



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Autorregulación emocional y estrés académico en estudiantes de
secundaria de un colegio privado en Comas 2023**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Psicología Educativa**

AUTORA:

Sanchez Jimenez, Dayan Lucero (orcid.org/0000-0002-4830-3452)

ASESORAS:

Dr. Palomino Tarazona, Maria Rosario (orcid.org/0000-0002-3833-7077)

Dra. Esquiagola Aranda, Estrella Azucena (orcid.org/0000-0002-1841-0070)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en
todos sus niveles

LIMA - PERÚ

2024

DEDICATORIA

La presente investigación está dedicada a Dios, mi bella familia y mi amado esposo el cuál ha estado siempre conmigo para lograr todos mis éxitos académicos

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios, y mis docentes de la universidad que han sido el soporte educativo para lograr graduarme de magister



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, ESQUIAGOLA ARANDA ESTRELLA AZUCENA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Autorregulación emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023", cuyo autor es SANCHEZ JIMENEZ DAYAN LUCERO, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 19.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 07 de Enero del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
ESQUIAGOLA ARANDA ESTRELLA AZUCENA DNI: 09975909 ORCID: 0000-0002-1841-0070	Firmado electrónicamente por: EESQUIAGOLAAR el 12-01-2024 08:50:47

Código documento Trilce: TRI - 0724419



ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, SANCHEZ JIMENEZ DAYAN LUCERO estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis Completa titulada: "Autorregulación emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis Completa:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
DAYAN LUCERO SANCHEZ JIMENEZ DNI: 72734316 ORCID: 0000-0002-4830-3452	Firmado electrónicamente por: DSANCHEZJI el 07-01- 2024 10:02:07

Código documento Trilce: TRI - 0724417

Índice de contenidos

DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTO	III
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	iv
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR	v
Índice de contenidos	
Índice de tablas	VI
Índice de figuras	VII
Resumen	VIII
Abstract	IX
	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	18
3.1. Tipo y diseño de investigación	18
3.2. Variables y operacionalización	18
3.3. Población, muestra y muestreo	19
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	20
3.5. Procedimientos	21
3.6. Métodos y análisis de datos	22
3.7. Aspectos éticos	22
IV. RESULTADOS	23
V. DISCUSIÓN	34
VI. CONCLUSIONES	40
VII. RECOMENDACIONES	41
REFERENCIAS	42
ANEXOS	51

Índice de tablas

Tabla 1	23
<i>Nivel de autorregulación emocional en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.</i>	23
Tabla 2	24
<i>Nivel de las dimensiones de la autorregulación emocional</i>	24
Tabla 3	26
<i>Nivel de estrés académico en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.</i>	26
Tabla 4	28
<i>Nivel de dimensiones del estrés académico</i>	28
Tabla 5	30
<i>Prueba de normalidad de dispersión de Datos Kolmogorov</i>	30
Tabla 6	30
<i>Tabla de Prueba de correlación de Spearman entre la autorregulación emocional y el estrés académico</i>	30
Tabla 7	31
<i>Tabla de Prueba de correlación de Spearman entre la autorregulación emocional y los estresores</i>	31
Tabla 8	32
<i>Tabla de Prueba de correlación de Spearman entre el la autorregulación emocional y los síntomas</i>	32
Tabla 9	33
<i>Tabla de Prueba de correlación de Spearman entre la autorregulación emocional y las estrategias de afrontamiento</i>	33

Índice de figuras

Gráfico 1	23
<i>Gráfico de nivel de autorregulación emocional en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.</i>	23
Gráfico 3	27
<i>Gráfico de nivel de estrés académico en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.</i>	27
Gráfico 2	57
<i>Gráfico de nivel de expresión de emociones positivas en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.</i>	57
Gráfico 3	57
<i>Gráfico de nivel de estrategias de autorregulación en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.</i>	57
Gráfico 4	58
<i>Gráfico de nivel de autorregulación de emociones negativas en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.</i>	58
Gráfico 5	58
<i>Gráfico de nivel de identificación en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.</i>	58
Gráfico 7	59
<i>Gráfico de nivel de estresores en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.</i>	59
Gráfico 8	60
<i>Gráfico de nivel de síntomas en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.</i>	60
Gráfico 9	60
<i>Gráfico de nivel de estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.</i>	60

Resumen

El presente estudio, llevado a cabo en 2023 en un colegio privado de Comas, se centra en explorar la correlación entre la autorregulación emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria. Con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, la investigación contó con la participación activa de 150 estudiantes de nivel secundario. Los resultados revelaron una relación significativa, respaldada por un coeficiente de correlación de Spearman de $-.232^{**}$. Esta cifra indica una correlación inversa, sugiriendo que a medida que la autorregulación emocional aumenta, el estrés académico tiende a disminuir. Estos hallazgos proporcionan una perspectiva valiosa sobre la importancia de fomentar la autorregulación emocional en el ámbito educativo, resaltando su potencial para impactar positivamente en la gestión del estrés académico. La comprensión de esta relación se presenta como crucial para diseñar e implementar intervenciones y programas que promuevan activamente las habilidades de autorregulación emocional entre los estudiantes, con el fin de atenuar el impacto del estrés académico y mejorar su bienestar general. Además, este estudio contribuye significativamente al cuerpo de conocimientos existentes al abordar la interacción entre los factores emocionales y académicos en el desarrollo de los estudiantes de secundaria.

Palabras clave: Autorregulación emocional, estrés académico, síntomas.

Abstract

The present study, carried out in 2023 at a private school in Comas, focuses on exploring the correlation between emotional self-regulation and academic stress in high school students. With a quantitative approach and a non-experimental design, the research had the active participation of 150 secondary school students. The results revealed a significant relationship, supported by a Spearman correlation coefficient of $-.232^{**}$. This figure indicates an inverse correlation, suggesting that as emotional self-regulation increases, academic stress tends to decrease. These findings provide valuable insight into the importance of fostering emotional self-regulation in the educational setting, highlighting its potential to positively impact academic stress management. Understanding this relationship is presented as crucial to design and implement interventions and programs that actively promote emotional self-regulation skills among students, in order to mitigate the impact of academic stress and improve their general well-being. Furthermore, this study contributes significantly to the existing body of knowledge by addressing the interaction between emotional and academic factors in the development of high school students.

Keywords: Emotional self-regulation, academic stress, symptoms.

I. INTRODUCCIÓN

Es imprescindible tener en cuenta que los alumnos de todos los niveles académicos deben poseer autocontrol. La adolescencia es una etapa en la que la persona experimenta grandes cambios en su desarrollo físico, emocional y cognitivo. La transición a la enseñanza secundaria, en la que los alumnos deben adaptarse a mayores expectativas sociales y académicas, es el momento culminante de esta etapa. La UNESCO (2022) informa de que, desde la epidemia de COVID-19, se ha producido una importante influencia psicológica en las relaciones de las personas con los demás en la sociedad, en su percepción de las situaciones desde el punto de vista emocional y en la comunidad educativa de todo el mundo. Aunque la epidemia haya desaparecido, los instructores, los estudiantes, las familias y los niños experimentan estrés, presión y ansiedad debido a los efectos de perder a un ser querido, estar solos durante un año y ver modificadas sus técnicas de enseñanza habituales.

A nivel internacional, la significativa magnitud del aumento en la atención a la salud mental de los niños de 12 a 17 años durante el periodo comprendido entre marzo y octubre de 2020, según los datos proporcionados por la American Academy of Pediatrics (2021), refleja la creciente preocupación y demanda de servicios especializados en este ámbito. El aumento del 31% en la atención hospitalaria evidencia un impacto palpable en la salud emocional de los adolescentes, sugiriendo la existencia de factores y desafíos adicionales que han contribuido a la necesidad imperante de intervenciones y apoyo psicológico. Este incremento, respaldado por cifras concretas, subraya la importancia de abordar de manera integral y proactiva las cuestiones relacionadas con la salud mental en este grupo demográfico, destacando la urgencia de implementar estrategias eficaces para mitigar los posibles efectos del estrés en muchos de sus casos.

A nivel nacional, según la Defensoría del Pueblo del Perú (2020) los problemas psicológicos y sociales que afectan a la población peruana influyen directamente en su conducta, y el estrés y la necesidad de autorregulación son dos ejemplos de estos problemas. Según el MINSA (2018), Ministerio de Salud, los eventos de la infancia, incluyendo la violencia y la alienación, están vinculados a

problemas psicológicos y sociales en la edad adulta. Esencialmente, el 79% de las personas en todo el país luchan con la autorregulación de sus emociones y experimentan estrés, lo que plantea preocupaciones sobre la salud emocional.

A nivel local, la realidad de la autorregulación emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria puede ser un desafío significativo. La capacidad de los estudiantes para manejar sus emociones y gestionar el estrés puede verse afectada por diversos factores, como la carga académica, las expectativas sociales y familiares, así como las presiones para el rendimiento académico. La falta de herramientas efectivas de autorregulación emocional podría contribuir a niveles elevados de estrés, afectando negativamente el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes. La implementación de programas educativos que promuevan habilidades de afrontamiento y bienestar emocional podría ser crucial para abordar esta realidad local y fomentar un entorno escolar más saludable.

A los adolescentes de secundaria les cuesta controlar y expresar sus emociones en el aula. También tienden a interferir en las interacciones sociales de otras personas hablando y forzando sus opiniones sobre los demás o sollozando cuando no tienen éxito en algo. Del mismo modo, la falta de control emocional puede provocar en ocasiones irritación, conducta letárgica o actos violentos. En este contexto, el autocontrol emocional resulta esencial para la salud psicológica y el rendimiento académico de los adolescentes.

Sin embargo, los alumnos no son inmunes a la realidad del estrés académico, que puede tener un gran impacto, sobre todo en un colegio privado de Comas, donde hay un alto nivel de exigencia en el rendimiento. Los cambios de comportamiento, como el aislamiento social, el bajo rendimiento académico, el agotamiento persistente, los cambios de humor y los conflictos entre alumnos son algunas de las formas en que se manifiesta.

Emitir juicios acertados, crear vínculos interpersonales sólidos y aprender a afrontar con eficacia los retos de la vida dependen de la capacidad de una persona para reconocer y controlar sus emociones. Además, la autorregulación emocional podría facilitar a los adolescentes el manejo de circunstancias estresantes,

incluidas las que puedan encontrar en la escuela. También se cree que es pertinente en el entorno de las comas, donde la dinámica y las expectativas sociales podrían afectar al modo en que los estudiantes perciben y controlan sus emociones en relación con su rendimiento académico. En consecuencia, se plantea el siguiente problema para el presente estudio: ¿Cuál es la relación que existe entre la autorregulación emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023?

La explicación de las variables del estudio y la adición de más información en profundidad en forma de sugerencias o marcos teóricos proporcionan la base teórica. A la inversa, el argumento práctico se basa en la idea de que este estudio ayudará a los investigadores posteriores a identificar investigaciones previas que se basen en este informe y en los antecedentes. Además, según la explicación metodológica, se emplearán herramientas psicológicas legítimas y fiables para determinar si existe una correlación entre las variables y permitir su aplicación a otras investigaciones. Los resultados ofrecerán datos muy pertinentes.

En base a todo lo mencionado se refiere al objetivo general como: Determinar la relación que existe entre la autorregulación emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023. Del mismo modo se plantea los objetivos específicos, determinar la relación que existe entre la autorregulación emocional y las dimensiones del estrés académico (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

Asimismo, se plantea la hipótesis general: Existe relación significativa entre la autorregulación emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023. En cuanto a las hipótesis específicas: Existe relación entre la autorregulación emocional y las dimensiones del estrés académico (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

II. MARCO TEÓRICO

Para el presente estudio, es relevante mostrar aquellos antecedentes nacionales que aportaron datos importantes con variables similares a las planteadas, es por ello, que el siguiente autor, no solo busca correlacionar o saber exactamente los niveles de cada una de las variables, sino por el contrario Izurieta et al. (2022) llevaron a cabo una investigación de relevancia significativa que exploró la interacción entre el trastorno de ansiedad generalizada y el estrés académico en estudiantes de nivel secundario. Este estudio, que involucró a un total de 359 estudiantes, reveló datos esenciales sobre la dinámica de estos factores en el contexto educativo. Los hallazgos del estudio reflejaron unos resultados de la relación de 0,829 por lo cual se demuestra que, en la población estudiantil estudiada, se observaron niveles notables de estrés académico. De tal forma a mayor ansiedad, el estrés será evidencia a mayor rango de afectación.

En una investigación llevada a cabo por Delgado et al. (2021) representa un valioso aporte para comprender la relación entre la procrastinación y el estrés académico en estudiantes. Su enfoque cuantitativo y diseño no experimental ofreció una oportunidad única para explorar esta conexión relevante. El estudio se llevó a cabo con la participación de 391 estudiantes de Lima Metropolitana. Los resultados obtenidos en la investigación señalaron una correlación notable de 0.834 entre la procrastinación y el estrés académico, lo que indica una relación directa. En otras palabras, a medida que la procrastinación aumenta, el estrés académico también tiende a incrementarse.

