



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y ANSIEDAD ANTE
LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
DE LIMA METROPOLITANA 2021**

**PRESENTADA POR
SHIRLEY STEPHANIE CASTILLO ESTRADA**

**ASESOR
JOSÉ PAULINO ORÉ MALDONADO**

TESIS

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA**

LIMA – PERÚ

2024



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND**

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y ANSIEDAD ANTE LOS
EXÁMENES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA
METROPOLITANA 2021**

**TESIS PARA OPTAR
EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTADA POR:
SHIRLEY STEPHANIE CASTILLO ESTRADA**

**ASESOR:
DR. JOSÉ PAULINO ORÉ MALDONADO
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3121-0751>**

**LIMA, PERÚ
2024**

A mi hermana, por ser la persona que más amo en este mundo.
Para que nunca deje de alcanzar sus sueños.

Agradecimientos

El primer agradecimiento a mi papá y mamá, quienes hicieron posible que pueda desarrollar una carrera profesional debido a su constante esfuerzo para sacar adelante a sus dos hijas.

A mi universidad, San Martín de Porres, por ser mi refugio en mis cinco años de educación y brindarme la oportunidad de pertenecer a una gran comunidad.

A mis profesores, por proporcionarme los conocimientos vitales y útiles que me servirán para ser la mejor en el campo.

A mis amigos y amigas, quienes estuvieron presentes en los momentos en los que quería rendirme.

A los participantes de la presente investigación por su contribución en el proceso.

Y a todas las personas que de muchas maneras, fueron parte de este proyecto.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUCCIÓN	X
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	12
1.1. Bases teóricas	12
1.1.1. Autorregulación emocional	12
1.1.2. Ansiedad ante exámenes	18
1.2. Evidencias empíricas	22
1.3. Planteamiento del problema	28
1.3.1. Descripción de la realidad problemática	28
1.3.2. Formulación del problema de investigación	33
1.4. Objetivos de la investigación	33
1.4.1. Objetivo general	33
1.4.2. Objetivos específicos	33
1.5. Hipótesis de la investigación	33
1.5.1. Formulación de hipótesis	33
1.5.2. Variables de estudio	35
1.5.3. Definición operacional de las variables	35
CAPÍTULO 2. MÉTODO	37
2.1. Tipo y diseño de investigación	37
2.2. Participantes.....	37
2.3. Medición.....	38
2.4. Procedimientos.....	40

2.5. Aspectos éticos	41
2.6. Análisis de datos	42
CAPÍTULO 3. RESULTADOS	43
3.1. Análisis descriptivo	43
3.3. Análisis inferencial	44
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN	48
CONCLUSIONES	53
RECOMENDACIONES	54
REFERENCIAS	55
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Resultados estadísticos descriptivos de las variables</i>	44
Tabla 2. <i>Análisis de correlación entre la autorregulación emocional y la ansiedad ante exámenes</i>	44
Tabla 3. <i>Análisis de correlación entre las dimensiones de autorregulación emocional: reevaluación cognitiva, supresión emocional; y ansiedad ante exámenes</i>	45
Tabla 4. <i>Correlación entre las dimensiones de la Autorregulación emocional con la variable Ansiedad Ante Exámenes según sexo y gestión</i>	47

Resumen

El presente estudio se realizó con el objetivo de determinar si existe relación entre la autorregulación emocional y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. Asimismo, el diseño fue de tipo empírico con estrategia asociativa de diseño correlacional simple en una muestra de 312 estudiantes, de los cuales 222 fueron mujeres y 90 hombres con una edad promedio de 23 años. Para medir la variable de autorregulación emocional se utilizó el cuestionario de Autorregulación Emocional adaptado para el Perú (ERQP), creado en su versión original por Gross y John (2003) y adaptado a la población peruana por Gargurevich (2010). Asimismo, para la variable de ansiedad ante exámenes se usó el Inventario de Ansiedad ante Exámenes (TAI-Estado), elaborado por Dominguez-Lara (2016) teniendo como base la estructura de la Autoevaluación de Ansiedad Sobre Exámenes (IDASE) en su versión en español realizado por Bauermeister et al. (1983). Se obtuvo como resultado general que no existe una relación estadísticamente significativa entre las variables ($p = .186 > .05$). En cuanto a las dimensiones se observa que sí existe relación estadísticamente significativa directa y leve, entre la dimensión de supresión emocional y la ansiedad ante exámenes ($r = -.274$ $p = .001 < .05$), pero inversa y leve entre reevaluación cognitiva y la ansiedad ante exámenes ($r = .076$ $p = .181 > .05$). Se concluyó que no es la situación de exámenes la que genera ansiedad, si no que depende de la disposición de cada estudiante para afrontar esta circunstancia.

Palabras claves: autorregulación emocional, ansiedad ante exámenes, emoción, examen, estudiantes universitarios.

Abstract

The present study was carried out with the aim of determining if there is a relationship between emotional self-regulation and anxiety before the exams in university students in Metropolitan Lima. Likewise, the design was of an empirical type with an associative strategy of simple correlational design in a sample of 312 students of which 222 were women and 90 men with an average age of 23 years. To measure the variable of emotional self-regulation, the Emotional Self-Regulation questionnaire adapted for Peru (ERQP) was used, created in its original version by Gross and John (2003) and adapted to the Peruvian population by Gargurevich (2010). Likewise, for the variable of anxiety before exams, the Inventory of Anxiety before Exams (TAI-State) was used, made by Dominguez-Lara (2016) based on the structure of the Self-Assessment of Anxiety about Exams (IDASE) in its Spanish version by Bauermeister et al. (1983). It was obtained as a general result that there is no statistically significant relationship between the variables ($p = .186 > .05$). As for the dimensions, it is observed that there is a direct and slight statistically significant relationship between the dimension of emotional suppression and anxiety before exams ($\rho = -.274$ $p = .001 < .05$), but inverse and mild between cognitive re-evaluation and test anxiety ($\rho = .076$ $p = .181 > .05$). It was concluded that it is not the situation of exams that generates anxiety, but that it depends on the willingness of each student to face this circumstance.

Keywords: emotional self-regulation, exam anxiety, emotion, exam, college students.

NOMBRE DEL TRABAJO

REPORTE-AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y ANSIEDAD

AUTOR

SHIRLEY STEPHANIE CASTILLO ESTRADA

RECUENTO DE PALABRAS

13047 Words

RECUENTO DE CARACTERES

75014 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

69 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

674.1KB

FECHA DE ENTREGA

Jul 30, 2024 8:57 AM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Jul 30, 2024 8:58 AM GMT-5**● 15% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 12% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 13% Base de datos de trabajos entregados
- 2% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)
- Material citado



Introducción

La población universitaria suele verse expuesta a múltiples agentes estresores que desgastan su salud física y mental, uno de ellos es el periodo de exámenes. Muchas veces los adultos suelen restarle importancia al tema y lo ven como una obligación que no debería generar tanta preocupación en los estudiantes; sin embargo, son estos días los que más cansancio y agotamiento traen consigo, sobre todo por la presión puesta en las notas que, a menudo significan el pasar o no, un semestre. Estas características que presentan ante un contexto de tensión, como la sudoración excesiva, temblor, dolor de cabeza o nervios, son síntomas de la ansiedad, variable que implica una incertidumbre hacia lo que podría o no pasar en el ámbito académico. Señales que al ser afrontadas de la manera adecuada reducen los riesgos de que se conviertan en síntomas depresivos (Lanuque, 2020).

Es por estas situaciones estresantes, las cuales generan emociones negativas, que se necesita que los universitarios tengan a la mano tácticas que le ayuden a graduar sus emociones con el fin de manejar estas situaciones y puedan tener un impacto contraproducente en ellos. Por ejemplo, el quedarse en blanco ante la hoja de un examen, sudar cuando no se sabe una pregunta o llorar frente a una baja calificación de forma desenfrenada, son actitudes que no aportan nada bueno y deben ser controladas en el momento.

En base a lo expuesto, se realizó el presente estudio de tipo empírico con estrategia asociativa de diseño correlacional simple, enfocado en evaluar a estudiantes universitarios de entidades públicas y particulares de Lima Metropolitana, quienes pertenecen a varias carreras profesionales. Se estudiaron las dos estrategias

de la autorregulación emocional, así como la ansiedad ante exámenes, con el fin de hallar la relación entre ambas variables.

El actual estudio está conformado por cuatro capítulos divididos entre: marco teórico, métodos, resultados y discusión. En el primer apartado se abordan las bases teóricas para definir las variables de autorregulación emocional y ansiedad ante exámenes, así como sus respectivas dimensiones, además también se toma en consideración las demostraciones empíricas nacionales e internacionales en donde existen estudios resaltantes en ambos niveles; adicionalmente se establece el planteamiento del problema, los propósitos e hipótesis de la investigación. En el siguiente apartado se explica el tipo y diseño de investigación, además de describir a los involucrados, el proceso, los aspectos éticos y los análisis de datos. El capítulo posterior describe las variables demográficas, los resultados descriptivos e inferenciales de la investigación. Por último, se hace una discusión del tema, se colocan las conclusiones y sugerencias finales de la indagación.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1. Bases Teóricas

1.1.1. Autorregulación Emocional

Gómez y Calleja (2016) perciben a la variable como un conjunto de pasos a través del cual los sujetos gradúan sus emociones y modifican sus reacciones para la comodidad de sí mismos y de su entorno.

Asimismo, Andres y Aydmune (2013) consideran a la AE como una función del ser humano, específicamente del organismo, para anticiparse a situaciones adversas, manteniendo un continuo y eficiente funcionamiento. Es decir, preparar al individuo para su rol en sociedad, poniendo en manifiesto emociones positivas que ayuden a sus relaciones interpersonales y evitando la mala expresión de las que pueden generarle problemas.

En otras palabras, Gross y Thompson (2007) postulan que el constructo mencionado puede mitigar, acrecentar o simplemente sostener la emoción, dependiendo de la meta; y que también puede cambiar la magnitud en la que los elementos de la respuesta emocional se unen a la par que se desarrolla la emoción; por ejemplo, cuando suceden variaciones en el suceso emocional y la réplica funcional.

Como lo hace notar Porro y Andrés (2011) la RE no solo usa estrategias externas, sino que activa procesos internos para el buen control de las expresiones de la emoción, el enfoque, magnitud y transcurso de tiempo que toma en manejarla, para que la persona pueda desempeñar sus actividades sin problemas. En ese sentido, Amstadter (2008) señala que este proceso pertenece a la rutina de las personas y muchas veces se desarrolla de manera inconsciente, pero también es

aprendido como cuando se les enseña a los infantes a demostrar ciertas conductas que pueden diferir de lo que realmente están sintiendo.

De la misma forma, Rodríguez et al. (2009) manifiestan que la AE es la facultad de orientarlas y conducirlas de manera eficiente produciendo una estabilidad interna y esquivando reacciones fuera de control. Continuando con la misma línea, Castro et al. (2021) conceptualizan a la variable como el ajuste de afectos negativos, así como el conocimiento, comprensión, aceptación y posibilidad de manejar las emociones. Este constructo puede presentarse de manera intrínseca cuando el mismo sujeto está preocupado por manejar sus emociones, o extrínseca, al querer regular las de otros (Gross, 2015). Por su parte, Lozano et al. (2004) consideran que los conceptos se han enfocado en los beneficios adaptativos que contiene, como tener un mejor control de la conducta del sujeto ante contextos de enojo y temor; lo cual puede reconocerse a través de la capacidad para expresarse sin limitaciones de las emociones y de identificar señales internas en ese aspecto (Santoya et al.,2018).

