

FUNDACIÓN  
**UADE**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD**

**Trabajo de Integración Final de Psicología**

**Estrés Académico y Regulación Emocional en Estudiantes Universitarios**

Apellido y Nombre: Perez Grandamarina, Diego M.

LU: 126154

**Carrera: Licenciatura en Psicología**

**Tutora: Doc. Cecilia Murata**

**Firma Tutora:**



**Fecha de presentación: 10/12/2020**

## Resumen

En esta investigación se 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 (Barraza Macías, 2018) y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional DERS (Gratz y Roemer, 2004). Estas herramientas se aplicaron a una muestra de doscientos ( $n = 200$ ) 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. Se encontró 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. También se apreciaron mayores niveles de estrés académico en las mujeres y en los estudiantes casados. No obstante, en ninguna de las variables sociodemográficas se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Se concluye sobre la importancia de fomentar el desarrollo de competencias de regulación emocional para contribuir a reducir el estrés académico en estudiantes universitarios.

Palabras clave: estrés académico – regulación emocional – estudiantes universitarios

## **Abstract**

This research set out to examine the relationship between academic stress and emotional regulation in university students. A nonexperimental, descriptive, correlational, quantitative oriented and cross-sectional study was designed. The Inventario Sistemico Cognoscitivista SISCO (Barraza Macías, 2018) was used to test academic stress and the Escala de Dificultades en la Regulación Emocional DERS (Gratz y Roemer, 2004) was employed to assess emotional regulation. Sample consisted of two hundred (n=200) 18-25 aged students attending public or private argentinian universities. The findings showed that moderate levels of academic stress and emotional regulation difficulties were displayed by most students. A positive correlation was found between both variables ( $r = .728$ ;  $p = ,000$ ). In addition, younger students (aged 18-20), unemployed, in the middle of their academic studies (with 10 to 20 approved subjects) and those pursuing longer careers, showed more academic stress and emotional regulation difficulties. Greatest levels of academic stress were also observed among women and married students. However, no significant differences were found considering sociodemographic variables. The thesis concludes that improving emotional regulation skills contributes to the reduction of academic stress in university students.

Key words: academic stress – emotional regulation – university students

## Índice

Introducción .....	6
Objetivos.....	8
Objetivo general .....	8
Objetivos específicos .....	8
Hipótesis.....	9
Marco Teórico.....	10
1. Estrés académico .....	10
1.1. Estrés .....	10
1.2. Estrés académico .....	12
1.3. Estrés académico en nivel superior .....	13
1.4. Medición del estrés académico.....	14
2. Regulación emocional .....	15
2.1. Emoción .....	15
2.2. Regulación emocional .....	17
2.3. Dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios.....	18
2.4. Medición de la regulación emocional.....	20
3. Estrés y regulación emocional.....	21
4. Estado del Arte .....	22
Metodología.....	27
Diseño de investigación .....	27
Participantes .....	27
Características de la muestra.....	27
Instrumentos .....	28
Procedimiento de recolección de datos .....	30
Procedimiento para el análisis de datos .....	30
Resultados.....	31
Estrés académico.....	31
Regulación emocional .....	32
Estudios de diferencia según aspectos sociodemográficos .....	33
Diferencias según sexo .....	33
Diferencias según rango etario.....	34
Diferencias según estado civil .....	35
Diferencias según situación laboral .....	37
Diferencias según cantidad de materias aprobadas .....	38

Diferencias según cantidad de materias totales de carrera.....	40
Correlación entre estrés académico y dificultades de regulación emocional .....	41
Discusión .....	43
Limitaciones y futuras líneas de investigación .....	49
Conclusiones .....	50
Referencias Bibliográficas .....	52

## Introducción

El estrés se define como un conjunto de procesos y respuestas neuroendocrinas, inmunológicas, conductuales y emocionales que se presentan cuando existen situaciones que exigen una mayor adaptación del individuo (Trucco, 2002). Para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004), el estrés se ha convertido en un problema de salud pública a nivel mundial que afecta a millones de personas sin importar las condiciones económicas o culturales en que se desenvuelven. A esta realidad no escapan los jóvenes, particularmente los estudiantes universitarios, quienes – sobre todo al inicio de sus estudios – se ven sometidos a cambios bruscos en sus rutinas diarias que pueden desencadenar estrés (Canedo, Andrés, Juric & Rubiales, 2019).

Diversas investigaciones (Caldera Montes, Pulido Castro & Martinez Gonzalez, 2007; Polo, Hernández López & Pozo Muñoz, 1996) sostienen que, a nivel mundial, y específicamente en Latinoamérica, el estrés en universitarios aumenta cada día. Esto se adjudica, principalmente, no sólo a la gran cantidad de actividades que tienen que realizar sino fundamentalmente, por el alto nivel de exigencia que establecen los estándares de calidad profesional. El estudio de Román Collazo, Ortiz Rodríguez & Hernández Rodríguez (2008) revela niveles altos de prevalencia de estrés académico en los estudiantes universitarios, donde se alcanzan cifras superiores al 67% de la población estudiada, mostrando mayor riesgo durante el periodo de exámenes. Las calificaciones y la preocupación por el trabajo escolar se encuentran dominando la lista de los elementos estresantes en un 74% y 77%, respectivamente.

Otros autores (Monzón, Trujillo & Moreno, 2012) explican que el estrés académico es una respuesta natural del organismo (cognitiva, emocional, fisiológica y conductual). Es decir, el estrés académico se puede entender como un efecto que se genera cuando el individuo se enfrenta a situaciones donde la consecución de soluciones se torna difícil. Siguiendo esta línea, Monzón (2007) menciona que la dificultad de adquirir nuevos hábitos de estudio es uno de los más importantes factores predictores del estrés académico. Ciertamente, las nuevas exigencias del contexto de educación universitaria les imponen a los jóvenes no sólo una mayor carga académica sino nuevas responsabilidades y obligaciones. Ahora bien, la falta de organización y control sobre las nuevas dinámicas de estudio, potencialmente generadoras de estrés, podrían provocar fracaso académico universitario (Domínguez Lara, 2018).

Es por ello, que el estudio del estrés académico es de gran interés, debido a que sus efectos influyen de manera negativa en el rendimiento académico del

estudiante, además de afectar su salud mental y física (Berrío García & Mazo Zea, 2011).

Vinculado a la variable del estrés académico, es posible destacar la importancia de la regulación emocional. Según Lazarus (2000), la regulación emocional es la habilidad que desarrollan las personas – de forma consciente y deliberada – para advertir y prestar atención a los sentimientos propios y ajenos y, al mismo tiempo, comprenderlos de forma reflexiva con vistas a moderar las propias emociones y las de los demás. De acuerdo con esta definición, las habilidades emocionales permiten un mejor procesamiento y asimilación de la información emocional producida por los sucesos vitales cotidianos, favoreciendo mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico en los individuos.

En el ámbito educativo, la regulación emocional desempeña un papel importante como recurso individual que permite estudiar la relación entre los procesos de estrés asociados. De hecho, las personas con destrezas de regulación emocional saben atender a las emociones originadas en su entorno, comprender las posibles causas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias para regular o manejar esos estados emocionales (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

El estudio de Gaeta González y López García (2013) ha puesto de manifiesto la relación existente entre las habilidades de regulación emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Según sus resultados, existe una correlación significativa negativa entre el rendimiento académico y las interacciones sociales y se enfatiza, como conclusión, en la relevancia de desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, que contribuyan a su bienestar y equilibrio emocional.

Entre los estudios recientes, Cabanach, González, Souto-Gestal & Fernández Cervantes (2017) examinaron si las habilidades emocionales pueden constituir un factor amortiguador del estrés académico y, al mismo tiempo, facilitar en los estudiantes universitarios actitudes positivas hacia sus estudios y tareas. En su estudio, obtuvieron como resultado que los estudiantes con un perfil de alta regulación emocional percibieron en menor medida el entorno académico como amenazante y experimentaron con menor frecuencia manifestaciones psicofisiológicas de estrés.

Considerando los antecedentes presentados, los interrogantes que se plantea esta investigación son: ¿cómo se relacionan la regulación emocional y el estrés académico en estudiantes universitarios? ¿Qué diferencias en regulación emocional y estrés académico existen según variables sociodemográficas?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar la relación entre la regulación emocional y el estrés académico en estudiantes universitarios.

### **Objetivos específicos**

- Describir el estrés académico y la regulación emocional de los estudiantes universitarios.
- Determinar la relación entre el estrés académico y las dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios.
- Analizar las diferencias de estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios según variables sociodemográficas: sexo, edad, estado civil y situación laboral.
- Analizar las diferencias entre el estrés académico y las dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios según cantidad de materias aprobadas y según cantidad de materias totales de la carrera.



## **Hipótesis**

H1: Existe una relación entre el estrés académico y las dificultades de regulación emocional. A niveles altos de dificultad en la regulación emocional se encontrarán niveles altos de estrés académico en estudiantes universitarios.

H2: Existen diferencias en los niveles de estrés académico y en las dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios según características sociodemográficas. Se encontrarán mayores niveles de estrés académico y mayores dificultades de regulación emocional en estudiantes más jóvenes.

H3: Se encontrarán mayores niveles de estrés académico y mayores dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarias mujeres.

H4: Se encontrarán mayores niveles de estrés académico y mayores dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios casado/as.

H5: Se encontrarán mayores niveles de estrés académico y mayores dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios que no trabajan.

H6: Se encontrarán mayores niveles de estrés académico y mayores dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios que tengan menor cantidad de materias aprobadas.

H7: Se encontrarán mayores niveles de estrés académico y mayores dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios que cursen carreras con mayor cantidad de materias.

## **Marco Teórico**

A continuación, se realiza un breve recorrido por las principales variables del presente trabajo: se inicia con la conceptualización de estrés académico, incluyendo el concepto de estrés y sus procesos psicológicos, y la noción de estrés académico en nivel superior, además de una sección sobre la medición del estrés académico. Luego, la conceptualización de regulación emocional, que incluye emoción y dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios, y una sección sobre la medición de regulación emocional.

### **1. Estrés académico**

#### **1.1. Estrés**

El Diccionario de la Real Academia Española (2001) define al estrés como una tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves. Siempre ha sido un tema de interés y preocupación para diversos científicos de la conducta humana, por cuanto sus efectos inciden tanto en la salud física y mental, como en el rendimiento laboral y académico de la persona (Naranjo, 2009).

Barraza Macías & Medina Gandara (2016, p. 14) señalan que “el problema radica en los requerimientos de la modernidad, concentrada en la obtención de resultados al margen de sus consecuencias sobre la calidad de vida, y por ende en la salud física y mental de las personas afectadas”. Mencionan que el estrés se ha convertido en los últimos años en un término comodín con el que se pretende aglutinar y explicar una gran variedad de síntomas y problemas psicológicos. Sin embargo, el estrés no es sólo eso. Es una respuesta vital para la supervivencia que permite afrontar y adaptarse a todos aquellos acontecimientos y situaciones que implican amenazas o retos de diversa índole. El estrés, o, mejor dicho, la respuesta de estrés no es en sí misma nociva, pero cuando esta reacción aparece de forma muy frecuente, intensa o duradera puede llevar a la aparición de problemas (físicos, psicológicos, laborales, sociales...), o propiciar trastornos que pueden considerarse la expresión de una mala adaptación a una situación de estrés.

También, se puede señalar que existen múltiples tipos de estrés. Centrándose en las causas, Cano (2003) distingue el estrés físico (provocado por experiencias o sensaciones desagradables como el frío, el calor, la oscuridad o el ruido); el estrés biológico (aquel que se produce por hambre, dolor, enfermedad o cualquier otro tipo

de afectación del organismo) y, el estrés psicológico (es el que surge fruto de emociones tan diversas como la envidia, el miedo o los celos). Por otro lado, centrado en algunas experiencias específicas, se puede hablar de estrés postvacacional, postparto, preexamen, entre otros. No son los únicos ejemplos: cada vez surgen más modalidades.

Sea del tipo que sea, los síntomas de estrés más frecuentes según Cano (2003) son:

1) A nivel cognitivo-subjetivo: Preocupación, temor, inseguridad, dificultad para decidir, miedo, pensamientos negativos sobre uno mismo, pensamientos negativos sobre nuestra actuación ante los otros, temor a que se den cuenta de nuestras dificultades, temor a la pérdida del control, dificultades para pensar, estudiar, o concentrarse, entre otros.

2) A nivel fisiológico: Sudoración, tensión muscular, palpitaciones, taquicardia, temblor, molestias en el estómago, otras molestias gástricas, dificultades respiratorias, sequedad de boca, dificultades para tragar, dolores de cabeza, mareo, náuseas, tiritar, entre otros.

3) A nivel motor u observable: Evitación de situaciones temidas, fumar, comer o beber en exceso, intranquilidad motora (movimientos repetitivos, rascarse, tocarse, entre otros), ir de un lado para otro sin una finalidad concreta, tartamudear, llorar, quedarse paralizado.

Para Lazarus & Folkman (1984), el estrés se define como una relación particular entre el sujeto y su entorno, que el primero considera amenazante o desbordante de sus recursos, y de esta manera pone en peligro su bienestar. Esta perspectiva, denominada *teoría transaccional del estrés*, considera como estrés psicosocial al que se refiere a sucesos o estímulos provocadores de estrés; y como estrés fisiológico a la respuesta o reacción orgánica que estos estímulos generan en el individuo. En términos de Sandín (2003), el estrés psicosocial hace referencia a los sucesos vitales que actúan como estresores, y el estrés fisiológico se vincula con una perturbación de la homeostasis interna.