El autor Aranda (2022) representa un esfuerzo significativo para comprender la relación entre las estrategias de afrontamiento del estrés y la autorregulación emocional en un grupo de estudiantes. Esta investigación se desarrolló en Lima y contó con la participación de 323 participantes, con el objetivo de arrojar luz sobre la efectividad de las estrategias de afrontamiento en el aprendizaje. Uno de los hallazgos más destacados de este estudio fue la correlación significativa de 0,720 entre las estrategias de afrontamiento del estrés y la autorregulación emocional. En otras palabras, a medida que los estudiantes emplean estrategias más efectivas

para enfrentar el estrés, también muestran una mayor capacidad de autorregular sus emociones en el ámbito académico.

Amate y De la Fuente (2021) ofrece un valioso aporte al estudio de las relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, la autorregulación emocional y las estrategias de afrontamiento del estrés. Este estudio se desarrolló en España y contó con la participación de 142 estudiantes, brindando perspicacia sobre la toma de decisiones y la autorregulación emocional en este contexto. Uno de los hallazgos más destacados de esta investigación fue la correlación significativa de $-0,872$ entre la autorregulación emocional y la toma de decisiones. Estos resultados indican que a medida que la autorregulación emocional aumenta, los estudiantes tienden a tomar decisiones de mayor calidad y efectividad.

La investigación realizada por Valiente et al. (2020) se centró en analizar las diferencias en el uso de estrategias de aprendizaje autorreguladas en relación con los niveles de estrés escolar y el rendimiento académico. Este estudio contó con la participación de 620 estudiantes y adoptó un enfoque no experimental y correlacional, con el objetivo de arrojar luz sobre estas dinámicas clave en el ámbito educativo. Los resultados de esta investigación fue la diferencia significativa observada, acompañada de una correlación de $-0,873$. Estos resultados destacan una relación inversa notable: a medida que los estudiantes emplean más estrategias de aprendizaje autorreguladas, sus niveles de estrés académico tienden a disminuir. Esto sugiere que estas estrategias desempeñan un papel fundamental en la gestión del estrés escolar.

La investigación realizada por Tejedor y Manga (2019) se centró en el análisis del posible papel moderador de la autosuficiencia y la autorregulación en la vida académica de estudiantes. Este estudio, que involucró a una muestra de 106 estudiantes, se propuso profundizar en esta relación crucial en el contexto educativo. El estudio arrojó resultados que destacan una correlación significativa de $0,732$. Estos hallazgos indican que a medida que la autosuficiencia aumenta, la autorregulación se vuelve más prominente en la vida académica de los estudiantes.

Se presenta la investigación llevada a cabo por Valdivieso et al. (2020) constituyó un esfuerzo valioso para explorar las estrategias de afrontamiento del

estrés académico y su relación con la autorregulación emocional. El estudio se desarrolló con la participación de 276 estudiantes, con el propósito de arrojar luz sobre cómo los estudiantes gestionan el estrés en el entorno académico. Estos resultados arrojaron resultados notables, destacando una correlación significativa de $-0,823$ e indican una relación sólida: la autorregulación emocional emerge como la estrategia más efectiva para afrontar el estrés académico. En otras palabras, aquellos estudiantes que poseen una mayor habilidad para regular sus emociones son más capaces de enfrentar y gestionar el estrés en el ámbito educativo.

Los autores Coiduras et al. (2023) llevaron a cabo una investigación que arrojó luz sobre la relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en un grupo de 146 estudiantes. Los resultados destacaron una correlación significativa de $0,753$. Estos resultados subrayan una conclusión esencial: los estudiantes que aplican estrategias de aprendizaje más autorreguladas parecen estar mejor preparados para enfrentar las demandas y desafíos académicos. En otras palabras, la autorregulación en el proceso de aprendizaje se asocia positivamente con una mayor capacidad para lidiar con el estrés académico

Para los siguientes autores no solo se manifiesta el hecho de dar a conocer una investigación con autores similares a la propuesta, estos son autores a nivel internacional, es por ello, que Sokolova y Georgiyevna (2021) llevaron a cabo un estudio que examinó la relación entre el entrenamiento de autorregulación y la mejora de la resistencia al estrés en un grupo de 56 estudiantes. Los resultados del estudio revelaron una correlación significativa de $-0,732$. Estos resultados respaldan una conclusión importante: el entrenamiento de autorregulación se presenta como un método eficaz para mejorar la resistencia al estrés en los estudiantes. Esto sugiere que los estudiantes que han recibido capacitación en autorregulación pueden ser más resistentes y capaces de lidiar con el estrés de manera más efectiva.

En el ámbito de la investigación sobre la autorregulación emocional y el estrés académico, se destaca el estudio llevado a cabo por Araoz et al., (2021) el cual arrojó luz sobre esta cuestión crucial. Los investigadores se sumergieron en la exploración del estrés académico, enfocándose en un grupo de 172 estudiantes de

nivel secundario. Los resultados obtenidos revelaron una realidad inquietante: el 70% de los estudiantes estudiados experimentaban niveles elevados de estrés académico, mientras que un 25% se encontraba en una categoría de nivel medio, y únicamente un 5% reportó niveles bajos de estrés. De este modo se demuestra los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto una conclusión contundente: el estrés académico es una realidad palpable en la población estudiantil. Estos resultados subrayan la importancia de abordar esta cuestión y de implementar estrategias eficaces para ayudar a los estudiantes a manejar y reducir su estrés académico, promoviendo así un ambiente educativo más saludable y propicio para el aprendizaje.

Los autores Casaretto, Vilela y Gamarra (2021) el cual menciona como un esfuerzo significativo para comprender en profundidad esta cuestión crítica. Su enfoque se centra en la descripción de la prevalencia del estrés académico, la descomposición de sus componentes y el minucioso análisis de las variables sociodemográficas, académicas y conductuales que inciden en las dimensiones del estrés. Los resultados de esta exhaustiva indagación revelaron una verdad impactante: el 83% de los estudiantes examinados experimentó niveles significativamente elevados en la variable de estrés académico. Estos hallazgos subrayan la magnitud del desafío que el estrés académico representa en el entorno educativo, especialmente en las ciudades del Perú.

En estudios similares, la investigación realizada por Poma et al. (2022) emerge como un valioso aporte para comprender la situación actual. Mediante un enfoque transversal y observacional, se sumergieron en una exploración de los niveles de estrés académico, convocando a una amplia muestra de 2647 estudiantes. Los resultados obtenidos a partir de esta rigurosa investigación arrojaron una conclusión inquietante: un notable 67% de los estudiantes estudiados experimentaron niveles elevados de estrés académico. Este hallazgo pone de manifiesto la magnitud del desafío que el estrés académico representa en la vida de los estudiantes, subrayando la importancia de abordar esta problemática de manera efectiva.

Estrada et al. (2021) llevaron a cabo una investigación significativa, centrada en el estrés académico y la autorregulación en estudiantes de secundaria en el

Perú. Este estudio de enfoque cuantitativo y diseño no experimental desempeñó un papel crucial en la comprensión de las experiencias de estos estudiantes en tiempos de desafío. Los resultados obtenidos revelaron una correlación significativa de $-0,764$ entre el estrés académico y la capacidad de autorregulación de los estudiantes. Esta asociación sugiere que los desafíos del estrés académico pueden estar influyendo en la habilidad de los estudiantes para autorregularse. Estas conclusiones abren la puerta a la implementación de estrategias y apoyos que pueden promover el bienestar y el éxito académico de los estudiantes en situaciones similares.

Como parte del desarrollo de la investigación, se optó presentar como antecedente al estudio de Panduro (2019) ya que no solo profundizo en uno de sus variables con la del presente informe, sino que buscó investigar la conexión entre la socialización y la autorregulación emocional en estudiantes de una institución educativa en el año 2019. En el estudio no experimental realizado se utilizó una muestra de 80 niños de 5 años. En cuanto a la variable Autorregulación Emocional, los resultados del estudio mostraron que el 13,75% de los niños se encontraban en el grado inicial, el 15% en el grado de proceso y el 71,25% en el grado de logro. Los resultados del estudio mostraron que la socialización y la autorregulación emocional de estos niños de 5 años estaban correlacionadas.

Para en lo que tiene que ver con las variables y dimensiones de la presente investigación, se desprende un informe en el cual al revisar el nivel, da a conocer la realidad de algunos lugares en los cuales está presente la necesidad de la regulación emocional tal y como se muestra en los anteriores antecedentes, por ello se menciona una investigación descriptiva basada en una encuesta a 200 profesores de diversos centros de enseñanza superior de España, Santander et al. (2020) trataron de examinar los efectos de la regulación emocional en el aula. La investigación indica que los profesores con mayor grado de regulación emocional tienen mayor relevancia en relación con formaciones específicas de regulación emocional. También reciben más recursos y están más motivados que los alumnos que no muestran regulación emocional, lo que supone un reto. afirmando que las modalidades de actuación e intervención para la reeducación emocional en los entornos educativos se ven afectadas de manera significativa por estos hallazgos.

En cuando al siguiente antecedente, se menciona a la investigada por Porto y Viana (2020) ya que predisponen una población similar a la planteada en el presente estudio, por ello utilizando una metodología correlacional y una muestra de 233 estudiantes universitarios, trataron de determinar la relación entre las cualidades del carácter y la autorregulación emocional ante situaciones estresantes. Se administraron dos cuestionarios a los estudiantes. Los resultados sugirieron que tres fortalezas del carácter (β entre 0,177 y 0,375) estaban fuertemente correlacionadas con la autorregulación emocional (r entre 0,14 y 0,47) para cada categoría de autorregulación emocional. Se propone que se realicen más investigaciones para ampliar los hallazgos sobre las fortalezas del carácter.

Un estudio correlacional que comprendía 2736 estudiantes universitarios encuestados fue realizado por Ramon et al. (2019) se propusieron construir un modelo de ecuaciones estructurales que incorporara los requisitos psicológicos básicos, la regulación emocional y el estrés académico en el Reino Unido. Se descubrieron correlaciones significativas entre los dos componentes -reevaluación cognitiva y supresión expresiva- y el requisito de autonomía. La reevaluación cognitiva no reveló conexiones entre los estudiantes de ciencias sociales investigados. Además, se observó una correlación negativa entre la supresión expresiva y la reevaluación cognitiva, y una correlación positiva entre la autonomía y las necesidades de competencia. Los investigadores que estudian salud descubrieron la asociación más fuerte. Por último, se descubrió que los estudiantes que estudian ciencias médicas emplean la regulación emocional de forma más eficaz para reducir el estrés asociado a sus estudios.

Los autores Moreta et al. (2018) realizaron un estudio de nivel correlacional, en donde utilizaron un enfoque cuantitativo, comparativo y correlacional utilizando una muestra de 290 estudiantes universitarios para investigar las conexiones entre las regulaciones emocionales y los rendimientos relacionados con la procrastinación. Además de las correlaciones entre la procrastinación académica y la gestión emocional y el rendimiento académico, los datos indicaron disparidades de género significativas en estas áreas. Además, los aspectos cognitivos del control emocional influyen más en la procrastinación académica. La conclusión es que el rendimiento académico y los controles emocionales, que representan el 21% de la varianza, predicen la procrastinación académica.

Este estudio dado por Idris et al. (2017) examinaron la naturaleza y las causas de los conflictos, conocieron las técnicas empleadas en la resolución de problemas e indagaron en el papel del personal académico en la resolución de dificultades universitarias en una muestra de diez universidades encuestadas. Se descubrió que los tipos de apuros que surgen en las universidades de los sectores público y privado variaban, al igual que sus causas y los enfoques adoptados para resolverlos. Se descubrió que el personal académico del sector privado tenía un papel clave en la resolución de los conflictos que se iniciaban con los estudiantes universitarios.

El investigador Duque (2020) en Ecuador propuso examinar si el estrés académico de los alumnos está influido por su inteligencia emocional. Empleó una metodología de correlación explicativa. Según sus conclusiones, el 26,3% de las variables tenía una inteligencia emocional muy deficiente, el 31,6% tenía una inteligencia emocional deficiente y el 42,1% tenía una inteligencia emocional normal. Con un valor de Chi-cuadrado de 5,323, determinó que, en el caso del estrés académico, el 24,6% se encontraba en un nivel grave, el 47,4% en un nivel moderado y el 28,1% en un nivel escaso. A diferencia de los demás autores, llegó a la conclusión de que la experiencia de un estudiante con los factores estresantes determinaría la forma en que ese estrés le afectaba académicamente.

En cuanto a las **variables de estudio** y los fundamentos teóricos, la **autorregulación emocional**, según Zimmerman y Kitsantas (2005), la autorregulación es el proceso de activación y mantenimiento de pensamientos, sentimientos y acciones en el que un estudiante se centra metódicamente en la consecución de sus objetivos. Sin embargo, Schunk y Greene (2017) afirman que es el proceso mediante el cual se activan las motivaciones, conductas, emociones y cogniciones para lograr las metas. Estas definiciones permiten deducir que la autorregulación conlleva un grado de autonomía en el que influye en cierta medida el mundo exterior.

