



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN
EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO
EN JÓVENES DE UNA UNIVERSIDAD
DE LIMA”

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

KATHERINE LOURDES DIAZ MENDOZA

LIMA - PERÚ

2024

ASESOR

Mg. Juan Walter Pomahuacre Carhuayal

JURADO DE TESIS

DRA. ELIZABETH DANY ARAUJO ROBLES
PRESIDENTE

MG. BRIGITTE LUCIA AGUILAR SALCEDO
VOCAL

MG. CAROLINA JESUSA MAYORCA CASTILLO
SECRETARIA

DEDICATORIA

A mi familia por su apoyo constante en cada logro personal.
En especial a mi padre, por su gran amor, cariño y soporte brindando en cada paso de mi vida. Agradecida por su empuje y la confianza depositada.

A mi plumita y mandarina por la compañía diaria.

AGRADECIMIENTOS

A mis amistades por hacer más llevadero el proceso de tesis.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Tesis autofinanciada

19% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...




Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Exclusiones

- ▶ N.º de fuentes excluidas
- ▶ N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 16%  Fuentes de Internet
- 5%  Publicaciones
- 14%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1.1 PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 1 |
| 1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA | 6 |
| 1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 8 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 10 |
| 2.1 ANTECEDENTES | 10 |
| 2.2 ASPECTOS TEÓRICOS DE LAS DIFICULTADES DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL | 16 |
| 2.3 ASPECTOS TEÓRICOS DEL ESTRÉS ACADÉMICO | 25 |
| 2.4 HIPÓTESIS | 31 |
| CAPÍTULO III. METODOLOGÍA | 33 |
| 3.1 NIVEL, TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN | 33 |
| 3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA | 33 |
| 3.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES DE LAS VARIABLES | 35 |
| 3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS | 38 |
| 3.5 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS | 41 |
| 3.6 ANÁLISIS DE DATOS | 42 |
| 3.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS | 43 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS | 45 |
| CAPÍTULO V: DISCUSIÓN | 52 |
| CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES | 64 |
| CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES | 66 |
| CAPÍTULO VIII: REFERENCIAS | 68 |
| ANEXOS | |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1 <i>Frecuencia y porcentaje de los participantes</i> | 34 |
| Tabla 2 <i>Matriz de operacionalización de las variables de estudio</i> | 37 |
| Tabla 3 <i>Interpretaciones de las correlaciones según su valor</i> | 43 |
| Tabla 4 <i>Prueba de normalidad de la distribución de ambas variables de estudio</i> | 45 |
| Tabla 5 <i>Correlación entre las variables de estudio</i> | 46 |
| Tabla 6 <i>Correlación entre la dimensión Dificultades en la Regulación de impulsos y el Estrés académico</i> | 49 |
| Tabla 7 <i>Correlación entre la dimensión Falta de aceptación emocional y el Estrés académico</i> | 49 |
| Tabla 8 <i>Correlación entre la dimensión Falta de conciencia emocional y el Estrés académico</i> | 50 |
| Tabla 9 <i>Correlación entre la dimensión Interferencia conductas dirigidas a metas y el Estrés académico</i> | 50 |
| Tabla 10 <i>Correlación entre la dimensión Falta de claridad emocional y el Estrés académico</i> | 51 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 <i>Niveles de Dificultades en la regulación emocional</i> | 47 |
| Figura 2 <i>Niveles de Estrés</i> | 48 |

RESUMEN

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

PALABRAS CLAVE: REGULACIÓN EMOCIONAL, ESTRÉS ACADÉMICO, UNIVERSITARIOS, COVID-19.

ABSTRACT

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

KEYWORDS: *EMOTIONAL REGULATION, ACADEMIC STRESS, UNIVERSITY STUDENTS, COVID-19.*

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Para Moncada et al. (2022) la salud mental y la regulación emocional son fundamentales para la vida humana, tanto en la rutina diaria como en situaciones excepcionales que exigen mayores recursos de adaptación social. A su vez, refieren que estudiar esta variable (regulación emocional) ha tomado importancia, ya que a finales de 2019 comenzó la pandemia de COVID-19, que significó un contexto nuevo para la humanidad, la cual generó cambios significativos en nuestra forma de vida habitual (experimentación de incertidumbre constante, confinamiento, distanciamiento social, teletrabajo o estudio en línea, entre otros), impactando profundamente tanto a nivel colectivo como individual y requiriendo un esfuerzo adaptativo continuo.

Al respecto, sobre el impacto de la pandemia por COVID-19, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) las acciones tomadas para combatir su avance impactaron directamente en aspectos fundamentales de la vida de los jóvenes y adolescentes. Para ellos, la pandemia resultó en la privación de tiempo con amigos; la falta de interacción espontánea con pares y adultos fuera de su círculo familiar en contextos educativos, culturales o deportivos; el confinamiento y el aumento del tiempo compartido con la familia cercana; la pérdida de familiares importantes o la amenaza de que sus acciones pudieran causar esa consecuencia; la transformación de sus experiencias sociales a un formato virtual; y la dificultad para continuar con su educación de manera presencial.

Sobre la salud mental de los jóvenes y adolescentes a nivel mundial, según estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) se estima que, uno de cada siete jóvenes de 10 a 19 años padece algún trastorno mental, lo que representa el 13% de la carga global de enfermedades en este grupo. Los trastornos de depresión, ansiedad y comportamiento son comunes y discapacitantes, con el suicidio siendo la cuarta causa de muerte entre jóvenes de 15 a 29 años. Ignorar estos problemas pueden tener consecuencias graves en la vida adulta, afectando la salud física y mental y limitando sus oportunidades. Los jóvenes y adolescentes, vulnerables a cambios físicos, emocionales y sociales, especialmente aquellos expuestos a adversidades, discriminación o exclusión, necesitan protección y acceso a atención de salud mental para superar estos desafíos y asegurar su bienestar presente y futuro (OMS, 2021).

Además, a nivel de América Latina y El Caribe según UNICEF (2021) incluso antes de la pandemia, según el informe "Estado Mundial de la Infancia 2021. En mi mente - Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia," los niños, niñas y jóvenes ya enfrentaban la carga de necesidades de salud mental no atendidas. Las estimaciones más recientes indican que el 15% de los niños y adolescentes de 10 a 19 años en América Latina y el Caribe (aproximadamente 16 millones) tenían un trastorno mental diagnosticado. Además, cada día, más de 10 adolescentes y jóvenes en la región perdieron la vida por suicidio. A su vez, durante la pandemia, UNICEF (2020) realizó una encuesta a 8.444 adolescentes y jóvenes, encontrando que, entre los participantes, el 27% reportó sentir ansiedad y el 15% depresión en los últimos siete días. Para el 30%, la situación económica fue la principal razón que influyó en sus emociones actuales. La situación general en sus

países y localidades afectó su día a día, ya que el 46% reportó tener menos motivación para realizar actividades que normalmente disfrutaba y el 36% se sintió menos motivado para realizar actividades habituales. La percepción sobre el futuro también se vio negativamente afectada, especialmente entre las mujeres jóvenes, con el 43% sintiéndose pesimistas en comparación con el 31% de los hombres.

En el caso del Perú, el Ministerio de Salud (MINSA, 2020) realizó el estudio en línea “Salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la COVID-19”, encontrando que, con relación a la proporción de adolescentes y jóvenes con riesgo de salud mental de tipo emocional, atencional y conductual, el 29.6% se ubicó en un nivel de riesgo, además sobre la actitud a la educación virtual, el 12% de los encuestados refirió que no le agradaba y que tenía dificultades académicas.

En la misma línea, según la Secretaría Nacional de Juventudes (SENAJU, 2023) en base a los resultados de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 2022, el 32.3% de los jóvenes de 15 a 29 años presentaron problemas de salud mental o emocional en los últimos 12 meses, con un 30.2% de mujeres y un 22.9% de hombres afectados. La población joven reportó un mayor porcentaje de problemas de salud mental (32.3%) en comparación con la población adulta de 30 años o más (29.4%). Además, el 23% de los jóvenes se sintió desanimado, deprimido, triste o sin esperanza, y el 5.6% tuvo pensamientos de morir o hacerse daño.

Según refieren Moreno et al. (2022) desde ese año, los jóvenes cambiaron su comportamiento para evitar la propagación del virus, cumplir con las restricciones gubernamentales y por el miedo a contraer el virus. Como resultado, más estímulos comenzaron a ser percibidos como estresores, desencadenando

síntomas como ansiedad, falta de sueño e incertidumbre. A su vez, los estudiantes tuvieron que adaptarse inesperadamente a una nueva modalidad educativa, y muchas universidades, sin experiencia previa, solo ajustaron su plan presencial, manteniendo horarios fijos y aumentando las exigencias sin considerar la situación socioeconómica o digital de los estudiantes, afectando su aprendizaje. Además, Lischer, et al. (2021) señalan que algunos retos persistentes para los universitarios en la educación a distancia incluyen la falta de espacios adecuados en el hogar, problemas de conexión a internet, dificultades para concentrarse, aprender a usar plataformas digitales y síntomas de estrés o ansiedad debido a la falta de comunicación efectiva durante las clases.

A su vez, Vilela et al. (2021) refiere que la transición de la educación presencial a la virtual durante la pandemia reconfiguró los roles de estudiantes y docentes, con los docentes asumiendo un papel más orientador y los estudiantes siendo protagonistas de su propio aprendizaje. Esta situación exigía autodisciplina y autoaprendizaje por parte de los alumnos. Sin embargo, esta transición forzada y apresurada generó incertidumbre y una planificación limitada, afectando negativamente la percepción de los estudiantes sobre la educación virtual. La nueva modalidad demandaba más tiempo y esfuerzo, con una sobrecarga de tareas y herramientas digitales debido a la insuficiente preparación docente. Un estudio realizado en una universidad privada de Lima Metropolitana reveló que el 93.2% de los estudiantes percibió un aumento en la carga académica en comparación con el último semestre presencial, y la mayoría reportó estrés y ansiedad. Los estudiantes también notaron un menor acompañamiento docente, aunque reconocieron el esfuerzo adicional de los profesores en esta modalidad.

De igual manera, Chávez et al. (2021) refieren que la pandemia ha acelerado el ritmo de vida y establecido una nueva normalidad en todas las actividades diarias, afectando especialmente a los estudiantes universitarios. Estos deben lidiar con una sobrecarga de trabajos, informes, proyectos, exámenes y reuniones, lo que genera un alto nivel de estrés. Este estrés, originado por el cansancio cognitivo y la adaptación a la vida universitaria, tiene repercusiones académicas, psicológicas y físicas. La incorporación a la universidad ya es una experiencia estresante que aumenta el riesgo de altos niveles de estrés en los estudiantes. El estrés se manifiesta como una respuesta del cuerpo a demandas que superan su capacidad habitual, provocando desequilibrio. Este estrés afecta negativamente el rendimiento académico, ya que los estudiantes enfrentan múltiples factores estresantes como evaluaciones, acumulación de tareas y la necesidad de concentrarse. Mientras que algunos estudiantes pueden encontrar motivación en estos desafíos, la mayoría experimenta un impacto negativo en su salud física y mental.

Por último, para Sánchez (2022) la regulación emocional es fundamental en varios trastornos como las adicciones, las conductas autolesivas, los trastornos del estado de ánimo y los trastornos de ansiedad, donde se observan estrategias disfuncionales de regulación. En general, una persona con menor capacidad para regular sus emociones enfrentará dificultades en su vida diaria, y es más probable que aparezcan trastornos psicológicos. Esto se debe a que las emociones tienen una función adaptativa al entorno, facilitando la toma de decisiones y preparando al individuo para actuar.

Debido a ello el presente estudio buscó responder a la pregunta ¿Qué relación existe entre las Dificultades en la Regulación Emocional y el Estrés

Académico en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022?

1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Desde la perspectiva práctica, los principales beneficiarios de este estudio fueron los estudiantes universitarios, ya que los resultados obtenidos proporcionaron datos fidedignos y observables que sirvieron como base argumentativa para la creación de diferentes programas de prevención y promoción dirigidos a esta población específica. Estas intervenciones tuvieron como objetivos priorizar la salud mental y lograr un bienestar integral en los estudiantes, especialmente después de los cambios individuales, sociales y familiares generados por la pandemia iniciada en 2020. Además, las intervenciones psicoeducativas desarrolladas a partir de los hallazgos del estudio contribuyeron a mejorar el desempeño académico de los jóvenes, al abordar la relación entre la falta de habilidades para la regulación emocional y la aparición de estrés académico, el cual afecta la atención y concentración de los estudiantes.

Asimismo, desde una perspectiva social, el estudio permitió identificar y abordar las afectaciones tanto a la salud física como mental de los estudiantes universitarios, exacerbadas por el contexto de pandemia y la reestructuración de su socialización. Al identificar los elementos que potenciaban el estrés y afectaban el bienestar emocional de los estudiantes (Muñoz, 2020), el estudio proporcionó una base para desarrollar estrategias que mejoraran la capacidad de los estudiantes para regular sus emociones y, por ende, su bienestar general. Este conocimiento es crucial para fomentar un entorno universitario más saludable y resiliente, contribuyendo así al bienestar social general.

