

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

**ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTORREGULACIÓN  
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA  
COMUNICACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE  
LIMA METROPOLITANA, ANÁLISIS POST-PANDEMIA  
POR COVID-19**

**PRESENTADA POR  
XIMENA ISABEL MENDOZA BARDALES**

**ASESOR  
JOSE PAULINO ORE 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/>



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

**ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN  
ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE UNA  
UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA, ANÁLISIS  
POST-PANDEMIA POR COVID-19**

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

**PRESENTADA POR:  
XIMENA ISABEL MENDOZA BARDALES**

**ASESOR:  
MG. JOSE PAULINO ORE MALDONADO  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3121-0751>**

**LIMA, PERÚ  
2024**

*DEDICATORIA*

*Para mi querida madre, cuya  
dedicación y amor han sido la  
base de mi vida. Y sé que desde  
el cielo nos cuida a mis hermanas  
y a mi padre.*

## **AGRADECIMIENTO**

A mi hermana Rosa, con su apoyo genuino, sus palabras de motivación y compañía en mi día a día, fortalecieron mi camino ninja de la Psicología.

A mi hermana Milagros, me mostró otra perspectiva de la vida, con su empatía y comprensión me enseñó que puedo lograr los objetivos que me propongo.

A mi mamá, con su compañía en momentos donde sentía que la vida universitaria no era para mí y su frase “un pasito más y acabas” me acompañó y guío en este rumbo de la salud mental.

A mi papá, por anhelar y desear lo mejor para mí, nunca me soltó la mano, confió en mí y escuchó cada palabra en nuestras conversaciones.

A Alejandra, con su tranquilidad, amor, ternura y delicadeza me sostuvo en momentos complicados y agradables.

A mi asesor, por su dedicación, apoyo y guía en la tesis. Dispuesto a escuchar y compartir información valiosa.

A todos por creer en mis capacidad y habilidades, estoy muy agradecida por ayudarme a fortalecer mi percepción de la vida, por compartirme sus sabios conocimientos y recorrer de la mano en esta montaña rusa.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTO.....	iii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS .....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS .....	vii
RESUMEN .....	viii
ABSTRACT .....	ix
INFORME DEL REPORTE DE SIMILITUD.....	x
INTRODUCCIÓN .....	xi
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	14
1.1. Bases Teóricas .....	14
1.1.1. Estrés académico .....	14
1.2.1. Regulación Emocional .....	22
1.2. Evidencia empírica.....	25
1.3. Planteamiento del problema .....	27
1.4. Formulación del problema .....	30
1.4.1. Problema general .....	30
1.5. Objetivos de la investigación .....	30
1.6. Formulación de la hipótesis principal y derivadas.....	31
CAPÍTULO 2: MÉTODO.....	33
2.1. Tipo y diseño de investigación .....	33
2.2. Participantes .....	33
2.3. Medición.....	34
2.4. Procedimiento .....	35
2.5. Aspectos éticos .....	36

2.6. Análisis de los datos.....	36
CAPÍTULO 3: RESULTADOS .....	38
CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN .....	42
CONCLUSIONES.....	47
RECOMENDACIONES .....	48
REFERENCIAS.....	49

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1</i> Matriz de operacionalización de la variable E.A. ....	32
Tabla 2 Matriz de operacionalización de la variable A.E. ....	32
<i>Tabla 3</i> Resultados del análisis descriptivo de la variable E.A. ....	38
<i>Tabla 4</i> Resultados del análisis descriptivo de la variable A.E. ....	39
<i>Tabla 5</i> Resultados del análisis de correlación de E.A. y A.E. ....	40
<i>Tabla 6</i> Resultados del análisis de correlación de la variable de E.A con las estrategias de autorregulación emocional y la variable de A.E. y las dimensiones del E.A. ....	41



## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Modelo Sistémico-Cognoscitivista.....	19
<i>Figura 2</i> Estresores.....	20

## RESUMEN

El estudio tiene como objetivo conocer la existencia de relación entre el estrés académico (E.A.) y la autorregulación emocional (A.E.) en alumnos de Ciencias de la Comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post-pandemia por COVID-19. Se evaluó a 355 universitarios en donde el 68% fue femenino, 30% masculino y 5% prefirió no decirlo, de 18 a 35 años. Para medir las variables se utilizaron, el Inventario de Estrés Académico (SISCO) y el Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQP) ambos fueron validados en el Perú. Se determinó la correlación positiva entre estrés académico y las estrategias de autorregulación emocional ( $\rho=.696^{**}$ ;  $p=.00$ ), concluyendo que, a mayor estrés académico los estudiantes hacen uso de mayores estrategias de autorregulación emocional.

**Palabras claves:** Estrés, autorregulación emocional, pandemia, COVID-19.

## ABSTRACT

The aim of this study was to determine whether there is a relationship between academic stress and emotional self-regulation in students of Communication Sciences from a private university in Metropolitan Lima, post-pandemic analysis by COVID-19. For this purpose, 355 university students were evaluated, 68% were female, 30% male and 5% preferred not to say, 18 to 35 years old. To measure the study variables, the Academic Stress Inventory (SISCO) and the Emotional Self-Regulation Questionnaire (ERQP) were both validated in Peru. The results determine a positive correlation between academic stress and emotional self-regulation strategies ( $\rho=.696^{**}$ ;  $p=.00$ ), concluding that the greater the academic stress, the students make use of greater emotional self-regulation strategies.

**Keywords:** academic stress, emotional self-regulation, pandemic, COVID-19.

# INFORME DEL REPORTE DE SIMILITUD

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

**Reporte - ESTRÉS ACADÉMICO Y AUTOR  
REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIA  
NTES DE CIENCIAS DE LA COMUNICACI  
ÓN**

AUTOR

**XIMENA ISABEL MENDOZA BARDALES**

RECuento de palabras

**10388 Words**

Recuento de caracteres

**61315 Characters**

Recuento de páginas

**70 Pages**

Tamaño del archivo

**1.4MB**

Fecha de entrega

**Nov 19, 2024 3:44 PM GMT-5**

Fecha del informe

**Nov 19, 2024 3:46 PM GMT-5**

## ● 10% de similitud general

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

- 9% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 8% Base de datos de trabajos entregados
- 3% 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

Entre el 2019 al 2022, el mundo atravesó momentos complicados y difíciles a causa de la pandemia mundial *COVID-19*, el cual tuvo consecuencias psicológicas negativas en la población debido a las características de la pandemia o al confinamiento (Sandin & Chorot, 2017). Por ello, la importancia de conocer y estudiar los efectos post pandemia a nivel psicológico y emocional ya que es de mucha ayuda prevenir un aumento de problemas en la salud mental (Huaracaya, 2020).

Acorde al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020) los recuentos a nivel internacional 3 de cada 4 jóvenes de Latinoamérica pidieron apoyo con relación a su bienestar mental y físico. De igual manera, se incrementó la posibilidad de presentar dificultades en su bienestar mental tales como estrés, episodios depresivos y ansiedad (Huaracaya, 2020). También, estrés postraumático, ansiedad, dificultades conductuales, trastorno de pánico y frustración. Al separarse de los integrantes de la familia tuvo como consecuencia: dolor, culpa, soledad, histeria colectiva, duelo, vergüenza, miedo e ira (Choi et al., 2017).

En Perú, se realizó una investigación sobre las consecuencias en el bienestar mental al transcurrir la pandemia por un equipo de profesionales de la Cayetano Heredia, teniendo como resultado alrededor de la mitad de los habitantes limeños presentaban secuelas a nivel mental como ansiedad, estrés y depresión al mismo tiempo se vio afectada la desregulación emocional, entre otros (Sánchez & Mejía, 2020; Krüger-Malpartida et al., 2020). Asimismo, influyó en el contexto académico, como se sabe la vida universitaria es un ciclo que implica mucha exigencia, como demandas personales, sociales y sobre todo académicas. Tornándose complicado el

comienzo y transcurso de la pandemia, pasando la enseñanza pedagógica de presencial a virtual (Araoz et al., 2021).

Estudiar las variables de E.A. y A.E. en la población universitaria durante la pandemia es de suma importancia debido que, se conocerá a través de sus experiencias el sentido teórico y práctico de la magnitud del impacto en ellos mismos, la manera de autorregulación emocional, la relación e incremento de las variables sobre el impacto psicológico. Asimismo, teniendo los resultados poder llevarlos a la práctica para mejorar y fomentar espacios seguros en la universidad con la finalidad de promover el bienestar mental en los alumnos.

A raíz de lo indicado líneas arriba, se formula la interrogante de estudio: ¿Qué relación existe entre el E.A. y A.E. en estudiantes de Ciencias de la Comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post-pandemia por COVID-19? con la finalidad de conocer la asociación entre el E.A. y la autorregulación emocional en estudiantes de Ciencias de la Comunicación (C.C.) de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post-pandemia por COVID-19.

La investigación es correlacional, cuantitativo, simple, no experimental, descriptivo y transversal.

Asimismo, fue estructurado por cuatro capítulos: el primer capítulo, trata sobre la teoría de las variables y exploración del problema que incluye hipótesis y objetivos. Dentro del capítulo dos, se localiza el diseño del estudio y tipo, los instrumentos con validez y confiabilidad, el método empleado para los objetivos formulados en el capítulo anterior, población que participó en el estudio, procedimientos empleados, aspectos éticos que se deben cumplir e indagación de los datos. Dentro del capítulo tres, se expone los resultados hallados de forma descriptiva e inferencial mediante

tablas. En el último capítulo, se encuentra la discusión realizando comparación con teoría, resultados propios y con otros estudios con el objetivo de apoyar o rebatir las hipótesis y objetivos planteados. Asimismo, conclusiones, recomendaciones que ayuden a una mejoría en la investigación y a la población, referencias y anexos.

## CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

### 1.1. Bases Teóricas

#### 1.1.1. Estrés académico

Término que empieza a estudiarse a través de Lazarus y Folkman (1986), es una asociación existente entre el entorno y el ser humano, e incluye la valoración personal, puesto que es la clave de dicha transacción.