González (2001) menciona que la autorregulación emocional es la capacidad de controlar las propias acciones. Cruz, Cortés y Álvarez (2017) señalan en "La teoría socio-cognitiva y el autocontrol", que es ampliamente considerada como el principal principio del aprendizaje autorregulado, como una teoría con

aplicación a la autorregulación. La teoría sociocognitiva destaca cómo los factores sociales moldean el comportamiento de una persona y señala que las personas aprenden a través de la observación, la información, las emociones, las creencias, las habilidades y las técnicas. Según el autor, los estudiantes pueden convertir sus competencias personales en habilidades académicas que apoyen el aprendizaje mediante el uso de la autorregulación, que es una capacidad de autoliderazgo. De este modo, el aprendizaje autorregulado es definido por este método como la expresión proactiva en cada enseñanza y actividad académica realizada (Zimmerman y Kitsantas, 2005).

Remón (2013) menciona sobre otra teoría explicativa conocida como la Teoría de la Autorregulación, que tiene sus raíces en las investigaciones sobre motivación intrínseca y extrínseca realizadas por Edward Deci y Richard Ryan en 1985. La "macroteoría" es una teoría que incorpora seis presunciones teóricas que han sido verificadas y fundamentadas en las áreas de la personalidad, el desarrollo, el bienestar y la motivación. Enfatiza el papel de esta última de forma independiente y regulada y define la desmotivación como un factor que caracteriza la autorregulación emocional exhibida en el rendimiento, las afinidades y el bienestar. Además, aborda las circunstancias sociales que influyen en la motivación.

Una idea clave en psicología es la autorregulación emocional, que describe la capacidad de una persona para regular y controlar sus emociones de forma consciente y adaptativa. La autorregulación emocional, tal y como la define Thompson (1994), implica una serie de actividades, entre las que se incluyen experimentar y expresar emociones. Esto sugiere que la autorregulación emocional implica tanto experimentar emociones a nivel interno como controlar y expresar esas emociones a través de la conducta en el exterior. Según Noronha & Batista (2020) la autorregulación emocional es la capacidad de afrontamiento productivo que equilibra los sentimientos negativos con el fin de mantener el control de situaciones estresantes que, de otro modo, podrían causar cambios emocionales. Una serie de procedimientos intrínsecos relacionados con las experiencias emocionales, la excitación emocional, además de los procedimientos extrínsecos que regulan la influencia de otros individuos y razones situacionales en las experiencias emocionales.

Sin embargo, de acuerdo con Santana y Gondim (2016) la autorregulación se refiere a procesos dinámicos internos que implican intentos deliberados de crear control sobre las emociones, los sentimientos y el comportamiento para que pueda llevarse a cabo de una manera que logre los resultados deseados. Del mismo modo, cabe señalar que la regulación de las emociones describe los ejercicios conscientes que preservan el control sobre un conjunto de características vinculadas a las experiencias emocionales, modificando así las experiencias emocionales.

La autorregulación, según la definición de Santana y Gondim (2016) se refiere a los procesos dinámicos internos que incluyen esfuerzos conscientes para establecer el control sobre las emociones, los sentimientos y el comportamiento con el fin de llevarlo a cabo de una manera que logre los resultados deseados. También es importante recordar que la regulación de las emociones se refiere a acciones deliberadas que mantienen el control sobre una serie de rasgos asociados a las experiencias emocionales, alterando así las experiencias emocionales: i) Situación relevante: puede ser interna (esquemas mentales) o externa (acontecimientos o necesidades del entorno). ii) Atención: en este caso, se eligen y concentran los componentes más importantes de la situación. iii) Evaluación: se realiza en función del nivel de importancia de la situación. iv) Respuesta emocional: tiene el poder de cambiar una situación importante a través de los efectos de la retroalimentación.

La autorregulación emocional, según Gross (2007), constituye un aspecto fundamental en el ámbito psicológico, delineando la habilidad intrínseca de un individuo para gestionar y controlar de manera efectiva sus propias emociones. Este proceso complejo involucra la interacción dinámica entre distintos componentes psicológicos y comportamentales que influyen en la expresión y experiencia emocional de una persona.

En base a dicha teoría, la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (2020) realizaron la creación de la escala de RE-MESACTS la cual dimensiona en 4 factores a la autorregulación emocional: expresión de emociones positivas, estrategias de autorregulación, autorregulación de emociones negativas e identificación.

Para la primera dimensión, la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (2020) refieren que la expresión de emociones positivas es la capacidad de manifestar de manera adecuada y saludable las emociones consideradas positivas, como la alegría, la gratitud o la satisfacción. En el contexto de la autorregulación emocional, esto implica la habilidad de mostrar y comunicar estas emociones de manera equilibrada, considerando el entorno y las normas sociales. Según Alessandri et al. (2015) la expresión de emociones positivas contribuye al bienestar emocional propio y puede influir positivamente en el bienestar de quienes nos rodean, fortaleciendo las conexiones interpersonales.

Sumado a ello, el aporte de Thompson (1994) puede considerarse como precursor del concepto, debido a que para la primera dimensión, expresar emociones positivas como parte de algún habitual en una persona hará que su persona se predisponga a tener una mejora autorregulación emocional, ya que sentimientos como el enojo, la ira o la tristeza no podrían predominar frente a una situación difícil o una toma de decisión.

Del mismo modo, la segunda dimensión, la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (2020) menciona que las estrategias de autorregulación son los métodos y procesos que una persona utiliza para gestionar y controlar sus emociones. Estas estrategias pueden incluir tanto enfoques conscientes, como la reevaluación cognitiva o la búsqueda de apoyo social, como estrategias más automáticas, como la supresión emocional. La efectividad de estas estrategias puede variar según la situación y la naturaleza de las emociones experimentadas, y su dominio contribuye significativamente a la capacidad de una persona para regular sus respuestas emocionales de manera adaptativa.

Adicionalmente, los autores Schunk y Greene (2017) mencionan que es importante que una persona reconozca sus fortalezas y dificultades para que de este modo aprenda a gestionar con mayor empeño aquellas características que tiene mayor dificultad, esto a partir del concepto que una persona que usa estrategias de autorregulación, podrá gestionar mejor sus emociones.

Asimismo, en la tercera dimensión, Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (2020) da a conocer que las emociones negativas, según se refiere a la capacidad de gestionar y controlar eficazmente las emociones consideradas desfavorables, como el miedo, la tristeza o la ira. Esto implica el uso de estrategias que permitan a la persona manejar estas emociones de manera constructiva, evitando respuestas impulsivas o perjudiciales. Según Balaguer (2018) la autorregulación de emociones negativas es esencial para preservar el equilibrio emocional y prevenir consecuencias adversas tanto a nivel psicológico como en las relaciones interpersonales.

En cuanto a la tercera dimensión el autor Balaguer (2018) amplía el concepto manifestando que la autorregulación de las emociones negativas también suman en el aporte de perspectiva de una situación, ya que si el enfoque de una persona no es solo fatalista, pues verá mayores soluciones, resoluciones de conflictos y problemas que puedan surgir.

Para la última dimensión, la identificación emocional la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (2020), afirman que es la capacidad de reconocer y etiquetar adecuadamente las propias emociones. Este proceso implica una comprensión consciente de lo que se está experimentando emocionalmente en un momento dado. La identificación precisa de las emociones es fundamental para la autorregulación, ya que proporciona la base para la aplicación de estrategias efectivas. (Santana y Gondim, 2016)

Los autores Gómez y Calleja (2016) mencionan que el desarrollo de la habilidad para identificar las emociones propias es esencial para un manejo emocional saludable y para comprender cómo estas emociones pueden influir en el comportamiento y la toma de decisiones frente a los problemas, conflictos o situaciones en las que se deben tomar decisiones determinantes.

En referencia a la segunda variable, el **estrés académico**, Selye (1974) describió el estrés como la respuesta fisiológica del cuerpo humano a circunstancias peligrosas, que altera el comportamiento, la función cognitiva y la autoestima. Según Núñez et al. (2008), el estrés es el resultado del entorno de una persona, que incluye el lugar de trabajo, las conexiones interpersonales, la familia,

las cuestiones sociales y económicas y la sociedad en general. Esta acumulación negativa de elementos provoca un desequilibrio en el cuerpo humano, que se manifiesta en forma de comportamiento y baja autoestima.

El estrés académico es definido por Román et al. (2008) como una cantidad abrumadora de trabajo, preparación de exámenes de forma regular, análisis de mucha información, lecturas e intervenciones en clase y análisis y comprensión de las clases; además señaló que existe un contraste con las causas expuestas de que las tareas que demandan mucho tiempo, el total de materias que desarrollan los alumnos es valoración del docente, ya que son ellos quienes varían la motivación en los alumnos para que muestren interés en la materia que dictan. Las técnicas y estrategias que emplean los profesores son determinantes para el crecimiento del aprendizaje o las causas del estrés académico.

La teoría transaccional del estrés académico, según Lazarus & Folkman (1991) identifican una serie de expectativas que las personas perciben en su entorno y encuentran molestas. Estas demandas están relacionadas con el cumplimiento de obligaciones, promesas y objetivos; el primer componente se denomina input, y los métodos con los que las personas responden a estas demandas sin controlar el momento o las circunstancias en las que se cumplen, se denominan salida.

Para Lazarus (2000) Esta teoría transaccional identifica tres etapas: la primera es el acontecimiento estresante, donde la persona identifica las situaciones que pueden causarle estrés a partir de su implicación en el entorno; la segunda es la interpretación del acontecimiento, donde la persona identifica las situaciones incómodas por las que está pasando y busca formas de afrontarlas. Del mismo modo, busca enfoques y planteamientos que se reconocen eficaces para resolverlo; en tercer lugar, la activación del organismo: en respuesta a los desafíos psicológicos, el cuerpo humano se defiende desencadenando señales fisiológicas que alivian la carga a través de acciones y actitudes.

En el marco de la teoría cognitivista sistémica del estrés académico, la referencia a Lazarus (2000) ofrece un punto de vista crucial para comprender el estrés en el entorno educativo. Esta teoría, según Lazarus, se centra en ver al ser humano como una estructura, lo que implica que la persona es vista como un

sistema que interactúa con su entorno y es impactado tanto por fuerzas internas como externas.

Barraza (2012) plasma la teoría sistémica cognoscitivista del estrés académico como un conjunto de circunstancias básicas en la adaptación de un individuo; como resultado, el autor desarrolla una descripción tridimensional, procesual y sistémica del estrés académico que dice así: El estrés académico es un factor sistémico con raíces psicológicas adaptativas que afecta a los estudiantes. Los estudiantes son calificados en su entorno escolar, y la realización de tareas aumenta sus niveles de estrés. Esta sobrecarga de trabajo provoca un desequilibrio emocional en el estudiante, que luego se expresa a través del comportamiento (indicadores de desequilibrio), lo que lleva al estudiante a buscar mecanismos de afrontamiento. Asimismo, el autor presenta las dimensiones de la variable son: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento

La primera dimensión, estresores, como señala Barraza (2012) en relación a la generación de estrés en el entorno educativo, se centra en los factores que pueden desencadenar lo que se conoce como estrés escolar, siendo estos elementos denominados “estresores”. Estos estresores académicos abarcan una amplia gama de situaciones y circunstancias que tienen el potencial de afectar negativamente a los estudiantes y su bienestar en el ámbito escolar.

Según Núñez et al. (2008) Uno de los principales componentes de esta dimensión es la percepción de competencia de los miembros del grupo, lo cual puede generar una presión significativa en los estudiantes al compararse con sus compañeros. Esta comparación puede provocar ansiedad y estrés, especialmente si los estudiantes sienten que no están a la altura de las expectativas académicas. Además, los rasgos de personalidad de los estudiantes y sus interacciones sociales también son elementos cruciales dentro de esta dimensión. Las dinámicas en el aula, como la presión de los compañeros o las relaciones con los profesores y otros estudiantes, pueden influir en la percepción de estrés escolar.

La segunda dimensión, según Barraza (2012) de estrés académico se relaciona con las manifestaciones psicósomáticas que pueden surgir como respuesta al estrés experimentado en el entorno educativo, estas se denominan

como “síntomas”. Estas manifestaciones psicósomáticas abarcan una amplia gama de síntomas y comportamientos que afectan tanto el bienestar físico como el emocional de los estudiantes.

Para Barraza (2007) en el ámbito físico, los síntomas psicósomáticos pueden manifestarse de diversas maneras. Algunos ejemplos comunes incluyen la indigestión, que puede presentarse como malestar estomacal, náuseas o problemas gastrointestinales debido a la tensión emocional. Los dolores de cabeza son otro síntoma frecuente, y a menudo son una respuesta directa a la tensión y el estrés. La falta de energía es otro síntoma físico que puede resultar en una sensación de agotamiento y fatiga constante, lo que puede dificultar el funcionamiento óptimo de los estudiantes.

