 2014).

Tabla 8

Correlación entre la dimensión Falta de conciencia emocional y el Estrés académico

	Estrés Académico	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Falta de conciencia emocional	0.134*	0.18

Nota. n = 101; r= Coeficiente de correlación de Pearson

Se presenta el análisis de correlación entre la Falta de conciencia emocional y el Estrés Académico; hallándose una relación directa entre ambos. De igual manera, el valor r de 0.134 nos indica que existe una fuerza de relación baja con la variable de Estrés Académico (Sancho et al. 2014).

Tabla 9

Correlación entre la dimensión Interferencia conductas dirigidas a metas y el Estrés académico

	Estrés Académico	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Interferencia en conductas dirigidas a metas	0.448	0.00

Nota. n = 101; r= Coeficiente de correlación de Spearman.

Se muestra el análisis de correlación entre la Interferencia en conductas dirigidas a metas y el Estrés Académico; hallándose una relación directa entre ambos. Asimismo, presenta un valor r de 0.448 nos indica que existe una fuerza de correlación media con la variable de Estrés Académico (Sancho et al. 2014).

Tabla 10

Correlación entre la dimensión Falta de aceptación emocional y el Estrés académico

	Estrés Académico	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Falta de claridad emocional	0.349	0.00

Nota. n = 101; r= Coeficiente de correlación de Spearman.

Finalmente se muestra el análisis de correlación entre la Falta de claridad emocional y el Estrés Académico; hallándose una relación directa entre ambos. Asimismo, el valor r de 0.349 indica la existencia de una fuerza de correlación medio baja con la variable de Estrés Académico (Sancho et al. 2014).

VII.- DISCUSIÓN

Se procedió a realizar la discusión teniendo en cuenta los objetivos de investigación planteados. Es así que, en relación al objetivo general de investigación, al realizarse la comprobación de la hipótesis con el estadígrafo de correlación de Pearson, se halló un p. valor de $.00 < 0.05$, y una correlación positiva media de $r = 0.604$ (Sancho et al. 2014) por lo que al ser menor que el nivel máximo de error permitido y conforme a la regla de decisión se procedió a rechazar la hipótesis nula y a aceptar la hipótesis de investigación. Por lo que sí existe correspondencia entre las variables de estudio. Asimismo, la correlación de nivel medio implica que existe cierto grado de asociación entre los inconvenientes para regularse y el aumento del estrés en el área estudiantil de los jóvenes.

Los presentes hallazgos concuerdan con lo encontrado por Pérez (2020) quién como parte de su estudio, halló la existencia de relación estadística ($p < 0.05$) entre las variables de su estudio, por lo que concluyó que la inadecuada regulación emocional está relacionada a mayores puntajes de estrés estudiantil. Asimismo, también guarda sintonía con lo hallado por Guevara et al. (2018) quién en su estudio, halló relación estadística ($p < 0.05$) entre el estrés académico y la regulación emocional, por lo que aquellos sujetos con una mejor gestión emocional y bienestar psicológico presentaron menor nivel de estrés académico.

Gross (2014, 2003) Linehan et al. (2015) y Gratz y Roemer (2004) destacan la relevancia de la gestión emocional como un procedimiento mediante el cual los individuos manejan sus emociones de forma efectiva. Según este enfoque, una regulación emocional ineficaz puede llevar a una mayor susceptibilidad al estrés,

especialmente en entornos exigentes como el académico. Por otro lado, Gross y Thompson (2007) señalan que una mala gestión puede resultar en respuestas de estrés más intensas y persistentes, lo cual concuerda con hallazgos de autores como Sheppes et al. (2015) y Gargurevich (2008) quienes vinculan la desregulación emocional con un impacto negativo en el rendimiento y bienestar en contextos académicos. Así, esta interacción de variables refleja cómo la incapacidad para manejar adecuadamente las emociones puede exacerbar las respuestas al estrés; lo cual está relacionado negativamente con la experiencia educativa y la productividad de los jóvenes.

En relación con el objetivo específico número uno, se pudo evidenciar, que el 46.53% se ubicó en un nivel medio, mientras que en el nivel bajo como alto se registró un porcentaje del 26.73%.

Estos resultados se asemejan a los encontrados por Rojas y Ruiz (2019) quienes, como parte de su estudio sobre Regulación emocional y rendimiento académico, hallaron que el 46% de los estudiantes evaluados, poseían inconvenientes para gestionar sus emociones, por ejemplo, la frustración; por lo que la reacción emocional propia y de otras personas puede intensificarse a partir de esta, resultando en sentimientos de incomodidad, vergüenza, censura, culpa e irritabilidad.

Este resultado puede explicarse según la propuesta de autores como Gross (1999, 2014) y Gratz y Roemer (2004) quienes sugieren que la gestión de lo que uno siente es un desarrollo complejo y multidimensional, influenciado por elementos biológicos, psicológicos y sociales. Estas afectaciones, como señalan

Gross y Thompson (2007) y Linehan (2015) puede llevar a variaciones en los recursos de los sujetos para manejar sus emociones. Además, según Martínez (2015) factores como el temperamento, el entorno y las diferencias culturales pueden impactar en cómo los estudiantes enfrentan y manejan sus emociones. Por lo tanto, es plausible que una proporción significativa de estudiantes se encuentre en un nivel medio de dificultades en la regulación emocional, reflejando la complejidad del procedimiento y el peso de distintos factores en su desarrollo y manifestación.

En cuanto al objetivo específico números dos, de manera descriptiva se evidenció que el puntaje de estrés académico que predominó fue el nivel medio con 52.48%; mientras que el 25.74% se colocó en un puntaje alto y el 21.78% en un puntaje bajo.

Lo encontrado en el segundo objetivo específico se asemeja a lo hallado por Velazco (2019) quien encontró en su estudio que los universitarios, de forma general, exhiben puntajes moderadamente altos de estrés relacionado con sus estudios, y son las estudiantes mujeres quienes tienden a experimentar este estrés con mayor severidad.

Autores como Barraza (2005, 2006) y Lazarus y Folkman (1986) subrayan que el estrés es una respuesta adaptativa a las solicitudes del contexto, donde el estrés surge de la interpretación de las exigencias académicas como desafíos moderados. Esta perspectiva se alinea con la idea de que los estudiantes, al enfrentarse a retos académicos constantes, experimentan niveles de estrés que no son ni extremadamente bajos ni altos, sino moderados. Según Barraza (2018) el

estrés académico es un fenómeno común en los universitarios, en los que intervienen elementos como la carga de trabajo, las expectativas de rendimiento y las interacciones con pares y docentes. Por lo tanto, el hecho de que más del cincuenta por ciento de los jóvenes se sitúen en una categoría media de estrés en el área estudiantil, refleja la naturaleza adaptativa del estrés en respuesta a las demandas educativas, así como la capacidad de los estudiantes para manejar estas demandas hasta cierto punto, sin llegar a niveles extremos de estrés.