Por su parte, Capdevilla y Segundo (2005) indican que aparece en la existencia de los seres humanos, y resulta óptimo debido a que las personas son más productivas, pero al presentarse exceso de estrés durante un largo periodo, llega a ser una respuesta muy fuerte siendo dañino para el cuerpo y la mente. Además, predispone al individuo a tener trastornos mentales y dificultades físicas como infecciones, enfermedades cardiovasculares y/o depresión.

#### ***Tipos de estrés***

Capdevilla y Segundo (2005) señalan que el estrés no es una enfermedad, más bien, una respuesta mental y física a las adaptaciones del individuo en los eventos de su entorno. Puede darse de manera natural y eso ayudará a afrontar nuevos eventos, pero cuando se convierte en una reacción intensa y de larga duración, es posible que desencadene un grupo de problemas físicos y psicológicos. Por otro lado, existen tipos de estrés los cuales son:

*Estrés psicológico*, asociado a acontecimientos problemáticos que tiene una persona y lo lleva a exponerse de manera cotidiana. Usualmente afecta a nivel cognitivo enfocándose en los pensamientos, un ejemplo de ello son los pensamientos



repetitivos y obsesivos. Además, podría llegar a afectar la atención y concentración a largo plazo. Asimismo, llevaría al individuo a tomar decisiones precipitadas e impediría una correcta gestión de su vida social, sentimental e intelectual. El estrés llega a afectar todo el cuerpo generando un estado de desequilibrio y a desregularse las funciones vegetativas como el sueño, digestión, regulación cardíaca o la respiración.

En el *físico* se presenta tensión muscular que aumenta en los hombros y cuello, en otras ocasiones afecta los músculos oculares, maxilares o sienas, labios y frente.

En el *metabólico* la producción de radicales libres (moléculas que tienen uno o más electrones con o sin pareja) aumenta, debido a que hay poca eficiencia de la actividad enzimática (catalizador biológico y proteína) generalizada, lo que lleva a producir estrés.

### ***Fases del estrés***

De acuerdo con Selye (1983) existe tres fases del estrés, las cuales son:

*La primera fase o reacción de alarma:* En esta primera etapa surgen un conjunto de síntomas del estrés siendo estos a nivel cognitivo, emocional, conductual y fisiológico. Son percibidos de diferente manera dependiendo del contexto e historia de aprendizaje de cada ser humano.

*La segunda fase:* La persona se encuentra en un proceso de adaptación ante la situación estresante. Aun así, si el individuo se adapta podría desarrollar problemas a nivel emocional y fisiológico.

*La tercera fase:* El organismo tiene la competencia de defenderse frente a eventos de estrés prolongados, pero si no resultan eficientes dichas defensas se ingresa a la fase de agotamiento (tercera fase) y como consecuencia de ello podrían ser permanentes los trastornos psicológicos y fisiológicos.

### ***Estrés académico (E.A.)***

Barraza (2007) lo explica como un proceso que afecta a nivel psicológico y adaptativo del ser humano. Se presenta cuando el estudiante se encuentra bajo una situación que consideran estresante, produciendo un desequilibrio en su sistema y secuencias de síntomas. Por lo que el alumno está obligado a escoger alguna estrategia de afrontamiento con el fin de recuperarse de la situación de tensión.

De igual modo, García et al. (2012) indican que los alumnos con E.A. perciben altas exigencias y rebosan sus estrategias de afrontamiento. Asimismo, Barraza (2006) lo describe como un proceso de varios factores, psicológico y adaptativo: Dentro del ámbito académico, el alumno está comprometido a continuos eventos estresantes, los cuales se les llama estresores (input). Dichos estresores provocan en el alumno una desregulación sistémica y se evidencia por medio de una secuencia de síntomas. Esto va a exigir al estudiante generar acciones para afrontarlas (output) y reparar dicho equilibrio.

### *Modelo Sistémico-Cognoscitivista del E.A.*

Formulado por Barraza (2006) teniendo como cimiento el Modelo transaccional del estrés de Lazarus y la Teoría general de sistemas de Bertalanffy. A partir de ello, se expone los dos postulados de la perspectiva sistémica y cognoscitivista.

#### *Postulados del modelo por Barraza (2006)*

La persona podría representarse en una red abierta, el cual compone elementos que están relacionándose entre sí y manteniéndose de manera indirecta o directa, casi estable y la mayoría de las veces este comportamiento busca algún objetivo. Asimismo, este sistema abierto ayuda a que la persona se relacione con su contexto en un flujo continuo llamado entrada y salida.

En el flujo de entrada, ingresan los recursos que requieren iniciar la etapa de actividades del sistema, por otro lado, a la salida de estos recursos se da a través del flujo de salida. Es decir, un sistema abierto recolecta datos acerca del resultado de su decisión interna en el ambiente y esta información actuará sobre las acciones siguientes. Por último, se notará algún comportamiento o se conocerá una respuesta.

Cada persona va a actuar según las variaciones de sus contextos y se dará a través de refuerzos externos o internos al sistema, las que pueden ser bloqueadas, sustituidas, complementarias o llegar a modificarse teniendo el propósito de sostener el equilibrio sistémico.

#### *Supuestos cognoscitivistas de Barraza (2006).*

La palabra estrés se fundamenta con el modelo transaccional y aporta que:

Cuando se explica de persona-entorno hace referencia a una relación que se presenta mediante tres acontecimientos, los cuales son: En primer lugar, el evento estresante (entrada), el cual se refiere a un evento inicial que probablemente puede resultar ser peligroso para la persona. Segundo lugar, la interpretación del evento, en donde el sujeto tiene una valoración del acontecimiento definiendo como amenazante. Por último, la activación del organismo (salida) es la respuesta del cuerpo hacia el evento que se presentó.

La persona lleva a nivel cognitivo de una situación interpretada como "estresante" y a su vez, el reconocimiento de sus posibilidades para afrontarlo. Estas estrategias son una agrupación de respuestas conductuales y/o cognitivas que responderá el sujeto frente a situación estresantes; con ello, se puede evidenciar como se neutraliza o maneja dicha situación y disminuye de una u otra manera las cualidades aversivas de la misma.

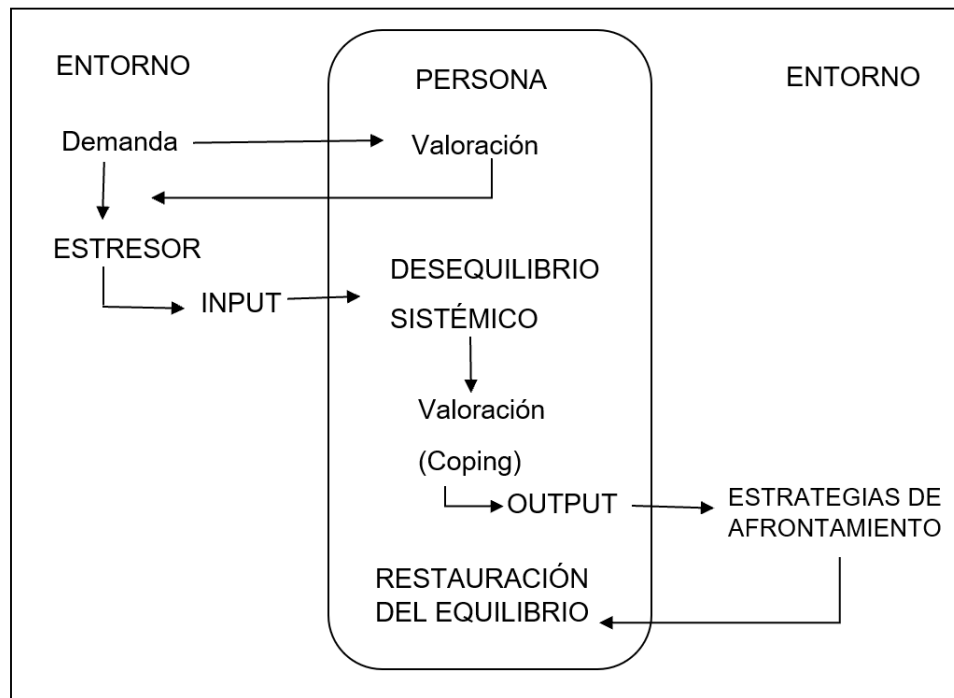
Los acontecimientos que son potencialmente estresores se pueden presentar en diferentes evaluaciones: positiva, neutra y negativa. En cuanto a la primera (positiva), el acontecimiento es observado favorable a fin de conservar el equilibrio y se apoya de los recursos al accionar. La segunda (neutra), el evento no obliga al sujeto a actuar o que ejecute cualquier acción y en respecto a la tercera (negativa), las situaciones son observadas como un desafío y genera emociones negativas (Barraza,2006).

#### *Modelo Teórico del E.A.*

El resultado de estos postulados es la construcción del Modelo Sistémico-Cognoscitivista elaborado con el propósito de investigar y enseñar sobre E.A. que se conforma de cuatro hipótesis fundamentales. Se visualiza en la Figura 2.

**Figura 1**

*Modelo Sistémico-Cognoscitivista*



*Nota.* Tomado de “Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico”, por Barraza, 2006, *Revista Psicología Científica*, 8(17), p. sin número.

Adicionalmente, Barraza (2008), señala que existe dos componentes del E.A.

*Hipótesis de los componentes sistémicos del E.A.*

Dichos componentes reaccionaran al flujo de salida y entrada, encontrándose propenso el sistema hacia la obtención de la armonía. Esta manera de conceptualizar el E.A. reconoce 3 componentes sistémicos procesuales: estímulos estresores (E.E.), síntomas del estrés (S.E.) y estrategias de afrontamiento (E.Af.). Se expone por el siguiente ejemplo: un estudiante está sometido a sucesos demandantes en el contexto académico, al ser valorados como estresores, generan un desequilibrio

denominado evento estresante y se presenta mediante una cadena de sintomatología e impulsa al alumno a tener una conducta de afrontar la situación inicial.