Por otro lado, el valor social del estudio radica en su capacidad para mejorar el bienestar emocional y la salud mental de los estudiantes universitarios. Al identificar los factores que contribuyen al estrés académico y la desregulación emocional, el estudio permitió el desarrollo de programas de intervención psicoeducativa que no solo beneficiaron el desempeño académico de los estudiantes, sino que también promovieron un entorno universitario más saludable. Esto es particularmente relevante en el contexto de la pandemia, donde los estudiantes enfrentaron desafíos adicionales en su socialización y salud mental. Por lo tanto, el estudio contribuyó significativamente a la creación de una comunidad universitaria más consciente y mejor preparada para manejar el estrés y sus efectos, promoviendo así el bienestar social general.

Por último, la relevancia social del estudio se manifiesta en la mejora del bienestar emocional y mental de los estudiantes universitarios, un grupo particularmente vulnerable durante la pandemia. Al identificar los factores que contribuyen al estrés y la desregulación emocional, el estudio no solo proporcionó una base para intervenciones efectivas, sino que también destacó la importancia de la salud mental en el rendimiento académico y las relaciones sociales de los estudiantes (Zhang et al., 2020; Muñoz, 2020; Urzúa, 2020). La investigación ayudó a fundamentar la falta de claridad en estudios empíricos correlacionales previos, proporcionando datos sólidos que permitieron el desarrollo de programas preventivos y promocionales que beneficiaron a los estudiantes y, en consecuencia, a la sociedad en general.

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

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

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

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación que existe entre las Dificultades en la regulación emocional y el Estrés académico en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar el nivel de Dificultades en la regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022.
- Determinar el nivel de Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022.
- Determinar la relación entre las Dificultades en la regulación de los impulsos y el Estrés académico en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022.

- Determinar la relación entre la Falta de aceptación emocional y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022.
- Identificar la relación entre la Falta de conciencia emocional y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022.
- Identificar la relación entre la Interferencia en conductas dirigidas a metas y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022.
- Determinar la relación entre la Falta de claridad emocional y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES

Chávez (2024) en una investigación realizada en Paraguay, identificó niveles de estrés en los estudiantes de las Licenciaturas de Contaduría, Derecho y Ciencias de la Educación de la Unidad Académica del Norte del Estado de Nayarit. Se estudió una muestra aleatoria de 122 estudiantes, utilizando la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico. Los resultados generales de esta investigación muestran que los estudiantes de la UANEN padecen altos niveles de estrés. En las tres licenciaturas, las respuestas se inclinaron hacia estados emocionales derivados de situaciones vividas, sin predominar el razonamiento analítico o racional que les permitiera diseñar estrategias de afrontamiento.

Pérez (2020) en una investigación realizada en Argentina, analizó la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes universitarios. Se diseñó un estudio descriptivo correlacional, de orientación cuantitativa, no experimental y de corte transversal. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico SISCO y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional DERS. Estas herramientas se aplicaron a una muestra de doscientos estudiantes argentinos de 18 a 25 años, de diversas carreras pertenecientes a universidades públicas y privadas. Los resultados mostraron que los estudiantes presentan en su mayoría niveles moderados de estrés académico y dificultades de regulación emocional, encontrándose una correlación positiva entre ambas variables ($r = .728$; $p = ,000$). Además, se observó mayor presencia de estrés académico y de dificultades de regulación emocional en los estudiantes más jóvenes (18 a 20 años), en los que no trabajan, en los que se

encuentran en la mitad de la carrera (entre 10 y 20 materias aprobadas), y en aquellos que cursan carreras con mayor cantidad de materias. Se concluye sobre la importancia de fomentar el desarrollo de competencias de regulación emocional para contribuir a reducir el estrés académico en estudiantes universitarios.

Beltrán et al. (2019) en un estudio realizado en Colombia, analizaron el estrés percibido y la regulación emocional en 126 estudiantes universitarias de las instalaciones Bosa de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, con edades comprendidas entre los 17 y los 33 años. La investigación, de enfoque mixto y diseño descriptivo no experimental, utilizó la Escala de Estrés Percibido (EEP-14) para evaluar el estrés percibido y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) para evaluar la regulación emocional, midiendo la reevaluación cognitiva (CR = 44%) y la supresión emocional (SE = 37%). Los resultados mostraron que, en promedio, el estrés percibido es moderado (40,2%).

Guevara et al. (2018) en una investigación realizada en Bogotá, observaron si existe una relación significativa entre el estrés académico, la regulación emocional y el desempeño cognitivo con la salud física y el bienestar psicológico en estudiantes de pregrado. La muestra estuvo conformada por 174 estudiantes de diferentes carreras universitarias, entre hombres y mujeres, con edades entre los 18 y 30 años, seleccionados aleatoriamente durante visitas a diversas universidades de Bogotá. El diseño de la investigación fue correlacional, no experimental y transversal. Se utilizaron cinco instrumentos para la recolección de datos: el Inventario SISCO de estrés académico, el ERQ para regulación emocional, el SCL-90-R (utilizando solo los ítems de somatización), la escala de bienestar psicológico de Ryff y el cuestionario de Barsit Barranquilla para desempeño cognitivo. Los

resultados obtenidos muestran una relación significativa ($p > .05$) entre las variables criterio (salud física y bienestar psicológico) y las variables predictivas (estrés académico, regulación emocional y desempeño cognitivo).

González et al. (2017) en un estudio realizado en España, identificaron los diferentes perfiles de regulación emocional presentes en una muestra de estudiantes universitarios y analizaron si existen diferencias en la percepción de estresores académicos y en las respuestas psicofisiológicas de estrés entre los perfiles identificados. Participaron 504 estudiantes de fisioterapia de diferentes universidades españolas. Se administraron la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) y el Cuestionario de Estrés Académico (escala de estresores [ECEA] y escala de respuesta [RCEA]). El análisis de conglomerados identificó tres perfiles de regulación emocional: alta regulación emocional, baja regulación emocional y baja regulación emocional con alta atención. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles para la percepción de estresores y las respuestas psicofisiológicas de estrés. Los estudiantes con alta regulación emocional percibieron en menor medida el entorno académico como amenazante y experimentaron menos manifestaciones psicofisiológicas de estrés, mientras que aquellos con baja regulación y baja regulación con alta atención mostraron resultados similares, excepto en las alteraciones del sueño. En conclusión, los estudiantes con elevadas puntuaciones en control y aceptación de sus estados emocionales perciben las circunstancias académicas de forma más adaptativa y experimentan menores respuestas de estrés.

Rojas (2024) en un estudio realizado en Lima, analizó la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes de educación superior

en Andahuaylas durante el año 2023. Se utilizó una metodología básica con un diseño no experimental y un enfoque cuantitativo de alcance correlacional. La muestra estuvo compuesta por 154 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Los datos se recopilaron mediante encuestas, utilizando el Inventario SISCO de Estrés Académico y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). Los resultados descriptivos mostraron que el 59.7% de los estudiantes presentaban un nivel significativo de estrés académico asociado con un déficit en la regulación emocional. En los resultados inferenciales, el coeficiente Rho de Spearman indicó una significancia bilateral en la prueba, evaluada en $<.001$, confirmando una relación significativa entre las variables estudiadas. Se observó un valor de -0.740 , indicando una fuerte correlación negativa entre el estrés académico y la regulación emocional. Esto sugiere que, a medida que el nivel de estrés académico aumenta, la capacidad de regulación emocional tiende a disminuir, y viceversa.

Berrocal (2024), en una investigación realizada en Ayacucho, buscó determinar cómo la inteligencia emocional influye en el estrés académico de los estudiantes de Psicología que realizaron sus Prácticas Preprofesionales en Ayacucho durante el año 2021. Este estudio adoptó un enfoque positivista, empleando una metodología cuantitativa de tipo básico, con un alcance explicativo y un diseño no experimental, transversal y de campo. La población estudiada consistió en 105 estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, de los cuales se seleccionó una muestra de 86 estudiantes mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los datos se recopilaron mediante encuestas, utilizando la Escala de Metaconocimiento de los Estados Emocionales (TMMS-24) para evaluar la inteligencia emocional y el

Inventario Sistémico Cognitivista para el Estudio del Estrés Académico (SISCO SV-21) para medir el estrés académico. Los resultados indicaron que la inteligencia emocional influye de manera significativa y negativa ($\beta = -0.647$; $p = 0.000 < 0.05$) en el estrés académico, confirmando la hipótesis planteada. Además, se encontró que el 60.5% de los estudiantes presentaron un alto nivel de inteligencia emocional, mientras que el 65.1% reportaron un nivel moderado de estrés académico.

Sanchez y Velasquez (2022), en un estudio realizado en Lima, se propusieron relacionar las dimensiones de regulación emocional y el síndrome de burnout académico en universitarios de ciencias de la salud. Se llevó a cabo un estudio correlacional con una muestra de 200 estudiantes peruanos de medicina, enfermería, odontología, nutrición y terapia física, de los cuales el 73% eran mujeres y el 27% hombres, con edades entre los 18 y 55 años ($M=22.71$, $DE=3.19$). Se utilizaron el Cuestionario de Autorregulación Emocional adaptado para Perú (ERQP) y el Cuestionario Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS). Los resultados mostraron que todas las correlaciones eran estadísticamente significativas ($p < .05$), aunque de magnitud baja. La dimensión de reevaluación cognitiva correlacionó positivamente con la dimensión de autoeficacia académica, y negativamente con las dimensiones de agotamiento emocional y cinismo. Por otro lado, la dimensión de supresión emocional correlacionó positivamente con las dimensiones de agotamiento emocional y cinismo, y negativamente con la dimensión de autoeficacia académica.

Molero et al. (2020) en una investigación realizada en Lima, describieron cómo contribuye la regulación emocional al manejo del estrés académico desde las percepciones de 13 estudiantes del IV ciclo de la carrera de administración de

empresas en la modalidad para gente que trabaja, de una universidad privada de Lima. Los estudiantes manifestaron sus sentimientos y emociones debido a diversos factores detallados en la investigación. La metodología empleada fue cualitativa, con alcance descriptivo y diseño fenomenológico. Los resultados revelan que los estudiantes perciben emociones y sentimientos negativos originados por la sobrecarga académica, lo que ha desencadenado estrés académico que influye física y emocionalmente en ellos. Se concluye que es necesario desarrollar la regulación emocional para adaptarse al nuevo contexto educativo generado por la COVID-19, destacando la importancia de conocer y regular las emociones, autogenerar emociones positivas y contar con habilidades de afrontamiento para manejar el estrés académico, contribuyendo así al bienestar emocional de los estudiantes.

Huicho (2020) en un estudio realizado en Lima, buscó determinar la influencia de la regulación emocional en las estrategias de afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios durante la pandemia. La muestra incluyó a 333 estudiantes, de los cuales el 74.8% eran mujeres, con edades entre los 18 y 29 años (promedio de 22.2 años, $DE = 2.94$), cursando entre el tercer y octavo ciclo universitario. Se utilizaron el Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés (COPE) y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ), ambos validados en Perú. Los hallazgos revelaron que la regulación emocional tiene una influencia significativa, pero de baja magnitud en algunas estrategias de afrontamiento del estrés. A pesar del contexto particular generado por la COVID-19, los resultados fueron consistentes con investigaciones previas sobre la relación entre la regulación emocional y el afrontamiento del estrés.

2.2 ASPECTOS TEÓRICOS DE LAS DIFICULTADES DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Para abordar la regulación emocional, es fundamental entender primero las emociones. Las investigaciones sobre emociones y sus enfoques clínicos basados en evidencia se agrupan en tres grandes categorías según sus posiciones filosóficas (Augusto, 2022). Desde una perspectiva constructivista, las emociones se consideran valoraciones o significados socialmente condicionados atribuidos a estímulos anteriores, que influyen en respuestas afectivas de base neurofisiológica. Por otro lado, desde una perspectiva evolucionista y contextualista, las emociones se ven como tendencias de acción heredadas que permiten a las personas adaptarse y responder rápidamente a los estímulos. Una tercera perspectiva intermedia sugiere que las emociones humanas son estados diversos mediados por procesos de evaluación de situaciones típicas de la especie (Augusto, 2022).

Independientemente de la orientación teórica, diferentes perspectivas coinciden en que las emociones son respuestas a eventos psicológicamente relevantes. Numerosas investigaciones indican que las emociones son fenómenos multidimensionales que involucran respuestas semiacopladas, incluyendo cambios fisiológicos, expresivos, cognitivos y motivacionales (Augusto, 2022).

Habiendo descrito los alcances teóricos sobre las emociones, podemos abordar primero que se entiende por regulación emocional y dificultades en la regulación emocional.

Para Hervás y Jódar (2008) la regulación emocional se refiere a los procesos internos y externos que monitorean, evalúan y modifican nuestras reacciones emocionales para alcanzar nuestras metas. Estos procesos nos ayudan a recuperar

nuestro estado de ánimo previo y están relacionados con la aparición y mantenimiento de diversos problemas físicos y psicológicos. Recientemente, se han estudiado déficits de regulación emocional en trastornos como el abuso de alcohol, trastorno depresivo, trastorno de pánico, trastorno de estrés postraumático y trastorno de ansiedad generalizada. El trastorno límite de personalidad muestra una clara asociación con dificultades en la regulación emocional, caracterizado por una baja claridad y consciencia emocional, miedo a las emociones y el uso de estrategias evitativas.