Respecto al objetivo específico número tres, al realizarse la comprobación de hipótesis, se halló un p. valor de $0.00 < 0.05$ y una correlación positiva media alta de $r = 0.619$ (Sancho et al. 2014), por lo tanto, se afirma la correspondencia entre las Dificultades en la regulación de impulsos y el Estrés académico en universitarios. La correlación media alta, implica que existe mayor grado de relación; que mientras mayor sea la dificultad para regular los impulsos, mayor será la carga académica que pueden experimentar los estudiantes.

Estos resultados guardan relación con lo hallado por González et al. (2017), quien halló que los diversos perfiles de gestión de las emociones junto a la dificultad para el control de impulsos afectan la interpretación sobre la carga académica en los alumnos.

La correspondencia hallada entre los inconvenientes en la regulación de impulsos y el estrés académico puede explicarse considerando las aportaciones teóricas de autores como Gratz y Roemer (2004) y Gross (2014). Estos, identifican la gestión de impulsos como un área crítica de la regulación emocional, sugiriendo que los obstáculos en este ámbito pueden llevar a respuestas emocionales y

conductuales desadaptativas. Gross (2014) por su parte, destaca la relevancia de la gestión de las emociones para el abordaje de experiencias estresantes. En un entorno académico, caracterizado por presiones constantes y demandas cognitivas elevadas, la incapacidad de regular los impulsos puede exacerbar la percepción y la respuesta al estrés. Esto, se alinea con la idea de que una regulación impulsiva deficiente puede aumentar la vulnerabilidad al estrés, impactando negativamente en la capacidad del estudiante para manejar las demandas académicas y mantener un equilibrio emocional.

Sobre el objetivo específico número cuatro, al realizarse la comprobación de hipótesis, se halló un p. valor de $0.00 < 0.05$ y una correlación positiva media de $r = 0.528$ (Sancho et al. 2014), concluyendo así que, existe correspondencia entre la Falta de aceptación emocional y el Estrés Académico en los alumnos. A partir de estos resultados, se infirió que la falta de aceptación de las emociones en los jóvenes se relaciona con la presencia de la carga académica. Según Gross (2014, 2003) y Gratz y Roemer (2004) la regulación emocional implica la identificación y comprensión de lo que se siente, así como el uso de estrategias adecuadas para manejarlas. Por ende, la incapacidad de reconocer lo que uno siente, podría obstaculizar el proceso de gestionar las emociones, lo cual, a su vez, podría exacerbar la respuesta al estrés frente a los desafíos académicos; de manera que, sin las herramientas adecuadas para gestionarlas, aumentaría la susceptibilidad al estrés académico (Gratz y Roemer, 2004). Este fenómeno se ve respaldado por la asociación entre la desregulación emocional y diferentes afectaciones en el área mental, como la depresión y la ansiedad, que se relacionan directamente con el estrés (Reyes, 2016; Radke et al., 2017; Gross, 2014) sugiriendo una cadena de

efectos donde la falta de aceptación emocional podría ser un precursor significativo del estrés en los jóvenes.

Lo encontrado en el cuarto objetivo específico se asemeja a lo hallado por Huicho (2020) quien en su investigación, halló una relación estadística negativa ($0.001 < 0.05$; $\rho = -,259$) entre la supresión de las emociones y los estilos de afrontamiento al estrés centrados en la emoción; por lo que un mayor nivel de falta de aceptación (supresión) de las emociones genera un menor nivel de estilos de afrontamiento.

La falta de aceptación emocional y el estrés académico puede ser interpretada a través del marco teórico proporcionado, que incluye las contribuciones de autores como Gratz y Roemer (2004) y Gross (2014, 2003). Según Gratz y Roemer (2004) la aceptación emocional es un componente fundamental de la regulación emocional efectiva, y su ausencia puede conducir a respuestas emocionales disfuncionales. Esto, sugiere que los estudiantes que luchan con la aceptación de sus emociones pueden experimentar mayores puntajes de estrés académico, debido a que la dificultad en aceptar y procesar estas emociones de manera saludable puede exacerbar su respuesta al estrés en situaciones desafiantes como exámenes, plazos y otras demandas académicas. Por lo tanto, una falta de aceptación emocional puede no solo aumentar la susceptibilidad al estrés académico, sino también afectar la manera en que los estudiantes enfrentan y manejan estas situaciones estresantes.

El quinto objetivo específico, halló un p. valor de $0.18 > 0.05$, por lo que se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis de investigación, se puede concluir

que la correlación de conciencia emocional no es estadísticamente significativa con el estrés académico (Sancho et al. 2014).

Estos resultados difieren de la investigación de Velazco (2019) quien encontró en su investigación la existencia de relación ($p < 0.05$) entre el culpar a otros como estilo de regulación emocional con la reacción física, psicológica y comportamental como parte del estrés académico. Cabe mencionar que las correlaciones halladas en el estudio previo fueron positivas bajas, por lo que el relacionar “el culpar a otros” (falta de conciencia emocional) como parte de una baja regulación emocional aumente el estrés académico, es mínima.

La correlación positiva baja entre el culpar a otros (indicativo de falta de conciencia emocional) y el incremento en el estrés académico sugiere que, aunque haya una correspondencia entre la baja regulación emocional y el estrés académico, este vínculo no es fuertemente significativo. Esto podría explicarse por varios factores detallados en el marco teórico, como la complejidad multifacética de la gestión de lo que uno siente y la carga académica, la influencia de habilidades en regulación emocional distintas a la conciencia emocional (como la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva), y el papel moderador de elementos como el apoyo social, los recursos de afronte, y las diferencias individuales en la susceptibilidad al estrés. Además, el culpar a otros podría reflejar un mecanismo de defensa utilizado por algunos estudiantes para manejar sus emociones negativas y el estrés, pero no necesariamente se traduce directamente en un incremento significativo del estrés académico, especialmente si estos estudiantes poseen otros recursos o estrategias de regulación emocional que mitigan el impacto del estrés.

Este hallazgo subraya la importancia de considerar la interacción entre múltiples factores, en lugar de aislar un solo factor como determinante.

El resultado hallado en el quinto objetivo específico puede explicarse de la siguiente manera; aunque la conciencia emocional es un aspecto importante de la regulación emocional, según Gross (2014) otros factores como la reevaluación cognitiva y la supresión de expresividad pueden tener un impacto más directo y significativo en el manejo del estrés académico. Además, la regulación emocional es multifacética, implicando que la falta de conciencia emocional, aunque relevante, podría no ser el único ni el más crítico determinante del estrés académico. Esto, sugiere que otros componentes de la regulación emocional o factores externos en el entorno académico podrían desempeñar roles más significativos en la influencia del estrés académico, minimizando así la relación directa entre la falta de conciencia emocional y el estrés en este contexto determinado.

Sobre el objetivo específico número seis, al comprobar la hipótesis se halló un p. valor de $0.00 < 0.05$ y una correlación positiva media de $r = 0.448$ (Sancho et al. 2014); concluyendo la existencia de relación entre la Interferencia en conductas dirigidas a metas y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima. De igual forma, la existencia de una correlación positiva media indica que existe una asociación de que a mayor sea las interrupciones en acciones centradas en objetivos por parte de los universitarios, mayor es la relación de la presencia de la carga académica.