### *Hipótesis del E.A. como estado psicológico*

Se enfatiza en los estresores debido a que es una serie de demandas que se va a dar bajo la valoración del propio alumno (Barraza, 2008) y existe dos tipos:

*Estresores mayores:* Se presenta de manera objetiva y puede presentarse recurrentemente como amenaza a la vida del individuo.

*Estresores menores:* Es poco objetiva la interpretación debido a que la persona tiene una valoración del evento dependiendo de su experiencia.

Barraza (2006) plantea un grupo de estresores que ayudarían a reconocer si atraviesas E.A. Apreciándose en la Figura 2.

### **Figura 2**

#### *Estresores*

<b>Barraza (2003)</b>
Competitividad grupal
Sobrecarga de tarea
Exceso de responsabilidad
Interrupciones del trabajo
Ambiente físico desagradable
Falta de incentivos
Tiempo limitado para hacer el trabajo
Problemas o conflictos con los asesores
Problemas o conflictos con tus compañeros
Las evaluaciones
Tipo de trabajo que se le pide

*Nota.* Adaptado de “Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico”, por Barraza, 2006, *Revista Psicología Científica*, 8(17), p. sin número.

### *Indicadores del desequilibrio sistémico en el E.A.*

Inadecuada regulación se da por eventos estresantes, que se manifiestan en el cuerpo del universitario de diversas maneras, las cuales son: A nivel físico que implica reacciones del cuerpo ya sea con insomnios, migraña, problemas de digestión, habito de morder las uñas, cansancio, etc. A nivel psicológico que incluye funciones emociones y cognoscitivas, como inquietud, dificultad al concentrarse, tristeza, bloqueos, etcétera. Conductuales tales como: discutir, aislamiento, desganos, ingestión de bebidas alcohólicas, ausencias en las clases o ingiere pocos alimentos, etc. Barra (2008) señala que esta agrupación de síntomas y manifestaciones se presenta de diversas maneras en cada ser humano.

### *El afrontamiento como recuperador del equilibrio sistémico*

Al surgir el estresor, el sujeto se desequilibra y se encuentra obligado a actuar para restaurarlo. Ese desarrollo es medido por una valoración de la capacidad de afrontamiento/respuesta e inicia cuando el contexto es considerado amenazante. Los creadores del modelo de afrontamiento al estrés plantean que, el es un esfuerzo a nivel conductual y cognitivo, que es utilizado por la persona según recursos que maneja y van cambiando según los eventos, ya sea interna o externa (Barraza, 2008).

### 1.2.1. Regulación Emocional

Distintas reacciones psicológicas y fisiológicas presentes frente a eventos evaluados como relevantes por una persona (Monat et al., 2007). De la misma manera señala Reeve (2005) que es un grupo de manifestaciones compuestas por:

*Activación del cuerpo:* activación autónoma y hormonal, regulando y preparando al organismo a actuar.

*Sentimientos:* elementos particulares que le da una denotación a la emoción.

*El propósito:* componente para motivar la emoción.

*La expresión social:* lenguaje no verbal que puede ser visto por otros.

Es así como la experiencia emocional está enlazado a los individuos y el desarrollo en su contexto que les rodea, pues, la magnitud de esa experiencia va a depender de que tan significativo es la situación que lo está generando (Gross & Thompson, 2007).

Asimismo, la regulación de las emociones tiene la funcionalidad de brindar respuesta acertadas o adecuadas a las exigencias del ambiente para alcanzar su adaptación, pero si las experiencias son caóticas o problemáticas, afectaría el bienestar del ser humano (Koone, 2009). Es necesario tener en cuenta que las emociones pueden no ser las más convenientes para el contexto en el que aparecen, por lo que el individuo busca contribuir o influir en ellas porque son intensas o la duración es extensa, dicha influencia se conoce como regulación emocional (Siemer et al., 2007).



## **Autorregulación Emocional (A.E.)**

Modificación de la experiencia emocional e inicia desde el manejo lúcido de las emociones (Gross & Thompson, 2007). Con el fin de salvaguardar la funcionabilidad psicológica apropiada para afrontar algún tipo de diagnóstico, a través de redirigir el proceso automático de las emociones para disminuirlas, conservarlas o incrementarlas (Koole, 2009; Gross, 1998; Kring & Werner, 2004). Asimismo, las emociones que logran regularse pueden ser negativas o positivas, con el fin de lograr una adaptación más adecuada con el contexto que se encuentra el individuo (Gross & John, 2003).

En cuanto a las estrategias de la R.E. Gross y John (2003) plantean que se desarrolla a través de dos elementos:

Reevaluación cognitiva (R.C.): consiste en intervenir cuando la emoción aparece para generar cambios al momento de su impacto, enfocándose en los procesos previos al resultado emocional.

Supresión (S.): se enfoca en inhibir la expresión emocional y modifica a la conducta o comportamiento, pero no modifica la emoción.

*Modelo de A.E. de Gross y John (2003).*

Exponen que la A.E. se efectúa en cuatro periodos:

*Modificación del evento:* tiene como finalidad modificar o evitar el evento que podría causar una emoción negativa.

*Atención:* focalizar la atención a una tarea que modifique la emoción.

*Evaluación:* cambiar la interpretación de los sucesos.

*Supresión:* se modula la respuesta a nivel emocional.

Más adelante se creó por Gross (2015) el Modelo Extendido de Regulación Emocional, el cual se muestra en cuatro momentos y existe tres etapas diferentes, cabe considerar que es un proceso cíclico y es constante en el tiempo: el mundo, es donde se ubica la persona. La percepción, que trata de enfocar la atención a determinadas características. La evaluación, es la relevancia a cada evento, pero depende de la estrategia que se emplee para cambiar los pensamientos (Gross & John, 2003). Sin embargo, a diferencia del modelo expuesto anteriormente (modelo de autorregulación de la emoción), en el cuarto evento (la acción o respuesta) abarcará más el nivel comportamental que el emocional, si en caso se utiliza la estrategia de supresión, lo más probable es que se presente el bloqueo emocional (Gross, 2015).

Señala Gross (2015) al mismo tiempo a estos cuatro momentos, están ordenados en etapas y son las siguientes: identificación, selección e implementación.

*Identificación:* determina si es necesario regular la emoción que se presenta.

*Selección:* el individuo elige suprimir o reevaluar cognitivamente.

*Implementación:* es la acción de ejecutar estrategias previamente escogidas.

## 1.2. Evidencia empírica

Ramli et al. (2018) estudiaron la influencia del E.A. y la A.E. en estudiantes universitarios en Malasia y el Rol mediador la atención plena. La muestra fue conformada por treientos ochenta y cinco estudiantes de pregrado de Malasia específicamente en la ciudad de Klang Valley (75.5% sexo femenino y 24.5 % sexo masculino) las edades varían desde los 18 a 30 años. Se aplicó los cuestionarios The Perception of Academic Stress Scale (PAS), The Self-Regulator y The Inventory Mindful Attention Awareness Scale (MAAS).

Los resultados revelaron que los universitarios presentan E.A. con puntuación alta, y se evidenció que existe una relación significativa cuando el alumno percibe una menor intensidad de E.A. son capaces de utilizar sus habilidades ejecutivas para poder autorregularse adecuadamente.

Cavanach, Fernandez-Cervantes y Souto-Gestal (2018) investigaron la asociación de la R.E. con el estrés académico en alumnos de España. Estuvo integrado por 504 universitarios de la carrera de fisioterapia de diversas instituciones del país (74% mujeres y 26% varones). Se usó la Escala de dificultades en la R.E. y el Cuestionario de E.A. midiendo las estrategias de afrontamiento activo, respuesta somáticas y psicológicas del estrés y la percepción de estresores a nivel académico.

Se halló que la R.E. se correlacionó de manera negativa con percibir las respuestas psicológicas y somáticas del estrés y los estresores académicos, quiere decir que mientras se reduce el uso de regulación emocional crece la percepción del contexto universitario como peligroso.

Velazco (2019) investigó la correlación entre E.A. y la R.E. en estudiantes universitarios del Perú en las provincias de Lima, Cajamarca y Arequipa. La población estudiada fueron 1207 universitarios (61.5% féminas y 38.5% varones), las edades oscilaban entre 17 a 32 años. Con el fin investigativo se tuvo acceso a universidades públicas y privadas, dos universidades de cada ciudad mencionada líneas arriba. Se usó pruebas psicométricas validadas en Perú, el Inventario SISCO y el Cuestionario de Regulación Cognitiva de las emociones (CERQ).

Se revelan que los estudiantes tuvieron niveles altos de E.A., y la población de mujeres fue con mayor intensidad. Además, se halló que existe diversas asociaciones entre las dimensiones de R.E. y E.A. las cuales fueron la rumiación, autculpa y catastrofización. Por otro lado, dichas estrategias mostraron asociaciones positivas a reacciones del E.A. De modo que, a mayor uso de las estrategias, mayor serán las reacciones de E.A.

Huicho (2020) estudió la influencia de R.E. con estrategias de afrontamiento al estrés durante el coronavirus en el alumnado de la capital del Perú. El estudio fue conformado por 333 universitarios (74,8% mujeres) desde los dieciocho años a veintinueve cursando de 3er a 8vo ciclo. Se utilizó los cuestionarios de Regulación Emocional (ERQ) y Modos de Afrontamiento al Estrés (COPE).

Se descubrió que R.E. influye de manera baja y significativa con algunas tácticas de afrontamiento ante el estrés, tales como afrontamiento religioso, negación, desentendimiento conductual y el uso de sustancias.

Molero, Sabrera & Paz (2020) investigaron de manera cualitativa la descripción de la contribución de la R.E. al manejo del E.A. en la ciudad capital del Perú. La

muestra estuvo conformada por 13 universitarios, desde los 23 años a 45 años y cursando el 4to ciclo turno nocturno. Se usó la técnica de entrevista cualitativa en dos fechas distintas. Se halló que, los alumnos perciben sentimientos y emociones negativas que fueron originados por la sobrecarga académica en la COVID-19. Por lo que desencadenó la presencia de E.A., que influyó a nivel emocional y físico; y como consecuencia, es importante la construcción de las estrategias de A.E. con el fin de adaptarse.