La regulación emocional implica controlar la intensidad, duración y expresión de las emociones para que no interfieran en la consecución de los objetivos individuales. Esto puede incluir la inhibición o aumento de las emociones según la ocasión. La desregulación emocional, por su parte, se refiere a la alteración de estos procesos, resultando en un deterioro del estilo de vida. La desregulación emocional es una característica subyacente en varios trastornos mentales, lo que subraya la importancia de comprender su impacto en la actualidad (Lozada & Valencia, 2024; Hervás & Jódar., 2008).

Según Gratz y Roemer (2004) la regulación emocional implica la capacidad de ser consciente y comprender las emociones, aceptar las emociones, controlar conductas impulsivas, y actuar conforme a los objetivos deseados al enfrentar emociones negativas. Además, incluye la habilidad para utilizar estrategias flexibles y situacionalmente apropiadas para modular las respuestas emocionales y satisfacer metas individuales y demandas situacionales. La falta de estas habilidades sugiere dificultades en la regulación emocional, también conocida como desregulación emocional.

Para Sánchez et al. (2022) la desregulación emocional se define como una disfunción que involucra dificultades para identificar experiencias emocionales específicas, modular la activación fisiológica asociada, tolerar el malestar y confiar en las respuestas emocionales como interpretaciones válidas de las experiencias vitales. Esta disfunción actúa como un factor de riesgo para padecimientos emocionales, donde la emoción tiene un efecto desadaptativo sobre la conducta y la cognición. La incapacidad de manejar adecuadamente las emociones puede llevar a la autoinvalidación, desorientación en la forma de actuar y sentir, y es un antecedente común de pensamientos y conductas suicidas.

En resumen, la desregulación emocional implica una vivencia de emociones angustiantes y formas desadaptadas de respuesta emocional, afectando negativamente el bienestar psicológico y conductual (Sánchez et al., 2022).

Así, la desregulación emocional se refiere a las deficiencias en la capacidad para experimentar, diferenciar y responder adecuadamente a una gama completa de emociones. Esto puede ser tan problemático como la incapacidad de reducir y modular emociones negativas intensas. La desregulación emocional implica una inadecuada gestión de la experiencia y expresión emocional, lo que puede llevar a problemas como la impulsividad, agresividad y comportamientos suicidas (Gratz y Roemer, 2004).

A su vez para García et al. (2024) la desregulación emocional se relaciona con numerosos trastornos psicológicos y problemas de comportamiento. Se manifiesta a través de la incapacidad de reconocer y entender las propias emociones, y la evasión de las emociones experimentadas, lo que puede llevar a comportamientos impulsivos, agresivos o suicidas. En la adolescencia, estas

dificultades pueden resultar en síntomas internalizados y externalizados, especialmente en mujeres, y pueden influir en la presencia de síntomas depresivos, trastorno bipolar, TDAH, y enfermedades neurodegenerativas como Alzheimer y Huntington. Además, la desregulación emocional actúa como variable moderadora en casos de maltrato infantil y autolesiones, así como en la ideación y los intentos de suicidio. Incluso en personas sin diagnósticos psicopatológicos, la desregulación emocional puede causar problemas socioemocionales como impulsividad, uso problemático de sustancias, actividades sexuales de riesgo y autolesiones.

Por último, para Blancas (2022) en los universitarios, la regulación emocional es crucial debido a la tendencia a la fusión cognitiva, donde no se distingue entre pensamientos y realidad. Esto puede llevar a conductas disfuncionales como impulsividad, consumo de sustancias, autolesiones e intentos de suicidio, todos indicadores de desregulación emocional, que es la falta de habilidades para gestionar las emociones. Asimismo, refiere que la depresión en estudiantes universitarios puede surgir cuando actúan basándose en pensamientos automáticos sin diferenciarlos de la realidad, lo que exacerba la desregulación emocional, especialmente en situaciones de estrés o estímulos aversivos.

Consecuencias de las dificultades en la regulación emocional

Las dificultades en la regulación emocional ya sean por las estrategias empleadas o por problemas más generales, suelen estar vinculadas con un mayor malestar y una mayor vulnerabilidad a las psicopatologías. Por ejemplo, en el ámbito universitario, una mala regulación emocional puede llevar al síndrome de burnout; caracterizado por agotamiento, despersonalización e ineficacia personal en las actividades académicas. En personas con trastornos alimentarios, se observa

un uso frecuente de estrategias de regulación emocional desadaptativas; como la evitación, la disociación emocional, la rumiación o la supresión de emociones, lo cual incrementa los niveles de ansiedad y depresión. Además, el uso de estrategias desadaptativas como la catastrofización y la autoculpabilidad también agravan estos problemas (Khalil et al., 2020).

Por otro lado, una adecuada regulación emocional se asocia con el bienestar psicológico, que incluye la satisfacción personal, buenas relaciones sociales y beneficios en la salud física y mental. Sin embargo, dificultades en la regulación emocional pueden estar influenciadas por rasgos de personalidad como el neuroticismo, que se asocia con una mayor tendencia a emociones negativas y a su regulación desadaptativa, mientras que la extraversión se vincula con emociones positivas y una mejor regulación emocional (Del Valle et al., 2020).

Según refieren Zamora et al. (2020) en el ámbito académico de educación superior, la regulación emocional de los estudiantes está estrechamente vinculada con su autoeficacia académica, niveles más bajos de síndrome de burnout y un mejor desempeño académico. Las dificultades para regular las emociones de manera adaptativa están asociadas con síntomas psicopatológicos como ansiedad, depresión, consumo de alcohol y trastornos de personalidad. Aquellos que tienen problemas para gestionar sus respuestas emocionales en función de sus objetivos personales tienden a experimentar mayores niveles de malestar, lo cual, si persiste, aumenta la predisposición al desarrollo de diversas psicopatologías (Zamora et al., 2020).

Dado el papel crucial de la educación superior como un motor de cambio social y desarrollo, y el interés creciente por la salud mental de la población

universitaria, resulta esencial investigar los factores que afectan su bienestar. Esto puede ayudar a diseñar intervenciones que promuevan la salud mental en este grupo. En particular, la investigación apunta a que las dificultades en la regulación emocional contribuyen a una mayor intolerancia a la incertidumbre entre los estudiantes universitarios (Zamora et al., 2020).

Factores asociados a las dificultades en la regulación emocional

Para Rojas et al. (2024) la regulación emocional, definida como la capacidad de manejar y gestionar adecuadamente las emociones, implica ser consciente de la relación entre emociones, cogniciones y conducta; permitiendo modificar la expresión emocional, modular sentimientos, fortalecer habilidades de afrontamiento y generar emociones positivas. A su vez, refieren que diversos factores influyen en esta capacidad, incluyendo componentes biológicos como la amígdala cerebral, el sistema adrenocortical-hipotalámico-pituitario y el tono vagal. En esta línea, Morocho y Valencia (2024) refieren que, la disminución de oxitocina endógena está vinculada con una menor conducta prosocial y alteraciones en la resiliencia y el afrontamiento. Su liberación modula los niveles de cortisol, ayudando al organismo a retornar a su estado basal tras el estrés y reduciendo la respuesta del eje hipotálamo-pituitario-suprarrenal. En el procesamiento emocional, la oxitocina reduce los trastornos del estado de ánimo y las respuestas al miedo, y se ha utilizado en ensayos clínicos para tratar la esquizofrenia, el estrés y el autismo, con efectos generalmente positivos en el comportamiento social. Además, tiene un efecto ansiolítico y antidepresivo, regulando el comportamiento social y las emociones mediante la activación del nervio vago y la modulación de la amígdala y la corteza prefrontal. No obstante, niveles elevados de oxitocina

pueden causar alerta, ansiedad y miedo. La oxitocina no actúa de manera unidireccional, sino que modifica la red de prominencia, pudiendo tener efectos tanto ansiolíticos como ansiogénicos (Morocho y Valencia, 2024)

También factores ambientales como los vínculos de apego y los modelos de crianza están asociados a la regulación emocional (Rojas et al. 2024). Para Olhaberry y Sieverson (2022) las habilidades de regulación emocional se desarrollan a lo largo de la vida, comenzando en la infancia con mecanismos automáticos dependientes de los cuidadores. Los bebés inicialmente dependen de la regulación externa y, gradualmente, desarrollan autorregulación. A los tres meses, empiezan a consolarse por sí mismos; a los siete meses, usan la memoria para anticipar situaciones; y al año, mejoran sus habilidades comunicativas y motoras, facilitando la expresión de necesidades. Entre los 15 y 18 meses, establecen patrones de apego que ayudan en la regulación emocional. A los dos años, mejoran la atención y la capacidad para seguir instrucciones. Entre los dos y tres años, el juego simbólico y la capacidad de simulación facilitan la regulación emocional. Entre los cuatro y cinco años, desarrollan la teoría de la mente, y a partir de los siete años, alcanzan la capacidad de mentalización, crucial para su desarrollo socioemocional (Olhaberry y Sieverson, 2022).

Por último, también existen factores culturales relacionados con el sexo y género asociados a las dificultades de regulación emocional. Estos elementos demuestran que el desarrollo de competencias emocionales está mediado por una combinación de influencias biológicas, ambientales y culturales. En el contexto de la educación superior, es crucial adoptar un enfoque transdisciplinario que integre todas las dimensiones humanas, incluyendo el mundo emocional y afectivo, para

mejorar el proceso de aprendizaje y la gestión emocional de los estudiantes (Rojas et al., 2024).

Modelo Multidimensional de Gratz y Roemer

Gratz y Roemer (2004) conceptualizan la regulación emocional (RE) como un proceso multidimensional que abarca varias habilidades cruciales para manejar las emociones de manera efectiva. La RE se refiere a los procesos intrínsecos y extrínsecos para monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales con el fin de lograr objetivos adaptativos. Estos procesos incluyen la conciencia emocional, la claridad en la comprensión de las emociones, la aceptación de las emociones, el control de impulsos y la utilización de estrategias de regulación emocional apropiadas para cada situación (Michelini & Godoy, 2024; Carranza et al., 2022).

La falta de una o más de estas habilidades puede llevar a dificultades en la RE, manifestándose como desregulación emocional. Gratz y Roemer identifican varias dimensiones clave en la RE: uso flexible de estrategias adaptativas, habilidad para resistir conductas impulsivas, aceptación emocional, conciencia y claridad emocional, y la interferencia en conductas dirigidas a metas. La ausencia de estas habilidades puede resultar en una creencia limitada de que se puede regular efectivamente las emociones bajo estados negativos, incapacidad para controlar el comportamiento impulsivo en presencia de emociones negativas, respuestas emocionales secundarias como la culpa o la vergüenza, confusión para identificar y diferenciar las emociones propias, y dificultades para concentrarse y realizar tareas cuando se experimentan emociones negativas (De los Santos, 2022; Socarrás et al., 2020).

Para evaluar estas dificultades, Gratz y Roemer desarrollaron la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS). Esta escala mide seis dimensiones: dificultades en el control de impulsos, acceso limitado a estrategias de regulación emocional, falta de aceptación emocional, interferencia en conductas dirigidas a metas, falta de conciencia emocional y falta de claridad emocional. Estas dimensiones permiten una evaluación detallada de las áreas específicas de desregulación emocional (De los Santos, 2022; Socarrás et al., 2020; Blancas et al., 2024).

La regulación emocional no siempre es adaptativa y su disfunción se ha asociado con varios trastornos clínicos como el abuso de sustancias, trastorno de ansiedad generalizada, estrés postraumático y trastorno límite de la personalidad. La RE implica procesos tanto internos, como los elementos neurofisiológicos y cognitivos, como externos, incluyendo el contexto social y las interacciones con otras personas (Carranza et al., 2022).

Gratz y Roemer también mencionan que la RE puede abordarse desde dos perspectivas: una centrada en el control emocional, que implica inhibir los efectos aversivos, y otra centrada en la capacidad de hacer contacto con la experiencia emocional para facilitar conductas dirigidas a metas. Este enfoque integrador subraya la importancia de notar, comprender y diferenciar las experiencias emocionales, aceptar estas experiencias, modular las emociones y elegir estrategias efectivas de regulación según el contexto (Blancas et al., 2024).

En resumen, la RE según Gratz y Roemer (2004) es un constructo complejo y multidimensional que abarca desde la aceptación y comprensión de las emociones hasta la capacidad de manejar impulsos y utilizar estrategias de regulación

adaptativas. La evaluación de estas habilidades es crucial para identificar y tratar las dificultades en la RE, especialmente en el contexto de diversos trastornos psicopatológicos.

