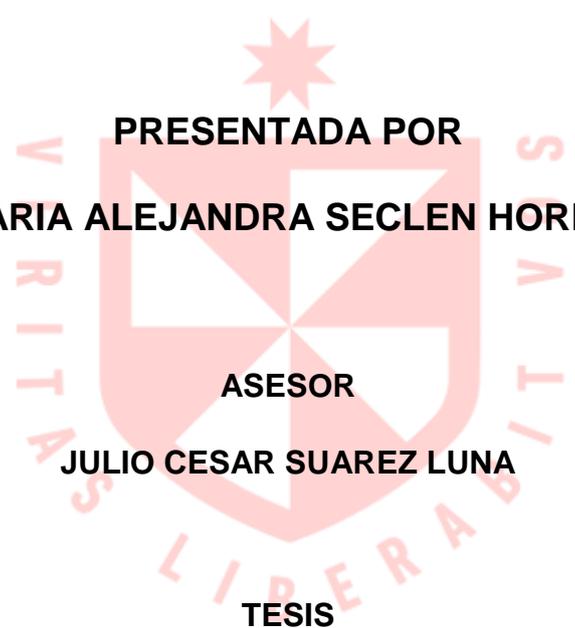


FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**ESTRÉS ACADÉMICO Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD DE CHICLAYO,
2022**



**PRESENTADA POR
MARIA ALEJANDRA SECLÉN HORNA**

**ASESOR
JULIO CESAR SUAREZ LUNA**

TESIS

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

CHICLAYO – 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/>



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

**ESTRÉS ACADÉMICO Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD DE CHICLAYO, 2022**

TESIS

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTADA POR:

MARIA ALEJANDRA SECLÉN HORNA

ASESOR:

MG. JULIO CESAR SUAREZ LUNA

CHICLAYO, PERÚ

2024

DEDICATORIA

Agradezco a Papito Dios por ser el guía y camino en cada lucha que doy, mi razón de seguir adelante nunca rendirme.

A mis padres, por estar siempre para mí en cada dificultad presentada por ser mi motivo y mi razón.

A mi pareja por ser una gran persona especial, por su infinita paciencia, nobleza y apoyo incondicional, por alentarme en todo momento, por esas conversaciones y llamadas de amanecidas sobre la vida.

A mi docente Mg. Julio Cesar y Dr. Marco Valiente por toda su paciencia, cooperación y ser una guía durante nuestra tesis, y por su tiempo y por el apoyo siempre.

MARIA ALEJANDRA

ÍNDICE DE CONTENIDO

Dedicatoria.....	ii
Índice de contenido.....	iii
Resumen	v
Abstract.....	vi
Introducción	vii
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	10
1.1. Bases Teóricas.....	10
1.1.1. Estrés	10
1.1.2. Regulación Emocional.....	15
1.2. Evidencias Empíricas	21
1.2.1. Antecedentes internacionales.....	21
1.2.2. Antecedentes nacionales	22
1.2.3. Antecedente Local	24
1.3. Planteamiento del problema.....	25
1.4. Objetivos de la investigación	28
1.4.1 Objetivo General	28
1.4.2 Objetivos Específicos	28
CAPÍTULO II: MÉTODO	32
2.1. Tipo y diseño de investigación	32
2.2. Participantes.....	32
2.3. Medición	33
2.4. Procedimiento	35
2.5. Aspectos éticos	36
2.6. Análisis de datos	36
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	37
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN.....	46
Conclusiones	52
Recomendaciones	54
Fuentes de Información	55
Anexos.....	64

ÍNDICE DE TABLAS

Tablas

Tabla 1 Definicion opercaional de la variables Estrés Academico	37
Tabla 2 Definicion opercaional de la variables Regulacion Emocional.....	38
Tabla 3 Relacion entre Estrés academico y Regulacion emocional en estudiantes de una Universidad de Chiclayo,2022.....	39
Tabla 4 Niveles de las dimensiones de Estrés academico en estudiantes de una Universidad de Chiclayo,2022.....	40
Tabla 5 Niveles de las dimensiones de regulacion emocional en estudiantes de una Universidad de Chiclayo,2022.....	41
Tabla 6 Relacion entre la dimension reevaluacion cognitiva y la dimension estresores academico en estudiantes de una Universidad de Chiclayo,2022	39
Tabla 7 Relacion entre la dimension supresion expresiva y la dimension de estresores academicos en estudiantes de una Universidad de Chiclayo,2022 ...	45
Tabla 8 Estadística de prueba y Sig. Bilaterales de las correlaciones entre Revaluación Cognitiva y las dimensiones de Estrés académico.....	43
Tabla 9 Estadística de prueba y Sig. Bilaterales de las correlaciones Supresión Expresiva y las dimensiones de Estrés académico.....	44

RESUMEN

Este estudio obtuvo como propósito establecer la correlación entre estrés académico y regulación emocional en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022. Presento un enfoque de tipo cuantitativo, diseño no experimental de corte transversal y de tipo descriptivo correlacional; con una población de 70 estudiantes, los instrumentos fueron el inventario SISCO SV-21 evalúa el estrés académico y las propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional (ERQP), que mide las escalas de la regulación en universitarios. Los resultados mostraron que el 0.316, lo cual nos dice que se encuentra en una correlación positiva baja entre la variable estrés académico y regulación emocional, con un nivel de significancia de $0.001 < 0.05$.

Palabras claves: Estrés académico, Regulación emocional, Estudiantes.

ABSTRACT

The purpose of this study was to establish the correlation between academic stress and emotional regulation in students at a university in Chiclayo, 2022. I present a quantitative approach, non-experimental cross-sectional design and a descriptive correlational type; With a population of 70 students, the instruments were the SISCO SV-21 inventory that evaluates academic stress and the psychometric properties of the emotional self-regulation questionnaire (ERQP), which measures regulation scales in university students. The results showed that 0.316, which tells us that there is a low positive correlation between the academic stress variable and emotional regulation, with a significance level of $0.001 < 0.05$.

Keywords: Academic stress, Emotional regulation, University students

NOMBRE DEL TRABAJO

ESTRÉS ACADÉMICO Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD DE CHICLAYO, 2022

AUTOR

MARIA ALEJANDRA SECLÉN HORNA

RECuento DE PALABRAS

12457 Words

RECuento DE CARACTERES

72585 Characters

RECuento DE PÁGINAS

69 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

1.1MB

FECHA DE ENTREGA

Oct 9, 2024 10:38 AM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Oct 9, 2024 10:39 AM GMT-5

● **19% de similitud general**

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

- 18% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 15% Base de datos de trabajos entregados
- 5% 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



MG. JULIO CESAR SUAREZ LUNA

<https://orcid.org/0000-0001-8074-8614>

INTRODUCCIÓN

El siguiente estudio que se realizó se va a enfocar en la problemática del estrés académico y de cómo afecto negativamente en la población universitaria de un cierto sector examinado, así mismo se encontró relación con la regulación emocional, pues les ayudo a poder manejar sus emociones. Llego también a modificar sus conductas violentas, regular su estrés y adaptarse al grupo al que pertenecen, mejorando su salud tanto psicológica como física. En la situación problemática se habló de cómo los universitarios se adecuarán a la nueva realidad de estudio tanto de forma presencial como remota, la cual ha sido demasiado dura, pues los problemas familiares, como los arduos trabajos de los distintos cursos, afectaron su bienestar tanto físico, mental y social, todo esto debido a que los estudiantes experimentaron incertidumbre y ansiedad al acoplarse a esta nueva realidad académica que provocó la enseñanza remota. La causa principal del estrés estudiantil son los estresores propios de las distintas labores escolares que debe realizar el estudiante. (Águila et al., 2014). Como variables tenemos al género, edad y entorno social donde se relacionó junto a la regulación emocional para poder enfrentarse a situaciones conflictivas, también ayudo a afrontar estos retos nuevos, las diferentes preocupaciones y así mismo la ansiedad del nuevo entorno académico que estamos viviendo en estos momentos (Pérez Grandamarina, 2020).

Este estudio se analizó el objetivo entre estrés académico y regulación emocional en los estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022 proponiéndose la hipótesis científica en donde exista una relación estadísticamente significativa entre el estrés académico y regulación emocional.

El Capítulo I fue: Marco Teórico, este capítulo se comenzó con la definición de las variables, también se mencionaron las teorías más resaltantes, así mismo el planteamiento del problema, objetivos e hipótesis. Capítulo II: fue Método, se mencionaron el enfoque relacionado al tipo, los participantes y los instrumentos que fueron utilizados. Capítulo III: Resultados, se contribuyó a dar una respuesta a los objetivos de la investigación. Capítulo IV: Discusión, conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Bases Teóricas

1.1.1. Estrés

Definición Conceptuales.

Mc Graw (2010), citado en Ortiz (2017) nos dice que el estrés es una fase que se manifiesta en situaciones que generan sobrecarga en el sujeto, cuando esto sucede el cerebro activa las señales de amenaza, estas son señales químicas que inician la liberación de catecolaminas y adrenalina en la glándula suprarrenal, reaccionan en torno a una cadena en el organismo humano generando diversas sensaciones como los latidos más rápidos del corazón, subida de la presión arterial, el nivel de insulina se incrementa, así se genera un metabolismo más rápido dando paso a mayor consumo de energía, además la sangre se separa de la vía intestinal hacia los músculos del cuerpo preparándose para huir del peligro.

Por otro lado, Huber (1980) citado en Cochella (2018), indica que el estrés es un peligro que el individuo percibe como amenaza a su bienestar, explica cómo se sienta afectada la persona que se ve amenazada por dicho peligro, así también será su nivel de comportamiento o reacción ante esta amenaza.

En este sentido, Lazarus (1993), citado en Ortiz (2017) explica que el estrés puede ser visto como un conjunto de emociones donde encontramos a la ansiedad como factor del estrés a nivel psicológico, pues está relacionada a la percepción de amenaza que se experimenta en el estrés dando paso así a contenido cognitivo, el cual, está cargado de pensamientos imágenes, ideas y creencias que inducen a la

ansiedad, la cual gira alrededor de este peligro que produce una situación estresante determinada.

Estrés académico (EA)

Barraza (2005) afirma que el estrés estudiantil en los universitarios a causa de las obligaciones académicas afecta su desenvolvimiento en el campo estudiantil. El punto final a esta problemática viene a darse en el transcurso de los estudios universitarios, etapa que viene acompañada de deberes y factores estresantes debido a las responsabilidades académicas, y también porque se experimenta en una fase de las personas enfrentan varios cambios en la vida.