La tercera dimensión, según la perspectiva de Barraza (2012), se centra en las “estrategias de afrontamiento” que los estudiantes emplean para hacer frente a las situaciones estresantes en el entorno educativo. Estas estrategias de afrontamiento son esenciales para manejar el estrés de manera efectiva y desarrollar habilidades para lidiar con desafíos académicos y personales.

Barraza (2007) las estrategias de afrontamiento se caracterizan por ser un enfoque cognitivo y comportamental dirigido a situaciones que involucran un grado de desafío estresante. En otras palabras, los estudiantes utilizan su pensamiento y sus acciones para enfrentar y superar los obstáculos que experimentan en el ámbito escolar. Estas estrategias implican el desarrollo e implementación de métodos asertivos que requieren la ejecución de un plan. Esto significa que los estudiantes deben ser proactivos y deliberados en su enfoque para manejar el estrés.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Para este estudio se utilizó un enfoque cuantitativo, como sugiere Baena (2017), que basó esta técnica en la medición y cuantificación de variables, relaciones y fenómenos, el objetivo principal de este enfoque es producir resultados que sean objetivos y útiles en una serie de situaciones más amplias. Numerosos campos académicos, como la ciencia política, la economía, la estadística, la psicología, la sociología y muchos más, utilizan el enfoque cuantitativo en sus investigaciones.

Tipo

En cuanto al tipo fue de tipo básica, ya que tal y como manifiesta Carrasco (2010) quien menciona que es también conocida como investigación fundamental o investigación pura, es un tipo de estudio científico que se realiza con el objetivo de adquirir conocimientos teóricos y comprender los principios fundamentales de un fenómeno, proceso o área del conocimiento.

Diseño

Para el diseño de la investigación se seleccionó un diseño no experimental. Sin modificar las variables ni demostrar una conexión entre ellas, el objetivo de este tipo de diseño es explicar rasgos o fenómenos. Como alternativa, el investigador utiliza la metodología planteada por Campbell y Stanley (1995) y recoge y observa datos ya existentes sin introducir cambios ni regularlos cuidadosamente.

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Autorregulación emocional

Definición: Según Gross (2007), la autorregulación emocional es la capacidad de un individuo para regular y controlar eficazmente sus propias emociones. Las dimensiones de Reevaluación cognitiva y Escala de supresión son dos componentes importantes de la autorregulación emocional.

Variable 2: Estrés académico

Definición: Según Barraza (2012) plasma la teoría sistémica cognoscitivista del estrés académico como un conjunto de circunstancias básicas en la adaptación de un individuo.

3.3. Población, muestra y muestreo

Población

Para definir la población se debe tener en cuenta la definición que da Valderrama (2017). Afirma que la población es el conjunto de elementos o individuos que son objeto de una investigación y que comparten un rasgo o atributo determinado. Representa el conjunto de unidades que serán analizadas, de las que se extraerán conclusiones o generalizaciones, o ambas cosas. Así, los 150 alumnos de secundaria matriculados en un colegio privado de Comas sirvieron de base para la población del estudio.

falta

Muestra

Según el autor Carrasco (2010), la muestra es un subconjunto representativo de una población más amplia o una colección de elementos seleccionados para investigaciones, indagaciones o análisis. La muestra, para este estudio, se eligió mediante una fórmula para poblaciones finitas, por lo cual, en este caso, 132 estudiantes constituyeron la muestra del estudio.

Muestreo

En relación con el muestreo se consideró el muestreo no aleatorio simple. El autor Carrasco (2010) describe este concepto como una técnica de consideración de muestras en la que los elementos o individuos se delimitan en cantidad mediante una fórmula para poblaciones finitas, dando a cada uno de ellos la misma probabilidad de ser elegido. La siguiente fórmula determina esta muestra.

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

- N = 150
- Z_{α} = 1.96 (95%)
- p = 0.05 (5%)
- q = 0.95
- d = 0.05 (5%).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

El método que se usó para obtener los datos fue una encuesta; según Pozzo y Borgobello (2019), esta es una estrategia que se utiliza con frecuencia en la investigación social, ya que arroja resultados simples, objetivos y eficaces.

Instrumento:

Sarabia y Alconero (2019) definieron el instrumento como el medio por el cual se puede medir una variable, permitiendo a los estudiantes aplicar las herramientas estadísticas a su disposición. Se sometieron a una prueba piloto para determinar cómo se proyectará la investigación. Dicha prueba determinó un coeficiente de alfa de Cronbach de 0,752 para el cuestionario de Escala de Regulación Emocional RE-MESACTS y de 0,760 para el

cuestionario de SISCO SV21; de este modo se considera que ambos tuvieron un adecuado índice de confiabilidad

Cuestionario Escala de Regulación Emocional RE-MESACTS

Autor: MESACTS (Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales)

Año: Validado en Perú 2019

Ítems: 15 ítems

Dimensiones: Expresión de emociones positivas, estrategias de autorregulación, autorregulación de emociones negativas e identificación.

Escala: Tipo Likert

Validez: La validez del cuestionario es mencionado por su autor, mediante un análisis factorial confirmatorio, con cargas factoriales mayores a 0.40; además con un 41,6% de varianza.

Cuestionario Sisco del estrés académico SV-21

Autor: Barraza (2012)

Año: (2012) Validado en Perú

Ítems: 21 ítems

Dimensiones: Estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento

Escala: Tipo Likert

Validez: Se realizó una validez de la estructura interna, para lo cual el autor realizo un análisis factorial confirmatorio, teniendo como resultado RMSEA=.076, GFI=.82 y CFI=.84; siendo ellos indicadores adecuados para llevar a cabo la investigación.

3.5. Procedimientos

Inicialmente, se solicitó hablar con el director del centro educativo a fin de obtener la autorización para llevar a cabo la investigación dentro de la institución. A continuación, se aplicó el cuestionario web de los estudiantes mediante un formulario web, el cual fue aplicado en la sala de cómputo en

los recesos de las clases. A continuación, se completó el procesamiento de los datos, primero vaciándose en Excel y luego utilizando la aplicación SPSS V. 26 para procesarlos.

3.6. Métodos y análisis de datos

Tras ordenarlos en Excel, los datos se exportaron a SPSS V.26, donde se utilizaron estadísticas descriptivas para determinar las frecuencias de las variables mediante tablas y gráficos, y estadísticas inferenciales que se basaron en la prueba de normalidad de *Kolmogorov*, de esta forma se determinó que la distribución de las respuestas eran no normales, por lo cual para las correlaciones se usó el estadístico no paramétrico “Spearman”, de este modo, se realizaron correlaciones para determinar el grado de reciprocidad entre las variables investigadas.

3.7. Aspectos éticos

Se consideró el consentimiento formal de la institución para la utilización del instrumento en la muestra seleccionada. Asimismo, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes en relación con sus respuestas, que se manejaron de manera justa y responsable. El diseño del proyecto se ajustó a las pautas establecidas por las normas APA, incluyendo las citas apropiadas a los autores de las bases teóricas. Además, se tuvieron en cuenta las directrices contenidas en la guía de elaboración de tesis de la universidad y su código ético, que establecen que toda investigación debe llevarse a cabo de manera ética y respaldan a los autores, brindando a los estudiantes la autonomía necesaria para llevar a cabo su propio estudio de manera responsable. El presente estudio contempló los principios de confidencialidad, transparencia y tomando en cuenta el consentimiento y asentimiento informado.

También, conforme a lo establecido en el artículo 10 del Código de Ética de la Investigación de la UCV, los investigadores están obligados a obtener el

consentimiento de los participantes de manera voluntaria, explícita y con pleno conocimiento. Esto implica que deben proporcionar información clara acerca del propósito y la duración de la investigación, así como de los posibles resultados y beneficios esperados, así como de los riesgos o inconvenientes posibles. Asimismo, deben indicar si se ha proporcionado una compensación a los participantes por su colaboración e informar sobre las circunstancias en las que podrían retirar su consentimiento (Código de Ética Científica UCV, 2017).

IV. RESULTADOS

IV.1. Análisis descriptivo

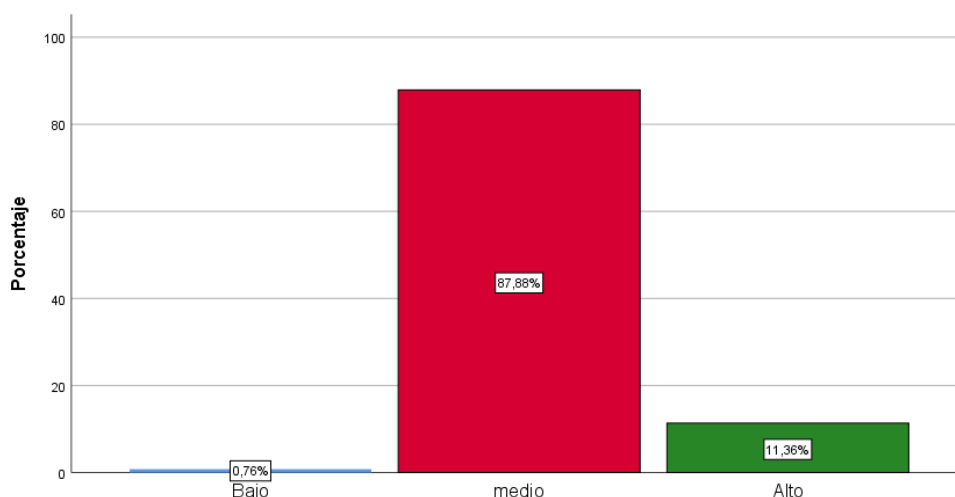
Tabla 1

Nivel de autorregulación emocional en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

		Frecuencia	Porcentaje
Nivel de autorregulación emocional	Bajo	1	0,76%
	Medio	116	87,88%
	Alto	15	11,36%
	Total	132	100%

Gráfico 1

Gráfico de nivel de autorregulación emocional en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.



En la tabla 1, se presenta de manera clara un panorama diversificado en los niveles de autorregulación emocional. El 8% revela un desafío en la gestión emocional, sugiriendo posibles áreas de intervención. En contraste, el 87,88% en el nivel medio indica una mayoría con una habilidad moderada para manejar sus emociones, apuntando hacia un equilibrio generalizado. Por último, el 11,36% con un nivel alto resalta la presencia de un grupo minoritario con habilidades excepcionales de autorregulación emocional. Este análisis se refuerza visualmente a través del Gráfico 1, proporcionando una representación gráfica que facilita la interpretación inmediata de estas variaciones emocionales.

Tabla 2

Nivel de las dimensiones de la autorregulación emocional

		Frecuencia	Porcentaje
Nivel de expresión de emociones positivas	Bajo	18	13,64%
	Medio	63	47,73%
	Alto	51	38,64%
	Total	132	100%
Nivel de estrategias de autorregulación	Bajo	81	61,36%
	Medio	40	30,30%
	Alto	11	8,33%
	Total	132	100%
Nivel de autorregulación de emociones negativas	Bajo	88	66,67%
	Medio	39	29,55%
	Alto	5	3,79%
	Total	132	100%
Nivel de identificación	Bajo	114	86,36%
	Medio	15	11,36%
	Alto	3	2,27%
	Total	132	100%

En la tabla 2, se destaca un panorama detallado de los niveles de emociones positivas en relación con la autorregulación emocional. El 13,6% revela un nivel bajo de experimentar emociones positivas, señalando posibles áreas de mejora en la conexión con este aspecto emocional. Contrariamente, el 47,7% en el nivel medio sugiere una

mayoría con un equilibrio saludable en la expresión de emociones positivas. Por otro lado, el 38,6% en el nivel alto indica la presencia de un grupo considerable con una propensión significativa a experimentar emociones positivas. Estas tendencias son claramente ilustradas en el Gráfico 2 (Ver anexo 5), proporcionando un apoyo visual que facilita la comprensión inmediata de los diferentes niveles de emociones positivas asociadas con la autorregulación emocional.

En la tabla 2, se revela un escenario detallado acerca de las estrategias de autorregulación asociadas con la variable de autorregulación. El 61,4% en el nivel bajo sugiere una prevalencia significativa de falta de estrategias efectivas, indicando un área crítica de desarrollo en la aplicación de técnicas de autorregulación emocional. En contraste, el 30,3% en el nivel medio señala un porcentaje sustancial que utiliza estrategias moderadas, pero aún hay margen para mejoras. Por último, el 8,3% en el nivel alto resalta un grupo minoritario que demuestra un manejo alto a través de estrategias avanzadas de autorregulación emocional. Estas tendencias se presentan visualmente en el Gráfico 3 (Ver anexo 5), ofreciendo una representación clara y accesible que facilita la interpretación inmediata de los niveles de estrategias de autorregulación en la muestra analizada.