Los anteriores resultados muestran sintonía con el estudio de Pérez (2020), quien como parte de su estudio halló relación estadística ($p < 0.05$) entre los

estresores y síntomas del estrés académico con la dificultad para regular emociones en cuanto a las metas. Además, se puede considerar las aportaciones de Bisquerra (2005) en el contexto de la regulación emocional, complementando las perspectivas de autores como Gratz y Roemer (2004) y Gross (2014, 2003). Bisquerra (2005) resalta la relevancia de la educación emocional para el incremento de habilidades que permiten afrontar desafíos y alcanzar metas personales. Cuando los estudiantes experimentan interferencias en estas conductas, tal como sugiere Gross (2003) puede deberse a una regulación emocional ineficaz que afecta su capacidad para mantener el enfoque y la motivación hacia sus objetivos académicos. Gratz y Roemer (2004) también indican que la capacidad para dirigir el comportamiento hacia metas a pesar de las emociones negativas es crucial para una regulación emocional efectiva. En este sentido, la interferencia en la consecución de metas, exacerbada por el estrés académico, refleja una posible deficiencia en las habilidades de regulación emocional que Bisquerra (2005) considera esenciales para el bienestar y el éxito en entornos educativos. Por lo tanto, la relación encontrada puede atribuirse a la interacción entre una regulación emocional ineficiente y los requerimientos del entorno académico, lo que afecta la habilidad de los estudiantes para perseguir y alcanzar sus metas académicas de manera efectiva.

Por último, en relación con el séptimo objetivo específico, se halló un p. valor de $0.00 < 0.05$ y una correlación positiva media baja de $r = 0.349$ (Sancho et al. 2014). Por lo tanto, sí existe correspondencia entre la Falta de claridad emocional y el Estrés Académico en universitarios de Lima. Asimismo, la correlación positiva media baja, indica una baja relación de que la falta de claridad emocional que

puedan presentar los estudiantes puede incrementar la aparición del estrés académico.

Estos resultados guardan concordancia con lo encontrado por Pérez (2020), el cual descubrió una relación estadística ($p < 0.05$) entre la claridad con los estresores y síntomas del estrés académico.

Linehan (2015) y Mauss et al. (2005) subrayan el alcance de la comprensión y el reconocimiento de las propias emociones como parte fundamental de la regulación emocional efectiva. Según estos autores, la falta de claridad emocional puede dificultar la capacidad de los estudiantes para identificar y gestionar adecuadamente sus emociones, lo que puede llevar a respuestas desadaptativas al estrés. Esto se alinea con las ideas de Gargurevich y Matos (2010) y Siemer et al. (2007), quienes argumentan que una identificación y comprensión deficientes de las emociones pueden exacerbar los efectos negativos del estrés, particularmente en entornos desafiantes como el académico. En este contexto, la falta de claridad emocional puede impedir que los estudiantes gestionen eficazmente el estrés, ya que no pueden identificar correctamente lo que sienten y, por lo tanto, no pueden aplicar estrategias de afrontamiento adecuadas, lo que conduce a un aumento del estrés académico.

Según refieren Quiliano y Quiliano (2020) las personas con una inteligencia emocional avanzada, considerándola como parte de la regulación emocional, experimentan menos reacciones psicofisiológicas al estrés; entienden profundamente sus propios sentimientos, emociones y, reconocen el impacto de sus respuestas en otros. Además, se argumenta que un alto nivel de inteligencia

emocional proporciona habilidades adicionales para manejar el estrés, ya que regula elementos que podrían ser dañinos para el organismo, ayudando a identificar emociones y sentimientos que son cruciales para tomar decisiones correctas en situaciones complicadas. Siguiendo esta lógica, se concluye que los individuos con una inteligencia emocional elevada son más hábiles para navegar a través de circunstancias potencialmente estresantes.

A su vez, la regulación emocional es clave para el éxito personal, mejorando las relaciones interpersonales y laborales, así como el rendimiento académico. Facilita la transición y adaptación en el ámbito educativo, desde la educación básica hasta la superior, y ayuda a reducir la ansiedad en situaciones como los exámenes. Además, esta habilidad es efectiva en la promoción de la salud emocional y el abordaje del estrés, siendo especialmente relevante en entornos académicos intensivos (Montenegro, 2020).

Terrazas et al. (2022) afirman que el agotamiento emocional, una dimensión destacada del síndrome de Burnout y su primer síntoma, está estrechamente vinculado con el estrés. En el ámbito académico, este agotamiento se manifiesta a través de la fatiga, el nerviosismo y la frustración debidos a las exigencias educativas. Este estado lleva a que los estudiantes pierdan el entusiasmo por sus estudios y les resulte difícil concentrarse, debido al agotamiento de sus recursos emocionales. Durante la pandemia de Covid-19, se observó un incremento en el estrés psicológico de los estudiantes, seguido de un agotamiento emocional. Además, enfrentarse a amenazas como el Covid-19 sometió a las personas a una intensa presión psicológica, lo que ha demostrado, basándose en experiencias

previas con pandemias, que genera miedo y pánico, con significativos impactos psicológicos.

Por último, aunque un nivel moderado de estrés puede ser beneficioso, si se extiende en el tiempo y el individuo no logra controlarlo, puede convertirse en crónico o patológico, afectando negativamente la salud física y mental. Los procesos de regulación emocional juegan un papel crucial en ayudar a las personas a gestionar, reducir o aumentar sus emociones y la forma en que las manifiestan. Esta capacidad está influenciada por factores cognitivos, los cuales son esenciales para una regulación emocional efectiva y adaptativa (Lira et al., 2021). Además, la capacidad de autorregulación favorece una respuesta activa para afrontar los impactos negativos en la vida. Así, percibir una situación estresante de manera positiva, creyendo en la propia capacidad para manejarla, está frecuentemente asociado con un afrontamiento más activo (Morales, 2020).

VIII.- CONCLUSIONES

Primera: En cuanto al objetivo general, se halló una correlación media alta de $r=0.604$ ($0.00 < 0.05$), concluyendo así que, si existe relación entre las dificultades en la regulación emocional y el estrés académico en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022, lo que implica que la inadecuada o la dificultad de regulación emocional en los estudiantes está relacionada con la aparición del estrés académico.

Segunda: Se llega a la conclusión que el nivel de dificultades de regulación emocional que predominó en los estudiantes evaluados fue el nivel medio con 46.53%.

Tercera: Con relación al nivel es estrés académico que predominó en los estudiantes evaluados fue el nivel medio con 52.48%.

Cuarta: Con relación al objetivo específico tercero, se halló una correlación positiva media alta de $r=0.619$ ($0.00 < 0.05$), por lo que se pudo concluir que si existe relación estadística entre las Dificultades en la regulación de impulsos y el Estrés académico en estudiantes universitarios de Lima. Los hallazgos indican que a mayor sea la dificultad de los estudiantes en regular sus emociones, mayor asociación habrá con la aparición del estrés académico.

Quinta: En el cuarto objetivo específico se halló una correlación positiva media de $r=0.528$ ($0.00 < 0.05$), pudiendo concluir que si existe relación entre la Falta de aceptación emocional y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima. Este resultado indica los estudiantes que no aceptan sus emociones tienen mayor relación en desarrollar estrés académico.

