



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de
educación superior, Andahuaylas 2023.

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Rojas Huaman, Aurea (orcid.org/0000-0002-4137-7256)

ASESORAS:

Mg. Boy Barreto, Ana Maritza (orcid.org/0000-0002-0405-5952)

Dra. Palacios Garay de Rodríguez, Jessica Paola (orcid.org/0000-0002-2315-1683)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

LIMA - PERÚ

2024

Dedicatoria

A mi querida familia, quienes fueron el motivo para salir adelante.

Agradecimiento

Deseo manifestar mi sincero agradecimiento a todos aquellos individuos que colaboraron en mi tesis de maestría en Psicología Educativa. Sin su apoyo y colaboración, este logro no habría sido posible. También agradezco a todos los participantes de mi estudio por su valiosa contribución. Este logro es el resultado del esfuerzo colectivo y representa el compromiso de toda una comunidad académica. Gracias a todos por ser parte de mi crecimiento académico y profesional.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, BOY BARRETO ANA MARITZA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.", cuyo autor es ROJAS HUAMAN AUREA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 17.00%, 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, 03 de Enero del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
ANA MARITZA BOY BARRETO DNI: 06766507 ORCID: 0000-0002-0405-5952	Firmado electrónicamente por: ABOYB el 12-01- 2024 00:14:17

Código documento Trilce: TRI - 0717621



**ESCUELA DE POSGRADO
ESCUELA PROFESIONAL DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, ROJAS HUAMAN AUREA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de 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 titulada: "Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

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
ROJAS HUAMAN AUREA DNI: 45665888 ORCID: 0000-0002-4137-7256	Firmado electrónicamente por: AROJASHU88 el 04-01- 2024 21:37:31

Código documento Trilce: INV - 1579086

Índice de contenidos

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	iv
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL AUTOR	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Variables y operacionalización	15
3.3. Población, muestra y muestreo	17
3.4. Técnica e instrumento de recolección de datos	19
3.5. Procedimiento de recolección de datos	25
3.6. Métodos de análisis de datos	25
3.7. Aspectos éticos	25
IV. RESULTADO	27
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	31
VI. CONCLUSIONES	36
VII. RECOMENDACIONES	41
REFERENCIAS	43
ANEXOS	44

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Población de estudiantes	18
Tabla 2. Muestra de estudiantes	19
Tabla 3. Validación de juicio de expertos	24
Tabla 4. Confiabilidad de los instrumentos	24
Tabla 5. Tabla cruzada entre el estrés académico y la regulación emocional	27
Tabla 6. Tabla cruzada específica entre estresores y regulación emocional	28
Tabla 7. Tabla cruzada específica entre síntomas de estrés académico y regulación emocional	29
Tabla 8. Tabla cruzada específica entre estrategias de afrontamiento y regulación emocional	30
Tabla 9. Prueba de normalidad del estrés académico y regulación emocional más sus dimensiones	31
Tabla 10. Relación del estrés académico y regulación emocional	32
Tabla 11. Relación de los estresores y regulación emocional	33
Tabla 12. Relación del síntoma de estrés académico y regulación emocional	34
Tabla 13. Relación de estrategias de afrontamiento y regulación emocional	35

Resumen

La investigación tuvo como objetivo principal analizar la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes de educación superior en Andahuaylas, 2023. Se optó por una metodología de tipo básica, con un diseño no experimental y un enfoque cuantitativo de alcance correlacional. La población muestral constó de 154 estudiantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. La recopilación de datos se llevó a cabo a través de encuestas, utilizando como instrumento el Inventario SISCO del Estrés Académico y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). Los resultados descriptivos revelaron que un 59.7% de los estudiantes de educación superior mostraron un nivel significativo de estrés académico, asociado con un déficit en la regulación emocional. En cuanto a los resultados inferenciales, el coeficiente Rho de Spearman demostró una significancia bilateral en la prueba, evaluada en $<.001$, confirmando la existencia de una relación significativa entre las variables estudiadas. En relación con la evaluación de la correlación, se observó un valor de -0.740 , indicando una fuerte correlación negativa entre las dos variables. Esta conclusión sugiere que, a medida que el nivel de estrés académico aumenta, la capacidad de regulación emocional tiende a disminuir, y viceversa.

Palabras clave: Estrés académico, la regulación emocional, estudiantes.

Abstract

The research aimed to analyze the relationship between academic stress and emotional regulation in higher education students in Andahuaylas, 2023. A basic methodology was chosen, employing a non-experimental design with a quantitative correlational approach. The sample population consisted of 154 students selected through non-probabilistic sampling. Data collection was conducted through surveys, using the SISCO Academic Stress Inventory and the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ) as instruments. Descriptive results revealed that 59.7% of higher education students exhibited a significant level of academic stress, associated with a deficit in emotional regulation.

Regarding inferential results, the Spearman's Rho coefficient demonstrated bilateral significance in the test, assessed at $<.001$, confirming the existence of a significant relationship between the variables studied. Concerning the correlation evaluation, a value of -0.740 was observed, indicating a strong negative correlation between the two variables. This conclusion suggests that as the level of academic stress increases, the capacity for emotional regulation tends to decrease, and vice versa.

Keywords: Academic stress, emotional regulation, students.

I. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con un informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019), aproximadamente 700,000 individuos en todo el mundo fallecieron por suicidio debido al estrés, y otros contemplaban esta opción. La causa predominante fue una inadecuada gestión de conflictos y obstáculos, lo que llevó a las personas a percibir la muerte como la única solución a sus problemas. En consecuencia, el acto suicida representó uno de los factores principales de defunción en adolescentes y adultos jóvenes de 15 a 29, lo cual era preocupante debido a que, en muchas ocasiones, no se identificaba a tiempo.

Según los hallazgos de una encuesta sobre el bienestar emocional en educandos llevada a cabo por los datos del Ministerio de Educación de Chile (2019), se observó que el 46% de los participantes presentaba indicios de ansiedad y depresión, y el 54% experimentaba estrés. Además, un 56% de los escolares afirmó no haber buscado ayuda de un psicólogo en ningún momento, mientras que un 44% reveló haber recibido terapia psicológica.

Por otro lado Barrera (2020) llevó a cabo una indagación en el sur de México que reveló que, durante la pandemia, el 75% de los educandos universitarios experimentaron estrés, indicadores depresivos y ansiedad asociados con el impacto psicológico inmediato. Además, en el mismo país, un 70.5% se estresan debido a la sobrecarga académica, lo que los colocó en riesgo de padecer trastornos del sueño. En Argentina, un 98.3% de los alumnos universitarios experimentaron un grado medio de estrés, siendo las evaluaciones y la carga del ámbito académico las principales razones.

En Perú, el Ministerio de Salud (MINSa) llevó a cabo investigaciones acerca del impacto del estrés. En 2021, el MINSa publicó un informe que indicaba que un 52.2% de los residentes de Lima padecieron estrés (grave o moderado) debido a temas relacionados con la salud, educación, situación económica o familiares, y que esta situación se intensificó a causa de la pandemia de COVID-19 (MINSa, 2021).

De acuerdo a una indagación realizado por el Ministerio de Educación en Perú (2019), que evaluó a veintiuna universidades públicas, se observó que el 85% de los educandos universitarios expresaron problemas en su bienestar

emocional, mientras que el 79% presentó indicios de estrés y el 52% reaccionó con rapidez.

Es de suma importancia llevar a cabo investigaciones sobre el estrés académico (EA) y la regulación emocional (RE) en discípulos debido a diversas razones que impactan en el bienestar y rendimiento de los alumnos. Esta información proporciona una visión más profunda de los desafíos que enfrentan en su camino educativo y cómo pueden afrontarlos de manera más efectiva. Además, estas investigaciones permiten mejorar el bienestar estudiantil, ya que el EA y la falta de habilidades de RE pueden afectar su salud mental y emocional.

Al conocer cómo los discípulos manejan el estrés y sus emociones, es posible desarrollar intervenciones y programas de apoyo que promuevan su bienestar general. Asimismo, estos estudios son clave para potenciar el desempeño educativo, ya que el estrés excesivo puede afectar el rendimiento. Conociendo sus necesidades, se pueden desarrollar estrategias de aprendizaje más exitosas que ayuden a los educandos a enfrentar los desafíos académicos con mayor éxito. También, estas investigaciones contribuyen al conocimiento científico sobre el bienestar psicológico y afectivo de los educandos, permitiendo avances en el entendimiento de elementos de protección y peligro para su bienestar.

Dentro de esta situación alarmante se llevó a cabo el planteamiento del problema, ¿Cuál es la relación entre estrés escolar y control emocional en educandos de educación superior, Andahuaylas 2023? En cuanto a los problemas específicos (a) ¿Cuál es la relación entre los estresores y manejo de emociones en educandos de una I.E. Andahuaylas 2023? (b) ¿Cuál es la relación entre síntomas de EA y control emocional en educandos de educación superior, Andahuaylas 2023? (c) ¿Cuál es la relación entre tácticas de afrontamiento y control afectivo en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023?

La fundamentación teórica se sustenta en la relevancia de comprender cómo estas dos variables están interrelacionadas y cómo afectan el bienestar y el desempeño educativo de los alumnos. Varios marcos teóricos y estudios previos apuntan a la relevancia de este estudio. Por lo tanto, investigar la conexión entre la EA y el manejo emocional en discípulos es importante para establecer cimientos firmes para el diseño de enfoques y programas de apoyo

que promuevan un ambiente educativo saludable y favorezcan el bienestar y el logro académico de los alumnos.

La justificación práctica para investigar el EA y la regulación emocional RE en educandos radica en su relevancia para el bienestar y el logro educativo de los estudiantes. Varios análisis anteriores han resaltado la relevancia de abordar estas áreas para promover un ambiente educativo saludable y facilitar el éxito académico de los estudiantes.

La justificación metodológica para investigar la tensión educativa y la gestión emocional en los educandos es esencial para utilizar enfoques de investigación sólidos y rigurosos que permitan obtener resultados válidos y confiables. Es necesario validar los instrumentos de medición utilizados para evaluar el EA y la RE, garantizando la fiabilidad y validez de los cuestionarios y escalas empleados.

Ante todo, el objetivo de la indagación llevada a cabo fue establecer la relación entre EA y RE en educandos de educación superior, Andahuaylas 2023. En cuanto a los OE (a) Establecer la relación entre los estresores y manejo de emociones en educandos de una I.E, Andahuaylas 2023. (b) Establecer la relación entre síntomas de estrés académica y control emocional en educandos de educación superior, Andahuaylas 2023. (c) Establecer la relación entre tácticas de afrontamiento y control afectivo en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.

Por lo tanto, se formuló la proposición general para la explicación del estudio que se analizó: Existe relación entre estrés escolar y control afectivo en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023. Y las hipótesis específicas fueron las siguientes: (a) Existe relación entre los factores estresantes y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023. (b) Existe relación entre indicadores de tensión educativa y gestión emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023. (c) Existe relación entre formas de afrontar y regulación afectiva en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.

II. MARCO TEÓRICO

Dentro de los estudios nacionales Torres & Ayala (2022) se propuso evaluar la relación entre el EA y el bienestar de vida de los educandos. El estudio fue descriptivo, cuantitativo y con un nivel de correlación. Se evaluó a 270 estudiantes y se aplicaron dos herramientas el SISCO (v. 21) para medir el EA y el CCVA para evaluar la calidad de vida estudiantil. Los hallazgos revelaron que existe una relación negativa y significativamente moderada entre el EA y la calidad de vida escolar de los discípulos. En conclusión, se determinó que a medida que aumenta el EA, disminuye tanto el bienestar de vida como el bienestar físico de los estudiantes.

Siguiendo la línea Araoz, et al. (2022) se propusieron explorar el vínculo entre la procrastinación académica y el EA en discípulos. Utilizando un enfoque de investigación cuantitativo, descriptivo, correlacional y no experimental, se seleccionaron 189 estudiantes para la muestra. A estos estudiantes se les aplicaron dos herramientas: la Escala de Procrastinación Académica y el Inventario SISCO. Los hallazgos del estudio evidenciaron relación directa y significativa entre la procrastinación académica y el EA ($r_s = 0,630$; $p = 0,000$). Específicamente, aquellos estudiantes con altos niveles de procrastinación académica tendían a experimentar también altos grados de EA.

Por otro lado, Salas et al (2021) investigaron para analizar el efecto del EA en los discípulos durante la pandemia. Este estudio, de naturaleza básica y descriptiva, se realizó sin intervención experimental y se basó en 337 estudiantes. Los hallazgos mostraron que las féminas presentaban un nivel moderado de estresores en un 35%, al igual que en síntomas con un 35.9% y en estrategias de afrontamiento con un 43.3%. La conclusión principal fue que los discípulos experimentan grados moderados de EA en diversas dimensiones, lo que requiere intervención para evitar interferencias en su educación.

Otro estudio realizado por Mónica Navarro & Miryam Navarro. (2020), el objetivo principal era identificar la relación entre la inteligencia emocional y el EA en educandos. La muestra de este estudio consistió en un total de 320 estudiantes. Fue descriptiva y correlacional. Los resultados indicaron que los educandos de enfermería mostraban un nivel bajo de habilidades emocionales, especialmente en lo que respecta a la introspección y la flexibilidad emocional. Respecto al vínculo entre la inteligencia emocional y el EA, se observó que las

cinco dimensiones de la inteligencia emocional estaban más presentes en 19 de los estudiantes que habían experimentado episodios de estrés en algún momento. Sin embargo, a pesar de estas observaciones, no se encontró ninguna asociación entre ninguna de estas dimensiones y la frecuencia del EA.

Finalmente, dentro de los estudios nacionales Chávez & Peralta (2019) llevaron a cabo un estudio descriptivo, correlacional y transversal para examinar la relación entre el EA y la autoestima en discípulos. Se basó en 126 estudiantes universitarios. Se utilizaron dos herramientas: el Inventario de EA y la Escala de Autoestima de Rosenberg. Según los hallazgos, a medida que los discípulos avanzaban en sus estudios, experimentaron un aumento en el EA y una disminución en la autoestima. Además, la mayoría de los educandos indicó tener altos niveles de estrés. Más de la mitad de ellos mostró síntomas de estrés intermedio, y la mayoría aplicó estrategias de afrontamiento de nivel intermedio. El estudio determinó que hay una relación recíproca entre EA y la autoestima. Se ha obtenido un p-valor de 0.000. Concluyendo el vínculo estadísticamente significativo entre las variables estudiadas. La correlación de Pearson es -0.332.

En el ámbito de investigaciones internacionales, se identificó la investigación efectuada en Ecuador por Navia y Cepeda (2023), la principal intención de esta indagación implicó evaluar la conexión en el ámbito de procrastinación académica y la RE en discípulos de superior. El estudio se enmarca fue no experimental, cuantitativa, correlacional y una perspectiva transversal. Estuvo compuesta por 226 participantes. Se emplearon la Escala de Postergación Académica y la Escala de RE (ERQ). Los hallazgos indicaron la presencia de una conexión positiva de magnitud leve entre la autorregulación académica y la reevaluación cognitiva ($Rho=0.279$, $p<0.1$).