En la tabla 2, se evidencia una distribución significativa en los niveles de emociones negativas en relación con la autorregulación emocional. El porcentaje 66,7% con un nivel bajo indica una predominancia de individuos capaces de gestionar efectivamente sus emociones negativas, señalando una fortaleza en la regulación emocional. En contraste, el 29,5% en el nivel medio sugiere una proporción considerable con una habilidad moderada para manejar estas emociones, ofreciendo oportunidades para el desarrollo de estrategias adicionales. Por último, el 3,8% en el nivel alto destaca un grupo minoritario con una capacidad excepcional para reducir las emociones negativas. Estas tendencias se visualizan de manera efectiva en el Gráfico 4 (Ver anexo 5), proporcionando una representación visual clara que permite una rápida

interpretación de los distintos niveles de emociones negativas relacionados con la autorregulación emocional.

En la tabla 2, se revela una distribución marcada en los niveles de identificación en relación con la autorregulación emocional. Con un impresionante 86,4% en el nivel bajo, se indica que la mayoría de los participantes enfrentan desafíos significativos en la identificación precisa de sus emociones. Contrariamente, el 11,4% en el nivel medio sugiere una proporción minoritaria que presenta una competencia moderada en esta área, destacando la posibilidad de mejoras. Además, el 2,3% en el nivel alto señala la presencia de un grupo reducido con una habilidad excepcional para identificar sus emociones. Estas variaciones se exhiben visualmente en el Gráfico 5 (Ver anexo 5), proporcionando una representación clara y accesible que facilita la comprensión inmediata de los niveles de identificación emocional relacionados con la autorregulación emocional

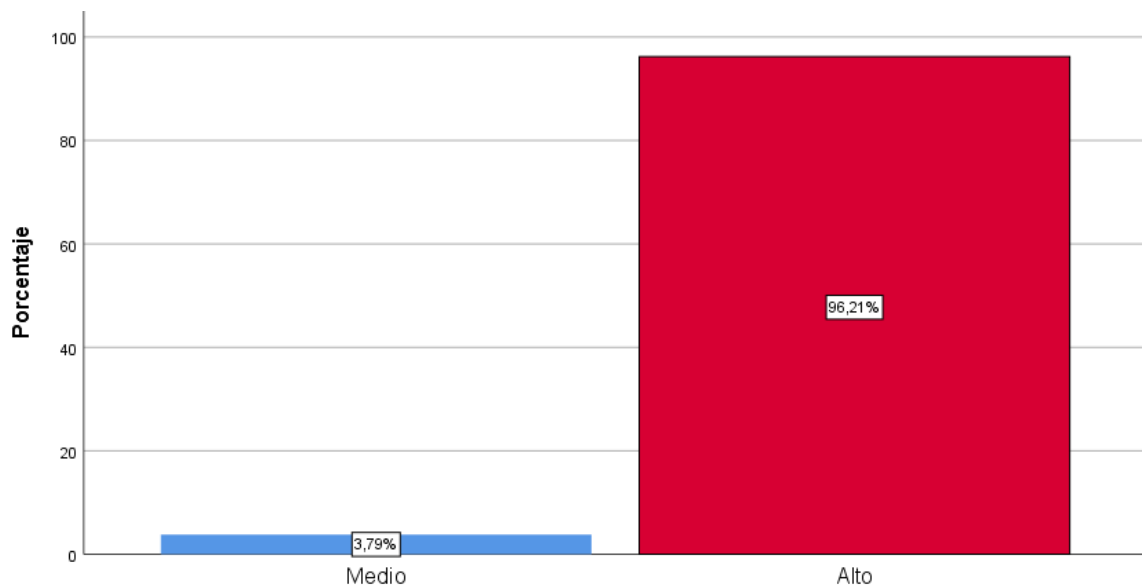
Tabla 3

Nivel de estrés académico en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

		Frecuencia	Porcentaje
Nivel de estrés académico	Medio	5	3,79%
	Alto	127	96,21%
	Total	132	100%

Gráfico 3

Gráfico de nivel de estrés académico en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.



En la tabla 3, se evidencia claramente una distribución desigual en los niveles de la variable estrés académico. El reducido 3,8% en el nivel medio sugiere una minoría que experimenta un grado moderado de estrés académico, indicando una situación relativamente controlada para este segmento. Contrariamente, el abrumador 96,2% en el nivel alto resalta la prevalencia significativa de altos niveles de estrés académico en la muestra, señalando una preocupación generalizada en este aspecto.

Tabla 4

Nivel de dimensiones del estrés académico

		Frecuencia	Porcentaje
Nivel de estresores	Medio	2	1,5%
	Alto	130	98,5%
	Total	132	100%
Nivel de síntomas	Bajo	1	0,76%
	Medio	2	1,52%
	Alto	129	97,73%
	Total	132	100%
Nivel de estrategias de afrontamiento	Medio	1	0,76%
	Alto	131	99,24%
	Total	132	100%

En la tabla 4, se presenta una distribución notablemente desigual en los niveles de la dimensión de estresores, un componente clave de la variable estrés académico. El modesto 1,5% en el nivel medio sugiere que solo una fracción mínima de la muestra experimenta estresores académicos en un grado moderado, indicando una situación relativamente controlada en esta dimensión. En contraste, el abrumador 98,5% en el nivel alto destaca una predominancia significativa de altos niveles de estresores académicos, señalando una carga sustancial de tensiones en el entorno académico de la población estudiada. Estas variaciones se visualizan de manera efectiva en el Gráfico 7 (ver anexo 6), ofreciendo una representación gráfica que facilita la rápida interpretación de la distribución de estresores académicos en el grupo analizado.

En la tabla 4, se revela una distribución marcada en los niveles de la dimensión de síntomas, un componente destacado de la variable estrés académico. El 8% en el nivel bajo sugiere que una minoría presenta síntomas de estrés académico en un grado relativamente bajo. En contraste, el reducido 1,5% en el nivel medio indica una proporción mínima con síntomas moderados, señalando una situación más

controlada para este segmento. Por último, el 98,5% en el nivel alto destaca la prevalencia significativa de síntomas agudos de estrés académico en la muestra, sugiriendo una carga sustancial de tensiones en el ámbito académico. Estas variaciones se presentan visualmente en el Gráfico 8 (ver anexo 6), proporcionando una representación gráfica que facilita la interpretación inmediata de la distribución de síntomas de estrés académico en el grupo estudiado.

En la tabla 4, se presenta una distribución notoria en los niveles de la dimensión de estrategias de afrontamiento, un componente integral de la variable estrés académico. El modesto 0,8% en el nivel medio sugiere que solo una pequeña fracción de la muestra emplea estrategias de afrontamiento en un grado moderado, indicando un enfoque relativamente controlado para abordar el estrés académico. En contraste, el porcentaje de 92,2% en el nivel alto resalta la prevalencia significativa de altas estrategias de afrontamiento, sugiriendo una tendencia generalizada hacia la aplicación efectiva de técnicas para manejar el estrés académico. Estas variaciones se visualizan claramente en el Gráfico 9 (ver anexo 6), ofreciendo una representación gráfica que facilita la rápida interpretación de la distribución de estrategias de afrontamiento en el grupo estudiado.

IV.2. Análisis inferencial

Tabla 5

Prueba de normalidad Kolmogorov

	gl	Sig.
Prueba de Estrés académico	132	0,000
Prueba de autorregulación emocional	132	0,000

En cuanto a la evaluación de la normalidad, se nota que el valor de p es 0,000, y 0,000, con $p < 0,05$. En consecuencia, un valor de p tan bajo sugiere que los datos no siguen de manera adecuada una distribución normal. En este caso, no se rechazaría la hipótesis nula, llegando a la conclusión de que los datos no presentan una distribución normal. Por lo tanto, se optará por realizar un análisis no paramétrico para examinar la correlación entre las variables y la variable con dimensiones.

Hipótesis general

Ho: No existe relación entre la autorregulación emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

Ha: Existe relación entre la autorregulación emocional y el estrés académico en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

Tabla 6

Tabla de Prueba de correlación de Spearman entre la autorregulación emocional y el estrés académico

		Estrés académico
Autorregulación emocional	Correlación de Spearman	-,232**
	Sig. (bilateral)	,003
	N	132

La exploración de la tabla 6 revela un hallazgo significativo con un nivel de significancia (Sig.) de 0,003. Este valor respalda el rechazo de la hipótesis nula, indicando la presencia de una correlación inversa. Este hallazgo se ve

respaldado por el coeficiente de Spearman de -0,232, sugiriendo que a medida que aumenta la autorregulación emocional, el nivel de estrés académico tiende a disminuir. Este resultado fortalece la conexión inversa entre la autorregulación emocional y el estrés académico, ofreciendo una perspectiva valiosa sobre la relación entre estos dos factores.

Hipótesis específica 1

Ho: No existe relación entre la autorregulación emocional y los estresores en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

Ha: Existe relación entre la autorregulación emocional y los estresores en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

Tabla 7

Tabla de Prueba de correlación de Spearman entre la autorregulación emocional y los estresores

		Estresores
Autorregulación emocional	Correlación de Spearman	-,279**
	Sig. (bilateral)	,001
	N	132

Mediante la información proporcionada en la tabla 7, se destaca un resultado significativo con un nivel de significancia (Sig.) de 0,001. Este valor respalda de manera contundente el rechazo de la hipótesis nula, indicando la existencia de una correlación inversa. Este hallazgo se ve respaldado adicionalmente por el coeficiente de Spearman de -0,279, sugiriendo que a medida que aumenta la autorregulación emocional, la presencia de estresores asociados con la variable de estrés académico tiende a disminuir. Esta conexión inversa proporciona evidencia adicional de que una mayor autorregulación emocional está asociada con una menor incidencia de estresores relacionados con el entorno académico, ofreciendo un aporte valioso sobre la relación entre estas variables.

Hipótesis específica 2

Ho: No existe relación entre la autorregulación emocional y los síntomas en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

Ha: Existe relación entre la autorregulación emocional y los síntomas en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

Tabla 8

Tabla de Prueba de correlación de Spearman entre el la autorregulación emocional y los síntomas

		síntomas
Autorregulación emocional	Correlación de Spearman	-,086
	Sig. (bilateral)	,002
	N	132

Al examinar la información presentada en la tabla 8, se identifica un resultado estadísticamente significativo con un nivel de significancia (Sig.) de 0,002. Este valor respalda de manera concluyente el rechazo de la hipótesis nula, indicando una correlación inversa. Este resultado se ve respaldado por el coeficiente de Spearman de -0,086, sugiriendo que a medida que la autorregulación emocional aumenta, la presencia de síntomas asociados con la variable de estrés académico tiende a disminuir. Esta relación inversa sugiere que un mayor nivel de autorregulación emocional puede estar vinculado a una reducción en la manifestación de síntomas de estrés académico, brindando una perspectiva valiosa sobre la interacción entre estas variables.

Hipótesis específica 3

Ho: No existe relación entre la autorregulación emocional y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

Ha: Existe relación entre la autorregulación emocional y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

Tabla 9

Tabla de Prueba de correlación de Spearman entre la autorregulación emocional y las estrategias de afrontamiento

		Estrategias de afrontamiento
Autorregulación emocional	Correlación de Spearman	-,207*
	Sig. (bilateral)	,004
	N	132

Al analizar la tabla 9, se destaca un resultado estadísticamente significativo con un nivel de significancia (Sig.) de 0,004. Este valor respalda de manera concluyente el rechazo de la hipótesis nula, indicando una correlación inversa. Esta conclusión se refuerza con el coeficiente de Spearman de -0,207, sugiriendo que, a medida que la autorregulación emocional aumenta, la utilización de estrategias de afrontamiento asociadas con la variable de estrés académico tiende a ser menor. Esta relación inversa indica que un mayor nivel de autorregulación emocional podría estar vinculado a una reducción en la necesidad de implementar estrategias de afrontamiento para lidiar con el estrés académico, proporcionando una valiosa comprensión de la dinámica entre estas dos variables.

V. DISCUSIÓN

El presente estudio tiene como propósito relacionar las variables tanto de la autorregulación emocional, así como estrés académico, además contó una participación de 132 estudiantes de secundaria de un colegio en Comas, tuvo un enfoque cuantitativo y de diseño no experimental.

En relación a los resultados descriptivos de la investigación, se estableció que, en cuanto al nivel de autorregulación emocional se obtuvo un resultado resaltante de nivel medio con un 87,88%, de este modo demostrando que, para la variable, no todos los estudiantes se encuentran en un estado de control de sus emociones. Dicho esto, se sostiene con lo mencionado por Araoz et al., (2021) quien en su estudio encuestaron a un grupo de estudiantes los cuales manifestaron un nivel de autorregulación emocional bajo representados por un 25%; por lo cual el autore respalda en su investigación que la muchas veces la falta de autorregulación emocional es consecuencia de un estrés académico elevado.