Sexta: En el quinto objetivo específico se halló un p. valor de $0.18 > 0.05$, por lo que se pudo concluir que existe una correlación baja ($r= 0.134$) entre la Falta de conciencia emocional y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima.

Séptima: En relación con el sexto objetivo específico, se halló una relación positiva media de $r= 0.448$ ($0.00 < 0.05$), concluyendo que si existe relación entre la Interferencia en conductas dirigidas a metas y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima. Los resultados hallados, indican que a mayor sea la interferencia en conductas dirigidas a metas que puedan tener los estudiantes, habrá mayor asociación en desarrollar estrés académico.

Octava: Por último, con relación al sétimo objetivo específico, se halló una correlación positiva media baja de $r= 0.349$ ($0.00 < 0.05$), concluyendo así que si existe relación entre la Falta de claridad emocional y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima. Esta relación media baja, implica que los casos de estudiantes que presenten una falta de claridad emocional tendrán una baja asociación a presentar estrés académico.

.

IX.- RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda desarrollar y evaluar programas de intervención que se enfoquen en mejorar las habilidades de regulación emocional y manejo del estrés académico entre los estudiantes universitarios. Estos programas podrían incorporar técnicas de mindfulness, entrenamiento en habilidades sociales, talleres de manejo del tiempo y estrategias de afrontamiento del estrés.

Segunda: Dado que una proporción significativa de estudiantes presenta niveles medios de dificultades en la regulación emocional y estrés académico, sería valioso realizar estudios longitudinales que exploren cómo evolucionan estas dificultades y niveles de estrés a lo largo de la carrera universitaria.

Tercera: Se recomienda la publicación de los resultados para poder contribuir a llenar vacíos en el conocimiento, ya que al realizar la revisión de antecedentes de investigación no se han encontrado investigaciones que analicen la relación entre las dificultades de regulación emocional y el estrés académico en población universitaria.

REFERENCIAS

- Abuid, G. (2020) *Efecto mediacional de la conciencia plena entre el tiempo de tratamiento en terapia dialéctica conductual y la desregulación emocional en personas con trastorno límite de personalidad de lima metropolitana* (Tesis de Licenciatura) Universidad de Lima, Lima -Perú. Recuperado de: <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/13143>
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo de la Guardia, R., y Nieves Achon, Z. (2015). Estrés Académico. *EDUMECENTRO*, volumen 7(2) 163-178. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S207728742015000200013&script=sci_abstract
- Al Nakeeb, Z., Alcázar, J., Fernández, H., Malagón, F., Molina, B. (2002). *Evaluación del estado de salud mental en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el XV Congreso de Estudiantes de Medicina Preventiva y Salud Pública y Microbiología: Hábitos saludables en el S. XXI. Disponible en: <http://www.uam.es/departamentos/medicina/preventiva/especifica/congresos-29.html>
- Arcia, S., Barrera, R., Salazar, E. (2008) *Análisis de factores incidentes del estrés académico en los estudiantes de tercer año, de las diversas carreras de los nueve departamentos académicos que conforman la Facultad Multidisciplinaria de occidente de la Universidad de El Salvador*. (Tesis inédita de Licenciatura en Psicología). Universidad de El Salvador, El Salvador. Recuperado de <http://ri.ues.edu.sv/663/>

- Balnaves, M., y Caputi, P. (2001). *Introduction to quantitative research methods: An investigative approach*. SAGE.
- Barraza, A. (2003). *El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango*. Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara, México.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. Zacatecas: Universidad Pedagógica de Durango. *Psicología Científica.com*, 19, (1).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf>
- Barraza, A. (2006a) *El estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la Región Laguna*. (Trabajo de investigación). Universidad Pedagógica de Durango. México.
- Barraza, A. (2006b) Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
<https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual/>
- Barraza, A. (2007). El Inventario SISCO del Estrés Académico. *Investigación Educativa Duranguense*, 2(7), 90-93.
<http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense7.pdf>
- Barraza, A. (2011). Estresores académicos y satisfacción estudiantil en alumnos de educación media superior. *Enfoques críticos*, 2(3), 59-75.
<https://studylib.es/doc/8695607/estresores-acad%C3%A9micos-y-satisfacci%C3%B3n-estudiantil-en-alumn...>

- Barraza, A. (2018). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*, 9(19).
<http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas>
- Bedoya, A.; Perea, M., Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15 - 20.
<https://www.redalyc.org/pdf/4215/421539345004.pdf>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., y Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173 (1), 90 – 96.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165032714006867?via%3Dihub>
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114. <http://dx.doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1>.
- Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh L., Bjärehed, J., DiLillo, D., Messman-Moore, T., Hellner, C. y Gratz, K. L. (2015). Development and Validation of a Brief Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: The DERS-16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(2), 284-296. DOI:10.1007/s10862-015-9514-x
- Boullosa, G. (2013). *Estrés Académico y Afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia

- Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de:
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/153031>
- Cabell, S., DeCoster, J., LoCasale, J., Hamre, B., y Pianta, R. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, vol 28(4), 820-830.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200613000641?via%3Dihub>
- Campos, M y Garay, A. (2021) *Resiliencia y estrés académico en universitarios de Psicología en tiempos de aprendizaje virtual de una universidad privada de Huancayo- 2020* (Tesis de Licenciatura). Universidad Peruana de los Andes, Huancayo. Recuperado de:
<https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/2247>
- Cano V. (2003) La naturaleza del estrés. *Sociedad Española para el Estudio de la ansiedad y el estrés (SEAS)*. S/N.
https://webs.ucm.es/info/seas/estres_lab/el_estres.htm
- Del Olmo, F. (1958). *Test Rápido Barranquilla*. New York: Psychological Corporation.
- Del Valle, M., Zamora, E., Khalil, Y., y Altamirano, M. (2020). Rasgos de personalidad y dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Psicodebate*, 20(1), 56-67. doi: 10.18682/pd.v20i1.1877
- Derogatis, L. R. (1999/2004). Symptom Checklist-90–Revised (SCL - 90R) [Database record]. *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t01210-000>

- Dorantes, C. y Matus, G. (2002). El Estrés y la Ciudad. *Revista del Centro de Investigación*, vol 5(18), 71-77.
<https://www.redalyc.org/pdf/342/34251807.pdf>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200. DOI:10.1080/02699939208411068
- Fernández, M. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Universidad de León. Recuperado de: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/902>
- Freudenthaler, L., Turba, J. D. y Tran, U. S. (2017). Emotion Regulation Mediates the Associations of Mindfulness on Symptoms of Depression and Anxiety in the General Population. *Mindfulness*, 8(5), 1339-1344. DOI:10.1007/s12671-017-0709-y
- Gaeta, M. L. y Martín, H. P. (2009). Estrés y adolescencia: Estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de Humanidades*, 15, 327-344.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074506>
- García, F. (2020). El sistema universitario ante la COVID-19: CORTO, MEDIO Y LARGO PLAZO. Obtenido de *Studia XXI*: <https://www.universidadsi.es/sistema-universitario-covid-19/>
- García-Ros, R., Pérez-Blasco, J., Natividad, L. A., y Pérez-González, F. (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/pdf/805/80524058011.pdf>
- Garner, P. W., y Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9(2), 246-264.
<http://doi.org/10.1111/1467-9507.00122>
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento en el aula: el rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, año 4 (1), 1-12.
<https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/346217>
- Gargurevich R y Matos L. (2010) Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Rev Psicol* [Internet] 12:192–215. <http://hdl.handle.net/10757/346852>
- Gómez, V. y Saravia, K. (2009). *El síndrome de estrés y su incidencia en el desempeño laboral en colaboradores de empresas públicas y privadas del área metropolitana de San Salvador*. Tesis de Grado. Facultad de ciencias y humanidades. Departamento de Psicología. Universidad de El Salvador. Recuperado de: <https://ri.ues.edu.sv/id/eprint/9898/>
- Gómez, O., y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(1), 96-117.
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=70434>
- González, F. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. Cuba: Editorial de Ciencias Médicas.