En síntesis, la AE se interpreta como la aptitud para poder ajustar las emociones de uno mismo y evitar reacciones impulsivas ante circunstancias adversas, que se pueden afrontar mediante distintas estrategias, siendo las principales: la supresión y la regulación cognitiva.

La emoción es definida por Gross y Thompson (2007) como un fenómeno con diferentes fases que involucra cambios en todo el cuerpo e impulsa a actuar a la persona, de una forma determinada. Así también, es conceptualizada como un proceso psicológico que tiene como función adaptar a la persona y reaccionar ante estímulos externos (Fernández et al., 2010). En síntesis, la emoción es un fenómeno propio de los humanos, con elementos fisiológicos, conductuales y psicológicos; que

se desarrolla de manera evolutiva y varía de acuerdo con las circunstancias (Gómez & Calleja, 2016).

En adición a lo dicho, Amstadter (2008) da a conocer que la emoción es una respuesta multidimensional y flexible a diversos eventos, que pueden ser de carácter adaptativo o maladaptativo; resaltando el hecho de que cada una de las emociones tiene una respuesta afectiva que puede tener una larga duración, a comparación de las primeras, que son aproximadamente transitorias. Es por esto que, otra variable que las diferencia es la aceptación o negación de estas. Si bien las emociones involucran cambios en varios niveles, también alertan de comportamientos que debemos mantener o evitar (Gross, 2015).

Lo mencionado previamente ayuda a comprender la teoría formada alrededor de la emoción, siendo una parte importante, el modelo modal de la emoción propuesto por Gross (2014), quien explica que consiste en una sucesión de pasos entre el acontecimiento, atención, apreciación y réplica. Este modelo plantea que la emoción surge a partir de un evento psicológico relevante para el ser humano, que puede ser interno o externo. Las respuestas que se generen producto de estos eventos provocan cambios a nivel neurobiológico, comportamental y experiencial en el sujeto, pero también afecta a la situación inicial y es posible que esta varíe.

En la misma línea, Porro y Andrés (2011) especifican que este modelo inicia con una valoración de señales externas e internas que responden a un estímulo ambiental, y luego se procede a una modulación mediante herramientas que se enfocan en el antecedente, que se realizan antes de que se active la emoción; o en la respuesta, cuyas estrategias son usadas una vez que la respuesta emocional ya ha sido implementada. Es por esto por lo que Silva (2005) menciona que la capacidad de controlar las emociones va a verse afectada principalmente por la habilidad de la

persona de diferenciar sus estados internos. Andrés y Aydmune (2013) añaden que la idea principal del modelo es que los métodos de regulación son distinguidos por el instante en el que generan el primer impacto emocional en el individuo, lo que da pase a la generación de la respuesta.

En ese aspecto, Mestre et al. (2012) refieren que el modelo modal de la emoción está vinculado a un intercambio entre el individuo y el contexto, que significa más de lo usual para la persona por lo que es obligada a activar su enfoque y aumentar la cantidad de sus respuestas en los tres componentes: físico, psicológico y conductual; puede tomar mucho tiempo como también puede tratarse de una reacción impulsiva. En este modelo, la emoción tiene como característica la autoridad para interrumpir las acciones de manera espontánea y presionar para cambiar la voluntad dentro de las circunstancias (Mestre et al., 2012). Sin embargo, está en constante competición con otros procesos simultáneos como la atención o movimientos automáticos del sujeto.

Gross (2015) también plantea que un sujeto puede configurar el contexto para priorizar una de las variantes hipotéticas en esa situación, y al tener varios aspectos puede dirigir su atención a uno de ellos, lo que se conoce como despliegue atencional. Posteriormente, el cambio cognitivo se va a encargar de insertar un significado potencial a la situación y este va a provocar los cambios en la experiencia, conducta y fisiología de la persona, cambios que pueden ser modificados por la modulación de respuesta, que pueden alterarse una vez la respuesta haya sido provocada (Gross, 2015).

Finalmente, Gross (2015) también menciona que la RE se puede dar de manera intrínseca cuando el mismo sujeto está preocupado por manejar sus emociones, o de manera extrínseca cuando está interesado en regular las emociones

de otras personas. Por otro parte, también manifiesta que usualmente se suele hablar de una regulación hedónica de las emociones donde los individuos se preocupan por disminuir las emociones negativas e incrementar las emociones favorables (Gross, 2015). Sin embargo, existe a su vez, una relación contra hedónica motivada por fines convenientes o socioculturales, donde debes intentar parecer que estás sintiendo lo opuesto a lo que verdaderamente sientes para que los demás no lo sepan. Por ejemplo, cuando se está ganando en un juego de mesa, pero se debe evitar manifestarse corporalmente para que los competidores no lo vean.

Gross y John propusieron que la autorregulación de la emoción abarca dos componentes: la supresión emocional y la reevaluación cognitiva, ambos mecanismos de regulación, pero ejecutados desde dos perspectivas diferentes de experimentar la emoción (Gargurevich, 2008).

El primer mecanismo es asociado a la acción de graduar la respuesta para encapsular la expresión conductual que había sido resultado del proceso emocional, es decir, inhibir la respuesta (Porro et al., 2012; González, 2006). Dista de poseer un componente verbal (Marino et al., 2014) y es considerada una estratagema desadaptativa enfocada en la respuesta, anexada al surgimiento de síntomas ansiosos, depresivos, trastornos alimenticios y consumo de sustancias (Porro & Andrés, 2011). Es importante mencionar que si bien, esta herramienta inhibe la manifestación comportamental, no desaparece la emoción; es decir, que el individuo no demuestre lo que sienta no condiciona a que no esté sintiendo algo.

Las consecuencias del uso de la supresión emocional como método para evitar situaciones desagradables no son exitosas, pues este componente falla en reducir el disgusto, debido a que su manejo ayuda a evitar las expresiones faciales o afectivas

que denotan la emoción que siente el individuo, pero limita la comunicación oral y no oral entre las personas involucradas en el contexto (Silva, 2005).

En el aspecto físico, suprimir las emociones causa una intensa actividad del sistema simpático, a nivel cardíaco y comportamental; debido a que hay una constante reflexión de las acciones que se hacen en el momento para modificar alguna acción que manifieste la emoción que se intenta reprimir (Silva, 2005). Cabe resaltar que esta sobredosis de energía que se aplica afecta al proceso cognitivo de la memoria, siendo difícil retener estos hechos. Por otro lado, en el aspecto social, los individuos que suprimen sus emociones y/o expresiones de cariño hacia los otros, no generan confianza y al contrario (Silva, 2005).

Por otra parte, la reevaluación indica la modificación que se hace a nivel cognitivo para construir un nuevo contexto emocional que genere menos impacto afectivo que el anterior (Porro et al., 2012; González, 2006). Según Marino et al. (2014), este proceso se da a través de distintos métodos, como son: enfocarse en la situación, teniendo en cuenta de las características del contexto; o enfocarse en el individuo, aumentando o reduciendo el impacto emocional, pero siempre resaltando que ambos poseen una implicancia verbal. Este componente es también llamado una herramienta cognitiva y a su vez lingüística, pues se controlan los significados emocionales asignados a las circunstancias (Marino et al., 2014).

Garrosa et al. (2014) define a la reevaluación cognitiva como la transformación de la connotación y el sentido del hecho vivido, esta se debe instalar previamente al surgimiento de la emoción para que pueda lograr el objetivo de cambiar la magnitud del impacto emocional en el sujeto. Partiendo de ello, Andrés y Aydmune (2013) señalan que la aptitud para ejercer eficazmente esta estrategia se denomina: habilidad de reevaluación cognitiva (HRC), que incluye múltiples procesos mentales

y/o funciones ejecutivas. Esta consta de diversos pasos, empezando por valorar las apreciaciones negativas que se almacenan automáticamente, generar pensamientos alternativos y finalmente escoger el más apropiado para una modificación del concepto previo que se tenía de la situación (Garrosa et al., 2014).

Los efectos de un buen nivel de reevaluación cognitiva se traslucen en una disminución de la vivencia del disgusto ante experiencias repulsivas para el sujeto y a nivel fisiológico hay una mínima intensidad en la actividad cardiaca y comportamental (Silva, 2005). Pero no solo eso, ya que ha sido demostrado que su uso en la vida cotidiana trae varios beneficios, como una positiva interpretación de la situación, mejoramiento del ánimo y buen humor, incremento de niveles de autoestima y la reducción del nacimiento de síntomas ansiosos y depresivos (Andres & Aydmune, 2013).

En síntesis, ambos componentes tienen aspectos similares como son las tareas de la memoria operativa, inhibición de respuesta y monitoreo (Marino et al., 2014). Sin embargo, una de sus principales diferencias se encuentra en que el primero necesita una respuesta constante entre la manifestación comportamental y el trabajo para controlarla; mientras que, en el segundo componente, el control debe ejecutarse previamente para evitar que se responda emocionalmente (Marino et al., 2014).

1.1.2. Ansiedad Ante Exámenes

Spielberger (1972) afirma que la ansiedad se identifica como una condición emocional y observable que genera una reacción fisiológica a nivel del sistema nervioso debido a los sentimientos de tensión y aprehensión que genera. Más adelante añadiría que es una reacción emocional desagradable que combina

experiencias y cambios funcionales como sentimientos de preocupación o tensión (Spielberger, 1980; Spielberger & Rickman, 1990).

Con el paso del tiempo han aparecido diversos modelos que explican la ansiedad. Al principio se entendía esto como un fenómeno unidimensional en el cual todas las medidas tenían que estar relacionadas entre sí y en un momento determinado (Martínez-Monteagudo et al., 2012). Sin embargo, tiempo después, Lang (1968) propone la teoría tridimensional, en contradicción a lo establecido anteriormente, en donde señala que la ansiedad se da a conocer en tres escenarios; cognitivo, fisiológico y motor (Miguel-Tobal & Cano-Vindel, 2002). Además, se ha demostrado que estos niveles son independientes y no guardan relación entre sí, a diferencia del modelo previo (Martínez-Monteagudo et al., 2012).

Spielberger et al. (1982) introducen la teoría dual la cual indica que la ansiedad debe ser entendida como dos dimensiones separadas: estado y rasgo. Su interacción entre ambas explica el por qué una persona experimenta ansiedad en una situación específica (estado) a diferencia de otra que no lo hace (Carolina et al., 2012).

La ansiedad estado hace alusión a una situación emocional inminente, como un examen, que puede variar su intensidad durante un periodo de tiempo caracterizado por sentimientos de tensión, nerviosismo, preocupaciones y molestias físicas producto de la misma situación en la que se encuentra (Carolina et al., 2012). Por otra parte, la ansiedad como rasgo de personalidad constituye una preocupación constante con pensamientos frecuentes sobre las implicaciones individuales o sociales que puede tener un individuo frente a alguna evaluación (Dominguez-Lara, 2016). La primera es la experimentación fisiológica del estudiante durante la evaluación, y la segunda es la preocupación constante acerca de las consecuencias del examen (Liebert & Morris, 1967; Spielberger, 1980).