### **1.3. Planteamiento del problema**

La pandemia a causa de la infección por coronavirus fue inesperada a nivel mundial afectando considerablemente el bienestar mental y físico, lo económico, el mercado laboral, el sector educación, etc. Dejando a muchas familias en duelo, con estrés, estrés postraumático, ansiedad, depresión, miedo, etc. (Zhu et al., 2020). No sólo por la enfermedad misma sino también por las medidas restrictivas que cada gobierno promulgó para evitar la propagación del virus.

Como mencionan Lovón y Cisnero (2020) en el sector educativo se optó por cambiar apresuradamente las clases presenciales a remotas para la continuidad del sector, sin embargo, trajo consigo efectos negativos a la salud mental del alumno (Tacca et al., 2022) ocasionando estrés académico, ansiedad, aparición de síntomas de depresión y excesiva preocupación frente a la posibilidad de contagio (Chalpartar et al., 2022). Asimismo, debido a que el estudiante tuvo la necesidad de adecuar su espacio del hogar para recibir las clases, aun así, este espacio no estuvo exento de diversos problemas como discusiones familiares, necesidades económicas, conexión

a internet (Ariyanti & Imán, 2020) y escasos recursos tecnológicos de calidad (Inga, 2020).

La población universitaria tuvo que esforzarse por la nueva dinámica de aprendizaje de las clases (Selvaraj et al., 2021), sin embargo, durante este proceso ha sido inevitable que la salud mental, sus habilidades sociales y emocionales se vieran afectadas (Fiorillo & Gorwood, 2020).

Al transcurrir el tiempo, los casos de COVID-19 iban disminuyendo, los alumnos tuvieron que adaptarse nuevamente de manera forzosa y rápida a las clases semipresenciales, mientras que otros alumnos optaron por la deserción universitaria (Lovón & Cisneros, 2020). Asimismo, el bienestar socioemocional del alumnado en la adaptación de las clases virtuales a semipresenciales generó ansiedad, estrés académico, tristeza, preocupación, agobio, alteraciones en el hábito de sueño y alimentación. A causa de las diversas demandas que exige el retorno presencial a la universidad y la familiarización al nuevo formato de evaluación planteado por la propia institución (Bravo et al., 2022).

Con esto en consideración, resulta oportuno investigar la relación del estrés académico, al ser una respuesta emocional, psicológica o fisiológica de un ser humano al intento de adaptación a presiones internas o externas, también es posible que genere acontecimientos agradables que exigen cambios e implica distintos procesos de adaptación como físico y/o mental (Castillo et al., 2018); con la A.E., se manejan las emociones, pero no se eliminan porque esto sería algo negativo para nuestra supervivencia y bienestar (Fernández, 2021), es por ello que va a depender de la estrategia empleada que conllevará a crear cambios a nivel social, cognición y

afectivo (Gross, 2013). Factores a fin de proteger el funcionamiento psicológico y afrontar algún trastorno mental.

Acorde con la indagación hecha por la creadora de la presente investigación en el Registro Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI) se halló 1279 tesis de E.A. y 245 tesis de autorregulación emocional en los últimos cinco años. Por otra parte, solo dos estudios investigan la asociación de ambas variables, pero en ninguna investigación se indagó en el entorno del coronavirus. Asimismo, en algunos estudios se indica que la R.E. se relación con el E.A., esto se debe a que el estudiante observa una inferior magnitud E.A. y puede emplear habilidades para autorregularse. A pesar de, percibir un mayor nivel de E.A., se encuentra dificultad en las habilidades del universitario para autorregularse emocionalmente (Ramli et al., 2018). Aún queda por investigar que estrategias son las más adecuadas.

Por lo mencionado, el E.A. tiene fuertes repercusiones al estado emocional o mental ya que se experimenta de manera frecuente por los estudiantes durante la etapa académica (Ramli et al., 2018) y se investigó que niveles altos de E.A. puede llegar alterar las funciones cognitivas y fisiológicas (Maydych, 2019), considerado un factor de vulnerabilidad de trastornos mentales (Caldera et al., 2007).

En esta misma línea, si una persona no se regula puede llegar a tener un alto riesgo de tener algún trastorno de salud mental (Ramli et al., 2018) como trastornos depresivo y trastornos de ansiedad (Desrosiers et al., 2013).

Por otro parte, si un individuo se regula de manera óptima influirá mucho en su comportamiento y cognición, facilitando las acciones orientadas a objetivos (Zenner

et al., 2014). Debido a lo expuesto líneas arriba parte la importancia de investigar la relación entre E.A. y A.E. en estudiantes de nivel universitario.

## **1.4. Formulación del problema**

### **1.4.1. Problema general**

¿Qué relación existe entre el E.A. y A.E. en estudiantes de C.C. de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post-pandemia por COVID-19?

## **1.5. Objetivos de la investigación**

### **Objetivo General**

Determinar la relación que existe entre E.A. y A.E. en estudiantes de C.C de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post-pandemia por COVID -19.

### **Objetivos Específicos**

Determinar que relación existe entre los estímulos estresores del estrés académico y la autorregulación emocional en estudiantes de C.C de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post-pandemia por COVID -19.

Establecer la relación existente entre los síntomas del estrés académico y la autorregulación emocional en estudiantes de C.C. de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post-pandemia por COVID -19.



Determinar que relación existente entre las estrategias de afrontamiento del estrés académico y la autorregulación emocional en estudiantes de C.C. de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post-pandemia por COVID -19.

## **1.6. Formulación de la hipótesis principal y derivadas**

### **Hipótesis principal**

Existe relación entre el E.A. y la A.E. en estudiantes de C.C. de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post-pandemia por COVID-19.

### **Hipótesis derivadas**

Existe relación entre los estímulos estresores del E.A. y la A.E. en estudiantes de C.C. de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post-pandemia por COVID-19.

Existe relación entre los síntomas del E.A y la A.E. en estudiantes C.C. de una universidad de Lima Metropolitana, análisis post pandemia por COVID-19.

Existe relación entre las estrategias de afrontamiento del E.A. y la A.E. en estudiantes de C.C. de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post-pandemia por COVID-19.

### **Variables y definición operacional**

Se midió el E.A. con el Inventario SISCO construido por Barraza (2006) que en el contexto peruano fue adaptado por Puestas (2010). La A.E. se evaluó mediante Cuestionario de Autorregulación Emocional realizado por Gross y Thompson (2003)

adaptado en población peruana por Gargurevich y Matos (2010), tal como se observa en la Tabla 1 y Tabla 2.

**Tabla 1**

*Matriz de operacionalización de la variable E.A.*

Variables	Definición operacional	Dimensiones	Escala de dimensión	Escala interpretativa
Estrés académico	Son los resultados de la escala de E.A. con el fin de medir el estrés en alumnos.	estímulos estresores síntomas de estrés estrategias de afrontamiento al estrés	Intervalo	Inventario SISCO elaborado por Barraza (2007), adaptado por Puescas (2010) al contexto peruano.  estrés leve = de 0 a 78 estrés moderado = de 79 a 157 estrés fuerte = de 158 a 235

**Tabla 2**

*Matriz de operacionalización de la variable A.E.*

Variables	Definición operacional	Estrategias	Escala de dimensión	Escala interpretativa
Autorregulación emocional	Producto del uso de estrategias dirigidas a transformar la experiencia emocional.	Reevaluación cognitiva  Supresión	Intervalo	Cuestionario de autorregulación emocional (Gross & Thompson, 2003) adaptado por Gargurevich y Matos (2010).  Los puntajes elevados en la reevaluación cognitiva indican la presencia de esta, siendo de igual manera con supresión.

## **CAPÍTULO 2: MÉTODO**

### **2.1. Tipo y diseño de investigación**

Al analizar las variables se realizó con la finalidad describir los sucesos entre ambas variables, para poder realizar la medición de relación de estas. Por ende, indica Ato et al., (2013) es cuantitativo y simple, de corte transversal, descriptiva correlación y no experimental.

### **2.2. Participantes**

Fue conformado por 355 alumnos que integran una universidad de Lima. El 68% del sexo femenino, 30% masculino y 5% prefirió no decirlo. De acuerdo con las edades, estuvo conformado por alumnos fluctuando en edad de 18 a 23 años con 88%, 24 a 29 años con 11% y 30 a 35 años con 1%. Con respecto a los ciclos de estudio, hubo mayor porcentaje 25% de III ciclo, 24% de VIII ciclo y 14% de VII ciclo. En cuanto a la modalidad de estudio fueron 48% semipresencial, 32% presencial y 19% virtual.

Conforme a los criterios de inclusión, se consideró a alumnos que se encuentren entre el 2do a 10mo ciclo correspondientes a la escuela de C.C. entre 18 años a 35 años. Se excluyó a alumnos que tengan alguna discapacidad que les dificulte resolver el cuestionario por ellos mismo.

## 2.3. Medición

### Inventario de E.A. (SISCO)

El instrumento empleado para medir E.A. fue el Inventario de E.A. (SISCO), construido por Barraza (2005) acoplado en la población peruana por Puestas et al. (2010). La prueba está conformada por 31 ítems, 2 preguntas iniciales, la primera busca establecer si los participantes han atravesado por E.A. durante el ciclo universitario, y la segunda pregunta, ayuda a determinar el nivel de intensidad de estrés con cinco opciones de respuesta 1 al 5 (1=poco al 5=mucho). Asimismo, tiene 3 dimensiones: E.E. (3-10 ítems), S.E. (11-25 ítems) y estrategias de afrontamiento (26-31 ítems) con alternativas en escala Likert del 0 al 5 (0=nunca, 1=casi nunca, 2=raras veces, 3= a veces, 4=casi siempre y 5=siempre).

La validez de constructo se recolectó en base a la estructura interna por medio del análisis de grupos de contrastado, de consistencia interna y factorial. Dichos resultados aseguran la formación tridimensional del inventario mediante la estructura factorial que fue conseguida por el análisis y guarda relación con el modelo conceptual construido desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista del E.A. (Barraza, 2006). La aplicación se realizó en estudiantes de una universidad y se nomina mediante la suma de cada uno de los ítems con la finalidad de formar un puntaje general, quiere decir que a un mayor puntaje será mayor el E.A. (Barraza, 2005).

Según Barraza, en la prueba SISCO posee la confiabilidad por mitades es de 0.87 y de Alfa de Cronbach de 0.90. Asimismo, se halló en la investigación un índice de confiabilidad de  $\alpha = .93$ . En cuanto a las dimensiones presentan una óptima confiabilidad, siendo E.E. con  $\alpha = .85$ , S.E.  $\alpha = .92$  y E.Af.  $\alpha = .77$ .

## **Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQP)**

*Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ), elaborado por Gross y John (2003) y construido en el entorno peruano por Gargurevich y Matos (2010) la versión peruana. El instrumento consta de 10 ítems calificándose desde 1= totalmente en desacuerdo al 7=totalmente de acuerdo, dividiéndose en dos estrategias, 6 evalúan R.C. (ítem 1,3,5,7,8 y 10) y 4 evalúan supresión (ítem 2,4,6 y 9). Indica Gargurevich & Matos (2010) la puntuación se da cuando este es elevado en reevaluación cognitiva señala la presencia de ello, de la misma forma ocurre con la supresión.

La validez, los autores emplearon la subescala de afecto positivo para correlacionar con la escala de supresión ( $r=.32$ ) y R.C. ( $r=.14$ ), comprobando la validez convergente. Asimismo, la validez divergente, se encuentra asociada con la escala de afecto negativo y positivo del SPANAS con las escalas de supresión ( $r=-.05$ ) y R.C. ( $r=-.09$ ) de la ERQP. Se midió mediante alfa de Cronbach en la subescala reevaluación cognitiva .72 y subescala de supresión .74 (Gargurevich & Matos, 2010).

De acuerdo con el presente estudio se halló un índice de confiabilidad de  $\alpha=.92$ , y en la estrategia reevaluación cognitiva un nivel de  $\alpha=.90$  y la estrategia supresión  $\alpha=.87$ , comprobando una óptima confiabilidad.

### **2.4. Procedimiento**

La investigación estuvo conformada por cuatro etapas; la primera etapa, se determinó que los instrumentos presenten validez, confiabilidad y estén adaptados en la población peruana para la efectiva aplicación. La segunda etapa, se construyó la ficha sociodemográfica y el consentimiento informado la cual se ubica en el anexo (C y D). La tercera etapa, se obtuvo la aprobación del plan de tesis. La cuarta etapa, se

recopiló y se procesó los datos, consistió en aplicar el Inventario de E.A. (SISCO) y Cuestionario de Autorregulación Emocional, cabe recalcar que se aplicaron los instrumentos durante el mes de setiembre hasta noviembre del 2022. Al tener los datos recolectados, comenzó una revisión de la cualidad del conjunto de información obtenida y se eliminó respuestas incompletas.

## **2.5. Aspectos éticos**

Se cumplió el código de ética de la USMP (2015). Asimismo, fue considerado los principios generales de preservar al individuo, comunicar a los integrantes acerca de los objetivos del estudio y el rol en este. En la misma línea, se tomó como modelo y se respetó lo que se consigna en el Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2017), mediante la confidencialidad, protección e interés hacia los participantes. En este estudio no existe algún plagio, ya que los derechos de la autora han sido respetados a plenitud. Asimismo, las fuentes revisadas y mencionadas a lo largo de la investigación se han citado de acuerdo con las normas APA.

## **2.6. Análisis de los datos**

El proceso de análisis fue a través del software estadístico informático SPSS versión 26. Al iniciar, se analizó lo obtenido de la ficha sociodemográfica, la variable de E.A. y la A.E mediante estadístico descriptivos. Luego, se examinó la prueba de normalidad y mediante las pruebas estadísticas se buscó contrastar la hipótesis. Asimismo, para evaluar la distribución de los datos recolectados se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov ya que la cantidad de participantes fue conformada por 355 estudiantes. El resultado establece el coeficiente de 0.00, indicando que la prueba es

no paramétrica, por lo cual para el análisis de correlación se emplea la prueba de Rho Spearman.

## CAPÍTULO 3: RESULTADOS

Se reporta los resultados inferenciales y descriptivos, según el propósito de la presente investigación.

### Análisis descriptivo

Las siguientes tablas muestran los resultados descriptivos del E.A. y la A.E.

Se observa en la Tabla 3, en la variable E.A. (total) en la muestra obtuvieron una puntuación promedio de 4. Acorde la dimensión de E.E. y S.E. con un puntaje promedio de 3 y estrategias de afrontamiento tuvo un puntaje promedio de 4. Cabe resaltar que los alumnos tuvieron bajos niveles de E.A. durante el semestre.

**Tabla 3**

*Resultados del análisis descriptivo de la variable E.A.*

Estrés académico	M	DE	Mín.	Máx.
Estímulos	3.28	.72	1.63	5.00
estresores				
Síntomas del	3.17	.80	1.27	4.80
estrés				
Estrategias de	4.22	1.37	1.50	7.00
afrontamiento				
Total Estrés	4.49	.95	2.10	6.90
Académico				

*Nota.* M=media; DE= Desviación Estándar; Mín.=Mínimo; Máx.= Máximo



Se visualiza en la Tabla 4, enfatizando el total de autorregulación emocional los participantes obtuvieron una puntuación de 3. En cuanto a la estrategia de R.C. un puntaje de 3 y supresión un puntaje de 4.

**Tabla 4**

*Resultados del análisis descriptivo de la variable A.E.*

Autorregulación emocional	M	DE	Mín.	Máx.
Reevaluación cognitiva	3.51	1.13	.83	5.83
Supresión	4.02	1.50	1.00	7.00
Total de Autorregulación emocional	3.26	.69	1.70	4.90

*Nota.* M=media; DE= Desviación Estándar; Mín.=Mínimo; Máx.= Máximo

### **Análisis inferencial**

Para comprobar las hipótesis del estudio se realizaron análisis de correlación estadística inferencial con el coeficiente de Spearman (Rho), de esta manera se utilizará los criterios estipulados por Cohen (1988). Siendo los siguientes: correlación baja ( $r > 0,10$ ), correlación moderada ( $r > 0,30$ ) y correlación alta ( $r > 0,50$ ).

Consecutivamente, respondiendo la hipótesis general de la investigación. Mostrándose en la Tabla 5, existe una correlación positiva, alta y muy significativa. De tal forma, se concluye que si hay relación entre las dos variables de estudio.

**Tabla 5**

*Resultados del análisis de correlación de E.A. y A.E.*

Variables	Autorregulación emocional	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
Estrés Académico	.696**	.00

*Nota.* La tabla muestra la correlación existente entre las dos variables.

En tabla 6, entre la dimensión de estímulos estresores y autorregulación emocional se halló asociación es positiva, alta y muy significativa. La dimensión de estímulos estresores y autorregulación emocional presenta una correlación positiva, alta y muy significativa. Además, la dimensión de estrategias de afrontamiento y autorregulación emocional presenta una correlación positiva, alta y muy significativa. Por otra parte, el estrés académico y reevaluación cognitiva presenta una correlación positiva, alta y muy significativa. Asimismo, el estrés académico y supresión presenta una correlación positiva, alta y muy significativa. Finalmente, si existe relación entre las estrategias de autorregulación emocional y las dimensiones de estrés académico.

**Tabla 6**

*Resultados del análisis de correlación de la variable de E.A con las estrategias de autorregulación emocional y la variable de A.E. y las dimensiones del E.A.*

	<b>Autorregulación emocional</b>		Reevaluación cognitiva		Supresión	
	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>
<b>Estrés Académico</b>	-	-	.724**	.00	.709**	.00
Estímulos estresores	.984**	.00	.302**	.00	.296**	.00
Síntomas al estrés	.687**	.00	.432**	.00	.461**	.00
Estrategias de afrontamiento	.311**	.00	.899**	.00	.861**	.00

*Nota.* La tabla presenta correlación entre las dimensiones de estrés académico y autorregulación emocional.

## CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN

En la etapa universitaria el E.A. tiene un rol importante, por lo que Barraza (2007) observa que existe niveles altos de E.A. A esto, se le suma que la muestra estudiada fue en un contexto distinto como lo fue el COVID-19, tal como lo indican Molero et al. (2020), donde revelaron que los alumnos que tienen mayor sobrecarga académica, así como una percepción de sentimientos y emociones de tipo negativas. En ese sentido, en el Perú carece de investigaciones sobre los efectos postpandemia a la COVID-19, por lo tanto, en la investigación se indagó en la asociación entre las variables de E.A. y A.E. en 355 universitarios.

Iniciando por la hipótesis general, las variables E.A. y A.E. tuvieron una asociación positiva, alta y muy significativa ( $\rho=.696^{**}$ ;  $p=.00$ ). Es decir, a mayor desequilibrio en el ámbito académico, mayor capacidad de afronte en la autorregulación emocional. Ello confirma la hipótesis general de la presente investigación. Asimismo, concuerda con lo reportado por Velazco (2019), quien obtuvo que el E.A. se relaciona con autorregulación emocional. Es decir que el estrés adaptativo de cada ser humano (Barraza, 2007) va a depender de las circunstancias de cada persona puesto que, es probable que su autorregulación emocional o intentos de regularse efectivamente se vea obstruido por el contexto académico y mientras más alta sea percibir el estrés es más probable que los alumnos afronten el evento (Seiffger-Krenke, 1995) y a su vez poder disminuirla, mantenerla o incrementarla (Koole, 2009; Gross, 1998).