- González, R.; Souto- Gestal, A.; Fernández, R. (2017) Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology* (2017) 10, 57-67. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1888899217300119?token=B7C0FF1E92C275B252CA4815CA9DA1D462A18D3CD38674ADFC6939D2FEAEED85B2453C3264D8399C9057F4EF49A7D0BA&originRegion=us-east 1&originCreation=20211122085054>
- Guevara, Castro, Gutiérrez y Moreno (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 Grado. Universidad Piloto de Colombia. Recuperado de: <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/4845>
- Gratz, K. L. y Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 26(1), 41-54. Doi: 10.1007/s10862-008-9102-4
- Gross, J. J. y Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164. Doi: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gross, J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *J Pers Soc Psychol*; 74 (1), 224-237. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9457784/>

- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 551-573. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J., y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., y Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-001>
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation* (2^a ed.). Guilford Press.
- Guevara, M.; Castro, C.; Gutiérrez, A.; 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 pregrado en Bogotá*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Piloto de Colombia, Bogotá. Recuperado de: <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/4845>
- Gumora G., y Arsenio. W. F. (2002). Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395 – 413. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00108-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00108-5)
- Gutiérrez Rodas, J., Montoya Vélez, L., Toro Isaza, B., Briñón Zapata, M., Rosas Restrepo, E., y Salazar Quintero, L. (2005). Depresión en Estudiantes Universitarios y su Asociación con el Estrés Académico. *Revista CES Med*,

24(1), 7-17.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-87052010000100002

Guzmán-González, M., Carrasco, N., Figueroa, P., Trabucco, C. y Vilca, D. (2016).

Estilos de apego y dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Psykhé* (Santiago), 25(1), 1-13.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v25n1/art01.pdf>

Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

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.

Recuperado de:

<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/02f66eaf-1d7d-42b1-8e84-016fb11beb37/full>

Humberto, C. (2020). *Presentan Programa “Anímate Perú” de atención virtual comunitaria para ayudar a enfrentar la problemática de Salud Mental en el Perú ante la pandemia-COVID-19*. [Nota de prensa]. Perú.

Jabel, M. (2017). *Estandarización del Inventarios de Estrés Académico SISCO en estudiantes de dos universidades de Villa el Salvador* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma del Perú, Perú. Recuperado de:

<http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/AUTONOMA/417>

Khalil, Y., Valle, M. V. D., Zamora, E. y Urquijo, S. (2020). Dificultades de regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios.

- Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 24(1), 69-83.
<https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/subyprocog/article/view/901>
- Kinhead, A., Garrido, L., y Uribe, N. (2011). Modalidades Evaluativas en la Regulación Emocional: Aproximaciones Actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20 (1), 29-39.
https://www.academia.edu/es/30095616/modalidadEs_Evaluativas_En_la_Regulaci%C3%B3n_Emocional_Aproximaciones_Actuales
- Kring, A., y Werner K (2004). Emotion Regulation and psychopathology. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 359-385). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
<https://psycnet.apa.org/search/citedBy/2004-16235-014>
- Kwon, Hanrahan, A., y Kupzyk, K. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75–88. <https://doi.org/10.1037/spq0000166>
- Labrador, C. (2012). *Estrés académico en estudiantes de la facultad de farmacia y bioanálisis*. Tesis doctoral. Facultad de Medicina, Departamento de especialidades médicas. Universidad de los Andes, Mérida-Venezuela.
 Recuperado de:
<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/16001/Tesis%20Doctoral.Carmen%20Zulay%20Labrador%20Chac%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. (Martínez, Ed.) Barcelona, España.

- Lazarus, R. (2000) *Estrés y Emoción manejo e implicaciones en nuestra salud*. Biblioteca de Psicología. Recuperado de <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433015235.pdf>
- Levenson, R. W. (1994). Human emotion: A functional view. In P. Ekman y R. J. Davidson (Eds.). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 123-126). New York: Oxford University Press.
- Leyva, P. (2017). *Manejo de estrés*. México: Ed. Vergara.
- Linehan, M. M. (1993) *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: The Guildford Press.
- Linehan, M. M., Korslund, K. E., Harned, M. S., Gallop, R. J., Lungu, A., Neacsiu, A. D., McDavid, J., Comtois, K. A., y Murray-Gregory, A. M. (2015). Dialectical behavior therapy for high suicide risk in individuals with borderline personality disorder a randomized clinical trial and component analysis. *JAMA Psychiatry*, 72(5), 475-482. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2014.3039>
- Lira, D., Ortiz, A., Ramírez, A., Ramos, G., Tovar, D., Zaragoza, S., Reyes, V., y Villada, C. (2021). Regulación emocional cognitiva y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios ante el COVID-19. *Jóvenes en la Ciencia*, 10, 1-10. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3457>
- Lopategui Corsino, (2000). Estrés: Concepto, causas y control. *SALUDMED*. Extraído el 3 de diciembre de 2007. S/n. <http://www.saludmed.com/Documentos/Estres.htm>

- Lucini, D y Pagani, M. (2012) From stress to functional syndromes: An internist's point of view. *European Journal of Internal Medicine*, 23(4) 295-301. DOI: 10.1016/j.ejim.2011.11.016
- Magallanes, A. M. y Sialer, J. (2019). *Propiedades psicométricas de la Escala de dificultades en la Regulación Emocional en universitarios de Ciencias de la Salud* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Lima, Perú. Recuperado de: <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/626361>
- Martín, M., Jiménez, M. y Fernández, F. (1997). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(4). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1025412>
- Marín, M., Robles, R., González, C. y Andrade, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Ment*, 35(6), 521-526. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018533252012000600010&lng=es&nrm=iso
- Martínez, M. (2015). *Estrategias De Regulación Emocional En Niños Escolarizados: Diferencias Según Género y Edad*. (Tesis de Grado), UNIVERSIDAD MAR DEL PLATA, Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional Mar del Plata, Argentina.
- Martínez, S. (2020). La Educación en los tiempos de la Covid-19. Obtenido de *Radiónica*. <https://www.radionica.rocks/blogs/esteban-zapata-calderon/opinion-educacion-covid-19>

- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., y Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5(2), 175-190. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.2.175>
- Maydych, V., Claus, M., Dychus, N., Ebel, M., Damaschke, J., Diestel, S., y Watzl, C. (2017). Impact of chronic and acute academic stress on lymphocyte subsets and monocyte function. *PloS one*, 12(11). Doi: 10.1371/journal.pone.0188108. PMID: 29145439; PMCID: PMC5690587.
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A., y Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *Psyche*, 22(1), 83-96. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282013000100007
- Melgosa, J. (2006). *¡Sin estrés!* Madrid, España: Safeliz
- Merlino, A., Ayllón, S. (2012). *Experiencias en investigación educativa: Deserción, regulación emocional y representaciones en estudiantes universitarios*. Editorial Brujas. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com>
- Midkiff, M., Lindsey, C. y Meadows, E. (2018) The role of coping self-efficacy in emotion regulation and frequency of NSSI in young adult college students. *Cogent Psychology*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1520437>
- Mingote, J. y Núñez, C. (2011). Importancia de la consideración de la salud mental en la gestión de la salud laboral: Una responsabilidad compartida. *Medicina*

y Seguridad del trabajo, 57(1), 239–262.
<http://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v57s1/actualizacion13.pdf>

Molero, A., Sabrera, E., 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*” (Trabajo de investigación). Maestría en docencia universitaria y gestión educativa. Universidad Tecnológica del Perú. Lima – Perú. Recuperado de: <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/4155>

Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Rev. Tzhoecoen*, 12(4), 449-461.
<https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1395/1929>

Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*. Vol.25, (1).
<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117>

Morales, F. (2020). Estrategias de afrontamiento, empatía y tendencia prosocial en universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 13(12), 187-200.
<https://revistas.uautonoma.cl/index.php/ejep/article/view/1326/927>

Muñoz, F.J. (1999). *El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios* (Tesis doctoral, Facultad

- de psicología de la Universidad de Sevilla, Sevilla, España). Recuperado de:
http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/669/Y_TD_PS-124_Tomo1.pdf
- Muñoz, J. (2020) COVID-19: the fear, the silent effect of epidemics. *IJEPH*. 2020; 3(1): e-6256. Doi: 10.18041/2665-427X/ijeph.1.6256.
- Murphy, B., Eisenberg, N., Fabes, R., Shepard, S. y Guthrie, I. (1999). Consistency and change in children's emotionality and regulation: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45 (3), 413-444.
<https://psycnet.apa.org/record/2000-13176-004>
- Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud [OPS/OMS] (2016). *Estrés laboral es una carga para los individuos, los trabajadores y las sociedades*. Recuperado de:
https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=11973%3Aworkplace-stress-takes-a-toll-on-individuals-employers-and-societies&catid=1443%3Aweb-bulletins&Itemid=135&lang=en
- Otto, L. R., Sin, L. N., Almeida, M. D., y Sloan, R. P. (2018). Trait emotion regulation strategies and diurnal cortisol profiles in healthy adults. *Health Psychology*, 37(3), 301-305. <http://doi.org/10.1037/hea0000564>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pérez, M., Martín, A., Borda, M. y del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina*

- Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, número 67-68, 26-33.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=793382>
- Pérez, D. (2020). *Estrés Académico y Regulación Emocional en Estudiantes Universitarios*. (Trabajo de integración final de Psicología). Fundación UADE. Facultad de Ciencias de la Salud, Argentina. Recuperado de:
<https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/handle/123456789/12474>
- Permuy, M. S. L. (2011). *Manual de bases biológicas del comportamiento humano* (No. 612.8 MANb). Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).
- Poon, W. C., Lee, C. K. C., y Ong, T. P. (2012). Undergraduates' perception on causes, coping and outcomes of academic stress: its foresight implications to university administration. *International Journal of Foresight and Innovation Policy*, 8(4), 379-403.
<https://www.inderscience.com/offers.php?id=49809>
- Pozos, Preciado, Plasencia, Acosta y Aguilera (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 35-42.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6850073>
- Quiliano, M., y Quiliano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 26(3), 1-9.
<https://www.scielo.cl/pdf/cienf/v26/0717-9553-cienf-26-3.pdf>
- Radke, S., Hoffstaedter, F., Löffler, L., Kogler, L., Schneider, F., Blechert, J., y Derntl, B. (2017). Imaging the up's and down's of emotion regulation in

- lifetime depression. *Brain imaging and Behavior*, 12(1), 156-167.
DOI:10.1007/s11682-017-9682-2
- Ray, W. J., Odenwald, M., Neuner, F., Schauer, M., Ruf, M., Wienbruch, C., Rockstroh, B. S., y Elbert, T. (2006). Decoupling neural networks from reality: Dissociative experiences in torture victims are reflected in abnormal brain waves in left frontal cortex. *Psychological Science*, 17(20), 825-829.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01788.x>
- Reeve, J. M. (2005). *Understanding Motivation and Emotion*. (4ta ed.). New Jersey: John Wiley y Sons.
- Reyes, M. (2015). *Regulación emocional en usuarios con trastornos de ansiedad generalizada. Reporte de la efectividad del modelo integrativo para la regulación emocional grupal (MIRE-G)*. (Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología), Universidad Iberoamericana, México D.F.
Recuperado de:
<https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/634/016015s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes, M., y Tena, E. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica: Una guía para terapeutas*. México D.F.: Manual Moderno.
- Ribero, S., y Vargas, R. M. (2013). Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo-conductual: una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicol Caribe* 30(3). Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá. http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2013000300004

- Rojas, C.; Ruiz, A. (2019) *REGULACIÓN EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. Diseño de un Modelo De Intervención Psicoeducativa para estudiantes universitarios de 18 A 25 años, Quito 2018*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/16964/Disertaci%C3%B2n%20Cristina%20Rojas%20y%20Arianna%20Ruiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Román, C., y Hernández, Y. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3722718>
- Román, C., Ortiz, F. y Hernández, R. (2006). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7). <http://www.rieoei.org/deloslectores/2371Collazo.pdf>
- Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés*. Barcelona, España, Editorial de Cecchi.
- Ryff, C. D., y Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sancho, C.; González, J. y Bakieva, M. (2014). Correlaciones bivariadas. Innovamide L4U. *Red de Innovación Educativa y Calidad Docente*. Elaboración y evaluación de materiales de aprendizaje. Universitat de València. <http://www.uv.es/innovamide/l4u/R/R3/R3.wiki>
- Saravia, J (2013) *Factores psicológicos y conductuales de la salud en un grupo de universitarios de Lima Metropolitana*. (Tesis de Maestría). Pontifica

- Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/5009>
- Scherer, K. R., Schorr, A., y Johnstone, T. (2001). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. Oxford University Press.
- Sheppes, G., Suri, G., y Gross, J. J. (2015). Emotion regulation and psychopathology. *Annual Reviews of Clinical Psychology*, 1(11), 379-405.
<http://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112739>
- Siemer, M., Mauss, I., y Gross, J. J. (2007) Same situation-different emotions: How appraisals shape our emotions. *Emotion* 7(3), 592–600.
<https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.3.592>
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. (2015) *Health psychology*, New York, United States of America, McGraw-Hill Education.
- Terrazas, A., Velázquez, J., y Testón, N. (2022). El estrés académico y afectaciones emocionales en estudiantes de nivel superior. *Revista Innova Educación*, 4(2), 132-146.
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/543/576>
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development* ,59(2-3) 25-52. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7984164/>
- Trentacosta, C. J., y Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77–88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>

UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después.*

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

Urzúa A, Vera-Villarroel P, Caqueo-Urizar A, Polanco-Carrasco R. (2020) La psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Terapia Psicol.* 2020; 38(1): 103-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7906140>

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. Lima – Perú. Recuperado de: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14488>

Williams, P., Suchy, Y., y Rau, H. (2009). Individual Differences in Executive Functioning: Implications for Stress Regulation. *Ann. Behav. Med*, 37, 126–140. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19381748/>

Ypanaqué, P. (2020) “*Desregulación emocional en estudiantes de Medicina Humana y Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana*” (Tesis de Licenciatura). Universidad Científica del Sur, Lima – Perú. Recuperado de: <https://repositorio.cientifica.edu.pe/handle/20.500.12805/1227>

Zárate Depraect, N., Soto Decuir, M., Martínez Aguirre, E., Castro Castro, M.,
García-Jau, R., y López Leyva, N. (2018). Hábitos de estudio y estrés en
estudiantes del área de la salud. *Revista de la Fundación Educación Médica*,
21(3), 153-157.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S201498322018000300007&lng=es&tlng=es.

Zhang J, Wu W, Zhao X, Zhang W (2020). Recommended psychological crisis
intervention response to the 2019 novel coronavirus pneumonia outbreak in
China: a model of West China Hospital. *Precis Clin Med*. 2020; 3(1): 3-8.
doi: 10.1093/pcmedi/pbaa006.

ANEXOS

ANEXO 1: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento para participar en un Estudio de Investigación de Tesis de Maestría -ADULTOS-

Título del estudio: Dificultades en Regulación emocional y Estrés Académico en jóvenes universitarios de Lima durante el contexto del Covid-19 en el año 2022

Investigadora: Katherine Lourdes Díaz Mendoza

Institución: Universidad Peruana Cayetano Heredia

Propósito del estudio:

A través de la presente, se le invita a participar en un estudio de investigación para la obtención del Título de Magíster llamado: “Dificultades en Regulación emocional y Estrés Académico en jóvenes universitarios de Lima durante el contexto del Covid-19 en el año 2022”. Desarrollado por Katherine Díaz Mendoza con el objetivo de determinar la relación existente al correlacionarse ambas variables.

Las Dificultades en Regulación emocional se conciben como un limitado manejo de las emociones experimentadas en el cual prevalecen los estados afectivos dañinos, lo que trae como consecuencia la inhabilidad para direccionar nuestro actuar hacia metas. Por otro lado, el Estrés académico es un estado que surge al interpretar el contexto como avasallador y considerar que no se tiene los recursos necesarios para su afronte. En ese sentido, el presente estudio busca determinar la relación entre ambas variables en estudiantes universitarios en un contexto de pandemia; aportando a la escasa investigación realizada con estos constructos en Perú, así como, tener una base empírica para la creación de programas de promoción y prevención sobre regulación emocional con estudiantes.

Respecto a los requisitos de participación, se considera a estudiantes universitarios entre 18 a 25 años, que hayan estudiado un semestre del 2022; asimismo, como criterios de exclusión, es importante que al momento de la aplicación no estén consumiendo medicación psiquiátrica ni llevando un proceso terapéutico mayor a tres meses.

Procedimiento:

Si usted desea participar en este estudio de investigación, se realizarán los siguientes pasos posterior a la entrega del consentimiento:

1. Se le entregará **una ficha de datos sociodemográfica y dos pruebas de corte psicológico**, la escala de Dificultades en Regulación emocional (DERS) y el Inventario de Estrés Académico (SISCO).

La resolución de las pruebas es de manera virtual y tienen una duración aproximada de 15-25 minutos en conjunto.

Riesgos:

No se calculan riesgos por participar en el presente estudio; sin embargo, posiblemente algunas preguntas de las pruebas puedan hacerlo sentir incómodo o percibir que está exponiendo información personal, ante esto, se desea recalcar la confidencialidad de los datos y mencionar que los resultados serán codificados con un código por participante, siendo anónimo el análisis.

Si, de todas formas, esta incomodidad perdura a pesar de lo mencionado; puede retirarse del estudio sin ningún problema. Si tiene algún cuestionamiento, no dude en preguntarlo.

Beneficios:

La información que usted brinde puede ser beneficiosa para la creación de programas de intervención de corte psicológico, en los cuáles se trabaje herramientas para el manejo de las emociones en un contexto de demandas académicas. Asimismo, al finalizar las evaluaciones se le entregará de manera virtual una infografía informativa sobre diferentes técnicas para aprender a regular las emociones; así como información sobre indicadores de estar experimentando estrés académico.

Costos e incentivos:

Para participar, usted no deberá realizar pago alguno. De la misma manera, no se le ofrecerá ningún incentivo económico ni de otra índole, únicamente la satisfacción de colaborar en el presente estudio.

Confidencialidad:

Se le garantiza que la información brindada es estrictamente confidencial, únicamente la investigadora tendrá acceso a ella, esta será codificada, en el caso de la publicación de resultados, no se mostrará ninguna información que permita identificar a los participantes.

Derechos del participante:

Usted puede realizar todas las preguntas que desee antes de decidir participar en el estudio de investigación, las cuáles serán respondidas por la investigadora Katherine Díaz Mendoza. Si una vez que aceptó participar, se desanima o ya no desea continuar, puede retirarse sin ningún inconveniente. Si tiene alguna duda adicional, por favor contactarse con la investigadora al teléfono 992627004.

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Luis Saona Ugarte, presidente del Comité de

Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: duict.cieh@oficinas-upch.pe

Cordialmente, Katherine Díaz Mendoza
Investigadora

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

Nombres y Apellidos

Firma

Fecha y hora
Participante

Nombres y Apellidos

Firma

Fecha y hora
Investigador

ANEXO 2: Ficha sociodemográfica

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

- Indique su edad

- Marque su sexo

Masculino ☐

Femenino ☐

- Indique su ciclo universitario

- Indique si sus notas son mayormente:

Bajas ☐

Altas ☐

ANEXO 3: Permiso para el uso de la Adaptación de la DERS

Permiso para el uso de la Adaptación de la Escala DERS

Externo

Recibidos x



Katherine Díaz <k.diaz@pucp.edu.pe>
para anamonica.14 ▾

mié, 17 nov, 12:55



← Responder



Buenas Tardes, Estimada Lic. Magallanes:

Mi nombre es Katherine Díaz y actualmente como parte de mi formación me encuentro elaborando mi tesis; motivo por el cual quisiera solicitar su autorización para hacer uso de su adaptación de la Escala de Dificultades de regulación emocional.

En caso que sea factible, le pediría el favor de que me proporcionara la información necesaria y pasos a seguir para su corrección (baremos). Quedo atenta a su respuesta y cualquier comunicación.