Caldera et al. (2007) nos dice que la ansiedad en los estudiantes, es originado por las propias labores en la universidad, repercutiendo estas de distintas formas en los individuos.

Orlandini (1999) indica que el estrés del alumno es cuando se encuentra en la fase de aprendizaje, donde el estudiante está en constante presión para enfrentar las distintas obligaciones académicas que debe de asumir y cumplir en un tiempo limitado. Provocando desequilibrio sistémico o situaciones estresantes en el universitario, encadenando una serie de reacciones tanto psicológicas, físicas, y en su comportamiento (citado en Barraza, 2004).

Lazarus (2000) mencionó que el estrés es un convenio entre un agente y un individuo que sabe valorar las situaciones en base a sus propias convicciones, metas, valores éticos, etc. En el trasfondo de este convenio, al momento de presentarse un desequilibrio entre las obligaciones académicas y recursos que posee el universitario para poder realizar estas actividades, es donde se hace presente el fenómeno del estrés.

Lazarus (2000), comentó que, al momento de enfocarse en las emociones, estas brindaban más datos informativos, en comparación a otras variables, en el cuadro de estrés. Menciona que “el concepto de estrés, junto al de emociones y afrontamiento constituyen un sistema conceptual, representando la emoción al concepto supraordinado, ya que en él están contenidos tanto el afrontamiento como el estrés” (Lazarus, 2000, p. 36).

Teoría basada en el estímulo de Holme y Rahe

También denominado enfoque de sucesos vitales, entiende el estrés como una respuesta ante estímulos externos que modifican el funcionamiento del organismo. Según esta visión, los "sucesos vitales" se refieren a eventos que pueden resultar sorprendentes o traumáticos en la vida diaria, como la muerte de un ser querido. Estos acontecimientos pueden tener impactos significativos a nivel biológico, social y psicológico (Sandín, 1999).

Teoría basada en la interacción de Lazarus y Folkman

Por otro lado, la teoría propuesta por Lazarus y Folkman (1986) resalta entre el individuo y su entorno, planteando que el estrés no se limita a ser un simple estímulo, sino que se configura como un proceso de evaluación. En este marco, el individuo evalúa diversas situaciones, y se destacan dos componentes esenciales en la manifestación del estrés: la valoración cognitiva y las estrategias de afrontamiento.

Lazarus (1984) describe tres tipos de evaluación en las estrategias de afrontamiento efectivas.

La evaluación primaria es la primera interacción que tiene el individuo con el estrés, donde se enfrenta a exigencias internas o externas. Posteriormente, surge. La evaluación secundaria, que se relaciona con la valoración de si existe o no un peligro, lo que permite tomar decisiones sobre las acciones de afrontamiento. Finalmente, La reevaluación implica realizar cambios en los pensamientos y comportamientos, lo que permite corregir evaluaciones previas.

Dimensiones del estrés académico

Barraza (2008) están conformadas de la siguiente manera: estresores académicos, síntomas de estrés y las estrategias de afrontamiento.

Estresores académicos

Sostiene que el estresor, en un contexto académico, somete al individuo a distintos requerimientos, por ejemplo, actividades sobrecargadas, muy poco tiempo para conferencias, exámenes y foros, etc., que siendo valorados como estresores generan desequilibrio a nivel sistémico, manifestándose en diferentes síntomas que conduciendo al universitario a tomar medidas que contrarresten esta situación (Barraza, 2008).

Síntomas de estrés

Batista et al. (2023) definió que los síntomas son respuestas específicas que generan sucesos emocionales asociados con la liberación de hormonas, particularmente aquellas que estimulan, como el cortisol. Los niveles de adrenalina y noradrenalina tienden a incrementar tanto antes como después de situaciones tensas. Estas inducen modificaciones en el metabolismo, presión de los vasos sanguíneos, actividad física y ritmo cardíaco, estando enfocadas en mejorar el rendimiento general (Morales et al., 2022).

Los síntomas más frecuentes que se pueden llegar apreciar son: indisposición para culminar pendientes estudiantiles y trastornos del sueño (pesadillas o insomnio), aparte de otros síntomas como cansancio permanente, alta necesidad de dormir, angustia, ansiedad y desesperación (Barraza, 2008).

Estrategias de afrontamiento

Estos procesos deben usarse de forma generalizada porque ayudan a mejorar la salud mental y el rendimiento académico. Además de ser muy variable dependiendo de las circunstancias individuales. En este sentido, las estrategias de afrontamiento se aprobarán caso por caso, es trascendental al explicar que la ansiedad es originado por factores los cuales tenemos: habilidad asertiva, autoelogios, solicitud de ayuda psicológica, asumir las situaciones problemáticas de una buena manera y elaborar un plan de ejecución de labores académicas (Sandín et al., 1995).

Folkman y Lazarus (1986) muestran que las capacidades para manejar el estrés, como invertir esfuerzo en sus comportamientos y pensamientos, lo cual les permite adaptarse a las demandas de la situación, ya sean internas o externas. Es importante destacar que las demandas externas incluyen aspectos familiares y sociales, especialmente cuando surgen conflictos cognitivos (Gómez y Calleja, 2016).

Causas y Consecuencias del estrés

Es trascendental explicar que no todo el estrés es provocado por factores externos, sino que además está producido por componentes intrínsecos, como cuando no nos tranquilizamos o cuando el sujeto se comporta de forma irracional con la vida, esto también depende de la percepción propia. El estrés puede

perjudicar casi todos los sistemas del organismo, a menudo destruyendo nuestro régimen inmunológico, produciendo complicaciones digestivas y reproductivas, desarrollando la predisposición de tener dificultades cardíacas o cerebrovasculares (Zúñiga y Pizarro, 2018).

1.1.2. Regulación Emocional (RE)

Bajo el criterio de Goleman (1995) comentó que es la capacidad de controlar las emociones donde el sujeto se esfuerza para poder tomar decisiones que puedan influir en su comportamiento y en la intensidad de sus emociones para poder llegar a regular o modificarlas, usando distintas estrategias así cambiar su conducta impulsiva que, en consecuencia, le ayudara alcanzar estados emocionales deseados y obtener resultados de bienestar tanto social como individual. Las estrategias de regulación emocional nos permiten tomar buenas decisiones fuera de nuestras emociones. Llegando a modificar lo que siente, lo que piensa para que el individuo modifique, se adapte la duración de sus emociones; en función de las demandas del contexto (Garrido, 2006).

Definición Conceptual

Según Goleman (1995), una emoción variará según la necesidad de acuerdo con los requerimientos del entorno, es decir, cada emoción prepara al organismo para diferentes tipos de respuestas. Pero, en general, funcionan como mecanismos de supervivencia, afrontamiento y adaptación.

Dentro de las emociones encontramos distintos tipos de clasificaciones, entre ellas podemos apreciar a dividirlos en cosas más grandes y más pequeñas. El primero, también conocido como básico, se expresan de manera automática ante

la presencia de un estímulo, siendo su respuesta. Ekman (2004) nos da a conocer estas 6 emociones primarias: en primer lugar, tenemos a la felicidad, seguido de la tristeza, la sorpresa, el asco, la ira y, por último, el miedo. Estas emociones, en su totalidad, han pasado por procesos adaptativos, he aquí la razón de que estén presentes en todas las personas sin hacer distinción de las costumbres o cultura a la que pertenezcan. Por otra parte, las emociones secundarias se manifiestan como consecuencia, por ejemplo, de haber vivido la emoción primaria de miedo; es decir, que, a raíz de esto, entran a la escena emociones como enfado o amenaza, siempre y cuando el contexto lo permita. En otras palabras, las emociones secundarias se experimentan después de las primarias y en base a normas morales y sociales.

Cervantes y Rojas (2023) menciona que son respuestas automáticas a estímulos que nos afectan. Como tales, preceden a los acontecimientos, tanto internos como externos.

Teoría de emociones

Los humanos somos emocionales por esencia, y las emociones son parte de nosotros y afectan a nuestro desarrollo mental. Por esta razón, es importante mencionar las teorías que intentan comprender la naturaleza de las emociones (Barrios y Gutiérrez, 2020).

Teoría de la base fisiológica de la emoción (James y Lange)

Como refiere James (1884) los cambios físicos provocados por las emociones según su expresión, lenguaje natural o actividades fisiológicas, dando como resultado lo que llamamos estados emocionales.

James (1890) es la esencia de la emoción, agregó que, frente a las emociones fuertes, si tratáramos de abstraer todos los síntomas físicos de la conciencia, no encontraríamos nada.

Teoría de Cannon- Bard

Esta teoría se formula como una crítica a los fundamentos de la teoría de James. Pero bard amplió y desarrolló esta teoría, que se conoció como la teoría de buda. Cannon rechazó la noción de que las emociones eran simplemente procesos fisiológicos que conducían a la percepción emocional.

Cannon y Bard plantearon que, al experimentar una emoción, el cerebro procesaba la información recibida sobre un estímulo a través del tálamo, que luego enviaba señales tanto a la corteza cerebral como al sistema nervioso autónomo. Esto significaba que las emociones y las respuestas fisiológicas se activaban al mismo tiempo, pero de manera independiente. Según esta teoría, las emociones no eran simplemente el resultado de las respuestas fisiológicas, como sostenía la teoría de James, sino que ambos procesos se desencadenaban simultáneamente. (Tourrián y Rodríguez, 2023).

Dimensiones de regulación emocional

Para Gross (1998), existen dos dimensiones principales de regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva.

Las estrategias de **reevaluación cognitiva** se centran en los antecedentes y ocurren temprano en la fase de regulación emocional, mientras que la **supresión expresiva** se basa en cómo se reacciona y se procesan o suprimen las expresiones emocionales (Gómez y Calleja, 2016).

Autorregulación Emocional

Está determinada por la forma en que los estudiantes desarrollan “estrategias de afrontamiento para momentos en el aula que crean miedo, ansiedad y desesperación. La percepción y adquisición de información conducen a contacto con la realidad” (Gross, 2007, p. 6). Pero algunas de estas emociones tienen que ver con la actuación del profesor, interferir con el desempeño auténtico del estudiante de esta manera, así como crear un si el sujeto encuentra un ambiente terriblemente estresante, donde no realizará la tarea solicitada, pero se hará en el último momento y en algunos casos de forma incompleta.

Desregulación emocional

Según Vera (2018), la etapa de la juventud es determinante, dado que el individuo pone en práctica el aprendizaje de la niñez en su normalización dentro de las redes sociales. Es donde la regulación es un instrumento de la psicología que brinda una mejor vida a través de la adaptación del paciente. El mal procesamiento de las emociones puede conllevar a comportamientos inadecuados, llegando incluso al desarrollo de trastornos de la personalidad, principalmente en el cambio

de la adolescencia y adultez temprana., por tanto, podemos vincular un valor fundamental a ambas etapas (Vera, 2018).