En Paraguay en el estudio realizado por Espín y Vargas (2023), el objetivo de la instigación fue examinar la conexión en relación con la procrastinación y el EA en discípulos de educación superior. La investigación fue no experimental utilizando un método cuantitativo, utilizando un diseño descriptivo-correlacional. Con la participación de 432 sujetos. Se aplicaron instrumentos como la Escala de Procrastinación Académica de Busko y el Inventario Sistémico Cognoscitivista para evaluar el EA. Los hallazgos indicaron que no hay un vínculo significativo entre la procrastinación y el EA ($Rho=0.062$; $p=0.197 >0.05$).

En otro estudio realizado por Córdova & Espín (2023), el estudio fue realizado en Ecuador el objetivo central fue identificar la conexión entre el EA y la RE en 140 voluntarios de 18 y los 50 años, fue no experimental descriptivo correlacional. Se utilizaron el Cuestionario de Percepción de Estrés (PSS-14) y el Cuestionario de RE (ERQ). Los hallazgos mostraron una asociación entre el EA y la supresión expresiva, mientras que no se observó ningún vínculo entre el EA y la reevaluación cognitiva; en conclusión, cuanto más se reprime la expresión, mayor es el grado de estrés. Los hallazgos señalaron una relación entre el EA y con la dimensión supresión expresiva ($Rho=0,001$, $p<0,005$), al mismo tiempo que no hay relación entre el estrés y la RE ($Rho=0,267$, $p>0,005$); En resumen, a mayor represión de expresión, mayor grado de estrés

Por su parte Ponce & Telenchana (2023) realizaron un estudio en Ecuador, tuvieron con la finalidad de hallar la conexión entre la RE y el bienestar psicológico (BP) en universitarios. Compuesto por 210 alumnos. Fue de naturaleza correlacional y los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de RE de Gross y la Escala de BP de Ryff. Los hallazgos mostraron una relación positiva de baja intensidad entre BP y regulación emocional (RC) ($Rho= 0.169$, $p= 0.014$), y una relación negativa de baja intensidad entre BP y supresión emocional (SE) ($Rho= -2.96$, $p= <.001$). Concluyendo que los educandos que posean una reevaluación cognitiva significativa experimentaron un mayor bienestar psicológico, mientras que, por otro lado, aquellos sujetos que muestran una mayor tendencia a la supresión emocional experimentaron un menor nivel de bienestar psicológico.

En otro estudio realizado en Ecuador por Toctaguano (2023) su objetivo fue identificar la conexión entre la calidad del sueño y el EA (EA) en 190. Utilizando un enfoque cuantitativo correlacional y transversal, se aplicaron el Índice de Calidad de Sueño de Pittsburg (ICSP) y la segunda versión del Inventario Sistemático Cognoscitivista. Los hallazgos mostraron que el 65.3% tenía calidad de sueño deficiente, y altos niveles de EA: severo en el 40.5% y moderado en el 35.3%. Se encontró una correlación positiva leve entre EA y mala calidad del sueño ($Rho = 0.451$, $p<0.01$).

Finalmente, en el contexto internacional Parra & Falcón (2021) en su estudio realizado en Ecuador. Su meta era encontrar el vínculo entre las formas de vínculo y la capacidad de RE en educandos. Para llevar a cabo este estudio,

se adoptó un enfoque de investigación de naturaleza relacional, observacional, prospectiva, transversal y analítica. Integrada por un total de 294 educandos. Se utilizó el Cuestionario Cartes y el Cuestionario de REI. Los hallazgos obtenidos en este estudio condujeron a la conclusión de que efectivamente existe una correlación entre los distintos vínculos de apego y la habilidad de RE en los universitarios que formaron parte de este estudio. La vinculación segura tiene una relación + moderada (0,300) con la reevaluación cognitiva; así como una relación - débil (-0,162) con la supresión emocional.

El enfoque sociológico se erige como una sólida base epistemológica en el análisis del EA, permitiendo una visión profunda de este acontecimiento dentro del contexto social. Bajo esta perspectiva, el EA se revela como un fenómeno social en el cual las presiones y expectativas impuestas por la sociedad y la cultura ejercen una influencia determinante en la experiencia de los estudiantes. Así lo postulan Turner y Schall (1999), destacando la interacción compleja entre las demandas académicas y el entorno social, subrayando que el estrés no se origina únicamente en la esfera individual, sino que encuentra sus raíces en un contexto más amplio, donde las normas, valores y expectativas sociales desempeñan un papel crucial en la percepción y vivencia del EA por parte de los estudiantes.

En relación a la primera variable relacionada con el EA, diversos modelos teóricos han sido identificados para explicarlo. Uno de estos modelos es la teoría del estrés propuesta por Selye, quien conceptualiza el estrés como una reacción general de cuerpo ante una carga educativa. Según esta teoría, el término estrés se refiere a un síndrome que no tiene una causa específica, pero puede perturbar el equilibrio del organismo y manifestarse a nivel psicológico, físico, cognitivo y emocional. Es importante señalar que Selye enfatiza que el estrés no debe ser completamente eliminado, ya que desempeña un papel en respuestas tanto a estímulos desagradables como agradables, y su completa ausencia podría resultar en consecuencias fatales. Cuando se menciona que un individuo experimenta estrés excesivo, esto indica un trabajo significativo del organismo por resistir esta carga adicional, lo que, en última instancia, se considera una reacción de adaptación. Sin embargo, es crucial que los niveles de estrés no se eleven al punto de tener consecuencias adversas para la salud del individuo (Berrío y Mazo, 2011).

Asimismo, existe la teoría desarrollada por Lazarus y Folkman, que se centra en la interacción entre factores psicológicos, es decir, el componente cognitivo que está vinculado a los estímulos y respuestas del estrés. Esta perspectiva atribuye al de un individuo un papel activo en el desencadenamiento del estrés, ya que considera que el proceso comienza con la evaluación cognitiva. En esta teoría, se subraya la importancia de la conexión entre el sujeto y su ambiente, la cual puede percibirse como amenazante y resultar difícil de afrontar. Desde una perspectiva cognitiva, esta teoría argumenta que el estrés es un procedimiento de evaluación en el cual se determina el motivo y los límites de la relación entre el entorno estresante y el individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

Dentro del ámbito de las teorías del EA, se encuentra un enfoque específico conocido como la teoría cognitivo sistémico del EA. Para aclarar este enfoque, Castillo (2019) propone una explicación que abarca dos aspectos fundamentales. En primer lugar, desde una perspectiva sistémica, se plantea que las personas mantienen interacciones continuas con su entorno, lo que se asemeja a un flujo constante de comienzo y término destinado a lograr una armonía mutua. En segundo lugar, desde una perspectiva cognitiva, se considera que el entorno en el que se desenvuelve el estudiante plantea diversas demandas, las cuales a menudo están sujetas a una evaluación subjetiva por parte del individuo, lo que puede resultar en la percepción de un desequilibrio.

Además, la teoría de Estrés Psicobiológico emerge como una perspectiva esclarecedora que arroja luz sobre las respuestas fisiológicas y neuroendocrinas desencadenadas por el EA. En consonancia con las investigaciones de McEwen (2007), este enfoque pone de relieve que el EA tiene la capacidad de activar el eje hipotalámico-hipofisario-adrenal, desencadenando así una cascada de respuestas químicas y fisiológicas en el organismo. Estas reacciones, lejos de ser inofensivas, pueden manifestarse de manera perjudicial para la salud general, afectando la memoria y la función cognitiva de los individuos, lo que agrega un matiz crucial al entendimiento del impacto del EA en el bienestar y el desempeño académico.

La teoría del aprendizaje social, desde su enfoque perspicaz, desvela que el EA no es un fenómeno aislado, sino más bien un procedimiento que puede ser modelado por la observación y la asimilación de comportamientos y actitudes

relacionados con el estrés. Bandura (1977), argumenta que los estudiantes pueden incorporar tácticas de gestión para enfrentar el EA mediante la observación y la emulación de modelos que previamente hayan demostrado formas efectivas de afrontar este desafío. Esta perspectiva subraya la influencia significativa que ejercen los ejemplos y referentes en la obtención de las herramientas requeridas para manejar el EA, presentando así una dimensión social esencial en la comprensión de este fenómeno.

El concepto de esta variable describe como un procedimiento adaptativo y psicológico de naturaleza sistémica, que se puede dividir en tres fases distintas. La primera fase se produce cuando un discípulo se encuentra en un ambiente educativos que presentan un alto nivel de demanda, lo que se denomina estrés. En la segunda fase, estos factores de estrés causan una falta de estabilidad en el sistema, que puede manifestarse a través de una serie de síntomas. Finalmente, en la tercera fase, la falta de estabilidad en el sistema fuerza al estudiante a adoptar comportamientos de adaptación con el objetivo de recuperar la armonía, lo que se reconoce comúnmente como tácticas de enfrentamiento (Jerez y Oyarzo, 2015).

Además, es importante destacar que el estrés se ha convertido en una consecuencia ineludible e inherente a la rutina diaria en la época actual. El aumento de la rivalidad, impulsado por avances tecnológicos y científicos, ha llevado a las personas a vivir de manera acelerada, lo que naturalmente conlleva al estrés. En particular, en el contexto de la escuela secundaria, los estudiantes enfrentan una serie de expectativas tanto internas como externas que contribuyen a la aparición del EA. Estos jóvenes son especialmente susceptibles a los desafíos ligados al estrés educativo debido a las alteraciones que experimentan en su vida en el ámbito individual y social. En consecuencia, el estrés se define como un procedimiento psicofísico lo que se origina a partir del intercambio entre la persona y su contexto, y que puede dar lugar a perturbaciones en los sistemas físicos, mentales y sociales, dependiendo de las peculiaridades y procedimientos individuales (Maduagwu et al., 2019).

De acuerdo con Barraza (2007), el EA se puede desglosar en tres dimensiones fundamentales: los factores estresantes, los indicadores y las tácticas de afrontamiento. En este sentido, los estresores se refieren a los posibles peligros que se presentan dentro del control del individuo y que

desencadenan una percepción subjetiva de estrés. En cuanto a los síntomas, estos representan la manifestación continua del estrés y tienden a englobar una variedad de respuesta, que pueden clasificarse tanto de naturaleza psicológica como física y conductuales. Estas reacciones incluyen, entre otras, fatiga crónica, incrementos en la presión arterial, dolores de cabeza, inseguridades, dificultades en la concentración, conflictos, pérdida de memoria, disminución de la energía y fatiga.

La última dimensión es, las estrategias de afrontamiento se refieren a las formas de reacción y comportamiento que las personas desarrollan a lo largo de sus vidas para hacer frente a los desafíos estresantes o situaciones angustiantes. Entre las tácticas más empleadas se encuentran el apoyo emocional, el manejo proactivo, la tolerancia, la organización y la exploración de respaldo en la religión. Estas estrategias representan los recursos a los que las personas recurren para lidiar con las tensiones académicas y otros desafíos relacionados con el estrés (Barraza, 2007).

Respecto a la segunda variable se consideró el enfoque cognitivo como base epistemológica, destacando la Teoría de la Regulación Emocional de Lazarus (1991). Esta teoría explora la compleja interacción entre emociones y evaluación cognitiva de situaciones. Según Lazarus, la regulación emocional implica una reflexión profunda sobre la situación, donde las personas no solo experimentan emociones, sino que también reinterpretan activamente los eventos. Lazarus sostiene que nuestras emociones están intrínsecamente vinculadas a cómo percibimos y evaluamos nuestro entorno. En lugar de ser espectadores pasivos, somos arquitectos activos de nuestro mundo emocional, ya que nuestras interpretaciones y pensamientos desempeñan un papel clave en la experiencia y gestión emocional.

Desde la perspectiva filosófica Platón (428-347 a.C.) comunicó información sobre las emociones, las cuales se encuentran en la experiencia del dolor y el placer de la humanidad. En caso de que estas emociones estuvieran en exceso, podrían afectar el fundamento del individuo. Aristóteles (384-322 a.C.) reconoció a las emociones como elementos que pueden transformar al ser humano a través de experiencias afectivas como la rabia, desencadenando respuestas fisiológicas y conductuales. También señaló que las emociones son enseñadas y empleadas para una coexistencia apropiada (De Souza, 2011).

Sócrates (470 a.C. - 399 a.C.) Animó a aquellos que lo seguían a explorar su propia identidad, haciendo referencia a la identificación de sus emociones y sentimientos para poder gestionar su comportamiento ante ellos. (Torres, 2019). Asimismo, Descartes mencionó el alma y su comparación con la glándula pineal, argumentando que esta última permite gobernar la operación del organismo del ser (Descartes et al., 2005).

A partir de una perspectiva cognitivo-conductual en relación con la regulación emocional (RE), se trata de la capacidad de modular la respuesta fisiológica asociada a una emoción. Para lograr un resultado más favorable en este proceso, se recurre al uso de enfoques específicos de RE (Thompson, 1994). Estas estrategias incluyen la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva (Gross y John, 2003). La RE involucra la capacidad de alternar de manera positiva los estados emocionales que se expresan tanto en términos de conducta como emocional (Murphy et al., 1999).

Ampliando lo mencionado anteriormente, el concepto de RE fue introducido gracias al desarrollo de las contribuciones de Sigmund Freud a la teoría psicoanalítica en 1926 y 1956. Freud se enfocó en la inhibición de la ansiedad como un mecanismo que permitía la restricción de impulsos que podrían surgir en el futuro (Gross, 1999). Dentro de su modelo estructural de la identidad, Freud delineó tres componentes clave: el ello, que representa los impulsos que emergen desde el inconsciente; el yo, que actúa como intermediario entre el ello y la realidad; y finalmente, el superyó, que supervisa al yo para orientarlo hacia comportamientos moralmente aceptables (Sinisterra et al., 2009).

Según el modelo propuesto por Hervás (2011), centrado en el desarrollo de emociones, se busca dirigir las respuestas emocionales en función de su relevancia. Además, se enfatiza la importancia de desarrollar habilidades de afrontamiento emocional saludable como parte de la regulación emocional. En este contexto, Hervás plantea una serie de tareas que pueden llevarse a cabo para lograr un procesamiento emocional adecuado.

En relación con la variable relacionada con el aspecto epistemológico, su origen se encuentra en el racionalismo, que busca comprender el razonamiento o la RE (Blasco, 2000). Por otro lado, el filósofo Aristóteles aborda la respuesta emocional como una inmediata de la existencia humana ante eventos, ya sean

favorables o desfavorables, lo que lo lleva a enfrentar la situación de acuerdo a sus recursos disponibles (Torres, 2019).

Desde una perspectiva teórica, la RE hace ilusión define a la habilidad de regular las emociones y ajustar el comportamiento según el entorno (Gross, 1999). Es un procedimiento de toma de decisiones sobre las propias emociones, influenciado por estrategias que regulan la expresión y el comportamiento emocional de acuerdo al contexto presente (Pérez y Calleja, 2016). Es importante destacar que la regulación emocional no se clasifica en términos de positiva o negativa, ya que su adaptabilidad depende del contexto al que se enfrenta o de las metas que se buscan alcanzar (Adrian et al., 2011).