Saludos cordiales



Ana Mónica Magallanes
para mí ▾

17 nov 2021, 19:17



← Responder



Buenas noches Katherine, claro puede utilizar la adaptación del DERS. Le adjunto los archivos y además le comento lo siguiente en relación a la corrección y los baremos. "sobre la calificación, se calcula el puntaje total de cada dimensión por separado sumando el valor de las respuestas en cada ítem. Sobre el nivel por cada variable, éste no lo tiene ya que para ello se necesitaría un baremo, aspecto que no se realizó en nuestro estudio ni en el original, pues el fin no ha sido establecer categorías diagnósticas. Si su investigación consiste en utilizar el DERS como variable para correlacionarla con otra(s), no requieren establecer niveles o categorías; pueden trabajar con los puntajes totales para los cálculos".

Ante cualquier otra duda, me comentas. Muchos éxitos.

2 archivos adjuntos



ANEXO 4: Permiso para el uso de la Adaptación del SISCO

Permiso para uso de la adaptación del SISCO Externo Recibidos x



Katherine Díaz <k.diaz@pucp.edu.pe>
para gabyjabel18@gmail.com ▼

sáb, 30 oct, 16:57    Responder 

Mi nombre es Katherine Díaz y actualmente como parte de mi formación me encuentro elaborando mi tesis; motivo por el cual quisiera solicitar su autorización para hacer uso de su adaptación del Inventario de Estrés Académico SISCO.

En caso que sea factible, le pediría el favor de que me proporcionara la información necesaria y pasos a seguir para su respectiva utilización, aplicación y corrección. Quedo atenta a su respuesta

Saludos cordiales



Gaby Jabel <gabyjabel18@gmail.com>
para mí ▼

📧 30 oct 2021, 19:42 ⭐ ↩ Responder ⋮

Buenas tardes estimada Katherine

He recepcionado tu solicitud para el uso del instrumento SISCO - estandarizado.

Autorizo el uso del instrumento con fines académicos, así mismo se haga mención como referencia en tu estudio.

**Éxitos profesionales,
Saludos cordiales.**

Lic. María Gabriela **Jabel** Camacuari
C.Ps.P. 31477

...

		Treatment						Control	ANOVA
		1	2	3	4	5	6		
Yield (t/ha)	Mean	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8
	SE	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05
	CV	4.5	4.2	3.8	3.6	3.3	3.1	2.9	2.8
	SD	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05
	Range	0.5	0.6	0.7	0.8	0.9	1.0	1.1	1.2

ANEXO 5: Cronograma y presupuesto

CRONOGRAMA

	Difusión de formularios	Recolección de información	Análisis de datos	Redacción de resultados	Redacción de Discusión y conclusiones
<i>Tiempo</i>	1 mes Diciembre 15 al 15 de enero	3 semanas Enero 16 al 6 de Febrero	3 semanas Febrero 7 al 28 de Febrero	2 meses Marzo 1 al 1 de Mayo	3 meses Mayo 2 al 2 Julio

PRESUPUESTO

<i>Servicio</i>	Luz	Internet	Laptop
<i>Egreso</i>			
<i>Monto en soles</i>	800	1120	2800
<i>Tiempo en meses</i>	16 meses	16 meses	Todo el periodo de tesis

**Anexo 6: Adaptación de la Escala Dificultades en la Regulación Emocional
(Magallanes y Sialer, 2019)**

PRUEBA 1

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

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

- _____ 1. Tengo claro lo que siento (ya sea enojo, alegría, tristeza, etc.).
- _____ 2. Presto atención a cómo me siento.
- _____ 3. Experimento mis emociones como abrumadores y fuera de control
- _____ 4. No tengo idea de cómo me siento.
- _____ 5. Me resulta difícil comprender cómo me siento.
- _____ 6. Estoy atento a mis sentimientos.
- _____ 7. Sé exactamente cómo me siento.
- _____ 8. Le doy importancia a lo que siento.
- _____ 9. Estoy confundido sobre cómo me siento.
- _____ 10. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), sé reconocer exactamente cómo me siento.

_____11. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me enojo conmigo mismo por sentirme de esa manera.

_____12. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me avergüenzo por sentirme de esa manera.

_____13. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), tengo dificultad para hacer mi trabajo.

_____14. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me pongo fuera de control.

_____15. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), creo que acabaré sintiéndome muy deprimido.

_____16. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), creo que mis sentimientos son válidos e importantes.

_____17. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me es difícil concentrarme en otras cosas.

_____18. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me siento fuera de control.

_____19. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), puedo cumplir con lo que tengo que hacer.

_____20. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me siento apenado conmigo mismo por sentirme de esa manera.

_____21. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), sé que puedo encontrar la forma de sentirme mejor después.

_____22. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), me siento como si fuera una persona débil.

____23. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.),
creo que puedo mantener el control de mi comportamiento

____24. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.),
me siento culpable por sentirme de esa manera

____25. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.),
tengo dificultades para concentrarme.

____26. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.),
tengo dificultades para controlar mi comportamiento

____27. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.),
creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor.

____28. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.),
me irrito conmigo mismo por sentirme de esa manera.

____29. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.),
empiezo a sentirme muy mal conmigo mismo.

____30. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.),
creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por ese sentimiento.

____31. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.),
pierdo el control sobre mi comportamiento.

____32. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.),
se me dificulta pensar en cualquier otra cosa.

____33. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.),
me tomo mi tiempo para comprender lo que realmente estoy sintiendo.

____34. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.),
me toma mucho tiempo sentirme mejor.

____35. Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), mis emociones parecen desbordarse (se escapan de mis manos).

Anexo 7: Adaptación del SISCO de estrés Académico (Jabel, 2017)

PRUEBA 2

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 interpretación de los resultados.

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.

- a) 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

1. 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 Respuestas Psicológicas cuando estabas preocupado o nervioso.**

Respuestas Psicológicas	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi Siempre	(5) Siempre
1. Sentimiento de depresión y tristeza (decaído)					
2. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
3. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
4. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.					
5. Problemas de concentración					
6. Ansiedad, angustia					
7. Aislamiento y alejamiento de los demás.					

2. 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 corporales cuando estabas preocupado o nervioso.**

Respuestas corporales	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi Siempre	(5) Siempre
1. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
2. Fatiga crónica (cansancio permanente)					
3. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc					
4. Dolores de cabeza o migrañas					
5. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir					

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 utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.**

Estilo de afrontamiento	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi Siempre	(5) Siempre
1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
2. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
3. Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					
4. Elogios a sí mismo					
5. Aumento o reducción del consumo de alimentos					

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 te inquietan las siguientes situaciones:**

Causantes de estrés	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi Siempre	(5) Siempre
1. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
2. Sobrecarga de tareas y trabajos académicos					
3. El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
4. No entender los temas que se abordan en la clase					
5. La competencia con los compañeros de grupo					
6. Tiempo limitado para hacer el trabajo.					

--	--	--	--	--	--

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 tuviste las siguientes inquietudes en el aula cuando estabas preocupado o nervioso.**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Estresores de aula	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
1. Participación en clase, responder a preguntas, exposiciones, exámenes orales, etc.					

2. La personalidad y carácter del profesor					
--	--	--	--	--	--

6. 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)	(2)	(3)	(4)	(5)
Afrontamiento comunicativo	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
1. Búsqueda de información					

sobre la situación					
2. Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa, contárselo a alguien para que le ayude.					