Furlan (2006) conceptualiza la ansiedad ante exámenes como una réplica emocional que se presenta en situaciones donde los estudiantes son evaluados y tienen una preocupación constante por el fracaso o mal desempeño y las consecuencias que derivan de esto. La AAE involucra un estado de tensión o nerviosismo muy intenso y más frecuente de lo habitual que puede interferir con los procesos cognitivos de atención generando efectos negativos en las dimensiones de atención selectiva y concentración durante un examen (Spielberger, 1980; Fernández-Castillo & Caurcel, 2014).

La situación específica de rendir un examen no genera ansiedad, el detonante es la relación que existe entre el poco tiempo que tienen los estudiantes y la cantidad de preguntas por responder; generando un sentimiento de tensión o agobio al momento del examen (Polo et al., 1996). Por lo tanto, no todos los estudiantes sufren de estrés en un examen debido a que varía de acuerdo con la disposición personal de cada uno para afrontar estas circunstancias. De esta manera, la ansiedad ante exámenes depende del contexto que el estudiante afronta, y la asignatura que presenta, por lo tanto, se habla de un enfoque situacional y no de rasgos generales (Dominguez-Lara, 2016).

La teoría de Ansiedad Estado-Rasgo, propuesta por Spielberger et al. (1982) señala que se deben diferenciar dos elementos que la componen: ansiedad-estado y ansiedad-rasgo; además indica que en primer lugar debe definirse si la respuesta emocional se trata de un estado o una respuesta transitoria, o un rasgo propio de la personalidad.

Para entender esto, hay que diferenciar una emoción como estado y rasgo. En este caso, la ansiedad como estado hace referencia a respuestas emocionales complejas que evocan en individuos que interpretan una situación específica como

amenazante o estresante (Spielberger, 1972a). Este estado transitorio se caracteriza por sentimientos de preocupación o angustia con una intensidad que puede variar en el tiempo (Guillén-Riquelme & Buela-Casal, 2011). Este tipo de ansiedad está muy ligada a una respuesta emocional transitoria que alberga pensamientos que son percibidos como desagradables, sentimientos de tensión y aprehensión en donde se activa el sistema nervioso autónomo, con una intensidad que puede ir fluctuando en el tiempo (Spielberger, 1972a).

La AAE se define como un hecho estresante específico propio de un rasgo de personalidad en donde se da un estado de tensión o nerviosismo muy intenso y más frecuente de lo habitual, que puede interferir con los procesos cognitivos de atención o concentración durante un examen (Spielberger, 1980). Álvarez et al. (2012) mencionan que esta reacción emocional no solo repercute de manera perjudicial en la productividad del estudiante frente a un examen, sino que también puede desequilibrar su salud, de esta forma los evaluados que padecen este tipo de ansiedad empiezan a sentir molestias físicas (insomnio, dolores de cabeza, vómitos, etc.) días antes de la evaluación, y empeorando según van avanzando las fechas hasta el examen.

Para entender la AAE hay que saber que las situaciones de exámenes, por lo general, ocurren en un momento determinado y de forma transitoria, además que generan un sentimiento de tensión o aprehensión en ellos. Por este motivo, la AAE debe ser catalogada como ansiedad estado y no ansiedad rasgo (Domínguez-Lara, 2016) esto debido a que la primera está enfocada en una evaluación transitoria específica que puede ser una exposición, cuestionario o un examen, mientras que la segunda se refiere a la presencia de un estado ansioso frente a cualquier situación de evaluación (Hong & Karstenson, 2001). Para Domínguez-Lara (2016) el hecho de

evaluar la AAE únicamente como rasgo de personalidad involucraría dejar de lado el hecho específico del examen, por lo tanto, no se tendría en cuenta los procesos cognitivos afectados en el momento

1.2. Evidencias Empíricas

Se presentará una serie de pesquisas vinculadas al tema de estudio. Se detalla al comienzo los trabajos internacionales más recientes y posteriormente los de contexto nacional. Se tomó en cuenta estudios encontrados en el repositorio de la USMP, así como bases de datos Redalyc, Scielo, entre otras; los términos en español más utilizados para la búsqueda fueron “autorregulación emocional”, “ansiedad ante exámenes”, “universitarios” y en inglés “emotional self-regulation”, “exam anxiety”, “emotion”, “college students”. Así también, los artículos considerados para la recolección no tuvieran más de 5 años de antigüedad y la muestra fue solamente de universitarios pregrado de la USMP.

1.2.1. Antecedentes Internacionales

Arias, Roman y Sulpizio (2022) comandaron una exploración transversal de tipo descriptivo-correlacional con el objetivo de averiguar las relaciones entre las estrategias cognitivas de regulación emocional y la AAE. La muestra consistió en 193 universitarios de Mar de Plata. Se utilizaron las adaptaciones argentinas del Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional (CERQ) y del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-A). En los resultados se puede observar que las estrategias desadaptativas de Catastrofización y Autoculparse, se entrelazan más con la ansiedad (Arias, Roman y Sulpizio, 2022). Asimismo, se halló una diferencia significativa entre géneros, donde la estrategia de culpar a otros fue más usada por los varones y aceptación, por las mujeres.

Liu et al. (2020) realizaron un estudio transversal con el propósito de analizar la asociación entre resiliencia, autorregulación emocional y la AAE. La muestra consistió en 1266 alumnos de medicina en China, de los cuales 64.8% fueron mujeres. Se utilizó la prueba de ansiedad desarrollada por Sarason y Sarason (1990) y adaptado por Wang (2001), el *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ) elaborado por Gross y Jhon (2003) y *The Chinese adaptation of Connor-Davidson Resilience Scale* (CDRS) realizado por Connor y Davidson (2003). En las respuestas se puede ver que existen distinciones estadísticamente significativas entre las variables presentadas y el género de los participantes, siendo el género femenino quien presenta mayor prevalencia en relación con el varón, en todas las dimensiones analizadas. Finalmente se obtuvo que la AAE se relaciona de manera negativa con la resiliencia ($r = -.382, p < .01$), la AE ($r = -.158, p < .01$); así como sus dimensiones de reevaluación cognitiva ($r = -.191, p < .01$) y supresión ($r = -.082, p < .01$). Esto demuestra que un bajo nivel de ansiedad se enlaza significativamente de forma inversa con un alto nivel de resiliencia y autorregulación emocional.

Shafiee-Tabar y Akbari-Chermahini (2017) investigaron el rol del mindfulness y los elementos de la Regulación Emocional en la aparición de la ansiedad y depresión en 350 alumnos de una Universidad en Irán. Para realizar esto utilizaron instrumentos como: *Emotional Regulation Scale* desarrollado por Gross y Jhon, el *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ) elaborado por Bayer, y el *Depression, Anxiety and Stress Questionnaire* introducido por Lovinbond. Las respuestas transmitieron una correlación negativa entre la reevaluación cognitiva y la ansiedad ($r = -.30, p < .01$); mientras que para la supresión es al contrario ($r = .16, p < .01$). En conclusión, al desarrollar habilidades de reevaluación, hay menos niveles de ansiedad porque este funciona como una estrategia cognitiva que ayuda a generar comentarios positivos

frente a situaciones estresantes; de esta manera surgen emociones y respuestas fisiológicas adecuadas. Por otra parte, al haber una conexión positiva entre la supresión y la ansiedad se debe considerar a dicha variable como predictora de su aparición debido a que, según el modelo de regulación emocional de Gross esta estrategia disminuye las emociones y expresiones subjetivos, pero no funciona en un largo periodo de tiempo, entonces al tratar de suprimir la ansiedad, esto ayuda a que se genere más estrés (Shafiee-Tabar & Akbari-Chermahini, 2017).

Santoya et al. (2018) realizaron una indagación en Colombia con el fin de analizar la relación entre autoconocimiento y autorregulación emocional en una universidad de Cartagena. Esta exploración fue de tipo correlacional, siendo la muestra 356 universitarios de tres diferentes carreras a quienes se les aplicó la escala CARE, instrumento que mide ambas variables. Los resultados dieron a conocer que el autoconocimiento emocional se correlaciona significativamente y en sentido positivo con la autorregulación emocional ($r=.130$; $p < .05$). Los autores concluyeron que, jóvenes (sin diferencia notoria entre géneros) de universidades públicas tienen un mayor nivel de autorregulación emocional, que alumnos de universidades privadas. Asimismo, comprobó que el autoconocimiento emocional está firmemente asociado con la autorregulación.

Khalil et al. (2020) efectuaron una indagación en Argentina con el propósito de explorar el efecto de los obstáculos de regulación emocional sobre los niveles de bienestar psicológico en universitarios. Este estudio de tipo correlacional, con un diseño no experimental, transversal tuvo como muestra a 127 universitarios de Mar de Plata; en quienes fue aplicada la Escala de Dificultades de Regulación Emocional

y la Escala de Bienestar Psicológico. Se concluyó que mientras menos obstáculos de regulación emocional den a conocer los estudiantes, mayor es su grado de bienestar.

Stankovska et al. (2018) desarrollaron una exploración en Macedonia con el propósito de indagar sobre la asociación de la inteligencia emocional, AAE y el estrés académico. Para desarrollar este estudio de tipo correlacional, se aplicaron las escalas de *Autoinforme de inteligencia emocional* (SEIT) desarrollado por Stirred (2010), *Inventario de Ansiedad* (TAI) elaborado por Sarasin en el 2004, y el *Student Academic Stress Test* (SAST), en una muestra de 200 estudiantes donde el 50% eran mujeres. Como respuesta se consiguió saber que definitivamente hay una asociación positiva entre la inteligencia emocional, la AAE y el estrés académico ($p < .01$), pero que existen diferencias entre género y la carrera que escogieron. Se halló una asociación positiva entre la inteligencia emocional, la AAE, estrés académico y el género ($r = .038$, $p < .01$). Con respecto a la carrera que estudian se vio que una relación entre la inteligencia emocional y la profesión elegida es inexistente ($r = .321$, $p < .01$), pero sí existe asociación positiva entre la AAE ($p = .045$), el estrés académico ($p = .425$) y los cursos que estudian. Por último, el estudio muestra que existe correlación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el estrés académico ($p = .032$), pero hay una asociación negativa con la AAE ($p = .214$). En conclusión, se comprobó que la inteligencia emocional, la AAE y el estrés académico están relacionadas entre sí.

1.2.2. Antecedentes nacionales

Gómez (2021) comandó una indagación con el propósito de decidir la conexión existente entre Autoeficacia Académica y AAE en estudiante de ingeniería de una universidad Trujillana. Para elaborar esto se utilizó los instrumentos de

Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica adaptada por Adanaqué (2016), y el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) adaptada por Aliaga *et. al* (2001) aplicándolo en una muestra de 4297 estudiantes de ingeniería. Las respuestas dispusieron una asociación negativa y muy significativa entre ambas variables ($r=-.373$; $p<.01$) pero sin diferencia según sexo. Como conclusión se observa que mientras mayor sea la creencia de la capacidad que tengan los estudiantes acerca de resolver los exámenes o entregas de trabajos, menor será la respuesta manifestada en nerviosismo o irritabilidad frente a estas situaciones.