El modelo teórico propuesto por Gross (1999) aborda la RE como un procedimiento mediante el cual un individuo afecta a sus propias emociones, lo que se refleja en su expresión corporal y emocional. Este modelo consta de dos dimensiones principales. En primer lugar, la reevaluación cognitiva tiene como objetivo dirigir una reacción emocional o cognitiva con el fin de reducir la intensidad emocional frente a un acontecimiento adverso, lo que resulta en un cambio en la respuesta emocional (Thompson, 1994). En segundo lugar, la supresión expresiva consiste en la capacidad de modular la propia respuesta emocional, lo que implica inhibir la expresión de esa emoción en el comportamiento (Gross, 1999).

La definición de esta variable, buscan proporcionar un alivio inmediato, pero es importante reconocer que también pueden acarrear consecuencias a largo plazo, incluida una mayor vulnerabilidad a la ansiedad. Por esta razón, es fundamental que se desarrolle una comprensión adecuada, especialmente durante la etapa de crecimiento de la infancia (Thompson y Calkins, 1996). Se define como un procedimiento que implica el ajuste de las emociones y la evaluación de los propios sentimientos, los cuales están influenciados por las expectativas personales y culturales (Saarni, 1999). Camras et al. (2003) también subrayan que se desarrolla a medida que el individuo experimenta diferentes situaciones y empieza a comprender sus propios sentimientos y su impacto.

Es importante destacar que varios factores tienen un impacto en esta variable, siendo la relación, especialmente en el ámbito de la familia, un elemento crucial. Los cuidadores desempeñan un papel fundamental al enseñar al niño

estrategias para el control emocional. Con el tiempo, a medida que los niños crecen, adquieren un conocimiento más sólido de estas estrategias y, durante la adolescencia, desarrollan sus propias formas de regulación emocional (Thompson, 1994). Además, el desarrollo cerebral, en particular el desarrollo del lóbulo prefrontal, desempeña un papel esencial en la regulación emocional. El córtex prefrontal es responsable de la toma de elecciones, la manifestación de la personalidad, pensamiento y la solución de conflictos (Gross, 2007).

De igual manera, la Regulación Emocional se encuentra expresada por 2 dimensiones: la reconsideración cognitiva y la represión. La primera hace alusión a cambiar el procedimiento en el que aparece la emoción para lograr que la repercusión que tenga sobre una persona sea distinta. Por otro lado, en la represión se reprime la manifestación de una respuesta emocional alterando el comportamiento del sujeto, pero no la repercusión o consecuencia de la emoción en la persona. En este ejemplo, esta categoría de Regulación Emocional está centrado en la respuesta; es decir, se manifiesta después del procedimiento que origina la emoción (Gross & John, 2003).

II. METODOLOGÍA

Paradigma de la investigación

El enfoque metodológico seleccionado fue el cuantitativo, ya que se realizó la investigación mediante la recopilación de datos numéricos para medir ambas variables. Se utilizaron instrumentos de recolección de datos que posteriormente fueron analizados estadísticamente para proporcionar respuestas a las interrogantes de investigación y evaluar las hipótesis anteriormente formuladas. En línea con esto, Sánchez et al. (2018) añadieron que el enfoque cuantitativo se fundamenta en la medición numérica, el proceso de recuento y el uso de métodos estadísticos cuyo objetivo es determinar de manera precisa las tendencias de conducta dentro de una población de estudio específica.

Además, se estableció que la metodología empleada fue la hipotético-deductiva. En el proceso de investigación, se formularon hipótesis de manera tentativa basándose en supuestos generales y observaciones factibles del investigador, previendo posibles conductas. Estas hipótesis fueron luego sometidas a pruebas deductivas mediante el análisis estadístico, con el fin de evaluar su validez o rechazarlas en función de su congruencia con la realidad. En este contexto, Sánchez (2019) añadió que este método comenzaba con la proposición de hipótesis a partir de conceptos generales, con el objetivo de llegar a conclusiones específicas, y se apoyaba en el proceso de refutación contrastando estas hipótesis con la realidad mediante métodos deductivos estadísticos. El propósito principal era predecir y comprender el origen y las causas subyacentes que generaban los fenómenos estudiados.

3.1 Tipo y diseño de investigación

3.1.1 Tipo de investigación:

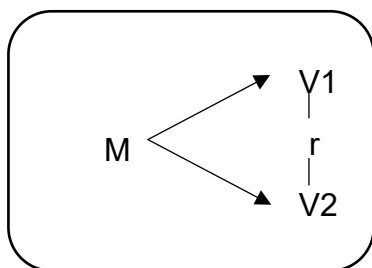
Arias y Covinos (2021). Este enfoque se alineó con la perspectiva de Leedy y Ormrod (2019), quienes destacaron que la investigación básica desempeñaba un papel crucial en el avance del conocimiento y en la futura creación de aplicaciones prácticas en diversos campos a largo plazo. En consecuencia, los resultados del estudio no solo contribuyeron al aumento del conocimiento, sino que también sirvieron como base para investigaciones posteriores que se

centraron en la aplicación práctica de afrontar la regulación emocional de los estudiantes.

3.1.2 Diseño de investigación

De acuerdo con lo planteado por Hernández y Mendoza (2018), este estudio se clasificó como no experimental, ya que el investigador no tuvo impacto en los factores de ninguna manera, sino que se centró únicamente en su observación. Además, se caracterizó como un estudio transversal, dado que se enfocó en analizar el fenómeno en un único momento en el tiempo.

El nivel de estudio adoptado tuvo un enfoque descriptivo y correlacional, ya que el propósito fundamental del estudio era revelar la presencia de una conexión entre las variables, sin profundizar en la determinación de su relación causa-efecto. En este sentido, se buscó comprender cómo el comportamiento de una variable podría predecirse a partir del conocimiento del comportamiento de la otra. En relación a este enfoque, Arispe et al. (2020) indicaron que el nivel descriptivo correlacional tenía como finalidad principal descubrir la consistencia entre 2 o más sucesos, permitiendo comprender el comportamiento de uno de ellos a partir del conocimiento del otro, siempre manteniendo una relación lógica y coherente.



3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Estrés Académico

Definición conceptual: Según Zárate., et al (2017) , el EA es un estado que se origina cuando el discipulos interpreta de forma negativa (distrés) las exigencias de su alrededor, cuando siente que las circunstancias que enfrenta durante su desarrollo educativo le resultan abrumadoras y pierde la capacidad de afrontarlas, lo que a veces resulta en la manifestación de síntomas físicos tales como ansiedad, fatiga, problemas para conciliar el sueño, así como manifestaciones académicas como bajo rendimiento escolar, falta de interés en su carrera, ausentismo e incluso la decisión de abandonar sus estudios.

Definición operacional: En esta investigación, se evaluó el Cuestionario Sistémico Cognitivo para la investigación del EA (CSCIA SV-21), que es la segunda versión con 21 preguntas desarrollada por Barraza en 2018. Esta herramienta está compuesta por 3 dimensiones y un total de 23 enunciados que facilitan evaluar y analizar el EA en los participantes.

Las puntuaciones fueron obtenidas empleando la escala SISCO SV21 de tensión académica (Barraza, 2018). Conformada por tres categorías: la categoría estresores conformada por siete elementos (3-4-5-6-7-8-9), la categoría síntomas incluida por 7 elementos (10-11-12-13-14-15-16), y la categoría táctica de manejo por siete ítems (17-18-19, 20-21-22-23).

Indicadores: Los factores estresantes comprenden una serie de elementos, tales como la sobrecarga de tareas, el comportamiento del profesor, las evaluaciones exigentes, la naturaleza del trabajo asignado, la restricción de tiempo para completarlo y la dificultad para comprender el tema. En cuanto a los síntomas experimentados, estos pueden manifestarse de manera física, psicológica y comportamental. Entre los síntomas físicos se incluyen la sobrecarga de tareas, el comportamiento del profesor, las evaluaciones exigentes, la naturaleza del trabajo asignado, la restricción de tiempo para completarlo y la dificultad para comprender el tema. Por otro lado, los síntomas psicológicos pueden implicar inquietud, tristeza, dificultades de concentración, bloqueo mental, olvidos y otros. En cuanto a los síntomas comportamentales, estos pueden manifestarse a través de conflictos, aislamiento, falta de motivación y alteraciones en los hábitos alimenticios, entre otros.

Escala de medición: En este estudio se empleó una medida de escala le Likert: Nunca, algunas veces, casi siempre, siempre.

Variable 2: Regulación emocional

Definición conceptual: La gestión emocional se puede describir como los mecanismos mediante los cuales los sujetos ejercen control sobre las emociones que experimentan, cuándo las experimentan y cómo las expresan. Esto implica reconocer cómo se manifiestan estas emociones. Los procesos de RE suelen ser automáticos debido a la naturaleza intrínseca de las emociones básicas, las cuales tienden a manifestarse de forma automática en respuesta a estímulos específicos. Por lo tanto, este fenómeno se denomina regulación emocional (McRae & Gross, 2020).

Definición operacional: Es la evaluación de la gestión emocional a través de los aspectos de reevaluación cognitiva y control emocional, de acuerdo con los puntajes, rangos y niveles establecidos en la escala. Fue evaluada mediante el Cuestionario de Control Emocional (ERQ), modificado por Pagano y Vizioli (2021).

Indicadores: La reevaluación cognitiva consiste en intentar cambiar la reacción emocional antes de que esta se manifieste en el comportamiento, especialmente en situaciones negativas (Garrosa et al., 2014). Por otro lado, la supresión expresiva implica regular la respuesta emocional en el mismo momento en que surge, reprimiendo así su expresión conductual en relación a lo que se siente (Marino et al., 2014).

Los marcadores de la categoría reevaluación cognitiva son experimentar afecto positivo con mayor intensidad, experimentar una emoción desfavorable con menor magnitud y conservar la tranquilidad; para la categoría represión emocional son esconder las emociones, abstenerse de mostrar manifestar sentimientos positivos, regular las emociones, no manifestar emociones negativas.

Escala de medición: Se empleó una escala de evaluación de tipo Likert: totalmente de acuerdo, en desacuerdo, ligeramente en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, ligeramente de acuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo.

3.3 Población, muestra muestreo, unidad de análisis

Población: Guillén y Valderrama (2015) explicaron que, en este contexto, el universo poblacional accesible se refería a un conjunto de sujetos que era finito debido a su cantidad o totalidad, y que el investigador seleccionaba para su estudio en un espacio y tiempo determinado. En este trabajo de investigación, se incluyeron 200 alumnos de educación superior.

Tabla 1

Población de estudiantes

Carrera	Ciclo	Mujeres	Hombres	Total
Educación inicial bilingüe intercultural	X	27	23	50

Educación inicial bilingüe intercultural	VII	20	30	50
Educación física	X	23	27	50
Ciencia y tecnología	VII	35	15	50
Total		105	95	200

NOTA: Recolección de información del instituto de educación superior pedagógico de Andahuaylas

Los criterios de inclusión para este estudio establecen que se considerarán como parte de la investigación a los educandos que abarquen entre 18 y 30 años, de ambos sexos y que estén cursando la educación superior.

Por otro lado, los criterios de exclusión indican que no se tomará en cuenta a los individuos que no tengan entre 18 y 30 años y que no estén cursando la educación superior.

Muestra: Otzen y Manterola (2017) indican que el conjunto de datos es una muestra representativa de un conjunto de personas que posibilita hacer inferencias y, por ende, extender los datos adquiridos a partir de lo examinado, evaluado o controlado en relación a la variable de investigación y que es el tema de investigación. En consecuencia, esta investigación estará constituido por 154 estudiantes

Tabla 2

Muestra de estudiantes

Carrera	Ciclo	Mujeres	Hombres	Total
Educación inicial bilingüe intercultural	X	20	20	40
Educación inicial bilingüe intercultural	VII	10	10	37
Educación física	X	20	20	47
Ciencia y tecnología	VII	11	4	30
Total		61	49	154

NOTA: muestreo utilizado para la investigación es no probabilístico por conveniencia

Muestreo:

Se describe como la elección de un subconjunto o una descripción simbólica de una comunidad con el fin principal de identificar determinadas particularidades que se desean estudiar (Hernández y Carpio, 2019). En este caso, el método de muestreo utilizado es no probabilístico por conveniencia, lo que significa que la elección de los elementos que conformarán la muestra no depende de la posibilidad, sino que es determinada por el investigador según su intención. Los componentes son elegidos considerando características similares que el investigador tiene en consideración relevantes para la investigación (Hernández et al., 2006).

Unidad de análisis:

Conforme a Kumar (2018) citado por Casteel & Bridier (2021), la unidad de examen es esa entidad, de la cual, se obtendrán los datos. Al respecto, podríamos expresar que es aquel individuo u objeto, de la cual, se está llevando a cabo particularmente un análisis, que contribuirá después en la consecución de los objetivos establecidos. La unidad de examen del estudio, estuvo integrada por los 154 estudiantes de educación superior de Andahuaylas.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**3.4.1 Técnicas:**

Conforme a Kraemer (1991) citado por Apuke (2017), indicó que la encuesta se emplea para proporcionar un análisis numérico de un aspecto específico de la población; igualmente, estos datos se emplearon posteriormente para realizar una extrapolación de toda la población. Se optó por la encuesta porque es un método que posibilitó la recolección de datos, también es un instrumento de investigación simple con habilidad para ser aplicada a muchos estudiantes al mismo tiempo y en un breve lapso de tiempo.

Ficha técnica 1:

Nombre	: Inventario SISCO del EA
Autores	: Arturo Barraza Macías
Procedencia	: México
Administración	: Singular o colectiva
Tiempo	: 10 a 15 minuto
Estructuración	: 31 preguntas - 3 aspectos
Aplicación	: Adolescentes y personas adultas

Contexto histórico:

El Inventario SISCO de EA fue concebido con un total de 31 preguntas que se distribuyen en cuatro categorías: percepción del nivel de estrés (preguntas 1 y 2), factores desencadenantes de estrés (preguntas del 3 al 10), manifestaciones de estrés (preguntas del 11 al 25) y tácticas de afrontamiento ante el estrés (preguntas del 26 al 31). Las cualidades psicométricas del instrumento se determinaron a través del proceso de validación y evaluación de su confiabilidad. La validación de contenido se llevó a cabo a través de la metodología de evaluación de expertos, y tras la consistencia, se logró un índice V de Aiken de 0,805. En lo que respecta a la fiabilidad, se evaluó mediante una prueba preliminar realizada con la participación de 20 profesores, lo que resultó en un índice Alfa de Cronbach de 0,819.. Estos hallazgos evidencian que el instrumento tiene una confiabilidad apropiada y una sólida validez de contenido.

Consigna de aplicación:

Este cuestionario se administra de manera individual o grupal, y generalmente toma alrededor de 10 minutos para responder todas las preguntas.