2.3 ASPECTOS TEÓRICOS DEL ESTRÉS ACADÉMICO

El estrés fue definido por primera vez en 1926 por Hans Hugo Bruno Selye, un estudiante de medicina de la Universidad de Praga. Selye observó que pacientes con diversas enfermedades compartían síntomas comunes como pérdida de apetito, reducción de la fuerza muscular y falta de iniciativa. Inicialmente, llamó a este conjunto de síntomas el "síndrome de solo estar enfermo" y luego lo definió como estrés. Según Selye, el estrés es la respuesta inespecífica del organismo ante cualquier demanda, ya sea positiva o negativa, activando mecanismos de emergencia necesarios para la supervivencia. Este proceso adaptativo puede tener consecuencias negativas bajo ciertas condiciones. Selye describió el estrés como la reacción no específica del cuerpo a cualquier cambio importante, placentero o desagradable. La repetición de estímulos estresantes puede dejar respuestas intensas en la memoria del organismo, afectando tanto a nivel localizado como a sistemas orgánicos completos (Casanova et al., 2023).

Para Olivás et al., 2021, el estrés académico se refiere a los cambios emocionales, físicos y fisiológicos que experimentan los estudiantes debido a la tensión del entorno educativo. Este estrés ocasiona en el individuo un proceso de cambios debido a la presión académica, descrito como un desarrollo psicológico y adaptativo que ocurre cuando los estudiantes enfrentan cargas académicas identificadas como estresores. Estos estresores, como la sobrecarga de tareas, las exigencias de los docentes y la falta de claridad en la información, generan un

desequilibrio sistémico. Los síntomas que presentan los estudiantes incluyen ansiedad, problemas de concentración, fatiga crónica, depresión, tristeza, agresividad, irritabilidad y falta de interés en las actividades académicas. Estos síntomas reflejan un intento del cuerpo por enfrentar y adaptarse a las demandas académicas (Castillo et al., 2020).

El estrés académico es especialmente notable en la educación superior, donde los estudiantes enfrentan no solo una alta carga de trabajo académico, sino también la adaptación a nuevas circunstancias, como la separación de la familia y la entrada al mercado laboral. Durante la universidad, los estresores académicos alcanzan su punto culminante debido a las exigencias de estudios, exámenes y compromisos. Este estrés, si no se maneja adecuadamente, puede llevar a un agotamiento significativo y al deterioro de la salud mental. Para restaurar el equilibrio, los estudiantes recurren a diversas estrategias de afrontamiento, aunque la efectividad de estas puede variar. Las consecuencias del estrés académico pueden afectar tanto el rendimiento académico como el bienestar físico, psicológico y social de los estudiantes (Silva et al., 2020).

Las emociones, factores académicos y el estrés

Antonio Damasio (2010, citado por Cólica, 2021) argumenta que los seres humanos son "seres emocionales que piensan", indicando que nuestras reacciones más primarias son impulsadas por emociones. Estas emociones, derivadas del latín "e-movere" que significa poner en movimiento, han permitido respuestas adaptativas esenciales para la supervivencia, que se han impreso en los circuitos neuronales a lo largo de milenios. Las reacciones emocionales, como el miedo y la ira, son automáticas y similares entre las especies, activándose ante situaciones de

peligro. La especie humana comparte con organismos primitivos la interacción entre el sistema nervioso y el sistema inmune, mostrando que las emociones básicas son innatas y universales. Con el tiempo, las respuestas emocionales se han modulado epigenéticamente y culturalmente, transformando reacciones instintivas en comportamientos más controlados y racionales. Esto resalta la importancia de equilibrar el cerebro emocional y el racional para una adaptación efectiva y evitar trastornos relacionados con el estrés prolongado (Cólica, 2021).

A su vez, otro elemento relacionado con el estrés es el agotamiento emocional, la dimensión más notable del Burnout y su síntoma inicial. En el entorno académico, se refiere a las sensaciones de fatiga, nerviosismo y frustración debido a las demandas académicas (Terrazas et al., 2022). Debido al agotamiento, los alumnos pierden el entusiasmo por sus estudios y no pueden concentrarse en ellos, ya que sus recursos emocionales se agotan. Estudios realizados durante la pandemia de Covid-19 encontraron que esta situación aumentó el estrés psicológico en estudiantes, con un agotamiento emocional subsecuente. Enfrentar amenazas como el Covid-19 somete a las personas a altos niveles de presión psicológica que, según experiencias en pandemias anteriores, se traduce en sentimientos de miedo y pánico, con importantes repercusiones psicológicas (Terrazas et al., 2022).

Según Gambini y Osorio (2022) los estudiantes universitarios enfrentan desafíos como la carga de trabajo intensa, las expectativas sociales y familiares, la competencia entre pares y las desigualdades económicas, que contribuyen significativamente al EA. En el contexto peruano, la presión cultural para alcanzar el éxito académico exacerba la carga emocional y afecta la salud mental de los estudiantes, impactando negativamente su concentración, retención de información

y motivación para aprender. El agotamiento mental resultante puede disminuir el rendimiento académico, creando un ciclo adverso que afecta la calidad del aprendizaje. Para enfrentar el EA, los estudiantes desarrollan estrategias de afrontamiento y resiliencia, como establecer rutinas de estudio eficientes, buscar apoyo social, participar en actividades extracurriculares y desarrollar habilidades de manejo emocional. La resiliencia se convierte en una herramienta crucial para superar los desafíos académicos y mantener un equilibrio emocional (Gambini y Osorio, 2022)

El estrés académico ante el Covid-19

Durante la pandemia por COVID-19, el estrés académico ha aumentado significativamente debido a diversas medidas y cambios en el entorno educativo. El distanciamiento social, el confinamiento, el miedo al contagio y la suspensión de actividades presenciales han generado niveles altos de estrés, ya que los estudiantes han tenido que adaptarse a un nuevo escenario educativo caracterizado por la virtualización. Esta transición ha presentado numerosas dificultades, como limitaciones en la accesibilidad y conectividad a internet, métodos de enseñanza percibidos como ineficaces y una sobrecarga de trabajos. Estos factores han incrementado la preocupación y afectado el desempeño académico de los estudiantes, quienes experimentan síntomas físicos, psicológicos y comportamentales como insomnio, ansiedad, fatiga y depresión (Estrada et al., 2021; González, 2020).

El impacto del estrés académico durante la pandemia ha sido profundo, afectando la salud mental y el bienestar de los estudiantes. La necesidad de adaptarse rápidamente a la educación virtual, junto con la pérdida de contacto social

y el aislamiento, ha exacerbado el estrés y la ansiedad. Los estudiantes han enfrentado cansancio, falta de interés en el estudio y dificultades para concentrarse, lo que ha afectado su rendimiento académico y su calidad de vida. Además, factores como los conflictos familiares, las pocas horas de sueño y el bajo rendimiento académico han contribuido a mayores niveles de estrés, especialmente entre los estudiantes de menores recursos económicos. Para mitigar estos efectos, se han propuesto programas de asesoramiento y manejo del estrés en línea, que ayudarían a los estudiantes a enfrentar esta problemática y a mantener un equilibrio emocional durante el aprendizaje a distancia (González, 2020; Luque et al., 2022).

Modelo Sistémico Cognoscitivista de Estrés Académico

El modelo sistémico cognoscitivista de estrés académico de Arturo Barraza Macías se enfoca en entender el estrés académico como un proceso sistémico, adaptativo y esencialmente psicológico. Este modelo se activa cuando el estudiante, en contextos escolares, enfrenta una serie de demandas que considera estresores (Quito et al., 2017). Estos estresores provocan un desequilibrio sistémico que se manifiesta en una serie de síntomas, obligando al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar su equilibrio (Rodríguez et al., 2020). El modelo de Barraza consta de cuatro hipótesis fundamentales (Toribio y Franco, 2016): a) los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico, b) el estrés académico como estado psicológico, c) los indicadores del desequilibrio sistémico y d) el afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico.

La primera hipótesis, la de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico, postula que el estrés académico se desarrolla en tres momentos. Primero, el alumno recibe una serie de inputs o demandas académicas que generan

estrés. Luego, estas demandas causan un desequilibrio sistémico que se manifiesta en síntomas. Finalmente, el alumno debe realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico. Este enfoque se basa en la teoría de sistemas abiertos, donde el sistema (el alumno) está en constante interacción con su entorno, recibiendo y procesando inputs para mantener su equilibrio (Toribio y Franco, 2016; Delgado et al., 2021; Barraza, 2008).

La segunda hipótesis aborda el estrés académico como un estado psicológico. Barraza diferencia entre estresores mayores, que son situaciones objetivamente estresantes y amenazantes, y estresores menores, cuya percepción depende de la valoración cognitiva del individuo. En el contexto académico, la mayoría de los estresores son menores, ya que su impacto depende de cómo cada alumno los perciba y valore. Algunos ejemplos de estresores académicos menores incluyen la competitividad grupal, la sobrecarga de tareas, la falta de tiempo y los conflictos con compañeros o asesores. Esta hipótesis resalta que el estrés académico es principalmente un fenómeno psicológico, basado en la percepción individual de las demandas escolares (Delgado et al., 2021; Barraza, 2008).

La tercera hipótesis se refiere a los indicadores del desequilibrio sistémico provocado por el estrés académico. Estos indicadores pueden clasificarse en síntomas físicos, psicológicos y comportamentales. Los síntomas físicos incluyen cefaleas, insomnio, problemas de digestión y fatiga, entre otros. Los síntomas psicológicos abarcan problemas de concentración, ansiedad, depresión y bloqueos mentales. Los síntomas comportamentales pueden manifestarse como ausentismo, aislamiento, conflictos y falta de motivación. Cada alumno puede experimentar una

combinación única de estos síntomas, dependiendo de su percepción y manejo del estrés (Delgado et al., 2021; Barraza, 2008).

Finalmente, la cuarta hipótesis plantea que el afrontamiento es el proceso mediante el cual el alumno intenta restaurar su equilibrio sistémico. El afrontamiento implica una serie de estrategias cognitivas y conductuales que el individuo utiliza para manejar las demandas estresantes. Estas estrategias pueden variar desde habilidades asertivas y la búsqueda de apoyo social hasta el uso de técnicas de relajación y la planificación de tareas. El modelo de Barraza reconoce la diversidad de estrategias de afrontamiento y su importancia en la capacidad del alumno para enfrentar y superar el estrés académico (Barraza, 2008).

Cabe mencionar que, en este ámbito, uno de los instrumentos más utilizados para medir el estrés es el Inventario Sistémico Cognoscitivista (SISCO) del Estrés Académico de Barraza. En 2018, el autor realizó una revisión y presentó el Inventario SISCO SV del Estrés Académico, junto con una versión abreviada llamada SISCO SV-21, con el objetivo de ser cada vez más precisos en la medición del estrés académico (Alania et al., 2020).

2.4 HIPÓTESIS

HIPÓTESIS GENERAL

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

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

- Existe una relación directa entre las Dificultades en la regulación de los impulsos y el Estrés académico en universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022.
- Existe una relación directa entre la Falta de aceptación emocional y el Estrés Académico en universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022.
- Existe una relación directa entre la Falta de conciencia emocional y el Estrés Académico en universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022.
- Existe una relación directa entre la Interferencia en conductas dirigidas a metas y el Estrés Académico en universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022.
- Existe una relación directa entre la Falta de claridad emocional y el Estrés Académico en universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 NIVEL, TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación fue de nivel básico y de tipo descriptivo; debido a que no se realizaron cambios en las variables de estudio, es decir, que se observó cómo se manifestó el problema planteado en su entorno natural para lograr elaborar un análisis trascendente (Hernández y Mendoza, 2018).

El diseño de investigación del estudio fue no experimental; dado que la recolección se dio en un único momento sin la manipulación de alguna de las variables investigadas, y correlacional; porque se buscó conocer la relación que hay entre las dimensiones del constructo Dificultades en la regulación emocional y la variable Estrés Académico (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018).

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.2.1 Descripción de la población

La población fue de 450 universitarios, 250 pertenecientes a la facultad de EE.GG.LL (Estudios Generales Letras), y 200 correspondientes a EE.GG.CC (Estudio Generales Ciencias) de una Universidad privada de Lima. Se accedió a esa cantidad de estudiantes porque fue el número brindado por las secretarías pertenecientes a cada facultad.

3.2.2 Descripción de la muestra y técnica de muestreo

La muestra estuvo conformada por 101 alumnos, 45 mujeres y 56 varones. La técnica de muestreo empleada fue no probabilística por conveniencia; debido a que no todas las personas tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos, asimismo,

la selección estuvo sujeta a la proximidad y accesibilidad de la investigadora (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018; Balnaves y Caputi, 2001). Además,

Tabla 1

Frecuencia y porcentaje de los participantes

| Sexo | <i>F</i> | Porcentaje |
|--------|----------|------------|
| Hombre | 56 | 55.45 |
| Mujer | 45 | 44.55 |
| Total | 101 | 100 |

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

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

Asimismo, como **criterios de exclusión**:

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

La muestra obtenida fue producto de aquellos que satisfacían los criterios de inclusión y para el cumplimiento de los requisitos de exclusión; fueron las secretarías de cada facultad, quiénes realizaron el filtro respectivo para que las pruebas virtualizadas sean enviadas a una parte de aquellos alumnos que no cuenten con registros de asistencia psicológica o psiquiátrica (la cual es proporcionada por la universidad gratuitamente) en su historial universitario.