Respecto a las dimensiones de la autorregulación emocional, se puede observa que parte de sus resultados determinantes son el hecho que para el nivel de emociones positivas se encuentra un nivel medio con un 63%; para la dimensión estrategias de autorregulación una frecuencia de nivel bajo del 81%, para las emociones negativas un nivel bajo con 66,67% y en cuanto al nivel de identificación del mismo modo con un total de 86,36%. Dichos resultados, son respaldados por la investigación de Poma et al. (2022); quienes en su investigación mencionan que las estrategias de autorregulación emocional son manifestadas con porcentajes muy bajos y los niveles de estrés logran alcanzar un índice de 67%, siendo de este modo una evidencia del contraste de la investigación.

Para la variable de estrés, sus resultados descriptivos se evidencian que, de la población estudiada, la muestra manifiesta un porcentaje de

96,21% respecto a un nivel alto de estrés académico. Dicha afirmación, es sustentada mediante los autores Casaretto, Vilela y Gamarra (2021) quienes en su investigación midieron los niveles de estrés académico teniendo como resultado que el 83% de ellos sufrían niveles elevados debido a no tener una buena gestión de ellos, asimismo que la realidad en los colegios de nuestro país afronta similares condiciones por la poca cultura de salud mental, con lo cual se respalda este estudio.

En cuanto a las dimensiones del estrés académico, podemos visualizar sus resultados descriptivos, estos serán determinados por ejemplo en cuanto al nivel de estresores por un nivel alto de 98,5%; para síntomas del mismo modo con un porcentaje de 97,73% y para las estrategias de afrontamiento con un 99,24% respectivamente. Esto es evidencia de un nivel bajo de afrontamiento, y coincide con lo mencionado por Panduro (2019), quien da a conocer en su estudio el grado de afrontamiento de estrés esta supeditado a su desenvolvimiento académico, esto quiere decir que muchos de los que mostraban bajo rendimiento en cuanto al nivel de logro, manifestaban estrés académico elevado, con lo cual se respalda la investigación.

Para la hipótesis general se evidencia que la correlación entre la autorregulación emocional y el estrés académico encuentran una correlación inversamente proporcional, esto debido a su Rho de Spearman de -0,232 lo cual confirma que, a mayor estrés académico, la autorregulación emocional será menor. Lo mencionado, se apoya en el estudio de Amate y De la Fuente (2021) quienes buscaron relacionar las variables de autorregulación emocional y el estrés académico, dicha propuesta encontró una correlación de -0,872, con lo cual confirma la correlación inversa y respalda este estudio.

Basándonos en la información proporcionada por Noronha & Batista (2020), podemos inferir que la autorregulación emocional es un proceso complejo que implica tanto factores intrínsecos como extrínsecos. Los procedimientos intrínsecos sugieren que la gestión de las emociones está

vinculada a las experiencias emocionales y a la excitación emocional de un individuo. Esto implica que la autorregulación emocional no solo se limita a la supresión de sentimientos negativos, sino que también abarca la comprensión y gestión de las experiencias emocionales en su totalidad. Además, la mención de procedimientos extrínsecos destaca la influencia de otros individuos y razones situacionales en la autorregulación emocional. Esto sugiere que las relaciones interpersonales y el entorno social desempeñan un papel crucial en la capacidad de una persona para regular sus emociones de manera efectiva. Por lo tanto, la autorregulación emocional no solo se trata de un proceso interno, sino que también se ve afectada por factores externos, lo que enfatiza la interconexión entre el individuo y su entorno.

En cuanto a la primera hipótesis específica, se puede dar a conocer que la relación entre la autorregulación emocional y los estresores es inversa y esta representada por un coeficiente de $-0,279$; lo cual manifiesta que, a mayor autorregulación emocional, los estresores serán menores. Dichos resultados, coinciden con lo planteado por Estrada et al. (2021) quienes manifestaron que el estrés académico y la autorregulación de emociones poseía una correlación de Spearman de $-0,764$ y de esta forma se daba a conocer que a mayor estrés la autorregulación sería menor, el estudio respalda los resultados presentados.

A partir de la perspectiva de Santana y Gondim (2016), podemos inferir que la autorregulación es un proceso dinámico interno que implica esfuerzos conscientes y deliberados para establecer un control sobre las emociones, los sentimientos y el comportamiento. Este enfoque resalta la naturaleza activa y en evolución de la autorregulación emocional, sugiriendo que no es un estado estático, sino más bien un conjunto de procesos dinámicos que se adaptan a diferentes situaciones y contextos. La descripción de la regulación de las emociones como ejercicios conscientes añade otra capa a la comprensión del concepto. Implica que la autorregulación emocional no es simplemente una respuesta

automática, sino que implica una participación activa y consciente por parte del individuo. Este enfoque deliberado en la creación de control sugiere que la autorregulación no solo se trata de gestionar las emociones en el momento presente, sino también de orientarlas hacia resultados deseados a largo plazo.

Para la segunda hipótesis específica, referida a la autorregulación emocional y los síntomas, se obtuvo un Rho de Spearman de $-0,86$; dicha correlación al ser inversamente proporcional se puede inferir que mientras una variable aumente en su nivel o índice, la otra respectivamente disminuirá. Por ello, el estudio de Valdivieso et al. (2020) quienes mencionaron que existe una relación inversamente proporcional entre las estrategias de afrontamiento del estrés y la autorregulación emocional, siendo de este modo que a mayor estrés las estrategias de autorregulación emocional serían menores, dicha correlación se encuentra representada por el coeficiente de $-0,823$ con lo cual coincide con el presente estudio.

Basándonos en la información proporcionada por Lazarus & Folkman (1991), podemos inferir que las personas experimentan demandas en su entorno que generan molestias, y estas demandas están relacionadas con el cumplimiento de obligaciones, promesas y objetivos. Este enfoque destaca la importancia de las expectativas que las personas tienen en relación con su entorno y cómo estas expectativas pueden generar estrés o incomodidad. La distinción entre el "input" y la "salida" proporciona un marco para comprender cómo las personas responden a estas demandas. El "input" se refiere a las demandas en sí mismas, como las obligaciones y los objetivos que deben cumplirse. Por otro lado, la "salida" se refiere a los métodos con los que las personas responden a estas demandas. Es interesante notar que se destaca la falta de control sobre el momento o las circunstancias en las que se cumplen estas demandas, lo que sugiere que la falta de control puede contribuir al estrés asociado con estas situaciones.

La mención de que algunas personas comienzan a somatizar fenómenos que perciben cuando no tienen control sobre ellos sugiere una conexión entre el estrés percibido y las manifestaciones físicas o de salud. La somatización puede ser una forma en que el estrés se manifiesta en el cuerpo cuando las personas no pueden controlar las demandas que enfrentan en su entorno.

Para la tercera hipótesis, se determinó relacionar la autorregulación emocional con las estrategias de afrontamiento, dicha propuesta tuvo como resultado un coeficiente de correlación de $-0,207$; lo cual se interpreta que existe en grado moderado la mención que a mayor autorregulación emocional, el uso de las estrategias de afrontamiento serían menores, ello debido a que no habría la necesidad de manifestarlas si es que el estudiante tiene la capacidad de mostrar habilidades de autorregulación emocional. De lo mencionado se corrobora y coincide con Sokolova y Georgiyevna (2021) estuvieron de acuerdo con los resultados del presente trabajo ya que investigaron sobre la autorregulación emocional y el estrés académico, dicho estudio halló correlación inversa de $-0,732$, lo cual evidencia lo propuesto en la hipótesis y coincide con el estudio.

Según la perspectiva de Barraza (2012), la teoría sistémica cognoscitivista del estrés académico se presenta como un conjunto de circunstancias fundamentales en la adaptación de un individuo en el ámbito académico. Esta teoría sugiere que la adaptación exitosa a un entorno académico implica la capacidad de gestionar y regular cognitivamente las demandas y desafíos que surgen.

La afirmación de que una persona que carece de adecuadas estrategias de autorregulación no podrá adaptarse de manera adecuada a su entorno o superar sus problemas subraya la importancia de la autorregulación cognitiva en el contexto académico. La autorregulación se refiere a la capacidad de controlar y dirigir los propios procesos cognitivos, emocionales y comportamentales para alcanzar metas y enfrentar desafíos.

En el contexto académico, la autorregulación podría implicar la capacidad de gestionar el tiempo de estudio, establecer metas realistas, manejar el estrés y la ansiedad relacionados con el rendimiento académico, y adaptarse a nuevas situaciones de aprendizaje. La falta de estas estrategias podría dificultar la adaptación exitosa a las demandas académicas y la superación de los desafíos asociados.

En resumen, Barraza (2012) destaca la importancia de la autorregulación cognitiva en la teoría sistémica cognoscitivista del estrés académico, sugiriendo que las personas necesitan habilidades adecuadas de autorregulación para adaptarse efectivamente a su entorno académico y superar los desafíos que puedan surgir en este contexto.

VI. CONCLUSIONES

Primera:

Se determinó que el coeficiente de Spearman fue de $-0,232$, por lo cual este resultado fortalece la conexión inversa entre la autorregulación emocional y el estrés académico, ofreciendo una perspectiva valiosa sobre la relación entre estos dos factores.

Segunda:

Se estableció que existe relación entre la autorregulación emocional y los estresores en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023, resultando con un coeficiente de $-0,279$, sugiriendo que a medida que aumenta la autorregulación emocional, la presencia de estresores asociados con la variable de estrés académico tiende a disminuir

Tercera:

Se dio a conocer que la relación entre la autorregulación emocional y los síntomas en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023 resultó con un coeficiente de Spearman de $-0,086$, sugiriendo que a medida que la autorregulación emocional aumenta, la presencia de síntomas asociados con la variable de estrés académico tiende a disminuir

Cuarta:

Se concluyó el coeficiente de correlación de Spearman de la autorregulación emocional y las estrategias de afrontamiento fue de $-0,207$, sugiriendo que, a medida que la autorregulación emocional aumenta, la utilización de estrategias de afrontamiento asociadas con la variable de estrés académico tiende a ser menor.

VII. RECOMENDACIONES

Primera:

Con base en la evidencia proporcionada por el coeficiente de Spearman de $-0,232$, se recomienda implementar programas educativos que fomenten y fortalezcan la autorregulación emocional en los estudiantes de secundaria. Estos programas podrían incluir talleres, actividades prácticas y recursos que ayuden a los estudiantes a comprender y gestionar sus emociones de manera efectiva.

Segunda:

Dada la relación negativa entre la autorregulación emocional y los estresores (coeficiente de $-0,279$), se sugiere desarrollar estrategias específicas para identificar y gestionar los estresores académicos. La implementación de técnicas de reducción de estrés y la creación de un entorno escolar que propicie el bienestar emocional

Tercera:

Considerando el coeficiente de Spearman de $-0,086$ entre la autorregulación emocional y los síntomas asociados al estrés académico, se recomienda enfocarse en intervenciones que aborden específicamente los síntomas físicos y emocionales derivados del estrés académico. La implementación de servicios de apoyo psicológico y la promoción de prácticas de autocuidado podrían ser estrategias efectivas.

Cuarta:

Dado el coeficiente de correlación de $-0,207$ entre la autorregulación emocional y las estrategias de afrontamiento, se sugiere diseñar intervenciones que fortalezcan las habilidades de afrontamiento en los estudiantes. Estas intervenciones podrían incluir entrenamiento en habilidades sociales, resolución de problemas y técnicas específicas de afrontamiento adaptativo.