Calificación e interpretación

El cuestionario en su conjunto cuenta con tres umbrales que abarcan desde el nivel 33 en la categoría baja, 66 en la categoría intermedia y 100 en la categoría alta. En lo que concierne a las dimensiones, se dividen en tres categorías: estrés leve, que abarca valores entre 0 y 48; estrés moderado, que comprende valores entre 49 y 60; y estrés severo, que engloba valores entre 61 y 100.

Propiedades psicométricas originales del instrumento

En cuanto a la validez de la herramienta, se obtuvo a través del técnico de máxima verosimilitud con rotación de tipo oblín directa, que reveló la existencia de 3 factores explicando en conjunto el 48.439% de la varianza total. Cabe

destacar que cada pregunta tuvo una carga factorial superior a 0.40 en el factor correspondiente. En términos de confiabilidad, en general, el coeficiente alpha de Cronbach mostró un valor de 0.85; para la dimensión de factores estresantes, la fiabilidad fue de 0.83; para síntomas, la fiabilidad fue de 0.87, y para estrategias de afrontamiento, la fiabilidad fue de 0.85.

Una vez que se redujo la versión de 45 ítems, se obtuvo una edición del SISCO con 21 preguntas. Para determinar la distribución de estas, se evaluaron las condiciones con un índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0.896 y el test de esfericidad de Bartlett ($p < .001$). Esto permitió desarrollar un análisis factorial exploratorio (AFE) que dio como resultado un patrón con 3 factores que explican el 47% de la variabilidad total, con cargas factoriales superiores a 0.35. Asimismo, la fiabilidad, medida mediante el coeficiente alfa de Cronbach, superó el 0.80 tanto para la escala en su totalidad como para sus tres dimensiones.

Propiedades psicométricas peruanas

En relación a la adaptación del instrumento, este ya ha sido sometido a pruebas en Perú, y se han obtenido pruebas de su validez y fiabilidad en el contexto del país cuando se aplicó a estudiantes universitarios. (Olivas et al, 2021).

Ficha técnica 2

Nombre	: Cuestionario de RE (ERQ)
Autores	: Gross y John (2003)
Procedencia	: Estados Unidos
Administración	: Singular o grupal
Tiempo	: 5 Min
Estructuración	: Tres aspectos - Diez elementos
Aplicación	: Adultos de 18 años en adelante

Reseña histórica:

El formulario destinado a evaluar la regulación emocional se originó a principios del siglo XXI, según el trabajo de Gross y John (2003). Se trata de un instrumento conciso compuesto por 10 preguntas distribuidos en una estructura de dos dimensiones. Desde su creación hasta la fecha actual, ha sido sometido a evaluaciones y adaptaciones psicométricas en más de 52 naciones de todo el mundo, tal como lo señala la Universidad de Stanford (2021). De esta forma, se le reconoce como una escala evaluada desde el punto de vista psicométrico ajustada para evaluar el control de las emociones.

Consigna de aplicación:

El proceso de administración del instrumento implica informar al evaluado que responderá 10 interrogantes y que deberá expresar cómo ha vivido sus emociones durante las dos semanas previas. No existe un límite de tiempo establecido para completar la prueba, aunque generalmente los participantes suelen responder en un lapso de tres a cinco minutos.

Calificación e interpretación

La puntuación del instrumento se realiza utilizando un tipo de formato de respuesta Likert, que abarca desde el 1 (indicando total desacuerdo) hasta el 4 (indicando total acuerdo). Todos los ítems siguen una orientación directa, lo que significa que no hay ítems que requieran inversión o conversión. En consecuencia, la puntuación del instrumento se lleva a cabo de forma individual tanto para la reevaluación cognitiva como para la supresión emocional.

Propiedades psicométricas originales del instrumento

La escala inicial desarrollada por Gross y John (2003) determinó que, en términos de su calidad de validez, se estructura en dos categorías (revaluación

cognitiva y supresión), logrando un modelo altamente satisfactorio a través del análisis factorial confirmativo. ($\chi^2 = 12.4$, $gl = 16$, $p = <.001$, $CFI = .982$, $TLI = .971$, $SRMR = .031$, $RMSEA = .027$). Por otra parte, la fiabilidad se manifestó a través del procedimiento de coherencia interna, presentando resultados excelentes en ambas categorías mediante el coeficiente alfa ($\alpha = .910$ y $\alpha = .900$), en cada caso.

En cuanto a la validez convergente y divergente, se obtuvieron correlaciones significativas, lo que indica que el instrumento mide de manera adecuada las dimensiones que pretende evaluar.

En relación a la fiabilidad del formulario, se calculó el coeficiente α de Cronbach para cada factor. Los valores obtenidos para la escala de reevaluación estuvieron entre .75 y .82, mientras que, para la escala de supresión, los valores oscilaron entre .68 y .76. Estos resultados indican que el instrumento presenta una consistencia interna aceptable para ambas dimensiones evaluadas.

Propiedades psicométricas peruanas

La versión peruana adoptada por Miranda y colaboradores (2018), quienes descubrieron que las características psicométricas del instrumento demostraron una estructura adecuada a través del análisis factorial confirmatoria, incluye 10 ítems distribuidos en dos aspectos. ($\chi^2 = 56.9$, $gl = 22$, $p = <.001$, $CFI = .971$, $TLI = .952$, $SRMR = .046$, $RMSEA = .039$, $AIC = 102$). En cuanto a la característica de consistencia, se obtuvieron hallazgos satisfactorios, ya que el coeficiente omega superó el valor de 0.70, lo que significa que los elementos de la escala mantienen una congruencia mutua.

3.4.3. Validez y confiabilidad del instrumento:

De acuerdo con Shirali et al. (2018), la autenticidad o concepto implica que las dimensiones que integran el formulario se están desempeñando de la manera en que efectivamente se preveía que lo harían.

Tabla 3*Validación de juicio de expertos*

Variable	N°	Apellidos y nombres	Especialidad	Opinión
V 1. Estrés académico	1	John Walter Huamaní Gómez	Maestría en Psicología Educativa	Aplicable
	2	José Orlando Arohuilca Huamán	Maestría en Psicología Educativa	Aplicable
V.2 Regulación emocional	3	Angel Ccorisapra Ata	Maestría en Psicología Educativa	Aplicable

Confiabilidad:

La confiabilidad o fiabilidad se relaciona con la precisión y exactitud de los métodos de medición (Namakforoosh, 2010); en otras palabras, cuando se repite el estudio en circunstancias idénticas, existe la probabilidad de obtener los resultados idénticos (Martínez, 2004).

Sobre la confiabilidad:

Para la evaluación de la confiabilidad, se empleó el indicador conocido como el Indicador de fiabilidad Alfa de Cronbach. De acuerdo con Hoekstra, et al. (2019), La fiabilidad según el coeficiente Alfa de Cronbach es la medida más utilizada para examinar la consistencia de las herramientas de medición a utilizar que se emplearán en la investigación. Este criterio fue aplicado en una fase inicial con un grupo de 25 estudiantes del instituto superior tecnológico todas las artes de Andahuaylas, y los hallazgos se exponen a continuación.

Tabla 4*Confiabilidad de los instrumentos.*

Variable	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Estrés académico	,983	25
Regulación emocional	,977	25

En la tabla se observa que, de acuerdo al coeficiente Alfa de Cronbach, se obtiene un valor de ,983 para la variable denominada EA, lo que señala que el instrumento es altamente fiable. De la misma manera, se obtiene un valor de ,977 para la variable llamada Regulación emocional, lo que sugiere que la herramienta es altamente confiable.

3.5 Procedimiento de recolección de datos

Se llevó a cabo una visita a las instalaciones del lugar donde se planeaba realizar la investigación con el propósito de gestionar las autorizaciones requeridas para llevar a cabo los dispositivos de evaluación. Además, se envió un oficio formal solicitando acceso a dicha entidad. Los instrumentos fueron administrados a los estudiantes de la institución educativa, quienes fueron seleccionados posteriormente. Los datos recopilados se sometieron a un examen estadístico con el propósito de contrastar los resultados en relación a las hipótesis planteadas y, finalmente, elaborar las deducciones y sugerencias pertinentes.

Antes de empezar con la ejecución de la herramienta en la muestra, se solicitó la autorización del director de la IE y de los tutores de los educandos que participarían. Después de haber obtenido estas que son correspondientes a ley, se entregaron los instrumentos distribuidos a cada participante, se informó acerca del contenido del instrumento utilizado, así como las indicaciones respectivas y la meta del estudio. La información requerida se recopiló de manera anónima para garantizar la confidencialidad.

3.6 Métodos de análisis de datos

De acuerdo con Tamayo (2003), el tratamiento de datos implica todo el proceso de modificar un conjunto de datos mediante el propósito de verificar, proporcionándoles un análisis lógico. Para realizar el tratamiento de los datos recolectados, en primer lugar, se ingresaron todos ellos en el Excel, donde se distribuyeron según la variable de estudio y sus respectivas dimensiones. Posteriormente, se utilizó el SPSS para su procesamiento y obtener así los resultados de las pruebas de normalidad, correlación y contingencia.

Se realizó la administración de encuestas a la muestra previamente seleccionada, posteriormente se procedió a analizar los datos estadísticamente utilizando tanto la estadística descriptiva como la inferencial. Los resultados obtenidos permitieron establecer una distribución no paramétrica, conforme lo señalan Hernández y Mendoza (2018). Se empleó el estadístico del coeficiente de correlación Rho de Spearman con el fin de validar la suposición.

3.7 Aspectos éticos

Este estudio se siguió las directrices proporcionadas por la Universidad, que incluían un conjunto de pautas que el investigador debía adherir para llevar

a cabo la investigación. De acuerdo con Palencia y Ben (2019), se dio prioridad al manejo de la información de manera que se asegurara la privacidad de los involucrados. Franca (2008), por su parte, sugirió tres principios fundamentales: beneficencia, autonomía y justicia, con el fin de cuidar y proporcionar condiciones adecuadas a los participantes, quienes debían participar de manera voluntaria. Además, es importante destacar que esta información se ubicó al principio del cuestionario para generar confianza entre los participantes, y cada uno de ellos fue tratado de la misma manera que los demás.

Siurana (2010) presentó una serie de principios éticos que fueron considerados en el transcurso de la presente investigación. Estos principios fueron los siguientes: El primero de ellos fue el principio de beneficencia. Esto implicó que se priorizó el bienestar de los estudiantes, garantizando la salvaguardia de sus derechos y la privacidad de sus datos. Además, se proporcionó información transparente sobre los propósitos de la investigación y las ventajas obtenidas que esta podría aportar a toda la comunidad educativa.

El segundo principio, conocido como no maleficencia, se refirió al compromiso de no causar daño. Los datos recopilados a través de los cuestionarios se utilizaron exclusivamente con fines académicos y en ningún momento se emplearon de manera que pudiera perjudicar u ofender de alguna forma a los participantes estudiantiles en el estudio.

El tercer principio fue la autonomía. Esto significó que ningún estudiante fue obligado a participar en la investigación. En su lugar, se obtuvo la autorización de los estudiantes de educación superior.

Finalmente, el cuarto principio fue el de justicia. Se garantizó que cada estudiante tuviera igualdad de condiciones al responder las interrogantes de los dispositivos de la investigación. Además, se ofreció apoyo y atención a todos los participantes en caso de que tuvieran dudas o dificultades para comprender las interrogantes planteadas.

IV. RESULTADOS

Tras una exhaustiva investigación que implicó la meticulosa recopilación y análisis de datos sustanciales, los resultados descriptivos e inferenciales emergen como testigos reveladores de la intrincada relación entre el estrés académico y la habilidad para gestionar emociones.

Los resultados descriptivos ofrecieron un vistazo detallado a la magnitud y naturaleza del estrés académico experimentado por los participantes. Se exploraron las tendencias, patrones y variaciones en las respuestas, proporcionando así una visión global de cómo los factores académicos afectan el bienestar psicológico.

Adicionalmente, los resultados inferenciales permitieron ir más allá de las observaciones superficiales, adentrándose en las asociaciones y relaciones estadísticas entre las variables estudiadas.

4.1 Resultados descriptivos

La obtención de resultados descriptivos desempeñó un papel fundamental, al proporcionar una comprensión detallada y sistemática de los fenómenos, datos y situaciones bajo investigación. La relevancia de estos resultados descriptivos reside en su capacidad para presentar información de manera clara y detallada, sin realizar interpretaciones o inferencias sustanciales en esta fase inicial de la investigación.

Tabla 5

La tabla muestra el nivel de frecuencia de la primera variable y sus dimensiones

Niveles de la variable estrés académico y sus dimensiones

Niveles	Estrés académico		Estresores		Síntomas de estrés académico		Estrategias de afrontamiento	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Leve	12	7.8	38	24.7	15	9.7	36	23.4
Moderado	31	20.1	24	15.6	27	17.5	1	0.6
Profundo	111	72.1	92	59.7	112	72.7	117	76.0
Total	154	100	154	100	154	100	154	100

En la tabla 5, se exhibieron los niveles de estrés académico entre los estudiantes. Se notó que un 72.10% de ellos experimentaron un estrés académico profundo. Además, se evidenció que las dimensiones de estas variables mostraron niveles significativos en sus respectivas áreas, con porcentajes ordenados de 59.70%, 72.70% y 76%. Estos porcentajes indican niveles alarmantes en las dimensiones de la variable, revelando así una preocupante tendencia.

Tabla 6

La tabla muestra el nivel de frecuencia de la segunda variable y sus dimensiones *Niveles de la variable regulación emocional y sus dimensiones*

Niveles	Regulación emocional		Reevaluación cognitiva		Supresión emocional	
	N	%	N	%	N	%
Deficiente	96	62.3	96	62.3	102	66.2
Moderado	32	20.8	26	16.9	26	16.9
Bueno	26	16.9	32	20.8	26	16.9
Total	154	100	154	100	154	100

En la tabla 6, se presentaron los niveles de regulación emocional entre los estudiantes. Se observó que un 62.30% de ellos manifestaron deficiencias en dicha variable. Asimismo, se evidenció que las dimensiones exhibieron niveles significativos en sus áreas respectivas, con porcentajes ordenados de 62.3% y 66.2%. Estos porcentajes señalan niveles preocupantes, lo que sugiere que los estudiantes presentaron deficiencias en la regulación emocional.

4.2 Análisis inferencial:

Tabla 7

Prueba de normalidad del estrés académico y regulación emocional más sus dimensiones

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrés académico	.334	154	<.001
Estresores	.282	154	<.001
Sintomas de estrés académico	.382	154	<.001
Estrategias de afrontamiento	.358	154	<.001
Regulación emocional	.371	154	<.001
Reevaluación cognitiva	.386	154	<.001
Supresión emocional	.341	154	<.001

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota: la presente tabla exhibe la evaluación de normalidad del estrés académico y regulación emocional.

De acuerdo a lo evidenciado en la tabla, se evidencio que la ambas variables y sus dimensiones presenta su significancia menor a 0.05 ($p < 0.05$) por lo tanto, los datos no presentan a una normal distribución, de esta manera se utilizó estadísticos no paramétricos, por ellos se utilizó el Rho de spearman.