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

pregrado en ese centro de estudios, y 2) la ausencia de respuestas o negaciones de otros centros de estudios al encontrarse en época de pandemia o indicar que producto de lo anterior han cerrado la apertura a aplicaciones de tesis de investigadores externos. Cabe resaltar que las Facultades escogidas fueron producto de aquellas que dieron su autorización dentro del tiempo considerado para la búsqueda. Además, es importante mencionar, que no hubo ninguna relación directa con la muestra seleccionada de alumnos.

3.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES DE LAS VARIABLES

3.3.1 Definición conceptual

Dificultades en regulación emocional

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

Estrés Académico

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

3.3.2 Definición Operacional

Dificultades en la regulación emocional

Las dificultades en la regulación emocional se midieron por medio de la escala denominada Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), la cual fue

creada por Gratz y Roemer en el 2004; contando con las siguientes áreas: No aceptación, Metas, Impulsos, Conciencia, estrategias y Claridad. Su adaptación en Perú fue realizada con estudiantes universitarios de Lima por Magallanes y Sialer en el año 2019.

Estrés Académico

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

3.3.4 Matriz de Operacionalización

Tabla 2

Matriz de operacionalización de las variables de estudio

| Variable | Dimensiones | Indicadores | Escala de Medición |
|---|---|---|--------------------|
| DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL | a) Dificultades en la regulación de impulsos | Expresión emocional, cognitiva y conductual | Ordinal |
| | b) Falta de aceptación emocional | Invalidación emocional y expresión cognitiva de autocrítica | |
| | c) Falta de conciencia emocional | Autopercepción y validación emocional | |
| | d) Interferencia en conductas dirigidas a metas | Expresión cognitiva y conductual | |
| | e) Falta de claridad emocional | Identificación de emociones y percepción emocional futura | |
| ESTRÉS ACADÉMICO | a) Estresores | Demandas académicas, del contexto y cognitivas | Ordinal |
| | b) Síntomas | Respuestas psicológicas, conductuales y corporales | |
| | c) Estrategias de Afrontamiento | Estrategias cognitivas, comunicativas y conductuales | |

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1 Ficha sociodemográfica

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

Escala (DERS)

Descripción de la prueba

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

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

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

Como resultado del proceso anterior, la prueba se redujo a cinco dimensiones dada la validez de estructura interna; asimismo, se eliminó el ítem 15

de la escala original (“Cuando estoy emocionalmente mal (ya sea enojado, triste, ansioso, etc.), creo que me sentiré así por mucho tiempo”) por su puntaje factorial (Magallanes y Sialer, 2019; Ypanaqué, 2020). Es así como, la adaptación de la prueba cuenta con una confiabilidad $> .70$, y a nivel general entre $.72$ a $.86$ (Ypanaqué, 2020); asimismo, se compone de los siguientes factores:

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

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

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

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

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

SISCO SV

Descripción de la prueba

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

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

Con relación a las áreas que alberga el instrumento, se entiende por (1) *Estresores académicos* a las exigencias que la institución educativa o docentes le colocan a los estudiantes y que desde la valoración del alumno es considerado como estresor (Lazarus y Folkman, 1986; Barraza, 2011; Barraza, 2007).

Los (2) *Síntomas*, al grupo de signos psicológicos (ansiedad, irritabilidad, pesimismo, inseguridad, tristeza, indecisión, imagen negativa de su sí mismo); físicos (cansancio, dolores de cabeza, problemas gástricos, alteraciones de sueño, temblores, sudoración, alteración del peso o tics nerviosos) y comportamentales

(aislamiento, desgano, alteraciones en la ingesta de alimentos, olvidos frecuentes o poca motivación para el cumplimiento de tareas) (Rossi, 2001; Barraza, 2005). Asimismo, (3) *Las estrategias de afrontamiento* son definidas como las herramientas psicológicas que emplea el sujeto para hacer frente a circunstancias consideradas como estresantes o excesivas para las propias habilidades individuales (Lazarus y Folkman, 1986).

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

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

3.5 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El procedimiento para la elaboración del estudio se realizó de la siguiente manera:

- Primero, se requirió la autorización de los autores de las pruebas adaptadas a utilizar (DERS Y SISCO); una vez obtenido el permiso, se virtualizaron las pruebas en formato *Google Forms*, junto a la ficha sociodemográfica y el consentimiento informado.

- Luego, se solicitó el permiso de aplicación a diferentes universidades privadas de Lima dentro del tiempo otorgado para ello. Se obtuvo el permiso de una universidad y se procedió a mandar la carta de presentación de la Universidad Cayetano Heredia y de la investigadora; así cómo, las pruebas psicométricas y el consentimiento informado virtualizados.
- Durante un periodo de un mes y una semana, se realizó la recolección de datos; las secretarías de cada facultad enviaron los formatos virtualizados a los correos institucionales de la población universitaria autorizada.
- Al culminar de la recolección, se calificaron las pruebas, eliminándose aquellas incompletas o que no cumplían con los criterios de inclusión establecidos.
- Posterior a ello, los puntajes fueron dispuestos en un Excel para luego ser calificados en el programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* en versión 25.
- Finalmente, se envió un material psicoeducativo sobre técnicas de regulación emocional y estrés académico, a los participantes que dieron el consentimiento de recibir dicha información al finalizar la investigación.

3.6 ANÁLISIS DE DATOS

Se comenzó realizando la prueba de normalidad, empleando para tal fin el estadígrafo de Kolmogorov-Smirnov para ambas variables; encontrándose que seguían una distribución normal, considerando así el uso de la prueba paramétrica de R de Pearson para la correlación de ambas. Asimismo, con relación a los objetivos específicos, para los dos primeros que son descriptivos se realizaron los

gráficos pertinentes para hallar el nivel de cada variable e identificar qué nivel predominaba más.

Por otro lado, para los otros objetivos específicos se realizó la prueba de normalidad a través del Kolmogorov-Smirnov de las dimensiones de ambas variables de objeto de estudio, mostrando todas las dimensiones una distribución normal a excepción de Interferencia en conducta dirigidas a metas. Ya que en su mayoría las dimensiones se ajustaron a una distribución normal, se empleó para el análisis de correlaciones la prueba no paramétrica de R de Pearson.

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

Tabla 3

Interpretaciones de las correlaciones según su valor

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

3.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Con el objetivo de cumplir la *participación voluntaria*, se detalló en el Consentimiento informado la decisión libre de formar parte del estudio; así como

la posibilidad de dejar el llenado de los formularios incompletos si es que lo desearan, sin que ello represente algún inconveniente para ellos.

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

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

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

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

4.1 TABLA DE NORMALIDAD DE LAS VARIABLES

Tabla 4

Prueba de normalidad de la distribución de ambas variables de estudio

| | Kolmogorov-Smirnov | | |
|---|--------------------|-----|-------|
| | Estadístico | gl | Sig. |
| Dificultades de regulación emocional | ,067 | 101 | ,200 |
| Dificultades en la regulación de impulsos | ,086 | 101 | ,066 |
| Falta de aceptación emocional | ,072 | 101 | ,200* |
| Falta de conciencia emocional | ,078 | 101 | ,138 |
| Interferencia en conducta dirigidas a metas | ,108 | 101 | ,005 |
| Falta de claridad emocional | ,078 | 101 | ,133 |
| Estrés | ,075 | 101 | ,187 |

Nota: * Esto es un límite inferior de la significación verdadera. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 4 se presenta el análisis de distribución normal de las variables, se puede evidenciar que al considerar la significancia alcanzada en el estadígrafo de Kolmogorov-Smirnov (por ser datos mayores a 50) estas fueron mayores.

Por ello, se concluyó que los datos si se ajustan a una distribución normal, por lo que se consideró para la comprobación de la hipótesis el estadígrafo paramétrico de R de Pearson (Mukaka, 2012).

4.2 TABLA DE CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO

Objetivo general

Tabla 5

Correlación entre las variables de estudio

| | Estrés académico | |
|---|------------------|----------|
| | <i>r</i> | <i>p</i> |
| Dificultades en la regulación emocional | 0.604 | .00 |

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

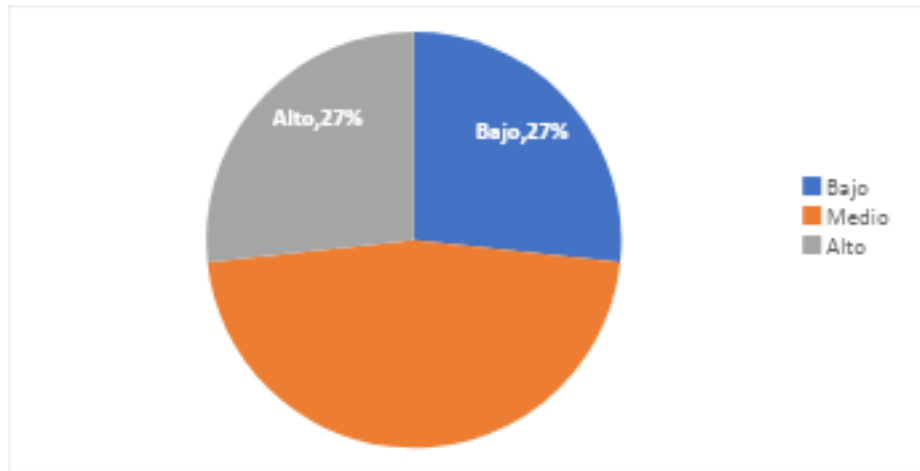
Los datos responden al objetivo general de la investigación, indicando que el coeficiente de correlación entre las variables de la investigación tiene un valor de 0.604; señalando la existencia de una correlación medio alta (Sancho et al; 2014). Asimismo, se muestra una correlación directa, lo cual quiere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

Sobre los objetivos específicos:

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

Figura 1

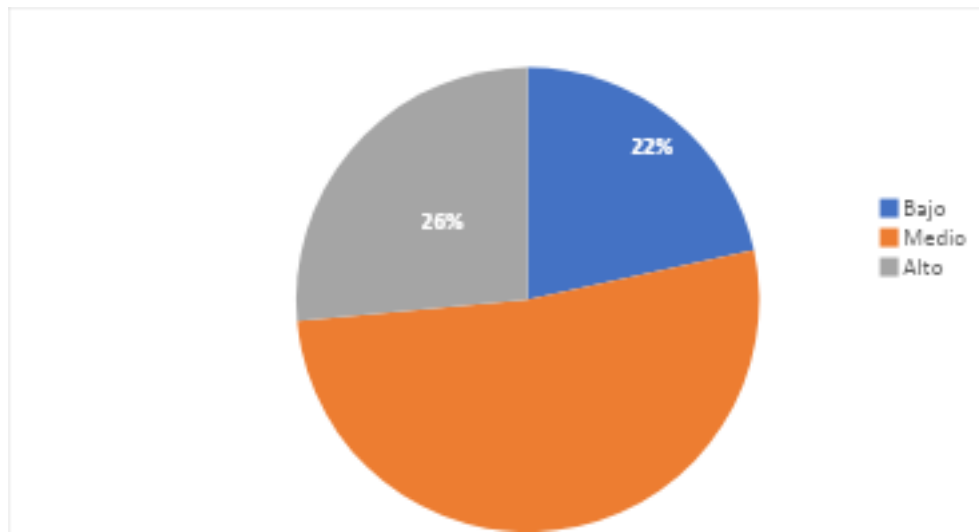
Niveles de Dificultades en la regulación emocional



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

Figura 2

Niveles de Estrés



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

4.3 TABLAS CORRELACIONALES DE LAS DIMENSIONES DE DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO

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

Tabla 6

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

| | Estrés académico | |
|---|------------------|----------|
| | <i>r</i> | <i>p</i> |
| Dificultades en la regulación de impulsos | 0.632 | .00 |

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

Se presenta el análisis de correlación entre la regulación de impulsos y el Estrés Académico; hallándose una relación directa entre ambos. Asimismo, el valor r de 0.632 nos indica que existe una fuerza de relación medio alta con la variable de Estrés Académico (Sancho et al. 2014).

Tabla 7

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

| | Estrés académico | |
|-------------------------------|------------------|----------|
| | <i>r</i> | <i>p</i> |
| Falta de aceptación emocional | 0.532 | .00 |

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

Se muestra el análisis de correlación entre la Falta de aceptación emocional y el Estrés Académico; hallándose una relación directa entre ambos. Asimismo, el valor r de 0.532 nos indica que existe una fuerza de correlación media con la variable de Estrés Académico (Sancho et al. 2014).

Tabla 8

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

| | Estrés académico | |
|-------------------------------|------------------|------|
| | r | p |
| Falta de conciencia emocional | 0.134 | .180 |

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

Se presenta el análisis de correlación entre la Falta de conciencia emocional y el Estrés Académico; no hallándose una relación directa ($.180 > .05$) entre ambos.

Tabla 9

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

| | Estrés académico | |
|---|------------------|-----|
| | r | p |
| Interferencia de conducta dirigidas a metas | 0.493 | .00 |

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

Se muestra el análisis de correlación entre la Interferencia en conductas dirigidas a metas y el Estrés Académico; hallándose una relación directa entre

ambos. Asimismo, presenta un valor r de 0.493 nos indica que existe una fuerza de correlación media con la variable de Estrés Académico (Sancho et al. 2014).

Tabla 10

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

| | | | Estrés académico | |
|-----------------------------|--|--|------------------|-----|
| | | | r | p |
| Falta de claridad emocional | | | 0.364 | .00 |

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

Finalmente se muestra el análisis de correlación entre la Falta de claridad emocional y el Estrés Académico; hallándose una relación directa entre ambos. Asimismo, el valor r de 0.364 indica la existencia de una fuerza de correlación medio baja con la variable de Estrés Académico (Sancho et al. 2014).

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

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

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

Los resultados que indican una relación entre las dificultades en la regulación emocional y el estrés académico en universitarios de Lima durante el contexto del COVID-19 en 2022 pueden explicarse en base al marco teórico, que describe cómo las dificultades en la regulación emocional, caracterizadas por la falta de habilidades para identificar, comprender y manejar las emociones, llevan a

respuestas desadaptativas como la impulsividad, la agresividad y los comportamientos suicidas (Gratz y Roemer, 2004; Hervás y Jódar, 2008). Durante la pandemia, los cambios drásticos en el entorno educativo, como la virtualización de las clases y el aislamiento social, exacerbaron el estrés académico, manifestado en ansiedad, problemas de concentración y fatiga (Estrada et al., 2021; González, 2020). La incapacidad para manejar adecuadamente estas emociones negativas puede resultar en una mayor vulnerabilidad a la aparición de síntomas psicopatológicos y una disminución en el rendimiento académico, creando un ciclo de retroalimentación negativa que intensifica tanto las dificultades emocionales como el estrés académico (Blancas, 2022; García et al., 2024; Barraza, 2008).

Con relación al primer objetivo específico, el cual buscó Determinar el nivel de Dificultades en la regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima, se pudo evidenciar, que el 46.53% se ubicó en un nivel medio, mientras que en el nivel bajo como alto se registró un porcentaje del 26.73%. Lo hallado guarda relación con lo encontrado por Pérez (2020) quien en su estudio a nivel descriptivo encontró que los estudiantes presentaban en su mayoría niveles moderados de dificultades de regulación emocional.

Asimismo, el hallazgo de que el 46.53% de los estudiantes universitarios de Lima se ubicaron en un nivel medio de dificultades en la regulación emocional puede explicarse considerando varios factores mencionados en el marco referencial. Según Gratz y Roemer (2004), la regulación emocional implica una serie de habilidades, incluyendo la conciencia y la aceptación emocional, el control de impulsos y el uso de estrategias adaptativas, las cuales pueden variar significativamente entre los individuos. Durante la pandemia de COVID-19, los

estudiantes enfrentaron un aumento en el estrés académico debido a la virtualización de las clases y el aislamiento social, lo que exacerbó la necesidad de habilidades de regulación emocional (Estrada et al., 2021; González, 2020).

En cuanto al segundo objetivo específico el cual buscó Determinar el nivel de Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima, a nivel descriptivo se evidenció que el nivel de estrés académico que predominó fue nivel medio con 52.48%, mientras que el 25.74% se ubicó en un nivel alto y el 21.78% en un nivel bajo. Los datos encontrados guardan relación con la investigación de Rojas (2024) quien halló en su estudio que el 59.7% de los estudiantes presentan un nivel significativo de estrés académico asociado con un déficit en la regulación emocional; a su vez también guarda relación con la investigación de Berrocal (2024) quien en su investigación encontró que el 65.1% de estudiantes se ubicaba en un nivel moderado de estrés académico.

El predominio de un nivel medio de estrés académico en el 52.48% de los estudiantes universitarios de Lima puede explicarse a partir de lo mencionado por Olivas et al. (2021) y Castillo et al. (2020), quienes indican que el estrés académico es el resultado de las tensiones del entorno educativo, que incluyen la sobrecarga de tareas, las exigencias de los docentes y la falta de claridad en la información; generando síntomas como ansiedad, problemas de concentración y fatiga. Durante la pandemia de COVID-19, estas tensiones se intensificaron debido a la transición abrupta a la educación virtual, el aislamiento social y las limitaciones tecnológicas (Estrada et al., 2021; González, 2020). Según Selye (Casanova et al., 2023), el estrés es una respuesta inespecífica del organismo ante cualquier demanda, y en este contexto, las demandas académicas incrementadas llevaron a un nivel medio de

estrés. Además, el modelo sistémico cognoscitivista de Barraza (2008) postula que los estresores académicos generan un desequilibrio sistémico que requiere estrategias de afrontamiento para restaurar el equilibrio, y la variabilidad en la efectividad de estas estrategias entre los estudiantes contribuye a que muchos se ubiquen en un nivel medio de estrés académico.

Respecto al objetivo específico número tres, al realizarse la comprobación de hipótesis, se halló un p. valor de $0.00 < 0.05$ y una correlación directa media alta de $r= 0.632$ (Sancho et al. 2014), por lo tanto, se afirma la correspondencia entre las Dificultades en la regulación de impulsos y el Estrés académico en universitarios. La correlación media alta, implica que existe mayor grado de relación; que mientras mayor sea la dificultad para regular los impulsos, mayor será la carga académica que pueden experimentar los estudiantes.

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

La relación encontrada entre las dificultades en la regulación de impulsos y el estrés académico en universitarios de Lima durante el contexto del COVID-19 en 2022 se puede explicar a través del marco teórico descrito. Es así que, las dificultades en la regulación de impulsos, que implican un insuficiente control del comportamiento en situaciones emocionales negativas y la creencia de que no es posible transformar estados afectivos desagradables, están directamente relacionadas con la desregulación emocional (Gratz y Roemer, 2004; Magallanes y Sialer, 2019). Durante la pandemia, el estrés académico se incrementó

significativamente debido a la virtualización de las clases, el aislamiento social y la sobrecarga de tareas (Estrada et al., 2021; González, 2020). Este aumento en el estrés exacerbó las dificultades en la regulación emocional, ya que los estudiantes tuvieron que enfrentar nuevas y desafiantes demandas académicas sin las habilidades necesarias para controlar sus impulsos emocionales (Hervás y Jódar, 2008; Sánchez et al., 2022). La falta de estrategias efectivas de regulación emocional y el aumento de estresores académicos llevaron a una mayor impulsividad, dificultando aún más la gestión de las emociones y el rendimiento académico (Blancas, 2022; Barraza, 2008).

Sobre el objetivo específico número cuatro, al realizarse la comprobación de hipótesis, se halló un p. valor de $0.00 < 0.05$ y una correlación directa media de $r = 0.532$ (Sancho et al. 2014), concluyendo así que, existe correspondencia entre la Falta de aceptación emocional y el Estrés Académico en los alumnos. Lo encontrado en el cuarto objetivo específico se asemeja a lo hallado por Huicho (2020) quien, en su investigación, halló una relación estadística negativa ($0.001 < 0.05$; $\rho = -.259$) entre la supresión de las emociones y los estilos de afrontamiento al estrés centrados en la emoción; por lo que un mayor nivel de falta de aceptación (supresión) de las emociones genera un menor nivel de estilos de afrontamiento.

La relación entre la falta de aceptación emocional y el estrés académico en universitarios de Lima durante el contexto del COVID-19 en 2022 se puede explicar a través de lo mencionado en el marco referencial. Siendo, la falta de aceptación emocional entendida como, la incapacidad de adoptar respuestas positivas frente a emociones primarias negativas, lo cual contribuye a la presencia de la desregulación emocional (Gratz y Roemer, 2004; Magallanes y Sialer, 2019). Es así como, durante

la pandemia, el estrés académico se incrementó debido a los cambios en el contexto educativo (Estrada et al., 2021; González, 2020). Por ello, la incapacidad para aceptar y manejar adecuadamente las emociones negativas generadas por estas nuevas y desafiantes circunstancias académicas intensificó los niveles de estrés, ya que los estudiantes no podían procesar ni regular sus emociones de manera efectiva (Hervás y Jódar, 2008). Es así como, la falta de aceptación emocional también está relacionada con respuestas desadaptativas, como la rumiación y la supresión emocional, que aumentan la ansiedad y el estrés (Blancas, 2022; Sánchez et al., 2022). Así, la combinación de una alta demanda académica y una pobre aceptación emocional crea un ciclo de estrés continuo, dificultando aún más el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes (Barraza, 2008).

El quinto objetivo específico, buscó identificar la relación entre la Falta de conciencia emocional y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima, al realizarse la comprobación de hipótesis se halló un p. valor de $0.18 > 0.05$, por lo que se aceptó la hipótesis nula y se rechazó la hipótesis de investigación; es así como, se puede concluir que la correlación de conciencia emocional no es estadísticamente significativa con el estrés académico (Sancho et al. 2014). Lo encontrado en el quinto objetivo específico difiere con la investigación de Sánchez y Velásquez (2020) quienes encontraron en su estudio, el cual buscaba relacionar las dimensiones de regulación emocional y el síndrome de burnout académico en estudiantes de ciencias de la salud, que la supresión emocional correlaciona positivamente con agotamiento emocional y cinismo, y negativamente con autoeficacia académica.

El hallazgo de que no existe relación entre la falta de conciencia emocional y el estrés académico en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID-19 en 2022 puede explicarse a través del marco teórico mencionado. La falta de conciencia emocional, definida como la incapacidad de identificar y prestar atención a las propias emociones (Gratz y Roemer, 2004; Magallanes y Sialer, 2019), podría no influir directamente en el nivel de estrés académico, dado que este último está más estrechamente relacionado con la gestión y la regulación de las emociones ya identificadas, así como con la capacidad para enfrentar los estresores académicos específicos (Hervás y Jódar, 2008). Durante la pandemia, factores como las clases virtuales, el contexto de aislamiento y el exceso de actividades fueron estresores predominantes que afectaron a los estudiantes (Estrada et al., 2021; González, 2020). Sin embargo, la mera falta de conciencia emocional no necesariamente impide que los estudiantes utilicen otras estrategias de afrontamiento o mecanismos de adaptación que puedan mitigar su estrés en el entorno educativo. Por ejemplo, un estudiante puede no ser consciente de sus emociones, pero aun así puede emplear estrategias efectivas de manejo del tiempo o buscar apoyo social, lo que reduce el impacto del estrés estudiantil (Blancas, 2022; Barraza, 2008). Por lo tanto, la falta de conciencia emocional puede no tener una relación directa con el estrés académico en este contexto específico.

Sobre el objetivo específico número seis, al comprobar la hipótesis se halló un p. valor de $0.00 < 0.05$ y una correlación directa media de $r = 0.493$ (Sancho et al. 2014); concluyendo la existencia de relación entre la Interferencia en conductas dirigidas a metas y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de Lima. De igual forma, la presencia de una correlación directa media indica que existe una

relación de que a mayor sean las interrupciones en acciones centradas en objetivos por parte de los jóvenes, mayor es la vivencia de la carga académica. Los anteriores resultados muestran sintonía con el estudio de Pérez (2020), quien como parte de su estudio halló relación estadística ($p < 0.05$) entre los estresores y síntomas del estrés académico con la dificultad para regular emociones en cuanto a las metas.

La relación entre la interferencia en conductas dirigidas a metas y el estrés académico en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID-19 en 2022 se puede entender a través del presente marco referencial descrito. La interferencia en conductas dirigidas a metas se refiere a la dificultad para llevar a cabo tareas cuando se experimentan emociones negativas (Gratz y Roemer, 2004; Magallanes y Sialer, 2019). Durante la pandemia, los estudiantes se enfrentaron a desafíos significativos como la virtualización de las clases, el cambio en la sociabilización y una mayor carga de tareas académicas (Estrada et al., 2021; González, 2020). Por lo que estos factores incrementaron el estrés académico, dificultando la capacidad de los estudiantes para concentrarse y cumplir con sus responsabilidades académicas. A su vez, la incapacidad para manejar adecuadamente las emociones negativas afecta el rendimiento académico, creando un ciclo en el que el estrés genera más dificultades para cumplir con las metas y, a su vez, estas dificultades aumentan el estrés (Hervás y Jódar, 2008; Barraza, 2008). En añadidura, según el modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico de Barraza (2008), los síntomas físicos, psicológicos y comportamentales asociados al estrés académico dificultan las estrategias de afrontamiento efectivas, lo que explica la relación observada entre la interferencia en conductas dirigidas a metas y el estrés académico.

Por último, en relación con el séptimo objetivo específico, se halló un p. valor de $0.00 < 0.05$ y una correlación directa media baja de $r= 0.364$ (Sancho et al. 2014). Por lo tanto, sí existe correspondencia entre la Falta de claridad emocional y el Estrés Académico en universitarios de Lima. Asimismo, la correlación media baja, indica una baja relación de que la falta de claridad emocional que puedan presentar los estudiantes puede incrementar la aparición del estrés académico.

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

La incapacidad para identificar y entender sus propias emociones puede dificultar la aplicación de estrategias efectivas de regulación emocional, lo que agrava el estrés y afecta negativamente el rendimiento académico (Hervás y Jódar, 2008). Según el modelo sistémico cognoscitivista de estrés académico de Barraza (2008), los estudiantes experimentan síntomas físicos, psicológicos y comportamentales que resultan de un desequilibrio sistémico provocado por estos estresores. La falta de claridad emocional impide a los estudiantes interpretar adecuadamente sus reacciones emocionales, lo que dificulta la implementación de respuestas adaptativas y agrava el ciclo de estrés académico. Por lo tanto, la relación observada se debe a que la falta de claridad emocional aumenta la dificultad de manejar el estrés, exacerbando los síntomas y afectando el bienestar y desempeño académico de los jóvenes.

Linehan (2015) y Mauss et al. (2005) subrayan el alcance de la comprensión y el reconocimiento de las propias emociones como parte fundamental de la regulación emocional efectiva. Según estos autores, la falta de claridad emocional

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

Según refieren Quiliano y Quiliano (2020) las personas con una inteligencia emocional avanzada, considerándola como parte de la regulación emocional, experimentan menos reacciones psicofisiológicas al estrés; entienden profundamente sus propios sentimientos, emociones y, reconocen el impacto de sus respuestas en otros. Además, se argumenta que un alto nivel de inteligencia emocional proporciona habilidades adicionales para manejar el estrés, ya que regula elementos que podrían ser dañinos para el organismo, ayudando a identificar emociones y sentimientos que son cruciales para tomar decisiones correctas en situaciones complicadas. Siguiendo esta lógica, se concluye que los individuos con una inteligencia emocional elevada son más hábiles para navegar a través de circunstancias potencialmente estresantes.

A su vez, la regulación emocional es clave para el éxito personal, mejorando las relaciones interpersonales y laborales, así como el rendimiento académico. Facilita la transición y adaptación en el ámbito educativo, desde la educación básica

hasta la superior, y ayuda a reducir la ansiedad en situaciones como los exámenes. Además, esta habilidad es efectiva en la promoción de la salud emocional y el abordaje del estrés, siendo especialmente relevante en entornos académicos intensivos (Montenegro, 2020).

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

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

impactos negativos en la vida. Así, percibir una situación estresante de manera positiva, creyendo en la propia capacidad para manejarla, está frecuentemente asociado con un afrontamiento más activo (Morales, 2020).

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Primera: Se identificó una correlación media alta entre las dificultades en la regulación emocional y el estrés académico en estudiantes universitarios de Lima durante el contexto del COVID en el año 2022. Este hallazgo sugiere que la inadecuada o la dificultad de regulación emocional está relacionada con la aparición del estrés académico.

Segunda: Predominó un nivel medio de dificultades de regulación emocional en los estudiantes evaluados, indicando que casi la mitad de los participantes experimentaron problemas moderados en manejar sus emociones.

Tercera: Se observó que el nivel de estrés académico predominante en los estudiantes evaluados fue el nivel medio, lo que sugiere que más de la mitad de los estudiantes experimentaron un grado moderado de estrés en su vida académica.

Cuarta: La relación entre las dificultades en la regulación de impulsos y el estrés académico fue significativa, indicando que una mayor dificultad para regular impulsos está asociada con un aumento en el estrés académico. Este resultado refuerza la importancia de las habilidades de regulación emocional para manejar el estrés.

Quinta: La falta de aceptación emocional mostró una correlación directa media con el estrés académico, sugiriendo que los estudiantes que no aceptan sus emociones tienden a desarrollar más estrés académico. Este hallazgo destaca la relevancia de aceptar y comprender las propias emociones para reducir el estrés.

Sexta: Se encontró una baja correlación entre la falta de conciencia emocional y el estrés académico, indicando que la conciencia emocional tiene una

relación menos significativa con el estrés académico en comparación con otros factores emocionales.

Séptima: La interferencia en conductas dirigidas a metas tiene una relación directa media con el estrés académico, lo que sugiere que los estudiantes cuya conducta hacia metas se ve interferida por factores emocionales tienden a experimentar más estrés académico.

Octava: La falta de claridad emocional mostró una correlación media baja con el estrés académico, implicando que los estudiantes con menor claridad emocional tienen una tendencia menor pero existente a presentar estrés académico. Este resultado subraya la importancia de la claridad emocional en la gestión del estrés.

CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

Primera: Dado que se ha encontrado una relación significativa entre las dificultades en la regulación emocional y el estrés académico en estudiantes universitarios de Lima durante el COVID-19, se recomienda implementar programas integrales de desarrollo emocional.

A su vez, esta implementación debe darse tomando en cuenta los hallazgos encontrados en los resultados. Por ende, se sugiere que los objetivos de las intervenciones se centren en que los estudiantes puedan aprender a reconocer las respuestas fisiológicas de sus cuerpos ante las diferentes emociones que surjan en situaciones de estrés académico, buscando así la instauración de la conciencia emocional. Dado que a partir del reconocimiento práctico de la conexión mente-cuerpo se aconseja pasar al segundo objetivo recomendado, que sería trabajar en la aceptación emocional; es decir, en las respuestas secundarias emocionales negativas que pueden tener los estudiantes.

Segunda: Proporcionar un acceso continuo al apoyo psicológico de las instituciones universitarias, para ayudar a los estudiantes a manejar el estrés académico en base al aprendizaje de habilidades de regulación emocional que podrán generar un impacto en su bienestar general y éxito académico.

Tercera: Dado que una proporción significativa de estudiantes presenta niveles medios de dificultades en la regulación emocional y estrés académico, sería valioso realizar estudios longitudinales que exploren cómo evolucionan estas dificultades y niveles de estrés a lo largo de la carrera universitaria; identificando si hay diferencias en variables como sexo, edad, primeros o últimos semestres, y si

tienen hijos o no. Asimismo, en la línea de esto, se recomienda realizar estudios que puedan hacer una comparativa de las variables dificultades en la regulación emocional y estrés académico durante la pandemia y post pandemia; para poder dar cuenta de cómo la capacidad de adaptación de los estudiantes ha influido en el afronte respectivo, ya sea de manera positiva o negativa.

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

CAPÍTULO VIII: REFERENCIAS

- Abuid, G. (2020) *Efecto mediacional de la conciencia plena entre el tiempo de tratamiento en terapia dialéctica conductual y la desregulación emocional en personas con trastorno límite de personalidad de lima metropolitana* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Lima]
<https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/13143>
- Alania Contreras, R. D., Llancari Morales, R. A., de la Cruz, M. R., & Ortega Révolo, D. I. D. (2020). Adaptación del Inventario de Estrés Académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Socialium Revista Científica de Ciencias Sociales*, 4(2), 111-130.
<https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.669>
- Balnaves, M., y Caputi, P. (2001). *Introduction to quantitative research methods: An investigative approach*. SAGE.
- Barraza Macías, 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.
<https://www.redalyc.org/pdf/799/79926212.pdf>
- Barraza, A. (2007). El Inventario SISCO del Estrés Académico. *Investigación Educativa Duranguense*, 2(7), 90-93.
<http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense7.pdf>
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. Zacatecas: Universidad Pedagógica de Durango.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf>

Barraza, A. (2006a) *El estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la Región Laguna* [Trabajo de investigación, Universidad Pedagógica de Durango]. México.

Barraza, A. (2006b) Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
<https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual/>

Barraza, A. (2011). Estresores académicos y satisfacción estudiantil en alumnos de educación media superior. *Enfoques críticos*, 2(3), 59-75.
<https://studylib.es/doc/8695607/estresores-acad%C3%A9micos-y-satisfacci%C3%B3n-estudiantil-en-alumn...>

Barraza, A. (2018). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*, 9(19).
<http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas>

Beltrán Peña, N. Y., Martínez Marín, A., Rodríguez Rodríguez, J. D., & Valderrama Londoño, Y. M. (2020). Regulación emocional y niveles de estrés percibido durante el distanciamiento físico-preventivo por la pandemia del SARS COVID-19 en estudiantes de las instalaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bosa. <https://acortar.link/NForkO>

Berrocal, F. I. (2024). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes universitarios, Ayacucho, 2021* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga]. Repositorio Institucional.

<https://repositorio.unsch.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f37567e1-e55d-44de-9df5-3dab3f0e0daf/content>

Blancas G., P. (2023). Depresión, fusión cognitiva y su relación con la desregulación emocional en universitarios de Lima Metropolitana. *Acta Psicológica Peruana*, 8(1), 101-117.
<http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/ACPP/article/view/392/338>

Blancas-Guillen, J., Arroyo-Pizarro, P., Quintana, E., Tupa-Belizario, R. S., & Valencia, P. D. (2024). Escala de Dificultades en la Regulación Emocional: Análisis psicométrico de sus versiones breves en universitarios peruanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 16(2), 60-73.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9503925>

Carranza-Plancarte, J. I., Navarro-Contreras, G., Correa-Romero, F. E., & González-Torres, M. L. (2022). Validación psicométrica de la escala de dificultades en la regulación emocional (DERS) para adultos michoacanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 61, 39-48.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/61/61_Carranza.pdf

Casanova Moreno, M. de la C., González Casanova, W., Machado Reyes, F., Casanova Moreno, D., & González López, M. (2023). Hans Hugo Bruno Selye y el estrés, hito en la historia de la Medicina moderna. *Gac. Méd. Espirit.*, 25(2), 1-12. <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v25n2/1608-8921-gme-25-02-2492.pdf>

Castillo-Navarrete, J. L., Guzmán-Castillo, A., Bustos N., C., Zavala S., W., & Vicente P., B. (2020). Propiedades Psicométricas del Inventario SISCO-II

- de Estrés Académico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 56(3), 101-116. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.08>
- Chávez Reinoso, J. P., Chávez Guevara, J. E., Villarreal Meza, D. C., & Ortiz Parra, L. A. (2021). Factores de estrés en estudiantes universitarios en época de pandemia (Covid-19). *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20), 1258-1272. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.275>
- Chávez, G. (2024). Estrés académico y emociones en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 1195. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2108>
- Cólica, P. R. (2021). Conductas emocionales y estrés. *Pinelatinoamericana*, 1(1), 12-17. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pinelatam/article/view/36036/36409>
- De los Santos, D. A. (2022). Regulación emocional y terapias psicológicas empíricamente apoyadas: Confluencias, complementariedades y divergencias. *Análisis y modificación de conducta*, 48(177), 35-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8376264>
- Del Valle, M. V., Zamora, E. V., Andrés, M. L., Irurtia, M. J., & Urquijo, S. (2020). Dificultades de regulación emocional e intolerancia a la incertidumbre en estudiantes universitarios. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), 1-17. https://ddd.uab.cat/pub/quapsi/quapsi_a2020v22n2/quapsi_a2020v22n2p1594.pdf

- Del Valle, M., Zamora, E., Khalil, Y., y Altamirano, M. (2020). Rasgos de personalidad y dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Psicodebate*, 20(1), 56-67. doi: 10.18682/pd.v20i1.1877
- Delgado-Tenorio, A. L., Oyanguren-Casas, N. A., Reyes-González, A. A. I., Zegarra, Á. Ch., & Cueva, M. E. (2021). El rol moderador de la procrastinación sobre la relación entre el estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de pregrado. *Propósitos y Representaciones*, 9(3). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1372>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Cinco formas en que la pandemia impactó a los adolescentes*. <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/cinco-formas-en-que-la-pandemia-impacto-los-adolescentes>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Estado mundial de la Infancia*. <https://www.unicef.org/lac/media/28661/file/EMI2021-Resumen-regional-ALC.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021, 05 de octubre). *Más de US\$30 mil millones se pierden en las economías de América Latina y el Caribe cada año debido a los trastornos de salud mental de los jóvenes*. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/mas-de-us30-mil->

millones-se-pierden-en-las-economias-de-america-latina-y-caribe-por-transtornos-mentales-en-jovenes

Gambini López, I., Osorio Vidal, V. G., & Palomino Alca, J. T. (2024). El estrés académico en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 526-543. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.742>

García, K. P., Santana Campas, M. A., Reynoso González, O. U., De Luna Velasco, L. E., & Grapain Contreras, J. (2024). *Revisión de las propiedades métricas de la Escala de Desregulación Emocional en adolescentes mexicanos. Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 15(1), 26-35. <https://revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/view/460/438>

Gargurevich, R., y Matos, L. (2010) Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Rev Psicol*, 12, 192–215. <http://hdl.handle.net/10757/346852>

González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio i+d, innovación más desarrollo*, 9(25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>

González, R.; Souto, A.; Fernández, R. (2017) Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology* (2017) 10, 57-67. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1888899217300119?token=B7C0FF1E92C275B252CA4815CA9DA1D462A18D3CD38674ADFC6939D>

2FEAEED85B2453C3264D8399C9057F4EF49A7D0BA&originRegion=
us-east 1&originCreation=20211122085054

Gratz, K. L. y Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 26(1), 41-54. Doi: 10.1007/s10862-008-9102-4

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Evaluación multidimensional de la regulación y desregulación emocional: desarrollo, estructura factorial y validación inicial de la escala de dificultades en la regulación emocional. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://www.tesble.com/10.1023/b:joba.0000007455.08539.94>

Guevara, M. P., Castro, C. F., Gutiérrez, A. C., & Moreno, L. C. (2018). *Relación entre el estrés académico, la regulación emocional y el desempeño cognitivo con la salud física y el bienestar psicológico en estudiantes de pregrado en Bogotá* [Tesis de licenciatura, Universidad Piloto de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/4845/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Guevara, M.; Castro, C.; Gutiérrez, A.; Moreno, L. (2018). *Relación entre el estrés académico, la regulación emocional y el desempeño cognitivo con la salud física y el bienestar psicológico en estudiantes de pregrado en Bogotá*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Piloto de Colombia]. <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/4845>

- Guzmán-Castillo, A., Bustos N., C., Zavala S., W., & Castillo-Navarrete, J. L. (2022). Inventario SISCO del estrés académico: revisión de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica*, 40(2). <https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v40n2/0718-4808-terpsicol-40-02-0197.pdf>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hervás, G., & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156. <https://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v19n2/v19n2a01.pdf>
- Huicho, D. (2020). *Influencia de la regulación emocional sobre las estrategias de afrontamiento al estrés ante la situación de pandemia en universitarios de Lima* [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola] <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/02f66eaf-1d7d-42b1-8e84-016fb11beb37/full>
- Huicho, D. (2020). *Influencia de la regulación emocional sobre las estrategias de afrontamiento al estrés ante la situación de pandemia en universitarios de Lima* [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/479e3900-4b83-45d1-b386-3f7d53d1b645/content>
- Jabel, M. (2017). *Estandarización del Inventarios de Estrés Académico SISCO en estudiantes de dos universidades de Villa el Salvador* [Tesis de Licenciatura,

Universidad Autónoma del Perú].