REFERENCIAS

- Agüero, J (2018). *Habilidades Académicas y Autorregulación del Aprendizaje en Ingresantes a Ciencias Empresariales*. Lima-Perú. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1381/TM%20CEDu%203209%20A1%20-%20Agüero%20Linares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Amate, J., y De la fuente, J. (2021). *Relationships between test anxiety, self-regulation and strategies for coping with stress, in professional examination candidates*. *Anales de Psicología*, 37(2), 276. <https://doi.org/10.6018/analesps.411131>
- American Academy of Pediatrics. (2021). La salud mental durante el COVID-19: señales de que su hijo pudiera necesitar más ayuda. Obtenido de <https://www.healthychildren.org/Spanish/health-issues/conditions/COVID19/Paginas/Signs-your-Teen-May-Need-More-Support.aspx>
- Alessandri, G., Vecchione, M. y Caprara, G.V. (2015). Assessment of Regulatory Emotional Self-Efficacy Beliefs: A Review of the Status of the Art and Some Suggestions to Move the Field Forward. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 24-32
- Aranda, C., Ricra, R., y Bejarano, P. (2022). *El aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación superior en escenarios virtuales*. *Ciencia y práctica*, 2(3), 9. <https://acopaf.site/ojs3/index.php/cyp/article/view/25>

- Araoz, E., Roque, M., Ramos, N., Uchasara, H., & Araoz, M. (2021). *Academic stress in Peruvian university students in COVID-19 pandemic times. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Ariana, L., y Nayara, A. (2021). *El rol moderador de la procrastinación sobre la relación entre el estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de pregrado. Propósitos y Representaciones*, 9(3), 54. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1372>
- Balaguer, N., Sánchez, M., García, A. (2018). Relación entre la regulación emocional y la autoestima. *Ágora de salud*, vol. 5, 373-380
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Editorial Patria. 3ª Edición. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf
- Barraza, M. (2007). *Inventario SISCO SV-21 Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems. ECORFAN*. https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf
- Barraza, A. (2012). *El inventario SISCO para el estudio del estrés laboral en las educadoras*. http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/inventario_sisco.pdf
- Campbell, D. y Stanley, J. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Carrasco, S. (2010). *Metodología de la investigación científica: pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Lima: Editorial San Marcos.
- Carrasco, C. (2020). *Procrastinación y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Universidad de San Martín de Porres]. In Repositorio Académico USMP. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2508063>
- Cassaretto, M., Vilela, P., Gamarra, y L. (2021). *Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas*. *Liberalit*, 27(2), 54. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Chavez, P., y Peralta, R. (2019). *Academic stress and self-esteem in nursing students, Arequipa-Perú*. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 384. <https://doi.org/13159518>
- Coiduras, R., Vega, A., Martinez, y J. (2023). *Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en universitarios de primer curso*. *Dialnet*, 59(1), 163. <https://doi.org/0211-819X>
- Cruz, M., Cortés, P., Álvarez, N. (2017). *El modelo de Autorregulación y el Aprendizaje Matemático*. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México, <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2072.pdf>

- Defensoría del Pueblo. (2020). *Retos para mejorar la educación a distancia y cautelar el regreso gradual a las clases presenciales*.
<https://www.defensoria.gob.pe/informes/serie-informes-especiales-no-033-2020-dp/>
- Delgado, J., y Henríquez, M. (2021). *Importancia del autocontrol docente frente al rol profesional Importance of teacher self-control versus the professional role Importância do autocontrole do professor versus o papel profissional Johanna Carlota Delgado-Benavides*. Polo Del Conocimiento: Revista Científico - Profesional, 6(4), 153–172. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i4.2545>
- De la fuente, J., y Amate, J. (2021). *Relationships between test anxiety, self-regulation and strategies for coping with stress, in professional examination candidates*. Dialnet, 37(2), 276. <https://doi.org/0212-9728>
- Duque, N. (2020). *Inteligencia emocional y su influencia en el estrés académico de los estudiantes matriculados en titulación de la modalidad presencial de la universidad tecnológica Indoamérica matriz Ambato*.
<https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/2089/1/DUQUE%20MOYA%20NADYA%20SOLEIDAD.pdf>
- Estrada, E; Mamani, M; Gallegos, N; Mamani, H; Zuloaga, M (2021). *Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19*.
<https://www.redalyc.org/journal/559/55971233016/55971233016.pdf>
- Gómez, O; y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 8(1), 96-117

- González, A. (2001). *Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea*. IberPsicología6 (1),1-25.
https://www.researchgate.net/publication/28059660_Autorregulacion_del_aprendizaje_una_dificil_tarea/citations.
- Gross, J (2007) *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J., y John, O. (2003). *Cuestionario de Regulación Emocional*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
<http://espectroautista.info/ERQ-es.html>
- Idris, M., Ali, R., y Ghaffar, A. (2017). *Investigation Into The Nature And Causes Of Students' Conflicts, Strategies And Role Of Academic Personnel In Conflicts Resolution In Universities Of Khyber Pakhtun Khwa Muhammad Idris, Riasat Ali And Abdul Ghaffar*. *Pakistan Journal of Education*, 34(1).
<https://www.proquest.com/docview/2364373640/abstract/7CC751D1A4A942A DPQ/68?accountid=37408>
- Izurieta, D; Poveda, S; Naranjo, T; y Moreno, E. (2022). *Trastorno de ansiedad generalizada y estrés académico en estudiantes universitarios ecuatorianos durante la pandemia COVID-19.. Revista de Neuro-Psiquiatría*, 85(2), 86-94.
Epub 21 de junio de 2022.<https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v85i2.4226>
- Hernández C, Fernández P y Baptista L. *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill, 2014. 6ta edición.
- Marina, G., y Natalia, H. (2021). *The improvement of students' stress resistance with the help of the development of self-regulation during university studies*. *Dialnet*, 9(1), 125. <https://doi.org/2307-7999>

- Ministerios de Salud [MINSA]. (2018). Lineamientos de política sectorial en salud mental Perú 2018. <https://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4629.pdf>
- Morales, S., Meza, R., & Rojas, J. (2021). *Academic stress in Mexican high school students during COVID-19 confinement. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 19(1), 21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2955>
- Moreta, R., Durán, T., y Villegas, N. (2018). *Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 13(2), 155. <https://doi.org/10.23923/RPYE2018.01.166>
- Noelia, K., y Bastachi, M. (2020). *Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. Revista Educación*, 44(1), 5. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Noronha, Ana P. P. y Batista, Hélder H. V. (2020). *Relações entre Forças de Caráter e Autorregulação Emocional em Universitários Brasileiros. Revista Colombiana de Psicología*, 29(1), 73-86. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n1.72960>
- Núñez, L., Archila, D. Caceres, B. Giron, E., Alfaro B. y Mejía, I et al (2008) *Influencia del Estrés Académico en el Rendimiento de los estudiantes de II de Bachillerato del Instituto Selestiano San Miguel* (Metodología de la Investigación II), Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Facultad de Psicología.

Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*.
Bilbao: Desclée Brouwer

Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones
Martínez Roca, Reimpresión. España.

Panduro, C. (2019). *La autorregulación emocional y la socialización en niños de 5 años de la Institución Educativa Jorge Chavez, Callao, 2019*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://bit.ly/3nyBVIV>

Poma, M., Paredes, R., Moreno, y O. (2022). *Estrés psicológico en estudiantes de una universidad pública peruana durante la primera ola de COVID-19*. *Anales de la Facultad de Medicina*, 83(3), 54.
<https://doi.org/10.15381/anales.v83i3.23156>

Porto, A., y Viana, H. (2020). *Relations between character strengths and emotional self-regulation in Brazilian university students*. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(1), 73–86. <https://doi.org/10.15446/V29N1.72960>

Ramón, M., Longoria, M., y Olalde, A. (2019). *Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares*. *Conrado*, 15(67).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200135

Restrepo, J., Cardona, E., y Montoya, G. (2023). *Academic stress and adaptation to university life: mediation of cognitive-emotional regulation and social support*. *Anales de Psicología*, 39(1), 62.
<https://doi.org/10.6018/analesps.472201>

- Román, C., Ortiz, R., y Hernández, R. (2008). *El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina*. Revista Iberoamericana de Educación, 46, 2-8. <https://doi.org/10.35362/rie4671911>
- Santander, S., Gaeta, M., y Martínez, V. (2020). *Impact of emotional regulation in the classroom: A study with spanish teachers*. Revista Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado, 34(2), 225–246. <https://doi.org/10.47553/RIFOP.V34I2.77695>
- Selye, H (1974), *The evolution of the stress concept*, en *American Scientist*, No.61, pp.692-699.
- Sokolova, M y Georgiyevna, N (2021). *The improvement of students' stress resistance with the help of the development of self-regulation during university studies*. *ropósitos Y Representaciones*, 9 (SPE1), e1371. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.1371>
- Schunk, D. y Greene, J. (2017). *Historical, contemporary and future perspectives on self-regulated learning and performance*. En P. Alexander., D. Schunk y J. Greene (eds.), *Handbook of Self -Regulation of Learning and Performance* (pp. 1-15). Routledge.
- Suarez, J., y Martinez, M. (2020). *Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico*. *European Journal of education and psychology*, 13(2), 41. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>
- Tejedor, E., y Mangas, S. (2019). *Self-Efficacy and self-regulation as moderating variables of work stress in elementary school teachers*. *Universitas Psychologica*, 15(1), 205. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm>

- Thompson, R. (1994). *Emotion regulation: A theme in search of a definition*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59, 25-52.
- UNESCO (2002). *Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes peruanos de 6° grado*; Perú. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380416>
- Valderrama, S. (2017). *Metodología del trabajo universitario*. Lima. Editorial San Marcos.
- Valdivieso, L., Lucas, M., y Tous, J. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XX1*, 23(2), 15. <https://doi.org/2174-5374>
- Valiente, C., Suarez, J., y Martinez, V. (2020a). *Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico*. *Dialnet*, 13(2), 161. <https://doi.org/1888-8992>
- Valiente, C., Suarez, M., y Martinez, M. (2020b). *Self-regulated learning, school stress and academic achievement*. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>
- Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (2005). *Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs*. *Contemporary Educational Psychology*, in press.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de operacionalización

VARIABLE DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDIACIÓN
Autorregulación emocional	Según Gross (2007), la autorregulación emocional es la capacidad de un individuo para regular y controlar eficazmente sus propias emociones.	Esta variable se medirá a través del Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ) el cual se constituye de 15 ítems y de 4 dimensiones	Expresión de emociones positivas Estrategias autorregulación de Autorregulación de emociones negativas Identificación	Comunicación optimista y alentadora. Participación activa en conversaciones positivas. Expresión abierta de afecto y gratitud. de Uso regular de técnicas de respiración profunda. Implementación de pausas breves para reflexionar. Establecimiento de metas realistas y alcanzables. de Reconocimiento consciente de emociones negativas. Utilización de técnicas de manejo del estrés. Evitación de reacciones impulsivas. Conciencia de las propias emociones en tiempo real. Uso preciso de lenguaje emocional al comunicarse. Empatía y capacidad para reconocer emociones en otros.	Ordinal

Estrés académico	<p>Según Barraza (2012) El estrés académico se medirá a través del cuestionario del estrés académico Barraza (2012) el cual cuenta con 31 circunstancias básicas en la adaptación de un individuo.</p>	<p>Cargas de trabajo intensas o sobrecarga de tareas. Presión por cumplir con plazos y fechas límite. Exigencias académicas elevadas o dificultades en los estudios.</p> <p>Problemas de sueño, como insomnio o dificultades para conciliar el sueño. Cambios en el apetito, como pérdida o aumento de peso. Fatiga constante o sensación de agotamiento. Establecimiento de metas realistas y planificación del tiempo. Uso de técnicas de manejo del tiempo, como la agenda y el calendario. Práctica de técnicas de relajación, como la respiración profunda o la meditación.</p>	Ordinal
	síntomas		
	Estrategias de afrontamiento.		

Anexo 2: Cuestionario Autorregulación Emocional adaptado para Perú (ERQ-P)

Indique con qué frecuencia se siente identificado con los siguientes enunciados escribiendo el número correspondiente de la escala a continuación en la línea al lado de cada ítem.

Nº	Preguntas	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
1	Ante distintas situaciones diarias me doy cuenta de mis emociones				
2	Logro levantar el ánimo cuando tengo dificultades				
3	Manejo el miedo cuando me siento en peligro				
4	Cuando me siento mal (por ejemplo, triste, enojado o preocupado), pienso en otra cosa para sentirme mejor				
5	Pongo [presto] atención a mis emociones				
6	Trato de mantener la calma cuando alguien me hace pasar vergüenza				
7	Puedo tranquilizarme cuando estoy nervioso				
8	Cuando logro algo importante demuestro mi alegría a los demás				
9	Tolero la frustración cuando las cosas no salen como yo esperaba				
10	Expreso mis emociones cuando estoy de buen humor				
11	Cuando me siento mal (por ejemplo, triste, enojado o preocupado) hago algo, para sentirme mejor				
12	Puedo mantener la calma cuando estoy enojado [molesto]				
13	Expreso alegría y entusiasmo en encuentros con amigos				
14	Cuando estoy triste, intento hacer otras cosas para subir el ánimo				
15	Expreso mi felicidad a los demás cuando sucede algo bueno				

Anexo 4: Cuestionario SISCO del estrés académico SV-21

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

1. Durante el transcurso de tu preparación ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

- Si
 No

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

1	2	3	4	5

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

Preguntas	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1.La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días					
2.La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases					
3.La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)					
4.El nivel de exigencia de mis profesores/as					
5.El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
6. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as					
7. La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as					

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

Síntomas					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
8.Fatiga crónica (cansancio permanente)					
9.Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
10.Ansiedad, angustia o desesperación					
11.Problemas de concentración					
12.Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
13.Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
14.Desgano para realizar las labores escolares					

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

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa					
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa					
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa					
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa					
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione					
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas					

Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa					
--	--	--	--	--	--

Anexo 3: Gráficos de nivel sobre las dimensiones de la autorregulación emocional

Gráfico 2

Gráfico de nivel de expresión de emociones positivas en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