De acuerdo con la teoría transaccional, la respuesta de estrés se origina por condiciones internas y externas al individuo, y en la relación entre ellas; es por esto que, frente a un mismo estímulo o situación, cada sujeto responderá de forma diferente de acuerdo a su historia y características personales, su interpretación, y sus estilos de afrontamiento (Lazarus, 2000).

En este sentido, existen dos elementos fundamentales en la teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1984): la evaluación cognitiva o *appraisal*, y las estrategias de afrontamiento. La evaluación actúa como el mediador cognitivo de la reacción de estrés, constituyendo un proceso mediante el cual el sujeto valora y le otorga significación a lo que está sucediendo en relación con su bienestar. Esta evaluación puede dar lugar a tres tipos de estrés psicológico: daño/pérdida, con relación a algo que ya se ha producido; amenaza, por un posible daño; o desafío, en relación a una dificultad que puede superarse (Lazarus, 2000).

La intensidad, frecuencia, duración y tipo de respuesta en situaciones de estrés estarán mediados, no sólo por la evaluación cognitiva, sino también por los recursos de afrontamiento con los que cuente el sujeto. De este modo, desarrolla un papel activo, ya que no sólo evalúa y decide qué le resulta estresante y qué no, sino que es capaz de seleccionar estrategias para transformar esa situación.

## **1.2. Estrés académico**

Estrés académico es un tipo de estrés que se adquiere en el ámbito escolar, y que puede afectar por igual a estudiantes y docentes (Berrío García & Mazo Zea, 2011). Se denomina también estrés académico a la tensión experimentada cuando el individuo está en un proceso de aprendizaje desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado y puede ocurrir en el estudio que se realiza de manera individual como el que se efectúa en el aula escolar (Gutiérrez Rodas, Montoya Vélez, Toro Isaza, Briñón Zapata, Rosas Restrepo & Salazar Quintero, 2005).

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos (Pacheco & Suárez, 1997):

- Primero: el estudiante se ve sometido, en contextos académicos, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas estresores.
- Segundo: Los estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio).
- Tercero: Se produce un desequilibrio sistémico que obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.

Barraza Macías y Medina Gandara (2016) sostienen que, a partir de la revisión de los estudios sobre el estrés académico, se pueden determinar, tres tipos principales de efectos: plano conductual, cognitivo y fisiológico. Cada uno de estos tres tipos, enuncia a su vez efectos a corto y largo plazo. Según estos autores, entre los indicadores físicos se encuentran aquellos que implican una reacción propia del cuerpo como morderse las uñas, temblores musculares, migraña, insomnio, entre otros; lo psicológico tiene que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona, inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión; y lo comportamental involucra la conducta de la persona; discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos.

Muchas investigaciones han demostrado que el estrés académico ocurre en los estudiantes de primaria y secundaria; también se ha mostrado que dicho estrés aumenta conforme el estudiante progresa en sus estudios (Putwain, 2007), y que llega a sus grados más altos cuando cursan sus estudios universitarios (Dyson & Renk, 2006).

### **1.3. Estrés académico en nivel superior**

Los estudios superiores representan el punto culminante del estrés académico, por las altas cargas de trabajo, que coincide con una etapa de la vida donde se inicia el proceso de separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y la adaptación a un medio poco habitual. Así pues, se acentúa la vulnerabilidad de los estudiantes universitarios a sufrir periodos de estrés sostenido, en la que el estudiante debe enfrentarse a diferentes cambios radicales (Román Collazo & Hernández Rodríguez, 2005).

Existen diversas causas que originan dicha vulnerabilidad en los estudiantes universitarios, y que pueden dar origen a situaciones de estrés, entre ellas las exigencias laborales, pero también porque coinciden con una etapa de la vida en la que el estudiante debe enfrentarse a nuevas situaciones en muchos aspectos de su vida (Arnett, 2000).

En el ambiente universitario se ponen a prueba competencias y habilidades, para lograr los objetivos en el periodo de formación profesional, se somete al estudiante a una gran carga emocional debido a las exigencias académicas, nuevas responsabilidades, evaluaciones, realización de trabajos, sumado a las presiones familiares, económicas y sociales. Por lo general una gran cantidad de estudiantes

universitarios carecen de estrategias o adoptan algunas inadecuadas (Arrieta Vergara, Díaz Cárdenas & González Martínez, 2014).

Asimismo, la ansiedad ante los exámenes no sólo afecta al rendimiento académico, sino que tiene relación con el estado emocional y de la salud de los estudiantes. También hay que señalar que no todos los estudiantes universitarios padecen de estrés. La respuesta al estrés depende de la disposición personal para hacer frente a las demandas de la situación, así como de la propia situación a la que se refiere (Álvarez, 2008).

En ese sentido, el estudio de Pozos Radillo, Preciado Serrano, Campos, Acosta y Fernández Aguilera (2015) señala que la sobrecarga académica y la exposición en clase son las situaciones académicas que se asocian a un mayor nivel emocional ya sea de tipo físico como psicológico y comportamental. A su vez, señala que las mujeres presentan mayores niveles de estrés y sintomatología emocional frente a los estresores académicos, en comparación con los hombres. En esa línea, García-Ros, Pérez Blasco, Natividad y Pérez González (2012) observaron también que las mujeres presentaban mayores niveles de estrés frente a las situaciones vinculadas a las obligaciones académicas, las expectativas a futuro, a la comunicación y expresión emocional de ideas propias.

#### **1.4. Medición del estrés académico**

En el año 2007, Barraza Macías decide crear el Inventario SISCO y lo publica en dos trabajos: en uno de ellos, presenta las propiedades psicométricas de su instrumento (Barraza Macías, 2007a), y en otro, publica su ficha técnica (Barraza Macías, 2007b).

En su primera versión, el instrumento mide tres dimensiones del estrés: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento en 37 ítems. Esta versión fue validada en múltiples países latinoamericanos: Cuba (Alfonso, 2013; Hernández, 2013), Colombia (Jaimes, 2008; Malo Salavarrieta, Cáceres, Peña Ballesteros, 2010), Perú (Ancajima, 2017; Jabel, 2017), Chile (Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015) y Ecuador (Álvarez-Silva, Gallegos-Luna & Herrera-López, 2018).

Ahora bien, dos cuestiones fueron consideradas para la realización de una segunda versión del Inventario SISCO por parte de Barraza: en primer lugar, en su primera versión existía una sobredimensión de uno de sus componentes: había 18 ítems que indagaban en los síntomas del estrés, mientras que para el abordaje de las

otras dos dimensiones sólo había nueve ítems (para los estresores) y ocho ítems (para las estrategias de afrontamiento); y, en segundo lugar, la dimensión de estrategias de afrontamiento mostraba niveles de confiabilidad más bajos que el resto (.73 en alfa de Crombach y .74 en la confiabilidad por mitades, según la fórmula de Spearman-Brown).

La segunda versión del inventario SISCO tuvo 45 ítems. En esta versión se dejaron dos ítems previos que ya existían en la anterior versión: uno que servía de filtro y preguntaba por la presencia o no del estrés académico en el transcurso del semestre, y el segundo que solicitaba, en una escala de cinco valores, se indique el nivel de intensidad con el que se ha tenido ese estrés. Luego, en comparación a la versión anterior, el instrumento tuvo los siguientes cambios: a) Se eliminaron tres ítems de la dimensión de síntomas; b) Se agregaron seis ítems a la dimensión de estresores, y siete a la de estrategias de afrontamiento; c) el escalamiento de respuesta pasó de cinco valores a seis valores para evitar el fenómeno de la regresión a la media.

Esta segunda versión se puso a prueba (Barraza Macías, 2012) y a partir de sus resultados, se eliminaron 15 ítems (5 de cada dimensión). La versión final del Inventario SISCO fue la SV-21: Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Esta segunda versión de 21 ítems (Barraza Macías, 2018) establece un baremo según el valor teórico de la escala. A partir del puntaje del inventario expresado en porcentajes de 0% a 33% corresponde a un nivel leve de estrés académico, de 34% a 66 % corresponde a un nivel moderado de estrés académico y de 67% a 100% corresponde a un nivel severo de estrés académico.

## **2. Regulación emocional**

### **2.1. Emoción**

El Diccionario de la Real Academia Española (2001) define la emoción como una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.

Respecto de las emociones, Fernández Coto (2013, p. 9) menciona que:

Son impulsos para actuar. Son mecanismos de supervivencia arraigados en el cerebro que se manifiestan en el cuerpo y en nuestras reacciones. Tienen una

función adaptativa al medio que nos rodea, y son estados que sobrevienen ante la presencia del estímulo.

Según James (1884) las emociones son una secuencia de sucesos que comienza con la ocurrencia de un estímulo y finaliza con una experiencia emocional consciente. Para este autor, el feedback de la respuesta va a determinar los sentimientos, debido a que son respuestas a los cambios corporales causados por las expresiones emocionales percibidas. Es decir, que la emoción se diferencia de otros estados mentales porque va a estar acompañada de respuestas físicas que dan lugar a sensaciones internas. Es por ello que las emociones se diferencian de los estados de la mente no emocionales por la presencia de evaluaciones en su secuencia causal, y, asimismo, las distintas emociones se diferencian entre sí porque las diferentes evaluaciones provocan tendencias de acciones distintas, que dan lugar a los sentimientos.

Por otro lado, García, Fantín y Pardo (2016) señalan que existe actualmente discrepancia científica en cuanto a la naturaleza de las emociones: para algunos son reacciones físicas que se fueron desarrollando como parte de la lucha por la supervivencia; para otros son definidas como estados mentales, que se manifiestan cuando el cerebro detecta reacciones físicas; otra postura refiere que las mismas son pensamientos sobre situaciones en que se encuentra atravesando el individuo; por otro lado son definidas desde una interpretación social, surgidas entre individuos, más que en cada individuo.

Las emociones se pueden clasificar en emociones primarias y secundarias. Las emociones primarias o básicas son las emociones que se experimentan en forma inmediata a respuesta a un estímulo. Ekman (2004) afirmó que las emociones básicas son seis: tristeza, felicidad, sorpresa, asco, miedo e ira. Todas ellas constituyen procesos de adaptación y, en teoría, existen en todos los seres humanos, independientemente de la cultura en la que se hayan desarrollado. Las emociones secundarias son, por ejemplo, al momento de experimentar la emoción básica de miedo, luego se pueden sentir las emociones secundarias de amenaza o enfado, dependiendo, claro está, de la situación que se esté viviendo. Las emociones secundarias son originadas en virtud de las normas sociales y morales.

Asimismo, las emociones básicas constituyen patrones individuales de conducta expresiva, cada una asociada a un patrón específico de activación fisiológica, a una experiencia cognitiva-subjetiva o sentimiento específico y con un



substrato neuroanatómico específico (Piqueras Rodríguez, Martínez González, Ramos Linares, Rivero Buron, García López & Oblitas Guadalupe, 2006).

Según Ekman (2004) el miedo, la ira, la tristeza, la alegría, la sorpresa y el asco son las emociones básicas para las que existe un mayor consenso respecto a su definición conceptual y características definitorias. En este sentido, se ha resaltado la importancia de las emociones en cuanto a su función adaptativa para la supervivencia del individuo y de la especie. Ekman (2004) propone que la existencia de emociones básicas es producto de la evolución filogenética y ontogenética, y que está relacionada con estados biológicamente significativos como la procreación, la cría y la amenaza a la integridad de los individuos y de la especie. Por tanto, se puede entender como emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo. Para entender la emoción es conveniente atender a estas tres dimensiones por las que se manifiesta, teniendo en cuenta que suele aparecer cierta disincronía entre los tres sistemas de respuesta.

## **2.2. Regulación emocional**

Según Bisquerra Alzina (2011) la regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener adecuadas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, por lo que resulta una habilidad clave para no perder el control, poder detenerse antes y buscar alternativas de resolución.

La regulación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o, dicho de otra manera, el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Los objetivos generales de la regulación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para controlarlas: previniendo los efectos nocivos de las emociones negativas y desarrollando la habilidad para generar emociones positivas (Fernández Coto, 2013).

En tal sentido, la regulación emocional ayuda a promover una adecuada autoestima, aportando autocontrol y dominio de las circunstancias vitales que atravesamos sin llegar a sentir pérdida de control sobre las circunstancias que nos tocan vivir. Es decir, se le otorga real importancia a cada acontecimiento que sucede,

ya que no todo lo que ocurre tiene el mismo nivel de relevancia o consecuencias para la vida. Asimismo, favorece la tolerancia a la frustración y la capacidad de espera, que proporcionan un equilibrio emocional interno que fortalece la personalidad haciendo que se tienda a vivir una vida más equilibrada y productiva (Bisquerra Alzina, 2005).

Así, la regulación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Se entiende como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. Pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia (Ribero Marulanda & Vargas Gutiérrez, 2013).

El Modelo del Proceso de Regulación Emocional de Gross (2002) sostiene que las estrategias de regulación pueden ser clasificadas en función del momento en el que tienen su primer impacto en la secuencia temporal del despliegue emocional. Siguiendo esta diferenciación, se pueden separar dos grandes mecanismos básicos, uno de ellos reúne estrategias focalizadas en el antecedente, que son aquellas que se realizan antes de que las tendencias de respuesta emocional estén enteramente activadas. Por otro lado, las estrategias focalizadas en las respuestas; son aquellas que se implementan una vez que las respuestas emocionales han sido generadas.

Según Gross (2002) la regulación emocional es una capacidad que se desarrolla en etapas tempranas y en el marco de las relaciones diádicas. La relación padre/madre-hijo ha sido uno de los vínculos que ha revelado ser de fundamental importancia para el desarrollo de estrategias de regulación emocional. En resumen, la regulación emocional es una habilidad necesaria para el adecuado desenvolvimiento en un contexto cambiante que excede en muchas circunstancias las capacidades de afrontamiento de los individuos.

### **2.3. Dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios**

Las exigencias académicas, los nuevos horarios, las nuevas relaciones interpersonales, los tiempos de entrega de los trabajos prácticos hacen que, independientemente de asistir a una universidad pública o privada, la población estudiantil universitaria, vivencie el primer año universitario con dificultades para la regulación emocional (Monzón, 2007).

Todas estas demandas exigen de los universitarios grandes esfuerzos adaptativos haciéndolos así experimentar emociones tales como agotamiento, poco

interés frente al estudio, autocrítica, e incluso llevarlos a la pérdida de control sobre el ambiente, aunque sea sólo transitoriamente (Rocha Rodríguez, Cabrera Ortega, González Quevedo, Martínez Martínez, Pérez Aguilar & Saucedo Hernández, 2010).

La manera en que cada estudiante transite su inicio en la etapa universitaria estará regulada por su adaptación a los factores emocionales. Por lo tanto, aquellos estudiantes que logren asimilar bien los cambios que conlleva el ámbito universitario aprenderán de la situación y se enriquecerán personalmente tomando dichos cambios como un desafío (ya que es necesario experimentar cierto nivel de estrés para que se inicie una acción); pero, por el contrario, aquellos que no puedan manejar correctamente estas situaciones experimentarán insatisfacción personal y/o desgaste produciéndose así en ellos, estrés académico (Extremera, Durán & Rey, 2009).

Así, la regulación emocional como proceso dinámico fue estudiada en población universitaria (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004). Ciertamente, la capacidad o habilidad que tengan los universitarios para regular sus emociones de forma deliberada y consciente requiere del esfuerzo para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para modificar el estado de ánimo o el de los demás de manera voluntaria (Cabanach et al., 2017).

La regulación de las emociones es considerada el componente esencial de los procesos que subyacen a estas asociaciones (Austin, Saklofske & Mastoras, 2010) ya que implica la capacidad de moderar las emociones negativas y potenciar las emociones positivas, proporcionando así un mecanismo adaptativo a los estudiantes con el fin de que éstos consigan manejar los inevitables factores estresantes de la vida académica.

Debido a su importante papel en el bienestar psicológico, la regulación emocional ha sido identificada como un elemento importante en el afrontamiento de la vida académica (Fischer, Forthun, Pidcock & Dowd, 2007). El trabajo de Park, Edmondson y Lee (2012) demuestra el papel moderador de la regulación emocional y otras habilidades de autorregulación (orientación al dominio y pensamiento constructivo) sobre los niveles de estrés, ansiedad y depresión de 162 estudiantes universitarios estadounidenses de nuevo ingreso. Debido al carácter longitudinal de este estudio, los autores pudieron concluir que, más que los niveles absolutos de habilidades regulatorias, es su incremento lo que predice un mejor ajuste a las demandas universitarias.

En este mismo orden de ideas, se encuentra el trabajo de Extremera et al. (2009) con una muestra de 349 estudiantes universitarios españoles de diferentes carreras, que encontró que los estudiantes que informaban de mayores competencias emocionales presentaban niveles de estrés percibido inferiores y mayor satisfacción con la vida. En concreto, estos autores señalan el papel que juega la claridad emocional, ya que, ante condiciones estresantes de elevada magnitud, esta dimensión presentaría mayor efecto protector sobre la satisfacción vital. Este efecto amortiguador se moderaría ante condiciones de estrés bajo.

#### **2.4. Medición de la regulación emocional**

Aunque existen otras escalas disponibles sobre los procesos involucrados en la regulación emocional, como por ejemplo el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995), o el Negative Mood Regulation (NMR) de Catanzaro y Mearns (1990), la ventaja de la escala de dificultades en la Regulación Emocional de Gratz y Roemer (2004) es que evalúa un abanico amplio de procesos y aspectos considerados clínicamente relevantes en el transcurso del procesamiento emocional de un suceso.

La escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) de Gratz y Roemer (2004) evalúa seis aspectos del proceso de la regulación emocional en los que pueden existir dificultades. Estos aspectos son: a) no aceptación de las respuestas emocionales; b) dificultades en conductas dirigidas a metas cuando se está alterado; c) dificultades para controlar comportamientos impulsivos cuando se está alterado; d) acceso limitado a estrategias de regulación emocional percibidas como efectivas; e) falta de conciencia emocional; y, por último, f) falta de claridad emocional. Si bien estas dimensiones están presentes en distinta medida en todos los individuos y no todas ellas inciden de la misma manera en el bienestar del sujeto, se considera que la combinación que exista entre ellas va a tener relevancia en su regulación emocional.

En este sentido, la escala DERS permite medir diferentes aspectos de la regulación desadaptativa, aspectos considerados clínicamente relevantes, y que al mismo tiempo abarcan las dificultades funcionales y déficits más importantes que pueden presentarse en el transcurso del procesamiento emocional de un suceso.

### 3. Estrés y regulación emocional

Según el modelo transaccional de Lazarus & Folkman (1984), el estrés se determina por la evaluación cognitiva y el afrontamiento, es decir, que una situación resultará estresante de acuerdo con la valoración que la persona efectúe acerca de ella, y de las herramientas que tenga para hacerle frente.

En este sentido, el sujeto llevará a cabo dos valoraciones: en primer lugar, para definir si la situación constituye una amenaza, daño o desafío; y, en segundo lugar, para determinar si cuenta con estrategias de afrontamiento adecuadas para superarla. En caso de no contar con los recursos para afrontar las circunstancias que percibe como desbordantes, experimenta estrés y, además, una emoción que puede ser positiva o negativa, de acuerdo con la valoración cognitiva que haya hecho. Por ejemplo, una persona que se encuentra ante el desafío de obtener un ascenso laboral tras un período de evaluación se siente estresada y, al mismo tiempo, experimenta emociones positivas de esperanza, y alivio una vez que consigue el puesto deseado.

El afrontamiento, entendido como el esfuerzo cognitivo y conductual que se pone en marcha con el objetivo de manejar las demandas que han sido evaluadas como excedentes o desbordantes (Lazarus & Folkman, 1984), abarca diversas estrategias. Estas estrategias de afrontamiento son cambiantes, y no se consideran positivas o negativas, sino que son utilizadas de acuerdo con la situación. Puede tratarse de estrategias dirigidas a la acción, que se encargan de definir el problema, generar soluciones y posibles alternativas; mientras que las estrategias dirigidas a la emoción buscan evitar el problema, minimizarlo, o buscar una revaloración positiva de la situación, aunque sin resolverla. El afrontamiento se pone en marcha cuando en el entorno se producen cambios no deseados o estresantes, acompañados de emociones negativas, tales como ansiedad, miedo, ira, hostilidad, desagrado, tristeza, desprecio, desesperación, entre otras (Fernández-Abascal, 1997).

Existe, entonces, una estrecha relación entre estrés y emoción. Lazarus (2000) señala como mínimo quince variedades diferentes de emociones: ira, envidia, celos, ansiedad, temor, culpa, vergüenza, alivio, esperanza, tristeza, felicidad, orgullo, amor, gratitud y compasión. Cada una dice algo diferente sobre la valoración que ha hecho una persona sobre lo que sucede y el modo en que lo maneja, en una transacción adaptativa con su entorno.

Así, si la demanda es evaluada como muy superior a los recursos, la persona se siente indefensa para manejar la situación, y esto puede provocar depresión, o bien emociones de pánico o desesperanza. La ansiedad, por su parte, es un estado de

incomodidad difuso, continuo y anticipador, y, según Sandín (2003), una emoción característica del estrés y que suele aparecer con mayor frecuencia e intensidad cuando el sujeto tiene poca confianza en su autoeficacia (capacidad para manejar las situaciones que se le presentan con efectividad).

### **Estado del Arte**

Se realizó una búsqueda bibliográfica en las siguientes bases académicas: *Scielo*, *Redalyc* y *Dialnet* utilizando como descriptores específicos: regulación emocional, estrés académico, estrés y emoción, estrategias de afrontamiento de estrés en estudiantes, dificultades de regulación emocional. Luego se aplicaron filtros de búsqueda respecto al idioma (español-inglés), y al año de publicación (2010 en adelante). Entre las investigaciones seleccionadas se destacan las siguientes:

Canedo et al. (2019) realizaron una investigación con el objetivo de analizar la contribución explicativa del uso de las estrategias cognitivas de regulación emocional (ECRE) para los niveles de bienestar subjetivo (BS) y de bienestar psicológico (BP) en estudiantes universitarios, debido a que esta población se caracteriza por una vulnerabilidad particular producto de las exigencias de la vida académica. Evaluaron a 84 estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicología de una universidad en Mar del Plata, con una edad promedio de 23 años. De ellos, el 85% fueron mujeres y el 15% varones. Se observó que las ECRE adaptativas se asociaron positivamente con ambos tipos de bienestar, en tanto las ECRE no adaptativas lo hicieron en sentido opuesto. No se extrajeron resultados según sexo o edad. Este estudio muestra la contribución explicativa del uso diferencial de las ECRE con los niveles de bienestar de estudiantes universitarios. Sus resultados son un aporte al diseño de programas de promoción y prevención de la salud en esta población, dado que los sentimientos de bienestar influyen en las formas de afrontar las demandas académicas.

Cabanach, González, Souto-Gestal, González Doniz & Corrás Vázquez (2018) realizaron un estudio sobre el afrontamiento y regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. Los objetivos fueron describir la experiencia de estrés académico en una muestra de estudiantes de fisioterapia y analizar la función moduladora de la regulación emocional sobre las diferentes dimensiones de la experiencia de estrés académico (percepción de estresores, utilización de estrategias de afrontamiento activo y respuestas psicofisiológicas de estrés). El estudio abarcó a 504 estudiantes de fisioterapia de todos los cursos. El tipo de estudio fue ex post facto prospectivo simple de corte transversal. La edad de los participantes osciló entre 18 y

40 años, siendo la media de edad de 21,06 y la desviación estándar de 3,74. Del total de la muestra, el 74% estuvo compuesto de mujeres y el 26%, de varones, lo que supone una representación bastante fiel de la habitual distribución por sexo en esta carrera, donde existe una clara mayoría femenina. Los resultados sugirieron que la regulación emocional puede constituir un recurso que contribuye a amortiguar la experiencia de estrés académico. No se extrajeron resultados según sexo o edad.

Domínguez Lara (2018) realizó una investigación con el objetivo de determinar la influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre el agotamiento emocional académico en universitarios. Esta investigación se llevó a cabo con una muestra intencional de 219 estudiantes (149 mujeres) entre 16 y 40 años. Fueron utilizadas las Escalas de Cansancio Emocional: Cognitiva Emocional y Cuestionario de Regulación. Asimismo, fue implementado un análisis de regresión múltiple para agotamiento emocional académico (Escala de cansancio emocional), con las estrategias Cognitiva Emocional y Cuestionario de Regulación como predictores. Las estrategias cognitivas de autoculparse, rumiación y catastrofización predicen en mayor grado el agotamiento emocional académico. No se extrajeron resultados según sexo o edad. Se concluye que la influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre el agotamiento emocional académico es significativa.

Cabe destacar el aporte de Díaz y López (2016) quienes realizaron una investigación con el objetivo de indagar la frecuencia de uso y tipo de estrategias de la regulación emocional en los estudiantes argentinos y explorar si existen diferencias entre estudiantes de distintas unidades académicas y de diferentes años de cursada. Se partió del supuesto de que existen características intrapersonales que determinan la elección de una carrera profesional, y que los vínculos interpersonales que se establecen durante los estudios universitarios, a su vez, también repercuten sobre las características del individuo. Se trabajó con una muestra de 186 estudiantes, de los cuales 106 estudiantes pertenecían a la Facultad de Psicología (55 eran de primer año, y 51 de quinto año) y 80 estudiantes pertenecían a la Facultad de Ingeniería (47 estudiantes eran de primer año y 33 de quinto año). Se aplicó el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CER-Q), desarrollado para evaluar la frecuencia y el tipo de estrategia de regulación emocional que utilizan los sujetos. Los resultados reportaron la existencia de diferencias en función del género para algunas de las estrategias de regulación emocional. La investigación reveló que las mujeres presentan mayor tendencia a la estrategia de rumiación que los hombres, entendiendo por tal la tendencia a pensar excesivamente sobre los sentimientos y pensamientos asociados al evento displacentero. Las autoras consideraron que esta diferencia entre

hombres y mujeres en el uso de la rumiación resulta un producto de diferencias socioculturales y psicobiológicas entre los sexos, en tanto existe una tendencia en las mujeres a prestar mayor atención y focalización a sus sentimientos en general. A su vez, los datos permitieron determinar, contrario a lo esperado con respecto a las diferencias en el uso de estrategias de Regulación Emocional entre unidades académicas, que sólo la estrategia de rumiación presentó diferencias entre estudiantes de Psicología e Ingeniería, tanto entre hombres como entre mujeres. Los estudiantes de Psicología parecerían utilizar esta estrategia con mayor frecuencia que los estudiantes de Ingeniería. También se analizaron los resultados según año académico, y encontraron diferencias en el uso de estrategias de regulación emocional entre estudiantes que recién ingresan al ámbito académico y aquellos que tienen un mayor porcentaje del recorrido académico realizado. Pareciera que aquellos estudiantes con sus estudios más avanzados presentarían estrategias más adaptativas en comparación con los estudiantes que recién ingresan. Por estrategias de regulación emocional más adaptativas, se mencionan: poner en perspectiva, aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva y refocalización en los planes; mientras que las estrategias que resultan disfuncionales a la regulación emocional son: la rumiación, catastrofización, autoculparse, y culpar a otros.

En relación al estrés académico, Barraza Macías (2016) realizó una investigación sobre el mismo, sus diferencias según grupos de alumnos de maestría y sus variables moduladoras. El estudio realizado fue transeccional, correlacional y no experimental. Para la recolección de la información aplicó el Inventario SISCO del Estrés Académico a 152 alumnos del Estado de Durango en México. Las variables sociodemográficas analizadas fueron: género, edad, estado civil, número de hijos, religión que profesa, nivel educativo y antigüedad laboral. Los principales resultados permiten afirmar que el 95% de los alumnos de maestría reportan haber presentado estrés académico sólo algunas veces, pero con una intensidad medianamente alta. Las variables género, estado civil, maestría que cursan y sostenimiento institucional de la maestría que cursan, ejercen un efecto modulador en el estrés académico. En relación con esto se destaca que los alumnos casados valoran, con mayor frecuencia, las demandas del entorno como estresores. En el caso de la frecuencia con que se presenta el estrés académico se puede observar que ninguna de las variables sociodemográficas marca una diferencia significativa. No obstante, en el caso de la intensidad del estrés académico se puede observar que solamente el género marca una diferencia significativa: las mujeres reportan una mayor intensidad de estrés académico.



Por su parte, el trabajo de Abreu, Camacho, González, Mancilla y Barillas (2016) tuvo por objeto determinar los factores psicosociales que inciden en el estrés académico en los estudiantes del primer semestre de la Escuela de Artes Visuales en una universidad de Venezuela, en el período 2012-2013. Fue una investigación de tipo descriptivo y de campo, con la finalidad de evaluar el nivel de estrés presente en los mismos en función de diversos factores psicosociales; para ello, se tomó una muestra de 45 estudiantes de ambos sexos a quienes se les aplicó un instrumento en escala tipo Likert con seis alternativas de respuesta. Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes presentaron un nivel de estrés moderado, influenciado por elementos de su rutina diaria como son: domicilio, alimentación, interacción social, entorno familiar, transporte, además de los factores psicosociales predominantes. En esta investigación se encontró que la población femenina es la más afectada y la sobrecarga académica y la falta de tiempo para realizar las actividades denotan gran influencia estudiantil en la presencia del estrés.

Fortich (2013) analizó la prevalencia del estrés académico en estudiantes de pregrado de odontología en una universidad de Colombia. La muestra estuvo conformada por 245 estudiantes entre las edades de 18 y 21 años. Las conclusiones muestran que los estudiantes presentan niveles de estrés elevados sin presentar diferencias significativas entre los sexos. Respecto a los eventos que generan un mayor nivel de estrés son: el miedo a reprobar un curso o un año (48,98%) y en las evaluaciones y las calificaciones (2,71%).

Monzón et al. (2012) analizaron el nivel de estrés académico que sufren estudiantes universitarios españoles. La muestra estuvo conformada por 492 alumnos divididos en 127 mujeres y 365 hombres que pertenecían al curso de grado de las carreras de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos, donde se utilizó el Cuestionario de Estrés Académico. Los resultados mostraron que en general el nivel de estrés académico es elevado. Asimismo, fueron las mujeres y los estudiantes de Ingeniería Electrónica e Industrial los que presentaron mayor nivel de estrés.

García Ros y Pérez González (2011) analizaron las principales fuentes de estrés académico en estudiantes universitarios. La muestra estuvo conformada por 199 estudiantes, 142 de psicología y 57 estudiantes de magisterio, en España. La edad media fue 21 años ( $DE = 4,0$ ), con un rango de 17 a 44 años. De los participantes, 170 son mujeres (85,4%) y 29 varones (14,6%). Los estudiantes a

tiempo completo son 117 (58,8%), mientras que 81 (40,7%) estudian a tiempo parcial. Se utilizó un cuestionario de Estrés Académico especialmente diseñado para el desarrollo de la investigación. Los resultados muestran que un 82% afirma haber experimentado estrés académico en algún momento del curso. El cuestionario evalúa cuatro dimensiones complementarias (obligaciones académicas, expediente y perspectivas de futuro, dificultades interpersonales, y expresión de ideas propias). El estudio muestra una relación significativa de reducida magnitud con el rendimiento académico, y son las mujeres quienes presentan valores superiores en todas las dimensiones evaluadas. Los resultados constatan que el estrés académico constituye un fenómeno generalizado en el año de acceso a la universidad y que los niveles superiores se presentan respecto a la exposición de trabajos, la sobrecarga académica, la falta de tiempo y la realización de exámenes.

En síntesis, las investigaciones citadas revelan una relación inversamente proporcional entre el estrés académico y la regulación emocional. Es decir, los estudiantes que presentan índices elevados de estrés académico, generalmente, mostraron deficiencia en los niveles de regulación emocional (Domínguez Lara, 2018; Cabanach et al., 2017). Sin embargo, se advierte que hay otros factores relacionados con la prevalencia de estrés académico en estudiantes universitarios, como por ejemplo las estrategias cognitivas, género, y otras variables sociodemográficas que pueden influir a la hora de analizar la relación entre ambas variables (Barraza Macías, 2016; Díaz & Lopez, 2016; Trógolo, Flores Kanter, Pareja & Medrano, 2014).

## **Metodología**

### **Diseño de investigación**

Se realizó un estudio descriptivo correlacional, de orientación cuantitativa, no experimental, transversal y con datos primarios, que permitieron describir las características del estrés académico y la regulación emocional en la población de estudiantes universitarios de diversas carreras.

### **Participantes**

La muestra estuvo constituida por 200 estudiantes de nivel universitario. Estos estudiantes cumplían con los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

#### Criterios de inclusión

- Ser alumno de universidad privada o pública
- Nacionalidad: argentina
- Sexo: indistinto
- Edad: de 18 a 25 años
- Modalidad de cursada: presencial
- Cursar, al menos, cuatro asignaturas

#### Criterios de exclusión

- Tener títulos de grado o posgrado previos

El muestreo fue no probabilístico por autoselección. El hipervínculo de la versión online del protocolo de investigación se distribuyó a través de redes sociales.

### **Características de la muestra**

La muestra está compuesta por 200 estudiantes que cumplen con los criterios establecidos en el presente trabajo. 104 (52%) de ellos eran mujeres y 96 (48%) hombres. Con respecto a las edades, la muestra estuvo constituida, por 76 (38%) estudiantes de 18 a 20 años, 93 (46,5%) estudiantes de 21 a 23 años y 31 (15,5%) estudiantes de entre 24 y 25 años. Respecto al estado civil, 100 (50%) se encontraban solteros, 83 (41,5%) se encontraban en pareja y los 17 (8,5%) restantes estaban casado/as. Con relación a la situación laboral, 81 (40,5%) estudiantes tenían un

empleo en relación de dependencia, 40 (20%) estudiantes trabajaban de manera independiente y los 79 (39,5%) restantes no trabajaba.

En función de la información académica la muestra está compuesta por 152 (76%) estudiantes universitarios con menos de 10 materias probadas, 36 (18%) que cuentan con entre 10 y 20 materias aprobadas y 12 (6%) con más de 20 materias aprobadas. Con respecto a las carreras que cursan los estudiantes universitarios de la muestra, 28 (14%) lo hacen en carreras que tienen menos de 25 materias totales. 42 (21%) lo hacen en carreras de entre 25 y 35 materias y 130 (65%) estudian carreras de más de 35 materias en total. Por último, según el tipo de gestión de la universidad a la cuál asistían, 115 (57.5%) afirmaron asistir a una universidad de gestión privada, mientras que 85 (42.5%) asistía a una universidad pública.

### **Instrumentos**

- 1) Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems (Barraza Macías, 2018).

Este instrumento está constituido por 23 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (sí-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.
- Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (donde 1 es poco y 5 mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.
- Siete ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- Siete ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones ante un estímulo estresor.
- Siete ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.

En relación con sus propiedades psicométricas, el inventario en su totalidad presenta una confiabilidad en alfa de Cronbach de .85. La dimensión de estresores presenta una confiabilidad en alfa de Cronbach de .83; la de síntomas presenta una confiabilidad de .87; y la de estrategias de afrontamiento una de .85.

2) Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) de Gratz y Roemer (2004).

Evalúa diferentes aspectos de la regulación emocional a través de 36 ítems con una escala Likert de cinco puntos (de “casi nunca” o de 0 a 10% de las veces a “casi siempre” o de 90 a 100% de las veces) (Gratz y Roemer, 2004).

Respecto a sus propiedades psicométricas, la DERS original posee una buena consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach = 0.93), así como una confiabilidad *test-retest* adecuada ( $r = 0.88$ ). En tanto, la validez predictiva se determinó con la correlación entre la DERS y dos conductas clínicas significativas: frecuencia de autolesiones y frecuencia de abuso de la pareja.

La adaptación de la escala en Córdoba (Argentina) por Trógolo et al. (2014) tiene 28 ítems. El análisis factorial exploratorio reveló la estructura original de seis factores subyacentes (50,79% de la varianza total). Se realizaron también estudios de consistencia interna y de validez concurrente con las escalas de Neuroticismo y Extraversión del cuestionario IPIP-FFM evidenciando resultados satisfactorios. El análisis del alpha de Cronbach fue realizado para cada factor (no aceptación  $\alpha = .84$ ; metas  $\alpha = .82$ ; impulsividad  $\alpha = .87$ ; estrategias  $\alpha = .54$ ; conciencia  $\alpha = .71$ ; claridad  $\alpha = .7$ ), encontrando altos índices de confiabilidad en cinco de los seis factores, y demostrando validez concurrente al compararla con una escala de personalidad (International Personality Item Pool-IPIP-). Finalmente, estudios de contrastación según el género mostraron diferencias en el factor “falta de claridad emocional” en favor de las mujeres ( $t = 2.19$ ;  $gl = 209$ ;  $p < .05$ ;  $d = .17$ ). Los resultados obtenidos alientan el desarrollo de investigaciones que indaguen el rol de las dificultades en la regulación emocional en el ámbito universitario de Córdoba.

3) Cuestionario sociodemográfico: en formato de encuesta, indaga: edad, sexo, nacionalidad, estado civil, situación laboral, carrera, universidad y cantidad de materias aprobadas.

### **Procedimiento de recolección de datos**

Se distribuyó el hipervínculo de la versión online del protocolo de estudio a través de redes sociales.

Se solicitó en primer lugar la aceptación de participación voluntaria con carácter anónimo y confidencial del consentimiento informado. Una vez consignado, se procedió con el protocolo de investigación propiamente dicho.

El protocolo online estuvo disponible para su respuesta entre el 12 y el 22 de diciembre de 2019.

Se recibieron 260 respuestas. Se eliminaron 33 encuestas que no cumplían con los criterios de inclusión y exclusión establecidos: 20 correspondieron a estudiantes extranjeros, seis a quienes cursaban menos de cuatro materias, y siete ya graduados en otras disciplinas. De los 227 estudiantes restantes, el 8,41% (27 estudiantes) manifestaron no tener estrés académico. Por lo tanto, la muestra definitiva quedó constituida por 200 estudiantes.

### **Procedimiento para el análisis de datos**

Para el análisis de datos se utilizó el software estadístico SPSS versión 22. Con la finalidad de cumplir con los objetivos de la descripción de los niveles de estrés y regulación emocional de los estudiantes universitarios, se realizaron análisis estadísticos descriptivos. Los análisis estadísticos inferenciales: pruebas de diferencia de medias como la Prueba T de Student para comparar las medias de los grupos. Se obtuvieron los coeficientes de correlación  $r$  de Pearson: para medir el grado de relación entre estrés académico y regulación emocional, logrando así determinar si existe una relación entre ambas, para responder al objetivo general.

## Resultados

### Estrés académico

El cuestionario SISCO de estrés académico comienza con una pregunta que indaga el nivel de nerviosismo o preocupación en una escala Likert que va de 1 (poco) a 5 (mucho). Se observó una media de 3.92 ( $DE = .955$ ), que señalaría un nivel de moderado a alto. Se puede observar que sólo un 3% presenta poco nerviosismo y 28% manifiesta mucho nerviosismo. En el nivel medio se encuentra el 18.5%. La distribución resultante se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra para nivel de nerviosismo y preocupación (pregunta 1)

Puntuación pregunta 1	Frecuencia	Porcentaje
bajo	6	3.0
medianamente bajo	9	4.5
medio	37	18.5
medianamente alto	92	46.0
Alto	56	28.0

Sobre el valor total de la escala de estrés académico se obtuvieron los siguientes resultados: media de 64.47 ( $DE = 7.96$ ). Este valor corresponde a un nivel moderado de estrés en la autopercepción de nerviosismo y preocupación. La mediana obtenida fue de 67.00. El valor total de estrés académico para esta muestra se encontró entre 40 y 80. La autopercepción de la preocupación o nerviosismo del 46% de los encuestados es medianamente alta.

Entre los valores medios de cada uno de los factores observados en la Tabla 2, se encontró que el más elevado es el Factor Síntomas con valor medio igual a 3.16 y un rango entre 1.57 y 4.43. Por otro lado, el factor con valor más bajo corresponde a Estrategias con 3.02 de media ( $DE = 0.38$ ).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos en estrés académico: dimensiones y puntaje total

	Media	$DE$	Mediana	Mínimo	Máximo
Puntaje total	64.47	7.96	67.00	40.00	80.00
Factor Estresores	3.03	0.55	3.14	1.43	4.29
Factor Síntomas	3.16	0.52	3.21	1.57	4.43
Factor Estrategias	3.02	0.38	3.14	1.71	3.71

El Inventario SISCO (Barraza Macías, 2018) establece un baremo centrado en el valor teórico de la escala para establecer el nivel de estrés académico. Según este baremo, se encontró que el 35% de los estudiantes presenta un nivel de estrés severo (ver Tabla 3).

Tabla 3. Nivel de estrés de los estudiantes evaluados.

	Frecuencia	Porcentaje
Leve	37	18.5
Moderado	93	46.5
Severo	70	35.0

### Regulación emocional

Respecto de las dificultades de regulación emocional, la puntuación media de la escala de DERS es de 116.19 ( $DE = 14.20$ ) y una mediana de 120, correspondiendo a un nivel moderado de dificultad en la regulación de las emociones.

Se encontró que tanto el factor de Dificultades en las conductas dirigidas a metas como en el factor Impulsividad se encuentran los valores más bajos de media. Por otro lado, el factor No Aceptación es el más elevado con una media de 3.36 encontrando puntajes de entre 2 y 4.33. Estos resultados se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de Regulación Emocional y sus factores

	Media	$DE$	Mediana	Mínimo	Máximo
Puntaje Total	116.19	14.20	120	78	138
Factor No aceptación	3.36	0.52	3.50	2.00	4.33
Factor Dificultades en conductas dirigidas a metas	3.11	0.45	3.20	1.40	4.00
Factor Impulsividad	3.11	0.45	3.00	1.50	4.00
Factor Estrategias de regulación emocional	3.22	0.48	3.25	2.00	4.13
Factor Falta de conciencia emocional	3.31	0.48	3.50	2.00	4.17
Factor Claridad emocional	3.24	0.43	3.20	2.00	4.20

De acuerdo con Gratz y Roemer (2004), se categorizaron los resultados según los puntajes de corte, y se establecieron los siguientes niveles: de 78 a 106 puntos corresponde a un nivel bajo, de 107 a 125 puntos corresponde a un nivel moderado y de 126 a 138 puntos corresponden a un nivel alto. En la Tabla 5 se presenta la distribución resultante para la muestra estudiada. Se puede observar que el 27% de los estudiantes presenta un nivel alto de dificultad para regular sus emociones.



Tabla 5. Nivel de dificultad en la regulación emocional de los estudiantes evaluados.

Nivel de dificultad	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	48	24.0
Moderado	98	49.0
Alto	54	27.0

## Estudios de diferencia según aspectos sociodemográficos

### Diferencias según sexo

Se analizaron los resultados en estrés académico y en regulación emocional según el sexo de los estudiantes. Se encontró una muestra equilibrada entre el sexo femenino ( $n = 104$ ) y el masculino ( $n = 96$ ) con medias de 65.09 ( $DE = 7.88$ ) y 63.79 ( $DE = 8.04$ ), respectivamente, para estrés académico. Estas medias corresponden, primariamente, a un nivel moderado de estrés académico.

Se encontró que el puntaje total en estrés académico de las estudiantes mujeres fue más alto en comparación al obtenido por los varones. Sin embargo, esta diferencia no fue estadísticamente significativa. En los factores de estrés académico Estresores y Síntomas, también se observa que los puntajes son levemente más altos para las mujeres. En cambio, para el factor afrontamiento, el puntaje más alto corresponde a los estudiantes varones. Sin embargo, ninguna de estas diferencias resultó estadísticamente significativa según el análisis estadístico aplicado. Estos resultados se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos según sexo en estrés académico y ANOVAs

Estrés académico	Sexo				ANOVA	
	Femenino ( $n = 104$ )		Masculino ( $n = 96$ )		<i>F</i>	<i>p</i>
	Media	<i>DE</i>	Media	<i>DE</i>		
Puntaje total	65.09	7.88	63.79	8.04	1.322	.252
Factor Estresores	3.09	0.52	2.98	0.57	2.109	.148
Factor Síntomas	3.20	0.57	3.11	0.47	1.607	.206
Factor Afrontamiento	3.01	0.39	3.03	0.37	.135	.713

Con respecto a las dificultades de regulación emocional entre el sexo femenino y masculino se encontró una media total de 115.88 ( $DE = 14.14$ ) para las mujeres y 116.52 ( $DE = 14.33$ ) para los hombres. Respecto de los valores de los factores analizados se encontraron medias idénticas para hombres y para mujeres en el factor de no aceptación y en el factor de falta de conciencia emocional.

Se encontró que el puntaje total en dificultades de regulación emocional de las estudiantes mujeres fue más bajo en comparación al obtenido por los varones. Sin

embargo, esta diferencia no fue estadísticamente significativa. En los factores de Falta de conciencia emocional es donde se puede observar la diferencia más amplia; sin embargo, esta diferencia tampoco resulta estadísticamente significativa según el análisis estadístico aplicado. Estos resultados se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos según sexo en Dificultades de regulación emocional y ANOVAs

Dificultades de Regulación emocional	Sexo				ANOVA	
	Femenino		Masculino		<i>F</i>	<i>p</i>
	Media	<i>DE</i>	Media	<i>DE</i>		
Puntaje Total	115.88	14.14	116.52	14.33	.103	.749
Factor No aceptación	3.36	0.52	3.36	0.52	.000	.994
Factor Dificultades en conductas dirigidas a metas	3.09	0.44	3.13	0.46	.455	.501
Factor Impulsividad	3.09	0.47	3.13	0.43	.500	.480
Factor Estrategias de regulación emocional	3.25	0.47	3.20	0.49	.615	.434
Factor Falta de conciencia emocional	3.26	0.50	3.36	0.45	2.510	.115
Factor Claridad emocional	3.24	0.47	3.23	0.43	.034	.854

### Diferencias según rango etario

Se analizaron los resultados en estrés académico y en regulación emocional según el rango etario de los estudiantes. Se encontró una muestra heterogénea con estudiantes de 18 a 20 años ( $n = 76$ ), de 21 a 23 años ( $n = 93$ ) y de 24 a 25 años ( $n = 31$ ). Se encontró que el puntaje total en estrés académico de los estudiantes de 18 a 20 años fue el más alto a comparación del resto, pero no constituye una diferencia estadísticamente significativa. En cuanto al factor Afrontamiento, se encontró una diferencia estadísticamente significativa según rango etario, y destaca el valor más bajo en estudiantes de 24 a 25 años con una media de 2.80 ( $DE = 0.44$ ). Por otro lado, el valor más alto se encuentra en el factor Síntomas en los estudiantes de entre 18 y 20 años. Estos resultados se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos según rango etario en estrés académico y ANOVAs

Estrés académico	Rango etario						ANOVA	
	18 a 20 años (n = 76)		21 a 23 años (n = 93)		24 a 25 años (n = 31)		F	p
	Media	DE	Media	DE	Media	DE		
Puntaje total	66.07	7.61	63.87	7.06	62.32	10.51	2.975	.053
Factor Estresores	3.09	0.51	2.99	0.52	3.03	0.67	.746	.476
Factor Síntomas	3.22	0.49	3.13	0.51	3.07	0.62	1.141	.322
Factor Afrontamiento	3.12	0.29	3.00	0.40	2.80	0.44	8.350	.000

Con respecto a las dificultades de regulación emocional según rango etario se observa un leve descenso en los puntajes totales a medida que aumenta la edad; aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas. Estos resultados se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos según rango etario en Dificultades de regulación emocional y ANOVAs

Dificultades de regulación emocional	Rango etario						ANOVA	
	18 a 20 años (n = 76)		21 a 23 años (n = 93)		24 a 25 años (n = 31)		F	p
	Media	DE	Media	DE	Media	DE		
Puntaje total	117.33	12.27	115.62	14.79	115.06	16.87	.413	.662
Factor No aceptación	3.40	0.46	3.32	0.54	3.39	0.58	.616	.541
Factor Dificultades en conductas dirigidas a metas	3.17	0.38	3.08	0.46	3.06	0.55	1.107	.333
Factor Impulsividad	3.16	0.37	3.11	0.49	3.00	0.50	1.308	.273
Factor Estrategias de regulación emocional	3.24	0.44	3.21	0.49	3.23	0.55	.076	.927
Factor Falta de conciencia emocional	3.29	0.45	3.33	0.49	3.27	0.51	.250	.779
Factor Claridad emocional	3.29	0.41	3.20	0.41	3.19	0.52	1.001	.369

### Diferencias según estado civil

Se analizaron los resultados en estrés académico y en regulación emocional según el estado civil de los estudiantes. Se encontró una muestra heterogénea: Solteros ( $n = 100$ ), En pareja ( $n = 83$ ) y Casados ( $n = 17$ ) pero con medias totales similares para solteros y aquellos que están en pareja y un leve aumento para aquellos

que son casados. Se puede observar una tendencia a la significación para el puntaje total de estrés académico según estado civil. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas para los factores de estrés académico según estado civil. Estos resultados se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos según estado civil en estrés académico y ANOVAs

Estrés académico	Estado civil						ANOVA	
	Soltero/a ( <i>n</i> = 100)		En pareja ( <i>n</i> = 83)		Casado/a ( <i>n</i> = 17)		<i>F</i>	<i>p</i>
	Media	<i>DE</i>	Media	<i>DE</i>	Media	<i>DE</i>		
Puntaje total	64.06	8.80	64.41	7.31	67.12	5.16	1.076	.343
Factor Estresores	3.02	0.56	2.99	0.53	3.34	0.46	2.939	.055
Factor Síntomas	3.13	0.57	3.16	0.48	3.33	0.35	1.079	.342
Factor Afrontamiento	3.01	0.41	3.05	0.37	2.92	0.31	.791	.455

Con respecto a las dificultades de regulación emocional según el estado civil, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor Falta de conciencia emocional entre los estudiantes casados con una media de 3.53 (*DE* = 0.27) y aquellos solteros con una media de 3.23 (*DE* = 0.45). Estos resultados se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos según estado civil en Dificultades de regulación emocional y ANOVAs

Dificultades de regulación emocional	Estado civil						ANOVA	
	Soltero/a ( <i>n</i> = 100)		En pareja ( <i>n</i> = 83)		Casado/a ( <i>n</i> = 17)		<i>F</i>	<i>p</i>
	Media	<i>DE</i>	Media	<i>DE</i>	Media	<i>DE</i>		
Puntaje total	114.69	14.77	117.12	14.12	120.41	9.93	1.495	.227
Factor No aceptación	3.33	0.52	3.37	0.53	3.53	0.45	1.150	.319
Factor Dificultades en conductas dirigidas a metas	3.08	0.45	3.13	0.47	3.20	0.37	.697	.499
Factor Impulsividad	3.08	0.46	3.14	0.46	3.11	0.37	.335	.716
Factor Estrategias de regulación emocional	3.17	0.52	3.27	0.45	3.32	0.38	1.405	.248
Factor Falta de conciencia emocional	3.23	0.48	3.36	0.48	3.53	0.27	3.992	.020
Factor Claridad emocional	3.23	0.45	3.21	0.42	3.38	0.32	1.056	.350

### Diferencias según situación laboral

Se analizaron los resultados en estrés académico y en dificultades de regulación emocional según la situación laboral de los estudiantes. Se encontró una muestra heterogénea con estudiantes que están empleados ( $n = 81$ ), con situación laboral independiente ( $n = 40$ ) y los que no trabajan ( $n = 79$ ). El Factor Síntomas es el más alto, especialmente en aquellos estudiantes que no trabajan con una media de 3.19. Por otro lado, el más bajo es el Factor Afrontamiento en aquellos que están en una situación laboral independiente con una media de 2.94. Los resultados que se presentan en la tabla 12 no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos según situación laboral en estrés académico y ANOVAs

Estrés académico	Situación laboral						ANOVA	
	Empleado/a ( $n = 81$ )		Independiente ( $n = 40$ )		No trabaja ( $n = 79$ )		F	p
	Media	DE	Media	DE	Media	DE		
Puntaje total	64.10	8.50	62.78	7.79	65.70	7.35	1.950	.145
Factor Estresores	3.00	0.59	2.94	0.54	3.12	0.49	1.791	.170
Factor Síntomas	3.15	0.54	3.10	0.55	3.19	0.49	.414	.662
Factor Afrontamiento	3.01	0.37	2.93	0.48	3.07	0.33	1.919	.150

Con respecto a las dificultades de regulación emocional entre las diferentes situaciones laborales, se encontraron diferencias significativamente estadísticas con respecto a las medias totales de aquellos que no trabajan y los que están en situación laboral independiente. Así como también en el Factor Impulsividad donde se observó una media de 3.20 ( $DE = 0.43$ ) en los que no trabajan y una media de 2.97 ( $DE = 0.44$ ) en aquellos que trabajan de manera independiente. En lo que respecta al Factor Claridad Emocional hay diferencias significativas especialmente entre los que tienen empleo con una media de 3.13 ( $DE = 0.47$ ) y los que no trabajan con una media de 3.35 ( $DE = 0.36$ ), estos resultados se muestran en la Tabla 13.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos según situación laboral en Dificultades de regulación emocional y ANOVAs

Dificultades de regulación emocional	Situación laboral						ANOVA	
	Empleado/a ( <i>n</i> = 81)		Independiente ( <i>n</i> = 40)		No trabaja ( <i>n</i> = 79)		<i>F</i>	<i>p</i>
	Media	<i>DE</i>	Media	<i>DE</i>	Media	<i>DE</i>		
Puntaje total	114.38	14.74	113.23	15.38	119.53	12.41	3.821	.024
Factor No aceptación	3.33	0.52	3.23	0.61	3.46	0.46	3.004	.052
Factor Dificultades en conductas dirigidas a metas	3.05	0.49	3.07	0.47	3.19	0.38	2.340	.099
Factor Impulsividad	3.08	0.46	2.97	0.44	3.20	0.43	3.872	.022
Factor Estrategias de regulación emocional	3.18	0.50	3.17	0.51	3.30	0.44	1.806	.167
Factor Falta de conciencia emocional	3.26	0.49	3.22	0.46	3.40	0.46	2.426	.091
Factor Claridad emocional	3.1333	0.47	3.21	0.41	3.35	0.36	5.545	.005

### Diferencias según cantidad de materias aprobadas

Se analizaron los resultados en estrés académico y en dificultades de regulación emocional según las materias aprobadas. Se encontró una muestra heterogénea con estudiantes que en su mayoría tienen menos de 10 materias aprobadas con (*n* = 152), de entre 10 y 20 materias aprobadas (*n* = 36) y con más de 20 materias aprobadas (*n* = 12).

En el factor Afrontamiento se encontraron diferencias estadísticas significativas en aquellos que tienen menos de 10 materias aprobadas con una media 3.05 (*DE* = 0.34) y los estudiantes con más de 20 materias aprobadas con una media de 2.73 (*DE* = 0.43). Esta diferencia también se refuerza en los puntajes totales donde los que tienen menos de 10 materias aprobadas muestran una media de 64.7 (*DE* = 7.58) y aquellos con más de 20 materias aprobadas tienen una media de 58.6 (*DE* = 14.02). Todas estas diferencias estadísticamente significativas se muestran en la Tabla 14.

Tabla 14. Estadísticos descriptivos según cantidad de materias aprobadas en estrés académico y ANOVAs

Estrés académico	Materias aprobadas						ANOVA	
	Menos de 10 (n = 152)		Entre 10 y 20 (n = 36)		Más de 20 (n = 12)		F	p
	Media	DE	Media	DE	Media	DE		
Puntaje total	64.74	7.58	65.22	6.18	58.67	14.02	3.525	.031
Factor Estresores	3.03	0.54	3.14	0.38	2.80	0.94	1.819	.165
Factor Síntomas	3.17	0.52	3.22	0.39	2.86	0.78	2.293	.104
Factor Afrontamiento	3.05	0.34	2.96	0.48	2.73	0.43	4.736	.010

Con respecto a las dificultades de regulación emocional entre la cantidad de materias aprobadas se encontraron diferencias significativamente estadísticas con respecto al factor impulsividad en donde tanto aquellos que tienen menos de 10 materias como los que tienen entre 10 y 20 materias aprobadas tienen una media similar de 3.13 ( $DE = 0.45$ ) y 3.14 ( $DE = 0.40$ ) respectivamente, sin embargo, aquellos que cuentan con más de 20 materias aprobadas tienen una media de 2.75 ( $DE = 0.55$ ), estos resultados se muestran en la Tabla 15.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos según cantidad de materias aprobadas en Dificultades de regulación emocional y ANOVAs

Dificultades de regulación emocional	Materias aprobadas						ANOVA	
	Menos de 10 (n = 152)		Entre 10 y 20 (n = 36)		Más de 20 (n = 12)		F	p
	Media	DE	Media	DE	Media	DE		
Puntaje total	116.12	14.11	118.86	12.20	109.00	19.02	2.204	.113
Factor No aceptación	3.35	0.53	3.47	0.41	3.19	.65	1.505	.225
Factor Dificultades en conductas dirigidas a metas	3.11	0.44	3.19	0.42	2.87	0.63	2.432	.090
Factor Impulsividad	3.13	0.45	3.14	0.40	2.75	0.55	4.139	.017
Factor Estrategias de regulación emocional	3.21	0.48	3.34	0.42	3.08	0.64	1.739	.178
Factor Falta de conciencia emocional	3.31	0.48	3.34	0.44	3.15	0.57	.713	.492
Factor Claridad emocional	3.24	0.41	3.28	0.48	3.08	0.50	.983	.376

### Diferencias según cantidad de materias totales de carrera

Se analizaron los resultados en estrés académico y en regulación emocional según la cantidad de materias totales de la carrera. En los resultados se encontró una muestra heterogénea con menos de 25 materias ( $n = 28$ ), entre 25 y 35 materias de ( $n = 42$ ) y más de 35 materias ( $n = 130$ ). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total de estrés académico, donde los estudiantes con más de 35 materias obtuvieron el puntaje el más alto con una media de 65.92 ( $DE = 7.27$ ) y en aquellos de menos de 25 materias una media de 60.21 ( $DE = 8.39$ ). El mismo comportamiento se pudo observar en el factor Estresores y en el factor Síntomas en donde las medias de aquellos alumnos de más de 35 materias fueron significativamente más altas ( $M_{estresores} = 3.13$ ;  $DE = 0.53$ ;  $M_{síntomas} = 3.24$ ;  $DE = 0.47$ ); que las de los alumnos con menos de 25 materias ( $M_{estresores} = 2.77$ ;  $DE = 0.54$ ;  $M_{síntomas} = 2.90$ ;  $DE = 0.60$ ). Los resultados se presentan en la Tabla 16.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos según cantidad de materias totales en estrés académico y ANOVAs

Estrés académico	Materias totales						ANOVA	
	Menos de 25 ( $n = 28$ )		Entre 25 y 35 ( $n = 42$ )		Más de 35 ( $n = 130$ )		F	p
	Media	DE	Media	DE	Media	DE		
Puntaje total	60.21	8.39	62.81	8.56	65.92	7.27	7.517	.001
Factor Estresores	2.77	0.54	2.92	0.52	3.13	0.53	6.635	.002
Factor Síntomas	2.90	0.60	3.08	0.54	3.24	0.47	5.711	.004
Factor Afrontamiento	2.93	0.39	2.98	0.42	3.05	0.37	1.367	.257

Con respecto a las dificultades de regulación emocional entre la cantidad de materias totales se encontraron diferencias significativamente estadísticas en los puntajes totales, donde los estudiantes de menos de 25 materias ( $M = 110.07$ ;  $DE = 17.83$ ) y los que su carrera tiene más de 35 ( $M = 118.83$ ;  $DE = 12.69$ ). También se observa un incremento en las medias según la cantidad de materias totales. Por ejemplo, en los factores de no aceptación (menos de 25 materias  $M_{No\ aceptación} = 3.17$  ( $DE = 0.64$ ), más de 35 materias  $M_{No\ aceptación} = 3.46$  ( $DE = 0.46$ )), dificultades en conductas dirigidas a metas (menos de 25 materias  $M_{Dificultades\ en\ conductas\ dirigidas\ a\ metas} = 2.87$  ( $DE = 0.53$ ), más de 35 materias  $M_{Dificultades\ en\ conductas\ dirigidas\ a\ metas} = 3.19$  ( $DE = 0.42$ )), estrategias de regulación emocional (menos de 25 materias  $M_{Estrategias\ de\ regulación}$



emocional = 3.02 ( $DE = 0.60$ ), más de 35 materias  $M_{Estrategias\ de\ regulación\ emocional} = 3.32$  ( $DE = 0.43$ ) y falta de consciencia emocional (menos de 25 materias  $M_{Falta\ de\ consciencia\ emocional} = 3.21$  ( $DE = 0.51$ ), más de 35 materias  $M_{Falta\ de\ consciencia\ emocional} = 3.39$  ( $DE = 0.46$ )) Estos resultados se muestran en la Tabla 17.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos según cantidad de materias totales en Dificultades de regulación emocional y ANOVAs

Dificultades de regulación emocional	Materias totales						ANOVA	
	Menos de 25 ( $n = 28$ )		Entre 25 y 35 ( $n = 42$ )		Más de 35 ( $n = 130$ )		$F$	$p$
	Media	$DE$	Media	$DE$	Media	$DE$		
Puntaje total	110.07	17.83	112.07	14.05	118.83	12.69	7.014	.001
Factor No aceptación	3.17	0.64	3.19	0.53	3.46	0.46	7.066	.001
Factor Dificultades en conductas dirigidas a metas	2.87	0.53	3.04	0.44	3.19	0.42	6.723	.001
Factor Impulsividad	2.98	0.52	3.07	0.43	3.15	0.44	1.864	.158
Factor Estrategias de regulación emocional	3.02	0.60	3.07	0.48	3.32	0.43	7.840	.001
Factor Falta de consciencia emocional	3.21	0.51	3.12	0.52	3.39	0.46	5.910	.003
Factor Claridad emocional	3.09	0.48	3.21	0.46	3.27	0.40	2.181	.116

## Correlación entre estrés académico y dificultades de regulación emocional

Se observa una fuerte correlación entre los niveles de estrés y las dificultades en la regulación emocional ( $r = .728$ ;  $p = .000$ ), También se hallaron índices de fuerte correlación entre el estrés académico, y las dificultades de regulación emocional en cuanto a las Estrategias (.734;  $p = .000$ ), a la No aceptación (.727;  $p = .000$ ), las Metas (.679;  $p = .000$ ) y los Impulsos (.562;  $p = .000$ ). Por su parte, el nivel de dificultad para la regulación emocional mostró fuerte correlación con los Estresores (.708;  $p = .000$ ) y los Síntomas (.698;  $p = .000$ ) del Inventario de estrés académico. Estos resultados se pueden observar en la Tabla 18.

Tabla 18. Correlación entre estrés académico y dificultad para regular emociones

	Total, DERS	Claridad	Conciencia	Metas	No Aceptación	Estrategias	Impulsos
Total SISCO	.728 *	.389 n.s.	.481 n.s.	.679 *	.727 *	.734 *	.562 *
Estresores	.708 *	.367 n.s.	.444 n.s.	.644 *	.696 *	.721 *	.592 *
Síntomas	.698 *	.422 n.s.	.453 n.s.	.639 *	.709 *	.687 *	.526 *
Afrontamiento	.207 n.s.	.059 n.s.	.180 n.s.	.232 n.s.	.204 n.s.	.217 n.s.	.111 n.s.

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).  
n.s. no significativo

## Discusión

La presente investigación se propuso analizar la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes universitarios. Para ello se tomó como marco referencial la teoría transaccional del estrés de Lazarus & Folkman (1984), que lo define como una relación entre condiciones internas y externas al sujeto, y que está determinado por la evaluación cognitiva y el afrontamiento, es decir, que una situación resultará estresante según la valoración que la persona efectúe acerca de ella, y de las herramientas que disponga para hacerle frente. También se toma como referencia el concepto de estrés académico que describen Pacheco & Suárez (1997), ya que lo consideran un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico. Por otro lado, en lo que respecta a la regulación emocional, se destaca el desarrollo de Bisquerra Alzina (2011), según el cual la regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, e involucra tener conciencia de las propias emociones, contar con estrategias de afrontamiento adecuadas, autogenerarse emociones positivas, entre otras competencias.

En primer lugar, se procedió a describir estas dos variables y su incidencia entre los estudiantes encuestados, constituyendo el primer objetivo específico de la investigación. El instrumento aplicado para estudiar el estrés académico fue el Inventario SISCO SV-21 (Barraza Macías, 2018). Sus resultados pusieron en evidencia, a través de su pregunta "filtro", que casi las tres cuartas partes de los estudiantes presentan un nivel de nerviosismo o preocupación alto o medianamente alto. De acuerdo con Román Collazo & Hernández Rodríguez (2005), este hecho se vincula con que el nivel de estudios superiores coincide con una etapa en la que los sujetos experimentan cambios en lo personal, familiar y laboral, por lo que se mostrarían más vulnerables a sufrir períodos de estrés sostenido. Puntualmente en lo que se refiere al nivel de estrés de los estudiantes de esta investigación, los resultados arrojaron que casi la mitad de ellos muestra un nivel de estrés moderado, seguido de un grupo numeroso que evidencia niveles severos de estrés académico. Estos resultados coinciden con los arrojados por el estudio de Barraza Macías (2016), ya que la mayoría de los alumnos encuestados en el mismo reportan haber presentado estrés académico sólo algunas veces, pero con una intensidad medianamente alta. También se observa una prevalencia de estrés moderado en la investigación de Abreu et al. (2016). Respecto a las dimensiones del estrés académico, en esta investigación se observó una mayor prevalencia del Factor Síntomas, mientras que las dimensiones

del Factor Estresores y el Factor Estrategias de afrontamiento presentaron medias levemente menores y muy similares entre sí.

Autores como Cabanach et al. (2017) coinciden en afirmar que la habilidad para regular las emociones es fundamental entre la población universitaria, ya que implica las habilidades de percibir, comprender y asimilar los propios sentimientos de manera adecuada y, sobre todo, la posibilidad de transformar el estado de ánimo voluntariamente. Para evaluar las dificultades de regulación emocional que manifiestan los estudiantes universitarios, se utilizó en esta investigación la Escala DERS de Gratz y Roemer (2004). Su aplicación puso en evidencia que casi la mitad de los estudiantes presenta un nivel moderado de dificultad para regular sus emociones, mientras que los subgrupos menores evidencian niveles altos y bajos en este sentido. Particularmente, la No aceptación y la Falta de conciencia emocional son los factores con mayor prevalencia en la muestra.

A continuación, se procedió a estudiar las diferencias de estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios según variables sociodemográficas. Con relación a la edad, se observó que el estrés académico resultó con mayor prevalencia entre los estudiantes más jóvenes, de 18 a 20 años. En este sentido, se considera al estrés académico como un tipo de estrés psicosocial en términos de Sandín (2003), ya que hace referencia a situaciones vitales que se constituyen en estresores. Los resultados muestran que, tanto el factor Síntomas como el factor Estrategias de afrontamiento, disminuyen su presencia con la edad. El primero es más frecuente entre los estudiantes de 18 a 20 años, y el último es el más bajo entre los estudiantes de 24 y 25 años. En lo que respecta a las dificultades de regulación emocional entre los diferentes rangos etarios, se observa un leve descenso en los puntajes totales a medida que aumenta la edad, aunque ese comportamiento no es estadísticamente significativo. El factor No aceptación presenta valores medios más altos, tanto en el grupo etario de 18 a 20 años como en el grupo de 24 a 25 años. El factor Impulsividad es el menos presente, especialmente entre los estudiantes mayores. Debido a los resultados, no es posible corroborar la segunda hipótesis del trabajo a pesar de encontrar una tendencia que va en la misma dirección. La mayoría de los estudios previos considerados (Domínguez Lara, 2018; Cabanach et al., 2018; Canedo et al., 2019) no obtuvieron resultados que permitan vincular las dificultades de regulación emocional con la variable sociodemográfica de la edad.

Al analizar las variables de acuerdo con el género, se encontró que el puntaje total en estrés académico de las estudiantes mujeres fue más alto en comparación al

obtenido por los varones. Estos resultados coinciden con varias de las investigaciones consignadas con anterioridad (García Ros & Pérez González, 2011; Monzón et al. 2012; García-Ros, Pérez Blasco, Natividad & Pérez González, 2012; Pozos Radillo, Preciado Serrano, Campos, Acosta & Fernández Aguilera, 2015; Barraza Macías, 2016; Abreu et al., 2016), en las que se observa que las mujeres reportan una mayor intensidad de estrés académico. No obstante, las diferencias no son estadísticamente significativas. En los factores de estrés académico Estresores y Síntomas, también se observa que los puntajes son levemente más altos para las mujeres. En cambio, para el factor Estrategias, el puntaje más alto corresponde a los estudiantes varones. Por otra parte, se observó que el puntaje total en dificultades de regulación emocional de las estudiantes mujeres fue más bajo en comparación al obtenido por los varones. En el factor Falta de conciencia emocional se aprecia una diferencia con mayor prevalencia en los varones, mientras que el factor Estrategias de regulación emocional predominan en las mujeres. Es decir, que las estudiantes mujeres presentan mayor prevalencia de estrés académico, pero menores dificultades de regulación emocional. Sin embargo, ninguna de las diferencias señaladas resultó estadísticamente significativa por lo tanto no es posible corroborar la tercera hipótesis del trabajo a pesar de encontrar una tendencia en los resultados que va en esa dirección. Por su parte, varios de los estudios tomados como antecedentes (Domínguez Lara, 2018; Cabanach et al., 2018; Canedo et al., 2019) no obtuvieron resultados destacados en cuanto al género y su relación con las dificultades de regulación emocional, a excepción de la investigación de Díaz y López (2016), cuyos resultados evidenciaron que las estudiantes de género femenino utilizan con mayor frecuencia determinadas estrategias de regulación emocional, como es el caso de la rumiación.

De acuerdo con el estado civil de los estudiantes, el estrés académico se aprecia con valores levemente mayores entre los estudiantes casados, seguidos por aquellos que se encuentran en pareja, y luego los solteros. Entre los casados se evidencia una mayor prevalencia del factor Estresores y el factor Síntomas, pero la menor presencia en cuanto a Estrategias de afrontamiento. También Barraza Macías (2016) observó que los alumnos casados evalúan, con mayor frecuencia, las demandas del entorno como estresores. Por otra parte, las dificultades de regulación emocional también son levemente mayores entre los estudiantes casados, mientras que disminuye entre aquellos que están en pareja y entre los solteros. Los factores de No aceptación y Falta de conciencia emocional muestran una mayor presencia entre los estudiantes casados. La Claridad emocional y las Estrategias de regulación también muestran una prevalencia, aunque menor, en este grupo. No es posible

corroborar la cuarta hipótesis del trabajo debido a que los resultados no fueron estadísticamente significativos. Tampoco fue posible contrastar estos resultados con investigaciones previas tales como Domínguez Lara, 2018; Cabanach et al., 2018 y Canedo et al., 2019.

La situación laboral se estudió como un posible factor de incidencia en el estrés y las dificultades de regulación emocional. Respecto a la primera variable, Arnett (2000) plantea que las exigencias del mercado laboral forman parte de los factores que generan vulnerabilidad frente al estrés por parte de los estudiantes universitarios, ya que se encuentran en una etapa vital en la que confluyen diversas situaciones que pueden comportarse como estresores. Los resultados de esta investigación mostraron que el nivel de estrés es mayor en aquellos estudiantes que no trabajan, en relación a los empleados y, por último, los trabajadores independientes. En este último grupo se destacan valores bajos del factor Estrategias de afrontamiento y Estresores. Por su parte, las dificultades de regulación emocional también son mayores en aquellos estudiantes que no trabajan, mientras que en los empleados y los trabajadores independientes se observan índices menores. La No aceptación y la Falta de conciencia emocional son los factores más presentes entre los estudiantes que no trabajan. La Impulsividad es el factor menos presente entre los estudiantes que trabajan de manera independiente. No es posible corroborar la quinta hipótesis debido a que los resultados obtenidos no son estadísticamente.

A partir de los resultados obtenidos, se observó que el estrés académico es menor entre los estudiantes que tienen más de 20 materias aprobadas del plan de estudios, seguidos de aquellos que han aprobado entre 10 y 20 materias, y, por último, en los que cuentan con menos de 10 asignaturas aprobadas. Las tres subescalas del estrés académico muestran índices bajos en el grupo de estudiantes que lleva más materias aprobadas. No obstante, cabe señalar que este grupo fue el menos numeroso de la muestra ( $n=12$ ). En el estudio de García Ros y Pérez González (2011) se encontró que el estrés académico constituye un fenómeno generalizado en el año de acceso a la universidad, por lo que los niveles de estrés serían mayores entre aquellos estudiantes que han aprobado menos materias. En relación con la regulación emocional, los estudiantes que llevan más de 20 materias aprobadas mostraron menores dificultades, mientras que los valores fueron levemente menores para aquellos que aprobaron entre 10 y 20 asignaturas, y aún menores para los que aprobaron menos de 10. En todas las dimensiones consideradas se observa un aumento de las dificultades entre los alumnos que aprobaron de 10 a 20 materias, respecto a los que aprobaron menos de 10; y de estos últimos respecto a los que

cuentan con más de 20 asignaturas aprobadas. Se observa un alto índice de No aceptación en el grupo intermedio y un bajo índice de Impulsividad entre aquellos que llevan mayor cantidad de materias aprobadas. Por su parte, Díaz y López (2016) también concluyeron que aquellos alumnos con sus estudios más avanzados presentarían estrategias más adaptativas en comparación con los estudiantes que recién ingresan. También Monzón (2007) destaca que las exigencias que enfrentan los estudiantes al ingresar a la universidad son las que pueden generar mayores dificultades en la regulación emocional, ya que deben adaptarse a nuevos horarios, nuevas relaciones interpersonales, compromisos con fechas de entrega de trabajos, entre otras. En este aspecto se corrobora la sexta hipótesis del trabajo debido a los resultados estadísticamente significativos demuestran que se encuentran mayores niveles de estrés académico y mayores dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios que tengan menor cantidad de materias aprobadas. En este caso, es importante tener en cuenta lo heterogéneo de la muestra.

Por último, también se analizó la relación entre las variables y la cantidad total de materias correspondiente a las carreras en curso. En este sentido, se consideró que una carrera universitaria más extensa implica una mayor cantidad de horas dedicadas a la cursada, a la preparación y presentación de trabajos y de exámenes. El estudio de Pozos Radillo, Preciado Serrano, Campos, Acosta & Fernández Aguilera (2015) destacó, en este aspecto, que la sobrecarga académica y la exposición en clase son las situaciones académicas que pueden generar mayores niveles de estrés en los estudiantes. A partir de los resultados obtenidos se evidencia que el estrés académico aumenta conforme aumenta la cantidad de materias totales. Se observaron mayores niveles de estrés académico entre los estudiantes de carreras con más de 35 materias; por su parte, las carreras que tienen entre 25 y 35 materias arrojaron un índice menor como media de estrés, y este valor fue aún menor para los estudiantes de carreras con menos de 25 materias totales. En particular, las tres dimensiones del estrés analizadas se comportan de la misma manera: el nivel de estrés aumenta en función de la cantidad de materias del plan de estudios, siendo el factor Estresores el más bajo en la población que cursa menos materias, y el factor Síntomas el más alto en los estudiantes con más materias que cursar. En cuanto a las dificultades en la regulación emocional, los resultados muestran que aumentan a medida que aumenta la cantidad de materias totales. El factor de No aceptación es el más frecuente entre los estudiantes de carreras más largas, y las Dificultades de conductas dirigidas a metas es el menos frecuente entre los estudiantes de carreras con menos de 25 materias. De esta manera se corrobora la séptima hipótesis del trabajo debido a los

resultados estadísticamente significativos demuestran que hay mayores niveles de estrés académico y mayores dificultades de regulación emocional en alumnos que cursen carreras con mayor cantidad de materias totales. Pero es importante tener en cuenta lo heterogéneo de la muestra.

Finalmente, para dar cuenta del objetivo principal de la investigación, se buscó analizar la relación entre la regulación emocional y el estrés académico descriptos en los estudiantes universitarios. En este sentido, se observa una fuerte correlación entre los niveles de estrés y las dificultades en la regulación emocional, coincidiendo con lo que afirman Gaeta González y López García (2013), Cabanach et al. (2017; 2018) y Canedo et al. (2019), respecto a que la adecuada regulación emocional puede contribuir a amortiguar la experiencia de estrés académico. Además, se hallaron índices de fuerte correlación entre el estrés académico, y las dificultades de regulación emocional en cuanto a las Estrategias, a la No aceptación, las Metas y los Impulsos. Por su parte, el nivel de dificultad para la regulación emocional mostró fuerte correlación con los Estresores y los Síntomas del Inventario de estrés académico. No se hallaron correlaciones significativas con las dificultades de regulación vinculadas a la Claridad y la Conciencia emocional, ni con el factor Estrategias de afrontamiento del estrés académico.

Los resultados obtenidos muestran que, en efecto, una adecuada regulación emocional contribuye a reducir el estrés académico en los estudiantes, tal como afirmaron Extremera et al. (2009). Por otro lado, al igual que en la investigación de Barraza Macías (2016), se observó que ninguna de las variables sociodemográficas presenta diferencias significativas en cuanto al estrés académico y a la regulación emocional.



## **Limitaciones y futuras líneas de investigación**

En el desarrollo de la investigación se encontraron algunos obstáculos y dificultades. En primer lugar, la muestra seleccionada resultó muy heterogénea en algunos aspectos, por ejemplo, en cuanto a la carrera universitaria, por lo cual se dificultó realizar estudios estadísticos comparativos de esas variables. Sería importante analizar los índices de estrés académico y regulación emocional en diferentes facultades y carreras. También se sugiere incorporar a futuras investigaciones la variable geográfica, para poder comparar estos índices según se trate de universidades ubicadas en Ciudad de Buenos Aires o en el interior del país.

Por otro lado, se tuvo en cuenta un rango etario acotado, de 18 a 25 años, por considerarse que la mayor parte de la población de estudiantes universitarios se encuentra dentro de ese grupo. Sin embargo, se sugiere para futuras investigaciones ampliar este criterio de inclusión, para poder abarcar también a los estudiantes universitarios mayores de esa edad.

Dado que los resultados del análisis comparativo no fueron estadísticamente significativos, se recomienda aumentar la muestra en futuros estudios, y profundizar en la interpretación de los índices de estrés académico y dificultades de regulación emocional según género, situación laboral y familiar, y otras condiciones socioeconómicas.

Asimismo, se destaca la importancia de realizar estudios longitudinales, en cohortes de estudiantes, para analizar las fluctuaciones de los índices de estrés académico y de regulación emocional en el transcurso de toda la carrera.

Por otro lado, los hallazgos en cuanto a los niveles de estrés académico que impactan en la muestra del estudio ameritan la profundización en las causas que lo generan, los síntomas que manifiestan y las posibles soluciones psicológicas y médicas a este padecimiento.

En cuanto a la regulación emocional, sería conveniente realizar un estudio experimental en el que se brinde herramientas para regular sus emociones a estudiantes jóvenes que recién comienzan a estudiar en carreras con más de 35 materias para verificar si las mismas generan una disminución en el estrés académico debido al alto grado de correlación de las variables.

## Conclusiones

A partir del trabajo de investigación realizado, se observó que existe una fuerte correlación entre el estrés académico y las dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios, comprobando así la primera hipótesis planteada. El análisis de los datos mostró que los niveles altos de estrés académico se corresponden con niveles altos de dificultades en la regulación emocional.

Por otro lado, se observó que más de un tercio de los estudiantes presentan nivel severo de estrés académico, aunque la mayoría mostró índices de estrés moderado. En lo que respecta a las dificultades de regulación emocional, también la mayoría (casi la mitad) de los estudiantes universitarios evidenció un nivel moderado, y menos de un tercio de ellos mostró nivel alto de dificultades en este aspecto. Por ende, podemos afirmar que no se logró corroborar la segunda hipótesis de trabajo, que postulaba que en ambas variables prevalecerían los niveles altos.

En tercer lugar, los resultados marcan una tendencia a confirmar las hipótesis de trabajo, ya que se hallaron algunas diferencias según características sociodemográficas, tanto en lo que respecta al estrés académico como a la dificultad de regulación emocional. No obstante, cabe señalar que ninguna de esas diferencias fue estadísticamente significativa y en los casos que lo fueron la muestra resulta heterogénea. Los resultados mostraron que el estrés tiene mayor incidencia en los estudiantes más jóvenes (18 a 20 años), al igual que las dificultades de regulación emocional, que van disminuyendo con la edad. Por su parte, las mujeres presentan mayor prevalencia de estrés, pero menores dificultades de regulación emocional. En relación al estado civil, los estudiantes casados muestran mayores niveles de estrés académico y de dificultades de regulación emocional, mientras que los solteros obtuvieron los menores puntajes en ambos aspectos. De acuerdo a la situación laboral, se observó que los estudiantes que no trabajan evidencian mayores niveles de estrés académico y de dificultades de regulación, luego se encuentran los empleados, y por último los trabajadores independientes. Los estudiantes que cuentan con más de 20 materias aprobadas son los que presentan menores índices de estrés académico y de dificultades de regulación emocional, seguidos por aquellos que llevan menos de 10 materias aprobadas, por lo que podría afirmarse que el estrés y las dificultades de regulación van aumentando hacia la mitad de la carrera, y luego disminuyen en los últimos tramos de cursada. Por último, se aprecia que los estudiantes que se encuentran cursando carreras más largas, con una mayor cantidad de materias

totales, evidencian mayores niveles de estrés académico y de dificultades de regulación emocional.

El estrés académico en el nivel universitario es una problemática que debería tener su lugar en las políticas públicas de salud mental. Un estudiante con altos niveles de estrés puede experimentar dificultades en su trayectoria académica, además de síntomas físicos y psicológicos de variada índole e intensidad. Para contribuir a un mejor manejo del estrés, las habilidades de regulación emocional se vuelven herramientas fundamentales. El control de los impulsos, el acceso a estrategias de regulación, la aceptación y la conciencia emocional, las conductas dirigidas a determinadas metas, y la claridad emocional, son competencias que permiten al estudiante realizar una evaluación más adecuada de las situaciones de su vida académica que pueden presentarse como estresores, y acceder a mejores estrategias de afrontamiento para sobrellevarlas.

## Referencias Bibliográficas

- Abreu, N., Camacho, D., González, M., Mancilla, B., & Barillas, D. (2016) Factores Psicosociales asociados al Estrés Académico en estudiantes de la Escuela de Artes Visuales, Universidad de los Andes, Venezuela, *Revista Gicos* 1(2),36-52.
- Alfonso, B. (2013). *Adaptación del inventario-SISCO del estrés académico en estudiantes universitarios cubanos de Ciencias Médicas*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Cuba. Recuperada de <http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/3078/Tesis%20Paginada%20Belkis%20alfonso%20Aguila.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, H. J. (2008). Programa Autoaplicado para el control de la ansiedad ante los exámenes. *Internacional Journal of Deveploment and Educational Psychology*, 2, 55-63.
- Álvarez-Silva, L. A., Gallegos-Luna, R. M., & Herrera-López, P. S. (2018). Estrés académico en estudiantes de Tecnología Superior. *Universitas*, XVI(28), 193-209. doi:10.17163/uni.n28.2018.10
- Ancajima, L. P. (2017). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico en universitarios de la ciudad de Trujillo*. (Tesis de grado inédita). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperada de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/650/ancajima\\_cl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/650/ancajima_cl.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Arnett, J. J. (2000). Emergent Adulthood: A Theory of Development from the Late teen through Twenties. *American Psychologist* 55, 469-480. <https://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arrieta Vergara, K. M., Díaz Cárdenas, S., & González Martínez, F. (2014). Síntomas de depresión y ansiedad en jóvenes universitarios: prevalencia y factores relacionados. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 7(1), 14-22. <https://doi.org/10.4321/S1699-695X2014000100003>
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Mastoras, S. M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 42-50. <http://dx.doi.org/10.1080/00049530903312899>
- Barraza Macías, A. (2007a). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*, 9(10). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas>

- Barraza Macías, A. (2007b). El Inventario SISCO del Estrés Académico. *Investigación Educativa Duranguense*, 2(7), 90-93. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense7.pdf>
- Barraza Macías, A. (2012). Estresores en alumnos de licenciatura y su relación con dos indicadores autoinformados del desempeño académico. *Investigación Educativa Duranguense*, 6(12), 22-29. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense12.pdf>
- Barraza Macías, A. (2016). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 2(2), 270-289.
- Barraza Macías, A. (2018). *Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico*. Segunda versión de 21 ítems. Books-©ECORFAN-México, Durango.2018. ORC ID: 0000-0001-6262-0940
- Barraza Macías, A., & Medina Gandara, S. Y. (2016). El estrés académico en estudiantes de gastronomía. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 1(5), 11-26. DOI: 10.17533/udea.rpsua.v8n2a02
- Berrío García, N., & Mazo Zea R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114. <http://dx.doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1>.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., & Fernandez, Cervates R. (2017) Emotion regulation profiles and academic stress in physiotherapy students. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 57-67. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.002>
- Cabanach, R., Souto Gestal, A., González Doniz, L., & Corrás Vázquez, T. (2018). Afrontamiento y regulación emocional en estudiantes de fisioterapia. *Universitas Psychologica*, 17(2), 1-13.
- Caldera Montes. J., Pulido Castro. B., & Martínez Gonzales, M. (2007). Niveles de Estrés y Rendimiento Académico en Estudiantes de la Carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(1), 77-82.
- Canedo, C. M., Andrés, M. L., Juric, L. C., & Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y

- psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 25(1), 25-40. doi: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.03>
- Cano V. (2003) *La naturaleza del estrés*. Sociedad Española para el Estudio (SEAS). Disponible en: [http://www.ucm.es/info/seas/estres\\_lab/](http://www.ucm.es/info/seas/estres_lab/). 2003.
- Catanzaro, S. J., & Mearns, J. (1990). Measuring generalized expectancies for negative mood regulation: Initial scale development and implications. *Journal of Personality Assessment*, 54, 546-563.
- Díaz, J., & López, E. (2016). *Regulación emocional en estudiantes universitarios: Diferencias entre estudiantes de la Facultad de Psicología y la Facultad de Ingeniería, y entre primer y quinto año* (Doctoral dissertation).
- Domínguez-Lara, S. (2018) Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional?. *Educación Médica*, 19(2), 96-103.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Adaptación de primer año a la vida universitaria: síntomas depresivos, estrés y dopaje. *Diario de Psicología Clínica*, 62(10), 1231-1244.
- Ekman, P. (2004). Emotional and conversational nonverbal signals. In *Language, knowledge, and representation*, 39-50. Springer Netherlands.
- Extremera P. N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 23-54.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121.
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Estilos y estrategias de afrontamiento. Cuaderno de prácticas de motivación y emoción*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Coto, R. (2013). *Cerebrando las emociones. Recursos teórico-prácticos para usar nuestras emociones con inteligencia*. Buenos Aires: Bonum.
- Fischer, J. L., Forthun, L. F., Pidcock, B. W., & Dowd, D. A. (2007). Parent relationships, emotion regulation, psychosocial maturity and college student alcohol use problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(7), 912-926. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9126-6>
- Fortich, N. (2013). *Prevalencia del estrés académico, factores asociados y niveles de presión arterial en estudiantes de pregrado de odontología de la corporación universitaria Rafael Núñez de Cartagena*. (Tesis inédita de Maestría). Corporación universitaria Rafael Núñez de Cartagena, Cartagena, Colombia.

- Gaeta González, M. L., & López García, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(2), 13-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- García Ros, R., & Pérez González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 1(3), 231-250. <https://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1002>
- García, H. D., Fantín, M. B., & Pardo, A. Y. (2016). Estrategias de afrontamiento al estrés en aspirantes a Policía de la ciudad de San Luis. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 8(1), 23-34.
- García-Ros, R., Pérez-Blasco, J., Natividad, L. A., & Pérez-González, F. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v44i2.1038>
- Gratz, K. L., & 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. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 809-833.
- Gutiérrez Rodas, J., Montoya Vélez, L., Toro Isaza, B., Briñón Zapata, M., Rosas Restrepo, E., & Salazar Quintero, L. (2005). Depresión en Estudiantes Universitarios y su Asociación con el Estrés Académico. *Revista CES Med*, 24, 30-40.
- Hernández, T. B. (2013). *Validación del inventario-SISCO del estrés académico en estudiantes universitarios cubanos de Ciencias Médicas*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Cuba. Recuperada de <http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/3050/Tesis%20%20Tamara%20IMPRIMIR%204-1-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-2.aree>
- Jabel, M. G. (2017). *Estandarización del Inventario de Estrés Académico SISCO en estudiantes de dos universidades de Villa el Salvador*. (Tesis de grado inédita). Universidad Autónoma del Perú, Perú. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/123456789/417/3/TESIS%20-%20MARIA%20JABEL.pdf>

- Jaimes, R. (2008). *Validación del Inventario SISCO del Estrés Académico en adultos jóvenes de la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga*. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. (Tesis de grado inédita). Recuperado de [https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/224/digital\\_16454.pdf?sequence=1](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/224/digital_16454.pdf?sequence=1)
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 53(3), 149-157. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchnp/v53n3/art02.pdf>
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* [Estrés, evaluación y afrontamiento]. New York: Springer Publishing Company.
- Malo Salavarieta, D. A., Cáceres, G. S., & Peña Ballesteros, G. H. (2010). Validación del Inventario SISCO del Estrés Académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, Colombia. *Praxis Investigativa ReDIE*, 2(3), 26-42. Recuperado de <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/8884/1/2010%20ART%20NAC%20PRAXIS%20INVEST%20%283%29%20EOR%20AJD.pdf>
- Monzón, I. M. (2007), Estrés académico en estudiantes universitarios [versión online]. *Revista Apuntes de psicología occidental y universidad de Sevilla*, 25(1), 87-99.
- Monzón, O., Trujillo, F. D., & Moreno, N. (2012). Estudio y evaluación del estrés académico en estudiantes de Grado de ingenierías Industriales en la Universidad de Málaga. *Revista Educativa Hekademos*, 13, 55-63. Disponible en: <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/13/06.pdf>
- Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 171-190.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004). La Organización del Trabajo y el Estrés. Serie 3. *Proteccion de la Salud de los Trabajadores*.
- Pacheco, A., & Suárez, L. (1997). Un diagrama de ruta del efecto de los factores sociodemográficos, depresión y apoyo social sobre la auto percepción de salud en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología UCAB*, 1(2), 17-30.
- Park, C. L., Edmondson, D., & Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college.



- Journal of Adult Development*, 19(1), 40-49. <https://doi.org/10.1007/s10804-011-9133-z>
- Piqueras Rodríguez, J. A., Martínez González, A., Ramos Linares, V., Rivero Buron, R., García-López, L. J., & Oblitas Guadalupe, L. A. (2006). Ansiedad, depresión y salud. *Psicología de la salud y enfermedades crónicas. Psicológica*, 15(1), 43-73.
- Polo, A., Hernández, J., & Pozo Muñoz, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2(3), 159-172.
- Pozos-Radillo, B. E., de Lourdes Preciado-Serrano, M., Campos, A. P., Acosta-Fernández, M., & de los Ángeles Aguilera, V. M. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 35-42. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.006>.
- Putwain, D. (2007). Researching academics stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 207-219.
- Real Academia Española (2001). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. DRAE.
- Ribero Marulanda, S., & Vargas Gutiérrez, R. M. (2013). *Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo-conductual: una mirada desde las fuentes y los autores más representativos*. Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá.
- Rocha Rodríguez R., Cabrera Ortega, E., González Quevedo, D., Martínez Martínez, R., Pérez Aguilar, J., & Saucedo Hernández, R. (2010). Factores de estrés en estudiantes universitarios. *11º Congreso Virtual de Psiquiatría*. Interpsiquis 2010. Disponible en: [www.Psiquiatria.com](http://www.Psiquiatria.com)
- Román Collazo, C. A., Ortiz Rodríguez, F., & Hernández Rodríguez, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46(7), 30-42. <https://doi.org/10.35362/rie4671911>
- Román Collazo, C. A., & Hernández Rodríguez, Y. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3722718>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health*. (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association

- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of clinical and health psychology*, 3(1), 141-157.
- Trógolo, M., Flores Kanter, P. E., Pareja, A., & Medrano, L. A. (2014). Validación de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1345-1356. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vedr>
- Trucco, M. (2002). Estrés y Trastornos Mentales: Aspectos Neurobiológicos y Psicosociales. *Revista Chile Neuropsiquiatría*, 40(2), 8-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272002000600002>