



Universidad  
Norbert Wiener

**ESCUELA DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Tesis**

Regulación emocional cognitiva y estrés académico en estudiantes de  
educación de una universidad pública de Arequipa, 2025

**Para optar el Grado Académico de**  
Maestro en Docencia Universitaria

**Presentado por:**

**Autor:** Yucra Calcina, Abraham


**Código ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4983-1887>

**Asesora:** Dra. Herrera Alvarez, Angela María

**Código ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6399-3850>

**Lima – Perú**

**2026**

 Universidad Norbert Wiener	<b>DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN</b>	
	<b>CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033</b>	<b>VERSIÓN: 01</b> REVISIÓN: 01

**FECHA: 08/11/2022**

Yo, Abraham Yucra Calcina Abraham Egresado(a) de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que la tesis "Regulación emocional cognitiva y estrés académico en estudiantes de educación de una Universidad pública de Arequipa, 2025" Asesorado por el docente: Dra. Herrera Alvarez, Angela María Con DNI 42130286 Con ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6399-3850> tiene un índice de similitud de (16) (DIECISEIS)% con código oid:14912:571466615 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o párrafos provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.

**En caso se supere el porcentaje de similitud máximo establecido (mayor a 20%), tanto general como por fuente primaria, afirmo que dicho excedente corresponde al marco metodológico del documento. Procedo a detallar y justificar del mismo:**

---

---

---


---

---

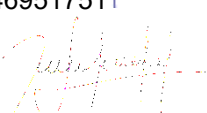
---

---

---



.....  
**Firma de autor**  
 Abraham Yucra Calcina  
**DNI: 46951751**



.....  
**Firma**  
**Nombres y apellidos del Asesor**  
 Dra. Angela Maria Herrera Alvarez  
**DNI: 42130286**

Lima, 26 de marzo de 2026

### **Dedicatoria**

Especialmente a Dios por haberme dado las fuerzas necesarias desde el inicio hasta la culminación de esta presente, a mis padres (mamá y papá) por brindarme su afecto y confianza por haberme acompañado en los días de desvelos brindándome su cariño.

### **Agradecimiento**

A mis colegas nutricionistas que me ayudaron a recolectar la muestra de mi estudio, brindándome el acceso y llegada a los estudiantes.

A mis amistades que de alguna manera u otra me ayudaron brindándome su apoyo.

Por último, a mi asesora por ser una guía constante en este camino de elaboración del estudio.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA .....	III
AGRADECIMIENTO .....	IV
RESUMEN .....	XI
ABSTRACT .....	XII
INTRODUCCIÓN .....	XIII
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.....	XIV
1.1. Planteamiento del problema.....	xiv
1.2. Formulación del problema .....	xviii
1.2.1. Problema general .....	xviii
1.2.2. Problemas específicos.....	xviii
1.3. Objetivos de la investigación .....	xix
1.3.1. Objetivo general.....	xix
1.3.2. Objetivos específicos .....	xix
1.4. Justificación de la investigación .....	xix
1.4.1. Teórica .....	xix
1.4.2. Metodológica .....	xx
1.4.3. Práctica.....	xxi
1.5. Limitaciones de la investigación.....	xxii
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	24
2.1. Antecedentes de la investigación.....	24
2.1.1. Internacionales .....	24
2.1.2. Nacionales:.....	28

2.2.	Bases teóricas.....	33
2.2.1.	Variable 1: Regulación emocional cognitiva.....	33
2.2.1.1.	Conceptualización y fundamentos de la regulación emocional cognitiva.....	34
2.2.1.2.	Estrategias y dimensiones de la regulación emocional cognitiva.....	36
2.2.2.	Variable 2: Estrés académico.....	39
2.2.2.1.	Conceptualización del estrés.....	39
2.2.2.2.	Definición de estrés académico.....	40
2.2.2.3.	Dimensiones del estrés académico.....	43
2.3.	Formulación de hipótesis.....	46
2.3.1.	Hipótesis general.....	46
2.3.2.	Hipótesis específicas.....	46
	CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	48
3.1.	Método de investigación.....	48
3.2.	Enfoque investigativo.....	49
3.3.	Tipo de investigación.....	50
3.4.	Diseño de la investigación.....	51
3.4.1.	Corte.....	52
3.4.2.	Nivel de investigación.....	52
3.5.	Población, muestra y muestreo.....	53
3.5.1.	Población.....	53
3.5.2.	Muestra.....	54
3.5.3.	Muestreo.....	55
3.5.4.	Criterios de selección.....	56

3.5.4.1.	Criterios de inclusión .....	56
3.5.4.2.	Criterios de exclusión .....	56
3.6.	Variables y operacionalización .....	56
3.7.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	59
3.7.1.	Técnica .....	59
3.7.2.	Descripción de los instrumentos .....	59
3.7.3.	Validación de los instrumentos .....	62
3.7.4.	Confiabilidad de los instrumentos .....	65
3.8.	Procesamiento y análisis de datos .....	66
3.9.	Aspectos éticos .....	67
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....		68
4.1.	Resultados .....	68
4.1.1.	Análisis descriptivo de la variable Regulación emocional cognitiva .....	69
4.1.2.	Análisis descriptivo de la variable Estrés académico .....	71
4.1.2.1.	Análisis descriptivo de la dimensión Estresores Académicos .....	73
4.1.2.2.	Análisis descriptivo de la dimensión Síntomas .....	75
4.1.2.3.	Análisis descriptivo de la dimensión Estrategias de afrontamiento .....	77
4.1.3.	Prueba de normalidad .....	79
4.1.4.	Niveles de correlaciones .....	82
4.1.5.	Pruebas de hipótesis .....	83
4.1.5.1.	Pruebas de hipótesis general .....	83
4.1.5.2.	Pruebas de hipótesis específica 1 .....	84
4.1.5.3.	Pruebas de hipótesis específica 2 .....	85

4.1.5.4. Pruebas de hipótesis específica 3 .....	87
4.1.6. Discusión de resultados.....	88
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	93
5.1. Conclusiones .....	93
5.2. Recomendaciones .....	95
REFERENCIAS.....	97
ANEXOS .....	106
Anexo 1: Matriz de consistencia.....	107
Anexo 2: Instrumentos.....	109
Anexo 3: Validez del instrumento .....	114
Anexo 4: Confiabilidad del instrumento.....	116
Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética .....	117
Anexo 6: Formato de consentimiento informado .....	118
Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos.....	120
Anexo 8: Reporte de similitud de Turniting.....	121

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Población de estudio .....	54
<b>Tabla 2</b> Muestra de estudio .....	55
<b>Tabla 3</b> Operacionalización de la variable 1: Regulación Emocional Cognitiva .....	56
<b>Tabla 4</b> Operacionalización de la variable 2: Estrés académico .....	58
<b>Tabla 5</b> Consistencia interna de los factores del CERQ. Comparación con la versión original.	62
<b>Tabla 6</b> Índices de ajuste del Análisis factorial Confirmatorio del Inventario SISCO en 200 estudiantes .....	64
<b>Tabla 7</b> Resumen de procesamiento de casos .....	68
<b>Tabla 8</b> Niveles de Regulación emocional cognitiva.....	69
<b>Tabla 9</b> Niveles de Estrés académico.....	71
<b>Tabla 10</b> Niveles de Estresores académicos .....	73
<b>Tabla 11</b> Niveles de la dimensión Síntomas .....	75
<b>Tabla 12</b> Niveles de Estrategias de Afrontamiento.....	77
<b>Tabla 13</b> Prueba de normalidad .....	79
<b>Tabla 14</b> Niveles del coeficiente de correlación de Spearman .....	82
<b>Tabla 15</b> Prueba de Rho de Spearman para la hipótesis general .....	83
<b>Tabla 16</b> Prueba de Rho de Spearman para la hipótesis específica 1 .....	84
<b>Tabla 17</b> Prueba de Rho de Spearman para la hipótesis específica 2 .....	86
<b>Tabla 18</b> Prueba de Rho de Spearman para la hipótesis específica 3 .....	87

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Estrategias de regulación emocional Cognitiva .....	38
<b>Figura 2</b> Niveles de Regulación emocional cognitiva .....	69
<b>Figura 3</b> Niveles de Estrés académico .....	71
<b>Figura 4</b> Niveles de Estresores académicos .....	73
<b>Figura 5</b> Niveles de la dimensión Síntomas.....	75
<b>Figura 6</b> Niveles de Estrategias de afrontamiento .....	77
<b>Figura 7</b> Prueba de normalidad para la variable Regulación Emocional Cognitiva.....	80
<b>Figura 8</b> Prueba de normalidad para la variable Estrés Académico .....	80

## Resumen

La investigación tuvo como propósito determinar la relación entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico en estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa. Este estudio es relevante porque busca comprobar, con base en evidencia empírica, si los recursos emocionales contribuyen en la manera en que los estudiantes enfrentan las exigencias propias de la vida universitaria, considerando que un adecuado manejo emocional favorece tanto el bienestar personal como el desempeño académico. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 82 estudiantes de la Facultad de Educación. Se aplicaron instrumentos validados y confiables: el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ) y el Inventario SISCO de Estrés Académico. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva e inferencial, empleando la prueba de correlación de Spearman. Los resultados evidenciaron una relación negativa moderada y significativa entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico ( $\rho = -0,460$ ;  $p < 0,05$ ), indicando que una mayor regulación emocional se asocia con menores niveles de estrés. Además, se identificó correlación inversa con los estresores académicos y los síntomas del estrés, y correlación positiva con las estrategias de afrontamiento, lo que refleja que los estudiantes regulan sus emociones y utilizan estrategias efectivas frente a situaciones estresantes. En conclusión, la regulación emocional cognitiva actúa como factor protector frente al estrés académico, contribuyendo al bienestar y al desempeño de los estudiantes universitarios.

**Palabras clave:** Regulación emocional cognitiva, Estrés académico, Estudiantes universitarios, Educación superior.

### Abstract

The purpose of the research was to determine the relationship between cognitive emotional regulation and academic stress in education students at a public university in Arequipa. This study is relevant because it seeks to verify, based on empirical evidence, whether emotional resources influence the way students cope with the demands of university life, considering that adequate emotional management promotes both personal well-being and academic performance. The study had a quantitative approach, correlational level, and non-experimental cross-sectional design. The sample consisted of 82 students from the Faculty of Education. Validated and reliable instruments were applied: the Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ) and the SISCO Academic Stress Inventory. The data were analyzed using descriptive and inferential statistics, employing Spearman's correlation test. The results showed a moderate and significant negative relationship between cognitive emotional regulation and academic stress ( $\rho = -0.460$ ;  $p < 0.05$ ), indicating that greater emotional regulation is associated with lower levels of stress. In addition, an inverse correlation was identified with academic stressors and stress symptoms, and a positive correlation with coping strategies, reflecting that students regulate their emotions and use effective strategies when faced with stressful situations. In conclusion, cognitive emotional regulation acts as a protective factor against academic stress, contributing to the well-being and performance of university students.

**Keywords:** Cognitive emotional regulation, Academic stress, University students, Higher education

## Introducción

La presente investigación, titulada Regulación Emocional Cognitiva y Estrés Académico en Estudiantes de Educación de una Universidad Pública de Arequipa, 2025, trata un tema muy importante dentro del campo educativo y psicológico. La etapa universitaria suele ser un periodo en el que los estudiantes enfrentan distintas exigencias académicas, personales y sociales que pueden generar altos niveles de estrés. Frente a ello, las estrategias de regulación emocional cognitiva se convierten en herramientas clave para manejar las presiones, mantener el equilibrio personal y lograr un mejor desempeño académico.

Esta investigación aporta evidencias que ayudan a comprender cómo se relacionan la Regulación Emocional Cognitiva y el Estrés Académico, dos aspectos que influyen directamente en el bienestar y en la permanencia de los estudiantes en la universidad. Además, los resultados pretenden servir como base para el desarrollo de programas o estrategias de acompañamiento emocional que fortalezcan las habilidades socioemocionales de los futuros docentes.

El objetivo general fue determinar si existe una relación significativa entre la Regulación Emocional Cognitiva y el Estrés Académico en los estudiantes de educación de una universidad pública de Arequipa durante el año 2025. Para ello, se utilizó un enfoque cuantitativo con un estudio de tipo básico, nivel correlacional y diseño no experimental. Esta metodología permitió analizar las variables sin manipularlas y establecer relaciones entre ellas a partir de los datos recogidos.

El informe de tesis está organizado en cinco capítulos tal cual es la exigencia de nuestra Alma Mater. En el Capítulo I se presenta el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y las limitaciones.

El Capítulo II presenta los antecedentes, tanto internacionales, nacionales como locales o

regionales, también presenta las bases teóricas en las que se fundamenta la investigación y las hipótesis planteadas.

En el Capítulo III se describe la metodología empleada, la población y la muestra, los instrumentos, así como los procedimientos de validación, confiabilidad y análisis de datos.

El Capítulo IV contiene la presentación y discusión de los resultados, junto con la comparación de los hallazgos con investigaciones previas.

Por último, el Capítulo V presenta las conclusiones halladas en base a los objetivos de investigación propuestos y las recomendaciones orientadas al campo educativo.

## **CAPÍTULO I: EL PROBLEMA**

### **1.1. Planteamiento del problema**

A lo largo de la historia el ser humano ha debido adaptarse de manera constante y gracias

a ello ha podido responder a los cambios del entorno y enfrentar los desafíos que aparecen en cada etapa de su desarrollo social y cultural y así mantenerse activo y sobrevivir en contextos diversos aunque en la actualidad este proceso resulta más complejo porque las transformaciones del mundo son continuas y aceleradas y por eso no siempre se logra de forma efectiva en todos los individuos ni en todas las sociedades.

En ese sentido, Restrepo et al. (2023) sostienen que, los jóvenes atraviesan transformaciones físicas, sociales, emocionales y psicológicas que contribuyen a la formación de su identidad y al fortalecimiento de diversas capacidades y habilidades que seguirán desarrollando con el tiempo.

Asimismo, el desarrollo de habilidades sociales resulta de suma importancia al moldear la conducta de toda persona, y un aspecto que suele impulsar el comportamiento es el aspecto afectivo y cognitivo, que es la forma en que una persona predispone una gestión adecuada o inadecuada de sus capacidades en función de cómo el adolescente regula sus emociones a través de sus pensamientos. Esto se conoce como regulación emocional cognitiva, y cumple un papel crucial en el comportamiento del individuo (Rodríguez, 2015).

En ese sentido, la regulación emocional cognitiva implica la capacidad que tiene el individuo para identificar, comprender y controlar sus emociones mediante el uso de estrategias cognitivas, como el pensamiento y la reflexión. Esta capacidad o habilidad juega un rol crucial en la forma de interactuar de los adolescentes con los demás, así mismo como manejan situaciones adversas y en cómo se relacionan con su entorno social.

Por otro lado, Castillo (2019) menciona que, “en los últimos años, el estrés académico ha sido reconocido como un problema de salud pública de crecimiento silencioso en todo el mundo que afecta en gran medida a los estudiantes universitarios” (p. 14).

Lazars y Folkmans (1986) consideran que el estrés “es un proceso de interacción entre un individuo y su entorno, en el que una persona evalúa los acontecimientos que lo rodean como una amenaza a su bienestar” (p. 43). Este fenómeno se origina a partir de la manera en que cada persona interpreta las situaciones que pueden resultarle amenazantes y de los recursos que percibe para hacerles frente. En la actualidad el estrés académico adquiere especial importancia porque expresa la presión y la exigencia que afronta todo estudiante ante las altas demandas del entorno educativo y las expectativas vinculadas a su desempeño. A partir de ello pueden generarse efectos desfavorables en su bienestar físico y emocional. Ante esta situación, Masrachí et al. (2015) indica que “las principales fuentes de estrés percibidas por los estudiantes son los exámenes, las calificaciones, el miedo a fallar en el curso, la falta de tiempo para relajarse y dificultades en la comprensión de las clases” (p. 8).

Barraza (2011) señala que el estrés académico surge cuando los estudiantes perciben que las demandas del entorno educativo son excesivas, lo que provoca desequilibrios internos, genera síntomas negativos y hace que los estudiantes recurran a diferentes estrategias para manejar la situación y recuperar su estabilidad. Las consecuencias del estrés académico pueden incluir dificultades para concentrarse, agotamiento, insomnio, problemas de salud física, disminución del rendimiento académico y, en casos graves, problemas de salud mental más serios. Por lo tanto, es fundamental abordar el estrés académico de manera efectiva.

Según la investigación sobre el estrés escolar que se fundamenta en las estimaciones de la Organización Mundial de la Salud elaborada por de Sanmartín (2018) quien indica que el estrés escolar comienza a ser significativo alrededor de los 11 años. Según un estudio realizado en diez países europeos, aproximadamente el 25 % de los niños y el 34 % de los adolescentes experimentan estrés relacionado con las tareas escolares. Además, el autor señala que estos

porcentajes aumentan con la edad, de manera que, a los 15 años, alrededor del 70 % de las niñas y el 60 % de los niños presentan niveles de estrés por los deberes escolares.

De similar forma, Román y Hernández (2020) señalan que, aunque existen algunas diferencias entre estudios, en América Latina se observa un aumento notable del estrés en los estudiantes universitarios, llegando a que más del 67 % de los participantes se clasifiquen dentro de la categoría de estrés moderado.

El Perú no es la excepción, según Torres y Ayala, (2022), agregó que el 80% de los peruanos sufre estrés, especialmente durante la etapa escolar el estrés afecta a los niños. Además, no todos los niños reaccionan con fuerza ante los mismos factores estresantes, dice el psicólogo Daniel Chaim, experto en Perú del Abraham Lincoln American School. Asimismo, Chaim (2015) afirma que el estrés está estrechamente relacionado con atributos individuales como la edad y la habilidad para enfrentar la situación. Además, añade que esta condición, combinada con problemas familiares y de salud, puede empeorar la situación e incluso afectar la autoestima del menor.

Si esta situación no recibe atención oportuna es posible que el estrés académico en los estudiantes universitarios siga en aumento. Esto podría perjudicar su bienestar psicológico y también afectar su desempeño académico junto con su desarrollo social y emocional. Como resultado podrían presentarse con mayor frecuencia síntomas como ansiedad depresión insomnio y problemas de concentración. Todo ello terminaría influyendo de manera directa en su rendimiento y en su calidad de vida.

Esta investigación hará posible reconocer de qué manera la regulación emocional cognitiva interviene en la forma en que se percibe el estrés académico. A partir de ello se podrá obtener información útil para elaborar estrategias de intervención educativa y programas de

acompañamiento emocional. El fortalecimiento de estas habilidades puede funcionar como un recurso preventivo que permita a los estudiantes enfrentar mejor las situaciones estresantes. Además, favorecería una adaptación más adecuada al entorno académico y ayudaría a evitar efectos perjudiciales en la salud física y mental.

En virtud a lo expuesto, la investigación se justifica porque permitirá conocer en qué medida puede existir asociación o relación del nivel de regulación emocional cognitiva frente al nivel de estrés académico que perciben los estudiantes universitarios en una universidad pública de Arequipa. Esta información será relevante para la toma de decisiones de las autoridades educativas de la casa de estudios seleccionada y/o focalizada para realizar la presente investigación. Por otra parte, existen pocos estudios en nuestro país y en la región Arequipa que abarquen ambas variables, por lo que el presente estudio podrá ser considerado como referente para posteriores estudios relacionados a ambas variables.

## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema general**

¿Qué relación existe entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025?

### **1.2.2. Problemas específicos**

¿Qué relación existe entre la regulación emocional cognitiva y los estresores académicos en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025?

¿Qué relación existe entre la regulación emocional cognitiva y los síntomas del estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025?

¿Qué relación existe entre la regulación emocional cognitiva y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa,

2025?

### **1.3. Objetivos de la investigación**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Determinar si existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

Comprobar si existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y los estresores académicos en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.

Establecer si existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y los síntomas del estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.

Establecer si existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.

### **1.4. Justificación de la investigación**

#### **1.4.1. Teórica**

La relevancia de llevar a cabo este estudio se encuentra en la exploración de los procesos cognitivos que las personas emplean tras enfrentarse a un evento adverso, como el estrés académico, un fenómeno bastante común en la actualidad, especialmente entre los estudiantes universitarios que, a diario, son afectados por factores estresantes típicos de esta

condición. De este modo, los hallazgos de esta investigación enriquecerán la literatura especializada en la regulación emocional, un proceso inherente a todos los seres humanos al enfrentar diversas situaciones, ya que el individuo tiende a evaluar sus emociones y aplicar distintas estrategias con el propósito de mitigar, mantener o controlar su impacto.