También se puede definir a la desregulación emocional como la ausencia de control de la conducta propia, existiendo una hiperreactividad emocional, es decir, el atravesamiento de emociones a un nivel intenso, el cual puede originarse sin dificultad y no puede ser controlado, así mismo la mucha dificultad para obtener un estado de calma (Vera, 2018).

Descripción de la población (Adolescencia tardía y Juventud)

La población de este estudio comprende las edades varía de 18 a 30 años. Pues nuestros participantes que formaran parte de nuestro estudio ya comienzan a tomar sus decisiones sobre su propia salud, tanto general como reproductiva. Aspectos psicosociales, emocionales y afectivos de adolescencia tardía y juventud.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), nos dice que la adolescencia tardía se define entre la edad de 15 a 19 años, los cuales en esa fase ocurren cambios fisiológicos, estructurales, psicológicos y adaptación al cambio cultural y/o social.

Según la (OMS), es el período en el que pasan de la niñez a la edad adolescencia. A medida que este grupo hace la transición, comienzan a tomar sus decisiones sobre su propia salud, tanto general como reproductiva. Aspectos psicosociales, emocionales y afectivos de adolescencia tardía y juventud.

Según la (OMS), los aspectos que más resaltan en esta etapa son la búsqueda de su identidad, lo cual explora nuevas experiencias, donde se anhela su independencia. También busca la construcción de su espacio subjetivo. Los problemas más frecuentes de nuestra población universitaria que hemos escogido

en el ámbito social es la dificultad con los exámenes y la búsqueda de empleo y las relaciones sociales encontramos la necesidad de trabajar, como también la drogadicción, alcoholismo, salud mental, por el ámbito de la cuarentena, se les hace más difícil socializar. En la problemática familiar encontramos conflictos tanto con los padres, como hermanos y familiares cercanos, en la dificultad para formar y mantener relaciones, problemas sexuales (inhibición y disfunción) y síntomas somáticos sin causa orgánica, pero sin condición física. Estas son las diferentes problemáticas que se les presenta a los universitarios en su proceso académico.

Definición de términos

Estrés. Por otro lado, Huber (1980) citado en Cochella (2018), indica que el estrés es un peligro que el individuo percibe como amenaza a su bienestar, explica que como se sienta afectada la persona que se ve amenazada por dicho peligro así será su nivel de comportamiento o reacción ante esta.

Estrés académico. Barraza (2007), describe esto como una fase estructural en curso un camino de adaptación mental surge cuando el estudiante participa en los diversos deberes, roles y responsabilidades que normalmente tienen estrés.

Emociones. Cervantes y Rojas (2023), menciona que son respuestas automáticas a estímulos que nos afectan. Como tales, preceden a los acontecimientos, tanto internos como externos.

Supresión expresiva. Es una dimensión de la regulación donde los individuos evaden sus problemas que les preocupa, donde desarrollan sus emociones y expresiones (Rodríguez y Pérez, 2000).

Reevaluación cognitiva. Representa a la variable regulación emocional donde se otorga una estrategia a un contexto distinto al pasado a partir de comprender una nueva realidad en el presente, es decir, dar un nuevo sentido al presente para cambiar su efecto emocional en el paciente (Garrosa & Blanco Donoso, 2014).

1.2. Evidencias Empíricas

1.2.1. Antecedentes internacionales

Pérez (2020) llevó a cabo una investigación en Argentina para determinar si el estrés académico estaba relacionado con la regulación emocional en una muestra de 200 alumnos de 18 a 25 años. Es un estudio descriptivo correlacional, cuantitativa, diseño no experimental y transversal. Utilizaron la DERS y el Inventario de SISCO. Concluyeron que las mayores dificultades de regulación de emociones, así como de estrés académico, se presentaron en los universitarios de 18 a 20 años, representando el 38% de la muestra, y en aquellos que cursaban carreras con mayor número de créditos, constituyendo el 65% de los encuestados.

Chacón et al. (2019) en España con el objetivo de realizar un modelo de ecuaciones estructurales que integra las necesidades psicológicas básicas, la regulación emocional y el estrés estudiantil, la muestra fue de 2,736 universitarios entre 20 y 25 años. Se empleó un diseño descriptivo y transversal, empleando la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas, la Escala de Regulación Emocional y el Cuestionario de Estrés Estudiantil para recopilar información. Se evidencia que el 66.2% de la muestra eran mujeres y el 33.8% hombres. Se halló una relación positiva entre autonomía y las dos dimensiones de la regulación emocional: reevaluación cognitiva y supresión expresiva. Finalmente, se reveló que los

alumnos hacían un mejor uso de la regulación emocional para controlar el estrés estudiantil.

Por otro lado, Ocaña (2021) en Ecuador se realizó el estudio con el propósito de examinar regulación emocional, autoeficacia y su relación con el estrés en estudiantes. Cuya muestra es de 600 universitarios entre 17 y 30 años. El enfoque fue descriptivo correlacional, cuantitativo y de corte transversal. Se utilizó como instrumento EAG, ERQ, PSS14 y EAPESA. Se evidencia que el 22.31% presentaron niveles moderados de regulación emocional, autoeficacia y autoeficacia académica, mientras que el 22.36% de los estudiantes experimentaron estrés. Se evidenció que el estrés no estaba relacionado con la regulación emocional, sino con la autoestima. Por lo tanto, cuanto más segura sea una persona, menos estrés experimentará, tanto en el ámbito académico como en otros contextos.

1.2.2. Antecedentes nacionales

Molero et al. (2020), elaboró una investigación en la región de Lima, donde su objetivo de estudio estuvo centrado en cómo ayuda la regulación emocional a mantener en niveles estables el estrés académico. Su muestra fue 13 universitarios entre las edades de 23-45 años. Usando un enfoque cualitativo y descriptivo. Usó como instrumento una entrevista cualitativa. Los resultados revelan que los universitarios experimentan sentimientos y emociones negativas causadas por la acumulación de labores estudiantiles que viven en esta coyuntura. La conclusión fueron que el 90% de la muestra de estudiantes universitarios evaluados mostró estrés académico moderado a severo, también se resaltó la importancia de como aprender a identificar, conocer, así como regular nuestros sentimientos, generando nuestras propias emociones y apoyándonos en habilidades de afrontamiento;

contribuyendo en cultivar la competencia emocional y proporcionar a los estudiantes universitarios una sensación de bienestar emocional.

En su investigación, Velazco (2019) estudio la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes. La muestra incluyó a 1,207 universitarios cuyas edades son de 17 y 32 años. Se empleó un enfoque descriptivo observacional, se aplicaron el Inventario SISCO y el CERQ. Se evidencia que el 86.8% de los universitarios presentaba niveles altos de estrés académico, siendo las mujeres quienes manifestaban una mayor intensidad de este estrés. Además, se encontraron similitudes entre el estrés académico y diversas estrategias de regulación emocional; el 22% de los participantes mejoró su regulación emocional, aprendiendo a controlar sus emociones y reducir su ansiedad en el contexto actual.

Por otro lado, Cornejo y Salazar (2021) tuvieron como objetivo de examinar la relación del estrés académico entre alumnos de universidades públicas y privadas en Chiclayo. Se conformó con 415 estudiantes. Este estudio adoptó un enfoque descriptivo y cuantitativo, aplicando el instrumento de SISCO. Los hallazgos revelaron diferencias significativas entre los estudiantes de ambas instituciones; los universitarios de la universidad particular manifestaron un nivel alto de estrés del 23.6%, sin embargo, los de la universidad nacional mostraron un 24.1% de niveles bajos de estrés académico. Las estrategias de afrontamiento en las universidades privadas se ubicaron en un nivel medio, representando el 21%, mientras que las de la universidad nacional alcanzaron un 26.5%. Estas estrategias se consideraron útiles para regenerar los niveles de estrés y, por ende, el rendimiento académico, así como su bienestar social y familiar.

Finalmente, García y Rodríguez (2021) realizaron una investigación para explorar la relación entre la regulación emocional y el estrés en alumnos de la Institución de Bellavista. La muestra consistió en 71 estudiantes, este estudio descriptivo correlacional, de tipo cuantitativo y no experimental, utilizó la DERS y el COPE. Se evidencia que el 16.5% de los estudiantes evidenciaron señales de depresión, el 28.8% presentaron signos de ansiedad y el 8.1% mostraron estrés. Se estableció una correlación entre las variables estudiadas, indicando que un mayor control emocional se asociaba con una mejor capacidad para afrontar situaciones estresantes, mientras que aquellos con un bajo nivel de regulación emocional enfrentaban más dificultades para manejar conflictos y tensiones.

1.2.3. Antecedente Local

Soto (2023) su objetivo fue analizar el impacto de la inteligencia emocional en el estrés académico de alumnos de una I.E. de Chiclayo. Fue de enfoque explicativo, método cuantitativo y un diseño no experimental, de tipo transversal y descriptivo-correlacional, fue de 227 estudiantes, y se utilizaron dos instrumentos: el Bar-On Ice, que mide la inteligencia emocional, y el Inventario de Estrés Académico SISCO de Barraza, que evalúa el estrés. Los resultados indicaron una influencia mutua entre las variables, con valores de $T=-4.26$ $T=-4.26$ y $p<.001$ $p<.001$ para la inteligencia emocional, lo que sugiere un nivel de significancia menor a 0.05 según la rho de Spearman, y valores de $T=-3.26$ $T=-3.26$ y $p<.002$ $p<.002$ para el estrés académico. En conclusión, un manejo adecuado de la inteligencia emocional podría ayudar a mejorar sus habilidades y capacidades y así enfrentar el estrés académico.

1.3. Planteamiento del problema

En 2020 los centros de estudios tuvieron que crear diferentes estrategias para poder llegar a adecuarse a la nueva realidad educativa que se vivía. Maestros y universitarios se enfrentaron día a día a diferentes problemas de aprendizaje por la nueva realidad que atravesábamos. Hoy en día todos los niveles de educación ya han vuelto a la presencialidad, lo que les obliga a interactuar en un entorno de aprendizaje remoto y presencial. Esto supone que el estudiante experimente incertidumbre y ansiedad pues es una nueva realidad que los estudiantes están experimentando, afectando de esta manera su bienestar físico, mental y social.

La OPS junto a la OMS en el apartado «salud mental» refiere que debido a la complicada realidad en la que vivíamos, la preocupación, el miedo y el estrés fueron reacciones normales que aparecieron al momento de enfrentarnos a situaciones problemáticas de cambios, incertidumbres o crisis en general. Consiguientemente, haber experimentado estos sentimientos y emociones en el contexto de la nueva realidad fue natural (OMS, 2022).