4.2.1 Contrastación de la hipótesis general

Prueba de hipótesis general:

H0. No existe relación significativa entre estrés académico y regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.

H1. Existe relación significativa entre estrés académico y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.

Tabla 8

La tabla muestra la correlación de ambas variables

Relación del estrés académico y regulación emocional

			Estrés académico	Regulación emocional
Rho de Spearman	Estrés académico	Coefficiente de correlación	<.001	-.740
		Sig. (bilateral)	-	<.001
		N	154	154
	Regulación emocional	Coefficiente de correlación	-.740	<.001
		Sig. (bilateral)	<.001	-
		N	154	154

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

En lo que respecta a los hallazgos sobre la conexión en la relación entre las variables EA y regulación emocionales, se pudo verificar, que, al analizar el coeficiente Rho de Spearman, la importancia en ambas direcciones de la prueba fue evaluada en <.001, siendo esta menor al umbral de error establecido (0.05), lo que llevó a rechazar la hipótesis nula, confirmando la existente relación significativa entre las variables. Asimismo, en relación con la evaluación de la correlación, se observó que se situó en -.740, lo cual condujo a concluir que dicha relación fue negativa fuerte entre las dos variables, en tal sentido, se pudo concluir que a medida que el nivel de EA aumenta, la capacidad de regulación emocional tiende a disminuir, y viceversa.

4.2.2 Prueba de hipótesis específica 1:

H0. No existe relación significativa entre los estresores y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.

H1. Existe relación significativa entre los estresores y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.

Tabla 9*Relación de los estresores y regulación emocional*

			Estresores	Regulación emocional
Rho de Spearman	Estresores	Coeficiente de correlación	<.001	-.755
		Sig. (bilateral)	-	<.001
		N	154	154
	Regulación emocional	Coeficiente de correlación	-.755	<.001
		Sig. (bilateral)	<.001	-
		N	154	154

En relación a los hallazgos sobre la conexión entre las variables emocionales, se pudo verificar en la tabla 11, al analizar el coeficiente Rho de Spearman, la importancia en ambas direcciones de la prueba se determinó en <.001, resultando ser menor al umbral de error establecido (0.05), lo que llevó a la decisión de rechazar la hipótesis nula, confirmando que existe relación significativa entre las variables. Además, en cuanto a la evaluación del coeficiente de correlación, se pudo notar que fue de -.755, lo cual llevó a confirmar que dicha relación fue negativa fuerte entre las dos variables, en tal sentido, se pudo concluir que a medida que el nivel de estresores aumenta, la capacidad de regulación emocional tiende a disminuir, y viceversa.

4.2.3 Prueba de hipótesis específica 2:

H0. No existe relación significativa entre síntomas de estrés académico y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.

H1. Existe relación significativa entre síntomas de estrés académico y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.

Tabla 10*Relación de Síntomas de estrés académico y regulación emocional*

			Síntomas de estrés académico	Regulación emocional
Rho de Spearman	<i>Estrés académico</i>	Coeficiente de correlación	<.001	-.489
		Sig. (bilateral)	-	<.001
		N	154	154
	Regulación emocional	Coeficiente de correlación	-.489	<.001
		Sig. (bilateral)	<.001	-
		N	154	154

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

En lo que respecta a los resultados sobre la relación entre las variables EA y RE, tras el análisis del Rho de Spearman, la importancia en ambas direcciones de la prueba se determinó en <.001, resultando ser menor al umbral establecido de error (0.05), por lo tanto, decidió rechazar la hipótesis nula, confirmando que existe una conexión significativa entre las variables. Además, en relación a la evaluación de la correlación, se observó que fue de-.489, lo cual se afirmó la relación fue negativa moderada entre las dos variables, en tal sentido, se pudo concluir que a medida que el nivel de síntomas de EA aumenta, la capacidad de regulación emocional tiende a disminuir, y viceversa.

4.2.4 Prueba de hipótesis específica 3:

H0. No existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.

H1. Existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.

Tabla 11*Relación de estrategias de afrontamiento y regulación emocional*

			Estrategias de afrontamiento	Regulación emocional
Rho de Spearman	Estrategias de afrontamiento	Coeficiente de correlación	<.001	-.489
		Sig. (bilateral)	-	<.001
		N	154	154
	Regulación emocional	Coeficiente de correlación	-.489	<.001
		Sig. (bilateral)	<.001	-
		N	154	154

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

En lo que respecta a los resultados sobre la relación entre las variables afrontamiento y regulación emocional, se identificó, que, a partir del procesamiento del Rho de Spearman, la significancia bilateral de la prueba se calificó en <.001, dado que este valor se encuentra por debajo del umbral establecido para el error (0.05), la hipótesis nula fue rechazada, confirmando así la presencia de una relación significativa entre las variables. Además, en cuanto a la evaluación de la correlación, se observó que fue de Principio del formulario -.489, lo cual llevó a afirmar que tal relación fue negativa moderada entre las dos variables, en tal sentido, se pudo concluir que a medida que el nivel de estrategias académico negativo aumenta, la capacidad de regulación emocional tiende a disminuir, y viceversa.

V. DISCUSIÓN

En el desarrollo de este capítulo, se ha emprendido un análisis detallado de los resultados obtenidos, centrándose principalmente en un enfoque descriptivo. Los hallazgos revelaron que un preocupante 72.10% de los participantes experimentaron un nivel profundo de estrés académico. Este dato sugiere una incidencia significativa de esta problemática en la población estudiada. Al desglosar las dimensiones, se observó que el 59.70% de los participantes enfrentaron estresores académicos profundos, el 72.70% manifestaron síntomas de estrés académico profundo, y el 76% emplearon estrategias de afrontamiento en un nivel considerado profundo. Estos porcentajes indican niveles alarmantes en todas las dimensiones de la variable, subrayando una tendencia preocupante en la prevalencia del estrés académico.

Es relevante señalar que estos resultados difieren notablemente de los obtenidos por Salas et al. (2021), cuya investigación indicó niveles moderados de estrés académico en diferentes dimensiones. En su estudio, el nivel de estresores académicos fue moderado en mujeres (35%) y varones (19.2%), los síntomas de estrés académico fueron moderados en mujeres (35.9%) y varones (19.1%), mientras que las estrategias de afrontamiento se mantuvieron en un nivel moderado para mujeres (43.3%) y varones (19.6%).

En relación a la hipótesis general se reveló una conexión significativa y negativa entre el EA y la regulación emocional en los estudiantes. Los hallazgos revelaron un fuerte vínculo inverso, respaldado por un valor de Rho de Spearman de -0.740 con un p-valor de <0.001. La evidencia obtenida sustenta la refutación de la hipótesis nula, confirmando así la existencia de una conexión negativa robusta entre el EA y la capacidad de RE de los estudiantes.

Este panorama encuentra respaldo en investigaciones previas, como la llevada a cabo por Chaves y Peralta (2019), quienes examinaron la relación entre el EA y la autoestima en educandos. Los resultados de su estudio, basados en la correlación de Pearson, indicaron un valor de -0.332, confirmando también una relación negativa entre estas variables. La consistencia entre los hallazgos obtenidos y los de Chaves y Peralta refuerza la validez y robustez de la conexión observada entre el EA y aspectos emocionales y psicológicos de los estudiantes.

Según Zárate et al. (2017), el EA ocurre cuando un estudiante interpreta negativamente las demandas educativas, perdiendo la capacidad efectiva de

afrontarlas. Esto puede manifestarse en síntomas físicos como ansiedad y problemas de sueño, así como en expresiones académicas como bajo rendimiento, desinterés y la decisión de abandonar los estudios.

La regulación emocional está estrechamente vinculada al fenómeno del EA. La conciencia emocional es crucial para que los estudiantes identifiquen y comprendan sus emociones bajo presión. La expresión emocional saludable ayuda a liberar tensiones al comunicar sentimientos. El afrontamiento positivo, que incluye la planificación y la búsqueda de apoyo, es esencial para gestionar el EA. La adaptación emocional implica ajustar las respuestas emocionales al entorno educativo. La regulación emocional también juega un papel preventivo al ayudar a identificar signos tempranos de agotamiento emocional. Los hallazgos revelan una correlación negativa fuerte entre el EA y la regulación emocional, sugiriendo que a medida que aumenta el estrés, la capacidad para gestionar emociones tiende a disminuir. Esta conexión compleja entre desafíos académicos y salud emocional destaca la importancia de comprender cómo los estudiantes manejan sus emociones en entornos exigentes. La correlación negativa señala que niveles elevados de EA pueden obstaculizar el rendimiento académico y afectar la capacidad de los educandos para concentrarse y mantener el interés en sus estudios, lo que destaca la necesidad de estrategias educativas que fortalezcan las habilidades de RE.

En cuanto a la hipótesis específica 1, se confirmó una relación significativa ($p < .001$), rechazando la hipótesis nula. La correlación fue fuertemente negativa (-0.755), indicando que a medida que los estresores aumentan, la habilidad de RE tiende a disminuir, y viceversa. Estos resultados subrayan la significativa conexión entre estresores y RE en el contexto estudiantil.

La robustez de esta relación encuentra respaldo en investigaciones previas, como las realizadas por Navia y Cepeda (2023), quienes también exploraron la interacción entre variables similares. Los resultados de su estudio revelaron una conexión positiva de magnitud leve entre la autorregulación académica y la reevaluación cognitiva ($Rho=0.279$, $p<0.1$). Esta dicotomía entre las dinámicas académicas y emocionales destaca que la autorregulación académica se asocia con una estrategia cognitiva positiva, mientras que los estresores afectan la habilidad de los estudiantes para gestionar sus emociones de manera efectiva.

La presente investigación, al confirmar la fuerte correlación negativa entre estresores y regulación emocional, aporta evidencia adicional a el entendimiento de la intrincada relación entre los factores estresantes académicos y la capacidad de los educandos para regularse sus emocionalmente. Estos resultados sugieren que un aumento en las demandas académicas y los estresores correspondientes puede tener un impacto negativo en la capacidad de los educandos para gestionar sus emociones de manera eficiente.

La asociación positiva entre autorregulación académica y reevaluación cognitiva, respaldada por estudios anteriores, resalta la importancia de las estrategias cognitivas positivas en el contexto académico. Sin embargo, la dicotomía observada subraya que, a pesar de la autorregulación académica, la presencia de estresores puede obstaculizar la capacidad de los estudiantes para utilizar efectivamente estas estrategias. Esta dualidad resalta la complejidad de las interacciones entre los factores académicos y emocionales, subrayando la necesidad de enfoques holísticos en la gestión del bienestar estudiantil.

En conjunto, estos hallazgos proporcionan una visión más clara de la dinámica entre estresores, regulación emocional y autorregulación académica, contribuyendo así a la literatura existente sobre el tema y ofreciendo implicaciones valiosas para la implementación de estrategias de apoyo emocional y académico en entornos educativos.

El enfoque de Barraza (2007) sobre la dimensión de los estresores destaca la importancia de abordar la percepción subjetiva de estrés al identificar posibles peligros dentro del control del individuo. Esta perspectiva enfatiza la naturaleza personal y única del EA, subrayando que no todos los factores estresantes afectan a los individuos de la misma manera. La variabilidad en la percepción de amenaza se vincula estrechamente con la capacidad de afrontamiento, la resiliencia y las experiencias previas de cada persona.

La noción de que la percepción subjetiva del EA está influenciada por la capacidad individual para enfrentar desafíos, así como por la capacidad de recuperación frente a adversidades, añade un estrato de complejidad a la comprensión de este fenómeno. No se trata simplemente de la presencia de factores estresantes objetivos, sino de cómo cada individuo interpreta y percibe estos eventos en su contexto particular.

En el marco de la segunda hipótesis específica, se confirmó una conexión significativa ($p < .001$) con un coeficiente de correlación de Spearman de $-.489$. Esta correlación negativa moderada señala que a medida que los síntomas de EA aumentan, la capacidad de RE tiende a disminuir. Este hallazgo resalta la relevancia crucial de abordar la salud emocional en contextos académicos exigentes, ya que la disminución en la capacidad de RE puede ser un indicador importante de la carga de estrés que experimentan los estudiantes.

En contraste, los resultados obtenidos por Espín y Vargas (2023) revelan una conexión leve y no significativa entre la procrastinación y el EA ($Rho=0.062$; $p=0.197 > 0.05$). Estos hallazgos pueden interpretarse a través del prisma de la teoría de Lazarus y Folkman (1984), que sugiere que el estrés se experimenta mediante la evaluación cognitiva de demandas percibidas y los recursos disponibles para enfrentarlas. Mientras que los síntomas de EA reflejan una carga cognitiva directa y evaluativa, la procrastinación, aunque evitativa, puede no estar vinculada directamente a la percepción de demandas académicas.

La diferencia en la naturaleza de la relación entre la procrastinación y el EA, en comparación con la conexión entre los síntomas de EA y la regulación emocional, destaca la intrincadeza de los elementos que contribuyen al bienestar estudiantil. La procrastinación puede ser una estrategia de afrontamiento que no necesariamente está ligada a la evaluación directa de demandas académicas, sino más bien a la gestión del tiempo y la ansiedad relacionada con el rendimiento.

Este contraste subraya la necesidad de un enfoque diferenciado al abordar los desafíos relacionados con el EA. Mientras que la regulación emocional emerge como un componente fundamental para la gestión del EA, la procrastinación podría requerir intervenciones específicas que aborden sus determinantes subyacentes, como la gestión del tiempo y la ansiedad.

Mientras que nuestros resultados respaldan la asociación negativa entre síntomas de EA y RE, el contraste con la falta de relación significativa entre procrastinación y EA en el estudio comparativo destaca la complejidad de las dinámicas emocionales y de afrontamiento en el contexto educativo. Estas divergencias subrayan la necesidad de un enfoque holístico al examinar cómo diferentes aspectos del EA afectan la RE de los estudiantes.

Barraza (2007) proporciona una visión comprensiva de los síntomas de EA, nuestro estudio aporta una perspectiva específica al destacar cómo estos síntomas están vinculados a la RE de los estudiantes. Estas divergencias y similitudes resaltan la complejidad del EA y la importancia de investigaciones adicionales que exploren sus manifestaciones y consecuencias en el ámbito educativo. Los síntomas mencionados por Barraza, como fatiga crónica, incrementos en la presión arterial, dolores de cabeza, inseguridades, dificultades en la concentración, conflictos, pérdida de memoria, disminución de la energía y fatiga, parecen ser indicadores físicos y psicológicos del EA. En nuestro estudio, estos síntomas específicos se asocian directamente con una disminución en la capacidad de RE de los estudiantes. Esta observación sugiere que los síntomas físicos y psicológicos pueden tener consecuencias directas en la salud emocional de los discípulos, afectando su capacidad para manejar y regular las emociones.