Este estudio tiene como finalidad reconocer la posible relación entre la regulación emocional cognitiva y el grado de estrés académico presente en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública de Arequipa. A partir de ello se busca establecer si la forma y la intensidad con que el estudiante regula sus emociones guardan relación con el nivel de tensión académica que afronta. También resulta esencial comprender si la estrategia que se emplea para conservar aumentar o disminuir un estado emocional determinado produce efectos favorables o desfavorables en su equilibrio emocional. Dicho de otro modo aunque en la actualidad los estudiantes suelen experimentar algún nivel de estrés académico la regulación emocional cognitiva podría influir en su rendimiento dentro del ámbito universitario. Por esta razón esta investigación aspira a confirmar o ampliar lo que se conoce acerca de la función que cumple la Regulación Emocional Cognitiva en el desempeño de los estudiantes tanto en el aula como en su futura trayectoria profesional.

En términos generales esta investigación busca ofrecer una base teórica que permita comprender con mayor amplitud este fenómeno y que al mismo tiempo funcione como referencia para estudios posteriores y de igual manera se espera que los hallazgos obtenidos brinden aportes valiosos para mejorar las prácticas educativas y además favorecer un desarrollo emocional más equilibrado en los estudiantes universitarios.

#### **1.4.2. Metodológica**

En cuanto a la metodología esta investigación se desarrolló desde un enfoque

cuantitativo durante todo su proceso. Esta elección se justificó porque permite trabajar con información numérica y lograr una representación más precisa del fenómeno analizado. Del mismo modo se recurrió al método hipotético deductivo propio de la investigación científica. Dicho método parte de una hipótesis inicial y después la somete a verificación mediante análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. De esta manera se pretendió obtener hallazgos que puedan servir como referencia en otros contextos educativos con características semejantes.

Para medir la regulación emocional cognitiva y el nivel de estrés académico se empleó la técnica del test y se utilizó el cuestionario como principal instrumento para reunir los datos. Gracias a este recurso fue posible obtener información directa de cada integrante de la muestra y conocer cómo interpreta su capacidad para manejar las emociones, así como la forma en que el estrés académico repercute en su experiencia universitaria. En términos generales esta metodología fue pertinente para alcanzar los objetivos planteados y para facilitar que los resultados puedan considerarse como referencia en instituciones con condiciones parecidas al contexto estudiado.

### **1.4.3. Práctica**

Los resultados de este trabajo de investigación se utilizarán para tomar medidas de prevención y mitigación en cuanto a la problemática del estrés académico y de qué manera es afrontado por los estudiantes, esto con el propósito de mejorar la realidad del ámbito académico universitario. Así un estudio enfocado en evaluar la regulación emocional cognitiva servirá para conocer que habilidades socio afectivas pueden desarrollarse para un adecuado control de emociones, brindando un adecuado ajuste socioemocional el cual va a permitir un óptimo funcionamiento social.

Así mismo los resultados de medir la variable Regulación emocional cognitiva permitirá abordar información emocional sobre la forma cognitiva de tratar y enfrentar los desafíos que enfrenta el estudiante universitario, lo que le permite tener un mayor dominio sobre sus emociones tanto antes, durante como después de experimentar situaciones estresantes.

Por otro lado, son importantes los resultados de medir también el nivel de estrés académico que se auto percibe cada estudiante, en ese sentido poner en perspectiva los diferentes niveles de estrés académico y en qué medida son afrontados o gestionados por cada estudiante de acuerdo al nivel o grado de regulación emocional cognitiva que presenten.

También es relevante mencionar que los resultados de esta investigación servirán como fuente o base para desarrollar nuevas investigaciones en la que se pretenda profundizar este, es decir la comunidad científica tendrá en cuenta y disposición los resultados del presente estudio en relación a los objetivos propuestos para avanzar y enriquecer este tipo de estudios.

### **1.5. Limitaciones de la investigación**

En el presente estudio, una de las principales limitaciones estuvo vinculada al proceso de recolección de datos, dado que los estudiantes respondieron los cuestionarios virtuales en función de su disponibilidad de tiempo, lo que pudo afectar la inmediatez y uniformidad en la aplicación. Asimismo, se reconoce como limitación el uso exclusivo de instrumentos autoinformados, ya que la información depende de la percepción y sinceridad de los participantes, lo cual puede introducir sesgos en las respuestas.



## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Antecedentes de la investigación**

#### **2.1.1. Internacionales**

En el ámbito internacional Restrepo et al. (2023) realizaron en Colombia la investigación titulada Relación del estrés académico y adaptación a la vida universitaria: mediación cognitivo-emocional, regulación y apoyo social. El trabajo siguió una orientación cuantitativa con alcance descriptivo y correlacional. Participaron 555 estudiantes universitarios y la información fue examinada mediante ecuaciones estructurales. Con ello se buscó establecer de qué manera distintas estrategias de regulación emocional cognitiva y el apoyo social intervenían en el vínculo entre el estrés académico y el proceso de adaptación a la vida universitaria. Los hallazgos mostraron el uso de estrategias asociadas a emociones favorables como la focalización y la reevaluación. También aparecieron respuestas ligadas a estados desfavorables como la rumiación y la culpa. De igual modo se comprobó que el apoyo social ocupa un lugar importante como mediador en la influencia del estrés sobre la adaptación universitaria.

Este antecedente resulta valioso para la presente investigación porque aporta evidencia

concreta sobre la importancia de la regulación emocional cognitiva como recurso psicológico en el manejo del estrés académico. Sus resultados respaldan la consideración de componentes adaptativos y desadaptativos dentro de esta variable lo cual coincide con el enfoque asumido en este estudio. Además, al mostrar que ciertas estrategias cognitivas favorecen una mejor adaptación al medio universitario se fortalece la idea de que una regulación emocional cognitiva adecuada puede relacionarse con menores niveles de estrés académico. Desde esa perspectiva este estudio contribuye a sostener la pertinencia del trabajo actual y facilita una lectura comparativa de los resultados dentro del contexto universitario.

También en Argentina Alina y Espíndola (2019) llevaron a cabo una investigación orientada a examinar la relación entre la autoeficacia académica y las estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes universitarios de primero y segundo año de carreras humanísticas. El estudio tuvo un carácter descriptivo y correlacional con diseño transversal. La muestra estuvo integrada por 165 estudiantes de la ciudad de Paraná cuyas edades se ubicaron entre los 18 y los 28 años. Para reunir la información se aplicaron la Escala de Autoeficacia Específica del Contexto Académico (EAA) y el Cuestionario de Regulación de las Emociones Cognitivas (CERQ). Los resultados indicaron que predominó un nivel medio de autoeficacia académica. Después se ubicó un grupo con niveles bajos y en menor medida otro con niveles altos. En cuanto a la regulación emocional las estrategias más frecuentes fueron la reorientación planificada y la reinterpretación positiva mientras que la culpabilización de otros y la catastrofización aparecieron como las menos empleadas.

Desde un plano interpretativo este antecedente ofrece respaldo empírico al mostrar que las estrategias cognitivas adaptativas de regulación emocional mantienen una relación positiva con variables psicológicas ligadas al rendimiento académico como la autoeficacia. De manera

particular las asociaciones significativas entre la autoeficacia académica y estrategias como la toma de perspectiva la reinterpretación positiva y el enfoque en la planificación permiten sostener que una regulación emocional cognitiva funcional favorece la adaptación al entorno universitario. En relación con la presente investigación los aportes de Alina y Espíndola (2019) justifican la inclusión de dimensiones adaptativas y desadaptativas de la regulación emocional cognitiva y su posible incidencia sobre variables vinculadas al estrés académico. Así este antecedente fortalece el marco de interpretación al mostrar que el predominio de estrategias funcionales puede convertirse en un elemento protector frente a las exigencias propias de la vida universitaria.

Por su parte Bedoya et al. (2021) desarrollaron en Colombia un estudio difundido en la revista científica *Praxis&Saber* bajo el título *Estrés, regulación cognitivo-emocional, adaptación y salud en universitarios colombianos*. Su objetivo consistió en examinar la relación entre el estrés la regulación cognitivo-emocional la adaptación a la vida universitaria y la salud en 555 estudiantes con edades entre 16 y 49 años. La investigación se estructuró desde un diseño no experimental con enfoque transversal y correlacional y recurrió a un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los resultados señalaron que casi todas las variables evaluadas alcanzaron niveles medios y altos con excepción de la actividad física. Además, se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre el estrés la regulación cognitivo-emocional la adaptación universitaria y la salud. A partir de ello se concluyó que el uso de estrategias cognitivas adaptativas junto con niveles bajos de estrés se vincula con mejores condiciones de salud hábitos de vida más saludables y una adaptación más favorable al contexto universitario.

La utilidad de este estudio para la presente investigación resulta significativa porque

aporta evidencia empírica que confirma que la regulación emocional cognitiva ocupa un lugar central como recurso psicológico para afrontar el estrés académico y al mismo tiempo promover el bienestar integral del estudiante universitario y de igual forma sus hallazgos fortalecen el sustento teórico de este trabajo porque muestran que las estrategias cognitivas adaptativas no solo ayudan a disminuir el estrés sino que también generan efectos positivos en la adaptación y en la salud y como ambos aspectos se relacionan estrechamente con el estrés académico el estudio de Bedoya et al (2021) permite contextualizar y además justificar la importancia de analizar la relación entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Arequipa.

Núñez (2024) realizó en España una investigación titulada Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en estudiantes universitarios españoles y su propósito fue analizar la relación entre el estrés académico y las dificultades presentes en la regulación emocional de estudiantes universitarios y para ello el estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo con diseño transversal y alcance descriptivo correlacional y además para la recolección de datos se utilizaron instrumentos validados como la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS) la Escala de Estrés Percibido (PSS-14) la Escala SISCO de Estrés Académico y la Escala de Regulación Emocional (ERQ) y estos instrumentos fueron aplicados a 364 estudiantes universitarios y los resultados evidenciaron niveles moderados tanto de estrés académico como de regulación emocional y asimismo se identificó una relación inversa entre ambas variables y esto quiere decir que cuando el estrés académico aumenta también se incrementan las dificultades para regular las emociones mientras que una regulación más adecuada se vincula con niveles más bajos de estrés y en función de estos hallazgos se concluyó que el estrés académico influye de manera

importante en los procesos de control y manejo emocional en la población universitaria.

El aporte de esta investigación al presente estudio es considerable porque ofrece evidencia reciente que respalda la existencia de una relación significativa entre el estrés académico y la regulación emocional cognitiva en estudiantes universitarios. Sus resultados además consolidan el enfoque teórico de esta tesis al confirmar que la capacidad de regular las emociones desde el plano cognitivo funciona como un factor protector ante las exigencias académicas. En ese sentido el estudio de Núñez (2024) fortalece la pertinencia de examinar estas variables en el contexto universitario peruano y permite establecer comparaciones útiles para interpretar con mayor solidez los resultados de la investigación actual.

#### **2.1.2. Nacionales:**

Molero y Sabrera (2020) llevaron a cabo un estudio en Lima durante la emergencia sanitaria por la COVID-19 con la finalidad de comprender desde la voz de los propios universitarios de qué manera la regulación emocional intervenía en el afrontamiento del estrés académico. La investigación siguió una orientación cualitativa con diseño descriptivo y fenomenológico y reunió a 13 estudiantes de una universidad que relataron sus experiencias ante las exigencias académicas dentro de un escenario atravesado por la educación virtual y la incertidumbre sanitaria. Los hallazgos mostraron que la carga académica intensificada por la pandemia favoreció la aparición de emociones adversas como ansiedad frustración y agotamiento emocional. Estas respuestas afectaron de forma notoria el bienestar físico y emocional de los participantes. También se observó que cuando el manejo emocional era insuficiente el estrés académico se vivía con mayor malestar frente a las demandas universitarias. En cambio, quienes lograron entender y conducir mejor sus emociones evidenciaron mayores recursos para enfrentar las exigencias del contexto.

El valor de este antecedente para la presente investigación se encuentra en la visión profunda y situada que ofrece sobre la función de la regulación emocional en la experiencia del estrés académico sobre todo en periodos de crisis y alta exigencia. Aunque se trata de una investigación cualitativa y con un número reducido de participantes sus hallazgos amplían la comprensión del fenómeno y complementan los estudios cuantitativos ya existentes. De esta manera se resalta que el desarrollo de habilidades para regular las emociones y poner en práctica estrategias de afrontamiento constituye un recurso esencial para resguardar el bienestar estudiantil. En esa línea el trabajo de Molero y Sabrera (2020) fortalece la base teórica de esta tesis al mostrar que la regulación emocional cognitiva influye de manera decisiva en la forma en que los universitarios interpretan y enfrentan el estrés académico.

Rivera y Palma (2022) desarrollaron una investigación en la Universidad Nacional de Huacho con el propósito de establecer la relación entre la regulación cognitiva de las emociones y la felicidad en estudiantes universitarios durante la pandemia por la COVID-19. El estudio se condujo desde un enfoque cuantitativo mediante un diseño no experimental transversal y correlacional. La muestra estuvo formada por 91 estudiantes de la Facultad de Pedagogía. Para evaluar las variables se aplicó el Cuestionario de Regulación Cognitiva de las Emociones CERQ en la adaptación de Domínguez y Medrano (2016) y la Escala de Felicidad propuesta por Alarcón (2006). Los resultados revelaron una asociación positiva y estadísticamente significativa entre la regulación cognitiva de las emociones y el bienestar subjetivo expresado en la felicidad ( $r_s = 0.476$ ;  $p < 0.01$ ). Este resultado sugiere que los estudiantes con mayor regulación emocional cognitiva conservaron estados emocionales favorables incluso ante las restricciones el aislamiento social y las dificultades del contexto sanitario. También se identificó que el 75.8 % alcanzó niveles moderados de regulación

emocional cognitiva y que el 52.7 % presentó niveles moderados de felicidad. Todo ello permite reconocer una capacidad adaptativa importante frente a situaciones adversas.

El aporte principal de este estudio para la presente investigación se encuentra en que respalda con evidencia empírica la relevancia de la regulación emocional cognitiva como un recurso psicológico vinculado con el bienestar emocional en estudiantes universitarios y aunque Rivera y Palma (2022) no analizan de manera directa el estrés académico sus resultados permiten entender que una adecuada regulación de las emociones favorece una mejor adaptación emocional ante contextos de alta exigencia como los experimentados durante la pandemia y en esa línea el estudio fortalece el sustento teórico de esta tesis porque muestra que la regulación emocional cognitiva cumple una función protectora frente a experiencias estresantes y por ello guarda coherencia con el análisis de su relación con el estrés académico en el contexto universitario.

Quispe y Quiliano (2020) desarrollaron un estudio en Lima con el propósito de determinar la relación existente entre la inteligencia emocional y el estrés académico en estudiantes universitarios de la carrera de Enfermería. La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes matriculados en el séptimo semestre. Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos: el cuestionario de inteligencia emocional de Bar-On, validado en el contexto peruano, y la Escala de Estrés Académico SISCO. Los resultados mostraron que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el estrés académico en la muestra estudiada. Sin embargo, los autores advirtieron que los estudiantes con niveles más altos de estrés académico solían presentar menores niveles de inteligencia emocional sobre todo en las dimensiones introspectiva y adaptativa.

También se encontró que, aunque la relación general entre ambas variables no alcanzó significancia estadística cada dimensión de la inteligencia emocional mantenía algún grado de vínculo con la vivencia del estrés académico. Esto permite entender que entre ambas variables existe una interacción compleja que no puede explicarse de manera lineal.

La importancia de este estudio para la presente investigación se sostiene en que demuestra que la ausencia de una relación estadísticamente significativa no suprime el valor del componente emocional dentro de la experiencia del estrés académico y más bien los hallazgos de Quispe y Quiliano (2020) permiten considerar que las habilidades emocionales intervienen de forma indirecta o particular en la manera en que los estudiantes responden a las exigencias académicas y por ello este antecedente resulta pertinente para la tesis actual porque respalda la posibilidad de reconocer relaciones parciales o específicas entre la regulación emocional cognitiva y las distintas dimensiones del estrés académico y a su vez refuerza la necesidad de estudiar estas variables con mayor profundidad y además coincide con la perspectiva de una formación universitaria integral en la que el desarrollo emocional ocupa un lugar esencial para el bienestar y el rendimiento académico.

Velazco (2019) desarrolló una investigación en Lima para examinar el vínculo entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima Cajamarca y Arequipa. Para ello se emplearon datos del proyecto *La salud en estudiantes universitarios peruanos*. Esta iniciativa buscó estudiar cómo distintas variables psicológicas influyen en el bienestar integral de los estudiantes. Entre ellas se consideraron el estrés académico los hábitos de salud la regulación emocional y el proceso de adaptación a la vida universitaria. El trabajo siguió un enfoque cuantitativo. Se aplicó un diseño no experimental de alcance correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo integrada por 1207 universitarios con

edades entre 17 y 32 años. Los participantes pertenecían a 14 universidades ubicadas en 8 ciudades del país. El estrés académico fue evaluado con la Escala SISCO elaborada por Barraza (2007) y validada en el Perú. La regulación emocional fue medida con el Cuestionario de Regulación de las Emociones Cognitivas CERQ adaptado al contexto peruano por Domínguez y Medrano (2016). Los resultados mostraron que el 86.8 % de los estudiantes vivió estrés académico durante el semestre. En la mayoría de los casos la intensidad fue moderada. También se encontraron diferencias según el sexo. Las mujeres mostraron niveles más altos de estrés y reacciones emocionales más intensas. Sin embargo, no aparecieron diferencias significativas en las estrategias de regulación emocional. Además, se observaron variaciones relacionadas con los hábitos de sueño. Esto permite sostener que el estilo de vida influye en la forma en que se experimenta el estrés académico.

Con respecto al objetivo principal del estudio el análisis correlacional indicó que la culpa la aceptación y la reflexión fueron las estrategias con mayor asociación con el estrés académico. Esto significa que un uso más frecuente de dichas estrategias se vinculó con respuestas de estrés más intensas. Este resultado es importante porque demuestra que no todas las formas de regulación emocional cumplen una función protectora. Incluso algunas pueden aumentar la intensidad con la que se vive el estrés en el entorno universitario.

Este antecedente brinda a la presente investigación una base empírica consistente sobre la relación entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico en universitarios peruanos y además su importancia también se encuentra en el uso de instrumentos validados como el CERQ y la Escala SISCO y de igual manera respalda la necesidad de estudiar la regulación emocional desde una perspectiva diferenciada porque algunas estrategias cognitivas pueden vincularse con el estrés académico de manera favorable

o desfavorable y en consecuencia estos hallazgos fortalecen la relevancia de la presente tesis y también justifican profundizar en la regulación emocional cognitiva como un elemento esencial para comprender y afrontar el estrés académico en estudiantes universitarios y esto resulta especialmente pertinente en el contexto de una universidad pública de Arequipa.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Variable 1: Regulación emocional cognitiva**

La regulación emocional cognitiva puede comprenderse como la capacidad que posee una persona para orientar y modificar lo que experimenta a nivel emocional mediante recursos mentales conscientes y su propósito consiste en favorecer una respuesta adecuada frente a las exigencias del entorno y por ello esta variable resulta esencial para explicar de qué modo los estudiantes universitarios enfrentan experiencias académicas que generan emociones intensas y además su influencia se extiende al bienestar personal al rendimiento académico y a la calidad de las relaciones interpersonales (Thompson, 1994)

En el ámbito educativo y psicológico esta capacidad permite que los estudiantes no solo contengan reacciones inmediatas sino que también transformen la manera en que interpretan lo que viven y gracias a ello pueden ajustarse mejor a las demandas académicas y fortalecer su proceso de aprendizaje ya que la regulación emocional interviene en el manejo de pensamientos estados afectivos y conductas ante situaciones estresantes y por esa razón constituye un recurso valioso para mantener la estabilidad emocional y favorecer el desempeño académico (Eisenberg y Spinrad, 2004)

El estudio de esta variable también abarca la relación existente entre las emociones y el contexto social porque Boutin et al. (2018) señalan que el clima emocional influye de forma directa en la construcción de significados y además participa en la elaboración de juicios y en la manera en que cada persona se percibe a sí misma y a su entorno y cuando las emociones no se gestionan de forma adecuada pueden activarse esquemas disfuncionales que dificultan la adaptación y a la vez incrementan el riesgo de estrés ansiedad o desmotivación académica.

Dentro de este marco la regulación emocional cognitiva adquiere una importancia central para el crecimiento personal y el desarrollo académico porque Gómez y Calleja (2017) sostienen que el control de las emociones y el ajuste de la conducta permiten responder de manera adecuada a distintas circunstancias y además favorecen el logro de metas personales y contribuyen al bienestar individual y colectivo y esta idea adquiere especial relevancia en la vida universitaria donde las exigencias cognitivas y emocionales se presentan de forma constante.

#### **2.2.1.1. Conceptualización y fundamentos de la regulación emocional cognitiva**

Desde la perspectiva cognitiva Gross y Thompson (2017) señalan que la regulación emocional se sostiene en dos mecanismos principales y uno de ellos es la reevaluación cognitiva que permite modificar la interpretación de una experiencia para disminuir su carga afectiva y el otro es la inhibición cognitiva que consiste en frenar o contener la expresión de la emoción y mientras la primera estrategia suele relacionarse con mayor bienestar con una percepción personal más positiva y con vínculos interpersonales más satisfactorios la segunda tiende a asociarse con estados emocionales menos favorables y con un aumento del estrés.