En el contexto internacional, en México, de acuerdo a (Silva Ramos, 2020) los alumnos universitarios sufrieron de estrés, el cual era un problema que necesitaba ser estudiado de un modo muy riguroso, debido a que provocaba perjuicios en el estado emocional, corporal y psicológico. Los distintos estudios en este campo ayudaron a instaurar, que las muchas responsabilidades universitarias, el poco tiempo que otorgan los docentes para cumplir con las tareas y encima las diferentes evaluaciones que un estudiante debe de realizar, provocaron pánico y a la larga fueron generando estrés (Gómez y Valdés, 2019).

En otras palabras, el estrés estudiantil fue el que sufrieron estudiantes de educación superior, cuya causa principal fueron los estresores propios de labores escolares (Águila et al., 2014). Tuvimos como variables al género, edad y entorno social donde se relaciona junto a la regulación emocional para poder enfrentarse a situaciones conflictivas, también ayudó a afrontar estos retos nuevos, las diferentes preocupaciones y así mismo la ansiedad del nuevo entorno académico que vivimos en esos momentos (Pérez, 2020).

Comenta (Goleman, 1996) que regulación emocional viene siendo aquella habilidad que posee el ser humano de controlar su propio temperamento donde el individuo se esfuerza para poder tomar decisiones que puedan influir en su comportamiento y en la intensidad de sus emociones para poder llegar a regular o modificarlas, usando distintas estrategias para cambiar su conducta impulsiva que, en consecuencia, le ayudará a alcanzar estados emocionales anhelados y de esta manera alcanzar su bienestar tanto social como individual. Las estrategias de regulación emocional permiten optar por decisiones correctas, por encima de nuestras emociones. Llegando a modificar lo que siente, lo que piensa para que el individuo modifique, se adapte a su intensidad y duración de sus emociones; bajo las demandas del contexto (Garrido, 2006).

Los procesos de autorregulación emocional tienen como variables como a la edad, donde en la etapa infantil, las estrategias de regulación emocionales toman como base a los recursos de autorregulación automatizada; evitándose ciertas situaciones con la ayuda de la correlación materna, ejecutando los procesos reguladores usando sus emociones; por último, en la fase adolescente, se llevan a cabo distintas estrategias que alcanzan su pleno desarrollo en la etapa adulta. Para Gross (1998) existe dualidad en cuanto a estrategias regulatorias de emociones

estando conformadas por la supresión expresiva y la reevaluación cognitiva, tomando como enfoque a los antecedentes, que ocurren al comienzo del desarrollo de regulación emocional y estrategias de opresión que toman como base la manera de responder, y también en cómo maneja o elimina sus expresiones de sus emociones (Gómez y Calleja, 2016).

Los estudiantes presentaron problemas para responder correctamente a los diferentes aprietos, así mismo, dificultades para demostrar sus sentimientos, mostrando con acciones de violencia y provocando la poca sociabilidad con otras personas (Fernández, 2020). En la indagación de Pacheco et al. (2020) alude que los diferentes problemas sentimentales junto a la realidad, provocaron que los diferentes estudiantes tuvieran dificultades para socializar. “Las relaciones sociales se vieron afectadas por los problemas emocionales” (Pacheco et al., 2020, p. 17).

Formulación del problema

¿Qué relación existe entre el EA y RE en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022?

Problemas específicos

¿Cuáles son las dimensiones más representativas de EA en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022?

¿Cuáles son las dimensiones más significativas de RE en estudiantes de una universidad de Chiclayo?

¿Existe relación significativa entre la dimensión reevaluación cognitiva de regulación emocional con las dimensiones de EA en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022?

¿Qué relación existe entre la dimensión supresión expresiva de regulación emocional con las dimensiones de EA en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1 *Objetivo General*

Determinar la relación entre EA y RE en los estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

1.4.2 *Objetivos Específicos*

Determinar los niveles de las dimensiones más representativas de EA en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

Establecer los niveles de las dimensiones más significativas de RE en estudiantes de una Universidad de Chiclayo, 2022.

Establecer la relación entre la dimensión reevaluación cognitiva de RE con las dimensiones de EA, en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

Establecer la relación entre la dimensión supresión expresiva de RE con las dimensiones de EA, en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

H1: La relación que existe entre EA y RE es significativa proporcional en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

H0: No existe relación significativa e proporcional entre EA y RE en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

1.5.2. Hipótesis específicas

H2: La dimensión reevaluación cognitiva presenta relación significativa con las dimensiones de EA en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

H0: La dimensión reevaluación cognitiva no presenta relación significativa con las dimensiones de EA en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

H3: La dimensión supresión expresiva presenta relación significativa con las dimensiones de EA en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

H0: La dimensión supresión expresiva no presenta relación significativa con las dimensiones de EA en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

VARIABLES DE ESTUDIO

Tabla 1.

Estrés académico

Variable 1	Instrumento	Dimensiones	Ítems	Tipo de respuesta	Evaluación
Estrés Académico	Inventario SISCO-SV 21 (Barraza, 2007)	Estresores académicos	1,2,3,4,5, 6,7,8,9 y 10	Tiene un intervalo y razón de respuesta liker. (1) es nunca. (2) es rara vez. (3) es algunas veces. (4) es casi siempre y (5) es siempre.	Las puntuaciones son directas en todas las sub escalas en las cuales una puntuación elevada implica mayor presencia de cada una de ellas.
	Adaptado en Perú por Manrique-Millones et al. (2019)	Síntomas de estrés	11,12,13, 14,15,16, 17,18,19, 20,21,22, 23,24 y 25		
		Estrategias de afrontamiento	26, 27,28 29,30 y 31		

Tabla 2.*Regulación emocional*

Variable 2	Instrumento	Dimensiones	Ítems	Tipo de respuesta	Evaluación
Regulación Emocional	Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación Emocional (ERQP)	Reevaluación Cognitiva	1,3,5,7,8 y 10	Corresponde en una escala liker de 5 puntos (1) es completamente desacuerdo y (5) es completamente de acuerdo.	Este cuestionario utiliza las 5 escalas de respuesta para cada ítem, en el cual van exceptuando a las emociones del paciente donde la escala más alta tiene buen manejo de emociones.
	Adaptado en Perú por Rafel Gargurevich y Lennia Matos (2010)	Supresión	2,4,6 y 9		

CAPÍTULO II: MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación

Se basó en un estudio empírico, utilizando una data original y un análisis cuantitativo para integrar los resultados. Se trató de una estrategia de asociación funcional entre las dos variables, utilizando un tipo simple de correlación y análisis de covarianza en variables numéricas. Se consideró una temporalidad transversal, ya que la recolección de datos se realizó durante un período específico (Ato et al., 2013).

Se enmarcó dentro del enfoque cuantitativo, lo que permitió la recopilación de información y la prueba de hipótesis. Se emplearon métodos de medición numérica y análisis estadístico para identificar patrones de comportamiento en el contexto (Huamán et al., 2021).

Este estudio se situó en un paradigma cuantitativo, expresando resultados mediante medidas numéricas y análisis estadístico. Además, el estudio fue de carácter transversal, dado que los datos se recogieron en un momento concreto. Dentro del diseño no experimental, se llevó a cabo sin intervenir deliberadamente en las variables, siendo de tipo descriptivo correlacional, dado que las relaciones entre las variables ya estaban previamente establecidas (Hernández et al., 2014).

2.2. Participantes

Según Tamayo (2000) sostuvo que una población es un grupo de individuos disponibles para el estudio y la investigación. En ella participan hombres y mujeres.

El estudio estuvo compuesto por 70 estudiantes de séptimo ciclo, cuyas edades fueron entre 18 y 30. De este grupo, 31 eran H y 39 M, todos pertenecientes a la facultad de negocios internacionales, quienes completaron el cuestionario.

En cuanto a los criterios de inclusión, se consideró estudiantes que se encontraran dentro del rango de edad mencionado y que cursaran el séptimo ciclo. Asimismo, los criterios de exclusión no permitieron estudiantes menores de edad, aquellos que no terminaron el cuestionario y los que presentaron alguna discapacidad que les impida participar.

Esquema Relacional



Donde:

M: Muestra

Ox: Estrés académico

Oy: Regulación emocional

r: Coeficiente de correlación

2.3. Medición

El inventario SISCO de Estrés Académico

Datos generales

El instrumento originario fue realizado por Barraza (2006) en el país de México, cuya función es medir el estrés académico en universitarios, así mismo fue validado en Lima por Manrique et al. (2019) contando como muestra a 628 universitarios de 19 a 30 años de edad.

Este inventario es tridimensional contando con 31 ítems y la primera pregunta tiene como objetivo filtrar qué candidatos están adaptados al cuestionario; la primera dimensión son factores estresantes (con 8 ítems) con el que se quiere saber con qué frecuencia valoras las demandas de tu entorno como estresores; la segunda dimensión son los síntomas de estrés (con 15 ítems) indicando con qué frecuencia se presentan síntomas y el último es estrategias de afrontamiento (con 6 ítems) cuyo objetivo es identificar estrategias para afrontar el estrés. El tipo de respuesta es una escala Likert.

Validez y Confiabilidad

Mediante las propiedades psicométricas se ha pasado por una validez interna de constructo exploratorio cuyos resultados arrojaron (KMO: 918; test de esfericidad de Bartlett: $p < 0,01$), alcanzamos criterios psicométricos aceptables. La confiabilidad se determinó con 93 alfas de Cronbach y 84 con $\alpha > 0,70$ y $\alpha > 0,70$. Por lo tanto, concluimos que el nivel de confianza es aceptable.

Propiedades Psicométricas Del Cuestionario De Autorregulación Emocional (ERQP)

Datos generales

El instrumento utilizado en la investigación fue desarrollado por Gross y Thompson (2003) en España, con el propósito de medir las escalas de regulación

emocional en universitarios. Este cuestionario fue validado en Perú por Gargurevich y Matos (2010), utilizando una muestra de 320 alumnos de ambos sexos.

El cuestionario evaluaba tanto la supresión expresiva y la reevaluación cognitiva, abarcando dos estrategias de regulación emocional con un total de 10 ítems. La reevaluación cognitiva incluía 6 ítems, mientras que la supresión contaba con 4 ítems. Las respuestas se registraron utilizando una escala tipo Likert.