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

Khalil, Y., del Valle, M. V., Zamora, E. V., & Urquijo, S. (2024). Dificultades de regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios.

Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos, 24(1), 69-83.

[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/143141/CONICET_Digital_Nro.25d4741c-dda8-4246-964b-](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/143141/CONICET_Digital_Nro.25d4741c-dda8-4246-964b-fc93f0d3c6e7_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

[fc93f0d3c6e7_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/143141/CONICET_Digital_Nro.25d4741c-dda8-4246-964b-fc93f0d3c6e7_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. (Martínez, Ed.)

Barcelona, España.

Linehan, M. M., Korslund, K. E., Harned, M. S., Gallop, R. J., Lungu, A., Neacsiu,

A. D., McDavid, J., Comtois, K. A., y Murray-Gregory, A. M. (2015).

Dialectical behavior therapy for high suicide risk in individuals with borderline personality disorder a randomized clinical trial and component analysis.

JAMA Psychiatry, 72(5), 475-482.

<https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2014.3039>

Lira, D., Ortiz, A., Ramírez, A., Ramos, G., Tovar, D., Zaragoza, S., Reyes, V., y

Villada, C. (2021). Regulación emocional cognitiva y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios ante el COVID-19. *Jóvenes en la*

Ciencia, 10, 1-10.

<https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3457>

- Lischer, S., Safi, N., & Dickson, C. (2021). Remote learning and students' mental health during the Covid-19 pandemic: A mixed-method enquiry. *Prospects* (Paris). Jan, 5:1-11. doi: 10.1007/s11125-020-09530-w
- Lozada, A., & Valencia Cepeda, M. C. (2023). Desregulación Emocional y su Relación con la Autoeficacia en Adolescentes. *Tesla Revista Científica*, 3(2), 1-13. <https://doi.org/10.55204/trc.v4i1.e262>
- Luque-Vilca, O. M., Bolívar-Espinoza, N., Achahui-Ugarte, V. E., & Gallegos-Ramos, J. R. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al COVID-19. *URIQ*, 4, 1-9. <http://revistas.unah.edu.pe/index.php/puriq/article/view/200/337>
- Magallanes, A. M. y Sialer, J. (2019). *Propiedades psicométricas de la Escala de dificultades en la Regulación Emocional en universitarios de Ciencias de la Salud* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/626361>
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., y Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5(2), 175-190. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.2.175>
- Michelini, Y., & Godoy, J. C. (2022). Adaptación Argentina de Dos Escalas de Dificultades en la Regulación Emocional en Adultos Emergentes Universitarios. *Psyke*, 31(1), 1-20. <https://doi.org/10.7764/psyke.2020.22585>
- Ministerio de Salud. (2020). *La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la Covid-19.*

<https://www.unicef.org/peru/media/10616/file/Salud%20menta%20en%20contexto%20COVID19.pdf>

Molero, A. E., Sabrera, E. G., & Paz, P. H. (2020). *Regulación emocional y el manejo del estrés académico en los estudiantes de IV ciclo de la carrera de Administración de Empresas de la modalidad para gente que trabaja de una universidad privada de Lima durante el periodo 2020 II* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio Institucional. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/4155/Angela%20Molero_Elsa%20Sabrera_Pether%20Paz_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2020.PDF?sequence=1&isAllowed=y

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]. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/4155>

Mondaca, G., Marín, S., Dibona, S., Miranda, R., & Matamoros M. (2022). Salud Mental y Regulación Emocional en estudiantes de universidades tradicionales de la IV región, Chile durante COVID-19. *Eureka*, 19(1), 73-93. <https://ojs.psicoeureka.com.py/index.php/eureka/article/view/13/12>

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

- Morales, F. (2020). Estrategias de afrontamiento, empatía y tendencia prosocial en universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 13(12), 187-200.
<https://revistas.uaautonoma.cl/index.php/ejep/article/view/1326/927>
- Moreno-Montero, E. M., Naranjo-Hidalgo, T., Poveda-Ríos, S., & Izurieta-Brito, D. (2022). Estrés académico en universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Rev Méd Electrón*, 44(3).
<http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v44n3/1684-1824-rme-44-03-468.pdf>
- Morocho-Parra, G. D. L. A., & Valencia-Zamora, F. J. (2024). Physiological mechanism of oxytocin in human behavior and emotions. Systematic review. *Journal Scientific MQR Investigar*, 8(2), 1118-1132.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.1118-1132>
- Muñoz, J. (2020) COVID-19: the fear, the silent effect of epidemics. *IJEPH*. 2020; 3(1): e-6256. Doi: 10.18041/2665-427X/ijeph.1.6256.
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socioemocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366.
<https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.002>
- Olivas-Ugarte, L. O., Morales-Hernández, S. F., & Solano-Jáuregui, M. K. (2021). Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 647. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.647>
- Organización Mundial de la Salud. (2021, 17 de noviembre). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental->

health?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwqMO0BhA8EiwAFTLgID5iyQ
Mb_vUJfm7mg8Sm4fyf0wVr7vUqIWVhItlc6mfNvv8lExJUAhoCqhEQA
vD_BwE

Pérez, D. (2020). *Estrés Académico y Regulación Emocional en Estudiantes Universitarios*. (Trabajo de integración final de Psicología). Fundación UADE. Facultad de Ciencias de la Salud, Argentina. <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/handle/123456789/12474>

Perez, M. (2020). *Estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios* [Tesis de licenciatura, Universidad Argentina de la Empresa]. Repositorio Institucional. [https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/12474/P%
c3%a9rez%20Grandamarina%20-
%20TIF.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/12474/P%c3%a9rez%20Grandamarina%20-%20TIF.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Quiliano, M., y Quiliano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 26(3), 1-9. <https://www.scielo.cl/pdf/cienf/v26/0717-9553-cienf-26-3.pdf>

Quito Calle, J. V., Tamayo Piedra, M. del C., Buñay Barahona, D. P., & Neira Cardenas, O. S. (2017). Estrés académico en estudiantes de tercero de bachillerato de unidades educativas particulares del Ecuador. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3), 254-276. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi173o.pdf>

Rodríguez, I., Fonseca, G. M., & Aramburú, G. (2020). Estrés académico en alumnos ingresantes a la carrera de Odontología en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *International Journal of Odontostomatology*, 14(4),

639-647. <https://www.scielo.cl/pdf/ijodontos/v14n4/0718-381X-ijodontos-14-04-639.pdf>

Rojas Cadena, C. M., Ruiz Silva, A. M., & Díaz-Mosquera, E. N. (2024). Propuesta psicoeducativa sobre competencias emocionales en jóvenes universitarios. *Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 169-197. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n36/1390-8626-sophia-36-00169.pdf>

Rojas, A. (2024). *Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/143427/Rojas_HA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés*. Barcelona, España, Editorial de Cecchi.

Sánchez Cabada, M. E., Elizalde Monjardín, M., & Salcido Cibrián, L. J. (2022). Regulación emocional como factor protector de conductas suicidas. *Psicología y Salud*, 32(1), 49-56. <https://doi.org/10.25009/pys.v32i1.2710>

Sanchez Gonzalez, A. D. P., & Velasquez Serpa, M. A. (2022). *Regulación emocional y síndrome de burnout académico en universitarios de ciencias de la salud en tiempos de pandemia por Covid-19* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Institucional. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/660420/Sanchez_GA.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Sánchez, J. (2021). Drogodependencia y desregulación emocional: una revisión sistemática. *MLS Psychology Research*, 4(1), 59-78.

<https://www.mlsjournals.com/Psychology-Research-Journal/article/view/597/1080>

Sancho, C.; González, J. y Bakieva, M. (2014). Correlaciones bivariadas. Innovamide L4U. *Red de Innovación Educativa y Calidad Docente*. Elaboración y evaluación de materiales de aprendizaje. Universitat de València. <http://www.uv.es/innovamide/14u/R/R3/R3.wiki>

Siemer, M., Mauss, I., y Gross, J. J (2007) Same situation-different emotions: How appraisals shape our emotions. *Emotion* 7(3), 592–600. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.3.592>

Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Columba Meza-Zamora, M. E. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf>

Socarrás Hernández, D., Colunga Santos, S., & Matos Matos, A. G. (2020). Dificultades en la regulación emocional en estudiantes de psicología de la Universidad de Camagüey. *Didáctica y Educación*, 11(4), 135-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7798828>

Terrazas, A., Velázquez, J., y Testón, N. (2022). El estrés académico y afectaciones emocionales en estudiantes de nivel superior. *Revista Innova Educación*, 4(2), 132-146. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/543/576>

Terrazas, A., Velázquez-Castro, J., & Testón-Franco, N. (2022). El estrés académico y afectaciones emocionales en estudiantes de nivel superior.

Revista Innova Educación, 4(2), 132-146.

<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/543/576>

Toribio-Ferrera, C., & Franco-Bárceñas, S. (2016). *Estrés académico: El enemigo silencioso del estudiante*. *Administración*, 3(7), 11-18.

<https://revista.unsis.edu.mx/index.php/saludyadmon/article/view/49/46>

Urzúa A, Vera-Villaruel P, Caqueo-Urizar A, Polanco-Carrasco R. (2020) La psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Terapia Psicol*, 38(1), 103-18.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7906140>

Vilela, P., Sánchez, J. y Chau, C. (2021). Desafíos de la educación superior en el Perú durante la pandemia por la covid-19. *Desde el Sur*, 13(2), 1-11.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v13n2/2415-0959-des-13-02-e0016.pdf>

Ypanaqué, P. (2020) “*Desregulación emocional en estudiantes de Medicina Humana y Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana*” [Tesis de Licenciatura, Universidad Científica del Sur].

<https://repositorio.cientifica.edu.pe/handle/20.500.12805/1227>

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

10.1093/pcmedi/pbaa006.

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

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

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

Investigadora: Katherine Lourdes Díaz Mendoza

Institución: Universidad Peruana Cayetano Heredia

Propósito del estudio:

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

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

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

Procedimiento:

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

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

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

Riesgos:

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

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

Beneficios:

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

Costos e incentivos:

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

Confidencialidad:

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

Derechos del participante:

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

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

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

Cordialmente, Katherine Díaz Mendoza
Investigadora

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

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

Nombres y Apellidos

Firma

Fecha y hora
Participante

Nombres y Apellidos

Firma

Fecha y hora
Investigador

Anexo 2: Ficha sociodemográfica

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

- Indique su edad

- Marque su sexo

Masculino

Femenino

- Indique su ciclo universitario

- Indique si sus notas son mayormente:

Bajas

Altas

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

Permiso para el uso de la Adaptación de la Escala DERS

Externo

Recibidos x



Katherine Díaz <k.diaz@pucp.edu.pe>

para anamonica.14 ▾

mié, 17 nov, 12:55



Responder



Buenas Tardes, Estimada Lic. Magallanes:

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

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

Saludos cordiales



Ana Mónica Magallanes

para mí ▾

17 nov 2021, 19:17



Responder



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

Ante cualquier otra duda, me comentas. Muchos éxitos.



2 archivos adjuntos



**Anexo 5: Adaptación de la Escala Dificultades en la Regulación Emocional
(Magallanes y Sialer, 2019)**

PRUEBA 1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexo 6: Adaptación del SISCO de estrés Académico (Jabel, 2017)

PRUEBA 2

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la interpretación de los resultados.

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

Si

No

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

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

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |

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

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

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

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

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

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

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

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

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

5. En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia tuviste las siguientes inquietudes en el aula cuando estabas preocupado o nervioso.**

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

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

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

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

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