De manera semejante Garnefski et al. (2018) explican que la regulación emocional cognitiva consiste en manejar las emociones por medio del pensamiento y de la forma en que cada situación es percibida. Este proceso puede darse de forma deliberada o puede surgir de manera automática. Andrés et al. (2014) añaden que estos recursos mentales ayudan a moderar las respuestas afectivas que aparecen frente a distintos acontecimientos. Gracias a ello la persona puede adaptarse mejor a las exigencias diarias y afrontar con mayor eficacia los retos que enfrenta.

Dentro de estas capacidades pueden reconocerse estrategias funcionales y estrategias poco adaptativas. Entre las primeras se encuentran la aceptación la capacidad de ver los hechos con mayor amplitud la reinterpretación positiva y la orientación hacia la planificación. En el grupo opuesto aparecen la rumiación el catastrofismo y la tendencia a atribuir la culpa a uno mismo o a los demás (Domínguez, 2016).

Además, los modelos cognitivos proponen que la información emocional es procesada por dos sistemas distintos. Uno actúa de forma inmediata y automática. También resulta difícil de controlar. El otro funciona de manera consciente y voluntaria. A la vez permite una elaboración más profunda de lo vivido (Morán, s. f.). El sistema automático suele activarse ante hechos que son interpretados como amenazas. Su funcionamiento casi inconsciente ofrece ventajas para la supervivencia. Sin embargo, también puede provocar respuestas emocionales muy intensas y escasamente reguladas (Cordero y Suárez, 2019). Por su parte el sistema elaborativo favorece un análisis más reflexivo y racional. Gracias a ello se facilitan procesos como la reinterpretación de los hechos la planificación y la aceptación emocional. Todo esto contribuye a disminuir la ansiedad y a fortalecer conductas adaptativas (Medrano et al., 2016).

Gellatly y Beck (2016) indican que la intensidad de las respuestas automáticas puede llevar a que muchas personas queden atrapadas en dinámicas de rumiación y catastrofismo y como resultado aumenta la probabilidad de experimentar ansiedad y estrés académico y por esta razón la regulación emocional cognitiva se convierte en un recurso fundamental para manejar las emociones de forma adaptativa y además para promover el bienestar psicológico y académico.

### **2.2.1.2. Estrategias y dimensiones de la regulación emocional cognitiva**

La regulación emocional cognitiva integra diversas estrategias mentales que permiten interpretar y transformar las vivencias emocionales para responder de una manera más adecuada a las exigencias del entorno y estas formas de procesamiento influyen de manera importante en el bienestar psicológico y también en la forma en que los estudiantes afrontan las situaciones académicas que generan tensión (Garnefski y Kraaij, 2017).

En este marco pueden reconocerse estrategias cognitivas de carácter adaptativo y otras de tipo desadaptativo. Las primeras ayudan a otorgar un significado más funcional a las experiencias estresantes. De ese modo disminuyen su efecto emocional negativo y favorecen una mejor adaptación psicológica. Distintos hallazgos muestran que su empleo frecuente se relaciona con niveles más bajos de estrés ansiedad y malestar emocional en estudiantes universitarios (Megías et al., 2022).

Entre las estrategias adaptativas se encuentran:

- a) La aceptación se entiende como la disposición a reconocer la realidad tal como ocurre sin intentar negarla ni evadirla. Esta estrategia favorece una respuesta emocional más estable y contribuye a un mejor ajuste psicológico (Carver et al., 1989; Ford et al., 2018).

- b) La focalización positiva consiste en orientar la atención hacia elementos agradables o satisfactorios. Su presencia suele favorecer el bienestar emocional. Sin embargo, cuando se usa de manera exclusiva puede dificultar un afrontamiento directo de los problemas (Garnefski y Kraaij, 2018).
- c) La refocalización en los planes consiste en analizar la situación desde distintas perspectivas y luego orientar la atención hacia acciones futuras y de este modo se fortalece el afrontamiento activo y además se reduce la sensación de falta de control frente a las demandas académicas (Lazarus, 2000; Compas et al., 2017).
- d) La reinterpretación positiva consiste en atribuir un significado constructivo a la experiencia estresante y su empleo se relaciona con menores niveles de estrés académico y también con una mayor capacidad de resiliencia emocional (Wu et al., 2021).
- e) Poner en perspectiva supone relativizar la magnitud del hecho estresante al compararlo con otras experiencias de vida. De este modo disminuye la percepción de amenaza (Megías et al., 2022).

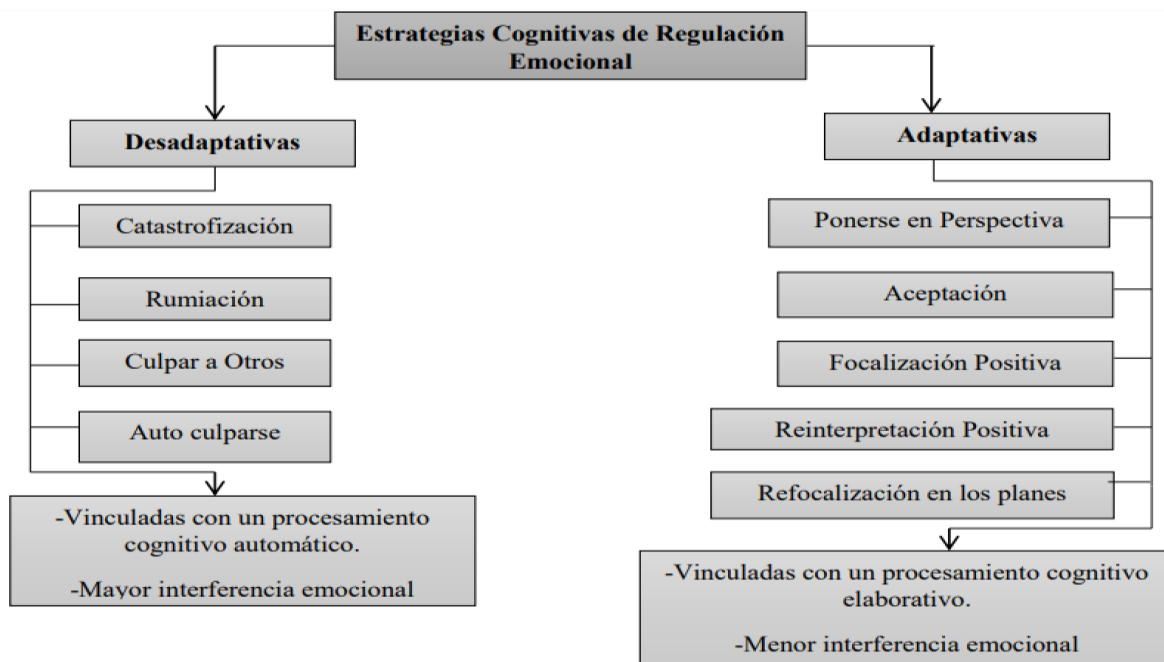
En cambio las **estrategias cognitivas desadaptativas** suelen mantener o intensificar las emociones negativas. Por ello dificultan un manejo eficaz del estrés. Estudios recientes muestran que su uso frecuente se vincula con mayores niveles de estrés académico ansiedad y síntomas depresivos (Aldao et al., 2019). Entre ellas destacan las siguientes:

- f) Culpar a otros implica atribuir la causa del problema a factores externos y evitar la responsabilidad personal (Garnefski y Kraaij, 2018). Hallazgos recientes indican que esta estrategia se asocia con mayor estrés con más ansiedad y con una reducción del bienestar emocional (Aldao et al., 2019).

- g)** Autoculparse se caracteriza por asignarse de manera excesiva la responsabilidad de lo ocurrido aun cuando intervienen factores externos. Esta estrategia se relaciona con más estrés con mayor ansiedad y con un menor bienestar emocional (Aldao et al., 2019).
- h)** La rumiación alude a la repetición constante de pensamientos negativos y al mantenimiento de la atención en la emoción desagradable asociada (Nolen et al., 2020). Esta forma de afrontamiento prolonga el estrés académico y eleva la vulnerabilidad emocional en estudiantes universitarios.
- i)** La catastrofización consiste en exagerar la gravedad de la situación y en anticipar desenlaces extremos. La evidencia empírica reciente indica que esta estrategia se vincula con niveles más altos de estrés y ansiedad. También se relaciona con una mayor percepción de incapacidad para responder a las exigencias académicas (Aldao et al., 2019).

**Figura 1**

### *Estrategias de regulación emocional Cognitiva*



*Nota.* Tomado de Medrano et al. (2013)

## 2.2.2. Variable 2: Estrés académico

### 2.2.2.1. Conceptualización del estrés

El estrés puede entenderse como una reacción compleja del organismo que integra dimensiones físicas y psicológicas. Esta respuesta aparece cuando la persona considera que las exigencias del entorno exceden sus recursos para afrontarlas. García (2009) plantea que el estrés aparece como una acumulación de tensión que afecta tanto al cuerpo como a la mente y su presencia puede dañar el bienestar general y la salud y además puede dificultar el logro de metas personales y académicas y cuando esta tensión se mantiene en el tiempo altera el funcionamiento cotidiano y también limita la concentración la toma de decisiones y el rendimiento en diversas actividades.

En una línea semejante la American Psychological Association (2013) indica que el estrés suele manifestarse mediante sensaciones de cansancio preocupación y saturación. Además, precisa que puede presentarse en cualquier etapa de la vida y sin diferencias de género. Cuando se prolonga en el tiempo sus efectos pueden extenderse al plano psicológico y al físico. Entre sus consecuencias se encuentran la ansiedad la irritabilidad los trastornos del sueño y diversos problemas de salud. Desde esta visión el estrés no debe reducirse a una reacción emocional aislada. Más bien debe asumirse como un fenómeno amplio que compromete el equilibrio corporal y mental de la persona.

De modo complementario González (2006) describe el estrés como un estado que genera sensaciones de tensión tanto en el plano psicológico como en el físico. Estas respuestas aparecen frente a situaciones que son percibidas como difíciles de manejar o imposibles de controlar. El autor subraya que esta vivencia no se expresa de la misma manera en todas las personas. En ello intervienen factores socioculturales la edad y las particularidades individuales. Por esta razón una situación puede resultar muy estresante para alguien y no producir el mismo efecto en otra persona. Esto confirma el carácter subjetivo y contextual del estrés.

En conjunto estas posturas permiten entender el estrés como un proceso dinámico y multidimensional que repercute de manera amplia en la vida de las personas. Sus efectos alcanzan la salud el bienestar emocional y la capacidad de responder ante las demandas del entorno.

#### **2.2.2.2. Definición de estrés académico**

El estrés académico constituye una forma particular de estrés que aparece dentro del ámbito educativo y surge a partir de las exigencias propias del proceso de enseñanza y

aprendizaje. Barraza (2006) lo describe como la respuesta psicológica que experimentan los estudiantes cuando consideran que las demandas del contexto académico superan sus recursos personales de afrontamiento. Entre estas exigencias se encuentran las evaluaciones la acumulación de tareas y la presión por alcanzar un buen rendimiento. Como consecuencia pueden producirse alteraciones en el plano emocional físico y conductual. Todo ello perjudica el bienestar del estudiante y también su desempeño académico.

El espacio educativo se convierte así en un escenario propicio para la aparición del estrés. Esto ocurre por la presencia constante de responsabilidades evaluaciones y expectativas de logro. En este marco docentes psicólogos y familias reconocen la importancia de comprender de qué manera el estrés académico influye en el rendimiento y en la experiencia formativa. Las presiones derivadas de la vida académica pueden afectar de forma negativa la motivación la concentración y el aprendizaje.

Desde una visión semejante Osorio (2017) sostiene que el estrés académico constituye la respuesta que manifiestan los estudiantes frente a las demandas universitarias y entre ellas se encuentran los exámenes las exposiciones y las prácticas profesionales y como estas exigencias repercuten de manera directa en el rendimiento académico esta definición resalta el carácter reactivo del estrés académico y también su estrecha relación con las condiciones propias de la educación superior.

Berrio y Mazo (2011) amplían esta idea al señalar que el estrés académico genera respuestas emocionales cognitivas y conductuales y de ese modo se demuestra que sus efectos no se limitan a una sola dimensión de la persona y a su vez Caldera et al. (2007) advierten que este fenómeno no afecta únicamente a los estudiantes sino que también alcanza a los docentes porque ellos enfrentan de manera constante exigencias relacionadas

con la planificación la evaluación y el cumplimiento de metas institucionales.

Desde esta perspectiva el estrés académico debe comprenderse como un fenómeno que involucra a toda la comunidad educativa y en esa línea Barraza (2008) lo define como un estado psicológico complejo que incluye tanto los factores estresores como las respuestas físicas emocionales y conductuales que presentan los estudiantes y además incorpora las estrategias que utilizan para afrontar estas situaciones y por ello esta visión integral permite entender el estrés académico como un proceso dinámico que incide en distintas dimensiones del bienestar y del rendimiento académico.

El estrés académico se vincula con los cambios que aparecen en los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje y estas modificaciones surgen como resultado de los mecanismos de adaptación personal e institucional frente a las exigencias educativas y dado que tales presiones son propias de un contexto en constante transformación el estudiante necesita conservar un equilibrio dinámico que le permita responder de forma adecuada sin afectar de manera importante su formación.

Barraza (2007) añade que los síntomas del estrés académico pueden agruparse en fisiológicos - físicos - psicológicos y conductuales y esta clasificación pone en evidencia la amplitud de su impacto en la vida académica del estudiante.

- a) Fisiológicos: Sánchez et al. (2014) explican que estas respuestas expresan el modo en que el organismo se ajusta en el plano funcional ante los agentes estresores. A través de ellas pueden observarse los cambios biológicos y corporales que se activan cuando una situación exige adaptación. Entre sus manifestaciones se encuentran la inmunosupresión los síntomas somáticos y la liberación de serotonina o cortisol.
- b) Físicos: Maturana y Vargas (2015) sostienen que el estrés suele manifestarse en el cuerpo

mediante reacciones visibles y concretas. Entre las más comunes figuran la sudoración los malestares digestivos los temblores y en ciertos casos la reducción de la respuesta motora. Estos signos permiten advertir cómo las experiencias estresantes repercuten directamente en el organismo y ponen en evidencia la relación entre lo emocional y lo corporal.

- c) **Psicológicos:** Carrasco (2017) señala que ante el estrés pueden aparecer distintas alteraciones en el plano mental y emocional. Entre ellas destacan el miedo la preocupación la ansiedad las dificultades cognitivas la tristeza la sensación de aislamiento y la depresión. Estas manifestaciones muestran que el estrés perjudica el equilibrio emocional y también compromete el funcionamiento psíquico de la persona.
- d) **Comportamentales:** Zárate et al. (2018) indican que las situaciones de estrés también producen cambios en la conducta. Entre las respuestas más habituales se encuentran las variaciones en la forma de relacionarse con los demás y la presencia de conductas agresivas. Esto demuestra que el estrés no solo repercute en el cuerpo y en la mente sino también en la manera en que la persona actúa e interactúa con su entorno.

### **2.2.2.3. Dimensiones del estrés académico**

#### **a) Estresores académicos:**

Los estresores académicos pueden entenderse como las exigencias del contexto educativo que el estudiante interpreta como demasiado intensas o difíciles de afrontar. Entre ellos se encuentran el exceso de actividades la presión por alcanzar calificaciones altas la repetición constante de evaluaciones y el tiempo insuficiente para cumplir con las obligaciones académicas. En el SISCO-II estos factores son asumidos como los desencadenantes del estrés académico debido a que son valorados

de manera subjetiva como fuentes de tensión o malestar por parte de los estudiantes (Castillo et al., 2024).

Existen diversos elementos que pueden funcionar como estresores dentro del ámbito académico. Entre ellos destacan la competitividad entre compañeros la acumulación de tareas las interrupciones frecuentes en las actividades y los problemas en las relaciones interpersonales. De igual modo las dificultades para aprender las deficiencias en la infraestructura y el uso reducido de recursos pedagógicos por parte de los docentes también pueden favorecer la aparición del estrés académico.

Polo et al. (1996) identificaron como fuentes frecuentes de estrés académico situaciones como presentar exámenes, entregar trabajos, participar en clase, acudir a la oficina del docente durante la instrucción, enfrentar una carga excesiva de tareas, asistir a aulas sobrepobladas y disponer de poco tiempo para intervenir en las actividades académicas. Estas condiciones reflejan cómo las demandas del entorno educativo pueden generar presión constante en los estudiantes.

Osorio (2017) distingue entre estresores académicos internos, relacionados con las exigencias que el propio estudiante se impone, y estresores externos, vinculados al contexto académico y fuera del control individual. De manera similar, Barraza y Silerio (2007) señalan factores como el trabajo en equipo, la sobrecarga de responsabilidades, los horarios limitados, la falta de motivación y los conflictos con compañeros como elementos que incrementan el estrés académico.

Estos estresores son precisamente los que evalúa la Escala de Estrés Académico SISCO (Barraza, 2007) instrumento utilizado en la presente

investigación.

#### **b) Síntomas del estrés académico**

Los síntomas del estrés académico son las expresiones físicas psicológicas y conductuales que aparecen cuando el estudiante se enfrenta a exigencias académicas que percibe como excesivas o difíciles de manejar. Estas manifestaciones permiten reconocer el efecto que los estresores producen sobre el equilibrio personal y sobre la capacidad de adaptación del individuo (Castillo et al., 2024).

Barraza (2006) plantea que los síntomas funcionan como indicadores de desajuste ante experiencias estresantes y señala que pueden organizarse en tres grupos. En el plano físico se ubican los malestares digestivos las cefaleas el agotamiento la sudoración excesiva las alteraciones del sueño y conductas como morderse las uñas. En el ámbito psicológico aparecen la tristeza la ansiedad la irritabilidad las dificultades para mantener la atención y los olvidos. En el nivel conductual se observan cambios en la manera de actuar tales como el aislamiento los conflictos con otras personas la pérdida de motivación y la disminución del rendimiento académico. (Barraza, 2006; Rossi, 2012).

#### **c) Estrategias de afrontamiento frente al estrés académico**

Las estrategias de afrontamiento ante el estrés académico abarcan los recursos mentales y las conductas que los estudiantes ponen en práctica para responder a las exigencias del ámbito educativo. Entre estas pueden encontrarse la búsqueda de apoyo la organización del tiempo la regulación de las emociones y la solución directa de las dificultades. En el SISCO-II esta dimensión tiene un papel esencial porque permite entender de qué manera los estudiantes procuran recuperar su estabilidad

emocional y su funcionamiento adecuado frente a las demandas académicas (Castillo et al., 2024).

Barraza (2006) explica que las estrategias de afrontamiento son procedimientos cognitivos y conductuales que las personas utilizan de forma activa cuando enfrentan exigencias que consideran excesivas. Dentro de estas se incluyen el autocontrol ante problemas en el trabajo en equipo el distanciamiento frente a las cargas académicas la reestructuración cognitiva y la planificación de las actividades escolares.

En sentido amplio el afrontamiento reúne todas las formas que una persona emplea para disminuir tolerar aceptar o manejar situaciones estresantes. En este proceso intervienen emociones, pensamientos y conductas orientadas a favorecer la adaptación ante los retos propios de la vida académica (Amarís et al., 2013).

### **2.3. Formulación de hipótesis**

#### **2.3.1. Hipótesis general**

Existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y estrés académico en los estudiantes de educación de una universidad pública de Arequipa - 2025.

#### **2.3.2. Hipótesis específicas**

Existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y los estresores académicos en los estudiantes de educación de una universidad pública de Arequipa - 2025.

Existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y los síntomas del estrés académico en los estudiantes de educación de una universidad pública de Arequipa -2025.

Existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y las

estrategias de afrontamiento en los estudiantes de educación de una universidad pública de Arequipa - 2025.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

### **3.1. Método de investigación**

El estudio se desarrolló a partir de un método de investigación orientado a la comprensión científica de la realidad social, apoyado en el uso sistemático de procedimientos y herramientas metodológicas que permitieron analizar el fenómeno de interés de manera objetiva y rigurosa. En este sentido, la investigación se inscribió dentro del enfoque cuantitativo, el cual se caracterizó por la medición y análisis de variables claramente definidas, con el propósito de identificar relaciones y patrones presentes en la población estudiada.

Según Bernal (2006) el enfoque cuantitativo se apoyó en la medición de las características presentes en los fenómenos sociales. Su aplicación partió de una base conceptual definida con anticipación y alineada con el problema de investigación. Desde esta perspectiva se plantearon proposiciones teóricas que hicieron posible establecer vínculos entre las variables a partir de una lógica deductiva. Esto permitió organizar y examinar los datos de manera sistemática. Además este método hizo posible trabajar con datos numéricos procesarlos mediante técnicas estadísticas y obtener resultados orientados a

la generalización y a la estandarización dentro de los límites fijados por el diseño del estudio.