Validez y Confiabilidad

Se establecieron a través de pruebas psicométricas las cuales incluyeron un análisis de validez interna de constructo exploratorio. Los resultados mostraron un valor KMO de 0.65, y la prueba de Bartlett resultó altamente significativa ($p < 0.000$), lo que llevó a la conclusión de que se cumplían los criterios psicométricos aceptables. La confiabilidad de la subescala de reevaluación cognitiva, mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue de 0.72, mientras que los coeficientes de correlación de los ítems variaron entre 0.27 y 0.56. Para la supresión, se alcanzó una consistencia interna de 0.74, con correlaciones de ítems que oscilaron entre 0.51 y 0.62. Estos valores de confiabilidad superaron el umbral de 0.70, lo que permitió concluir que los niveles de fiabilidad eran aceptables.

2.4. Procedimiento

En cuanto al procedimiento, se diseñó un cuestionario en la plataforma Google Forms en contexto pandemia de Covid-19. Se obtuvieron los permisos necesarios a través de correos electrónicos, lo que facilitó el acceso a la población universitaria. Los estudiantes fueron informados sobre el contenido del estudio, así como sobre su participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de los

resultados. Una vez reclutados, los estudiantes completaron el formulario en aproximadamente 60 minutos. Los datos recopilados se exportaron a programas estadísticos como Excel y SPSS para su posterior análisis.

2.5. Aspectos éticos

Ruíz y Koepsell (2015) identificaron tres principios fundamentales en el estudio: honestidad, respeto y amabilidad. El evaluador debía ser consciente de la importancia de adherirse a estos principios durante el desarrollo del estudio.

Se garantizó la confidencialidad de la identidad de los alumnos, y se aplicó el principio de beneficencia, asegurando que los participantes no sufrieran daños físicos o emocionales. Además, se respetó la dignidad humana, permitiendo a los sujetos decidir libremente su participación en el estudio (Código de ética, 2017)

2.6 Análisis de datos

Se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que determinó que las variables de estudio no presentaron normalidad (Sig. bilateral < 0.05). Como resultado, se aplicó la prueba de correlación no paramétrica Rho de Spearman para el análisis correlacional. Los datos fueron procesados en SPSS versión 27, y se presentaron en tablas estadísticas para facilitar su interpretación.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

A continuación, se le presentara los resultados de acuerdo a las variables según objetivo general y específicos

Tabla 3

Relación entre estrés académico y regulación emocional en estudiantes

		Regulación emocional	
		Coefficiente de correlación	1.000
Rho de Spearman	Estrés académico		,316**
		Sig.	0.001
		N	70

Nota. Elaboración propia

Se observa una correlación positiva baja entre las variables de estudio siendo el estrés académico y la regulación emocional siendo esta de $r=0,316$, además indica ser significativa $p=0.001 < 0.05$. Nos dice que cuando los estudiantes pueden regular sus emociones de manera efectiva, son capaces de gestionar mejor la presión y la ansiedad relacionadas con el entorno académico, ello les permite mantener la concentración, tomar decisiones más acertadas y enfrentar los desafíos de manera más positiva.

Tabla 4*Niveles de las dimensiones del estrés académico en estudiantes*

	Estresores académicos		Síntomas del estrés		Estrategias de afrontamiento	
	N	%	N	%	N	%
Bajo	1	1%	1	1%	1	1%
Medio	34	49%	43	61%	31	45%
Alto	35	50%	26	38%	38	54%

Nota. Elaboración propia

Se visualiza que la variable de estrés académico, respecto a la dimensión de los estresores académicos, se encuentra en un nivel alto con un 50% (35) indicando que tienen problemas de concentración y por ende tendría un impacto en el rendimiento académico, por otro lado se tiene 49% (34) el nivel es medio y el 1% (1) tienen un nivel bajo; así mismo se tiene en la dimensión de síntomas del estrés en un nivel medio 61% (43) esto puede indicar que al momento de las exposiciones temáticas, también se sienten agobiados, inquietos, presión académica, entre otras sensaciones; por ende 38% (26) su nivel es alto y el 1% (1) tienen un nivel bajo. En la última dimensión de estrategias de afrontamiento se encuentran en un nivel alto siendo el 54% (38) indicando que deben mejorar en una serie de pensamientos y acciones para manejar en situación difíciles, por lo tanto 45% (31) su nivel es medio y el 1% tienen un nivel bajo.

Tabla 5*Niveles de las dimensiones de regulación emocional en estudiantes*

	Reevaluación cognitiva		Supresión	
	N	%	N	%
Bajo	1	1%	1	1%
Medio	22	31%	28	40%
Alto	47	67%	41	59%

Nota. Elaboración propia

Se identifica que la variable de regulación emocional, respecto a la dimensión de reevaluación cognitiva, se encuentra en un nivel alto con un 67% (47) señalando que deben mejorar en una serie de pensamientos y acciones para manejar en situación difíciles, por otra parte 31% (22) se encuentran en un nivel medio y el 1% tienen un nivel bajo. Y, en la otra dimensión de supresión se visualiza que el 59% (41) se encuentran en un nivel alto indicando que tienen el esfuerzo para no pensar en nada en particular, incluido el retiro consciente y voluntario del pensamiento de la atención asociado con mayores intrusiones, por lo tanto 40% (28) su nivel es medio y el 1% (1) tienen un nivel bajo.

Tabla 6

Relación entre la dimensión reevaluación cognitiva y las dimensiones de estrés académicos en estudiantes

		Estresores académicos	Síntomas del estrés	Estrategias de afrontamiento
Rho de Spearman	Reevaluación cognitiva	0.118**	0.037*	0.324**
	Coeficiente de correlación			
	Sig.	0.001	0.001	0.001
N		70	70	70

*Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)*

Se evidenció una correlación positiva muy baja entre la dimensión de reevaluación cognitiva, con la dimensión de estresores académico siendo esta de $r=0,118$, además indica ser significativa $p=0.001 < 0.05$. Este resultado evidencia que esta habilidad implica revisar y cambiar la forma en que se perciben y se interpretan las situaciones estresantes, lo que puede ayudar a reducir la intensidad del estrés experimentado; además, esta habilidad promueve el autocontrol emocional y la capacidad de afrontamiento, lo que contribuye a una mejor salud mental y a un rendimiento académico más satisfactorio.

Continuando, con la siguiente la dimensión se evidenció una correlación positiva muy baja entre la dimensión de reevaluación cognitiva, con la dimensión de síntomas del estrés siendo esta de $r=0,037$, además indica ser significativa $p=0.001 < 0.05$. Este resultado evidencia que, al aplicar la reevaluación cognitiva, las personas pueden modificar la forma en que interpretan y perciben las situaciones estresantes, lo que a su vez puede influir en la intensidad de los síntomas de estrés que experimentan; al cambiar la percepción de las situaciones

estresantes y adoptar una perspectiva más positiva y realista, las personas pueden reducir la ansiedad, la tensión y otros síntomas físicos y emocionales asociados con el estrés.

Y, con la última dimensión se evidenció una correlación positiva baja entre la dimensión de reevaluación cognitiva, con la dimensión de estrategias de afrontamiento quedando esta de $r=0,324$, además indica ser significativa $p=0.001 < 0.05$. Este resultado evidencia que, al reevaluar sus pensamientos y creencias sobre las situaciones estresantes, las personas pueden adoptar una perspectiva más positiva y realista, lo que les permite identificar soluciones alternativas y abordar los desafíos de manera más eficaz, además al cambiar la forma en que interpretan las situaciones estresantes, las personas pueden desarrollar una mayor resiliencia y flexibilidad en la elección de estrategias para hacer frente a los desafíos.

Tabla 7

Relación entre la dimensión supresión expresiva con las dimensiones de estrés académico en estudiantes

			Estresores académicos	Síntomas del estrés	Estrategias de afrontamiento
Rho de Spearman	Supresión	Coeficiente de correlación	0.498**	0.403**	0.324**
		Sig.	0.001	0.001	0.001
		N	70	70	70

*Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)*

Se muestra una correlación positiva baja entre la dimensión de supresión cognitiva, con la dimensión de estresores académico siendo esta de $r=0,498$, además indica ser significativa $p=0.001<0.05$. Este resultado evidencia que cuando los estudiantes intentan suprimir activamente pensamientos estresantes relacionados con las demandas académicas, esto puede llevar a un aumento en la intrusión de esos pensamientos no deseados; la supresión cognitiva puede generar un efecto de rebote, donde los pensamientos no deseados se vuelven más persistentes y difíciles de controlar, lo que puede aumentar la ansiedad y el malestar emocional.

Continuando, con la siguiente dimensión se evidenció una correlación positiva baja entre la dimensión de supresión cognitiva, con la dimensión de síntomas del estrés siendo esta de $r=0,403$, además indica ser significativa $p=0.001<0.05$. Este resultado evidencia que, la supresión cognitiva puede agotar los recursos mentales de los estudiantes, lo que dificulta la gestión efectiva del estrés y puede contribuir a un aumento en la sintomatología del estrés.

Y, en la última dimensión se evidenció una correlación positiva baja entre la dimensión de supresión cognitiva, con la dimensión de estrategias de afrontamiento siendo esta de $r=0,324$, además indica ser significativa $p=0.001<0.05$. Este resultado evidencia que, los estudiantes en un primer momento pueden parecer una forma de controlar la situación, a largo plazo la supresión cognitiva puede tener efectos negativos en la salud mental y emocional, lo que puede agotar los recursos mentales de las personas y en lugar de suprimir activamente los pensamientos estresantes, se recomienda adoptar estrategias de afrontamiento más adaptativas,

como la reevaluación cognitiva, la expresión emocional y la búsqueda de apoyo social.