Advíncula (2018) realizó un trabajo de indagación que tuvo como propósito explorar la conexión entre las tácticas de la regulación emocional y el bienestar psicológico en universitarios. Este trabajo de tipo correlacional fue administrado a 101 estudiantes de universidad, con quienes se usó las herramientas: Cuestionario de Autorregulación emocional (ERQP) y la Escala de bienestar psicológico, validadas en el Perú. Los resultados hallados hacen referencia a correlaciones significativas entre ambas variables y también se encontraron correlaciones significativas entre los tipos de regulación emocional y las subescalas de bienestar psicológico ($p < 0.05$, $p < 0.01$) Como conclusión, se puede apreciar que tanto personas de género masculino como femenino hacen un mayor uso de la reevaluación cognitiva que de la supresión emocional, sugiriendo que piensan más antes de adaptarse a su contexto.

Atuncar (2017) realizó una investigación correlacional con el fin de encontrar la relación entre Actividad Física con el Estrés Percibido y la Autorregulación Emocional en una muestra universitaria. Los integrantes de la muestra fueron 102 personas de los primeros semestres de una universidad privada limeña y las

herramientas utilizadas fueron el Cuestionario Mundial sobre la Actividad Física y la Escala del Estrés Percibido, ambos instrumentos traducidos; y el Cuestionario de Autorregulación Emocional adaptado a la población peruana. Los resultados mostraron que la actividad física correlaciona inversamente con el estrés percibido ($r = -.30, p < .01$), pero que no tiene relación con la autorregulación emocional. No obstante, fue hallada una conexión directamente entre la conducta sedentaria y la supresión, componente de la autorregulación emocional ($r = .22, p < .05$) donde los varones obtuvieron un mayor nivel que las mujeres. En conclusión, se confirma las implicancias psicológicas que tiene la actividad física sobre la dimensión psicológica de las personas, especialmente en el componente supresión de la autorregulación emocional.

Domínguez-Lara et al. (2017) implementaron un estudio comparativo con el objetivo de conocer si la AAE - Estado y el Rendimiento en exámenes se diferencia entre universitarios de distintos ciclos. El estudio estuvo conformado por 76 estudiantes de dos ciclos distintos de una universidad privada en Lima Metropolitana. Para la recolección de datos se utilizó el Inventario de Ansiedad ante Exámenes (TAI-E) adaptada por Domínguez-Lara (2015), el Ítem Único de Autoeficacia Académica (IUAA) y el Ítem Único de Agotamiento Emocional Académico (IUAEA) elaborados por Domínguez-Lara y Merino-Soto (2017; 2018) además de los exámenes finales de dos cursos. Los resultados dieron a conocer que existe una asociación inversa entre ambas variables ($r = -.212; p = .078$), pero esta varía su magnitud según el ciclo en que se encuentran. A pesar de que esta investigación tuvo limitaciones como el número de muestra y que los estudiantes pertenecían a una sola carrera, se dieron hallazgos interesantes como la magnitud e intensidad de los resultados que varían según la asignatura.

Domínguez-Lara et al. (2016) hicieron un estudio descriptivo con el propósito de hallar la incidencia de AAE en 751 personas correspondiente a dos instituciones privadas de enseñanza superior de Lima Metropolitana, utilizando el instrumento Inventario de Ansiedad ante Exámenes (TAI-E) adaptada por Dominguez-Lara (2015). En los resultados se observa que el 18,51% presentaron niveles bajos de AAE, siendo los estudiantes de biología los que tienen mayor prevalencia ($p=.424$). No se encontró diferencias en cuanto a sexo, pero se visualiza que una gran cantidad de universitarios presentan una activación y preocupación al momento de rendir un examen.

1.3. Planteamiento del problema

1.3.1. Descripción de la realidad problemática

El periodo académico universitario comprende una era resaltante en el vivir de las personas porque disponen resoluciones que marcarán su futuro. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2017), 35.8% de los jóvenes entre 15 a 29 años tienen o cursan estudios superiores en Lima Metropolitana. Y son ellos quienes durante ese tiempo deben preocuparse no solo por trabajo, deudas o problemas de salud, sino también por la universidad y los exámenes que rinden. Estos últimos han constituido uno de los agentes fundamentales estresores en los universitarios: la ansiedad ante exámenes (AAE; Domínguez-Lara, 2017).

Frente a esto, existe un nivel de preocupación de parte de los estudiantes que es natural y llega a ser beneficioso ya que, funciona como una respuesta o barrera frente a situaciones que buscan romper su equilibrio corporal y mental (Montes, 2020). Sin embargo, esta etapa que abarca nuevos desafíos, cambios psicosociales y demandas académicas, puede provocar problemas más graves de ansiedad (Medina

et al., 2019). En este punto, una adecuada autorregulación de las emociones es crucial para equilibrar sus reacciones a nivel conductual y fisiológico frente a lo que el entorno, en este caso académico, demanda (Dominguez, 2017).

Cabe señalar que la vida universitaria consiste en consolidar planes, adaptarse a nuevas rutinas, responsabilidades y sufrir presión del medio que los rodea; todo ello puede generar una preocupación excesiva que atenta contra la salud, convirtiendo a los jóvenes en fuertes candidatos para adquirir rasgos ansiosos (Cardona et al., 2015). En vista de esto, Hendrie y Bastacini (2020) aseguran que atravesar por un proceso autorregulatorio emocional y cognitivo, perfecciona el logro de objetivos y un mejor control de emociones sobre el alumnado, permitiendo un desempeño equilibrado entre la realización de los deberes y su manejo emocional.

Con respecto a la primera variable, Weiss et al. (2015) señalan que la autorregulación emocional (AE) puede ser vista como una habilidad indispensable en la que la gente debe adaptarse a diferentes circunstancias, sean estas buenas o malas. Así también se entiende al constructo, como la disposición del individuo a desarrollar técnicas de dominio específico según el contexto que esté viviendo (Hendrie & Bastacini, 2020). Mientras que Dominguez (2017) conceptualiza a la AE como un sistema de pasos que se lleva a cabo para que las personas puedan expresar sus emociones, conociendo cuándo las tienen y cómo las manifiestan.

Internacionalmente, Santoya et al. (2018) halló en 356 universitarios (sin diferencia notoria entre géneros) de universidades públicas, un mayor nivel de autorregulación emocional, que alumnos de universidades privadas. Asimismo, comprobó que el autoconocimiento emocional está firmemente asociado con la autorregulación. Siguiendo con las investigaciones, Khalil et al. (2020) comandaron

una exploración acerca de las limitaciones de regulación emocional (RE) sobre el bienestar psicológico en 127 estudiantes argentinos, encontrando que mientras menos obstáculos de RE, den a conocer los estudiantes, mayor es su grado de bienestar.

Dentro del contexto nacional, Domínguez (2017) realizó una investigación en 127 universitarios del área metropolitana de Lima, que obtuvo como resultados una superposición entre los coeficientes intelectuales de varias de las estrategias abordadas, pero teniendo a la catastrofización como el predictor más importante de la ansiedad. También se observó que teniendo conocimiento acerca de estrategias predictivas para la aparición de conductas ansiosas, será mucho más factible que se pueda desarrollar programas preventivos con el propósito de minimizar el impacto emocional.

Acerca de la segunda variable, ansiedad ante los exámenes (AAE), se iniciará diciendo que, la ansiedad es un proceso de protección natural que ayuda a sobrellevar las situaciones de estrés en la vida; sin embargo, esta se puede tornar desadaptativa cuando nos impide realizar nuestras actividades cotidianas (Medina et al., 2019). Todos experimentan ansiedad en alguna etapa de sus vidas que se caracteriza por síntomas fisiológicos como la taquicardia, opresión torácica, dolores de cabeza o inquietud (Cardona et al., 2015). Este constructo también es definido como la forma en que el individuo se encarga de analizar la situación y ver cuál es la mejor manera de responder frente a la dificultad que tiene que enfrentarse (Medina et al., 2019). Por otra parte, la AAE es una forma de manifestación más intensa que surge en circunstancias de valoración y simboliza un problema grave para los estudiantes (Domínguez Lara et al., 2016).

En Colombia se encontró que existe una gran incidencia de ansiedad en 200 universitarios (58%) con relación al estrato social, siendo mayor en los de la clase alta (70.2%) lo cual deja en evidencia la falta de programas que ayuden a sobrellevar de mejor manera esta etapa (Cardona-Arias et al., 2015). Por otro lado, Marcué y Gonzáles (2017) indagaron sobre el panorama que enfrentan 40 estudiantes universitarios mexicanos (43% mujeres) y dividieron los resultados en tres niveles: fisiológicos, subjetivos y conductuales; de esta forma arrojó que el nivel subjetivo es el más afectado (16 nivel medio y 7 nivel alto) por lo cual sus sentimientos y pensamientos están involucrados y afectan directamente a su memoria y conocimiento previo a un examen.

Dominguez-Lara et al. (2016) hallaron la incidencia de AAE en 751 estudiantes correspondiente a dos instituciones privadas de enseñanza superior en Lima Metropolitana observando 55.26% de niveles medios en AE. Otro estudio desarrollado por Guerrero (2018) halló la conexión entre adaptación a la vida universitaria y la AAE en 250 universitarios becados de Chiclayo donde se estipuló la presencia de una asociación positiva entre la AAE y la dimensión personal de adaptación universitaria manifestando una conexión evidente entre lo que opinan y sienten los estudiantes acerca del bienestar físico y mental

Dentro del contexto universitario, los exámenes suelen ser estímulos estresantes para los jóvenes. Por ello, en periodos de evaluaciones la mayoría suele experimentar problemas sintomáticos como sudoración de manos, palpitaciones aceleradas o dolores de cabeza. Debido a esto, es importante la autorregulación emocional, pues ayuda al buen manejo de las emociones ante situaciones estresantes como las mencionadas, evitando impulsos fuera de control que

perjudique su desempeño. Por lo tanto, la revisión del estado de las investigaciones que relacionan las variables AE y AAE es relevante, ya que se puede observar una carencia de valoración de estos. Debido a ello, el presente trabajo surge como aporte para una nueva investigación que tenga a futuro un impacto positivo en los universitarios limeños.

Por lo mencionado líneas arriba, el presente estudio procura profundizar y rastrear la conexión entre ambas variables dentro de jóvenes universitarios limeños, y se espera que por medio de las respuestas obtenidas del estudio se puedan desarrollar nuevos programas que ayuden a reducir los niveles de AAE a través de estrategias de AE para que ellos puedan aprender a manejar sus emociones y no permitan que estas afecten su rendimiento ante evaluaciones y cuestionarios.

Dentro del contexto universitario, los exámenes suelen ser estímulos estresantes para los jóvenes. Por ello, en periodos de evaluaciones la mayoría suele experimentar problemas sintomáticos como sudoración de manos, palpitaciones aceleradas o dolores de cabeza. Debido a esto, es importante la autorregulación emocional, pues ayuda al buen manejo de las emociones ante situaciones estresantes como las mencionadas, evitando impulsos fuera de control que perjudique su desempeño. Por lo tanto, la revisión del estado de las investigaciones que relacionan las variables AE y AAE es importante, ya que se puede observar una carencia de valoración de estos. Debido a esto, el presente trabajo surge como aporte para una nueva investigación que tenga a futuro un impacto positivo en los universitarios limeños.