En el marco de la tercera hipótesis específica, se confirmó una conexión significativa ($p < .001$) con un coeficiente de correlación de Spearman de $-.489$. Esta correlación negativa moderada indica que a medida que las estrategias académicas aumentan, la capacidad de regulación emocional tiende a disminuir. Este hallazgo destaca la importancia crítica de abordar eficazmente las tácticas de afrontamiento utilizadas por los estudiantes para promover la salud emocional en contextos académicos.

En contraposición, los resultados de Ponce & Telenchana (2023) muestran una conexión de magnitud leve y significativa entre el bienestar psicológico y la regulación emocional ($Rho=0.169$, $p=0.014$). Esta diferencia en las asociaciones resalta que, aunque las estrategias de afrontamiento académico pueden estar relacionadas negativamente con la regulación emocional según nuestros resultados, el bienestar psicológico parece tener una conexión positiva con la capacidad de regular emociones según el otro estudio.

La divergencia en las relaciones identificadas en ambos estudios subraya la complejidad de los factores que influyen en la RE de los estudiantes. Mientras que nuestro estudio sugiere que el aumento en las estrategias académicas se asocia con una disminución en la RE, Ponce & Telenchana (2023) señalan que el bienestar psicológico puede estar positivamente vinculado a una mejor RE.

La interpretación de estos resultados podría ser enriquecida mediante un análisis más detallado de las estrategias académicas utilizadas por los estudiantes y cómo estas pueden influir de manera específica en la RE. Además, la relación positiva encontrada en el bienestar psicológico podría sugerir que el fortalecimiento de la salud mental y emocional podría tener beneficios directos en la habilidad de los estudiantes para gestionar sus emociones.

Estas discrepancias también resaltan la necesidad de considerar la interrelación de múltiples factores en la salud emocional de los estudiantes. Es posible que la relación entre estrategias académicas, bienestar psicológico y RE sea compleja y dependa de variables adicionales no exploradas en estos estudios. Por lo tanto, se destaca la relevancia de investigaciones subsiguientes que ahonden en la comprensión de estas relaciones y consideren factores contextuales específicos.

VI. CONCLUSIONES

Primera: En relación al objetivo general, se concluye que existe una relación negativa significativa en magnitud alta. En otras palabras, a medida que aumenta el nivel de estrés académico en los estudiantes, se evidenciará una disminución notable en la capacidad de regulación emocional, y viceversa, en el caso de los estudiantes. Estos hallazgos destacan la importancia de comprender y abordar el impacto del estrés académico en la regulación emocional de los estudiantes.

Segunda: En referencia al primer objetivo específico se concluye la existencia de una relación negativa alta en magnitud, indicando que a medida que los estresores aumentan, la capacidad de regularse emocionalmente tiende a disminuir, y viceversa. Estos hallazgos sugieren la importancia de abordar y gestionar eficazmente los estresores para mejorar la RE en entornos sujetos a tensiones académicas u otros factores estresantes.

Tercero: En consideración al segundo objetivo específico se tienen una relación negativa moderada en magnitud. En términos prácticos, esto indica que a medida que los síntomas de RE aumentan, la capacidad de regular las emociones tiende a disminuir, y viceversa, con una fuerza de asociación considerable.

Cuarto: Finalmente, con respecto al objetivo específico tres, se identificó una relación negativa moderada en magnitud. Este hallazgo proporciona un respaldo sólido a la afirmación de que, a medida que el nivel de estrés académico negativo aumenta, la capacidad de regulación emocional tiende a disminuir, y viceversa. Estos resultados resaltan la importancia de abordar estrategias académicas negativas para preservar y mejorar la capacidad de regulación emocional en el contexto estudiantil.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Al director de la IE, Se aboga por el establecimiento de servicios de asesoramiento psicológico dentro de las instituciones educativas. La presencia de profesionales capacitados permitiría a los estudiantes acceder a un apoyo emocional individualizado, desarrollar estrategias de afrontamiento y abordar desafíos específicos relacionados con el estrés académico y mejorar la regulación emocional.

Segundo: Además, se recomienda el desarrollo de programas de capacitación para docentes con un enfoque en la identificación y apoyo a estudiantes que puedan estar experimentando niveles significativos de estrés académico. Este enfoque contribuiría a la creación de un entorno académico más comprensivo y colaborativo. Enfocándose también en la regulación emocional que los discípulos necesitan.

Tercero: Además, se aconseja a los profesionales de la salud mental y docentes que diseñen intervenciones específicas para aquellos estudiantes que experimentan síntomas de estrés académico. Estas intervenciones deben adaptarse a las necesidades individuales, proporcionando estrategias de manejo del tiempo, apoyo emocional y recursos de afrontamiento personalizados.

Cuarto: Se sugiere a los profesionales de la salud mental y educadores de la localidad de Andahuaylas la integración de programas psicoeducativas sobre estrategias de afrontamiento. Estos programas deberían ofrecer herramientas prácticas y recursos accesibles para que los estudiantes desarrollen habilidades de afrontamiento y gestión del RE, contribuyendo así a mejorar su bienestar emocional.

REFERENCIAS

- Adrian, M., Zeman, J., y Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of experimental child psychology*, 110(2), 171-197. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.009>
- Apuke, O. D. (2017). Quantitative Research Methods : A Synopsis Approach. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 6(11), 40–47. <https://doi.org/10.12816/0040336>
- Araoz, E., Vásquez, M., Manrique, V., Ramos, N., Valverde, P., & Herrera, Q. (2022). Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de educación superior pedagógica. *Archivos Venezolanos De Farmacología y Terapéutica*, 41(4), 271-278. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6945082>
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques CONSULTING EIRL. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L., y Arellano, C. (2020). *La investigación científica: Una aproximación para los estudios de posgrado*. Editorial Universidad Internacional del Ecuador. <https://bit.ly/41QPUW3>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Psicología Científica.com*. <http://www.psicologiaceutifi-ca.com/bv/psicologiapdf-232-estres-academico-un-estado-de-la-cuestion.pdf>
- Barrera, A. (2020). Alto nivel de estrés en universitarios durante la cuarentena: Estudio UVM. https://laureate-comunicacion.com/prensa/alto-nivel-de-estres-en-universitarios-durante-la-cuarentena-estudio-uvm/shutterstock_1096311866/#.Y79K-3bMKUk
- Berrío García, N., & Mazo Zea, R. (2011). Academic stress. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, 3(2), 65-82. <https://analytics.scielo.org/w/acessees?document=S2145-48922011000200006&collection=psi>

- Blasco, J. (2000). Racionalismo. *Editorial Trotta*, S.A. 477-615.
https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/43487/racionalismo_comp.pdf?sequence=1
- Camras, L., Oster, H., Campos, J., y Bakemand, R. (2003). Emotional facial expressions in European-American, Japanese, and Chinese infants. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000(1), 135-151.
<https://doi.org/10.1196/annals.1280.007>
- Casteel, A., & Bridier, N. (2021). Describing Populations and Samples in Doctoral Student Research. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 339–362. <https://doi.org/10.28945/4766>
- Chávez, R., & Peralta, Y. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista De Ciencias Sociales*, 25, 384-399.
<https://doi.org/10.31876/rsc.v25i1.29629>
- Córdova M., & Espín V. (2023). Estrés y su relación en la regulación emocional en personal de la Cruz Roja Ecuatoriana. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2212-2224.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.409>
- De Souza, L. (Diciembre, 2011). Estudio de las emociones: una perspectiva transversal. *In Contribuciones a las ciencias sociales*. Málaga, (14).
<https://www.eumed.net/rev/cccss/16/lb.html>
- Descartes, R., Pacho, J., y Fernâandez, F. (2005). Las pasiones del alma. Biblioteca Nueva. <https://www.digitaliapublishing.com/a/4990>
- Gross, J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. (2007). Handbook of emotion regulation. New York: Guilford Press.
- Gross, J. y John, O. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mcgraw-hill.
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>

- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-hill. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Hervás, G. (2011). Psychopathology of emotional regulation: The role of emotional deficit in clinical disorders. *Psicología Conductual*, 19(2), 347-372
- Hoekstra, R., Vugteveen, J., Warrens, M. J., & Kruyen, P. M. (2019). An empirical analysis of alleged misunderstandings of coefficient alpha. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(4), 351–364. <https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1547523>
- Jerez, M. y Oyarzo, C. (2015). Academic stress in students from department of health of the University of Lagos Osorno. *Revista Chilena Neuro Psiquiatría*, 53(3), 149- 157. <https://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v53n3/art02.pdf>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer publishing company.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Ediciones Martínez Roca
- Leedy, P., & Ormrod, J. (2019). Practical research: Planning and design.
- Maduagwu, B. C., Nelson-Okarter, E. A., & Ezekiel, F. (2019). Perceived stress, sources and coping strategies among secondary school students in Maiduguri, Borno State. *International Journal of Educational Research*, 6(2), 159-167.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87(3), 873-904.
- McRae, K., & Gross, J. (2020). Emotion Regulation. doi:<https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- MINEDU. (2019). *Minedu y el Minsa trabajan con 21 universidades públicas en el cuidado de la salud mental*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/52741-minedu-y-el-minsa-trabajan-con-21-universidades-publicas-en-el-cuidado-de-la-salud-mental>

- MINEDUC. (2019). *Informe de titulación en educación superior*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4611/informe_titulacion_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MINSA. (2021). *El 52.2% de limeños sufre de estrés debido a la pandemia de la COVID-19*. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/499838-el-52-2-de-limenos-sufre-de-estres-debido-a-la-pandemia-de-la-covid-19>
- Morales, C., Escobar, M., Jerónimo, R., & Granados, U. (2021). Procrastinación y estrés académico en universitarios de educación en línea. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 7(14), 28-41. <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/articloe/view/136>
- Murphy, B., Eisenberg, N., Fabes, R., Shepard, S., y Guthrie, I. (1999). Consistency and change in children's emotionality and regulation: A longitudinal study *Merrill-Palmer Quarterly*, 45 (3), 413-444. <https://www.proquest.com/scholarlyjournals/consistency-change-childrens-emotionality/docview/230109698/se-2>
- Namakforoosh, M. N. (2010). *Metodología de la investigación (2ª . Ed.)*. México: Limusa.
- Navarro, M. & Navarro, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100203>
- Navia, T., & Cepeda, V. (2023). Procrastinación académica y regulación emocional en estudiantes universitarios: Academic procrastination and emotional regulation in university students. *Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2770-2781. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.794>
- OMS. (2019). *Minsa advierte que la tasa de suicidio está en aumento en el Perú*. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/490446-minsa-advierte-que-la-tasa-de-suicidio-esta-en-aumento-en-el-peru>
- Parra, P. & Falcón, V. (2021). Relación entre estilos de apego y estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios (Relationship Between Attachment Styles and Emotional Regulation Strategies in University Students). *Revista psicología UNEMI*, 5(009), 46-57. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp46-57p>

- Pérez, O., y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8 (1), 96-117. <https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/215>
- Ponce, R., & Telenchana, C. (2023). Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Emotional Regulation and Psychological Well-Being in College Students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 587-597.
- Rosales, E., & Espín, V. (2023). Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios: Procrastination and Academic Stress in College Students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 551-563. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.272>
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guilford Press.
- Salas, T., Pacori, Z., Cuevas, C., & Machaca, C. (2021). Impacto de la COVID-19 en el estrés académico en estudiantes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 155. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i3.2077>
- Sánchez, F. (2019). Epistemic foundations of qualitative and quantitative research: Consensus and dissent. *Digital Journal of University Teaching Research*, 13(1), 102-122. <https://bit.ly/41EYrv6>
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. *Editorial Universidad Ricardo Palma*. <https://bit.ly/44dQtL7>
- Shirali, G., Shekari, M., & Angali, K. A. (2018). Assessing Reliability and Validity of an Instrument for Measuring Resilience Safety Culture in Sociotechnical Systems. *Safety and Health at Work*, 9(3), 296–307. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2017.07.010>
- Sinisterra, M, Cruz, J. y Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2), 81-107. <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225531007.pdf>
- Siurana, J. C. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *Veritas*, (22), 121-157. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732010000100006>

- Thompson, R. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Thompson, R. y Calkins, S. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology* ,8(1), 163–182. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007021>
- Toctaguano S. (2023). *Calidad de sueño y su relación con el estrés académico en estudiantes de bachillerato* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato/Facultad de Ciencias de Salud/Carrera de Psicología Clínica). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4479
- Torres, A. (2019). Las emociones: Epistemología, filosofía y educación. *Revista Científica* A.S.A. <https://revistas.uclave.org/index.php/asa/article/view/2383/1362>
- Torres, L. & Ayala, E. (2022) El estrés académico y su relación en la calidad de vida de estudiantes de un colegio residentado del Perú. *Cuidado y Salud Pública* <https://www.cuidadoysaludpublica.org.pe/index.php/cuidadoysaludpublica/article/view/55>
- Turner, R. J., & Schall, D. S. (1999). Sociological theories of human stress. En C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of Stress Medicine and Health* 61-71 CRC Press.
- Zárate E., Soto G., Castro L., & Quintero R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: Medidas preventivas. *Revista de Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98.

ANEXO

Anexo 1. Matriz de consistencia de la tesis.

Título: Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	Variables e Indicadores				
			Variable 1: Estrés académico		Preguntas	Niveles de valores	Escala De Evaluación
PG	OG	HG	Categorías	Criterios			
¿Cuál es la relación entre Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023?	Determinar la relación entre <u>Estrés Académico</u> Y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.	H1. Existe relación significativa entre Estrés Académico y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023. H0. No existe relación significativa entre Estrés Académico y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.	Estresores	-Lucha por destacar entre los compañeros -Carga abrumadora de tareas -Dificultades con los horarios de las asignaturas -Tipología de tareas que los profesores piden -Baja participación en las clases -Limitación temporal en las asignaciones	1-2-3-4-5-6-7	Ordinal	7– 29 el nivel bajo 30–49 el nivel medio 50-70 el nivel alto.
¿Cuál es la relación entre los estresores y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023?	Determinar la relación entre los estresores y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.	H2. Existe relación significativa entre los estresores y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023. H0. No existe relación significativa entre los estresores y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.	Síntomas de estrés académico Mecanismos de Adaptación	Respuestas corporales, Reacciones mentales, Respuestas conductuales Habilidad asertiva. Autoafirmaciones positivas Investigación de la situación Enfocarse en los aspectos positivos de la situación	8-9-10-11-2-13-14 15/16/17/18/19/20/21		
¿Cuál es la relación entre Síntomas de estrés académico y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023?	Determinar la relación entre Síntomas de estrés académico y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.	H3. Existe relación significativa entre Síntomas de estrés académico y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023. H0. No existe relación significativa entre Síntomas de estrés académico y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.	Variable 1: Regulación emocional				
			Reevaluación cognitiva	Sentir entusiasmo con mayor intensidad. Experimentar una emoción desfavorable con menor fuerza. Conservar la serenidad.	1,3,5,7,8,10	Ordinal	0 a 33%=leve 34 a 66=moderado
¿Cuál es la relación entre Estrategias de afrontamiento y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023?	Determinar la relación entre Estrategias de afrontamiento y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.	H4. Existe relación significativa entre Estrategias de afrontamiento y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023. H0. No existe relación significativa entre Estrategias de afrontamiento y Regulación Emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.	Supresión emocional	Esconder las emociones, Abstenerse de mostrar emociones positivas, Gobernar las emociones, Abstenerse de mostrar emociones negativas.	2,4,6,9		67% al 100%=Severo
Diseño metodológico		Universo y muestra		Métodos y herramientas		Técnica de procesamiento de datos	
Enfoque: numérico (Sánchez, 2002). Tipo: Básico (Baena,2014) Diseño: No experimental transversal Correlacional (Hernández, 2004)		Población: 160 alumnos de educación superior. Muestra: 100 estudiantes.		Técnica: Encuesta (López & Fachelli, 2015) Herramienta 1: Inventario SISCO de estrés académico (Barraza, 2018) Herramienta 2: Cuestionario de manejo de emociones (Gross & Thompson, 2007)		Correlación de Spearman.	