De forma adicional la investigación recurrió al método hipotético deductivo. Este permitió ordenar el proceso investigativo de manera lógica y estructurada. Bernal (2006) sostiene que dicho método se fundamenta en la formulación de hipótesis que luego son sometidas a verificación empírica. Para ello se derivan consecuencias observables que después se confrontan con la información reunida en el estudio. Gracias a este procedimiento fue posible determinar si las hipótesis formuladas correspondían o no con la realidad del fenómeno analizado.

En ese marco el método hipotético deductivo hizo posible comprobar las relaciones planteadas entre las variables. Así se pudo decidir la aceptación o el rechazo de las hipótesis con base en la evidencia empírica obtenida. De este modo ambos métodos quedaron integrados de manera consistente. El enfoque cuantitativo aportó la base para medir objetivamente las variables. A su vez el método hipotético deductivo permitió contrastar los resultados desde el plano teórico y reforzar la validez científica de la investigación.

### **3.2. Enfoque investigativo**

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo y este permitió analizar el fenómeno de estudio a partir de la medición objetiva de las variables consideradas y su aplicación se realizó mediante una secuencia ordenada lógica y progresiva ya que cada etapa fue estructurada de manera planificada desde el planteamiento del problema hasta el análisis de los resultados y según Arispe et al. (2020) este enfoque se caracteriza por conducir el proceso investigativo de forma rigurosamente secuencial y gracias a ello se facilitó un mayor control del estudio y además se obtuvo información precisa y verificable. En la

misma línea Hernández y Mendoza (2018) afirman que el enfoque cuantitativo resulta especialmente adecuado para desarrollar investigaciones de manera estructurada y sistemática. Desde esta orientación se trabajó con datos numéricos obtenidos mediante instrumentos estandarizados. Luego esta información fue sometida a análisis estadístico. Este procedimiento hizo posible describir, comparar y examinar las variables de manera objetiva. También permitió disminuir la subjetividad del investigador y reforzar la validez de los resultados.

Asimismo, el enfoque cuantitativo facilitó la comprobación de las hipótesis formuladas. Esto fue posible porque permitió evaluar de manera empírica las relaciones entre las variables a partir de datos medibles. De este modo el enfoque adoptado contribuyó a formular conclusiones respaldadas por evidencia estadística. A la vez aseguró un tratamiento científico del problema de investigación y otorgó consistencia metodológica al estudio.

### **3.3. Tipo de investigación**

La investigación se apoyó en el método científico. Gracias a este fue posible obtener información precisa y confiable para comprender el fenómeno educativo analizado. Dentro de este marco el estudio buscó ampliar el conocimiento teórico sobre las variables investigadas. Con ello se favoreció una comprensión más amplia de la realidad educativa y social.

Por su finalidad el estudio se ubicó en la investigación básica o fundamental. Esta clasificación se justifica porque estuvo orientado al examen profundo de los principios y fundamentos que explican los fenómenos abordados. No se buscó una aplicación práctica inmediata. Este tipo de investigación permitió examinar las variables y sus vínculos desde

un plano conceptual. De ese modo se generaron aportes que fortalecen el conocimiento científico y educativo. En esa línea Arias (2006) señaló que la investigación básica “busca el conocimiento de la realidad o de los fenómenos de la naturaleza para contribuir a una sociedad cada vez más avanzada y que responda mejor a los retos de la humanidad” (p. 23).

Del mismo modo la investigación básica se distingue por producir conocimientos teóricos que sirven de sustento para estudios posteriores. Esto ocurre sobre todo en investigaciones de carácter aplicado. Aunque su propósito central fue ampliar el saber disponible sus aportes pueden orientar a mediano y largo plazo la elaboración de propuestas programas o estrategias dirigidas a responder a las necesidades del contexto educativo.

### **3.4. Diseño de la investigación**

La investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental, dado que no se buscó manipular de manera intencional las variables objeto de estudio. Este diseño permitió analizar los fenómenos tal como ocurrieron en su contexto natural, sin intervención directa por parte del investigador.

Hernández et al. (2014) señalan que en la investigación no experimental el investigador no manipula de manera intencional las variables independientes o dependientes, ni crea situaciones específicas para estudiarlas. En cambio, se limita a observar y registrar los eventos o situaciones que ocurren de manera natural, sin intervenir en ellos. Esto significa que no hay control directo sobre las variables ni posibilidad de influir en su comportamiento.

En este diseño las variables ya se han presentado o continúan desarrollándose. Por ello se consideran ajenas al control del investigador. La obtención de los datos se realiza mediante la observación sistemática de situaciones que existen de manera natural. Esta

característica es propia de los estudios orientados a describir analizar o comprender fenómenos dentro de su contexto real. Por esa razón el diseño no experimental es usado con frecuencia en investigaciones observacionales en encuestas y en análisis descriptivos.

El diseño no experimental hizo posible examinar las variables del estudio sin crear condiciones artificiales ni alterar la realidad. De este modo los datos recogidos representaron con fidelidad las características del fenómeno investigado.

#### **3.4.1. Corte**

La investigación tuvo un corte transversal porque los datos fueron recogidos en un solo momento y dentro de un periodo definido. Este tipo de diseño permitió describir las variables de estudio y examinar su incidencia y su relación dentro de un grupo específico de participantes. Para ello no fue necesario considerar los cambios que pudieran presentarse con el paso del tiempo.

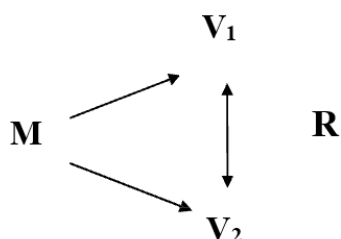
En esa línea Hernández y Mendoza (2018) señalaron que los estudios de corte transversal se distinguen por recolectar información en un único momento. Su finalidad es describir variables y analizar el vínculo existente entre ellas en una situación determinada. Desde esta perspectiva el estudio ofreció una imagen puntual del fenómeno investigado. Gracias a ello fue posible comprender cómo se expresaban las variables en el contexto analizado durante el periodo de aplicación de los instrumentos.

#### **3.4.2. Nivel de investigación**

El estudio se ubicó en el nivel correlacional porque su propósito fue identificar el grado de asociación entre las variables analizadas sin intentar demostrar vínculos de causa y efecto. Este nivel hizo posible establecer si existía relación entre dichas variables y precisar en qué medida se presentaba dentro de un contexto determinado.

Sobre este punto Hernández y Mendoza (2018) señalan que los estudios correlacionales están orientados a medir la intensidad del vínculo entre dos o más variables y también la dirección en que este se manifiesta. Desde esta perspectiva el nivel correlacional permitió examinar tanto la fuerza como el sentido de la asociación entre las variables del estudio. Así se obtuvo evidencia empírica valiosa para una mejor comprensión del fenómeno investigado.

El esquema del presente diseño es



Donde:

M = Estudiantes seleccionados para el recojo de información

V1 = Variable 1 (Regulación emocional cognitiva)

V2 = Variable 2 (Estrés académico)

R = Relación entre las variables.

### 3.5. Población, muestra y muestreo

#### 3.5.1. Población

La población fue entendida como el conjunto total de individuos que compartieron características comunes y relevantes para los propósitos del estudio. Al respecto, Hernández y Mendoza (2018) definieron la población como el grupo de elementos o sujetos que poseen rasgos específicos vinculados con los objetivos de la investigación, constituyéndose en el

foco principal de análisis. De manera complementaria, Jany (1994) señaló que la población está conformada por la totalidad de individuos o elementos que presentan características similares y sobre los cuales se busca realizar inferencias científicas.

Bajo estas consideraciones teóricas, la población de la presente investigación estuvo conformada por 299 estudiantes de la carrera de Educación de una universidad pública de la ciudad de Arequipa. Este grupo de estudiantes compartió características académicas e institucionales pertinentes para el estudio, lo que permitió analizar las variables de interés dentro de un contexto educativo común. La población se encontró distribuida de acuerdo con criterios académicos, los cuales se detallan a continuación:

**Tabla 1**

*Población de estudio*

<b>Semestre</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>
Primer semestre	36
Segundo semestre	34
Tercer semestre	32
Cuarto semestre	32
Quinto semestre	30
Sexto semestre	26
Séptimo semestre	26
Octavo semestre	30
Noveno semestre	28
Decimo semestre	25
<b>TOTAL DE ESTUDIANTES</b>	<b>299</b>

*Nota.* Tomado del centro de cómputo de la Universidad

### 3.5.2. Muestra

La muestra fue comprendida como una parte representativa de la población

seleccionada para participar en el estudio, a partir de la cual se obtuvo la información necesaria para el análisis de las variables investigadas. En este sentido, Bernal (2006) explicó que la muestra corresponde a un subconjunto de la población, elegido con el propósito de realizar mediciones y observaciones que permitan describir y analizar el fenómeno de interés.

Con base en este criterio metodológico, la muestra del presente estudio estuvo conformada por 82 estudiantes de la carrera de Educación de una universidad pública de la ciudad de Arequipa. Dichos participantes reunieron las características necesarias para aportar información relevante y pertinente, lo que permitió desarrollar el análisis de las variables en coherencia con los objetivos planteados en la investigación.

**Tabla 2**

*Muestra de estudio*

<b>Semestre</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>
Sexto semestre	26
Séptimo semestre	26
Octavo semestre	30
<b>TOTAL DE ESTUDIANTES</b>	<b>82</b>

*Nota.* Tomado del centro de cómputo de la Universidad

### 3.5.3. Muestreo

En este estudio se empleó un muestreo no probabilístico, puesto que la selección de los participantes no se realizó de manera aleatoria, sino atendiendo a criterios prácticos y de disponibilidad durante la recolección de datos. Este tipo de muestreo se caracteriza por no permitir calcular la probabilidad de inclusión de cada individuo en la muestra, ya que la elección de los casos depende de la accesibilidad y la disponibilidad de los mismos para

participar en la investigación (Hernández y Mendoza, 2018).

Dentro del muestreo no probabilístico se aplicó específicamente el muestreo por conveniencia, que consiste en seleccionar a quienes resultaron más accesibles y dispuestos a colaborar en la investigación en el momento de la aplicación de los instrumentos, sin recurrir a procedimientos aleatorios ni a fórmulas estadísticas para definir el tamaño muestral.

Este enfoque de muestreo permitió administrar los instrumentos de recolección de datos a los 82 estudiantes de Educación que conformaron la muestra del estudio, quienes cumplían con los criterios de inclusión definidos en el protocolo de investigación. La elección de este método se ajustó a las condiciones prácticas y logísticas presentes durante el trabajo de campo, asegurando la participación voluntaria de los estudiantes que estaban presentes en el contexto universitario durante el periodo de recolección de datos.

#### **3.5.4. Criterios de selección**

##### **3.5.4.1. Criterios de inclusión**

- Estudiantes matriculados y que están cursando la carrera de Educación
- Estudiantes mayores de edad
- Estudiantes 4to, 5to y 6to semestre.

##### **3.5.4.2. Criterios de exclusión**

- Estudiantes de otras facultades o escuelas profesionales
- Estudiantes de Educación menores de edad.

#### **3.6. Variables y operacionalización**

##### **Tabla 3**

*Operacionalización de la variable 1: Regulación Emocional Cognitiva*

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escala de medición</b>
Regulación Emocional Cognitiva	La regulación emocional cognitiva se refiere a los procesos mentales mediante los cuales las personas influyen en las emociones que experimentan, en el momento en que estas surgen y en la forma en que son interpretadas y expresadas, a través de estrategias cognitivas orientadas a la adaptación emocional (Thompson, 1994).	Se emplea la variable del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ); de los autores Garnefski, Kraaij y Spinhoven, (2002) versión breve de Domínguez y Merino (2015),	Auto culparse  Culpar a otros  Aceptación  Re – focalización en los planes  Focalización positiva  Rumiación  Reinterpretación positiva  Poner en perspectiva  Catastrofismo	Sentir que es el responsable de lo que ha pasado. Pensar que fundamentalmente la causa recae en sí mismo Pensar que otros son culpables de lo que le pasó. Pensar que otros son responsables de lo que le ha ocurrido. Pensar que tiene que aceptar lo que pasó. Pensar que tiene que aceptar la situación. Pensar cómo puede afrontar mejor la situación. Pensar en un plan para que en un futuro le vaya mejor Pensar en cosas positivas que no tienen nada que ver con lo que ha vivido. Pensar en algo agradable en lugar de lo que ha ocurrido Preocuparse por lo que siente y piensa acerca de lo que le ha pasado. Sumergirse en los sentimientos que la situación le ha producido Pensar que esa situación tiene también partes positivas. Mirar las partes positivas del problema. Pensar que otras personas pasan por experiencias mucho peores. Pensar que no ha sido tan malo comparado con otras cosas Seguir pensando en lo terrible que es lo que le ha pasado.	Ordinal 1= Casi nunca 2= A veces 3= Regularmente 4= A menudo 5= Casi siempre



### **3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La recolección de información se realizó mediante un procedimiento sistemático que permitió alcanzar los objetivos del estudio y comprobar la hipótesis planteada. Para ello, se aplicaron instrumentos previamente validados que midieron de manera precisa las variables objeto de análisis.

#### **3.7.1. Técnica**

Para reunir la información se empleó la técnica de la encuesta. Esta resulta adecuada en estudios con enfoque cuantitativo y nivel correlacional. Bernal (2006) señala que “esta técnica es ampliamente utilizada y se basa en un conjunto de preguntas o cuestionario diseñado con el fin de obtener información de los participantes de la muestra” (p. 89).

En ese marco la encuesta brindó diversas ventajas para la presente investigación y en primer lugar permitió obtener información de manera ordenada y uniforme y con ello se aseguró una medición consistente de las variables regulación emocional cognitiva y estrés académico y además hizo posible recoger datos de un número amplio de participantes en un tiempo relativamente breve y de esta forma se optimizaron el tiempo y los recursos disponibles y otro aporte importante fue que permitió acceder a percepciones pensamientos y experiencias subjetivas de los estudiantes y estos aspectos resultan fundamentales para comprender fenómenos de naturaleza psicológica y educativa y finalmente el uso de instrumentos válidos y confiables favoreció la precisión de los resultados y también fortaleció la validez y la confiabilidad del estudio.

#### **3.7.2. Descripción de los instrumentos**

Los instrumentos que se emplearon para ambas variables son dos instrumentos

estandarizados, validados y con alto nivel de confiabilidad.

**Variable 1, Regulación Emocional Cognitiva:** Para evaluar la variable Regulación Emocional Cognitiva se recurrió al Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ). Este instrumento fue creado por Garnefski y Kraaij (2006) con la finalidad de examinar los procesos mentales conscientes que las personas utilizan para manejar sus emociones después de atravesar experiencias estresantes o desagradables. Su interés se dirige únicamente a las estrategias cognitivas de regulación emocional. Por ello se diferencia de otros modelos que también consideran componentes conductuales o fisiológicos. En este caso solo se valora la manera en que los individuos interpretan y elaboran mentalmente los acontecimientos emocionales.

El CERQ es un cuestionario de autoinforme conformado por 36 ítems. Sus respuestas se registran mediante una escala Likert de cinco opciones en la que 1 corresponde a “nunca” y 5 a “siempre”. A partir de sus enunciados se puede reconocer con qué frecuencia los participantes recurren a distintas estrategias cognitivas para regular sus emociones ante experiencias negativas. La variable Regulación Emocional Cognitiva se organiza en nueve dimensiones y cada una está representada por cuatro ítems. Estas dimensiones son autculpa culpa hacia otros, rumiación, catastrofización, aceptación, poner en perspectiva focalización positiva, reinterpretación positiva y reenfoque en los planes. En conjunto estas dimensiones incluyen estrategias desadaptativas y adaptativas. Gracias a ello se logra una valoración amplia de la regulación emocional en el plano cognitivo.

En el Perú el CERQ fue adaptado y validado por Domínguez y Medrano (2016) en una muestra de estudiantes universitarios de Lima cuyas edades fluctuaron entre 16 y 62 años. Su aplicación puede llevarse a cabo de manera individual o grupal. El tiempo aproximado de

administración es de 45 minutos. Estas características lo convierten en un recurso pertinente para espacios educativos y para trabajos de investigación.

Para medir la variable Estrés Académico se empleó el Inventario SISCO elaborado por Barraza (2007) y este instrumento ha sido ampliamente utilizado en investigaciones educativas debido a su enfoque sistémico cognitivo del estrés en contextos académicos y además su utilidad no solo permite identificar el nivel de estrés que experimentan los estudiantes sino que también facilita reconocer los factores que lo originan las manifestaciones que produce y las estrategias que se usan para afrontarlo

El Inventario SISCO está conformado por 29 ítems y presenta tres modalidades de respuesta que permiten una valoración amplia del fenómeno y en primer lugar incorpora un ítem filtro de respuesta dicotómica cuya finalidad es determinar si el estudiante presenta o no estrés académico. A partir de ello se decide la continuidad en la aplicación del cuestionario. En segundo lugar, incluye un ítem destinado a medir la intensidad del estrés académico mediante una escala Likert de cinco puntos. El instrumento agrupa ítems en tres dimensiones principales. Estas corresponden a los estresores académicos las reacciones o síntomas frente al estrés y las estrategias de afrontamiento.

En ese sentido, el inventario considera 8 ítems orientados a identificar la frecuencia con la que determinadas demandas académicas son percibidas como estresantes; 15 ítems que exploran la frecuencia de las reacciones físicas, psicológicas y conductuales frente a dichos estresores; y 6 ítems destinados a evaluar la frecuencia del uso de estrategias de afrontamiento. Para estas tres dimensiones se emplea una escala tipo Likert con las opciones: nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre (Barraza, 2007).

El objetivo principal del instrumento es evaluar el nivel de presión académica que

experimentan los estudiantes, pudiendo ser aplicado en estudiantes de educación secundaria, pregrado y posgrado. El tiempo estimado de aplicación oscila entre 10 y 15 minutos, lo que lo convierte en un instrumento práctico y adecuado para contextos educativos.

### 3.7.3. Validación de los instrumentos

#### a) Para la variable 1: Regulación emocional cognitiva:

En relación con la validez, la adaptación peruana del CERQ presentó evidencias tanto de validez interna como externa. Domínguez y Medrano (2016) analizaron la estructura factorial del instrumento y compararon los índices de consistencia interna de cada dimensión con los reportados en la versión original y en otras adaptaciones internacionales. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los factores alcanzaron niveles aceptables de consistencia interna, con valores cercanos o superiores a .60, lo que respalda la pertinencia de la estructura teórica del instrumento en el contexto peruano.

**Tabla 5**

*Consistencia interna de los factores del CERQ. Comparación con la versión original*

Versión del CERQ	
Factores CERQ	Peruana (N=345)
Auto culparse	.58
Culpar a otros	.58
Aceptación	.69
Re – focalización en los planes	.74
Focalización positiva	.61
Rumiación	.69
Reinterpretación positiva	.66
Poner en perspectiva	.70

Para evaluar la consistencia interna de cada dimensión se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, siguiendo los criterios metodológicos empleados en estudios previos del CERQ. Los resultados mostraron valores adecuados en dimensiones como reenfoque en los planes, poner en perspectiva y catastrofización, mientras que las dimensiones de autoculpa y culpa hacia otros presentaron valores ligeramente inferiores a .60. No obstante, estos resultados son coherentes con lo reportado en otras adaptaciones transculturales del instrumento, donde dichas dimensiones tienden a mostrar menor homogeneidad interna.

Adicionalmente, los autores calcularon el coeficiente omega de McDonald, considerado un estimador más robusto de la consistencia interna cuando no se cumple el supuesto de tau-equivalencia (McDonald, 1999; Merino y Riaño, 2012). Los valores obtenidos mediante este coeficiente fueron similares a los del alfa de Cronbach, lo que refuerza la estabilidad y coherencia interna de las dimensiones evaluadas.

#### **b) Para la variable 2: Estrés Académico**

Respecto a la validez del Inventario SISCO se reunieron evidencias a través de distintos procedimientos psicométricos que respaldan su solidez técnica. Entre ellos se aplicaron análisis factoriales pruebas de consistencia interna y comparación de grupos contrastados. Estos procedimientos permitieron examinar con suficiente rigor la estructura interna del instrumento y los hallazgos confirmaron la presencia de una organización tridimensional en el inventario y además esta estructura resultó coherente con el modelo teórico del estrés académico propuesto por Barraza (2006) desde una

perspectiva sistémico cognitiva.

El análisis factorial mostró que los ítems se agrupan de manera consistente en las dimensiones teóricas planteadas (estresores síntomas y estrategias de afrontamiento) y con ello se evidenció homogeneidad y direccionalidad en la medición del constructo y asimismo la comparación entre grupos contrastados permitió verificar que el instrumento discrimina de forma adecuada entre distintos niveles de estrés académico y de este modo se fortaleció su validez interna.

De manera complementaria la validez de contenido fue confirmada mediante el juicio de expertos y en este proceso participaron diez jueces especializados quienes evaluaron la relevancia - la pertinencia y la claridad de cada uno de los ítems del inventario y los resultados fueron analizados a través del coeficiente V de Aiken y este arrojó puntuaciones adecuadas lo que respalda la validez de contenido del instrumento.

Asimismo, los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio, aplicados en una muestra de 200 estudiantes, mostraron índices de ajuste aceptables, tal como se observa en los valores reportados para el SRMR, GFI y CFI, lo que reafirma la adecuada correspondencia entre el modelo teórico propuesto y los datos empíricos obtenidos (Barraza, 2006).

**Tabla 6**

*Índices de ajuste del Análisis factorial Confirmatorio del Inventario SISCO en 200 estudiantes*

<b>Índice de ajuste del modelo</b>	<b>valor</b>
<b>SRMR</b>	.648
<b>GFI</b>	.838

---

<b>CFI</b>	.864
------------	------

---

*Nota.* Esta tabla muestra los índices de ajuste SRMR; GFI; CFI con puntuaciones aceptables de validez

### 3.7.4. Confiabilidad de los instrumentos

#### a) Para la variable 1: Regulación emocional cognitiva:

Respecto a la confiabilidad, la adaptación peruana del CERQ evidenció niveles aceptables de fiabilidad para la mayoría de sus dimensiones. Domínguez y Medrano (2016) reportaron que, si bien algunas estrategias como autoculpa y aceptación presentaron coeficientes ligeramente bajos ( $\alpha = .56$  y  $\alpha = .52$ , respectivamente), el conjunto del instrumento mantiene una consistencia interna adecuada para fines de investigación. Asimismo, la estrategia de focalización positiva mostró uno de los valores más altos de confiabilidad ( $\alpha \approx .72$ ), lo que indica una medición estable y precisa en la población peruana.

En conjunto los hallazgos de validez y confiabilidad sustentan el empleo del CERQ como un instrumento adecuado desde el punto de vista psicométrico para evaluar la Regulación Emocional Cognitiva. Su uso permite realizar una medición consistente y articulada entre la variable sus dimensiones y los indicadores definidos en el estudio.

#### b) Para la variable 2: Estrés Académico:

En relación con la confiabilidad del Inventario SISCO Barraza (2007) presentó resultados que respaldan una adecuada consistencia en las mediciones. A partir del método de división por mitades se obtuvieron coeficientes alfa de Cronbach de 0,87 para una mitad y de 0,80 para la otra. Estos valores reflejan una sólida estabilidad interna del instrumento. Del mismo modo el coeficiente de Spearman-Brown fue de 0,83 lo que

fortalece la confiabilidad del cuestionario.

Por otra parte, el análisis de consistencia interna permitió obtener un alfa global de 0,90 el cual se considera un nivel alto de confiabilidad. Al revisar cada dimensión por separado también se encontraron resultados favorables. La dimensión de estresores alcanzó un valor de 0,85. La de síntomas obtuvo 0,91 y la de estrategias de afrontamiento registró 0,69. En conjunto estos resultados muestran que el instrumento evalúa de manera consistente cada componente del estrés académico (Barraza, 2007).

En conjunto, estos resultados permiten afirmar que el Inventario SISCO es un instrumento válido y confiable para la medición del estrés académico, garantizando la calidad de los datos obtenidos y su pertinencia para el desarrollo de la presente investigación.

### **3.8. Procesamiento y análisis de datos**

El propósito es producir resultados, organizados y ordenados, a partir de los cuales se llevó a cabo el análisis de acuerdo con los objetivos, las hipótesis y/o preguntas de la investigación.

Para el procesamiento de datos, se utilizó principalmente herramientas estadísticas y tecnología informática por lo que los pasos que se siguieron fueron

- Se obtuvo la información de la muestra objeto de estudio
- Se establecieron los criterios para organizar los datos recopilados durante el trabajo de campo
- Se seleccionaron las herramientas estadísticas y los programas a utilizar en este caso se emplearon dos programas: SPSS versión 24 y Microsoft Excel 2016

- Posteriormente, se introdujeron los datos en la computadora a través de una base de datos para que la información fuera procesada.
- Los resultados se describieron, analizaron e interpretaron mediante tablas de frecuencias, gráficos estadísticos y pruebas o contrastes de hipótesis realizados.

El proceso de análisis de resultados implicó la interpretación de los hallazgos en relación con el problema de investigación, los objetivos establecidos, las hipótesis y los problemas formulados. También fue crucial considerar la teoría o marco teórico para determinar si estas teorías son confirmadas o no según los resultados obtenidos.

### **3.9. Aspectos éticos**

En este estudio los estudiantes participaron de manera voluntaria y además otorgaron su consentimiento para formar parte de la investigación y asimismo cada cuestionario fue anónimo con el propósito de obtener información con el menor sesgo de veracidad posible y del mismo modo el investigador cumplió con los compromisos éticos institucionales y además mantuvo su acuerdo de seguir las normativas de la UPNW así como también las directrices establecidas por el comité de ética.

## CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 4.1. Resultados

**Tabla 7**

*Resumen de procesamiento de casos*

	Resumen de procesamiento de casos					
	Válido		Casos Perdidos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Regulación emocional cognitiva	82	100,0%	0	0,0%	82	100,0%
Estrés Académico	82	100,0%	0	0,0%	82	100,0%

**Nota.** *Número de estudiantes considerados para todo el análisis estadístico.*

La tabla de Resumen de procesamiento de casos muestra que tanto en la variable Regulación emocional cognitiva como en la de Estrés académico se trabajó con un total de 82 casos válidos, que representan el 100 % de la muestra considerada. No se registraron casos perdidos en ninguna de las dos variables, lo que evidencia que la base de datos estuvo completa y no presentó omisiones en la recolección de la información. Este resultado garantiza la integridad del análisis estadístico, dado que todos los estudiantes participantes fueron incluidos en el procesamiento de datos.

#### 4.1.1. Análisis descriptivo de la variable Regulación emocional cognitiva

**Tabla 8**

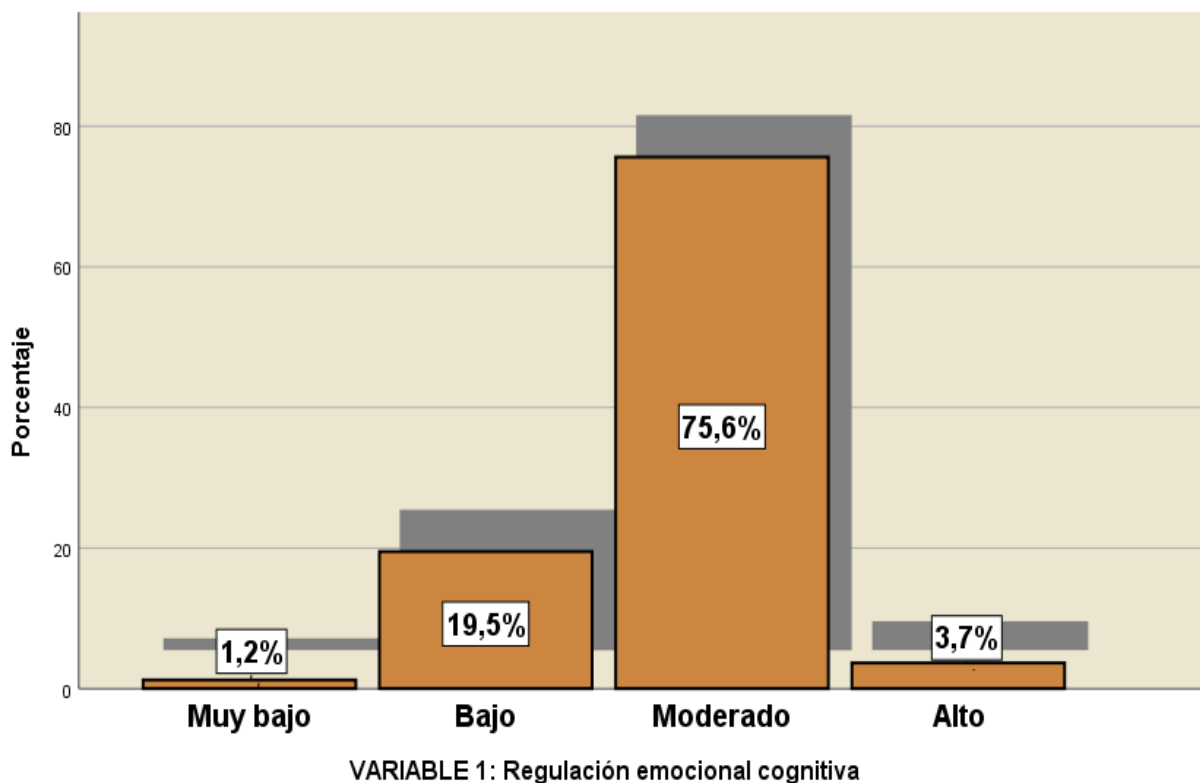
*Niveles de Regulación emocional cognitiva*

<b>Regulación emocional cognitiva</b>				
<b>Nivel</b>	<b>Rangos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
Muy bajo	[36 - 64]	1	1,2	1,2
Bajo	[65 - 93]	16	19,5	20,7
Moderado	[94 - 122]	62	75,6	96,3
Alto	[123 - 151]	3	3,7	100,0
Muy alto	[52 - 180]	0	0	100,0
Total		82	100,0	

*Nota.* Información extraída de la base de datos para la variable Regulación Emocional Cognitiva

**Figura 2**

*Niveles de Regulación emocional cognitiva*



En la Tabla 8 se observa la distribución de niveles de regulación emocional cognitiva en los estudiantes universitarios. Del total de 82 participantes, la mayoría (75,6%) se ubica en un nivel moderado, seguido de un 19,5% en nivel bajo. Solo un 3,7% se encuentra en nivel alto, mientras que un 1,2% presenta un nivel muy bajo. Cabe señalar que no se registraron estudiantes en el nivel muy alto.

Estos hallazgos evidencian que los estudiantes se caracterizan predominantemente por el uso de estrategias de regulación emocional cognitiva en un nivel moderado, lo cual indica que aplican con cierta frecuencia recursos como la aceptación, la reinterpretación positiva o la puesta en perspectiva, pero no de manera sistemática ni altamente consolidada. El hecho de que una quinta parte de los estudiantes se sitúe en un nivel bajo y que prácticamente no existan casos en niveles altos o muy altos, refleja limitaciones en el manejo óptimo de las emociones frente a

situaciones estresantes. En este sentido, los resultados sugieren que los estudiantes presentan un perfil intermedio: no carecen de recursos cognitivos para manejar sus emociones, pero tampoco los aplican en un nivel que les permita amortiguar eficazmente el impacto de situaciones estresoras, como las demandas académicas.

#### 4.1.2. Análisis descriptivo de la variable Estrés académico

**Tabla 9**

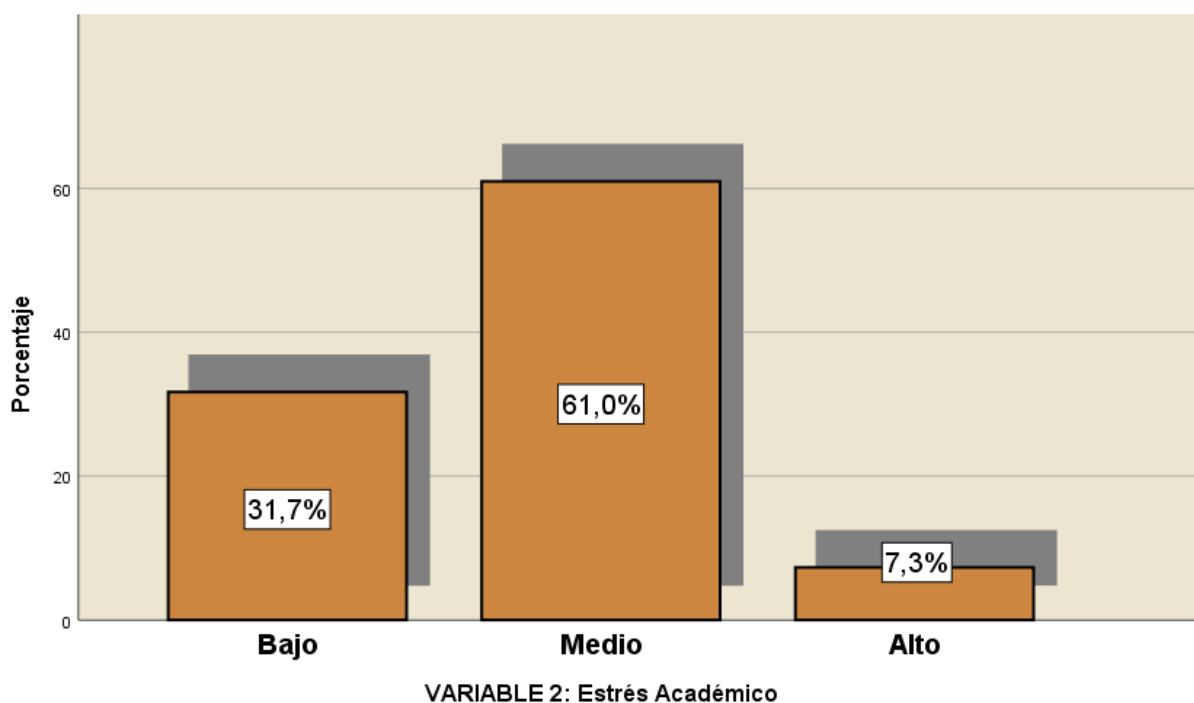
*Niveles de Estrés académico*

<b>Estrés Académico</b>				
<b>Nivel</b>	<b>Rangos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
Bajo	[29 - 67]	26	31,7	31,7
Medio	[68 - 106]	50	61,0	92,7
Alto	[107 - 145]	6	7,3	100,0
Total		82	100,0	

*Nota.* Información extraída de la base de datos para la variable Estrés Académico

**Figura 3**

### Niveles de Estrés académico



En la Tabla 9 se presenta la distribución de niveles de estrés académico en los estudiantes universitarios. De los 82 participantes, el 61,0% se ubica en un nivel medio, seguido del 31,7% en nivel bajo. Finalmente, un 7,3% de los estudiantes reporta un nivel alto de estrés académico. No se identificaron estudiantes en niveles muy bajos ni muy altos.

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel medio de estrés académico, lo que implica que, si bien enfrentan exigencias académicas significativas, estas no alcanzan un grado de severidad generalizado. La existencia de un porcentaje considerable de estudiantes en nivel bajo (31,7%) indica que parte de la población cuenta con recursos personales y académicos que les permiten mantener un adecuado manejo del estrés. Sin embargo, los niveles altos, aunque minoritarios, son relevantes en el contexto educativo, ya que un estrés académico intenso puede comprometer el rendimiento, la motivación y la permanencia

en la carrera.

#### 4.1.2.1. Análisis descriptivo de la dimensión Estresores Académicos

**Tabla 10**

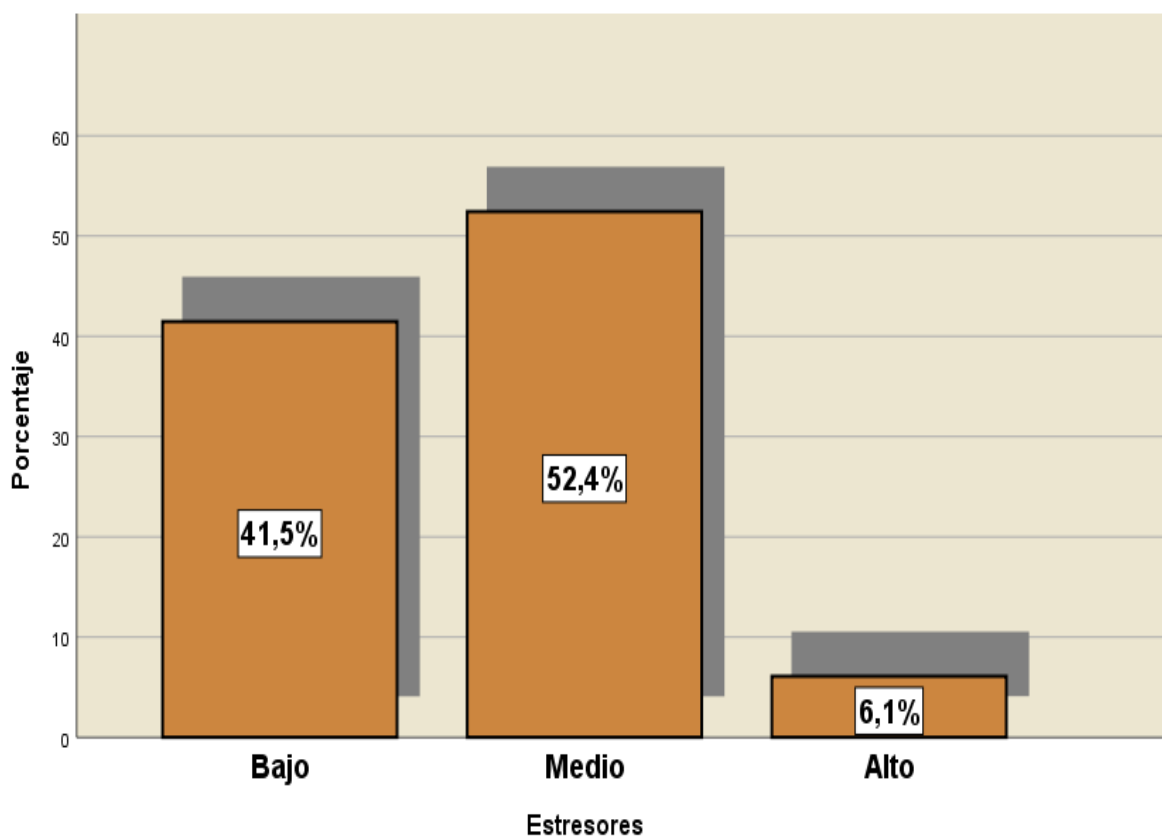
*Niveles de Estresores académicos*

<b>Dimensión: Estresores</b>				
<b>Nivel</b>	<b>Rangos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
Bajo	[08 - 18]	34	41,5	41,5
Medio	[19 - 29]	43	52,4	93,9
Alto	[30 - 40]	5	6,1	100,0
Total		82	100,0	

*Nota.* Información extraída de la base de datos para la dimensión Estresores

**Figura 4**

### *Niveles de Estresores académicos*



En la Tabla 10 se observa la distribución de los estresores académicos en los estudiantes universitarios. Del total de 82 participantes, el 52,4% presenta un nivel medio, el 41,5% un nivel bajo, y solo el 6,1% alcanza un nivel alto. No se registraron casos en niveles muy altos ni muy bajos.

Los hallazgos muestran que más de la mitad de los estudiantes perciben estresores académicos de nivel medio, lo que indica que las demandas del contexto universitario, tales como la carga de tareas, exámenes, evaluaciones y relación con los docentes, son significativas, pero no abrumadoras para la mayoría. El 41,5% que se ubica en nivel bajo refleja que un grupo importante de estudiantes cuenta con estrategias de afrontamiento adecuadas o percibe el entorno académico como menos exigente.

El 6,1% que se encuentra en un nivel alto constituye una población de riesgo, ya que la presencia constante de estresores puede incrementar la probabilidad de desarrollar síntomas psicológicos y físicos relacionados con el estrés. Estos resultados concuerdan con investigaciones previas que señalan que, en estudiantes universitarios, los estresores más comunes provienen de la sobrecarga de responsabilidades académicas, la presión por el rendimiento y las expectativas institucionales.

#### 4.1.2.2. Análisis descriptivo de la dimensión Síntomas

**Tabla 11**

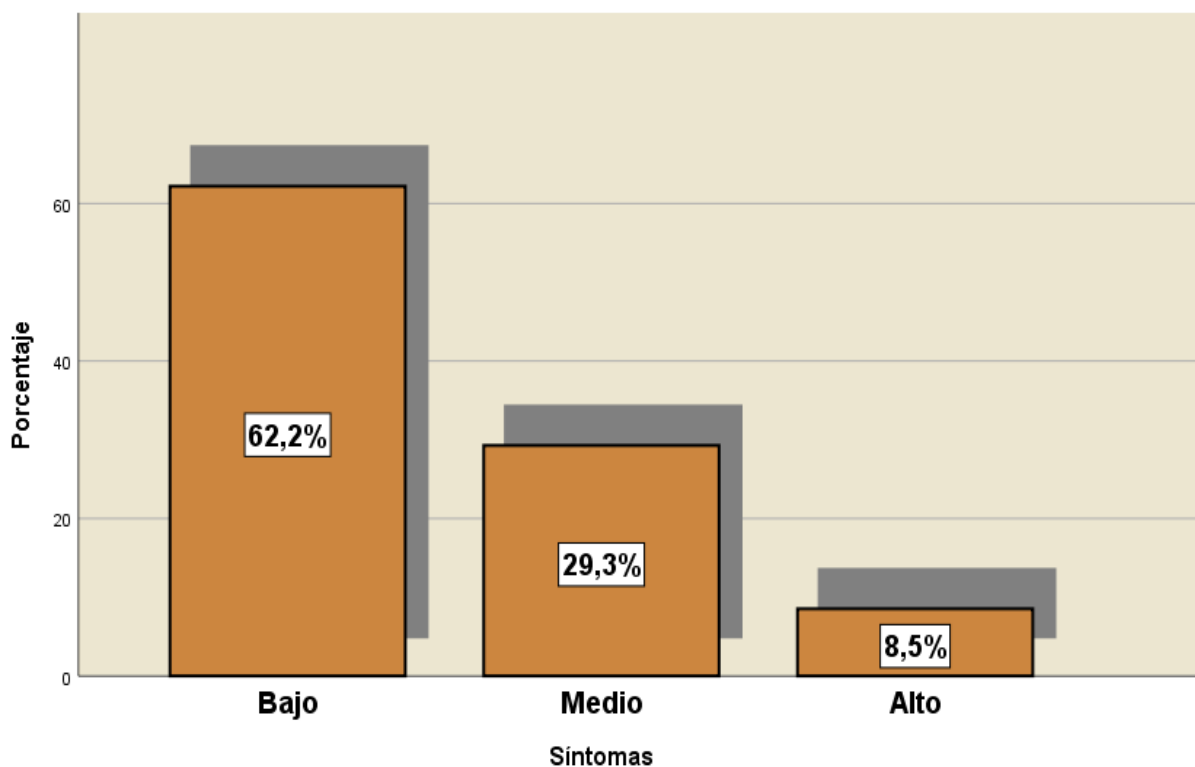
*Niveles de la dimensión Síntomas*

<b>Dimensión: Síntomas</b>				
<b>Nivel</b>	<b>Rangos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
Bajo	[15 - 34]	51	62,2	62,2
Medio	[35 - 54]	24	29,3	91,5
Alto	[55 - 75]	7	8,5	100,0
Total		82	100,0	

*Nota.* Información extraída de la base de datos para la dimensión Síntomas

**Figura 5**

*Niveles de la dimensión Síntomas*



La dimensión Síntomas del estrés académico presenta los siguientes resultados: el 62,2% (n = 51) de los estudiantes se ubica en un nivel bajo, mientras que el 29,3% (n = 24) alcanza un nivel medio. Finalmente, un 8,5% (n = 7) se sitúa en el nivel alto. Estos datos reflejan que la mayoría de los estudiantes no experimenta síntomas elevados asociados al estrés académico, aunque existe un grupo reducido que sí manifiesta signos preocupantes.

El predominio del nivel bajo sugiere que los estudiantes mantienen, en general, un buen manejo de los síntomas físicos, emocionales y conductuales derivados del estrés. No obstante, la presencia de casi un 40% en los niveles medio y alto evidencia que un número considerable de alumnos sí experimenta manifestaciones de estrés que podrían impactar en su rendimiento académico, atención y motivación

En el marco de la presente investigación, estos resultados reflejan que, si bien la

población estudiada no presenta un nivel generalizado de síntomas altos, la existencia de estudiantes en categorías medias y altas constituye un indicador de riesgo que requiere la implementación de estrategias de acompañamiento socioemocional y pedagógico.

#### 4.1.2.3. Análisis descriptivo de la dimensión Estrategias de afrontamiento

**Tabla 12**

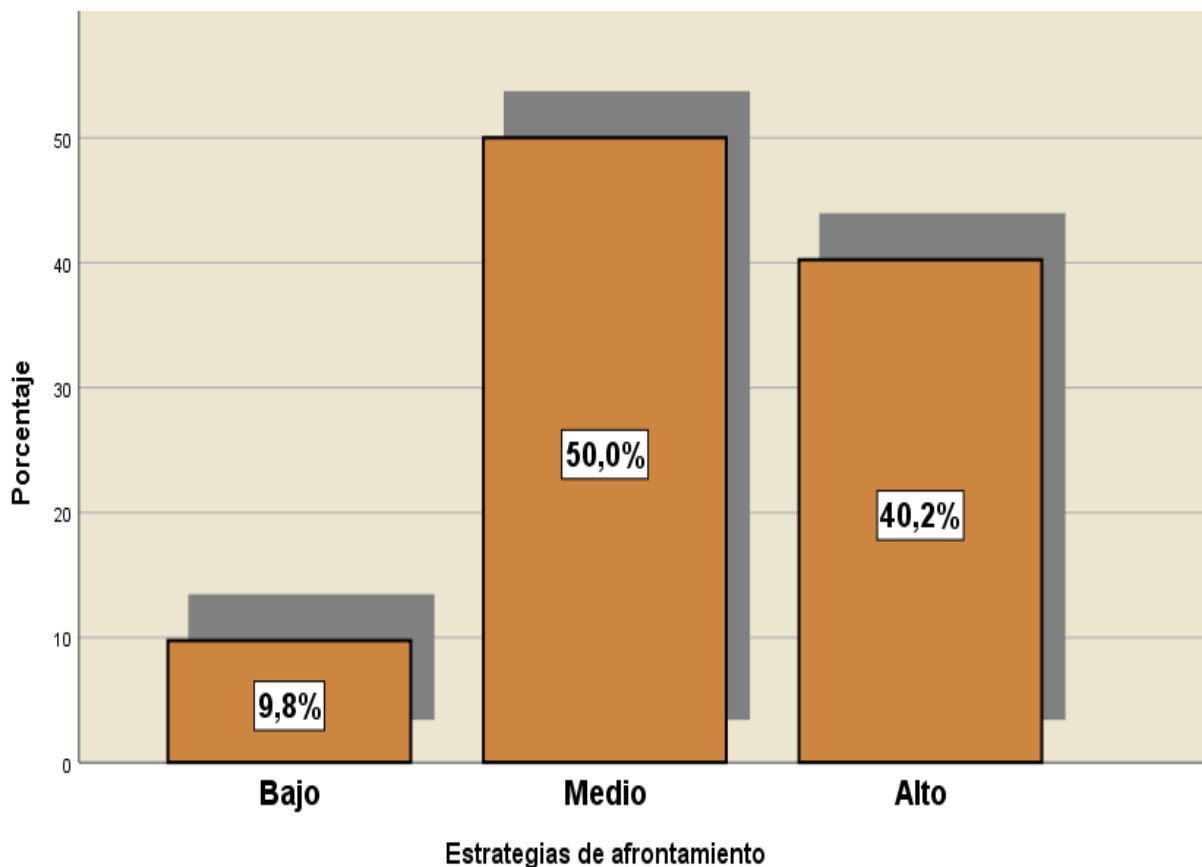
*Niveles de Estrategias de Afrontamiento*

<b>Dimensión: Estrategias de afrontamiento</b>				
<b>Nivel</b>	<b>Rangos</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
Bajo	[06 - 13]	8	9,8	9,8
Medio	[14 - 21]	41	50,0	59,8
Alto	[22 - 30]	33	40,2	100,0
Total		82	100,0	

*Nota.* Información extraída de la base de datos para la dimensión Estrategias de afrontamiento

**Figura 6**

*Niveles de Estrategias de afrontamiento*



En la dimensión Estrategias de afrontamiento se observa que el 50,0 % de los estudiantes equivalente a 41 participantes se encuentra en un nivel medio. Además el 40,2 % que corresponde a 33 estudiantes alcanza un nivel alto. Solo el 9,8 % representado por 8 participantes se ubica en un nivel bajo.

Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes posee recursos de afrontamiento situados entre niveles medios y altos. Esto permite reconocer una capacidad favorable para enfrentar las demandas académicas y las situaciones que producen estrés. El predominio del nivel medio sugiere que los participantes ya ponen en práctica algunos recursos personales y cognitivos para regular el estrés. Sin embargo, estas habilidades todavía pueden

fortalecerse. A la vez el grupo que alcanza un nivel alto representa un aspecto positivo porque evidencia el uso de estrategias adaptativas como la planificación la reevaluación positiva y la búsqueda de apoyo social. Estas formas de afrontamiento contribuyen a disminuir los efectos del estrés y a reducir respuestas emocionales desfavorables. En cambio, el grupo ubicado en el nivel bajo requiere mayor atención porque muestra limitaciones en el uso de mecanismos eficaces de afrontamiento. Esta condición podría aumentar la vulnerabilidad al estrés y perjudicar el rendimiento académico.

#### 4.1.3. Prueba de normalidad

##### a. Hipótesis de normalidad

- $H_0$ : los datos provienen de una distribución normal
- $H_1$ : los datos no provienen de una distribución normal.

##### b. Prueba seleccionada:

- Kolmogorov-Smirnova para  $n > 50$  (mayor a 50 datos)

##### c. Regla de decisión:

- Si  $p < 0,05$  rechazamos la  $H_0$  y aceptamos la  $H_1$
- Si  $p \geq 0,05$  aceptamos la  $H_0$  y rechazamos la  $H_1$

**Tabla 13**

*Prueba de normalidad*

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Regulación emocional cognitiva	,128	82	<b>,002</b>	,936	82	,001

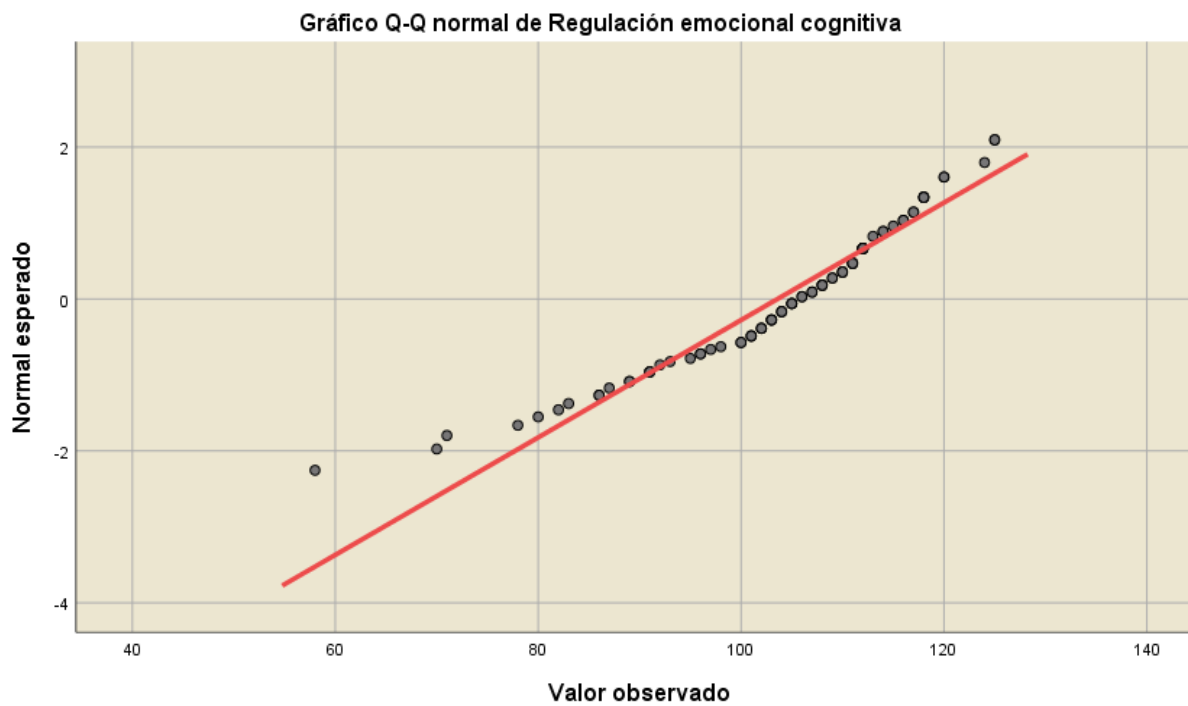
Estrés Académico	,108	82	<b>,019</b>	,942	82	,001
------------------	------	----	-------------	------	----	------

---

a. Corrección de significación de Lilliefors

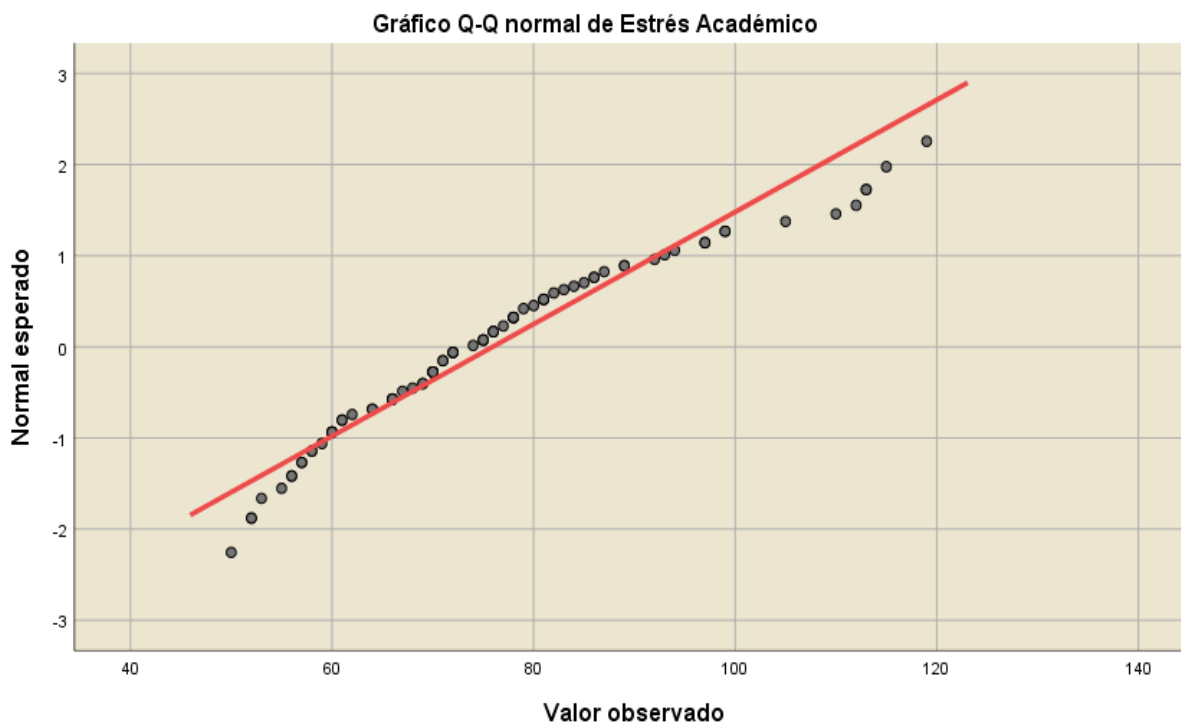
### Figura 7

*Prueba de normalidad para la variable Regulación Emocional Cognitiva*



### Figura 8

*Prueba de normalidad para la variable Estrés Académico*



Con el propósito de determinar si las variables Regulación emocional cognitiva y Estrés académico se distribuyen de forma normal, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov dado que el tamaño de la muestra fue mayor a 50 estudiantes ( $n = 82$ ). Estos resultados obtenidos indican que, para Regulación emocional cognitiva, el estadístico de Kolmogorov-Smirnov fue 0,128 con una significancia de  $p = 0,002$ .

Para Estrés académico, el estadístico fue 0,108 con una significancia de  $p = 0,019$ . En ambos casos, los valores de significancia ( $p < 0,05$ ) permiten rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y aceptar la hipótesis alternativa ( $H_1$ ). Esto indica que las distribuciones de ambas variables no siguen un comportamiento normal.

Los resultados muestran que las variables en estudio presentan distribuciones no normales, lo cual implica que para el contraste de hipótesis no es recomendable utilizar pruebas

paramétricas, sino pruebas no paramétricas que no asumen normalidad de los datos. En función de estos resultados se ha empleado la prueba estadística no paramétrica de Rho de Spearman para realizar el contraste de las hipótesis de investigación.

#### 4.1.4. Niveles de correlaciones

Interpretación de coeficiente de correlación de Spearman (Szmidt y Kacprzyk 2011) en base a la siguiente tabla donde se observa los rangos que van de -1 a 1 pasando por el cero (0)

**Tabla 14**

*Niveles del coeficiente de correlación de Spearman*

<b>Niveles de correlaciones</b>	
-1	Correlación negativa grande y perfecta
-0.9 a -0.99	Correlación negativa muy alta
-0.7 a -0.89	Correlación negativa alta
-0.4 a -0.69	Correlación negativa moderada
-0.2 a -0.39	Correlación negativa baja
-0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja 0 Correlación nula
0.01 a 0.19	Correlación positiva muy baja
0.2 a 0.39	Correlación positiva baja
0.4 a 0.69	Correlación positiva moderada
0.7 a 0.89	Correlación positiva alta
0.9 a 0.99	Correlación positiva muy alta
1	Correlación positiva grande y perfecta

*Nota.* Tomado de Szmidt y Kacprzyk 2011

#### 4.1.5. Pruebas de hipótesis

##### 4.1.5.1. Pruebas de hipótesis general

$H_0$  : No existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.

$H_A$  : Existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025

**Tabla 15**

*Prueba de Rho de Spearman para la hipótesis general*

			<b>Correlaciones</b>	
			<b>Regulación emocional cognitiva</b>	<b>Estrés Académico</b>
Rho de Spearman	Regulación emocional cognitiva	Coefficiente de correlación	1,000	<b>-,460**</b>
		Sig. (bilateral)	.	<b>,000</b>
	Estrés Académico	N	82	82
		Coefficiente de correlación	<b>-,460**</b>	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	82	82

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 15 se visualiza el análisis de correlación de Spearman que arrojó un coeficiente de correlación de  $\rho = -,460$  con un nivel de significancia  $p = 0,000 (< 0,05)$ . Dado que  $p < 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alternativa ( $H_a$ ). Esto indica que existe una correlación inversa moderada entre la regulación emocional cognitiva y el

estrés académico.

La relación inversa de nivel moderado evidencia que, a mayor desarrollo de estrategias de regulación emocional cognitiva, menor es el nivel de estrés académico reportado por los estudiantes. En otras palabras, quienes utilizan con mayor frecuencia estrategias cognitivas de regulación emocional logran reducir las manifestaciones de estrés frente a las demandas académicas. Por tanto, se confirma que la regulación emocional cognitiva es un factor clave en la prevención y disminución del estrés académico en estudiantes universitarios, lo cual resalta la importancia de promover programas de entrenamiento en estrategias emocionales dentro de la formación profesional docente.

#### 4.1.5.2. Pruebas de hipótesis específica 1

$H_0$  : No existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y los estresores académicos en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.

$H_A$  : Existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y los estresores académicos en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.

**Tabla 16**

*Prueba de Rho de Spearman para la hipótesis específica 1*

Correlaciones			Regulación emocional cognitiva	Estresores
Rho de Spearman	Regulación emocional cognitiva	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000 .	-,351** ,001

	N	82	82
Estresores	Coefficiente de correlación	-,351**	1,000
	Sig. (bilateral)	,001	.
	N	82	82

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

El análisis de correlación de Spearman mostró un coeficiente de correlación de  $\rho = -0,351$  con un nivel de significancia  $p = 0,001$  ( $< 0,05$ ). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alternativa ( $H_a$ ). El valor de  $\rho$  indica que existe una correlación negativa baja entre la regulación emocional cognitiva y los estresores académicos. El resultado indica que los estudiantes que emplean con mayor frecuencia estrategias de regulación emocional cognitiva tienden a percibir menores niveles de estresores académicos, aunque la relación es baja. Esto implica que, si bien la regulación emocional cognitiva ayuda a manejar las demandas del contexto académico, existen otros factores externos como la carga académica, el estilo docente o la presión por el rendimiento que también influyen significativamente en la percepción de estresores.

#### 4.1.5.3. Pruebas de hipótesis específica 2

$H_0$  : No existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y los síntomas del estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.

$H_A$  : Existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y los síntomas del estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.

**Tabla 17***Prueba de Rho de Spearman para la hipótesis específica 2*

		<b>Correlaciones</b>		
			<b>Regulación emocional cognitiva</b>	<b>Síntomas</b>
Rho de Spearman	Regulación emocional cognitiva	Coefficiente de correlación	1,000	-,461 **
		Sig. (bilateral)	.	,000
	Síntomas	N	82	82
		Coefficiente de correlación	-,461 **	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	82	82

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

El análisis de Spearman arrojó un coeficiente de correlación de  $\rho = -0,461$  con un nivel de significancia  $p = 0,000 (< 0,05)$ . En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alternativa ( $H_a$ ). El valor de  $\rho$  indica que existe una correlación negativa moderada entre la regulación emocional cognitiva y los síntomas del estrés académico.

El resultado revela que, a medida que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia estrategias cognitivas de regulación emocional, experimentan menos síntomas asociados al estrés académico como físicos, psicológicos y conductuales. Esta relación negativa moderada respalda la idea de que la capacidad de manejar cognitiva y emocionalmente las experiencias adversas amortigua el impacto de los síntomas derivados del estrés. Por tanto, el resultado obtenido enfatiza la necesidad de fortalecer la formación en estrategias emocionales en programas

universitarios de educación, con el fin de reducir las reacciones adversas que afectan el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes.

#### 4.1.5.4. Pruebas de hipótesis específica 3

$H_0$  : No existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.

$H_A$  : Existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.

**Tabla 18**

*Prueba de Rho de Spearman para la hipótesis específica 3*

<b>Correlaciones</b>			Regulación emocional cognitiva	Estrategias de afrontamiento
Rho de Spearman	Regulación emocional cognitiva	Coeficiente de correlación	1,000	-,235
		Sig. (bilateral)	.	,039
		N	82	82
	Estrategias de afrontamiento	Coeficiente de correlación	-,235	1,000
		Sig. (bilateral)	,039	.
		N	82	82

De acuerdo con la prueba de correlación Rho de Spearman, se observa que existe una relación positiva entre la regulación emocional cognitiva y las estrategias de afrontamiento en los

estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa. El coeficiente de correlación obtenido fue de  $\rho = 0,235$ , con un nivel de significancia bilateral de  $p = 0,039$  y una muestra conformada por 82 estudiantes. Dado que el valor de significancia es menor a 0,05, se evidencia que la relación encontrada es estadísticamente significativa.

Los resultados muestran que la regulación emocional cognitiva mantiene una relación directa y significativa con las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes. Sin embargo, esta asociación se presenta con una intensidad baja. Esto permite entender que cuando los estudiantes manejan mejor sus emociones mediante procesos cognitivos también suelen recurrir con mayor frecuencia a recursos para enfrentar el estrés académico.

A partir de ello se acepta la hipótesis específica propuesta ya que se confirma la existencia de vínculo entre ambas variables. Aunque la fuerza de la relación no es elevada el resultado conserva importancia. Esto se debe a que el control emocional aporta en cierta medida a una forma más adecuada de afrontar las exigencias académicas y favorece respuestas más adaptativas ante las presiones del contexto universitario.

#### **4.1.6. Discusión de resultados**

La discusión de los resultados de esta investigación se organiza a partir de la contrastación de las hipótesis formuladas desde el marco teórico y los antecedentes empíricos revisados. A partir de ello los hallazgos permiten comprender la relación entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico en estudiantes universitarios. De este modo se aporta evidencia relevante para entender ambos fenómenos dentro del contexto de una universidad pública de Arequipa.

En cuanto a la hipótesis general los resultados permiten aceptarla porque se identificó una correlación negativa moderada y estadísticamente significativa entre la regulación emocional

cognitiva y el estrés académico. El valor obtenido fue  $\rho = -0.460$  con  $p < 0.05$ . Este resultado muestra que cuando los estudiantes desarrollan mayores recursos para regular cognitivamente sus emociones los niveles de estrés académico tienden a disminuir. Desde una perspectiva psicológica y educativa esto sugiere que la capacidad para reinterpretar situaciones académicas controlar pensamientos negativos y gestionar las emociones vinculadas con las exigencias universitarias cumple una función protectora frente al estrés.

Estos resultados coinciden con lo reportado por Núñez en 2024 en España. En dicho estudio se observó que el aumento del estrés académico se relaciona con un menor nivel de regulación emocional. Así se resalta la importancia del control emocional para enfrentar las demandas universitarias. Del mismo modo Bedoya et al. en 2021 en Colombia encontraron que los estudiantes que empleaban estrategias positivas de regulación cognitiva mostraban menores niveles de estrés mejor salud psicológica y mayor adaptación al entorno universitario. En consonancia con estos antecedentes los resultados del presente estudio fortalecen la idea de que la regulación emocional cognitiva favorece el bienestar emocional y también mejora el ajuste académico.

Respecto a la primera hipótesis específica los resultados también permiten aceptarla porque se halló una correlación negativa baja y estadísticamente significativa entre la regulación emocional cognitiva y los estresores académicos. El valor obtenido fue  $\rho = -0.351$  con  $p < 0.05$ . Este hallazgo indica que los estudiantes con mayores recursos de regulación emocional perciben con menor intensidad las presiones académicas como la sobrecarga de tareas los exámenes o las exigencias de tiempo. En ese sentido la regulación emocional cognitiva puede entenderse como un mecanismo que reduce el impacto subjetivo de los estresores propios del entorno universitario.

Este hallazgo coincide con lo señalado por Restrepo et al. en 2023. Sus resultados demostraron que las estrategias de regulación cognitiva se vinculan de manera significativa con la forma en que los estudiantes enfrentan el estrés y se adaptan a la vida universitaria. De manera similar Molero y Sabrera en 2020 evidenciaron que la ausencia de regulación emocional incrementó las emociones negativas frente a las demandas académicas sobre todo en contextos de alta exigencia como el periodo de pandemia. Estos resultados refuerzan la idea de que la regulación emocional cognitiva constituye un recurso esencial para disminuir la percepción de los estresores académicos y preservar el equilibrio emocional.

En relación con la segunda hipótesis específica los resultados obtenidos permiten confirmarla porque se encontró una correlación negativa moderada y estadísticamente significativa entre la regulación emocional cognitiva y los síntomas del estrés académico. El valor registrado fue  $\rho = -0.461$  con  $p < 0.05$ . Este resultado indica que los estudiantes que regulan mejor sus emociones presentan menos síntomas emocionales físicos y cognitivos asociados al estrés tales como ansiedad fatiga irritabilidad o dificultades de concentración.

Este resultado es consistente con lo reportado por Velazco en 2019. En ese estudio se encontró que el uso de estrategias poco adaptativas de regulación emocional se relaciona con un incremento de las respuestas al estrés académico. En contraste los hallazgos de esta investigación muestran que el empleo de estrategias cognitivas más funcionales contribuye de manera significativa a reducir los efectos negativos del estrés. Asimismo, Alina y Espíndola en 2019 en Argentina reportaron que los estudiantes que aplicaban estrategias funcionales de regulación cognitiva lograban manejar mejor sus emociones reducir los síntomas de estrés y afrontar con mayor serenidad las exigencias académicas. Todo ello coincide con los resultados obtenidos en este estudio.

En cuanto a la tercera hipótesis específica los resultados también permiten aceptarla porque se encontró una correlación positiva baja y estadísticamente significativa entre la regulación emocional cognitiva y las estrategias de afrontamiento. El valor hallado fue  $\rho = 0.235$  con  $p < 0.05$ . Esto indica que a medida que los estudiantes fortalecen sus habilidades para regular cognitivamente sus emociones tienden a utilizar con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento frente a las demandas académicas. Aunque la magnitud de la relación es baja esta evidencia sugiere que la regulación emocional cognitiva contribuye en cierta medida al uso de respuestas más activas y adaptativas frente al estrés académico.

Este hallazgo guarda coherencia con lo señalado por Rivera y Palma en 2022. Ellos evidenciaron que una adecuada regulación cognitiva de las emociones se asocia con un mayor bienestar psicológico y con la adopción de estrategias de afrontamiento más funcionales. De igual forma Quispe y Quiliano en 2020 reportaron que los estudiantes con mayores recursos emocionales mostraban una mayor tendencia a emplear estrategias de afrontamiento orientadas a la resolución de problemas y a la búsqueda de apoyo. En esa línea los resultados del presente estudio refuerzan la idea de que la regulación emocional cognitiva no solo actúa como un factor protector frente al estrés, sino que también favorece el uso de estrategias de afrontamiento, aunque su efecto puede estar condicionado por variables personales y contextuales del entorno universitario.

Por último la contrastación de las hipótesis permite concluir que la regulación emocional cognitiva cumple un papel fundamental en la disminución del estrés académico de los estresores y de los síntomas asociados y de este modo se confirma su valor como un recurso psicológico clave en el contexto universitario y a la vez la relación significativa encontrada con las estrategias de afrontamiento muestra que una adecuada regulación emocional cognitiva favorece

aunque en menor medida el uso de respuestas más adaptativas frente a las demandas académicas y en conjunto estos hallazgos resaltan la importancia de promover desde las instituciones universitarias programas orientados al fortalecimiento de la regulación emocional ya que su desarrollo contribuiría al bienestar personal y también a una mejor adaptación académica y al desempeño de los estudiantes.

## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1. Conclusiones

En relación con el objetivo general se concluye que existe una relación inversa moderada y significativa entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa. El valor obtenido fue  $\rho = -0.460$  con  $p < 0.05$ . Esto indica que cuando los estudiantes desarrollan una mejor capacidad para manejar sus emociones mediante estrategias cognitivas también tienden a percibir menores niveles de estrés académico. Este resultado resalta la necesidad de fortalecer las habilidades de regulación emocional porque constituyen un recurso fundamental para afrontar las exigencias universitarias y proteger el bienestar mental de los estudiantes.

Respecto al primer objetivo específico se identificó una relación inversa baja y significativa entre la regulación emocional cognitiva y los estresores académicos. El valor hallado fue  $\rho = -0.351$  con  $p < 0.05$ . Esto significa que los estudiantes que emplean con mayor frecuencia estrategias de regulación cognitiva suelen percibir las situaciones académicas como menos estresantes. No obstante, esta relación presenta una intensidad menor en comparación con

la encontrada entre la regulación emocional y el estrés académico general.

En cuanto al segundo objetivo específico los resultados muestran una relación inversa moderada y significativa entre la regulación emocional cognitiva y los síntomas del estrés académico. El valor obtenido fue  $\rho = -0.461$  con  $p < 0.05$ . En términos sencillos esto permite afirmar que los estudiantes que logran manejar mejor sus emociones tienden a presentar menos síntomas de estrés tanto en el plano físico como en el psicológico. Este hallazgo refuerza la idea de que la regulación emocional funciona como un recurso que ayuda a conservar el equilibrio personal frente a las presiones académicas.

Con respecto al tercer objetivo específico se concluye que existe una relación positiva baja y estadísticamente significativa entre la regulación emocional cognitiva y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa. El valor registrado fue  $\rho = 0.235$  con  $p < 0.05$ . Esto indica que los estudiantes que regulan mejor sus emociones en el plano cognitivo tienden también a utilizar con mayor frecuencia estrategias para enfrentar las exigencias académicas. Aunque la intensidad de la relación es baja este resultado demuestra que un manejo adecuado de las emociones favorece el desarrollo de respuestas más adaptativas frente al estrés académico. De ese modo se respalda la importancia de fortalecer las habilidades emocionales dentro del contexto universitario.

Como conclusión general los resultados de la presente investigación permiten aceptar la hipótesis general porque se confirmó la existencia de una relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa. Esta relación se evidenció mediante una correlación inversa moderada y estadísticamente significativa con un valor de  $\rho = -0.460$  y  $p < 0.05$ . Del mismo modo se aceptan las tres hipótesis específicas porque se comprobó la presencia de relaciones

significativas entre la regulación emocional cognitiva y los estresores académicos los síntomas del estrés académico y las estrategias de afrontamiento. Estas asociaciones presentaron una intensidad que va de baja a moderada y en conjunto estos hallazgos confirman que la regulación emocional cognitiva cumple un papel importante en la disminución del estrés académico y también en la manera en que los estudiantes afrontan las demandas universitarias y por ello se reconoce su valor como un recurso psicológico esencial para promover el bienestar emocional y además un afrontamiento más adaptativo en el contexto universitario.

## **5.2. Recomendaciones**

Se recomienda a las autoridades universitarias elaborar e implementar programas integrales de prevención y acompañamiento emocional dirigidos al fortalecimiento de la regulación emocional cognitiva y al manejo del estrés académico en los estudiantes y estas acciones pueden incluir talleres formativos sobre reconocimiento y regulación de emociones manejo del estrés y desarrollo de estrategias de afrontamiento adaptativas y de esta manera se favorecería el bienestar psicológico y también el rendimiento académico. También se sugiere incorporar de forma transversal en el currículo universitario actividades y espacios formativos que impulsen el desarrollo de competencias socioemocionales debido a su influencia en la disminución de los estresores y de los síntomas del estrés académico.

Se recomienda a los docentes universitarios aplicar metodologías activas flexibles y centradas en el estudiante que contribuyan a reducir la sobrecarga académica y a promover un clima emocional favorable en el aula. Resulta necesario que las estrategias de enseñanza y evaluación sean claras progresivas y coherentes con los objetivos de aprendizaje para disminuir los estresores académicos. Del mismo modo se plantea que los docentes fortalezcan sus competencias en educación socioemocional para orientar a los estudiantes en el uso de

estrategias cognitivas de regulación emocional y de afrontamiento. Así se favorecerá una respuesta más adaptativa frente a las exigencias académicas.

Se recomienda que los estudiantes desarrollen y practiquen de manera permanente estrategias de regulación emocional cognitiva como la reinterpretación positiva de las situaciones académicas el replanteamiento de pensamientos negativos y el establecimiento de metas realistas. Estas estrategias se relacionan con menores niveles de estrés académico. Asimismo, se propone fortalecer las estrategias de afrontamiento adaptativas mediante una adecuada organización del tiempo hábitos de estudio saludables y el cuidado del bienestar físico y emocional. Cuando el estrés persista será importante buscar de manera oportuna apoyo académico y psicológico dentro de la universidad.

Se recomienda que los padres y familiares que conviven con los estudiantes ofrezcan un entorno emocional basado en el apoyo y la comprensión evitando generar presiones excesivas que aumenten el estrés académico. También resulta importante promover una comunicación abierta y empática sobre las dificultades académicas y emocionales. De igual modo conviene reforzar la motivación positiva y el acompañamiento afectivo porque ello contribuye al fortalecimiento de la regulación emocional y a un afrontamiento más saludable de las demandas universitarias.

Finalmente se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el estudio de la regulación emocional cognitiva y del estrés académico mediante diseños longitudinales o explicativos que permitan examinar la evolución de estas variables a lo largo del tiempo. Asimismo, se sugiere incorporar otras variables psicológicas y contextuales como la resiliencia el apoyo social y la autoeficacia académica. Con ello podría ampliarse la comprensión del afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios.

## REFERENCIAS

- Aldao, A. (2012). Estrategias de regulación emocional como procesos transdiagnósticos: una visión más detenida sobre la invarianza de su forma y función. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3), 261–277.  
<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.17.num.3.2012.11843>
- Alina, E. y Espíndola, W. (2019). Autoeficacia académica y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná. [Trabajo de investigación final para optar el título de Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina]. Repositorio institucional UCA.  
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10604>
- Armenta, L., Quiroz, C., Abundis, F. y Zea, A. (2020). Influencia del estrés en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 41 (48), 402-415.  
<https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p30>
- Asociación Americana de Psicología (11 de febrero del 2014). *El estrés en los adolescentes*. Recuperado el 14 de diciembre del 2024 de  
<http://www.apa.org/news/press/releases/2014/02/estres-adolescentes.aspx>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Psicología científica*, 8 (19). <http://www.psicologiaincientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual>
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Psicología científica*, 9 (2).  
<https://psicolcient.me/dga8g>

- Barraza, A. (2011). La gestión del estrés académico por parte del orientador educativo: El papel de las estrategias de afrontamiento. *Revista Visión Educativa IUANES*, 5(11), 36-44.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034497>
- Barraza, A., y Silerio, J. (2007). Estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *Investigación educativa*, 1(7), 48-65.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358918>
- Bedoya, E. (2021). Estrés, regulación cognitivo-emocional, adaptación y salud en universitarios colombianos. *Revista de Investigación y Pedagogía Praxis&Saber*, 12(30), e11534.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11534>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Segunda edición. Editorial Pearson Educación.
- Berrió, N., y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología*, 3(2), 65-82.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2145-48922011000200006&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000200006&lng=pt&tlng=es).
- Boutin, A., Rojas, L. y Ortiz, N. (2011). Modalidades evaluativas en la regulación emocional: Aproximaciones actuales. *Revista argentina de clínica psicológica*, 20(1), 29-39.  
Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281921807002.pdf>
- Carrasco, A. (2017). Modelos Psicoterapéuticos Para La Depresión: Hacia Un Enfoque Integrado. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 51(2), 181-189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7204970>
- Carver, S., Scheier, F., y Weintraub, K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically

- based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 56, 267-283.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Castillo, J., Bustos, C., Guzmán, A., y Zavala, W. (2024). Academic stress in college students: descriptive analyses and scoring of the SISCO-II inventory. PeerJ.  
<https://peerj.com/articles/16980.pdf>
- Castillos, L. (2019). *Hábitos alimentarios, actividad física y nivel de estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Este, 2019*. [Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Nutrición Humana. Universidad Peruana Unión].  
Repositorio UPEU. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/1943>
- Chau, C., Morales, H., y Werzell, M. (2002). Estilos de afrontamiento y estatus performance en un grupo de pacientes oncológicos hospitalizados. *Revista de Psicología*, 20 (1), 94-130.  
<https://doi.org/10.18800/psico.200201.005>
- Cova, F., Rincón, P., y Melipillán, R. (2007). Rumiación y presencia de sintomatología ansiosa y depresiva en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 24,175-183.
- Del Valle, M.; Betegón, E. y Irurtia (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Revista Suma Psicológica* 25(2) (2018), 153-161. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7>
- Domínguez, S., y Medrano, L. (2016). Propiedades psicométricas del cuestionario de regulación cognitiva de las emociones (CERQ) en estudiantes universitarios de Lima. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 10(1), 53-67
- Domínguez, S., y Medrano, L. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de

- Regulación Cognitiva de la Emociones (CERQ) en estudiantes universitarios de Lima.  
*Psychologia: Avances de la Disciplina*, 10(1), 53-67.
- Eisenberg, N., y Spinrad, T. (2004). Emotionrelated regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Fracica, G. (1988). Modelo de simulación en muestreo. Universidad de la Sabana. Bogotá.
- García, N. (2009). Como reducir tu nivel de estrés. En. J. García, J. Gelpi, A. Cano y C. Romero. Autores, Cómo combatir el estrés laboral. (p. 89-108). Editorial Arteanima.
- Garnefski, N., Kraaij, V., y Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, 30(8), 1311-1327.
- Garnefsky, N., y Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionarie: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149. doi: 10.1027/1015-5759.23.3.141
- Gellatly, R., y Beck, A. (2016). Catastrophic thinking: A transdiagnostic process across psychiatric disorders. *Cognitive Therapy and Research*, 40(4), 441-452.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10608-016-9763-3>
- Gómez, O., y Calleja, N. (2017). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(1), 96 117.  
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>

González, M. (2006). *Manejo del estrés*. España: Editorial INNOVA.

Gross, J., y Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations.

<https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-001>

Gutiérrez, R. (2022). *Regulación emocional, estilos de afrontamiento y el logro de metas académicas, en adolescente institucionalizados y no institucionalizados de un centro juvenil de la ciudad de Arequipa*. [Tesis para optar el grado académico de Maestra en Ciencias, con mención en Psicología Clínica Educativa, Infantil y Adolescente]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.]

Janoff, R. (1979). Characterological versus behavioral self-blame: Inquiries into depression and rape. *Journal of personality and social psychology*, 37 (10).

Jany, J. (1994). *Investigación integral de mercados*. Editorial McGraw – Hill.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca S.A.

Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=i-ySQQuUpr8C&oi=fnd&pg=PR5&dq=Lazarus+y+Folkman+\(1984&ots=DgEShtjiPa&sig=cLbfFLL%2095C5PAYXV1upFCbphK0w#v=onepage&q=Lazarus%20y%20Folkman%20\(1984&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=i-ySQQuUpr8C&oi=fnd&pg=PR5&dq=Lazarus+y+Folkman+(1984&ots=DgEShtjiPa&sig=cLbfFLL%2095C5PAYXV1upFCbphK0w#v=onepage&q=Lazarus%20y%20Folkman%20(1984&f=false)

Lazarus, S. (2000). *Estrés y emoción: Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclee de Brouwer.

Martínez, E. y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 2 (10), 11-22

- Maturana, H., y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34-41. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003>
- Medrano, L., Muñoz, R., y Cano, A. (2016). Procesos cognitivos y regulación emocional: aportes desde una aproximación psico evolucionista. *Ansiedad y estrés*, 22(2-3), 47-54. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1134793716300318>
- Misrachi, C., Ríos, M., Manríquez, J., Burgos, C., y Ponce, D. (2015). Fuentes de estrés percibidas y rendimiento académico de estudiantes de odontología chilenos. *FEM Revista de la fundación Medica* 18(2), 109-116.
- Molero, A., Sabrera, E. y Paz, P. (2020). Regulación emocional y el manejo del estrés académico en los estudiantes de IV ciclo de la carrera de administración de empresas de la modalidad para gente que trabaja de una universidad privada de lima durante el periodo 2020 II. [Tesis para optar el grado académico de Maestros en docencia Universitaria y Gestión Educativa. Universidad Tecnológica del Perú. Escuela de Postgrado].
- Morales, R. (2019). Estrategias de regulación emocional cognitiva y resiliencia en estudiantes universitarios de los primeros semestres de una universidad particular de Lima Metropolitana. [Tesis de licenciatura en psicología, Universidad Ricardo Palma].
- Morán, B., Revilla, R., Medrano, L., y Moretti, L.(s/f). Regulación Cognitiva de las Emociones y su relación con los trastornos de personalidad.
- Olmedilla, A., Ortega, E., y Abenza, L. (2013). Validación de la Escala de Catastrofismo ante el Dolor (Pain Catastrophizing Scale) en deportistas españoles. *Cuaderno de Psicología del Deporte*, 13(1), 83-94.

- Orlandini, A. (1999). *El estrés: qué es y cómo evitarlo* (Segunda ed.). Fondo de Cultura Económica. [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=d8-KuiJAOXIC&oi=fnd&pg=PT3&dq=orlandini+estres+académico&ots=\\_ZhK5pFpsG&sig=ofd3c3qSXIqvcor9-MtI8NJ4M-c#v=onepage&q=orlandini%20estres%20académico&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=d8-KuiJAOXIC&oi=fnd&pg=PT3&dq=orlandini+estres+académico&ots=_ZhK5pFpsG&sig=ofd3c3qSXIqvcor9-MtI8NJ4M-c#v=onepage&q=orlandini%20estres%20académico&f=false)
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P., y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*, 21(1), 31-37
- Quiliano, M. y Quiliano M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Revista Scielo. Artículo de investigación en Ciencia y enfermería*, 26, <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100203>
- Restrepo J., Bedoya, E. y Cuarto, G. (2023). Estrés académico y adaptación a la vida universitaria: mediación cognitivo-emocional regulación y apoyo social. *Revista Científica Anales de psicología*, 39 (1), 62-71. <https://doi.org/10.6018/analesps.472201>
- Rivera, L. y Palma, L. (2022). Regulación cognitiva de las emociones y felicidad en tiempos de la Covid-19 en estudiantes de educación de una Universidad Nacional de Huacho, 2022. [Tesis para optar el título profesional de Psicología. Universidad Continental. Huancayo, Perú].
- Rodríguez, L. (2015). Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas de pre jardín de la UPTC. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1415>

- Sánchez, P., Sánchez, J., Lamo, M., y Peiró, G. (2014). Psicobioquímica (Estrés, Ansiedad Y Depresión) En Fibromialgia. *CM de Psicobioquímica*, 3, 55-68.  
<http://www.psicobioquimica.org/documentos/revistas/fibromialgia/001/04 .pdf>
- Sanmartín, O. (2016). La OMS avisa: los niños españoles se sienten presionados por los deberes [internet]. El Mundo.  
<https://www.elmundo.es/sociedad/2016/03/15/56e7f28946163f00378b4572.html>
- Tennen, H., y Affleck, G. (1990). Blaming others for threatening events. *Psychological Bulletin*, 108, 209-232.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25- 52.  
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Torres, J. y Ayala, R. (2022). El estrés académico y su relación en la calidad de vida de estudiantes de un colegio resindentado del Perú. *Rev. Cient. Cuidado y Salud Pública*, 2(2): 63-68. [<https://doi.org/10.53684/csp.v2i2.55>]
- Velazco, A. (2019). Relación entre estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima, Cajamarca y Arequipa. Tesis para optar el título profesional de Psicología con mención en Psicología Clínica. Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Zárate, N., Soto, M., Martínez, E., Castro, M., García, R., y López, N. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *Revista FEM*, 3, 153-157.  
<https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v21n3/2014-9832-fem-21-3-153.pdf>



# **ANEXOS**

## Anexo 1: Matriz de consistencia

**Título de la Investigación:** Regulación Emocional Cognitiva y Estrés Académico en Estudiantes de Educación de una Universidad Pública de Arequipa, 2025.

Formulación del Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño metodológico
<p><b>Problema General.</b></p> <p>¿Es posible que exista relación entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025?</p> <p><b>Problemas Específicos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Es posible que exista relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y los estresores académicos en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025?</li> <li>• ¿Es posible que exista relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y los síntomas del estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025?</li> </ul>	<p><b>Objetivo General.</b></p> <p>Determinar si existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.</p> <p><b>Objetivos Específicos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprobar si existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y los estresores académicos en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.</li> <li>• Establecer si existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y los síntomas del estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.</li> </ul>	<p><b>Hipótesis general.</b></p> <p>Existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.</p> <p><b>Hipótesis específicas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y los estresores académicos en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.</li> <li>• Existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y los síntomas del estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.</li> <li>• Existe relación significativa entre la regulación</li> </ul>	<p><b>Variable 1:</b> Regulación Emocional Cognitiva</p> <p><b>Dimensiones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto culparse</li> <li>• Culpar a otros</li> <li>• Aceptación</li> <li>• Re – focalización en los planes</li> <li>• Focalización positiva</li> <li>• Rumiación</li> <li>• Reinterpretación positiva</li> <li>• Poner en perspectiva</li> <li>• Catastrofismo</li> </ul> <p><b>Variable 2:</b> Estrés Académico</p> <p><b>Dimensiones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estresores.</li> <li>• Síntomas.</li> </ul>	<p><b>Tipo de investigación:</b> Investigación Básica o pura.</p> <p><b>Nivel:</b> De nivel correlacional.</p> <p><b>Método:</b> Hipotético deductivo.</p> <p><b>Diseño de la investigación:</b> No experimental de tipo transversal</p> <p><b>Población:</b> 229 estudiantes universitarios de la facultad de Educación de una universidad pública de Arequipa.</p> <p><b>Muestra:</b></p>

---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Es posible que exista relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer si existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.</li> </ul>	<p>emocional cognitiva y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de afrontamiento.</li> </ul>	<p><b>82</b> estudiantes de los semestres de 6to, 7mo y 8vo semestre de la Facultad de Educación de una universidad pública de Arequipa</p>
--	--	---	---	---

---

## Anexo 2: Instrumentos

### Instrumento 1

#### CUESTIONARIO DE REGULACIÓN COGNITIVA DE LAS EMOCIONES (CERQ)

**Instrucciones:**

Por favor lea atentamente y marque con un aspa (X) la opción que mejor indique su grado de acuerdo o desacuerdo con cada oración. No existen respuestas buenas ni malas por lo que le pedimos que sea sincero(a).

1. Nunca.
2. A veces
3. Regularmente
4. A menudo.
5. Siempre.

**Consigna:**

Generalmente todos hemos tenido que afrontar ahora o en el pasado sucesos negativos o displacenteros. Cada persona responde de una forma característica y propia antes estas situaciones.

Nº	Ítems	Nunca	A veces	Regularmente	A menudo	Siempre
1	Siento que soy el único que tengo la culpa					
2	Siento que soy el único responsable de lo que ha pasado					
3	Pienso sobre los errores que he cometido en esa situación					
4	Pienso que básicamente la causa de lo ocurrido debe corresponderme a mí					
5	Pienso que tengo que aceptar que esto ha ocurrido					
6	Pienso que tengo que aceptar la situación					
7	Pienso que no puedo cambiar nada de esto					
8	Pienso que debo aprender a vivir con esto					
9	A menudo reflexiono sobre cómo me siento sobre lo que ha ocurrido					
10	Estoy preocupado por aquello que pienso y siento sobre lo que ha ocurrido					
11	Quiero comprender porque me siento de esta manera a raíz de lo que ha ocurrido					
12	Pienso demasiado sobre los sentimientos que me causó esa situación					
13	Pienso en las cosas más bonitas que he experimentado					
14	Pienso en cosas agradables que no tienen nada que ver con esto					

15	Pienso en algo agradable en vez de en aquello que ha ocurrido					
16	Pienso en experiencias agradables					
17	Pienso en aquello que puedo hacer mejor					
18	Pienso sobre cómo puedo afrontar mejor la situación					
19	Pienso en cómo puedo cambiar la situación					
20	Pienso un plan para tratar de hacerlo mejor					
21	Pienso que yo puedo aprender algo de esta situación					
22	Pienso que puedo convertirme en una persona más fuerte como resultado de lo ocurrido					
23	Pienso que la situación también tiene un lado positivo					
24	Busco el lado positivo del problema					
25	Pienso que podría haber sido mucho peor					
26	Pienso que otras personas están pasando peores experiencias					
27	Pienso que no ha sido tan malo comparado con otras cosas					
28	Me digo que hay cosas peores en la vida					
29	A menudo pienso que lo que he experimentado es peor que los que otros han experimentado					
30	Continuamente pienso sobre cuán terrible es lo que he experimentado					
31	A menudo pienso que lo que he experimentado es lo peor que puede ocurrirle a una persona					
32	Continuamente pienso que la situación ha sido horrible					
33	Siento que otros son los culpables de esto					
34	Siento que otros son responsables por lo que ha ocurrido					
35	Pienso sobre los errores que otros han cometido en este asunto					
36	Siento que básicamente la causa de esto corresponde a otros					

## Instrumento 2

### ESTRÉS ACADÉMICO - SISCO

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?

Sí

No

*En caso de seleccionar la alternativa 'no', el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa 'sí', 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:

Situación	(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

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

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

Reacciones comportamentales	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Alejamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					

**Otras (especifique)**

<b>Otras (especifique)</b>	<b>(1) Nunca</b>	<b>(2) Rara vez</b>	<b>(3) Algunas veces</b>	<b>(4) Casi siempre</b>

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.

<b>Estrategias</b>	<b>(1) Nunca</b>	<b>(2) Rara vez</b>	<b>(3) Algunas veces</b>	<b>(4) Casi siempre</b>	<b>(5) Siempre</b>
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogio a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación)					

### Anexo 3: Validez del instrumento

#### Validez del cuestionario CERQ - Regulación emocional cognitiva:

El instrumento goza de validez en todos sus ítems y constructos, siendo empleado y validado en múltiples investigaciones a nivel nacional e internacional. En todas se recurrió a la validación por juicio de expertos, calificándolo de aplicable por todos sus miembros. Además, este instrumento cuenta con la validación interna en el ámbito nacional donde se obtuvieron los siguientes resultados comparados con otras adaptaciones en otros países.

Versión del CERQ	
Factores CERQ	Peruana (N=345)
Auto culparse	.58
Culpar a otros	.58
Aceptación	.69
Re – focalización en los planes	.74
Focalización positiva	.61
Rumiación	.69
Reinterpretación positiva	.66
Poner en perspectiva	.70
Catastrofismo	.72

#### Validez del cuestionario SISCO - Estrés Académico

Se obtuvieron evidencias de validación mediante tres métodos: análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. Estos métodos se emplearon para evaluar la estructura interna del Inventario SISCO del Estrés Académico.

Así mismo se halló la validez del contenido y fue confirmada mediante la evaluación de expertos, quienes calificaron la relevancia, pertinencia y claridad de cada componente del instrumento fueron evaluados por expertos, lo que confirmó la validez del contenido. Este

proceso involucró a diez jueces especializados. Después, se analizaron los resultados con el coeficiente V de Aiken, que demostró que el dispositivo obtuvo puntuaciones adecuadas, lo que respalda su validez de contenido.

Índice de ajuste del modelo	valor
SRMR	.648
GFI	.838
CFI	.864

**Nota.** Esta tabla muestra los índices de ajuste SRMR; GFI; CFI con puntuaciones aceptables de validez

#### **Anexo 4: Confiabilidad del instrumento**

**a) Confiabilidad del cuestionario Regulación emocional cognitiva:**

En la adaptación realizada en Perú, los expertos Domínguez y Medrano (2016) para evaluar la confiabilidad de cada aspecto, utilizaron el coeficiente alfa de Cronbach. Se descubrió que las áreas de autoestima y aceptación obtuvieron puntuaciones bajas, con un valor de 0.56 y 0.52, respectivamente. Además, calcularon el coeficiente omega de McDonald y encontraron valores que eran similares al coeficiente alfa. La estrategia de focalización positiva recibió una puntuación de 72 y demostró una mayor confianza en la población peruana.

**b) Confiabilidad del cuestionario Estrés Académico**

Barraza (2007) Según el método de división por mitades, el dispositivo demostró una buena confiabilidad, con alfas de 0,87 para la primera mitad y 0,80 para la segunda mitad. Además, la confiabilidad se confirmó con una puntuación de 0.83 de los índices de correlación de Spearman y Brown. Asimismo, la confiabilidad fue confirmada a través del método de consistencia interna, con alfas generales de 0,9. Además, se registraron puntuaciones individuales para cada dimensión, con un valor para estresores de 85; para síntomas 91 y para estrategias de afrontamiento 69.

## Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA

### CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Lima, 16 de Julio del 2025.

Autor Responsable:  
**Abraham Yucra Calcina**

**Exp. N°: 0775-2025**

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética e Integridad Científica de la Universidad Privada Norbert Wiener (CIEIC-UPNW) evaluó y **APROBÓ** el siguiente proyecto de investigación:

Proyecto Titulado: "Regulación Emocional Cognitiva y Estrés Académico en Estudiantes de Educación de una Universidad Pública de Arequipa, 2025" Versión Nro. 1, con fecha 28/05/2025.

El cual tiene como Autor(es) a:

**Abraham Yucra Calcina**

La **APROBACIÓN** comprende el cumplimiento de las buenas prácticas éticas, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo de investigación y la confidencialidad de los datos, entre otros.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

- La **vigencia** de la aprobación es **24 meses** a partir de la emisión de este documento.
- Toda **enmienda** deberá presentarse al CIEIC-UPNW; el proyecto no podrá ejecutarse sin su aprobación previa.
- La constancia de aprobación por el CIEIC **no garantiza** la **aceptación** por parte de las **instituciones** donde pretende ejecutar el trabajo de investigación.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,

  
  
**Mg. Angelica Karina Minaya Galarreta**  
Presidente  
Comité Institucional de Ética e Integridad Científica  
Universidad Privada Norbert Wiener



## Anexo 6: Formato de consentimiento informado

<b>FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO</b> <i>(Para trabajos de investigación cuyo objeto de estudio involucren personas)</i>	
Título del Proyecto de Investigación: Regulación emocional cognitiva y estrés académico en estudiantes de Educación de una Universidad Pública de Arequipa, 2025	
Autor Responsable: YUCA Calcina Abraham	
Autor 2 (Opcional para casos de estudiantes/bachilleres/egresados):	
Universidad /Institución: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa	
I. INVITACIÓN	
<p>Estimado(a) participante:</p> <p>Le invitamos a participar en un estudio de investigación titulado: "Regulación emocional cognitiva y estrés académico en estudiantes de Educación de una Universidad Pública de Arequipa, 2025", desarrollado por investigadores de la Universidad Privada Norbert Wiener S.A. (UPNW). A continuación, le proporcionamos información detallada sobre el estudio y su participación.</p>	
II. INFORMACIÓN	
2.1	<b>Propósito del estudio:</b> Determinar si existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva y el estrés académico en los estudiantes de Educación de una universidad pública de Arequipa, 2025.
2.2	<b>Duración del estudio:</b> 6 meses
2.3	<b>Número esperado de participantes:</b> 82 estudiantes de educación
2.4	<p><b>Criterios de Inclusión y exclusión:</b></p> <p><b>Criterios de inclusión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Estudiantes matriculados y que están cursando la carrera de Educación</li> <li>•Estudiantes mayores de edad</li> <li>•Estudiantes 4to, 5to y 6to semestre.</li> </ul> <p><b>Criterios de exclusión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Estudiantes de otras facultades o escuelas profesionales</li> <li>•Estudiantes de Educación menores de edad.</li> </ul>
2.5	<p><b>Procedimientos del estudio:</b> La recolección de la información implica la aplicación de una serie de pasos para alcanzar el objetivo y para comprobar la hipótesis de investigación. Los instrumentos que se emplearon para ambas variables son dos instrumentos estandarizados, validados y con alto nivel de confiabilidad. Para la variable 1, Regulación Emocional Cognitiva: Se utilizará el cuestionario "Cognitive Emotion Regulation Questionnaire" Para la variable 2, Estrés Académico: Se utilizará el inventario SISCO para medir los niveles de estrés académico en los estudiantes a través de 29 ítems, la duración del procedimiento será de 25 minutos los resultados serán tratados con estricta confidencialidad y se le entregarán en forma individual si corresponde.</p>
2.6	<b>Riesgos:</b> los riesgos que implica el estudio para los participantes que en este caso son los estudiantes de <u>educación</u> : la influencia de factores externos como la ansiedad, el cansancio.
2.7	<b>Beneficios:</b> adaptabilidad de la persona, ayudando a evaluar la estabilidad emocional, la creatividad, la motivación y al ser capaz de reconocer aspectos importantes.
2.8	<b>Costos e incentivos:</b> La participación no implicará ningún costo para usted, ni recibirá incentivos económicos ni materiales a cambio de su colaboración.
2.9	<b>Confidencialidad:</b> Su información será codificada para proteger su identidad. Si los resultados del estudio se publican, no se incluirá ninguna información que permita identificarlo. Los datos estarán disponibles solo para el equipo de investigación.

2.10	<b>Derechos del participante:</b> Su participación es completamente voluntaria. Puede negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalización o pérdida de derechos.
2.11	<b>Preguntas/Contacto:</b> Si tiene preguntas o inquietudes, puede comunicarse con el autor responsable Abraham Yucra Calcina, número de teléfono 976796741 y correo electrónico es abrahamyucra84@gmail.com. También, puede contactar al Comité de Ética que validó este estudio a través del Dr. Raúl Antonio Rojas Ortega. Presidente del Comité Institucional de Ética e Integridad Científica de la UPNW, al correo comite.etica@uwiener.edu.pe
2.12	<b>Ocurrencias/Reclamos:</b> En caso de existir alguna ocurrencia o reclamo, puede contactar al Comité de Ética que validó este estudio a través del Dr. Raúl Antonio Rojas Ortega. Presidente del Comité Institucional de Ética e Integridad Científica de la UPNW, al correo comite.etica@uwiener.edu.pe

### III. DECLARACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Declaro haber leído y comprendido el contenido de este Formulario de Consentimiento Informado. He recibido una explicación clara sobre el objetivo, procedimiento y finalidad del estudio, así como respuesta a todas mis preguntas. Entiendo que mi participación es voluntaria y tengo derecho a retirar mi consentimiento en cualquier momento, sin que esto me perjudique de ninguna manera. Recibiré una copia firmada de este Formulario.

		___/___/202__ FECHA (dd/mm/aaaa)
<b>FIRMA DEL PARTICIPANTE</b> <i>Nombre del Participante:</i> <i>DNI/Carné de Extranjería/Otros:</i>	<b>HUELLA DACTILAR</b>	
		15 / 08 / 2025. FECHA (dd/mm/aaaa)
<b>FIRMA DEL AUTOR RESPONSABLE</b> <i>Nombre del Autor Responsable: Abraham Yucra Calcina</i> <i>DNI/Carné de Extranjería/Otros: 46951751</i>	<b>HUELLA DACTILAR</b>	
<b>FIRMA DEL INTEGRANTE DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN (en caso corresponda)</b> <i>Nombre del Integrante del equipo de investigación:</i> <i>DNI/Carné de Extranjería/Otros:</i>	<b>HUELLA DACTILAR</b>	___/___/202__ FECHA (dd/mm/aaaa)
<b>FIRMA DEL TESTIGO/REPRESENTANTE LEGAL (en caso corresponda)</b> <i>Nombre del Testigo o Representante Legal:</i> <i>DNI/Carné de Extranjería/Otros:</i>	<b>HUELLA DACTILAR</b>	___/___/202__ FECHA (dd/mm/aaaa)

## Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos



### SOLICITUD PARA APLICACIÓN DE PRUEBAS PSICOLÓGICAS

Juliaca, 18 de Agosto de 2025

Dr. Emilio Manuel Guerra Cáceres

**Director del Departamento Académico de la facultad de Educación - UNSA**

De mis consideraciones:


Yo, Abraham Yucra Calcina, con DNI: 46951751, solicito a usted muy cordialmente, pueda autorizarme en aplicar dos instrumentos psicológicos:

- Inventario SISCO del Estrés Académico.
- El CERQ Cognitive Emotion Regulation Questionnaire"

Ambos instrumentos, enriquecerán y ayudarán en mi tesis de investigación. Adicional a ello, doy fe que para el desarrollo de dichas evaluaciones no será necesario los datos personales y tanto las respuestas como cualquier otro dato serán tratados con responsabilidad y con el anonimato respectivo



Me despido agradeciendo por la atención prestada. Quedo de usted, muy agradecido

Atentamente,



---

Abraham Yucra Calcina  
DNI: 41842956



---

Dr. Emilio Manuel Guerra Cáceres  
DNI: 29361761




# 16% Similitud general

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

## Filtrado desde el informe

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

## Fuentes principales

- 14%  Fuentes de Internet
- 7%  Publicaciones
- 11%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

## Marcas de integridad

### N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

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

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

## Fuentes principales

- 14% Fuentes de Internet
- 7% Publicaciones
- 11% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

## Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	
	hdl.handle.net	2%
2	Internet	
	repositorio.uwiener.edu.pe	1%
3	Internet	
	repositorio.unsaac.edu.pe	1%
4	Internet	
	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
5	Trabajos entregados	
	Universidad Privada San Juan Bautista on 2024-09-05	<1%
6	Internet	
	repositorio.puce.edu.ec	<1%
7	Trabajos entregados	
	Submitted on 1692159825238	<1%
8	Internet	
	repositorio.udh.edu.pe	<1%
9	Trabajos entregados	
	Universidad Wiener on 2024-12-04	<1%
10	Internet	
	www.researchgate.net	<1%
11	Trabajos entregados	
	Universidad Wiener on 2026-02-09	<1%