1.3.2. Formulación del problema de investigación

¿Cuál es la relación entre la autorregulación emocional y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la autorregulación emocional y la ansiedad-estado ante los exámenes en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

1.4.2. Objetivos específicos

Determinar la relación entre la reevaluación cognitiva y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Determinar la relación entre la supresión y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Determinar la relación entre la autorregulación emocional y la ansiedad ante los exámenes, según género, en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Determinar la relación entre la autorregulación emocional y la ansiedad ante los exámenes, según gestión, en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

1.5. Hipótesis de la investigación

1.5.1. Formulación de hipótesis

Hipótesis general

Existe relación inversa entre la autorregulación emocional y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Hipótesis específicas

H1: Existe relación significativa entre la reevaluación cognitiva y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

H2: Existe relación significativa entre la supresión y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

H3: Existe relación significativa entre la autorregulación emocional y la ansiedad ante los exámenes, según sexo, en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

H4: Existe relación significativa entre la autorregulación emocional y la ansiedad ante los exámenes, según gestión, en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

1.5.2. Variables de estudio

Autorregulación emocional. La AE es el término que conceptualiza el control de las emociones en favor a un mejor manejo de la situación por parte del individuo (Ato, Gonzáles & Carranza, 2004). Este fenómeno dado mediante pasos existe a un nivel neurobiológico, comportamental y experiencial en el sujeto, pero también hace las modificaciones para su buen desenvolvimiento dentro del entorno (Gómez & Calleja, 2016; Gross, 2007).

Ansiedad ante los exámenes. Se define como una circunstancia estresante específica propio de un rasgo de personalidad en donde se da un estado de tensión muy intenso y nerviosismo que puede interferir con los procesos cognitivos de atención o concentración durante un examen (Spielberger, 1980). Además, debe ser definida como una ansiedad transitoria o estado debido a que sucede en una situación específica durante una evaluación transitoria como una exposición o examen (Hong & Karstenson, 2001; Dominguez-Lara, 2016).

1.5.3. Definición operacional de las variables

Autorregulación emocional: Se utilizará el cuestionario de Autorregulación Emocional adaptado en su versión peruana ERQP, teniendo en cuenta las dimensiones que abarca: la reevaluación cognitiva (1,3,5,7,8,10) y la supresión (2,4,6,9). Estos ítems son calificados mediante la escala Likert y es de tipo politómica, ya que presenta siete opciones de respuesta, las cuales van desde el 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo).

Ansiedad ante los exámenes: El nivel de ansiedad ante los exámenes se define operacionalmente a través de la puntuación obtenido del TAI-Estado, el cual tiene 15 preguntas de respuestas tipo Likert de cuatro alternativas (Nada, Algo, Bastante y Mucho), cada ítem fue modificado para que empiece con la oración “Durante el examen...” debido a que en las versiones anteriores apuntaban a otras situaciones distintas. Además, cada alternativa de respuesta tiene un valor numérico que va desde el 1 hasta el 4.

CAPÍTULO II. MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación

El actual trabajo de investigación es de tipo empírico con estrategia asociativa de diseño correlacional simple. Es empírico porque toma la recolección de datos para comprobar la hipótesis, basada en una medida numérica y una descomposición estadística (Hernández et al., 2014). A su vez es asociativo, debido a que los propósitos del estudio se trasladan a hipótesis que buscan el paralelo entre grupos muestrales y el pronóstico o aclaración de conductas o secuencia de ellas; además, el diseño es correlacional simple debido a que el objetivo es identificar la relación entre las dos variables sin el uso o control sobre variables extrañas (Ato et al., 2013).

2.2. Participantes

En el actual trabajo de estudio el muestreo fue de tipo no probabilístico por conveniencia lo cual consiste en aquellos casos donde es más asequible para el investigador, siempre y cuando acepten ser incluidos en el estudio. Esto se fundamenta en la cercanía y la sencillez para disponer de la muestra para el examinador (Otzen & Manterola, 2017). El muestreo por conveniencia es capaz de generar desviaciones en la confianza del estudio, solo si se lleva a un extremo que incluya manipulación por parte del investigador hacia los participantes, dentro del grupo no probabilístico, sin embargo, también es de gran ayuda porque involucra menos costo y tiempo, además que no involucra procesos ni razón para escoger la muestra (Supo, 2014).

La muestra fue calculada teniendo en consideración las investigaciones previas de Liu et al. (2020). Se utilizó el programa G*power 3 (Faul et al., 2007).

La muestra quedó constituida por 312 universitarios de Lima Metropolitana, de los cuales 222 fueron mujeres, representando el 71.2% del total y 90 hombres, representando el 28.5% del total; con una edad promedio de 23 años. Así también se aprecia una gran cantidad de estudiantes pertenecientes a universidades privadas con un 78.5% en comparación a universidades públicas con un 21.5%.

Los principios de inclusión fueron: edades comprendidas entre 18 a 25 años, género masculino o femenino, estar estudiando una carrera universitaria actualmente, y que estén dispuestos a participar del estudio.

2.3. Medición

Para el compendio de datos de la muestra se utilizó la técnica cuantitativa de la encuesta a través del uso de cuestionario escrito autoadministrado y distribuido mediante dispositivos electrónicos como redes sociales.

Los cuestionarios son un conjunto de interrogantes que integran las variables del estudio (Hernández et al., 2014). Además, se realizó mediante un proceso ordenado que sirvió para la obtención de datos al ser autoadministrado y enviado a través de medios electrónicos; es decir, el que los participantes respondieran a las preguntas sin presencia del evaluador, trajo consigo una serie de ventajas como reducción de gastos económicos, fácil acceso a la muestra y la disponibilidad, según el tiempo del evaluado, para responder el formato (García et al., 2006).

Cuando se realizan investigaciones de tipo empírico es común utilizar las encuestas para la recogida de datos porque, en comparación a otras técnicas como el censo, resulta ser menos costoso y requiere menor tiempo (Osuna et al., 1991). Para hacer esto posible se usaron los siguientes instrumentos psicológicos.

2.3.1. Ficha de datos sociodemográficos

Ficha que incluye los datos del participante: edad, género, universidad en la que estudia y carrera actual; con el fin de constatar los requisitos de la muestra escogida. Este instrumento precedió a los cuestionarios de ambas variables.

2.3.2. Cuestionario de Autorregulación Emocional adaptado para el Perú (ERQP)

Este cuestionario fue creado en su versión original por Gross y John (2003) teniendo como base el modelo modal de la autorregulación emocional planteado por Gross y John (2003). El ERQ fue adaptado a la población peruana por Gargurevich (2010). El presente instrumento cuenta con 10 ítems, que abarca las dos dimensiones de la variable, es decir, seis ítems evalúan la reevaluación cognitiva (1,3,5,7,8,10), y los otros cuatro, la supresión (2,4,6,9). Ellos son calificados mediante la escala Likert, la cual va del uno (*totalmente de acuerdo*) al siete (*totalmente en desacuerdo*).

La confiabilidad del Cuestionario ERQP fue establecida a través del método de consistencia interna con un alfa de Cronbach (Gargurevich, 2010). La subescala de reevaluación cognitiva obtuvo un coeficiente de .72 y los coeficientes de correlación ítem-test alcanzaron valores de .27 a .56 (Gargurevich, 2010). Mientras que, la subescala de supresión obtuvo un coeficiente de .74 y los coeficientes de correlación ítem-test alcanzaron valores de .51 a .62 (Gargurevich, 2010). La confiabilidad de las subescalas del ERQP en el presente estudio fue un nivel mayor a .70 en ambos casos.

Para determinar validez, se realizó un análisis factorial confirmatorio, tal como se hizo con el cuestionario original, mediante el 2 Satorra-Bentler chi cuadrado (S-B χ^2) obteniendo índices de ajuste aceptables: S-B χ^2 /gl = 2.68 (S-B χ^2 = 80.41, gl = 30), RMSEA = .073, CFI = .90, lo que confirma la validez del constructo (Gargurevich, 2010).

2.3.3. Inventario de Ansiedad ante Exámenes-Estado (TAI-Estado):

Este inventario fue adaptado por Dominguez-Lara (2016) teniendo como base la estructura de la Autoevaluación de Ansiedad Sobre Exámenes (IDASE) en su versión en español realizado por Bauermeister et al. (1983), y adaptada a universitarios limeños por Villegas et al. (2015). El presente instrumento cuenta con 15 ítems de cuatro alternativas de respuesta única, divididos en: *Nada*, *Algo*, *Bastante* y *Mucho*; además es unidimensional por lo cual solo se enfoca en la Ansiedad como Estado (Dominguez-Lara, 2016).

La estructura del TAI-Estado fue validada a través de un análisis factorial confirmatorio tomando en cuenta tres modelos: oblicuo, bifactor y unidimensional. El modelo unidimensional tuvo un mejor ajuste ($SB-\chi^2 [104] = 210.890 [p < .001]$, CFI = .982, RMSEA [IC 90 %] = .091 [.073, .109], SRMR = .090 lo que confirma la validez del constructo (Domínguez-Lara, 2016).

La confiabilidad del TAI-Estado fue fijado mediante el método tau-equivalente mostrando, en todos los casos, un alto nivel en el coeficiente de confiabilidad (> .90). El nivel de confiabilidad de las puntuaciones del inventario TAI Estado en el presente estudio fue de .93, cifra que al sobrepasar el .90 evidenció un “elevado” nivel de confiabilidad (Domínguez-Lara, 2016).

2.4. Procedimientos

Para la presente sustentación se vio adecuado realizar el siguiente el conjunto de actividades:

Primero, se escogieron las variables de investigación de acuerdo con el interés de los investigadores y a la realidad problemática del entorno. Luego se realizó

una búsqueda exhaustiva de marco teórico y antecedentes en distintos repositorios académicos para recabar la mayor información respecto al tema.

El siguiente paso fue establecer los propósitos e hipótesis de la investigación. Además, se eligieron los instrumentos que tenían mayor confiabilidad para aplicarse en nuestra población. Luego, se requirió la autorización pertinente a los creadores de ambos instrumentos para después hacer el cálculo del tamaño de la muestra con la ayuda del programa Gpower*3, teniendo en consideración los antecedentes.

Después, se dio paso a la reunión de muestras utilizando un cuestionario de manera virtual en donde se recalcó que la participación era voluntaria, con fines académicos y se hizo énfasis en los requisitos para participar de la investigación. El cuestionario se difundió de forma virtual a través de las redes sociales (*Facebook* y *WhatsApp*).

Por último, se realizó el análisis descriptivo y de confiabilidad haciendo uso del programa Jamovi, se empezó a redactar los resultados y contrastar las hipótesis.

2.5. Aspectos éticos

La presente tesis se apoya en los Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta de la *American Psychological Association* (APA, 2017). En relación con ello, no presenta como propia creación secciones del trabajo correspondientes a otros autores, haciendo uso de citas en formato APA (7ma edición) y del Turnitin para regular el nivel de copia consentida por la institución. Adicionalmente, se solicitó previa autorización de los autores de cada instrumento utilizado para la aplicación correspondiente.

Por otro lado, en el cuestionario entregado se brindó información acerca del consentimiento informado recalando que cada persona que tomó parte de la

investigación es libre de decidir participar o no. Además, se describieron los objetivos de investigación, el proceso, las posibles consecuencias y detalles acerca de la confidencialidad haciendo énfasis en que los datos recopilados son anónimos y de esta forma se mantendrá su privacidad intacta; todo esto haciendo referencia a la declaración de Helsinki y los principios éticos para la investigación en personas descritos en Asociación Médica Mundial (AMM, 2017).

2.6. Análisis de datos

Se utilizó la versión 2.2.2. de Jamovi, porque permitió encontrar información detallada respecto a los gráficos de los resultados, porcentajes, tablas descriptivas, pruebas de normalidad y confiabilidad.

Antes del procesamiento de los resultados, se hizo un análisis de normalidad midiendo los valores de asimetría y curtosis. Los resultados dieron valores que se alejaban de la normalidad ($> \pm 2$), por lo tanto, se utilizó la correlación de Spearman, esto debido a que es un tipo de análisis estadístico no paramétrico que se emplea cuando las puntuaciones de un estudio resultan ser muy amplias (González et al., 2017).

Finalmente, para la interpretación de los coeficientes de correlación; Ferguson (2009) menciona que si el coeficiente se encuentra alrededor de $\pm .3$ la correlación es baja o leve, se encuentra alrededor de $\pm .5$ la correlación es moderada y se encuentra alrededor de $\pm .7$. Asimismo, Cárdenas y Arancibia (2014) señalan que los rangos del tamaño del efecto son tres; indicando que hasta el .20 se considera pequeño, del .21 al .50 es mediano y del .51 al .80 es grande.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Seguidamente, se describen los resultados descriptivos y luego los resultados inferenciales, los cuales responden a los propósitos de la investigación.

3.1. Análisis descriptivo

En cuanto al análisis de normalidad se midieron los valores de asimetría y curtosis. Los resultados dieron valores que se alejaban de la normalidad ($> \pm 2$), por lo tanto, se utilizó la correlación de Spearman, esto debido a que es un tipo de análisis estadístico no paramétrico que se emplea cuando las puntuaciones de un estudio resultan ser muy amplias (González et al., 2017).

Según la tabla 1, podemos ver que la dimensión de reevaluación cognitiva presenta una leptocurtosis y una asimetría positiva severa que lo aleja de la distribución normal, por lo tanto, se realizó un análisis de correlación a través del coeficiente de Spearman. Por otra parte, la supresión emocional presentó una simetría insignificante y una platicurtosis moderada con valores que lo ubican dentro de la normalidad. A esta dimensión le corresponde un análisis con coeficiente de Pearson.

Por último, las variables de ansiedad ante exámenes y reevaluación tuvieron una leptocurtosis y mesocurtosis, respectivamente, junto con valores de una asimetría positiva severa que los alejaron de la distribución normal con puntos de cortes de 5.14 y 4.62, por lo tanto, se utilizó el coeficiente de Spearman para el análisis de correlación en ambos casos (Ferguson, 2009). Se aprecia el análisis de la normalidad en el anexo C.

Tabla 1*Resultados estadísticos descriptivos de las variables*

Variable	M	Mdn	DE	g1	g2
Reevaluación cognitiva	16.4	15.0	6.70	5.14	1.03
Supresión emocional	15.5	16.0	5.35	0.46	-1.99
Ansiedad Ante Exámenes	31.1	30.0	9.51	4.62	0.25

Nota: M= media; Mdn=mediana; DE=desviación estándar; g1=asimetría; g2=curtosis

3.2. Análisis inferencial

En la tabla 2 se presentan los resultados generales de la correlación entre la ansiedad ante exámenes y la autorregulación emocional demostrando que no existe relación entre ambas variables ($p = .186 > .05$).

Tabla 2

Análisis de correlación entre la autorregulación emocional y ansiedad ante exámenes

	Ansiedad ante exámenes	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
Autorregulación emocional	-0.075*	0.186

Nota: (*) = coeficiente de correlación de Spearman

A continuación, se brindan los resultados de la correlación entre las dimensiones de reevaluación cognitiva, supresión emocional y ansiedad ante exámenes (Tabla 3).

Respecto a la hipótesis específica 1, no existe relación estadísticamente significativa ($p= 0.181 > .05$) entre la reevaluación cognitiva y la ansiedad ante exámenes.

Respecto a la hipótesis específica 2 sí existe relación estadísticamente significativa ($p= .001 < .05$) entre las dimensiones de supresión emocional y la ansiedad ante exámenes. El nivel de correlación determinado es inversa y leve ($rho = -.274$). El tamaño de efecto (d) fue .52, el cual es considerado un tamaño grande según Cárdenas y Arancibia (2014).

Tabla 3

Análisis de correlación entre las dimensiones de autorregulación emocional: reevaluación cognitiva, supresión emocional; y ansiedad ante exámenes

	Ansiedad ante exámenes		
	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Reevaluación cognitiva	.076	.181	
Supresión emocional	-.274*	.001	.52

Nota: (*) = correlación estadísticamente significativa; rho= coeficiente de correlación de Spearman; d= tamaño del efecto

En la tabla 4 se presentan los resultados de la correlación entre las dos dimensiones mencionadas de la autorregulación emocional con respecto a la variable ansiedad ante exámenes, según sexo y gestión de la universidad.

Respecto a la hipótesis específica 3, no existe relación estadísticamente significativa ($p= .158 > .05$) entre la dimensión de reevaluación cognitiva y la ansiedad ante exámenes en varones. Por otro lado, respecto a la dimensión de supresión emocional sí existe relación estadísticamente significativa ($p= .029 < .05$) con la

ansiedad ante exámenes. El nivel de correlación determinado es negativo bajo ($\rho = -.230$). El tamaño de efecto fue .48, el cual es considerado un tamaño mediano según Cárdenas y Arancibia (2014).

En cuanto a las mujeres, respecto a la dimensión de reevaluación cognitiva no existe relación estadísticamente significativa ($p = .517 > .05$) con la ansiedad ante exámenes en mujeres. Por otro lado, respecto a la dimensión de supresión emocional sí existe relación estadísticamente significativa ($p = .001 < .05$) con la AAE en mujeres. El nivel de correlación determinado es negativo leve ($\rho = -.297$). El tamaño de efecto fue .54, el cual es considerado un tamaño grande según Cárdenas y Arancibia (2014).

Respecto a la hipótesis específica 4, en las universidades públicas se puede visualizar que no existe relación estadísticamente significativa entre la reevaluación cognitiva ($p = .819 > .05$) y ansiedad ante exámenes. Por otro lado, respecto a la dimensión de supresión emocional sí existe relación estadísticamente significativa ($p = .001 < .05$) con la ansiedad ante exámenes en universidades públicas. El nivel de correlación determinado es negativo leve ($\rho = -.392$). El tamaño de efecto fue .50, el cual es considerado un tamaño grande según Cárdenas y Arancibia (2014).

Mientras tanto no existe relación estadísticamente significativa ($p = .165 > .05$) entre la dimensión de reevaluación cognitiva con la ansiedad ante exámenes en estudiantes de universidades privadas. Por otro lado, respecto a la dimensión de supresión emocional sí existe relación estadísticamente significativa ($p = .001 < .05$) con la ansiedad ante exámenes en universidades privadas. El nivel de correlación determinado es negativo y leve ($\rho = -.247$). El tamaño de efecto fue .63, el cual es considerado un tamaño grande según Cárdenas y Arancibia (2014).

Tabla 4*Correlación entre las dimensiones de la AE con la variable AAE según sexo y gestión*

		Ansiedad ante exámenes		
		<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Varones	Reevaluación cognitiva	.150	.158	
	Supresión	-.230*	.029	.48
Mujeres	Reevaluación cognitiva	.044	.517	
	Supresión	-.297*	.001	.54
G. Pública	Reevaluación cognitiva	.089	.165	
	Supresión	-.247*	.001	.50
G. Privada	Reevaluación cognitiva	.029	.819	
	Supresión	-.392	.001	.63

Nota: (*) = correlación estadísticamente significativa. rho= coeficiente de correlación de Spearman

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos demostraron que una relación estadísticamente significativa entre la autorregulación emocional y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de universidades de Lima Metropolitana ($p = .186 > .05$) es inexistente. Es decir, los alumnos que logran desarrollar estrategias que le permiten mitigar, acrecentar o graduar sus respuestas emocionales, adaptándose al contexto (Gross & Thompson, 2007) no necesariamente están exentos de presentar estados de tensión o nerviosismo intenso y/o frecuente, durante el periodo de exámenes (Spielberger, 1980; Fernández-Castillo & Caurcel, 2015). Sin embargo, lo conseguido en el presente estudio discrepa de lo hallado por Liu et al. (2020), quienes sí encontraron una conexión entre estas variables, indicando que, mientras los estudiantes presenten mayor autorregulación emocional, van a experimentar menor ansiedad ante los exámenes. Esta discrepancia podría explicarse con lo indicado por Domínguez-Lara (2016) cuando expone que no es la situación de exámenes la que genera ansiedad, si no que depende de la disposición de cada persona para afrontar esta circunstancia. Al parecer la AE se conecta con la AAE solo en el componente constitucional, mas no situacional. Por otro lado, cabe indicar que la percepción de importancia que los estudiantes atribuyen al examen puede condicionar más o menos ansiedad.

Los resultados señalan que de hecho, sí hay una relación estadísticamente significativa inversa y leve, entre la dimensión de supresión emocional y la AAE ($r = -.274$ $p = .001 < .05$), pero no entre la reevaluación cognitiva y la AAE ($p = .181 > .05$). Esto confirma lo mencionado por Porro y Andrés (2011) quienes indican que un uso constante de la estrategia de supresión, evitando expresarse verbal y corporalmente lo que se siente, está asociado a la manifestación de síntomas ansiosos. Además,

Shafiee-Tabar y Akbari-Chermahini (2017) mencionan que la supresión se debe considerar como predictora de la ansiedad debido a que, según el modelo de Gross, esta estrategia disminuye las emociones y expresiones subjetivas, pero no funciona en un largo periodo de tiempo, entonces al tratar de suprimir la ansiedad, esto ayuda a que se genere más estrés. Lo expuesto, anteriormente, indicaría que cuando un estudiante inhibe su expresión facial, corporal o verbal acerca de lo que siente frente a un contexto de exámenes, aumenta su nivel de ansiedad y no hace desaparecer la emoción. Sin embargo, lo que el estudiante piensa erróneamente al hacer uso de esa estrategia, es que, mientras más reprima las emociones que presenta en el momento, podría llegar a extinguir ese sentimiento.

En cuanto al género vemos que de hecho, hay una relación significativa entre la dimensión de Supresión emocional y la AAE en ambos sexos, siendo una correlación directa y leve en personas del género masculino ($\rho = -.230$, $p = .029 < .05$) y también en mujeres ($\rho = -.297$, $p = .001 < .05$). Por otro lado, vemos que es inexistente una relación significativa entre la Reevaluación Cognitiva y la Ansiedad ante exámenes, tanto en varones ($p = .158 > .05$) como en mujeres ($p = .517 > .05$). Los resultados evidencian que no aparecen distinciones significativas entre varones y mujeres, por lo tanto, podemos afirmar que los estudiantes de ambos géneros tendrán el mismo resultado al suprimir sus emociones, es decir manifiestan una intensa actividad a nivel nervioso, cardíaco y comportamental como resultado de intentar reprimir las manifestaciones de su estado emocional (Silva, 2005). Además, estos síntomas incrementarán su nivel de ansiedad, sintiéndose tensos o agobiados al momento de dar un examen (Polo et al., 1996) y aumentando su angustia por el futuro fracaso, mal desempeño y las implicaciones que se desencadenan (Furlan, 2006). Estos resultados discrepan de los obtenidos por Liu et al. (2020) quienes

señalan que las mujeres suelen experimentar mayor ansiedad ante exámenes debido a que no son capaces de regular sus emociones adecuadamente. Para estos autores la crianza de los hombres desde pequeños en la cultura asiática influye mucho en los resultados debido a que los padres les enseñan a ser más resilientes, mientras que a las mujeres suelen ser presionadas por la sociedad para obtener sus propias competencias. Esto demuestra que no existen diferencias en los resultados obtenidos entre ambos sexos en un contexto local; sin embargo, no sucede lo mismo en otras culturas. Por ejemplo, en la cultura asiática suele haber otro tipo de crianza para las mujeres y son sometidas a una clase diferente de presión social a comparación de los varones, teniendo como consecuencia que ellas no logren desarrollar habilidades de regulación emocional adecuadas, desencadenando en un incremento de sus niveles de ansiedad. Por lo comentado líneas arriba, es importante tener en cuenta también el factor sociodemográfico y cultural en futuras investigaciones.

Con respecto a la elección de universidades públicas o privadas se ve que sí aparece una relación estadísticamente significativa en ambas gestiones entre la dimensión de Supresión Emocional y la AAE ($\rho = -.392$, $p = .001 < .05$; $\rho = -.247$, $p = .001 < .05$ respectivamente) y además ambas son directas y leves. Mientras que, cuando se relaciona la dimensión de Reevaluación cognitiva con la AAE entre alumnos de universidades públicas y particulares vemos que no existe relación ($p = .165 > .05$; $p = .819 > .05$ respectivamente).

Estos resultados se acercan a los obtenidos por Dominguez-Lara (2016) quien señala que los universitarios de entidades privadas presentan menores grados de ansiedad, esto puede ser debido a lo mencionado por Gómez (2021) quien indica que dependerá de cada estudiante desarrollar sus habilidades para incrementar sus creencias de que tienen la capacidad para resolver exámenes, solo de esta manera

ellos podrán obtener menores puntajes de sus respuestas en nerviosismo o irritabilidad. Lo cual coincide con Arias et al. (2022) que halló en universitarios de una entidad nacional de Argentina, la preferencia de usar estrategias desadaptativas como echarse a sí mismos la culpa y junto con la catastrofización, anticipando el dolor con un miedo exagerado. Por lo tanto, podemos decir que la variable de gestión tampoco determina una gran diferencia en los resultados debido a que se observan los mismos hallazgos generales en cuanto al sexo. Además, es importante señalar que la supresión emocional siempre va a estar asociada a la ansiedad sobre todo en situaciones de estrés como exámenes, debido a que los estudiantes están acostumbrados a suprimir sus emociones y no saber manejarlas adecuadamente.

Con relación a las implicancias teóricas en la investigación se consolidó el modelo de Gross y John (Gargurevich, 2010) donde señalan que la autorregulación emocional abarca dos componentes: la supresión emocional y la reevaluación cognitiva. Además de lo señalado por Dominguez Lara (2016) acerca de que la ansiedad ante exámenes corresponde a una ansiedad estado por lo transitoria de su aparición en la persona.

En cuanto a las implicancias prácticas, se evidenció el énfasis de la regulación de emociones en épocas de exámenes dentro de la universidad. Atendiendo a esta necesidad sería útil implementar charlas semanas previas a los exámenes parciales y finales donde se toquen los temas de ansiedad en estas situaciones específicas, así como la identificación de emociones y estrategias para conducirlas de la manera correcta.

Por otro lado, si bien el estudio es viable, no está libre de las siguientes limitaciones, tales como la barrera de un trato directo con los participantes y la

posibilidad de resolver preguntas, debido a que la investigación fue desarrollada bajo el panorama de una pandemia. Así también, la muestra escogida fue de tipo no probabilístico lo que obstaculiza la ampliación de los resultados hallados en la investigación hacia otras personas con similares características. Por último, no existe un amplio número de artículos que relacionan ambas variables presentadas, lo cual limitó los recursos bibliográficos.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos demostraron que una relación estadísticamente significativa entre la Autorregulación emocional y la AAE en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana es inexistente ($p = .186 > .05$).

Los resultados señalan que de hecho sí hay una relación estadísticamente significativa inversa y leve, entre la dimensión de supresión emocional y la ansiedad ante exámenes ($\rho = -.274$, $p = .001 < .05$), pero no entre reevaluación cognitiva y la AAE ($p = .181 > .05$).

En cuanto al género vemos que sí aparece una relación significativa entre la dimensión de Supresión emocional y la AAE en ambos sexos, siendo una correlación directa y leve en varones ($\rho = -.230$, $p = .029 < .05$) y también en mujeres ($\rho = -.297$, $p = .001 < .05$). Por otro lado, vemos que es inexistente una relación significativa entre la Reevaluación Cognitiva y la Ansiedad ante exámenes ni en varones ($p = .158 > .05$) ni mujeres ($p = .517 > .05$).

Con respecto a la elección de universidades públicas o privadas se ve que aparece una relación estadísticamente significativa en ambas gestiones entre la dimensión de Supresión Emocional y la AAE ($\rho = -.392$, $p = .001 < .05$; $\rho = -.247$, $p = .001 < .05$ respectivamente) y además ambas son directas y leves. Mientras que, cuando se relaciona la dimensión de Reevaluación cognitiva con la AAE entre universitarios de entidades públicas y privadas vemos que no existe relación ($p = .165 > .05$; $p = .819 > .05$ respectivamente).

RECOMENDACIONES

Se sugiere impulsar la difusión de técnicas de reevaluación cognitiva como estrategia principal de autorregulación emocional, con el fin de que, aplicándolas, disminuyan su ansiedad en periodos de exámenes.

Se recomienda replicar el estudio teniendo en cuenta la misma cantidad de personas según sexo para lograr una paridad en los resultados.

Se sugiere volver aplicar el estudio en una población que se encuentre en temporada de exámenes para una evaluación más directa de los participantes frente a los agentes estresores o ansiosos.

Se sugiere segmentar los resultados de la población teniendo en cuenta las diferentes carreras de los participantes.

Se recomienda investigar una de las variables y relacionarlas con otros constructos, por ejemplo, frustración con ansiedad ante exámenes utilizando la misma población universitaria.

Se sugiere comparar el presente estudio con uno realizado en la actualidad en el mismo centro de estudios.

Se recomienda comparar la relación de ambos constructos con estudiantes del primer ciclo y último ciclo.

REFERENCIAS

- Advíncula, C. (2018). *Regulación Emocional y Bienestar Psicológico En Estudiantes Universitarios*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Católica del Perú. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12666/Adv%
c3%adnacula_Coila_Regulaci%c3%b3n_emocional_bienestar1.pdf?sequ
ence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12666/Adv%c3%adnacula_Coila_Regulaci%c3%b3n_emocional_bienestar1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Álvarez, J., Lorenzo, J. & Aguilar, J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551017>
- Amstadter, A. (2008). Emotion regulation and anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(2), 211–221. 10.1016/j.janxdis.2007.02.004
- Andrés, M., & Aydmune, Y. (2013). Control cognitivo de la emoción: funciones ejecutivas implicadas en el uso de la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*; 10, 799-809. <http://hdl.handle.net/11336/3317>
- Arias, C., Román, M., & Sulpizio, M. (2022). *Regulación emocional y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Mar de Plata]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Mar de Plata. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/1321>
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013) Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. 10.6018/analesps.29.3.178511

- Atuncar, G. (2017). *Actividad física, estrés percibido y autorregulación emocional en estudiantes universitarios de Lima*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Católica del Perú]. Repositorio institucional de la universidad Pontificia Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/8721/Atuncar_Manco_Actividad%20f%C3%adsica%20estr%C3%a9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cárdenas, m., & Arancibia, h. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en g*power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-224.
- Carolina, F. et. al. (2012) Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 12(2), 9-16. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1578-84232012000200002
- Dominguez-Lara, S. (2016). Inventario de la Ansiedad ante Exámenes-Estado: análisis preliminar de validez y confiabilidad en universitarios de Lima. *Liberabit*, 22(2), 219 – 228. <https://goo.gl/4THm6z>
- Dominguez-Lara, S., Bonifacio-Vilela, M. & Caro-Salazar, A. (2016) Prevalencia de ansiedad ante exámenes en una muestra de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología* 6(2), 45-56. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/155>
- Dominguez-Lara, S., Calderón, G., Alarcón, D. & Navarro, J. (2017). Relación entre Ansiedad ante exámenes y rendimiento en exámenes universitarios: análisis preliminar de la diferencia según asignatura. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 166-176. 10.19083/ridu.11.492

- Dominguez-Lara, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación Médica*, 19(4), 251-254. 10.1016/j.edumed.2017.07.002
- Fernández-Abascal, E., Rodríguez, B., Sánchez, M., Díaz, M., & Sánchez, F. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Castillo, A., & Caurcel, M. J. (2014). State test-anxiety, selective attention and concentration in university students. *International Journal of Psychology*, 50(4), 265–271. doi:10.1002/ijop.12092
- Furlán, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Revista Evaluar*, 6(1), 32–51. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v6.n1.533>
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *RIDU*, 4(1), 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775390>
- Garrosa, E., Blanco-Donoso, L. M., Moreno-Jiménez, B., González, A., Fraca, M., & Meniz, M. J. (2014). Evaluación y predicción del work engagement en voluntarios: el papel del sentido de la coherencia y la reevaluación cognitiva. *Anales de Psicología*, 30(2), 530–540. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.148701>
- Gómez, P. & Calleja, B. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación Psicológica*, 8(1), 96-117.
- Gomez, R. (2021). *Autoeficacia Académica y Ansiedad ante Exámenes en estudiantes de la facultad de ingeniería de una universidad privada de Trujillo*. [Tesis de licenciatura] Universidad Privada Antenor Orrego. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/7649>
- González, M. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *Revista electrónica*

- interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1), 1.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783185>
- Gross, J. & Thompson, R. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.688.8579&rep=rep1&type=pdf>
- Gross, J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. <https://bit.ly/3f4e6gd>
- Gross, J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1–26. 10.1080/1047840X.2014.940781.
- Guillén-Riquelme, A. & Buela-Casal, G. (2011). Actualización psicométrica y funcionamiento diferencial de los ítems en el State-Trait Anxiety Inventory. *Psicothema*, 23(3), 510-515.
- Hong, E. & Karsterson, L. (2002). Antecedents of state test anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 348- 367. 10.1006/ceps.2001.1095
- Lanuque, A. (2020). Revisión Sistemática del Afrontamiento del Estrés Universitario en Momentos de Presión. *Calidad De Vida Y Salud*, 13, 130-142. Recuperado a partir de <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/267>
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3, PT. 1), 975–978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- Liu, Y., Pan, H. Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X. & Pan, C. (2020). Test anxiety and emotion regulation among undergraduate medical students in China: the mediating role of psychological resilience. *Research Square*. 10.21203/rs.3.rs-31326/v1
- Marino, J., Silva, J. , Luna, F., & Mesas, A. (2014). Evaluación conductual de la regulación emocional: la habilidad en reevaluación y supresión y su relación

con el control ejecutivo-semántico y la inteligencia emocional. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 6(3), 55-65.

Martínez-Monteagudo, M., Ingles, C., Cano-Vindel, A., & García-Fernández, J. (2012). Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang. *Ansiedad y Estrés*, 18(2-3) 201-219. <https://bit.ly/3hcbEXF>

Mestre, J., Guil, R., Cortijo, M., Ruh, N., Serrano, N. & Jimenez, M. (2012). *Regulación de emociones: una visión pragmática e integradora desde el modelo circunplejo la regulación de las emociones: concepto y fundamentos*. Fenix Ediciones

Miguel-Tobal, J., & Cano-, A. (2002). *Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad (ISRA): Manual (5a.ed.)*. TEA.

Polo, A., et. al (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2-3, 159-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=186664>

Porro M, & Andrés, M (2011). Tipo de expresividad emocional y tendencia a la supresión de la expresión emocional en pacientes diagnosticados con cáncer. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 3(1),10-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333127087002>

Porro, M., Andrés, M., & Rodríguez-Espínola, S. (2012). Regulación emocional y cáncer: utilización diferencial de la expresión y supresión emocional en pacientes oncológicos. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 30(2), 341-355. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1969>

Santoya Montes, Y., Garcés Prettel, M. & Tezón Boutureira, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento y

autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios.
Psicogente 21(40), 422-439. Doi: <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>

Shafiee-Tabar, M. & Akbari-Chermahini, S. (2017). The Role of Mindfulness and emotional regulation in Predicting depression and anxiety in university Students. *International Journal of Behavioral Science*, 11(3).
http://www.behavsci.ir/article_67981_5b05562330fb9d6a0f2bcf00dd71d47b.pdf

Silva, J. (2005). Emotion Regulation and Psychopathology: The Vulnerability/Resilience Approach. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(3), 201-209. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272005000300004>

Spielberger, C. (1972). Anxiety. Current trends in theory and research on anxiety. 3–19. 10.1016/B978-0-12-657401-2.50008-3

Spielberger, C. (1972). Anxiety as an Emotional State. *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*, 1, 23-49. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-657401-2.50009-5>

Spielberger, C. D. (1980). *Tensión y Ansiedad*. Harla.

Spielberger, C. D., & Rickman, R. L. (1990). Assessment of state and trait anxiety. En N. Sartorius, V. Andreoli, G. Cassano, L. Eisenberg, P. Kielholz, P. Pancheri, & G. Racagni (Eds.), *Anxiety: Psychobiological and clinical perspectives* (pp. 69-83). New York: Hemisphere.

Spielberger, C., & Smith, L. (1966). Anxiety (drive), stress, and serial-position effects in serial-verbal learning. *Journal of Experimental Psychology*, 72(4), 589–595.
<https://doi.org/10.1037/h0023769>

Spielberger, D., Gorsuch, L., & Lushene, R. (1982). *Manual del Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo (STAI)*. TEA Ediciones.

<http://www.web.teaediciones.com/ejemplos/stai-manual-extracto.pdf>

ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia

Título: Autorregulación emocional y ansiedad-estado ante los exámenes en estudiantes universitarios de lima metropolitana 2021						
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
Problema general ¿Cuál es la relación entre la autorregulación emocional y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana?	Objetivo general Determinar la relación entre la autorregulación emocional y la ansiedad-estado ante los exámenes en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.	Hipótesis general Existe relación inversa entre la autorregulación emocional y la ansiedad-estado ante los exámenes en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.	Variable 1: Autorregulación emocional			
			DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Problema específico ¿Cuál es la	Objetivos específicos Determinar la relación entre la	Hipótesis específicas	Reevaluación cognitiva	Modificación Cambio Proceso	1,3,5,7,8,10 1= Totalmente en desacuerdo 2=Muy en desacuerdo 3= En desacuerdo 4=Neutral 5=De acuerdo 6= Muy de acuerdo	Bajo (1-23) Medio (24-47) Alto (48-70)

universitarios de Lima Metropolitana?	Lima Metropolitana.	universitarios de Lima Metropolitana.		Inhibición Expresión		1= Totalmente en desacuerdo 2=Muy en desacuerdo 3= En desacuerdo 4=Neutral 5=De acuerdo 6= Muy de acuerdo 7= Totalmente de acuerdo	Medio (24-47) Alto (48-70)
¿Cuál es la relación entre la supresión y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana?	Determinar la relación entre la supresión y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.	H2: Existe relación inversa entre la supresión y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.					
¿Cuál es la relación entre la autorregulación emocional y la ansiedad ante los exámenes, según sexo, en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana?	Determinar la relación entre la autorregulación emocional y la ansiedad ante los exámenes, según género, en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.	H3: Existe relación estadísticamente significativa entre la autorregulación emocional y la ansiedad ante los exámenes, según sexo, en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.	Variable 2: Ansiedad ante exámenes- Estado				
			DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN	NIVELES O RASGOS
¿Cuál es la relación entre la	Determinar la relación entre la autorregulación	H4: Existe relación estadísticamente significativa entre	Estado	-	1, 2, 3, 4,5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,12,13,14,15	Ordinal Nada= 1 Algo= 2 Bastante= 3	Bajo (1-13) Medio (14-27) Alto (28-40)

<p>autorregulación emocional y la ansiedad ante los exámenes, según gestión, en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana?</p>	<p>emocional y la ansiedad ante los exámenes, según gestión, en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.</p>	<p>la autorregulación emocional y la ansiedad ante los exámenes, según gestión, en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.</p>				<p>Mucho= 4</p>	
---	---	--	--	--	--	-----------------	--

Anexo B. Matriz operacional

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	Facultad de orientar y conducir las emociones de manera eficiente produciendo una estabilidad interna en el individuo. Sin embargo, amortiguar, intensificar o simplemente mantener la emoción dependiendo de la meta (Rodríguez, Russian & Moreno, 2009 Gross & Thompson, 2007)	Operativamente es el grado de control que una persona tiene de sus emociones	Reevaluación cognitiva	Modificación Cambio Proceso	1,3,5,7,8,10	El instrumento contiene 10 ítems, en escala de medición categórica ordenada con formato de respuesta tipo Likert con siete alternativas de respuesta
			Supresión	Modulación Inhibición Expresión	2,4,6,9	Ordinal 1= Totalmente en desacuerdo 2= Muy en desacuerdo 3= En desacuerdo 4= Neutral 5= De acuerdo 6=Muy de acuerdo 7=Totalmente en desacuerdo

EXÁMENES - ESTADO	ansiedad provocado por una situación de evaluación o examen (Dominguez-Lara, 2016)	ansiedad- estado que presentan los estudiantes universitarios ante los exámenes	exámenes se considera con una sola dimensión: Estado		12, 13, 14, 15	ítems con escala de respuesta Likert con 4 alternativas de respuesta Ordinal 1= Nada 2= Algo 3=Bastante 4= Mucho
--------------------------	--	---	--	--	----------------	---

ANEXO C. Tabla de normalidad de las variables según sexo

		statistic	p
Reevaluación cognitiva	Shapiro-Wilk	0.959	<.001
	Kolgomorov- Smirnov	0.1103	0.001
	Anderson- Darling	2.942	<.001
Supresión emocional	Shapiro-Wilk	0.989	0.018
	Kolgomorov- Smirnov	0.0510	0.390
	Anderson- Darling	0.704	0.065
Ansiedad Ante Exámenes	Shapiro-Wilk	0.965	<.001
	Kolgomorov- Smirnov	0.0723	0.076
	Anderson- Darling	2.429	<.001

ANEXO D. Tabla de normalidad de las variables según gestión

		statistic	p
Reevaluación cognitiva	Shapiro-Wilk	0.960	<.001
	Kolgomorov- Smirnov	0.0985	0.005
	Anderson- Darling	2.832	<.001
Supresión emocional	Shapiro-Wilk	0.989	0.019
	Kolgomorov- Smirnov	0.0585	0.236
	Anderson- Darling	0.781	0.042
Ansiedad Ante Exámenes	Shapiro-Wilk	0.966	<.001
	Kolgomorov- Smirnov	0.0706	0.089

Anexo E. Autorización de uso de instrumentos

Correo: SHIRLEY STEPHANIE CASTILLO ESTRADA - Outlook - Google Chrome
outlook.office.com/mail/deeplink?popoutv2=1&version=20210510006.04

Responder a todos | Eliminar | No deseado | Bloquear

Re: URGENTE SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN ERQP - Alumnos USMP (Escuela de psicología)

Respondió el Mié 12/05/2021 10:21 AM.

RG Rafael Gargurevich <rgargurevich@puccp.pe>
Mié 12/05/2021 10:18 AM
Para: SHIRLEY STEPHANIE CASTILLO ESTRADA

Hola Shirley:
Gracias por tu correo. No hay problema con que uses la prueba para tu investigación pero si te pido que cumplas con algunos puntos importantes y me escribas diciéndome que los vas a seguir antes de mandarte la prueba:

1. La prueba solo puede ser utilizada en tu investigación y la puedes reproducir para tu investigación pero no la puedes modificar de ninguna manera (no puedes cambiar instrucciones, opciones de respuesta o ítems), y no la puedes reproducir en ninguna otra parte, es decir no puede estar en copiada en tu tesis ni en cualquier otro documento escrito que hagas (online o impreso).
2. Por favor no entregues la prueba a nadie más, si alguien te la pide dale a esa persona mi contacto y que me la pida directamente.
3. Cita por favor a los autores originales y a los autores de la adaptación peruana de la prueba (Gargurevich & Matos, 2010).

Si aceptas estas condiciones te envío la prueba ¿te parece?

Saludos,
Rafael

On Wed, May 12, 2021 at 8:40 AM SHIRLEY STEPHANIE CASTILLO ESTRADA <shirley_castillo@usmp.pe> wrote:

De: SHIRLEY STEPHANIE CASTILLO ESTRADA
Enviado: viernes, 7 de mayo de 2021 11:40 p. m.
Para: rgargurevich@puccp.pe <rgargurevich@puccp.pe>
Asunto: SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN ERQP - Alumnos USMP (Escuela de psicología)

Escribe aquí para buscar

11:57 p. m. 16/05/2021

Correo: ELIAS RODRIGO CHOQUE QUISPE - Outlook - Google Chrome
outlook.office365.com/mail/deeplink?popoutv2=1&version=20210426004.08

Responder a todos | Eliminar | No deseado | Bloquear

Fwd: SOLICITUD DE AUTORIZACION PARA EL USO DEL TAI-ESTADO VALIDADO EN PERÚ

SD Sergio Dominguez <sdominguezmpcs@gmail.com>
Vie 07/05/2021 15:32
Para: ELIAS RODRIGO CHOQUE QUISPE

TAI-Estado.docx 26 KB
Sb. Dominguez-Lara (2016). T... 48 KB
Sb. Dominguez (2017). TAI-Es... 219 KB
4b. Dominguez et al. (2017). T... 224 KB

Mostrar los 5 datos adjuntos (847 KB) | Descargar todo | Guardar todo en OneDrive - Universidad de San Martín de Porres

Estimado Elias, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí, pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Por último, no tiene baremos (que no serían necesarios si vas a trabajar estudios comparativos o correlacionales).

Saludos cordiales.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA
C.Ps.P. 18556
Investigador CONCYTEC: Perfil
Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Dominguez_Lara/
ORCID: <http://www.orcid.org/0000-0002-2083-4278>
SCOPUS-ID: 56287930500 (<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorid=56287930500>)
LOOP: <http://loop.frontiersin.org/people/246044/>
Scholar Google: <https://scholar.google.com.pe/citations?user=ldSlecAAAAAJ&hl=es>
Autores-Redalyc: <http://www.redalyc.org/autor.oa?id=2906>