Anexo 2. Tabla de operacionalización de las variables

Operacionalización de la variable Estrés académico

Concepto teórico	Descripción operativa	Componentes	Criterios	Elementos	Escala de medición
Se presenta en estudiantes cuando enfrentan exigencias en el entorno educativo, como realizar exposiciones, rendir exámenes, entre otras actividades, que perciben como desafíos difíciles de superar con éxito, lo que lleva a dudar de sus propias capacidades (Barraza, 2018).	En esta investigación, se evaluó el Cuestionario Sistémico Cognitivo para la investigación del estrés académico, que es la segunda versión con 21 preguntas desarrollada por Barraza en 2018. Esta herramienta está compuesta por 3 dimensiones y un total de 23 enunciados que facilitan evaluar y analizar el estrés académico en los participantes.	Estrésores	Experimenta estrés cuando se le solicita realizar actividades.	1,5,6,7	Escala de intensidad ordinal: -Nunca (0 puntos) -Rara vez (1 punto) -Algunas veces (2 puntos) -Casi siempre (3 puntos) -Siempre (4 puntos) -Estrés académico leve (< 40) -Estrés académico moderado (41 – 54) -Estrés académico profundo (55 <)
			Experimenta estrés frente al docente.	2,3,4,8	
		Síntomas de estrés académico	Reacciones físicas	9,10,11,12,13,14	
			Reacciones psicológicas	15,16,17,18,19	
			Reacciones comportamentales	20,21,22,23	
		Estrategias de afrontamiento	Estrategias defensivas	27-28-29	
			Estrategias para resolver problemas	24-25-26	

Operacionalización de la variable Regulación emocional

Concepto teórico	Descripción operativa	Componentes	Criterios	Elementos	Escala de medición
Gross (2014) describe la regulación emocional como la capacidad que posee un individuo para manejar y valorar sus afectos cuando se encuentra en circunstancias que son desfavorables, con el fin de afrontar la situación de forma adecuada	Es la evaluación de la gestión emocional a través de los aspectos de reevaluación cognitiva y control emocional, de acuerdo con los puntajes, rangos y niveles establecidos en la escala. Fue evaluada mediante el Cuestionario de Control Emocional (ERQ), modificado por Pagano y Vizioli (2021).	Reevaluación cognitiva	Sentir entusiasmo con mayor intensidad. Experimentar una emoción desfavorable con menor fuerza. Conservar la serenidad.	1,3,5,7,8,10	0 a 33%=leve 34 a 66=moderado 67% al 100%=Severo
		Supresión emocional	Esconder las emociones, Abstenerse de mostrar emociones positivas, Gobernar las emociones, Abstenerse de mostrar emociones negativas.	2,4,6,9	

ANEXO 3: instrumentos de las variable INSTRUMENTO DE ÉSTRES ACADÉMICO

Inventario

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

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

- Si
 No

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

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:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

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.

Reacciones físicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Reacciones psicológicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Reacciones comportamentales					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otras (especifique)					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre

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.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación)					
que preocupa)					
Otra _____					
(Especifique)					

INSTRUMENTO DE REGULACION EMOCIONAL

- **Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal & Gross, 2013; versión original de Gross y John, 2003).**

INSTRUCCIONES:

A continuación nos gustaría que contestase a unas preguntas sobre su vida emocional, en concreto, sobre cómo controla sus emociones. Estamos interesados en dos aspectos. El primero es su experiencia emocional o lo que siente internamente. El segundo es su expresión emocional o cómo muestra sus emociones a través de las palabras, los gestos y los comportamientos. Aunque algunas de las cuestiones pueden parecer similares a otras, éstas difieren de forma importante. Por favor, utiliza la siguiente escala de respuesta para cada ítem.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Guardo mis emociones para mí mismo.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Controlo mis emociones no expresándolas.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Cuando quiero reducir mis emociones negativa, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 4: Validez de los Instrumentos matriz de validacion

Instrumento que mide la variable 01: Estrés académico

Definición de la variable:

Se presenta en estudiantes cuando enfrentan exigencias en el entorno educativo, como realizar exposiciones, rendir exámenes, entre otras actividades, que perciben como desafíos difíciles de superar con éxito, lo que lleva a dudar de sus propias capacidades (Barraza, 2018).

Dimensión 1: Estresores

Definición de la dimensión:

Los estresores son situaciones, eventos o condiciones que pueden provocar una respuesta de estrés en un individuo. Estos estresores pueden ser de naturaleza física, emocional o psicológica y pueden desencadenar una reacción de estrés en el cuerpo y la mente (Lazarus & Folkman, 1984).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Experimenta estrés cuando se le solicita realizar actividades.	1. La competencia con los compañeros del grupo	4	4	4	
	2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	4	4	4	
	3. La personalidad y el carácter del profesor	4	4	4	
	4. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	4	4	4	
Experimenta estrés frente al docente.	5. El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	4	4	4	
	6. No entender los temas que se abordan en la clase	4	4	4	
	7. Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	4	4	4	
	8. Tiempo limitado para hacer el trabajo	4	4	4	

Dimensión 2: Síntomas de estrés académico

Definición de la dimensión:

Los síntomas de estrés académico son manifestaciones físicas, emocionales y cognitivas que experimentan los estudiantes en respuesta a las presiones y demandas asociadas con su vida académica. Estos síntomas pueden incluir ansiedad, dificultades para concentrarse, insomnio, fatiga y preocupaciones excesivas relacionadas con el rendimiento académico (Hudd et al., 2000).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Reacciones físicas	9. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	4	4	4	
	10. Fatiga crónica (cansancio permanente)	4	4	4	
	11. Dolores de cabeza o migrañas	4	4	4	
	12. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	4	4	4	
	13. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	4	4	4	



	14. Somnolencia o mayor necesidad de dormir	4	4	4	
Reacciones psicológicas	15. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	4	4	4	
	16. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	4	4	4	
	17. Ansiedad, angustia o desesperación.	4	4	4	
	18. Problemas de concentración	4	4	4	
	19. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	4	4	4	
Reacciones comportamentales	20. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	4	4	4	
	21. Aislamiento de los demás	4	4	4	
	22. Desgano para realizar las labores escolares	4	4	4	
	23. Aumento o reducción del consumo de alimentos	4	4	4	

Dimensión 3: Estrategias de afrontamiento

Definición de la dimensión:

Las estrategias de afrontamiento son técnicas, conductas o recursos utilizados por las personas para hacer frente a situaciones estresantes o difíciles. Estas estrategias pueden incluir el apoyo social, la resolución de problemas, la reevaluación cognitiva y el uso de técnicas de relajación, entre otras (Lazarus & Folkman, 1984).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Estrategias defensivas	27. La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	4	4	4	
	28. Búsqueda de información sobre la situación	4	4	4	
	29. Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	4	4	4	
Estrategias para resolver problemas	24. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)	4	4	4	
	25. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	4	4	4	
	26. Elogios a sí mismo	4	4	4	

DNI:	09826954
Firma del experto:	 

Instrumento que mide la variable 01: Estrés académico

Definición de la variable:

Se presenta en estudiantes cuando enfrentan exigencias en el entorno educativo, como realizar exposiciones, rendir exámenes, entre otras actividades, que perciben como desafíos difíciles de superar con éxito, lo que lleva a dudar de sus propias capacidades (Barraza, 2018).

Dimensión 1: Estresores

Definición de la dimensión:

Los estresores son situaciones, eventos o condiciones que pueden provocar una respuesta de estrés en un individuo. Estos estresores pueden ser de naturaleza física, emocional o psicológica y pueden desencadenar una reacción de estrés en el cuerpo y la mente (Lazarus & Folkman, 1984).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Experimenta estrés cuando se le solicita realizar actividades.	1. La competencia con los compañeros del grupo	4	4	4	
	2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	4	4	4	
	3. La personalidad y el carácter del profesor	4	4	4	
	4. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	4	4	4	
Experimenta estrés frente al docente.	5. El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	4	4	4	
	6. No entender los temas que se abordan en la clase	4	4	4	
	7. Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	4	4	4	
	8. Tiempo limitado para hacer el trabajo	4	4	4	

Dimensión 2: Síntomas de estrés académico

Definición de la dimensión:

Los síntomas de estrés académico son manifestaciones físicas, emocionales y cognitivas que experimentan los estudiantes en respuesta a las presiones y demandas asociadas con su vida académica. Estos síntomas pueden incluir ansiedad, dificultades para concentrarse, insomnio, fatiga y preocupaciones excesivas relacionadas con el rendimiento académico (Hudd et al., 2000).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Reacciones físicas	9. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	4	4	4	
	10. Fatiga crónica (cansancio permanente)	4	4	4	
	11. Dolores de cabeza o migrañas	4	4	4	
	12. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	4	4	4	
	13. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	4	4	4	

	14. Somnolencia o mayor necesidad de dormir	4	4	4	
Reacciones psicológicas	15. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	4	4	4	
	16. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	4	4	4	
	17. Ansiedad, angustia o desesperación.	4	4	4	
	18. Problemas de concentración	4	4	4	
	19. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	4	4	4	
Reacciones comportamentales	20. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	4	4	4	
	21. Aislamiento de los demás	4	4	4	
	22. Desgano para realizar las labores escolares	4	4	4	
	23. Aumento o reducción del consumo de alimentos	4	4	4	

Dimensión 3: Estrategias de afrontamiento

Definición de la dimensión:

Las estrategias de afrontamiento son técnicas, conductas o recursos utilizados por las personas para hacer frente a situaciones estresantes o difíciles. Estas estrategias pueden incluir el apoyo social, la resolución de problemas, la reevaluación cognitiva y el uso de técnicas de relajación, entre otras (Lazarus & Folkman, 1984).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Estrategias defensivas	27. La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	4	4	4	
	28. Búsqueda de información sobre la situación	4	4	4	
	29. Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	4	4	4	
Estrategias para resolver problemas	24. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)	4	4	4	
	25. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	4	4	4	
	26. Elogios a sí mismo	4	4	4	

Nombre del juez:	<i>José Orlando Archuleta Huamán</i>
Grado profesional:	Maestría <input checked="" type="checkbox"/> Doctor <input type="checkbox"/>
Área de formación académica:	Clinica <input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Educativa <input checked="" type="checkbox"/> Organizacional <input type="checkbox"/>
Áreas de experiencia profesional:	<i>Educación</i>
Institución donde labora:	<i>Colegio de Alto Rendimiento de Ayacucho</i>
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años <input type="checkbox"/> Más de 5 años <input checked="" type="checkbox"/>
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	<i>31188128</i>
Firma del experto:	<i>[Firma manuscrita]</i>

Instrumento que mide la variable 01: Estrés académico

Definición de la variable:

Se presenta en estudiantes cuando enfrentan exigencias en el entorno educativo, como realizar exposiciones, rendir exámenes, entre otras actividades, que perciben como desafíos difíciles de superar con éxito, lo que lleva a dudar de sus propias capacidades (Barraza, 2018).

Dimensión 1: Estresores

Definición de la dimensión:

Los estresores son situaciones, eventos o condiciones que pueden provocar una respuesta de estrés en un individuo. Estos estresores pueden ser de naturaleza física, emocional o psicológica y pueden desencadenar una reacción de estrés en el cuerpo y la mente (Lazarus & Folkman, 1984).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Experimenta estrés cuando se le solicita realizar actividades.	1. La competencia con los compañeros del grupo	4	4	4	
	2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	4	4	4	
	3. La personalidad y el carácter del profesor	4	4	4	
	4. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	4	4	4	
Experimenta estrés frente al docente.	5. El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	4	4	4	
	6. No entender los temas que se abordan en la clase	4	4	4	
	7. Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	4	4	4	
	8. Tiempo limitado para hacer el trabajo	4	4	4	

Dimensión 2: Síntomas de estrés académico

Definición de la dimensión:

Los síntomas de estrés académico son manifestaciones físicas, emocionales y cognitivas que experimentan los estudiantes en respuesta a las presiones y demandas asociadas con su vida académica. Estos síntomas pueden incluir ansiedad, dificultades para concentrarse, insomnio, fatiga y preocupaciones excesivas relacionadas con el rendimiento académico (Hudd et al., 2000).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Reacciones físicas	9. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	4	4	4	
	10. Fatiga crónica (cansancio permanente)	4	4	4	
	11. Dolores de cabeza o migrañas	4	4	4	
	12. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	4	4	4	
	13. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	4	4	4	
	14. Somnolencia o mayor necesidad de dormir	4	4	4	

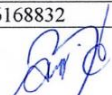
Reacciones psicológicas	15. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	4	4	4	
	16. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	4	4	4	
	17. Ansiedad, angustia o desesperación.	4	4	4	
	18. Problemas de concentración	4	4	4	
	19. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	4	4	4	
Reacciones comportamentales	20. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	4	4	4	
	21. Aislamiento de los demás	4	4	4	
	22. Desgano para realizar las labores escolares	4	4	4	
	23. Aumento o reducción del consumo de alimentos	4	4	4	

Dimensión 3: Estrategias de afrontamiento

Definición de la dimensión:

Las estrategias de afrontamiento son técnicas, conductas o recursos utilizados por las personas para hacer frente a situaciones estresantes o difíciles. Estas estrategias pueden incluir el apoyo social, la resolución de problemas, la reevaluación cognitiva y el uso de técnicas de relajación, entre otras (Lazarus & Folkman, 1984).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Estrategias defensivas	27. La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	4	4	4	
	28. Búsqueda de información sobre la situación	4	4	4	
	29. Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	4	4	4	
Estrategias para resolver problemas	24. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)	4	4	4	
	25. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	4	4	4	
	26. Elogios a sí mismo	4	4	4	

Nombre del juez:	Angel Ccorisapra Atao
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clinica () Social () Educativa (x) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Sector Educación
Institución donde labora:	I.E.P.Nº 55006-14
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado. Influencia de la estrategia metodológica "ADD" en la comprensión lectora de textos narrativos, en los estudiantes del tercer grado nivel primaria de la I.E. Nº 54105, San Jerónimo – Andahuaylas, 2013
DNI:	46168832
Firma del experto:	

Instrumento que mide la variable 02: Regulación emocional

Definición de la variable:

Gross (2014) describe la regulación emocional como la capacidad que posee un individuo para manejar y valorar sus afectos cuando se encuentra en circunstancias que son desfavorables, con el fin de afrontar la situación de forma adecuada.