Con respecto a la primera hipótesis específica, estímulos estresores y autorregulación emocional, se descubrió una asociación positiva, alta y muy significativa ( $\rho=.984^{**}$ ;  $p=.00$ ). Mientras más estímulos estresores, habrá mayor

autorregulación emocional. Según diferentes estudios, no se hallaron resultados similares, sin embargo, las experiencias internas y/o eventos en el ambiente, generando nuevas emociones, alivio de tensión, estrés o cansancio (Linehan, 2015). A su vez, se asemeja a lo hallado por Birks et al. (2009) y Por et al. (2011) reportaron que hubo universitarios con altas habilidades emocionales (característica de la regulación emocional) realizan una valoración de eventos potencialmente estresantes, llegando a considerarlo más como un desafío que como una amenaza.

Por otro lado, en la segunda hipótesis específica, síntomas del estrés académico y A.E., halló una asociación positiva, alta y muy significativa ( $\rho=.687^{**}$ ;  $p=.00$ ). Quiere decir, a mayores síntomas del estrés académico, mayor autorregulación emocional. En la revisión de estudios no se hallaron resultados similares a los de esta investigación, sin embargo, Velazco (2019) indica que, al inicio los estudiantes tienen que aceptar el evento estresante para poder notar sus síntomas, psicológicos, comportamentales y mayormente físicos, que se manifiestan en su cuerpo de distintas maneras; llegar aceptarlo es útil en eventos de contexto universitario. Posteriormente, estos síntomas ayudan a identificar lo que sucede en ese momento, así como regularse y actuar, generando una mejor capacidad de decisión (Gross et al., 2012; José & Gagliosi, 2021). De igual manera es necesario resaltar que las reacciones frente al estrés podrían deteriorar la bienestar físico y mental de una persona (Maydych et al., 2017) teniendo un efecto negativo en la calidad de vida y bienestar en los alumnos (Forouzandeh et al., 2016).

En la última hipótesis específica, estrategias de afrontamiento del estrés y A.E., encontró una asociación directa, alta y muy significativa ( $\rho=.311^{**}$ ;  $p=.00$ ). Esto quiere decir que, a mayores estrategias de afrontamiento, mayor autorregulación emocional. Los resultados se asemejan con lo reportado en la investigación de Huicho

(2020) que encontró relación entre estrategias de afrontamiento y A.E. Como menciona Díaz (2010) las estrategias de afrontamiento al estrés son considerados agentes de protección para la persona, siendo la autorregulación emocional uno de estos factores (Cabanach et al., 2018). Se necesita recalcar que, este estudio fue elaborado en un contexto de post-pandemia en el cual aún se reportaban casos de COVID-19 aunque en menor cantidad, algunas clases se realizaban en modalidad virtual, y existían diferentes restricciones en el país, lo que permite explicar los resultados encontrados.

Siguiendo la misma línea, en la estrategia reevaluación cognitiva y estrés académico, se encontró una asociación positiva, alta y muy significativa ( $\rho=.724^{**}$ ;  $p=.00$ ). Significa que mientras mayor R.C., habrá mayor estrés académico. Según diferentes estudios, no se hallaron resultados similares, sin embargo, se tiene conocimiento que la reevaluación cognitiva es una medida eficaz de afrontamiento del estrés (Smith, 2019), ayudará a seleccionar e identificar distintas reinterpretaciones que sean óptimas para los eventos (Xu et al., 2020). Es decir, al adoptar estrategias de reevaluación cognitiva, los estudiantes tendrán una mayor percepción de eventos estresantes académicos, así ellos pueden cambiar sus interpretaciones con respuesta más adaptativas mayormente emocionales (Zamorano, 2017).

Además, la estrategia de reevaluación cognitiva en el ambiente universitario es adaptativo y funcional porque permite al estudiante mostrar flexibilidad al emplear estrategias acordes a su contexto (Aldao et al., 2014). También, permite negociar con el evento estresante porque el alumno opta por una postura enfocada en el problema y se necesita tomar elección para modificar y/o comprender sus emociones (Gross, 2015).

Asimismo, en la estrategia supresión y E.A., se encontró una asociación positiva, alta y muy significativa ( $\rho=.709^{**}$ ;  $p=.00$ ). Esto quiere decir que, a mayor supresión (estrategia útil a corto plazo que ayuda a que las personas eludan y/o eliminen sus emociones y pensamientos) habrá mayor estrés académico. Lo hallado guarda relación con lo encontrado por Zhang y Bian (2020) donde indican que al existir E.A. y desee utilizar alguna estrategia de A.E., los universitarios optan de forma recurrente por la supresión. Se debe a que el alumno tiene la intención de suprimir sus emociones lo cual provoca una mayor demanda académicas (estrés), es probable que el alumno no lo logre, porque sentiría que no son congruentes sus sensaciones, pensamientos y emociones (Ryff & Singer, 2008).

Además, al emplear la supresión incrementaría la sensación de emociones desagradables y genera en el alumno un agotamiento de energía al controlar o eliminar sus emociones (Mairean, 2015) propios del estrés académico. De esta manera, dicha estrategia no es la más beneficiosa porque reduce la flexibilidad para la implementación de estrategias y limita al universitario a responder las demandas académicas (Aldao et al., 2014) provocando a su vez estrés.

Mediante la revisión bibliográfica se pudo observar la existencia de diferentes resultados los cuales, independientemente de ellos, señalan la importancia de ambas variables para su estudio ya que, al presentarse un evento que desencadena estrés académico, el individuo tiene la posibilidad de autorregularse emocionalmente para afrontar la situación. Dicha regulación consiste en el manejo de sus emociones, pero no en la eliminación de ella porque esto sería negativo para su bienestar y supervivencia (Fernández, 2021).

Asimismo, las consecuencias post-pandemia tuvieron impacto a nivel emocional, conductual y cognitivo, por lo que es importante recalcar el cuidado del bienestar mental al atravesar la etapa universitaria.

Las implicancias del estudio teóricas contribuirán a comprender el fenómeno E.A., y autorregulación emocional en instituciones de educación superior, empleando el Modelo Sistémico-cognoscitivista y Modelo Extendido de la Regulación Emocional, respectivamente. Asimismo, en instituciones públicas o privadas servirá como referente a futuras investigaciones que quieran estudiar esta problemática. A nivel práctico, generar data relevante en relación de las variables, población propuesta y actuar a opciones viables para las mejoras significativas en las estrategias, orientando a intervenir en conjunto con psiquiatras y psicólogos.

La presente investigación respalda la correlación planteada aun así no está libre de limitaciones que deben ser tomadas en cuenta para próximos estudios. Una de ellas son los escasos de estudios que hayan utilizado los instrumentos SISCO y ERQ-P que permitan un adecuado contraste los resultados de la presente investigación. Asimismo, las encuestas han sido aplicadas solo a universitarios de la carrera de Comunicaciones, esto impide que los resultados se puedan generalizar a las otras facultades, debido a las demandas académicas de cada carrera.



## CONCLUSIONES

Mediante pruebas estadísticas, se encontró una asociación positiva, alta y muy significativa entre las variables de E.A. y A.E., lo que hace referencia que a mayor E.A. los estudiantes hacen uso de mayores estrategias de A.E.

Se identificó la correlación positiva, alta y muy significativa entre estímulos estresores y autorregulación emocional, significando que a mayor estímulos estresores, mayor será la autorregulación emocional en los estudiantes.

Se descubrió una asociación positiva, alta y muy significativa entre síntomas al estrés y autorregulación emocional, siendo que a mayores síntomas de estrés (físicos, psicológicos y conductuales), mayor será la autorregulación emocional en los alumnos.

Se encontró una asociación positiva, alta y muy significativa entre estrategias de afrontamiento y autorregulación emocional es decir que, a mayores estrategias de afrontamiento, mayor A.E. en universitarios.

En la variable A.E., se encontró una puntuación media de 3 y el E.A., se encontró una media de 4.

## RECOMENDACIONES

Debido a los resultados descubiertos y la discusión del estudio, se recomienda lo siguiente:

Elaborar estudios complementarios con un mayor número de muestra con la finalidad de analizar otros contextos y su forma de regular sus emociones cuando se presenta el estrés académico.

Replicar el estudio en población adolescente que se encuentren en nivel secundario y más adelante a estudiantes de posgrado.

Se pueden realizar estudios correlacionales y predictivo con estrés académico y otras variables como: soporte emocional, competencias emocionales, inteligencia emocional, soporte emocional en la familia, desregulación cognitiva y emocional.

Se sugiere crear y aplicar programas para el manejo del E.A. y regulación de las emociones.

## REFERENCIAS

- Aldao, A., Sheppes, G. & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation flexibility. *Cognitive Therapy and Research*, 39(3), 263-278. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9662-4>
- Araoz, E. G. E., Mamani, M., Gallegos, N. A., Mamani, H. J., & Zuloaga, M. C. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos De Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-93. doi: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4675923>.
- Arias, F., G. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (5ª Ed.)*, Episteme.
- Ariyanti, G., & Iman, F. (2020). The effects of online mathematics learning in the COVID-19 pandemic period: A case study of senior high school students at Madiun City, Indonesia. *Mathematics Teaching Research Journal*, 12(3), 4-11. <https://commons.hostos.cuny.edu/mtrj/wpcontent/uploads/sites/30/2020/10/v12n3-The-Effects-of-Online-Mathematics-Learning.pdf>.
- Ato, M., López, J., J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
- Azucena, L., & Cargar, A. (2023). Estrés y su relación en la regulación emocional en personal de la Cruz Roja Ecuatoriana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569438>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Psicología Científica*, 8(17). <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual>

- Barraza, A. (2007). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Psicología Científica*, 1(1). <https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2/>
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective*, 1(1), 90-96.  
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Birks, Y., McKendree, J., & Watt, I. (2009). Emotional intelligence and perceived stress in healthcare students: A multi-institutional, multi-professional survey. *Medical Education*, 9(61). <https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-61>
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones, Síntesis.
- Bravo, M. J., Dellepiane, C. M., Galarza, D., Padilla, V. & Sotillo, G. (2022). Transición a la educación semi-presencial [trabajo de fin de curso]. Universidad de Lima, Facultad de Psicología, Comisión de Investigación de la Facultad de Psicología. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/18390>
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3, 48–67. DOI:[10.1037/1528-3542.3.1.48](https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.48)
- Caldera, J. F. Pulido, B. E., & Martínez, G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(1), 77-82.

- Castillo, I., Barrios, A., & Alvis, L. (2018). Estrés académico en estudiantes de enfermería de Cartagena, Colombia. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 20(2), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie20-2.eaee>
- Capdevilla, N., & Segundo, M. J. (2005). Estrés: Causas, tipos y estrategias nutricionales. *Revista Elsevier*, 24(8), 96-104.
- Cabanach, R. G., Fernández-Cervantes, R., Souto-Gestal, A., & Suárez-Quintanilla J. A. (2018). Regulación emocional y estrés en estudiantes universitarios de fisioterapia. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(2), 167-178. <https://www.redalyc.org/journal/2430/243059346006/html/>
- Cerna, R. (2018). Estrategias de aprendizaje y estrés académico en 49 estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de lima. [Tesis de maestría, Universidad Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/4383>
- Choi, H. J., Weston, R., & Temple, J., R. (2017). Un análisis de clase latente de tres pasos para identificar cómo los diferentes patrones de violencia entre parejas adolescentes y los factores psicosociales influyen en la salud mental. *Revista de la juventud y la adolescencia*, 46(4), 854–866. <https://doi.org/10.3349/ymj.2017.58.1.226>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Desrosiers, A., Vine, V., Klemanski, D. H., & Nolen-Hoeksema, S. (2013). Mindfulness and emotion regulation in depression and anxiety: common and distinct mechanisms of action. *Depress Anxiety*. 30(7), 654-61. [doi: 10.1002/da.22124](https://doi.org/10.1002/da.22124)
- Demaree, H. A., Schmeichel, B. J., Robinson, J. K., Pu, J., Everhart, D. E., & Berntson, G. G. (2006). Up- and down-regulating facial disgust: Affective, vagal,

- sympathetic, and respiratory consequences. *Biological Psychology*, 71(1), 90–99. doi: [10.1016/j.biopsycho.2005.02.006](https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2005.02.006).
- Díaz, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Humanidades Médicas*, 10(1).  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202010000100007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000100007&lng=es&tlng=es).
- Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: new finding, new questions. *Psychological Science*, 3(1), 34-38. <http://pss.sagepub.com/content/3/1/34>
- Escobar, Z. E. R., Soria De Mesa, B. W., López, G. F., & Peñafiel, D. A. (2018). Manejo del estrés académico, revisión crítica. *Revista Atlante*.1(1).  
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/estresacademico.html>
- Fernández, R. (2021). La importancia de la regulación emocional y el manejo de las preocupaciones en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Social*, 32(1), 537-543. [www.edisp.net/res](http://www.edisp.net/res).
- Fiorillo, A., & Gorwood, P. (2020). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European Psychiatry*, 63 (1). doi: [10.1192/j.eurpsy.2020.35](https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.35)
- Forouzandeh, N., Aslani, Y., Mehralian, H., & Drees, F. (2016). The association between academic stress and quality of life in students. *Journal of Shahrekord University of Medical Sciences*, 18(1), 1-7. <http://78.39.35.44/article-1-2374-en.html>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). La respuesta a la COVID-19. (Informe No. 1).  
<https://www.unicef.org/media/101036/file/UNICEF%20Annual%20Report%202020.pdf>

- García, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143–154. <https://psycnet.apa.org/record/2012-26590-011>
- Gross, J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237. [doi: 10.1037/0022-3514.74.1.224](https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224)
- Gross, J. & Thompson, R. (2007). *Emotion regulation: conceptual foundations. Handbook of Emotion Regulation*. Guilford Press. [https://www.researchgate.net/publication/303248970 Emotion Regulation Conceptual Foundations](https://www.researchgate.net/publication/303248970_Emotion_Regulation_Conceptual_Foundations)
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359- 365. [doi:10.1037/a0032135](https://doi.org/10.1037/a0032135)
- Gross, J. (2014). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. *Handbook of emotion regulation*. Guilford publications.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. [doi: 10.1080/1047840X.2014.940781](https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781)

- Gross, J. J. Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Cognition and Emotion Lecture at the 2010 SPSP Emotion Preconference. *Cognition and Emotion*, 25(5), 765-781. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.555753>
- Hervás, G. & Moral, G. (2017). Regulación emocional aplicada al campo clínico. *Formación Continuada a Distancia Consejo General de la Psicología de España FOCAD*. 1(1), 3-40.
- Huarcaya, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID 19. *Rev. Peru Med. Exp. Salud Pública*, 37(2), 327-334. <https://scielosp.org/pdf/rpmesp/2020.v37n2/327-334/es>
- Huicho, D. (2020). Influencia de la regulación emocional sobre las estrategias de afrontamiento al estrés ante la situación de pandemia en universitarios en Lima. [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola] Repositorio USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/11237>
- Inga, M. (2020). La educación universitaria pública en tiempos de coronavirus. <http://www.unmsm.edu.pe/noticias/ver/La-educacion-universitariapublica-en-tiempos-de-coronavirus>
- José, P., & Gagliosi, P. (2021). *Sumar al amor: Habilidades para mejorar las relaciones en presencia de emociones intensas*. EDULP.
- Koone, S. (2009). The psychology of emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-4. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Kring, A. M., & Werner, K. H. (2004). Emotion Regulation and Psychopathology. *The regulation of emotion*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Krüger-Malpartida, H., Pedraz-Petrozzi, B., Arevalo-Flores, M., Samalvides-Cuba, F., Anculle-Arauco, V., & Dancuart-Mendoza, M. (2020). Effects on Mental Health After the COVID-19 Lockdown Period: Results From a Population Survey Study



- in Lima, Peru. *Clinical Medicine Insights: Psychiatry*, 11(1). doi:  
[10.1177/1179557320980423](https://doi.org/10.1177/1179557320980423)
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. (1997). *Fifty Years of the Research and theory of R.s. Lazarus: An Analysis of Historical and Perennial Issues*. Psychology Press.  
<https://doi.org/10.4324/9780203774595>
- Lazarus, R. (Ed.). (2007). *The history of stress. The Praeger Handbook of Stress and Coping*. Praeger.
- Linehan, M. M. (2015). *DBT skills training manual (2nd ed.)*. Guilford Press.
- Lovón, M., & Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-15.  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Mairean, C. (2015). Individual differences in emotion and thought regulation processes: implications for mental health and wellbeing. *Synposion*, 2(2), 243-260. DOI: [10.5840/symposion20152213](https://doi.org/10.5840/symposion20152213)
- Maydych, V., Claus, M., Dychus, N., Ebel, M., Damaschke, J., Diestel, S., Wolf, O. T., Kleinsorge, T., & Watzl, C (2017). Impact of chronic and acute academic stress on lymphocyte subsets and monocyte function. *Plos One*, 12(11),  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188108>
- Maydych, V. (2019). The interplay between stress, inflammation and emotional attention: Relevance for depression. *Front Neuroscience*, 13(1), 384.  
DOI: [10.3389/fnins.2019.00384](https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00384)
- McCarthy, B., Trace, A., O'Donovan, M., Brady-Nevin, C., Murphy, M., O'Shea, M., & O'Regan, P. (2018). Nursing and midwifery students stress and coping during

- their undergraduate education programmes: An integrative review. *Nurse education today*, 61(1), 197-209. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.029>
- McRae, K., Jacobs, S. E., Ray, R. D., John, O. P., & Gross, J. J. (2012). Individual differences in reappraisal ability: Links to reappraisal frequency, well-being, and cognitive control. *Journal of Research in Personality*, 46(1), 2-7. [DOI:10.1016/j.jrp.2011.10.003](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.10.003)
- Molero, A., Sabrera, E., & Paz, P. (2020). Regulación emocional y el manejo del estrés académico en los estudiantes de IV ciclo de la carrera de Administración de Empresas de la modalidad para Gente que Trabaja de una universidad privada de lima durante el periodo 2020 II. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio UTP. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/4155>
- Monat, A., Lazarus, R., & Reevy, G. (2007). The Praeger Handbook on Stress and Coping. Preager <https://digitalcommons.brockport.edu/bookshelf/252/>
- Nezlek, J. B., & Kuppens, P. (2008). Regulating positive and negative emotions in daily life. *Journal of Personality*, 76(1), 561–579. [doi:10.1111/j.1467-6494.2008.00496.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00496.x)
- Peláez, O., & Bermejo, P. (2020). Brotes, epidemias, eventos y otros términos epidemiológicos de uso cotidiano. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46(2). 2-13. <http://www.revsaludpublica.sld.cu/index.php/spu/article/view/2358>
- Pérez, D. (2020). *Estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios* [Tesis de Licenciatura, Universidad Argentina de la Empresa]. RepositorioUADE. <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/handle/123456789/12474>
- Por, J., Barriball, L., Firzpatrick, J., & Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in

nursing students. *Nurse Education Today*, 31(8), 855-860.

[doi:10.1016/j.nedt.2010.12.023](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.12.023)

Puecas-Sánchez, P., Castro, B., Callirgos, C. C., Failoc, V. E., & Díaz, C. (2010). Factores asociados al nivel de estrés previo a un examen en estudiantes de Educación Secundaria en cuatro instituciones educativas de Chiclayo. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Ajenjo*, 4(2), 88 – 93.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060416>

Ramli, N., Alavi, M., Mehrinezhad, S. A., & Ahmadi, A. (2018). Academic Stress and Self-Regulation among University Students in Malaysia: Mediator Role of Mindfulness. *Behavioral Sciences*, 8(1), 12. [doi: 10.3390/bs8010012](https://doi.org/10.3390/bs8010012)

Reddy, K., Rajan, K., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among University students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531-537.

<https://dx.doi.org/10.13005/bpj/1404>

Reeve, J. M. (2005). *Understanding Motivation and Emotion*. John Wiley & Sons Inc.

Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(1), 410-424. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.410>

Rugeles, P., Mora, B., & Metaute, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132-138. <https://bit.ly/2L77iRK>

Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know thyself and becomes what you are: a eudaimonic approach to Psychological Well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. DOI:[10.1007/s10902-006-9019-0](https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0)

- Sánchez, H. H., & Mejía K. B. (2020). Investigaciones en salud mental en condiciones de pandemia por el COVID-19. *Universidad Ricardo Palma*. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1195>
- Selvaraj, A., Vishnu, R. K. N., Benson, N., & Mathew, A. (2021). Effect of pandemic based online education on teaching and learning system. *International Journal of Educational Development*, 85. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102444>.
- Sandín, B., & Chorot, P. (2017). Cuestionario de Sucesos Vitales. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(1) , 95-115. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.2.2017.19729>
- Sapolsky, R. M. (2004). *Why zebras don't get ulcers*. Owl Books.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Selye, H. (1983). The Stress Concept: Past, Present and Future *Stress Research Issues for the Eighties*, John Wiley & Sons. 1(1), 1-20.
- Siemer, M., Mauss, I., & Gross, J. J. (2007). Same situation-different emotions. How appraisals shape our emotions. *American Psychological Association* 7(1) ,592–600. [10.1037/1528-3542.7.3.592](https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.3.592)
- Smith A., Scott, I., Ratnayake, J., Newsham-West, K., Cathro, P. (2019). An Intervention Study: Does a Cognitive Reappraisal Technique Reduce the Perceived Stress in Fourth-Year Dental Students in New Zealand?. *National Library of Medicine*, 1(1) [doi: 10.1155/2019/5864591](https://doi.org/10.1155/2019/5864591)
- Sood, S. (2020). Efectos psicológicos de la pandemia de la enfermedad por coronavirus-2019. *Investigación y humanidades en la educación médica*, 7 (1), 23–26. <https://www.rhime.in/ojs/index.php/rhime/article/view/264>

- Tacca, D. R. Tirado, L. J., & Cuarez, R. (2022). La educación virtual durante la pandemia desde la perspectiva de los profesores peruanos de secundaria en escuelas rurales. *Apuntes*, 49(92), 215-242. <https://dx.doi.org/10.21678/apunt>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(3), 25–283. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thompson, M. (2019). Are We Re-Marginalizing Distance Education Students and Teachers?. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 97-106. <http://doi.org/10.24059/olj.v11i1.1740>
- Universidad San Martín de Porres (2015). *Código de ética para la investigación de la Universidad San Martín de Porres*. <https://usmp.edu.pe/fia/wp-content/uploads/2022/05/MV1-CODIGODEETICA.pdf>
- Vivas, M., Gallego, D. & Gonzáles, B. (2007). *Educación de las emociones*. Producciones Editoriales C.A.
- Velazco, A. (2019). *Relación entre estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima, Cajamarca y Arequipa*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pontificia Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14488>
- Xu C., Xu, Y., Xu, S., Zhang, Q., Liu, X., Shao, Y., Xu, X., Peng, L., & Li, M. (2020). Cognitive Reappraisal and the Association Between Perceived Stress and Anxiety Symptoms in COVID-19 Isolated People. *Frontiers in Psychiatry*, 11 (858). doi: [10.3389/fpsy.2020.00858](https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00858)
- Zamorano, T. (2017). *Autorregulación emocional y estilos de afrontamiento en pacientes con trastorno límite de la personalidad*. (Tesis de Licenciatura)

inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/8762>

Zhang, Y., & Bian, Y. (2020). Emotion Regulation Questionnaire for Cross-Gender Measurement Invariance in Chinese University Students.

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.569438/full>

Zhu, S., Wu, Y., Zhu, C. Y., Hong, W. C., Yu, Z. X., Chen, Z. K., Chen, Z. L., Jiang, D.

G., & Wang, Y. G. (2020). The immediate mental health impacts of the COVID-19 pandemic among people with or without quarantine management. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87 (1), 56-58.

<https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.045>

**ANEXOS**  
**MATRIZ DE CONSISTENCIA**

<b>Formulación del problema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Variables</b>	<b>Metodología</b>
<p>¿Cuál es la relación entre el estrés académico y autorregulación emocional en estudiantes de Ciencias de la Comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana post pandemia por COVID-19?</p>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Determinar la relación que existe entre estrés académico y autorregulación emocional en estudiantes de Ciencias de la Comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post - pandemia por COVID -19.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar la relación que existe entre los estímulos receptores del estrés académico y la autorregulación emocional en estudiantes de Ciencias de la Comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post pandemia por COVID-19.</li> </ul>	<p><b>Formulación de las hipótesis de investigación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe relación entre los estímulos receptores del estrés académico y la autorregulación emocional en estudiantes de Ciencias de la Comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post - pandemia por COVID-19.</li> <li>• Existe relación entre los síntomas del estrés académico y la autorregulación emocional en estudiantes de Ciencias de la Comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post - pandemia por COVID-19.</li> </ul>	<p><b>V1: Estrés académico</b></p> <p>Inventario SISCO elaborado por Barraza (2007), en el contexto peruano fue adaptado por Puestas (2010).</p> <p><b>Dimensiones:</b></p> <p>Estímulos estresores 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10</p> <p>Síntomas de estrés 11,12,13,14,15,16,17, 18,19,20,21,22,23,24, 25</p> <p>Estrategias de afrontamiento al estrés 26,27,28,29,30,31.</p>	<p><b>Tipo y diseño de investigación</b></p> <p>El tipo de investigación es aplicado y de diseño no experimental, de corte transversal, de enfoque cuantitativo, descriptivo, correlacional y simple (Ato et al., 2013).</p> <p><b>Participantes</b></p> <p>La muestra estará constituida por 384 personas, con edades que oscilan de 18 a 40 años, que se encuentran cursando entre 2do ciclo a 10mo ciclo.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar la relación que existe entre los síntomas del estrés académico y la autorregulación emocional en estudiantes de Ciencias de la Comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post pandemia por COVID-19</li> <li>• Determinar la relación que existe entre las estrategias de afrontamiento del estrés académico y la autorregulación emocional en estudiantes de Ciencias de la Comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post pandemia por COVID-19.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe relación entre las estrategias de afrontamiento del estrés académico y la autorregulación emocional en estudiantes de Ciencias de la Comunicación de una universidad privada de Lima Metropolitana, análisis post - pandemia por COVID-19.</li> </ul>	<p><b>V2: Autorregulación emocional</b></p> <p>Reevaluación cognitiva 1,3,5,7,8,10</p> <p>Supresión 2,4,6,9</p>	
--	---	---	---	--



# AUTORIZACIÓN

## Autorización validación peruana - Gargurevich y Matos (2010)

Re: Permiso para la autorización del Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ-P)

Respondió el Mié 16/03/2022 11:33.



rafael.gargurevich@gmail.com

Mié 16/03/2022 11:21

Para: XIMENA ISABEL MENDOZA BARDALES



Hola Ximena:

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

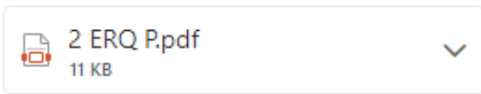


rafael.gargurevich@gmail.com

Mié 16/03/2022 11:46



Para: XIMENA ISABEL MENDOZA BARDALES



2 archivos adjuntos (248 KB) Guardar todo en OneDrive - Universidad de San Martin de Porres

Descargar todo


Hola Ximena:  
Aca va la prueba  
Saludos,  
Rafael



## Autorización validación peruana - Puestas, Castro, Callirgos, Failor y Cristian (2010)

RE: Permiso para la autorización del Inventario SISCO de Estrés Académico validado en Perú

Respondió el Mié 16/03/2022 10:40.

 Pablo Puestas Sánchez <pablops\_22@hotmail.com>  
Lun 14/03/2022 17:15

Para: XIMENA ISABEL MENDOZA BARDALES

AUTORIZACIÓN\_PARA\_UTILIL...  
1 MB

Estimada Ximena, buen día, por medio de presente accedo a tu petición, además de remitirte información relacionada del instrumento. Cualquier duda me escribes al número que aparece en el artículo.

Saludos cordiales

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) participante:

La presente investigación es conducida por Ximena Isabel Mendoza Bardales Bachiller en Psicología de la Universidad San Martín de Porres. El objetivo del presente estudio es conocer la relación entre el Estrés Académico y la Autorregulación Emocional en estudiantes de Ciencias de la Comunicación de una Universidad Privada de Lima Metropolitana, análisis post - pandemia COVID19, 2023.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder algunas preguntas relacionadas a las variables de esta investigación.

La participación es estrictamente voluntaria y anónima, por lo que, si desea contribuir, la información que se recolectará será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de dicha investigación

De tener consultas e inquietudes, puede contactar a Ximena Isabel Mendoza Bardales al correo electrónico [ximena\\_mendoza@usmp.pe](mailto:ximena_mendoza@usmp.pe)

Agradezco anticipadamente su participación.

¿Acepta ser partícipe de la presente investigación?

- Si
- No

## FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

**Fecha:** \_\_\_\_\_

### 1. Género

- Femenino
- Masculino

### 2. Edad

### 3. Estado Civil

- Soltero(a)
- Conviviente
- Casado(a)
- Viudo(a)
- Divorciado(a)

### 4. Modalidad de estudio

- Virtual
- Presencial
- Semipresencial

### 5. Ciclo que te encuentras llevando cursos

- 2do ciclo
- 3er ciclo
- 4to ciclo
- 5to ciclo
- 6to ciclo
- 7mo ciclo
- 8vo ciclo
- 9no ciclo
- 10mo ciclo

## PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV PARA UNA MUESTRA

Variables	Estadístico de prueba	Sig. Asintótica (bilateral)
Estrés Académico	,067	,076
Autorregulación Emocional	,001 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

- a. La distribución de prueba es normal.
- b. Se calcula a partir de datos.
- c. Corrección de significación de Lilliefors.

## ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DE ESTRÉS ACADÉMICO

Alfa de Cronbach	N de elementos
.930	29

## ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Alfa de Cronbach	N de elementos
.928	10