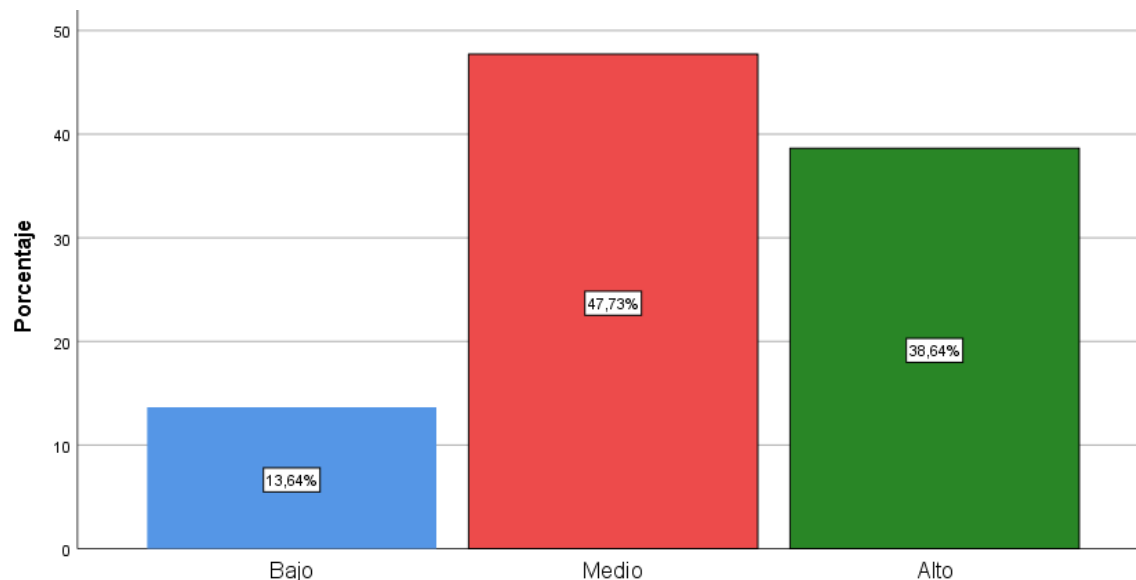


Gráfico 3

Gráfico de nivel de estrategias de autorregulación en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

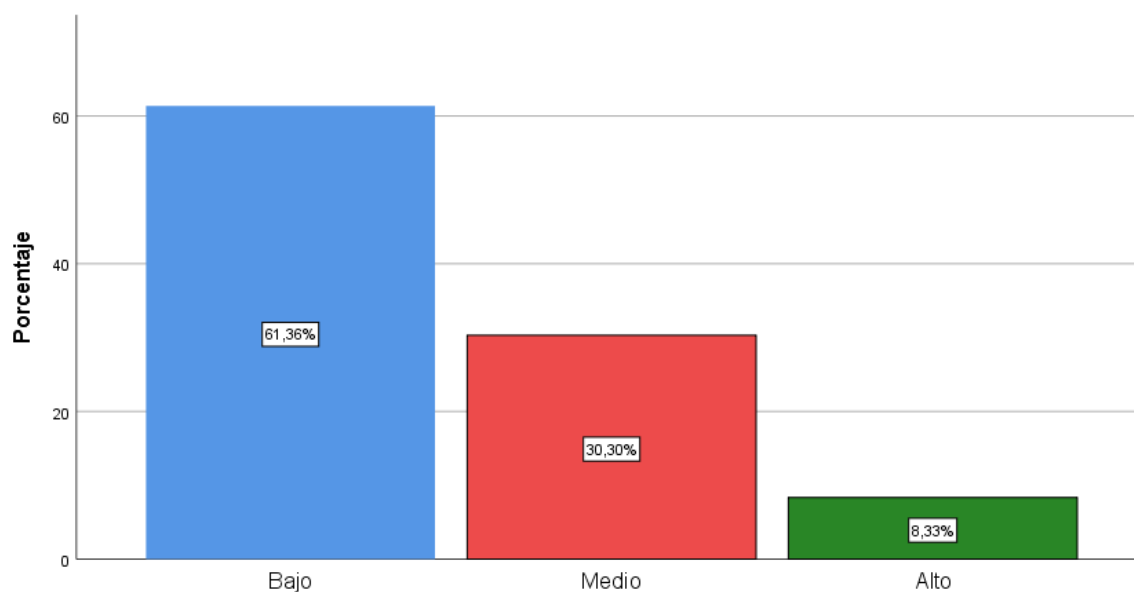


Gráfico 4

Gráfico de nivel de autorregulación de emociones negativas en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

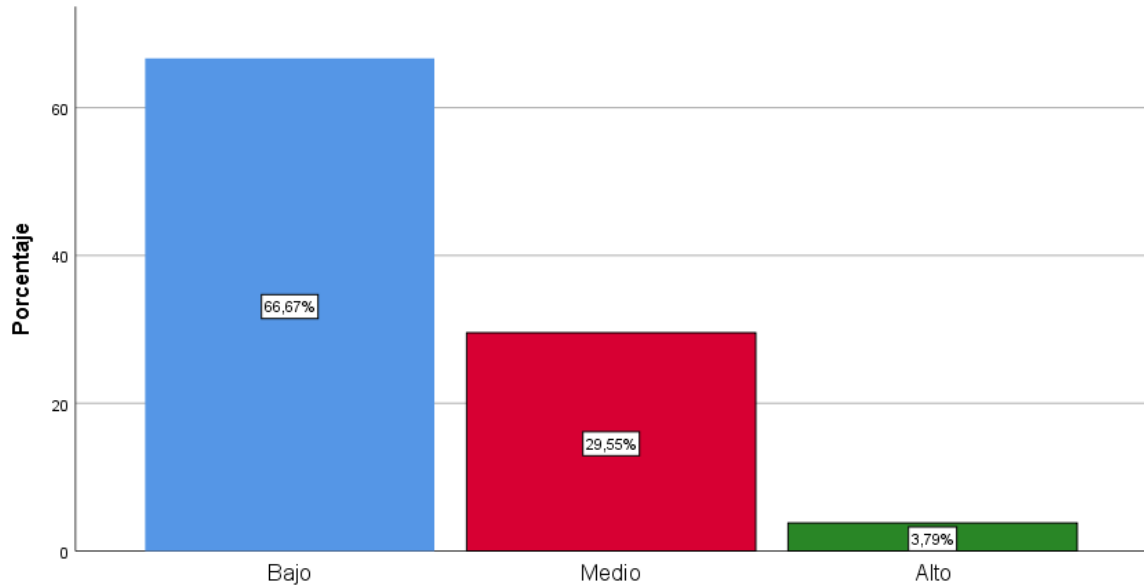
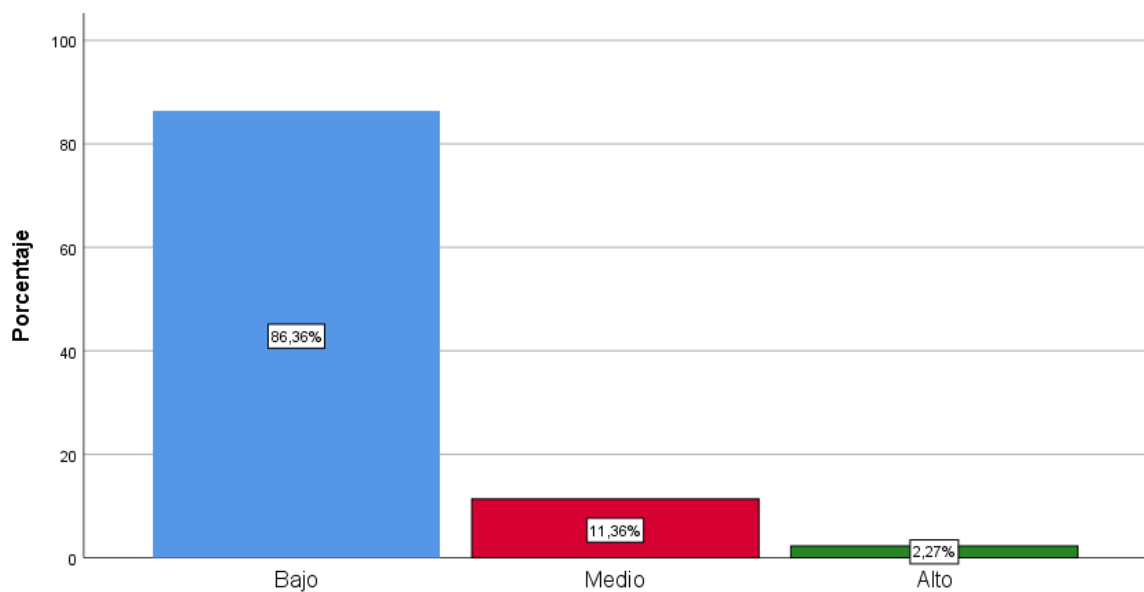


Gráfico 5

Gráfico de nivel de identificación en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.



Anexo 4: Gráficos de nivel sobre las dimensiones del estrés académico

Gráfico 7

Gráfico de nivel de estresores en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

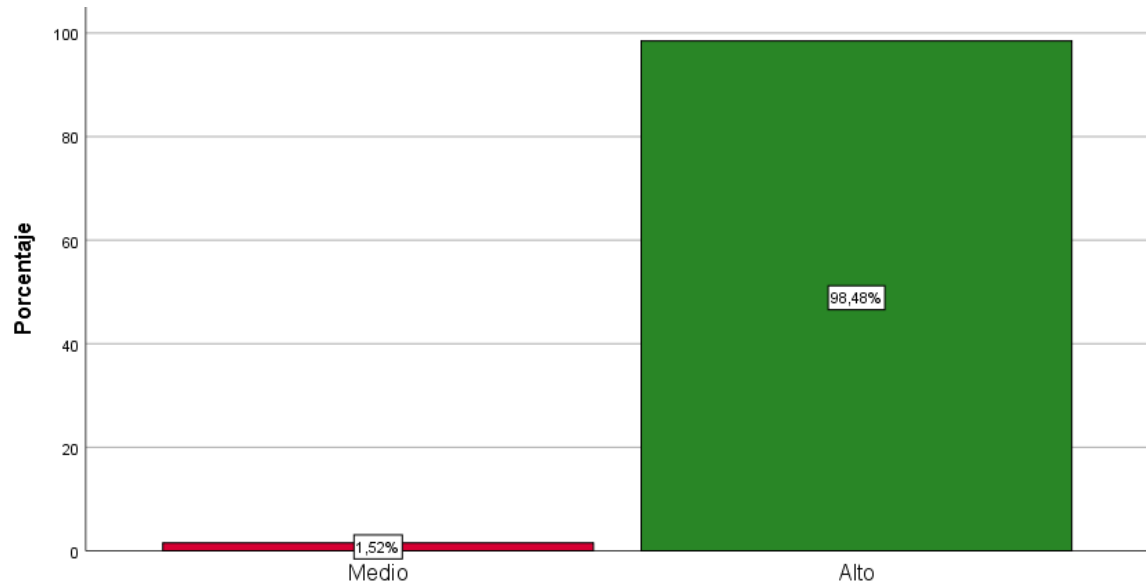


Gráfico 8

Gráfico de nivel de síntomas en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

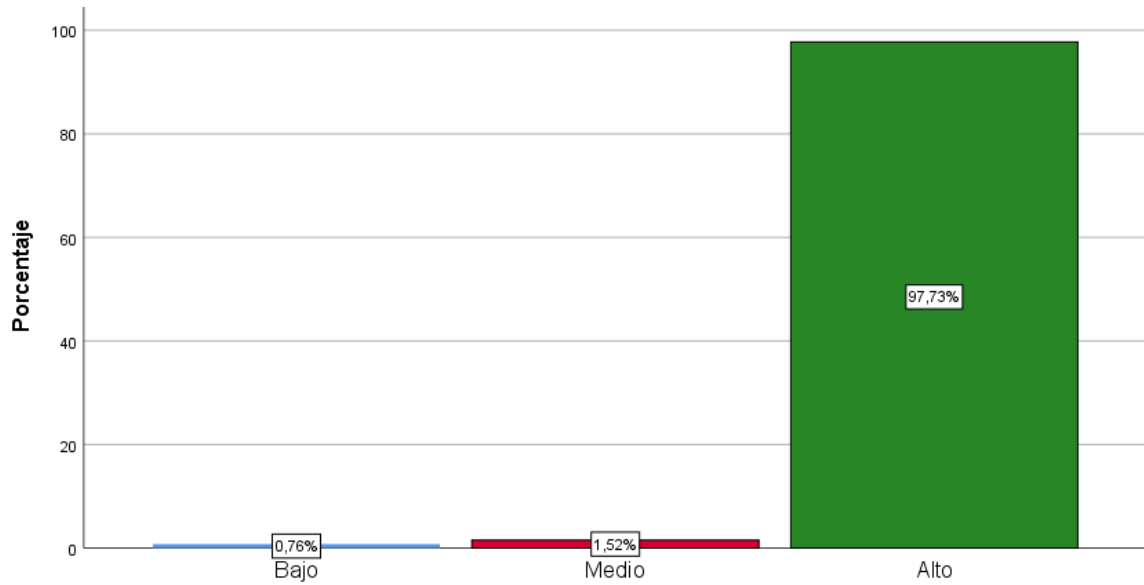


Gráfico 9

Gráfico de nivel de estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria de un colegio privado en Comas 2023.