CONTRASTACION DE HIPOTESIS:

Hipótesis general

H0: No existe relación significativa entre EA y RE en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

H1: La relación que existe entre EA y RE es significativa en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

Nivel de significancia: 5%=0.05

Estadística de prueba: $z = r * \sqrt{n - 1} = 0.316 * \sqrt{70 - 1} = 2.62$

Regla de decisión: $P_valor=0.001 < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula a nivel de significancia del 5%

Conclusión: Se concluye que existe una relación estadísticamente significativa entre el EA y RE en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

Hipótesis específicas 1

H0: La dimensión reevaluación cognitiva no presenta relación significativa con las dimensiones de EA en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

H2: La dimensión reevaluación cognitiva presenta relación significativa con las dimensiones de EA en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

Nivel de significancia: 5%=0.05

Estadística de prueba: $z = r * \sqrt{n - 1}$

Tabla 8

Estadística de prueba y Sig. Bilaterales de las correlaciones entre Reevaluación cognitiva y dimensiones de estrés académico

Dimensiones de RE	Dimensiones de EA	$Z_i = r_i * \sqrt{n - 1}$	Sig. Bilateral=P-valor
Reevaluación Cognitiva	Estresores académicos	$Z_1 = 0.118 * \sqrt{70 - 1} = 0.91$	0,001
	Síntomas de estrés	$Z_2 = 0.037 * \sqrt{70 - 1} = 0.30$	0,001
	Estrategias de afrontamiento	$Z_3 = 0.324 * \sqrt{70 - 1} = 2.69$	0,001

Nota. Elaboración propia

Regla de decisión: Como los sig. Bilaterales son menores a .05, se llega a la conclusión de sostener que, la dimensión reevaluación cognitiva presenta relación significativa con las dimensiones de EA en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

Hipótesis específicas 2

H0: La dimensión supresión expresiva no presenta relación significativa con las dimensiones de EA en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

H3: La dimensión supresión expresiva presenta relación significativa con las dimensiones de EA en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

Nivel de significancia: 5%=0.05

Estadística de prueba: $z = r * \sqrt{n - 1}$

Tabla 9

Estadística de prueba y Sig. Bilaterales de las correlaciones entre Supresión Expresiva y dimensiones de estrés académico

Dimensión de RE	Dimensiones de EA	$Z_i = r_i * \sqrt{n - 1}$	Sig. Bilateral=P-valor
Supresión expresiva	Estresores académicos	$Z_1 = 0.498 * \sqrt{70 - 1} = 4.13$	0,001
	Síntomas de estrés	$Z_2 = 0.403 * \sqrt{70 - 1} = 3.34$	0,001
	Estrategias de afrontamiento	$Z_3 = 0.324 * \sqrt{70 - 1} = 2.69$	0,001

Nota. Elaboración propia

Regla de decisión: Como los sig. Bilaterales son menores a 0.05 se llega a la conclusión de sostener que, la dimensión supresión expresiva presenta relación significativa con las dimensiones de EA en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2022.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

Se llevó el desarrollo de los resultados, contrastándolos con los antecedentes de estudios y las bases teóricas que respaldaban los hallazgos obtenidos.

Como objetivo general, en respuesta a la hipótesis, se planteó la existencia de una relación entre la variable de estrés académico y la regulación emocional. Los resultados mostraron una correlación positiva baja de 0.316 y una significancia bilateral de 0.001. Estos resultados coincidieron con la investigación de Pérez (2020), que también indicó una relación entre el estrés académico y la regulación emocional. Esto fue respaldado por Barraza (2005), quien afirmó que el estrés en los estudiantes impacta negativamente en sus obligaciones académicas y afecta su rendimiento en el ámbito estudiantil. Esta problemática alcanzó su máxima expresión durante los estudios universitarios, una etapa caracterizada por numerosas responsabilidades académicas y factores estresantes, además de coincidir con una fase de la vida en la que los individuos enfrentan una serie de cambios significativos. Es así que se afirmó que el estrés en los estudiantes impactaba negativamente en sus obligaciones académicas, afectando su desempeño en el ámbito educativo.

Como primer objetivo específico, en la primera dimensión, se encontró que el 50% de los alumnos estaba en un nivel alto de estrés, lo que indicaba problemas de adaptación al sistema educativo. El 49% presentó nivel medio de estrés, mientras que el 1% se encontró en nivel bajo. Estos resultados coincidieron con el estudio de Molero (2020), que indicó que el 90% de la muestra de universitarios evaluados mostró un nivel moderado de estrés académico. Este estudio destacó la importancia de identificar, reconocer, regular y apoyarse en las emociones mediante habilidades de afrontamiento, promoviendo así el desarrollo de la

competencia emocional y el bienestar de los alumnos. Estos hallazgos fueron respaldados por Barraza (2004), argumentó que el estrés provoca un desequilibrio sistémico en los universitarios, desencadenando una serie de reacciones psicológicas, físicas y conductuales.

En la segunda dimensión de los síntomas del estrés, se observó que el 61% de los estudiantes se encontraba en nivel medio, lo que indicaba que experimentaban ansiedad durante sus exposiciones, así como sensaciones de agobio, inquietud y presión académica, entre otros. Un 38% de los alumnos se clasificó en nivel alto de estrés, mientras que el 1% se ubicó en nivel bajo. Estos resultados coincidieron con el estudio realizado por Cornejo y Salazar (2021), quienes reportaron que los universitarios mostraban niveles medios de estrés, con un 26.5% de ellos beneficiándose de diversas estrategias que ayudaban a mitigar los síntomas de estrés y a mejorar su rendimiento en diferentes contextos, tanto laborales como familiares. Estos hallazgos fueron respaldados por Gonzales (2012), quien definió los síntomas del estrés como reacciones, relacionados con eventos emocionales y la segregación hormonal, especialmente de hormonas como el cortisol. Se observó que los niveles de adrenalina y noradrenalina tendían a elevarse en situaciones estresantes, provocando cambios en el metabolismo, la presión sanguínea, la actividad física y el ritmo cardíaco, con el objetivo de mejorar el rendimiento general.

En la tercera dimensión relacionada con las estrategias de afrontamiento, se encontró que el 54% de los estudiantes se ubicaba en nivel alto, lo que indicaba la necesidad de mejorar sus pensamientos y acciones para manejar situaciones difíciles. Un 45% se situaba en un nivel medio y el 1% en un nivel bajo. Estos hallazgos coincidieron nuevamente con la investigación de Cornejo y Salazar

(2021), que informo que el 21% de los universitarios mostraba nivel moderado de estrategias de afrontamiento. Sandín et al. (1995) respaldaron esta información, considerando que las estrategias de afrontamiento son secuencias esenciales que deben aplicarse en todos los ámbitos, ya que contribuyen a mejorar la salud mental y el rendimiento académico. En este contexto, las estrategias de afrontamiento se validaron según la situación específica.

En el segundo objetivo específico, en la primera dimensión, relacionada con la reevaluación cognitiva, se halló que el 67% de los estudiantes se encontraba en nivel alto, lo que indicaba que habían logrado reducir sus experiencias emocionales negativas. Este hallazgo sugirió que la reevaluación cognitiva actuaba como un factor protector contra la ansiedad y la depresión. En contraste, el 31% de los alumnos se situaba en nivel medio y el 1% en nivel bajo. Que los resultados coincidieron con el estudio de Ocaña (2021), que reportó que el 22.31% de los universitarios mostraba niveles moderados de regulación emocional en el ámbito académico. Este análisis fue respaldado por Lazarus y Folkman (1986), quienes afirmaron que es fundamental reevaluar la situación según la percepción del individuo, identificando el evento como estresante desde el principio o utilizando enfoques alternativos para cambiar la percepción de la situación.

En la segunda dimensión, referida a la supresión cognitiva, se encontró que el 59% de los alumnos estaba en nivel alto, lo que indicaba que realizaban esfuerzos para evitar pensar en asuntos específicos, incluyendo el retiro consciente y voluntario de pensamientos asociados con mayores intrusiones. En contraste, el 40% se situaba en un nivel medio y el 1% en un nivel bajo. Estos hallazgos coincidieron con el estudio de Chacón et al. (2019), que reportó que el 66,2% de los estudiantes mostraba nivel alto en esta dimensión de supresión. Este análisis

fue respaldado por Rodríguez y Rodríguez (2000), quienes argumentaron que los individuos tienden a evadir los problemas que les preocupan y que el desarrollo de una gestión adecuada de las emociones y expresiones es fundamental en este proceso.

En cuanto al tercer objetivo específico, se buscó indagar si existía una relación entre la dimensión de reevaluación cognitiva y las dimensiones del estrés académico. Se evidenció que la correlación entre reevaluación cognitiva y los estresores académicos salió positiva muy baja, con un valor de 0.118 y una significancia bilateral de 0.001. Estos hallazgos se alinearon con el análisis de Chacón et al. (2019), que reveló que los alumnos de ciencias de la salud utilizaban de manera más efectiva la regulación emocional para controlar el estrés académico. Esta investigación fue respaldada por Garrosa y Blanco (2014), quienes argumentaron que la regulación emocional actúa como un plan que permite reinterpretar el pasado y comprender una nueva realidad en el presente, otorgando así un nuevo sentido a la situación actual y modificando su impacto emocional.

En cuanto a la relación entre la reevaluación cognitiva y la dimensión de los síntomas del estrés, los resultados mostraron una correlación positiva muy baja de 0.037, con una significancia bilateral de 0.001. Estos hallazgos se relacionaron con el estudio de Guevara et al. (2018), que indicó que las circunstancias positivas favorecen el bienestar personal y permiten realizar las tareas diarias de manera eficiente y adecuada. Este análisis fue respaldado por Barraza (2008), quien señaló que los síntomas del estrés llevan a los universitarios a adoptar medidas para contrarrestar dicha situación.

Entre reevaluación cognitiva y la dimensión de estrategias de afrontamiento, los resultados mostraron una correlación positiva muy baja de 0.324, con una significancia bilateral de 0.001. Estos hallazgos se vincularon con el estudio de García y Rodríguez (2021), que mejorando la habilidad para enfrentar situaciones estresantes es fundamental, ya que las personas con niveles bajos de regulación emocional tienen dificultades para gestionar conflictos y tensiones. Este análisis fue respaldado por Calleja (2016), quien señaló que las personas desarrollan habilidades para lidiar con el estrés, como esforzarse en su comportamiento y pensamiento, lo que les permite adaptarse a los requisitos de la situación, ya sean internos o externos.

Como último objetivo específico, se buscó determinar si existía una relación entre la dimensión de supresión cognitiva y las dimensiones del estrés académico. Los resultados revelaron una correlación positiva baja de 0.498, con significancia bilateral de 0.001. Estos hallazgos coincidieron con el estudio de Velazco (2019), que indicó que el 22% de los participantes mejoraron al aplicar diversas estrategias de regulación emocional, aprendiendo a controlar sus emociones y a reducir su ansiedad en el contexto actual. Este análisis fue respaldado por Torres y Rodríguez (2000), quienes señalaron que los individuos tienden a evadir los problemas que les preocupan, desarrollando así una gestión adecuada de sus emociones y expresiones.

En cuanto a la relación entre supresión cognitiva y los síntomas del estrés, los resultados mostraron una correlación positiva baja de 0.403, con significancia bilateral de 0.001. Estos hallazgos se alinearon con el estudio de Ocaña (2021), que indicó que una mayor confianza personal reduce la presión experimentada. En el ámbito académico, cuando un estudiante confía más en sí mismo y en sus

capacidades para alcanzar sus objetivos, experimenta menos presión, y viceversa. Esta dinámica fue respaldada por Barraza (2007), quien describió un proceso de adaptación mental que surge cuando el estudiante enfrenta diversos deberes, roles y responsabilidades que suelen generar estrés.

Finalmente, entre la supresión cognitiva y las estrategias de afrontamiento, los resultados presentaron una correlación positiva baja de 0.324, con una significancia bilateral de 0.001. Estos hallazgos coincidieron con el estudio de Velazco (2019), que reveló que el 86.8% de los participantes experimentaba altos niveles de estrés académico, siendo la intensidad mayor en las mujeres. Este análisis fue respaldado por Gross (1998), quien señaló que las estrategias de supresión dependen de cómo una persona responde a las situaciones y de cómo maneja o elimina la expresión de sus emociones.

CONCLUSIONES

En relación al objetivo general, se concluyó que existía una correlación positiva baja entre las variables de estudio, con un valor de 0.316 y una significancia de 0.01, lo que es inferior a 0.05. Esto indicaba que efectivamente había una relación entre las variables analizadas. Lo cual los estudiantes evaluados presentaron episodios de ansiedad a lo largo del ciclo, un fenómeno que se consideró común en cualquier formación profesional.

Con respecto al objetivo específico, se determinó que la dimensión de los estresores académicos se encontraba en un nivel alto, alcanzando el 50%. En cuanto a la dimensión de síntomas del estrés, se identificó un nivel medio del 61%, mientras que, en la dimensión de estrategias de afrontamiento, el 54% de los estudiantes se situó en nivel alto. Por lo tanto, el estrés experimentado por los alumnos se definió por la presencia de estresores académicos típicos, lo que requería el uso frecuente de estrategias de afrontamiento y generaba una reacción psicológica dominante, evidenciando que los estudiantes estaban preocupados por diversas situaciones académicas.

Respecto al segundo objetivo específico, se concluyó que la dimensión de reevaluación cognitiva se encontraba en un nivel alto del 67%, y la dimensión de supresión expresiva alcanzó nivel alto del 59%. Esto indicaba que los universitarios poseían habilidades que les permitían conectarse con el momento presente, observando y participando activamente en sus experiencias emocionales.

En lo que corresponde al tercer objetivo específico, se encontró que la correlación entre la reevaluación cognitiva y los estresores académicos fue muy baja, con un valor de 0.118. Asimismo, la relación entre la reevaluación cognitiva y los síntomas del estrés también mostró una correlación positiva muy baja de 0.037,

mientras que la correlación entre la reevaluación cognitiva y las estrategias de afrontamiento fue de 0.324. Esto sugirió que la percepción de estresores de alta intensidad durante el ciclo universitario aumentaba los niveles de estrés académico, aunque un adecuado manejo de la reevaluación cognitiva podría mitigar dicha intensidad, resultando en menores niveles de estrés académico.

Por último, los resultados presentaron que la correlación entre la supresión expresiva y los estresores académicos fue positiva baja, con un valor de 0.498. En cuanto a la relación entre la supresión expresiva y los síntomas de estrés, se obtuvo una correlación positiva baja de 0.403. Finalmente, la correlación entre la supresión expresiva y las estrategias de afrontamiento fue también positiva baja, con un valor de 0.324. Estos hallazgos sugirieron que los estudiantes tenían la capacidad de atender las demandas constantes de manera socialmente aceptable y lo suficientemente flexible como para permitir respuestas emocionales espontáneas, así como la habilidad para posponer dichas respuestas cuando sea necesario.

RECOMENDACIONES

Se recomienda aplicar estrategias para la reducción del estrés evidenciado, a través de un desarrollo de plan de estudios que incluya el uso de diversas técnicas de manejo del estrés. Esto permitiría a los alumnos manejar mejor los diversos elementos estresantes que ocurren en el ambiente educativo, como los trabajos en grupo, exámenes, tareas y el contacto con otras personas. Para lograr esto, se propuso que los maestros recibieran capacitación previa y estrategias sobre el tema.

Se incorporen en futuras investigaciones otras variables de estudio para un análisis profundo sobre el estrés académico, considerando que el tema es un evento multicausal.

Por último, se sugiere a la Universidad, desarrollar una campaña de concientización para difundir información sobre los efectos del estrés académico en la salud física y mental de la comunidad universitaria. Así mismo, sensibilizar a los estudiantes en el autocontrol antes y durante las evaluaciones, enseñándoles a reconocer los diferentes síntomas del estrés y la mejor manera de afrontar.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Águila, B.; Calcines, M.; Monteaguado, R. & Nieves A. (2014). Academic stress. *Infomed*. <https://acortar.link/K6JmxF>
- Alarcón, P., & Pérez, R. (2018). *Personalidad y grado de delincuencia en jóvenes con conducta antisocial persistente*. Dialnet: <https://acortar.link/SRBCqP>
- Alfonso Águila et al. (2 de diciembre de 2014). Presión de estudio. *Scielo*: <https://acortar.link/mQLqt5>
- Ato, M., López, J. Y Benavente, A. (2013). *A classification system for the design of psychological research*. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. <https://acortar.link/VOY46P>
- Altamirano, W. (2019). *Una teoría tridimensional de la motivación y la psicología emocional*. *Universidad Alas Peruanas*: <https://acortar.link/XoUyfo>
- Barraza, A. (2004). Academic stress in graduate students. *PsicologíaCientífica.com*. 8 de enero, 2010 de <https://acortar.link/jJqUZQ>
- Barraza, A. (2005). Characteristics of academic stress in high school students. *PsicologíaCientífica.com*. 7 de junio, 2009 de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-19-caracteristicas-del-estresacademico-de-los-alumnos-de-educacion-mediasuperior.pdf>
- Barraza Macías, A. (2008). *Academic stress and its variables in graduate students*. *Avances en Psicología Latinoamericana*: <https://acortar.link/iRomWf>

- Barraza Macías, A. (2006). A conceptual model to study academic stress. *Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. <https://acortar.link/okHewY>
- Barraza Macías, A. (2007). *SISCO Academic Stress Checklist*. <https://acortar.link/FkVXyT>
- Barrios, H.; & Gutiérrez, C. (2020). Neurosciences, emotions and higher education: a descriptive. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 363-382. <https://acortar.link/JVImMN>
- Batista, P.; Lúcia A.; Da Silva I.; Silva M.; De Paula W. & Cardoso C. (2023). Symptoms of depression, anxiety and stress in students in the health area and impact on quality of life. *Latino-Am. Enfermagem*. 31(3885). <https://acortar.link/ayVzqj>
- Caldera, J., Pulido, B., & Martínez, M. (2007). Stress levels and academic performance in students of the Psychology major at the Los Altos University Center. *Educación y Desarrollo*, 77-82. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/download/2796/2441+&cd=3&hl=es&c>
- Cervantes, P. & Rojas L. (2023). Emotional intelligence, models for its development. Second part: Daniel Goleman model. *Reforma Siglo XXI* 21(114). <https://acortar.link/QFWst2>
- Chacón, R. (2019). Analysis of motivation, learning strategies, academic stress and basic psychological needs in the university context according to academic

- factors. [Tesis de pregrado, Universidad de Jaén]. Repositorio <https://acortar.link/e9leBm>
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). Code of Ethics and Deontology. Lima, Peru. <https://acortar.link/QwBgJO>
- Cornejo, J. & Salazar, R. (2021). Academic stress in students at a private and national university in Chiclayo. [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio <https://acortar.link/pNO89N>
- Cochella, G. (2018). Reacciones al estrés y estilos de afrontamiento en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana. (Tesis de maestría, USAMP). <https://acortar.link/i3KjwO>
- Ekman, P. (2004). Emotions Revealed. New York: Times Books.
- Espinoza, A., Pernas, I & Maldonado, R. (2018). Aproximaciones teóricas y consideraciones prácticas del estrés. *Scielo*, 18(3), 697-717. <https://acortar.link/TQ5HG7>
- Fernández Poncela. (28 de septiembre de 2020). Estudiantes, emociones, salud mental y pandemias. *Andina de Educación*: <https://acortar.link/VEg9Dg>
- Florencia de Sousa. (20 de noviembre de 2020). *Qué es el estrés y cómo prevenirlo*. Perfil: <https://acortar.link/djqUQv>
- Garcia, M., & Rodríguez, D. (2021). *Estrategias de regulación del estrés y las emociones para estudiantes de secundaria en instituciones educativas*. Repositorio de la UCV <https://acortar.link/ZvlbO3>

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (Ed.). (2014). Research methodology. Sexta edición. México: McGrawHill.
- Huamán, J.; Treviños L. & Medina W. (2022). Epistemology of quantitative and qualitative research. *Horizonte de la Ciencia* 12 (23). <https://acortar.link/fsl3eK>
- Gargurevich, R. & Matos, L. (2010). Psychometric properties of the emotional self-regulation questionnaire adapted for Peru (ERQP). [Tesis de pregrado, UPC]. <https://acortar.link/YbCM0w>
- Garrido Rojas, L. (julio de 2006). *Apego, emociones y regulación emocional. efectos en la salud*. Scielo: <https://acortar.link/Tt64jp>
- Garrosa, E., & Blanco Donoso, L. (07 de 04 de 2014). *Evaluación y predicción del compromiso del voluntariado: el papel del contexto y la reevaluación cognitiva*. Anales de Psicología: <https://acortar.link/4bimPS>
- Goleman, D. (1995). Importance of emotional intelligence: a new challenge for educational guidance. *Educación XX1* 21(5). <https://acortar.link/geCWs>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: El Cairo. <https://acortar.link/gbxPXB>
- Gómez López, L. F., & Valdés Dávila, M. G. (25 de abril de 2019). *Assessment of learning performance in higher education*. Scielo: <https://acortar.link/DvTC42>
- Gómez Pérez, O., & Calleja Bello, N. (2016). Regulación de las emociones: definiciones, redes de reglas y medición. *Mexicana de Investigación en Psicología*: <https://acortar.link/BesqZT>

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative. *General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-25). Nueva York: Guilford Press.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Método de encuesta*. 6ta edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. México.
<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wpcontent/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion-compressed.pdf>
- James, W. "What is an Emotion?" *Mind* 9.34 (1884): 188-205.
- James, W. *The Principles of Psychology*.(1890). 2 Vols. New York: Dover, 1950
- Lazarus, R. & Folkman, S. (Ed.). (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. (2000) *Estrés y Emoción manejo e implicaciones en nuestra salud*. Recuperado de <https://acortar.link/79OeZH>
- Lledó Iñigo, E. (2015). *Los aspectos esenciales del campo emocional de una persona y su interrelación con la dimensión psicológica de una persona*. *Psicología de las Emociones*: <https://acortar.link/zj4Ftw>
- Luján, P. S. (2018). *Estrés laboral en trabajadores de empresas de ascensores en Lima, 2018*. (Tesis de licenciatura, UIGV) <https://acortar.link/OV4qWf>

- Molero, A.; Sabrera E. & Paz P. (2020). Emotional regulation and the management of academic stress in students of the IV cycle of the business administration degree in the modality for people who work at a private university in Lima during the period 2020 II. [Tesis de posgrado, Universidad Tecnológica de Perú]. Repositorio <https://acortar.link/rJdF2y>
- Manrique, D. (2019). The SISCO Academic Stress Inventory: analysis of its psychometric properties in a Peruvian sample. [Tesis de pregrado, Universidad de Lima]. Repositorio <https://acortar.link/Dxf5h4>
- Martínez, E.S. & Díaz, D.A. (2007). A psychosocial approach to school stress [Versión electrónica]. *Educación y Educadores*, 2 (10), 11-22.
- Montse Fernández. (2017). *teoría de la asociación. Centro de Psicología y Salud Mental*. <https://acortar.link/uAdx06>
- Morales S.; Meza R. & Rojas J. (2022). Academic stress in Mexican high school students during COVID-19 confinement. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*. 9(1). <https://acortar.link/dduKjg>
- Oblitas Guadalupe, L. A. (2014). *Las emociones y su significado en psicología*. Instituto de Salamanca <https://acortar.link/yEcalU>
- Ocaña J. (2021). Emotional regulation, self-efficacy and their relationship with stress in Tungurahua university students. [Tesis de pregrado, PUCE]. <https://acortar.link/IPUZIT>
- OMS (2022). Organization Mundial de la health Mental health: strengthening our response. <https://acortar.link/QkmJMk>

- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Métodos de muestreo para las poblaciones de estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-32. <https://acortar.link/v7mKkX>
- Ortiz, C. (2017). *La actividad física como estrategia preventiva para el afrontamiento del estrés en estudiantes de odontología*. (Tesis de maestría, USMP) <https://acortar.link/PYm75C>
- Pando, M., Gascón, S., Varillas, W., Aranda, C. (2019). Exposure to occupational psychosocial factors and stress symptoms in Peruvian workers. *Ciencia Unemi*, 12(29), 1-8. <https://acortar.link/9upVZX>
- Pacheco, et al (2020). *Impacto emocional y respuestas psicológicas al aislamiento social provocado por el Covid-19 en Cusco*. Lima. Repositorio Institucional de la Universidad Ricardo Palma: <https://acortar.link/GnszxX>
- Pérez, D. M. (10 de diciembre de 2020). *Estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios*. Repositorio UADE: <https://acortar.link/Wp3y8T>
- Ribé, J. M. (2008). *Regulación emocional. La influencia relativa de la regulación emocional familiar y la socialización*. Internacional: <https://acortar.link/inLX8u>
- Ruiz, M. & Koepsell, D. (2015). *Ética de la Investigación. Integridad Científica. Investigación 41(91)* <https://acortar.link/bvKRP3>
- Rodríguez Torres, R., & Rodríguez Pérez, A. (2000). *Suprime la influencia de los estereotipos en una persona*. Psicothema: <https://acortar.link/u7S3rL>

- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Bellock, B. Sandín y F. Ramos, *Manual de Psicopatología* (pp. 3-52). Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín, B. (2003). Stress: an analysis based on the role of social factors. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), 141-157.
<https://acortar.link/aly8lh>
- Silva-Ramos, et al. (2020). *Academic stress in undergraduate science and research*. *Investigación y ciencia*, vol. 28, núm. 79, pp. 75-83:
<https://acortar.link/NIG9ph>
- Soto, J. (2023). Emotional intelligence and academic stress in students of an Educational Institution in Chiclayo, 2023. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio en la UCV <https://acortar.link/pSIKzP>
- Tamayo, M. (2000). *El proceso de la investigación científica*. LIMUSA.
<https://acortar.link/ZuJxMO>
- Touriñán, J. & Rodríguez A. (2023). Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Editorial Redipe. <https://acortar.link/fw4GNF>
- Velazco A. (2019). Relationship between academic stress and emotional regulation in university students from Lima, Cajamarca and Arequipa. [Tesis de pregrado, Universidad PUCP]. Repositorio <https://acortar.link/DsLOBB>
- Vera, J., Rodríguez, C., Tánori, J. y Grubits, H. (2018). Psychosocial adjustment resources and their relationship with life satisfaction in young Mexicans. *Dialnet*: <https://acortar.link/ZfJ50R>

Zúñiga, S & Pizarro V. (2018). Measurement of work stress in primary school teachers in a region of Chile. *Información Tecnológica*, 29(1), 171-180:
<https://acortar.link/N7FoI9>

ANEXOS

Anexos A: Pruebas

Inventario SISCO-SV21(Estrés Académico)

Durante el semestre ¿Has tenido momentos de preocupación nerviosismo?

- Si
- No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “Si”, pasar a las siguientes preguntas.

Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde 1 nunca y 5 es siempre. Marque con una x el casillero correspondiente.

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

Señale con qué frecuencia te indicaron las siguientes situaciones:

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
La competencia con los compañeros del grupo.					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.					
La personalidad y el carácter del profesor.					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).					
No entender los temas que se abordan en la clase.					

Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).					
Tiempo limitado para hacer el trabajo.					

1. Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estaba preocupado(a) o nervioso(a):

Reacciones Físicas	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Trastornos del sueño (insomnio o pesadilla).					
Fatiga crónica (cansancio permanente).					
Dolores de cabeza o migrañas.					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse las manos, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.					

Reacciones psicológicas	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).					
Ansiedad, angustia y desesperación.					
Problemas de concentración.					
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.					

Reacciones Comportamentales	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.					
Aislamiento de los demás.					
Desgano para realizar labores escolares.					
Aumento o reducción del consumo de alimentos.					
Especifique otra _____					

4. Señale con qué frecuencia utilizo las siguientes estrategias para enfrentar la situación que le causaba la preocupación o el nerviosismo:

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

El cuestionario de autorregulación (ERQP- regulación emocional)

Nos gustaría que respondieras a algunas preguntas relacionadas con tu vida emocional, en particular cómo controlas o cómo manejas y regulas tus emociones. En este sentido, estamos interesados en dos aspectos principales: por un lado, tu experiencia emocional, o cómo sientes las emociones; y por otro la expresión emocional o como muestras las emociones en tu forma de hablar o de comportarte. Aunque algunas de las siguientes preguntas pudieran parecer similares, difieren en aspectos bastante importantes.

Por favor, responde cuan de acuerdo o en desacuerdo estas con cada una de las preguntas que se hacen a continuación usando la siguiente escala de respuestas:

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

**Totalmente
en desacuerdo**

Neutral

**Totalmente de
acuerdo**

1. ____ Cuando quiero sentir una emoción positiva con mayor intensidad.
2. ____ Mantengo ocultas mis emociones (las guardo para mi).
3. ____ Cuando quiero sentir una emoción negativa con menor intensidad.
4. ____ Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no Expresarlas.
5. ____ Cuando hago frente a una situación estresante, me obligo a pensar a ella de una manera que me ayuda a mantener la calma.
6. ____ Controlo mis emociones no expresándolas.
7. ____ Cuando quiero sentir una emoción positiva con mayor intensidad, cambio mi manera de pensar sobre la situación.
Cambio, mi manera de pensar sobre la situación que genero la emoción.
8. ____ Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación.
9. ____ Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresar.
10. ____ Cuando quiero sentir la emoción negativa en menor intensidad, cambio la manera de pensar sobre la situación.

Anexos B: Autorización de pruebas

Agregar la población

CARTA DE SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN

Chiclayo, 09 de Junio del 2022

Autor:
Manrique Millones

De mi consideración

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y quien le escribe es la Srta. **SECLEN HORNA, MARIA ALEJANDRA**, con DNI **71869643** estudiante de Escuela de Psicología de la Universidad San Martín de Porres; con código de matrícula N° 2017118623, quien desea realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciada en Psicología titulado: **"ESTRES ACADÉMICO Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE CHICLAYO, 2022"**. Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación.

Agradecemos por antelación me brinde las facilidades del caso, proporcionándome una carta de autorización para el uso del instrumento **(INVENTARIO SISCO SV- 21) Por BARRAZA, MACÍAS**, así como información de ficha técnica, ítems y sus criterios de calificación e interpretación, de estar disponibles. Todo ello para solo fines académicos, y así proseguir con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovar los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

SECLEN HORNA, MARIA ALEJANDRA

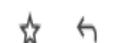
DNI **71869643**

[Firma]



Denisse Manrique <denissemanriquemillones@gmail.com>

mar, 5 jul 2022, 15:32



para mí ▾

Estimada,

Le he brindado el cuestionario, con los ítems.

Para obtener los puntajes por dimensión debe hacer la sumatoria por cada factor, ya que el inventario SISCO es tridimensional, y cada dimensión es manejada de manera independiente.

La versión validada no posee baremos puesto que no era el objetivo de la investigación crearlos. Tampoco posee ficha técnica, pero pienso que es fácil de crear, con la información del artículo.

Saludos,

Denisse Manrique, PhD



CARTA DE SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN

Chiclayo, 09 de Junio del 2022

Autor:
Rafael Gargurevich

Presente

De mi consideración

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y quien le escribe es la Srta. **SECLEN HORNA, MARIA ALEJANDRA**, con DNI **71869643** estudiante de Escuela de Psicología de la Universidad San Martín de Porres; con código de matrícula N° 2017118623, quien desea realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciada en Psicología titulado: **"ESTRES ACADÉMICO Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE CHICLAYO, 2022"**. Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación.

Agradecemos por antelación me brinde las facilidades del caso, proporcionándome una carta de autorización para el uso del instrumento **(PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CUESTIONARIO DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL ADAPTADO PARA EL PERÚ (ERQP))**, así como información de ficha técnica, ítems y sus criterios de calificación e interpretación, de estar disponibles. Todo ello para solo fines académicos, y así proseguir con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovar los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

SECLEN HORNA, MARIA ALEJANDRA

DNI **71869643**

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windo



rafael.gargurevich@gmail.com
para mí ▾

📧 vie, 8 jul 2022, 05:26 ☆ ↩ ⋮

Hola:
Aca va
Saludos,
Rafael

Rafael Gargurevich, PhD

2 archivos adjuntos • Analizado por Gmail ⓘ



Anexos C: Prueba de normalidad

Prueba de normalidad

Kolmogorov-Smirnov^a

	Estadístico	gl	Sig.
Estrés académico	0.110	70	,001*
Regulación emocional	0.132	70	,001*