Dimensión 1: Reevaluación cognitiva

Definición de la dimensión:

La reevaluación cognitiva es una estrategia de regulación de la emoción que consiste en modificar el proceso del surgimiento de la emoción para lograr cambios en el impacto que la emoción tendrá en el individuo (Gross & John, 2003).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Experimentar emociones positivas con mayor intensidad y reducir la intensidad de las emociones desfavorables, manteniendo la serenidad.	1. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	4	4	4	
	3. Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	4	4	4	
	5. Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	4	4	4	
	7. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	4	4	4	
	8. Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	4	4	4	
	10. Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	4	4	4	



Dimensión 2: Supresión emocional

Definición de la dimensión:

La supresión emocional se refiere a la práctica de inhibir, ocultar o reprimir deliberadamente las emociones, especialmente las negativas, en lugar de expresarlas o procesarlas de manera saludable. Este proceso puede manifestarse a través de la negación de las propias emociones o al actuar como si estas no existieran, a menudo como una estrategia para evitar conflictos, mantener una imagen positiva o enfrentar situaciones incómodas. (Gross & John, 2003).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Suprimir las emociones al	2. Guardo mis emociones para mí mismo	4	4	4	

evitar expresar tanto las positivas como las negativas y ejercer control sobre estas.	4. Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	4	4	4	
	6. Controlo mis emociones no expresándolas	4	4	4	
	9. Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	4	4	4	

DNI:	09826954
Firma del experto:	 

Instrumento que mide la variable 02: Regulación emocional

Definición de la variable:

Gross (2014) describe la regulación emocional como la capacidad que posee un individuo para manejar y valorar sus afectos cuando se encuentra en circunstancias que son desfavorables, con el fin de afrontar la situación de forma adecuada.

Dimensión 1: Reevaluación cognitiva

Definición de la dimensión:

La reevaluación cognitiva es una estrategia de regulación de la emoción que consiste en modificar el proceso del surgimiento de la emoción para lograr cambios en el impacto que la emoción tendrá en el individuo (Gross & John, 2003).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Experimentar emociones positivas con mayor intensidad y reducir la intensidad de las emociones desfavorables, manteniendo la serenidad.	1. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	4	4	4	
	3. Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	4	4	4	
	5. Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	4	4	4	
	7. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	4	4	4	
	8. Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	4	4	4	
	10. Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	4	4	4	

Dimensión 2: Supresión emocional

Definición de la dimensión:

La supresión emocional se refiere a la práctica de inhibir, ocultar o reprimir deliberadamente las emociones, especialmente las negativas, en lugar de expresarlas o procesarlas de manera saludable. Este proceso puede manifestarse a través de la negación de las propias emociones o al actuar como si estas no existieran, a menudo como una estrategia para evitar conflictos, mantener una imagen positiva o enfrentar situaciones incómodas. (Gross & John, 2003).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
-------------	------	----------	------------	------------	-----------------------------------

Suprimir las emociones al evitar expresar tanto las positivas como las negativas y ejercer control sobre estas.	2. Guardo mis emociones para mí mismo	4	4	4	
	4. Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	4	4	4	
	6. Controlo mis emociones no expresándolas	4	4	4	
	9. Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	4	4	4	

Nombre del juez:	<i>José Orlando Anhuilón Huamán</i>
Grado profesional:	Maestría <input checked="" type="checkbox"/> Doctor <input type="checkbox"/>
Área de formación académica:	Clinica <input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Educativa <input checked="" type="checkbox"/> Organizacional <input type="checkbox"/>
Áreas de experiencia profesional:	<i>Educación</i>
Institución donde labora:	<i>Collegio de Alto Rendimiento de Apuríchico</i>
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años <input type="checkbox"/> Más de 5 años <input checked="" type="checkbox"/>
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	<i>31188128</i>
Firma del experto:	<i>[Firma manuscrita]</i>

Instrumento que mide la variable 02: Regulación emocional

Definición de la variable:

Gross (2014) describe la regulación emocional como la capacidad que posee un individuo para manejar y valorar sus afectos cuando se encuentra en circunstancias que son desfavorables, con el fin de afrontar la situación de forma adecuada.

Dimensión 1: Reevaluación cognitiva

Definición de la dimensión:

La reevaluación cognitiva es una estrategia de regulación de la emoción que consiste en modificar el proceso del surgimiento de la emoción para lograr cambios en el impacto que la emoción tendrá en el individuo (Gross & John, 2003).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Experimentar emociones positivas con mayor intensidad y reducir la intensidad de las emociones desfavorables, manteniendo la serenidad.	1. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	4	4	4	
	3. Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	4	4	4	
	5. Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	4	4	4	
	7. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	4	4	4	
	8. Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	4	4	4	
	10. Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	4	4	4	

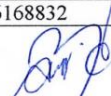
Dimensión 2: Supresión emocional

Definición de la dimensión:

La supresión emocional se refiere a la práctica de inhibir, ocultar o reprimir deliberadamente las emociones, especialmente las negativas, en lugar de expresarlas o procesarlas de manera saludable. Este proceso puede manifestarse a través de la negación de las propias emociones o al actuar como si estas no existieran, a menudo como una estrategia para evitar conflictos, mantener una imagen positiva o enfrentar situaciones incómodas. (Gross & John, 2003).

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Suprimir las emociones al	2. Guardo mis emociones para mí mismo	4	4	4	

evitar expresar tanto las positivas como las negativas y ejercer control sobre estas.	4. Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	4	4	4	
	6. Controlo mis emociones no expresándolas	4	4	4	
	9. Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	4	4	4	

Nombre del juez:	Angel Ccorisapra Atao
Grado profesional:	Maestría (<input checked="" type="checkbox"/>) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (<input checked="" type="checkbox"/>) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Sector Educación
Institución donde labora:	I.E.P.N° 55006-14
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (<input checked="" type="checkbox"/>)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado. Influencia de la estrategia metodológica "ADD" en la comprensión lectora de textos narrativos, en los estudiantes del tercer grado nivel primaria de la I.E. N° 54105, San Jerónimo – Andahuaylas, 2013
DNI:	46168832
Firma del experto:	

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VAR00001	19.2800	61.710	.417	.906
VAR00002	18.8800	57.193	.673	.891
VAR00003	19.3200	53.727	.812	.881
VAR00004	18.9200	55.493	.707	.888
VAR00005	18.7600	53.273	.740	.886
VAR00006	19.0800	58.577	.714	.890
VAR00007	18.9600	55.373	.695	.889
VAR00008	19.2800	61.377	.438	.905
VAR00009	19.2400	56.773	.623	.894
VAR00010	19.4400	57.840	.756	.887

Base de datos de estrés académico prueba piloto

Sujeto	Edad	Sexo	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22	B23	B24	B25	B26	B27	B28	B29	¿Cómo se llama la ciudad donde vives?			
S1	28	1	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	3	4	4	5	5	4	5	4	4	4	5	3	3	3	1	3	Andahuaylas			
S2	21	2	4	3	1	3	1	3	1	3	1	4	3	4	3	3	5	3	3	4	3	4	3	1	5	3	4	4	4	4	4	Andahuaylas			
S3	25	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	5	3	3	3	3	4	3	5	1	1	5	4	5	Andahuaylas			
S4	20	2	3	5	4	5	4	5	4	5	4	3	4	3	4	3	5	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	Andahuaylas		
S5	24	1	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	5	4	5	3	4	4	5	4	5	4	5	3	3	3	4	4	4	4	3	4	Andahuaylas		
S6	21	2	5	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	5	3	5	3	3	5	3	5	3	5	3	3	4	3	1	1	3	3	3	Andahuaylas		
S7	22	2	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	5	3	4	4	3	4	3	3	5	3	4	4	5	4	4	4	4	3	4	3	Andahuaylas		
S8	22	2	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	1	3	3	3	3	4	4	5	1	5	3	5	5	5	5	4	5	4	Andahuaylas		
S9	21	2	4	5	3	5	3	5	3	5	3	5	3	3	4	3	4	3	4	5	3	3	4	3	5	3	3	3	5	3	5	3	Andahuaylas		
S10	25	1	5	3	5	3	4	3	5	3	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	4	3	5	3	5	3	Andahuaylas	
S11	27	2	3	4	4	5	1	4	4	5	1	3	1	3	1	5	3	5	3	3	1	3	1	5	3	3	1	1	4	4	5	5	Andahuaylas		
S12	25	1	3	5	3	3	4	5	3	3	4	4	4	4	4	3	5	3	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	3	3	3	Andahuaylas		
S13	25	1	4	4	3	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	1	5	4	5	4	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	Andahuaylas	
S14	28	2	4	3	4	5	3	3	1	3	1	5	4	5	4	5	3	3	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	Andahuaylas	
S15	21	2	4	3	5	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	5	4	5	4	4	3	4	3	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	Andahuaylas	
S16	22	2	5	4	3	3	4	5	4	5	4	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	3	Andahuaylas	
S17	21	2	3	5	5	3	5	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	Andahuaylas
S18	21	2	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	1	5	4	5	1	5	4	5	4	5	Andahuaylas	
S19	28	1	4	4	3	5	4	3	4	3	4	5	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5	3	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	Andahuaylas	
S20	25	1	4	5	3	3	1	4	5	4	5	3	5	3	4	3	5	3	4	3	5	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	Andahuaylas	
S21	29	1	4	4	4	5	4	5	3	5	3	4	4	5	1	4	4	5	1	4	4	5	1	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	Andahuaylas	
S22	21	1	5	3	5	3	4	3	5	3	4	5	3	3	4	5	3	3	4	5	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	Andahuaylas	
S23	22	2	3	3	3	4	3	4	4	5	1	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	Andahuaylas	
S24	27	2	3	4	5	5	3	5	3	3	4	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	5	3	5	3	5	3	5	Andahuaylas	
S25	29	2	4	3	3	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	5	3	4	3	5	3	5	Andahuaylas	

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VAR00001	103.8000	100.500	-.150	.731
VAR00002	103.8000	98.500	-.015	.726
VAR00003	103.9200	94.660	.172	.717
VAR00004	103.6800	98.477	-.017	.727
VAR00005	104.2400	91.273	.313	.707
VAR00006	103.6800	102.060	-.227	.738
VAR00007	104.0400	93.123	.234	.713
VAR00008	103.7200	100.377	-.128	.733
VAR00009	104.2400	93.690	.157	.720
VAR00010	103.6000	92.750	.337	.708
VAR00011	104.0400	88.040	.501	.694
VAR00012	103.6800	93.310	.280	.710
VAR00013	104.2800	88.043	.425	.698
VAR00014	103.9200	96.327	.113	.720
VAR00015	103.8400	91.057	.309	.708
VAR00016	103.8400	96.557	.105	.720
VAR00017	104.1600	83.807	.549	.685
VAR00018	103.6000	92.750	.337	.708
VAR00019	104.0400	88.040	.501	.694
VAR00020	103.6800	93.310	.280	.710
VAR00021	104.2800	88.043	.425	.698
VAR00022	104.0400	90.207	.322	.706
VAR00023	103.8400	97.390	.032	.725
VAR00024	103.8000	84.583	.702	.680
VAR00025	104.2000	89.417	.331	.705
VAR00026	104.3200	86.560	.434	.696
VAR00027	103.8000	96.833	.057	.724
VAR00028	104.0000	91.667	.295	.709
VAR00029	103.8400	99.307	-.070	.732

Anexo 6: Escalas y baremos de las variables

Escalas y baremos de estrés académico	
Escala	Baremos
Leve	29-67
Moderado	68-106
Profundo	107-145

Escalas y baremos de regulación emocional	
Escala	Baremos
Deficiente	10-29
Moderado	30-49
Bueno	50-70

Anexo 7: Consentimiento Informado



Consentimiento Informado (*)

Título de la investigación: Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.
Investigador (a) (es): Rojas Huamán, Aurea

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada "Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.", cuyo objetivo es Identificar la relación entre estrés escolar y control emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023. Esta investigación es desarrollada por estudiantes de posgrado de la carrera profesional **Programa Académico De Maestría En Psicología Educativa** de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso del instituto de educación superior pedagógico público José María Arguedas de Andahuaylas

Describir el impacto del problema de la investigación.

Al conocer cómo los estudiantes manejan el estrés y sus emociones, es posible desarrollar intervenciones y programas de apoyo que promuevan su bienestar general. Asimismo, estos estudios son clave para potenciar el desempeño educativo, ya que el estrés excesivo puede afectar negativamente su rendimiento. Conociendo sus necesidades, se pueden desarrollar estrategias de aprendizaje más exitosas que ayuden a los educandos a enfrentar los desafíos académicos con mayor éxito. También, estas investigaciones contribuyen al conocimiento científico sobre el bienestar psicológico y afectivo de los estudiantes, permitiendo avances en el entendimiento de elementos de protección y peligro para su bienestar.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: "Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 30 minutos y se realizará en el ambiente del instituto de educación superior pedagógico público José María Arguedas de Andahuaylas. Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.



Anexo 8: Autorización de la Institución



"AÑO DE LA UNIDAD, LA PAZ Y EL DESARROLLO"

Andahuaylas, 02 de noviembre del 2023

CARTA N° 001- 2023-GRA/DREA-DG- IESPPJMA-A

Señora:

Dra. Helga R. MAJO MARRUFO
JEFE ESCUELA DE POSTGRADO UCV FILIAL LIMA CAMPUS LOS OLIVOS

Lima. -

Cordialmente me dirijo a usted para hacer llegar el saludo de la comunidad educativa del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "José María Arguedas" de Andahuaylas, y a la vez comunicarle la autorización a la Srta. **ROJAS HUAMAN, Aurea, con DNI N° 45665888, estudiante de la Universidad "Cesar Vallejo"** del Programa de MAESTRIA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA con código de matrícula 7002619489, para el uso de recolección de datos para su trabajo de investigación para optar el título de MAESTRÍA titulado: "Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023"

Aprovecho el presente para extender a usted los sentimientos de mi más alta estima personal.

Atentamente,

Dr. Freddy Montenegro
DIRECTOR GENERAL
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO
JOSÉ MARÍA ARGUEDAS

CC/Archivo
FMM/DG.
YPO/SEC.

<http://iespparguedas.edu.pe/>

secretariavirtual@gmail.com
Av. José María Arguedas s/n
Cel: 983610040

Anexo 9: Carta de Presentación



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO



"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

Lima, 18 de octubre de 2023
Carta P. 0598-2023-UCV-VA-EPG-F01/J



Dr.
FREDY MANZANO MAMANI
DIRECTOR
INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR PEDAGOGICO PUBLICO "JOSE MARIA ARGUEDAS"

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a ROJAS HUAMAN , AUREA; identificada con DNI N° 45665888 y con código de matrícula N° 7002619489; estudiante del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023.

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador ROJAS HUAMAN , AUREA asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Helga R. Majo Marrúfo

Dra. Helga R. Majo Marrúfo
Jefe
Escuela de Posgrado UCV
Filial Lima Campus Los Olivos

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe