

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Relación entre estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios de
Lima, Cajamarca y Arequipa**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA CON
MENCIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

ALEJANDRA VELAZCO CABREJOS

Asesora: Mg. Mónica De Los Milagros Cassaretto Bardales

Lima, Junio, 2019

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá y mi papá, por todo su apoyo durante esta linda etapa y quienes, sin duda alguna, fueron mi ejemplo a seguir.

A Andrea, mi hermana, quien fue la que me acompañó y me guio en este proceso de aprendizajes y nuevas experiencias.

A Ana, Ángela y Lucía, por el amor y apoyo incondicional que me dan día a día.

A mis abuelitos: Carlos, Rosita, Titi y Papapa, por ser los mejores regalos que me dio la vida.

A Marcio, por estar ahí siempre cuando más lo he necesitado, por acompañarme y alentarme en cada momento de este proceso y por ser mi compañero incondicional.

A mi asesora, Mónica, por su constante supervisión y exigencia a lo largo de este proceso. A las autoras del proyecto “La salud en estudiantes universitarios peruanos” por confiar en mí, brindarme todas las facilidades del caso y el acceso a la muestra.

Resumen

La presente investigación forma parte del proyecto “La salud en estudiantes universitarios peruanos” dirigido por la Mg. Mónica Cassaretto y la Mg. Patty Vilela. El propósito del estudio fue analizar la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima, Cajamarca y Arequipa. Con este fin, se evaluó a 1207 estudiantes universitarios, cuyas edades oscilaban entre los 17 y 32 años ($M= 20.51$; $DE= 2.3$). Se utilizó el Inventario SISCO de estrés académico en su versión original diseñada por Barraza (2007) y el Cuestionario de Regulación Cognitiva de las emociones (CERQ) en su versión validada en el Perú (Domínguez & Medrano, 2016). Los resultados sugieren que los estudiantes, en promedio, presentan niveles de estrés académico medianamente altos, siendo las mujeres quienes muestran mayor intensidad del mismo. Asimismo, se observaron diferencias significativas en cuanto al tipo de universidad, aquellas universidades que se encontraban en los primeros puestos del ranking universitario, presentaban mayores niveles de estrés académico. Por otro parte, se encontraron múltiples correlaciones entre los indicadores de estrés académico y diversas estrategias de regulación emocional. Posteriormente, se realizaron análisis de regresión para cada indicador del estrés académico, encontrando que las estrategias de culpar a otros, autoculparse, catastrofización y focalización positiva predecían el modelo de intensidad del estrés ($R^2=.16$, $p< .001$). Mientras que el modelo de reacciones globales ($R^2=.22$, $p< .001$) era predicho únicamente por la estrategia de aceptación.

Palabras clave: Estrés académico, regulación emocional, universitarios

Abstract

The present research is part of the project "Health in Peruvian university students" led by Mg. Monica Cassaretto and Mg. Patty Vilela. The aim of the study is to analyze the possible relationship between academic stress and emotional regulation in university students of Lima, Cajamarca y Arequipa. With this purpose, this study evaluated 1207 college students, between the ages 17 and 30 years old ($M= 20.51$; $DE= 2.3$). The SISCO Inventory of academic stress in its original version designed by Barraza (2007) and the Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ) validated in its spanish version in Peru (Domínguez & Medrano, 2016) were used for the measurement. Results, revealed that the students show fairly high levels of academic stress, with women showing higher levels. Likewise, significant differences were observed based on the university ranking. In this sense, those who were in the top positions, showed higher levels of academic stress. On the other hand, multiple correlations between indicators of academic stress and different emotional regulation strategies were found. Subsequently, linear regression models were assessed for academic stress. Results showed that other blame, self-blame, catastrophizing and positive refocusing influenced the intensity model ($R^2=.16$, $p< .001$) of the academic stress. Meanwhile, global reactions model ($R^2=.22$, $p< .001$) was influenced only by acceptance.

Key words: Academic stress, emotional regulation, university students

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	13
Participantes	13
Medición	14
Análisis de datos	17
Resultados	19
Discusión	25
Referencias	35
Apéndices	47
Apéndice A: Ficha de datos sociodemográficos	47
Apéndice B: Características de la muestra	49
Apéndice C: Consentimiento Informado	50
Apéndice D: Hoja informativa para padres	51
Apéndice E: Confiabilidad por consistencia interna SISCO	52
Apéndice F: Confiabilidad por consistencia interna CERQ	53
Apéndice G: Análisis de distribución de puntajes de la muestra	54
Apéndice H: Comparación de medias	55
Apéndice I: Correlaciones	56
Apéndice J: Análisis de regresión	57

Ingresar a la universidad implica sobrellevar situaciones complicadas que requieren mayor esfuerzo y dedicación debido a que es una etapa de transición y de mayores responsabilidades (Beiter et al., 2015; Chau & Vilela, 2017; Pérez, 2015; Saldaña, De Loera & Madrigal, 2017). Este hito supone un impacto en el bienestar de los alumnos ya que constantemente tienen incertidumbre sobre decisiones importantes que tomar y sobre los nuevos retos que deben afrontar (Perez-Rivases, 2017). En la actualidad, como refiere Gonzáles, Souto-Gestal y Fernández (2017), los jóvenes universitarios son una población considerada como altamente vulnerable ante diversas conductas, las cuales repercuten negativamente en la salud de los mismos (Shadi, Peyman, Taghipour & Tehrani, 2017).

En un estudio realizado por la American College Health Association (siglas ACHA, 2014) con 66 887 estudiantes universitarios en Estados Unidos, se encontró que el 22% no realiza ejercicios, el 58.6% consume frutas y verduras solo 1 o 2 veces al día, el 66% consume alcohol, el 12.7% fuma cigarrillos y el 19.8% consume marihuana. Un panorama similar se refleja en otro estudio llevado a cabo por el Grupo de Opinión Pública de la Universidad de Lima con 1 256 estudiantes universitarios que pertenecían al Consorcio de Universidades, se encontró que el 46.5% no realizan actividad física, el 37% fuma cigarrillos, el 63.1 % consume alcohol y el 4.9% consume otras drogas (Consorcio de Universidades, 2006). Por lo tanto, estas cifras estarían evidenciando la presencia de hábitos pocos saludables en los estudiantes universitarios.

En esa misma línea, según Salazar, Varela, Lema, Tamayo y Duarte (2010), las conductas que los jóvenes realizan tienen una influencia directa en la salud, bienestar y calidad de vida de estos. Por ejemplo, en un estudio realizado por ACHA (2015) los universitarios reportaban padecer de alergias, asma, migraña, dolor de espalda, entre otros. Asimismo, en otro estudio llevado a cabo por la misma asociación, se encontró que el 82% de estudiantes reportó agotamiento y cansancio, el 31.8% sentirse deprimido y el 6.9 consideró el suicidio (ACHA, 2012). También, la presencia de cuadros de ansiedad y depresión ha aumentado últimamente en los jóvenes (Blázquez, Sarto & del Hoyo, 2011; Otiniano, 2012). Respecto a esto último, se piensa que los síntomas mencionados podrían estar vinculados al estrés presente en los alumnos durante el semestre académico (Álvarez, Gallegos & Herrera, 2018; Rivas et al., 2016).

Lazarus y Folkman (1986), en su teoría transaccional del estrés, argumentan que el estrés es un proceso que implica una interacción dinámica entre el individuo y su entorno, en el cual la persona considera al evento como amenazante y que pone en peligro su bienestar. Por lo tanto, el proceso del estrés inicia con el encuentro con un estresor y se desarrolla a medida que

la persona interpreta su naturaleza, se prepara para afrontarlo y se adapta a la situación, ya sea teniendo éxito o fracasando (Barra, 2003). Dicho esto, dependiendo de la fuente de donde proviene el estrés, se definen diversos tipos del mismo; así, se puede hablar de estrés familiar, estrés laboral y estrés académico (Pulido et al., 2011). Este último hace referencia a aquella tensión que suele experimentarse en un contexto de aprendizaje (Orlandini, 1999).

El estrés académico es considerado como un proceso adaptativo que consta de tres etapas (Barraza, 2008). En primer lugar, los estudiantes universitarios perciben ciertos requerimientos del exterior como estresantes; en segundo lugar, los estresores mencionados ocasionan diversos síntomas generados por un desequilibrio; por último, dicho desequilibrio obliga al estudiante a realizar acciones de afrontamiento. De la misma manera, García, Pérez, Pérez y Natividad (2012) consideran que los estudiantes experimentan estrés académico cuando perciben y valoran que las demandas académicas sobrepasan sus recursos, lo cual se manifiesta en diversos síntomas y exige que estos realicen acciones de afrontamiento para poder recuperarse de la tensión.

En base a diversas investigaciones realizadas en distintos países a nivel mundial con estudiantes universitarios, se concluyó que la mayoría de estos calificaban su estrés académico dentro de un nivel moderado a alto, como por ejemplo: Arabia Saudita (Alsulami et al., 2018), Malasia (Hj Ramli, Alavi, Mehrinezhad & Ahmadi, 2018), India (Mishra, 2018), México (Pulido et al., 2011; Rivas et al., 2014) y España (García et al., 2012; Oliván, Boira & López, 2010; Polo, Hernández & Pozo, 2011).

Un panorama similar es reflejado específicamente a nivel latinoamericano, existiendo cierta consistencia en los resultados hallados tras una serie de investigaciones en distintos países, tales como: Colombia (Blanco et al., 2015; Díaz, Arrieta & González, 2014; Gutiérrez, Londoño & Mazo, 2009), Chile (Fernández & Solari, 2017; Huaquín & Loaiza; 2004) y Perú (Bedoya, Perea & Ormeño, 2006; Boullosa, 2013; Celis et al., Correa, 2015; Damián, 2016; Ticona, Paucar & Llerena; 2006). Dichos resultados indican que los estudiantes universitarios presentan mayormente un nivel de estrés académico entre medio a alto durante el semestre.

Así, se ha encontrado que existen situaciones específicas que son percibidas como más demandantes por los estudiantes universitarios. Por ejemplo, las evaluaciones de los maestros, el tiempo limitado para presentar las tareas y la sobrecarga de trabajos son aquellas que generan más estrés académico en los alumnos. Asimismo, las reacciones comportamentales más reportadas por los estudiantes universitarios son el desgano, aumento o reducción de alimentos, mayor consumo de drogas y aislamiento. Respecto a las reacciones psicológicas, las más frecuentes son los problemas de concentración, ansiedad e inquietud. Por último, las reacciones

físicas más comunes son la somnolencia, dolores de cabeza y problemas digestivos (Barraza, 2015; Bedoya et al., 2006; Boullosa, 2013; Collados & García, 2012; Damián, 2016; García et al., 2012; Pozos, 2015; Rivas et al., 2014).

Por otro lado, el estrés académico se encuentra asociado a distintas variables sociodemográficas y académicas. En cuanto al sexo, la mayoría de investigaciones han reportado que las mujeres registran niveles más altos de estrés académico en comparación con los varones (Barraza, 2015; Belhumeur, Barrientos & Retana, 2016; Boullosa, 2013; García et al., 2012; Rivas et al., 2014; Shadi et al., 2017; Sulaiman, Hassan, Sapin & Abdullah, 2009). En ese sentido, una posible explicación es que los varones presentan una predilección por ignorar el problema o afrontar directamente el estrés (Boullosa, 2013; Saravia, 2013).

Respecto al ciclo en el que se encuentran cursando los alumnos, se ha encontrado la presencia de mayores niveles de estrés académico en los primeros ciclos de la universidad (Bedoya, Peredo & Ormeño, 2006; Belhumeur, Barrientos & Retana, 2016; Bernstein & Chemaly, 2017; Gaeta & Martín, 2009, Rivas et al., 2014). Dicho esto, se piensa que en los primeros años de universidad las personas presentan menos recursos de afrontamiento y menos experiencia, lo cual representaría una falta de control sobre el nuevo ambiente y falta de adaptación al mismo (Beiter et al., 2015; Gaeta & Martín, 2009). Asimismo, esto podría estar evidenciando que, a través de los años, se pone de manifiesto distintos mecanismos adaptativos de afrontamiento que disminuye la percepción del estrés académico (Abdulghani, AlKanhah, Mahmoud, Ponnampereuma & Alfaris; 2011; Beiter et al., 2015; Polo, Hernández & Pozo, 1996; Ross, Cleland, & Macleod, 2006).

Otras variables asociadas al estrés académico son el promedio ponderado reportado por los mismos y la facultad a la que pertenecen. En cuanto a la primera, se halló que conforme el promedio ponderado reportado por el alumno va aumentando, su nivel de estrés va reduciéndose (Barraza, 2015; Brougham, 2009). Respecto a la segunda, en un estudio realizado por Martín (2007) se encontró que, de las cuatro facultades evaluadas (psicología, economía, literatura inglesa y filología hispánica), la facultad de psicología y economía eran aquellas que experimentaban mayor estrés académico durante el periodo de exámenes. Específicamente se halló diferencias significativas entre la facultad de psicología y filología hispánica pero no con las demás facultades, lo cual indicaría que podría haber ciertas variables moduladoras y no controladas en el estudio. Asimismo, en un estudio realizado por Mazo, Londoño y Gutiérrez (2013), se encontró que las facultades con mayores niveles de estrés académico eran aquellas vinculadas a las ciencias de la salud y educación. Por otro lado, en una investigación llevada a

cabo por Ray, Halder y Goswami (2012) en India, no se hallaron diferencias significativas entre el área de ciencias y el área de humanidades, ambas evidenciaban una percepción moderadamente alta de estrés académico.

Específicamente en el Perú, se cuenta con pocos estudios sobre estrés académico en estudiantes de universidades de provincia. No obstante, se realizó una investigación con 234 estudiantes arequipeños de enfermería. Dicho estudio presenta ciertas críticas metodológicas como el uso de un instrumento que mide estrés general y sin baremos reconocidos en el contexto peruano. A pesar de lo mencionado, se encontró que el 26% de alumnos presentaba un nivel moderado y el 30.3% un nivel severo de estrés académico. Asimismo, se halló que las mujeres presentaban mayor estrés académico que los hombres; al igual que los del primer año evidenciaban más estrés académico que los de cuarto año. Por último, se encontró que los principales estresores fueron: la proximidad de exámenes, el cambio de hábitos de sueño y el fin de semestre (Ticona et al., 2006).

En el caso de Piura, se realizó un estudio con 143 alumnos de medicina y los hallazgos evidenciaron que el 25.64% de las mujeres y el 20.69% de los hombres reportaban percibir *mucho* estrés durante el semestre. En general, las mujeres presentaron mayor nivel de estrés académico que los varones. Entre los principales estresores se encontraban las evaluaciones y el tipo de trabajo pedido por los maestros y, entre las principales reacciones, se hallaban: la somnolencia, falta de concentración y alteración en el consumo de alimentos (Correa, 2013).

Por lo mencionado, el estrés académico adquiere suma relevancia debido a que es el estado emocional o mental más común que experimentan los alumnos durante sus estudios (Hj Ramli et al., 2018). A pesar de fomentar mayor esfuerzo ante ciertas situaciones (Zárate, Soto, Castro & Quintero, 2017) puede tener efectos negativos en el organismo y en la salud mental (Feldman et al., 2008; Hollenstein & Loughheed, 2013; Maydych et al., 2017; Segerstrom, 2010). Por ejemplo, se ha demostrado que un nivel elevado de estrés académico altera las funciones fisiológicas y cognitivas del individuo (Maydych et al., 2017; Román, Ortiz & Hernández, 2008). Respecto a las primeras, se debilita el sistema inmunológico ocasionando que el organismo se vuelva más vulnerable ante las enfermedades (Maydych et al., 2017; OPS/OMS, 2016). En cuanto a lo cognitivo, por un lado, se ha comprobado que los patrones emocionales y la valoración de la realidad varían sustancialmente en periodos de demandas académicas. Por otro lado, percibir altos niveles de estrés académico restringe la posibilidad de

poner en práctica las habilidades ejecutivas, tales como: resolución de problemas y planificación de estrategias (Poon, Lee & Ong, 2012; Williams, Suchy & Rau, 2009).

De la misma manera, en distintas investigaciones se encontró que, a mayor estrés académico, los alumnos disminuían sus creencias de autoeficacia significativamente (Hu & Cheng, 2015; Jenaabadi, Nastiezaie, & Safarzaie, 2017; Wolf, Stidham, & Ross, 2015). Asimismo, en un estudio realizado con 380 estudiantes estadounidenses, se halló que más del 50% de los mismos muestra falta de concentración y presenta dificultades al iniciar su tarea en periodos de estrés académico (Feld, 2011); lo cual podría estar evidenciando un impacto negativo en el desempeño de los estudiantes (Awé, Gaither, Crawford & Tieman, 2016; Jose & Valsaraj, 2015; Mishra, 2018; Sohail, 2013).

Por otra parte, en un estudio realizado en España con 40 estudiantes universitarios (Martín, 2007), se evidencia que, durante el periodo de mayor estrés académico, los alumnos presentaron algún deterioro y desbalance emocional, el cual fue superior a otros momentos del ciclo regular; ello podría producir distintos desajustes en la salud de los mismos. De esta manera, se sugiere que fomentar la capacidad para controlar y manejar las emociones podría ser un factor crucial para lidiar de forma efectiva las sobrecargas del entorno académico (Downey, Johnston, Hansen, Birney & Stough, 2010).

En ese sentido, el estudio de la regulación emocional se vuelve relevante. La regulación emocional es un proceso mediante el cual los individuos influyen sobre las emociones generadas por las situaciones que atraviesan; ocasionando cambios tanto en la manera de experimentar como de expresar dichas emociones (Thompson, 1994). El objetivo de ello es proteger el funcionamiento psicológico adecuado y contrarrestar algún tipo de patología (Kring & Werner, 2004) mediante la redirección del flujo espontáneo de las emociones para poder incrementarlas, mantenerlas o disminuirlas (Gross, 1999; Koole, 2009).

Gross y Thompson (2007) proponen el “Modelo del Proceso de Regulación Emocional”, en este se indica que las emociones pueden ser reguladas en cinco fases distintas del proceso. En primer lugar, la selección de la situación hace referencia a intentar ubicarse en una situación en que la persona pueda experimentar una emoción deseable. En segundo lugar, la modificación de la situación se refiere a modificar una situación externa o ambiente físico con el fin de cambiar el impacto emocional. En tercer lugar, el despliegue de la atención está relacionado a dirigir la atención con el objetivo de influir en la respuesta emocional. En cuarto lugar, el cambio cognitivo referido a la modificación de la evaluación que se tiene de una situación para alterar el impacto emocional de la misma. Por último, la modulación de la

respuesta que tiene que ver con la influencia sobre el componente experiencial, comportamental y fisiológico de la respuesta emocional (Gross, 2013).

Es importante recalcar que existen diferentes estrategias de regulación emocional, estas se basan en aquellos pensamientos que surgen en los individuos tras vivir distintas experiencias. Dichas estrategias pueden estar asociadas tanto al afecto negativo como al afecto positivo. En el primer caso, se encuentran: la estrategia de rumiación que se refiere a pensar excesivamente los pensamientos y sentimientos vinculados a la situación displacentera; la catastrofización alude al hecho de tener pensamientos excesivos que enfatizan el miedo experimentado; el autoculparse sucede cuando los pensamientos atribuyen la culpa del evento displacentero a la misma persona; el culpar a otros hace referencia a pensamientos que atribuyen la culpa de lo sucedido en lo exterior. Mientras que en el segundo caso; poner en perspectiva alude a pensamientos que ayudan a disminuir y relativizar el evento estresante; la aceptación involucra vivir los eventos displacenteros sin juzgarlos; la focalización positiva consiste en poseer sentimientos placenteros en lugar de enfocarse en el problema, la reinterpretación positiva está referida a aquellos pensamientos que brindan un significado positivo al evento estresante, y finalmente; la refocalización de los planes referida a pensar en los pasos a seguir para solucionar el problema (Garnefski & Kraaij, 2007; Medrano, Moretti, Ortiz & Pereno, 2013).

Es importante mencionar que dichas estrategias pueden dividirse en automáticas y elaborativas. En cuanto a las primeras, estas demandan menos recursos atencionales y reaccionan ante cualquier amenaza por seguridad. Respecto a las segundas, demandan más recursos atencionales e implica un proceso más racional (Medrano, 2012). Entonces, cabe resaltar que dichas estrategias se activan simultáneamente y no de manera independiente para alcanzar mayor efectividad (Trógolo & Medrano, 2012).

Por otra parte, la regulación emocional también se encuentra asociada a distintas variables sociodemográficas y académicas. En cuanto a las diferencias por sexo, se sugiere que las mujeres utilizan frecuentemente las estrategias de rumiación, catastrofización y poner en perspectiva (Medrano et al., 2013; Nolen-Hoeksema, & Aldao, 2011). En general, según ciertos estudios, las mujeres despliegan mayor atención emocional ante situaciones estresantes en comparación de los hombres (Molero, Ortega & Moreno, 2010; Van Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2005); mientras que estos últimos, tratarían de evitar o contener la emoción. Además, una investigación realizada por Atuncar (2017) con 102 estudiantes universitarios peruanos, sugiere que existen factores socioculturales que influyen en el modo de experimentar y expresar las emociones.

Respecto a la variable edad, se halló que los participantes más jóvenes utilizan más la estrategia de culpar a otros (Medrano et al., 2013). A partir de ello, se sugiere que cuando las personas van creciendo aumentan su dominio sobre el funcionamiento emocional y se reducen las emociones negativas (Medrano, Lussenhoff, González & Curarello, 2011).

En cuanto a la relación con las variables académicas, el manejo de emociones tiene gran influencia en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento, ya sea favoreciéndolos o perjudicándolos (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Gargurevich, 2008; Herndon, Bailey, Shewark, Denham & Bassett, 2013; Medrano et al., 2013). En ese sentido, se sugiere que las dificultades en la regulación emocional afectan los procesos de atención y selección (Gumora & Arsenio, 2002; Trentacosta & Izard, 2007). De la misma manera, diversas investigaciones sugieren que existe una relación significativa entre el manejo de las emociones y distintas variables académicas, tales como: autoconcepto académico, compromiso, motivación, las creencias de autoeficacia y la satisfacción académica (Gargurevich, 2008; Kwon & Kupzyk, 2017; Medrano et al., 2013).

En adición, se conoce que la falta de regulación emocional presenta un efecto negativo en los procesos cognitivos superiores, siendo estos imprescindibles para el aprendizaje y el desempeño académico (Gargurevich, 2008). Una explicación frente a lo mencionado puede ser, por un lado, que la regulación emocional influye en cómo los individuos utilizan sus habilidades y recursos cognitivos, tales como: la atención, memoria y resolución de problemas y; por otro lado, que el manejo de emociones afecta el comportamiento y las actitudes hacia las tareas académicas (Kwon & Kupzyk, 2017; Pekum, Goetz, Titz & Perry, 2002).

En esta misma línea, se sugiere que la importancia de ahondar los distintos modos de regularse emocionalmente radica en que, al presentar dificultades respecto a esto, las probabilidades de padecer distintas patologías aumentan significativamente (Kring & Sloan, 2009) pues la regulación emocional se encuentra estrechamente vinculada a la salud mental de las personas (Sheppes, Suri, & Gross, 2015).

Por ejemplo, el manejo inadecuado de las emociones se relaciona con trastornos depresivos y trastornos de ansiedad (Desrosiers, Vine, Klemanski, & Nolem, 2013; Kring & Sloan, 2009). Dicho esto, aquellas estrategias que se vinculan más con estos tipos de trastornos son la supresión o rumiación; por el contrario, el uso de la reevaluación cognitiva sugiere consecuencias positivas a nivel afectivo, cognitivo y social (Cutuli, 2014). En relación a lo mencionado, su uso reduce la experiencia de la emoción negativa sin incrementar la activación

psicológica (Brans, Koval, Verduyn, Lim & Kuppens, 2013), mejora la memoria (Hayes et al., 2010) y permite responder adecuadamente en la interacción con los demás (Cutuli, 2014).

Por otra parte, diversas investigaciones resaltan el interés de conocer aquellas variables psicológicas que funcionan como factores protectores de la salud integral de los individuos (Cabanach, Souto-Gestal, Cervantes & Freire, 2011; Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014). En ese sentido, se le brinda gran importancia a aquellos estudios que resaltan la posible función amortiguadora de la capacidad para controlar y manejar las emociones frente al estrés académico (Pacheco, Duran & Rey, 2009). Dicho esto, en un estudio realizado por Pacheco, Durán y Rey (2007) se sugiere que, al fomentar las habilidades emocionales, se podría lograr que el alumno sea menos vulnerable ante los estresores académicos e, incluso, presente actitudes positivas hacia los estudios.

Asimismo, en una investigación realizada con 384 estudiantes de Malasia (Hj Ramli et al., 2018) se reportó que la regulación emocional pareciera tener una relación estrecha con el estrés académico pues, cuando el alumno percibe una menor intensidad de este, es capaz de utilizar sus habilidades ejecutivas para poder regularse adecuadamente. Por el contrario, al percibir una mayor intensidad de estrés académico, este amenaza la capacidad del individuo para regularse emocionalmente (Mayorga et al., 2018). Sin embargo, aún queda por descubrir cuáles estrategias podrían ser las más positivas.

De la misma manera, en otro estudio realizado por Perez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012), se encontró que tras asistir a un programa sobre el desarrollo, tanto de la competencia emocional, como de sus cinco dimensiones (dentro de las cuales se halla la regulación emocional), los alumnos redujeron significativamente la percepción del estrés académico. Dicho esto, Gonzales et al. (2017) inciden en el significativo papel desempeñado por una eficaz gestión de los recursos personales en el afrontamiento del estrés en contextos académicos. Así, Martínez, Piqueras e Inglés (2011), señalan que regular emociones es una función adaptativa; por eso, argumentan la necesidad de profundizar en las implicancias de cada componente de la regulación sobre el estrés académico.

En base a lo mencionado, se considera que la realización del presente estudio es de suma importancia puesto que la etapa universitaria es crucial ya que se desarrollan habilidades y se fomentan aprendizajes. Sin embargo, la transición a la universidad puede ser considerada complicada debido a que es una etapa de acomodación y readaptación (Soares, Almeida & Guisande, 2010), lo cual podría exponer a los alumnos a experimentar malestar emocional y

aumentar la intensidad del estrés académico. Además, por la etapa en la que se encuentran, tienen que enfrentar diversos desafíos propios del desarrollo (Becerra, 2016; Pérez, 2015).

Cabe resaltar que la mayoría de investigaciones con estudiantes universitarios se han centrado en Lima (Barraza, 2015; Boullosa, 2013; Damián, 2017; Gonzales, 2017; Ruesta, 2017), siendo escasas aquellas cuyos participantes sean alumnos de universidades de provincia (Chau & Vilela, 2017; Correa, 2015). Frente a esto, es importante considerar que si bien los estudiantes universitarios a nivel nacional pueden compartir similitudes, mantienen diferencias según el contexto al que pertenecen pues las variables culturales y ambientales tienen una incidencia prioritaria (De la Cruz & Santos, 2008).

En ese sentido, el Perú es considerado como un país diverso y multicultural, donde convergen distintas raíces, se mezclan prácticas culturales y conviven tradiciones en sus diferencias (León, 2016). Ello podría llevar a que la experiencia en el contexto universitario varíe en función al lugar de estudio y tipo de universidad. En ese sentido, es necesario precisar ciertos datos acerca de las tres ciudades donde se centra esta investigación con el objetivo de lograr un mejor entendimiento de las variables en cuestión, tomando en cuenta que son 3 ciudades que pertenecen a la zona sur, norte y centro del Perú.

En primer lugar, la región Arequipa se encuentra ubicada en el sur del Perú cuya población alcanzó en el año 2017 más de 1 millón 382 mil habitantes (INEI, 2018); específicamente, la ciudad de Arequipa cuenta con 980 221 habitantes (Banco Central de Reserva del Perú [BCRP], 2016). Entre las principales actividades que se destacan: la minería y las actividades agropecuarias, logrando así aportar significativamente a la economía total del Perú (INEI, 2017a). A pesar de lo mencionado, Arequipa presenta un porcentaje considerable de pobreza total (9.8%). Respecto al ámbito educativo, se cuenta con aproximadamente 7 universidades reconocidas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) entre públicas y privadas (SUNEDU, 2018); además, aquellos alumnos que alcanzaron la educación superior en el año 2016 fue el 20.4 % (INEI, 2017e). Asimismo, la tasa de analfabetismo sigue siendo considerada como moderada pues bordea el 6.7% en el caso de las mujeres y el 2% en el caso de los varones (INEI, 2017b).

Por otro lado, la región Cajamarca cuenta con aproximadamente 1 millón 341 mil habitantes (INEI, 2018) y la ciudad Cajamarca bordea los 288 140 habitantes (BCRP, 2016). En cuanto a las principales actividades económicas, se encuentran la agricultura, ganadería y la minería (INEI, 2017g). Dicho esto, el porcentaje de pobreza es de 44.7% y se cuenta con

alrededor de 6 mil denuncias por comisión de delito (INEI, 2017d). En cuanto a la educación, Cajamarca cuenta con aproximadamente 4 universidades entre públicas y privadas reconocidas por la SUNEDU (2018); únicamente el 9.4% de la población alcanzó la educación superior (INEI, 2017e). Dicha cifra podría estar relacionada con la tasa de analfabetismo que representa un 21% en el caso de las mujeres y 7.1% en el caso de los varones (INEI, 2017b).

Finalmente, Lima es la región que se sitúa en la costa central del país y cuenta con una población que excede los 11 millones de habitantes (Compañía peruana de estudios de mercados y opinión pública [CPI], 2017); específicamente, la ciudad de Lima alberga aproximadamente 9 millones 320 mil habitantes (INEI, 2018). Entre las principales actividades económicas, se encuentra el sector manufactura y el sector comercio (INEI, 2016f). Respecto a la educación, Lima concentra una gran cantidad de centros educativos pues cuenta con aproximadamente 56 universidades reconocidas por la SUNEDU (2018); los adultos que alcanzaron la educación superior fue el 22.9% (INEI, 2017e) y la tasa de analfabetismo que presenta es de 3.4% en el caso de las mujeres y 1.1% en los varones (INEI, 2017b).

Las características señaladas podrían tener algún tipo de incidencia en cuanto al nivel de estrés académico reportado y las estrategias de regulación emocional empleadas, lo que denotaría ciertas diferencias dependiendo de la ciudad a la que pertenecen los estudiantes universitarios. En ese sentido, es necesario tener un acercamiento a la realidad psicológica que experimentan los estudiantes universitarios de contextos diversos, fuera de la ciudad de Lima, de forma que se responda de manera más precisa a sus reales necesidades para la promoción de su salud.

En base a lo mencionado, vale la pena recalcar que el Perú se caracteriza por presentar desigualdades sociales que se reflejan en la distribución presupuestaria asimétrica dentro del sector de educación. Este es el resultado de una gestión inadecuada y centralista que se basa en el desarrollo del país únicamente desde la capital (Cuenca, Vargas, Ramírez & Garfias, 2015). Por otro lado, así como para los gobernantes del Perú invertir en la universidad significa la mejor opción para la recuperación y modernización del país; para los jóvenes de las zonas más alejadas, la universidad fue concebida como una herramienta para mejorar las condiciones sociales de sus familias pues se orientaron a buscar espacios y oportunidades de ascenso social (Cuenca et al., 2015). Por esta razón, se podría decir que aquellos estudiantes de provincia y de universidades públicas no solo cargan con las demandas académicas impuestas por el centro de estudios, sino que también cargan con expectativas provenientes de sus familiares para

poder culminar satisfactoriamente sus estudios, lo cual incidiría en un aumento del nivel de estrés académico (Beiter et al. 2015; Robothan & Julian, 2006).

En relación a lo último, conociendo la importancia y la incidencia del estrés académico y la regulación emocional en los estudiantes universitarios, se requiere seguir investigando acerca de la posible relación entre ambos constructos para beneficio de los mismos y de su proceso de aprendizaje. La mayoría de investigaciones se centran en vincular la inteligencia emocional y el estrés académico (Ferragut & Fierro, 2012; Martínez et al., 2011; Román et al., 2008). Sin embargo, son escasos los estudios que indagan la relación entre este último y la forma de regular las emociones (González et al., 2017). Sobre esto, es preciso señalar que la inteligencia emocional es un constructo que difiere al de regulación emocional pues es definida como la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular tanto las emociones de uno mismo, como la de los demás (Mayer & Salovey, 1997). En ese sentido, la mayoría de autores consideran a la regulación emocional como un componente esencial dentro de la inteligencia emocional (Austin, Saklofske, & Mastoras, 2010; Cabanach, Souto-Gestal, González & Corrás, 2018).

Asimismo, los resultados que se obtengan de esta investigación podrían resaltar los beneficios de fomentar la regulación emocional para generar programas de promoción y prevención de la salud desde las universidades. En ese sentido, diversos autores señalan que estas intervenciones son efectivas para reducir las respuestas emocionales negativas frente a los estresores y para reducir la percepción de estrés académico (Pérez-Escoda et al., 2012; Stewart & Chambless, 2009; Yusufov, Nicolero, Grey, Moyer & Lobel, 2018). Así, se reducirán los efectos adversos sobre la salud de los estudiantes y su desempeño académico (Berrío & Mazo, 2011), mejorando la calidad de la educación universitaria en el Perú (Salami, 2010).

Por lo tanto, a partir de lo mencionado se desprende que el propósito principal de este estudio es analizar la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima, Cajamarca y Arequipa. Asimismo, como objetivos específicos se busca describir el estrés académico y sus indicadores. Además, se pretende comparar los niveles de estrés académico, principales estresores y reacciones y las estrategias de regulación emocional en función a variables sociodemográficas y académicas. Finalmente, se plantea comparar el estrés académico y las estrategias de regulación emocional de acuerdo a la ciudad en que se estudia y tipo de universidad. Se espera que las estrategias asociadas al

afecto negativo (rumiación, catastrofización, autoculparse y culpar a otros) se relacionen significativamente y de manera positiva con una mayor intensidad del estrés académico y síntomas del mismo. Para ello, se realizó una investigación en un único momento del tiempo, con un grupo de estudiantes universitarios de Lima y provincias que se ofrecieron a participar voluntariamente, a los cuales se les brindaron los cuestionarios de estrés académico y regulación emocional con la finalidad de describir su relación.



MÉTODO

Participantes

La presente investigación tuvo acceso a la base de datos del proyecto “La salud en estudiantes universitarios peruanos” dirigido por la Mg. Mónica Cassaretto y la Mg. Patty Vilela; con quienes se tiene el contacto y la autorización para el uso de datos de las tres ciudades elegidas. Dicho proyecto busca estudiar el rol de ciertos constructos psicológicos, como el estrés académico, los hábitos de salud, la regulación emocional y adaptación a la vida universitaria en la salud de los estudiantes a nivel nacional e incluyendo universidades públicas y privadas. Con este fin, se contó con la participación de 14 universidades de 8 ciudades del Perú.

De esta forma, se cuenta con el acceso a los datos provistos por 1 207 estudiantes de dos universidades de Lima, dos de Cajamarca y dos de Arequipa. Cabe señalar que, en cada ciudad se cuenta con información de estudiantes de una universidad privada y una pública. En ese sentido, se obtuvo información sociodemográfica, académica y de salud de los participantes (Apéndice A) resumida en términos de sexo, edad, nivel de estudios, entre otras variables (Apéndice B). Así, del total de alumnos, 742 (61.5%) son mujeres y 465 (38.5%) son hombres, con un rango de edad entre 17 y 32 años y con un promedio de 20.51 (DE=2.3). Cabe resaltar que 72 (6%) participantes fueron menores de edad. Además, el 35.5% de los estudiantes pertenecen a universidades de Lima, el 33.1% a universidades de Arequipa y el 31.3% a universidades de Cajamarca. En relación a las mismas, el 54.2% de la muestra proviene de universidades privadas y el 45.8% de universidades públicas. Cabe resaltar que el 77% de alumnos pertenecen a la Red Peruana de Universidades a diferencia de un 33% que no pertenece. Por último, el 38.8% de los estudiantes se encuentra cursando los ciclos de inicio de carrera, el 43.3% los de mitad y el 18% cursando los ciclos de final de la carrera.

Para acceder a la muestra, se contó con un protocolo de consentimiento informado, el cual explicaba la naturaleza e importancia de la investigación y señalaba tanto el carácter anónimo, como el carácter voluntario de la participación (Apéndice C). Asimismo, se mencionaba que podían negarse a participar o finalizar el cuestionario si así lo deseaban. En el caso de los menores de edad, se contó con la autorización de las autoridades de la institución y se les proveyó de una hoja informativa para sus padres o apoderados (Apéndice D).

Los instrumentos fueron administrados a los estudiantes en un solo momento, entre los meses de marzo a diciembre de 2017. Asimismo, se prestó especial atención a las semanas en las que se realizó el trabajo de campo para evitar coincidir con las semanas de exámenes

parciales y finales. Las autoras del proyecto brindarán los resultados a la institución educativa, además de haber provisto a los participantes de folletos informativos sobre el programa de universidad saludable y pautas recomendables para la salud.

Medición

Para medir el estrés académico, se empleó el Inventario SISCO de estrés académico; este es un instrumento diseñado y validado en español con el objetivo de identificar las características particulares del estrés académico presente en los alumnos de educación superior (Barraza, 2007). Este instrumento evalúa la intensidad del estrés percibido, la frecuencia con la cual se presentan los estresores, principales reacciones y estrategias de afrontamiento.

El cuestionario de autorreporte cuenta con 31 ítems distribuidos en 5 categorías (ej. “De la escala del 1 al 5, señala con qué frecuencia te inquietó la sobrecarga de tareas y trabajos escolares”). La primera, permite discernir si el participante puede responder la prueba mediante un ítem filtro dicotómico (si-no). La segunda, a través de un ítem permite determinar la intensidad del estrés académico a través de un escalamiento tipo Likert de cinco valores categoriales (donde 1 es poco y 5 es mucho). La tercera, permite conocer la frecuencia con la que las demandas del entorno se valoran como estímulos estresores mediante 8 ítems. Respecto a la cuarta, esta se compone de quince ítems que permiten determinar la frecuencia con la que se evidencian los síntomas o reacciones del estímulo estresor, las cuales se dividen en reacciones físicas, psicológicas y comportamentales. Por último, si bien es cierto que la quinta sección con seis ítems permite observar la frecuencia del uso de estrategias de afrontamiento, suele no ser tomada en cuenta en diversas investigaciones debido a sus problemas para identificar cada estrategia específica; razón por la cual en la presente investigación tampoco será tomada en cuenta para los análisis posteriores. Cabe señalar que las 3 últimas secciones señaladas se miden en una escala tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) (Barraza, 2007).

Barraza (2007) creó el instrumento y con la finalidad de corroborar las propiedades psicométricas de la prueba fue aplicado a 152 alumnos de postgrado en Educación de una ciudad de México. Con el fin de obtener la confiabilidad de la prueba, los análisis se realizaron en dos etapas: en la primera, se realizó una confiabilidad por mitades y se obtuvo un alfa de Cronbach de .82 para el área de estresores, .88 para el área de reacciones globales y .71 para el área de afrontamiento. Tras eliminar 10 ítems, las confiabilidades definitivas fueron un alfa de Cronbach de .85 para el área de estresores, .91 para el área de reacciones globales y .69 para el área de afrontamiento.

Respecto a la validez, se realizaron análisis factorial y análisis de grupos contrastados. En cuanto al primero, fue de tipo exploratorio mediante el método de componentes principales con rotación varimax, en donde los componentes explicaron el 46% de la varianza total. Para el análisis de grupos contrastados, se utilizó el estadístico t de Student con el fin de indagar si había diferencias significativas entre aquellos estudiantes que presentaban mayor estrés académico y aquellos que reportaban un menor nivel de este. Se encontró que algunos ítems no presentaban discriminación significativa.

En esta misma línea, también se realizó el análisis psicométrico del inventario distintos países latinos encontrándose adecuados índices de consistencia interna y funcionalidad factorial (Alfonso, 2013; Jiménez, 2013). Específicamente en Colombia, también se adaptó el instrumento con 250 estudiantes de pregrado. Tras realizar los análisis de confiabilidad, se obtuvo un alfa de Cronbach de .70 para el área de estresores, .88 para el área de reacciones globales y .63 para el área de afrontamiento. Respecto a la validez, se utilizó un análisis factorial exploratorio mediante el método de componentes principales con rotación varimax en el cual la estructura factorial de las 3 áreas explicaban el 33.65% de la varianza (Malo, Cuadrado, Florian & Sánchez, 2010).

En el Perú se realizó la adaptación del instrumento con 845 estudiantes universitarios de la ciudad de Trujillo. Luego de realizar los análisis de confiabilidad, se observó que el alfa de Cronbach oscilaba entre .74 y .94. Se analizaron las evidencias de validez de contenido mediante el criterio de jueces, encontrándose índices satisfactorios. Asimismo, se realizó el análisis factorial confirmatorio mediante el método de mínimos cuadrados no ponderados, reportando valores de ajuste robustos: el índice de bondad de ajuste GFI de .98, RMR de .05, ajuste comparativo NFI de .97. Las cargas factoriales oscilaban entre .31 a .71 para la dimensión estrategias de afrontamiento, .62 a .82 para la dimensión de reacciones globales y entre .44 a .72 para la dimensión estresores (Ancajima, 2017).

El SISCO ha sido empleado en distintos países: México (Barraza, 2008, 2009; Rivas et al., 2014), Argentina (Oliveti, 2010), Cuba (Del Toro, Gorguet, Pérez & Ramos, 2011) y Perú (Barraza, 2015, Boullosa, 2013; Correa, 2015; Damián, 2017).

En la presente investigación, se encontró una confiabilidad con índices alfa de Cronbach de .81 para el área de estresores, .92 para el área de reacciones globales, .77 para reacciones físicas, .84 para reacciones psicológicas y .81 para reacciones comportamentales. Similarmente, un análisis de correlación ítem-test corregida arrojó que los ítems de la prueba tienen una buena capacidad discriminativa (Field, 2009), con valores entre .31 y .75 (Apéndice E).

Por otra parte, con el fin de evaluar la regulación emocional de los estudiantes se utilizó el Cuestionario de Regulación Cognitiva de las Emociones (Cognitive Emotional Regulation Questionary – CERQ) diseñado por Garnefsky, Kraaij y Spinhoven (2001) y validada en el Perú por Domínguez y Medrano (2016).

El cuestionario consta de 36 ítems que puntúan en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 es casi nunca y 5 casi siempre. Además, se divide en 9 sub escalas: Rumiación, Catastrofización, Auto culparse, Culpar a Otros, Poner en Perspectiva, Aceptación, Focalización Positiva, Reinterpretación Positiva y Refocalización en los Planes. (Garnefski et al., 2001; Garnefski, & Kraaij, 2007).

Originalmente, el CERQ fue trabajado con una muestra de 487 adolescentes (Garnefski et al., 2001) y 611 adultos holandeses (Garnefski, & Kraaij, 2007). Se estudió la estructura factorial del cuestionario mediante un análisis de componentes principales (ACP) con rotación varimax en ambos grupos; a partir de este, se extrajeron 9 factores. Por un lado, en la muestra de adolescentes, dichos factores explicaban el 64.6% de la varianza y las comunalidades variaban entre .43 y .73 (Garnefski et al., 2001). Por otro lado, en la muestra de adultos, estos explicaban el 68.6% de la varianza y sus comunalidades oscilaban entre .52 y .79 (Garnefski, & Kraaij, 2007). Así también, con esta muestra se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el propósito de examinar el modelo de los 9 factores, donde los índices de ajuste indicaron la viabilidad del modelo: $\chi^2(546, N= 611) = 591.58; p=.08; CFI = .92$.

Con el grupo de adolescentes, se realizó un análisis de confiabilidad por consistencia interna, con un alfa de Cronbach que oscila de .68 a .83. Además, las correlaciones test–retest, luego de los 5 meses de aplicación, se encontraban en un rango que va entre .40 y .60 (Garnefski et al., 2001; Garnefski, Legerstee, Kraaij, van Den Kommer & Teerds, 2002). Por el contrario, en el caso de los adultos, se encontraron evidencias de confiabilidad por consistencia interna, con un alfa de Cronbach que va de .75 a .87. Las correlaciones test–retest, luego de un año de la primera aplicación, va de .48 y .65 (Garnefski, & Kraaij, 2007).

En el caso de Perú, dicha escala fue validada por Domínguez y Medrano (2016) en una muestra de 345 alumnos universitarios limeños. Se halló evidencias de confiabilidad por consistencia interna, dando como resultado un alfa de Cronbach que oscila entre .58 y .74. Así también, se realizó el análisis factorial confirmatorio, donde se encontró que el índice de ajuste era: $\chi^2(558, N= 345) = 1007.4302; p < .01; RMSEA = .048; CFI = .94$. Cabe señalar que el ítem 25 (“Pienso que no puedo cambiar nada al respecto”) presentó una carga factorial baja; al retirarlo, se obtiene índices de ajuste adecuados. Respecto a la validez convergente, se

correlacionó medidas de Bienestar Psicológico (BIEPS-A) y Cansancio Emocional (ECE). En cuanto al primero, se encontró relaciones positivas y significativas con las estrategias reinterpretación positiva, focalización en los planes y focalización positiva. Respecto al segundo, se halló relaciones positivas y significativas con las estrategias autoculparse, rumiar y catastrofizar.

El CERQ es considerado como uno de los instrumentos más utilizados a nivel mundial para evaluar estrategias cognitivas de regulación emocional. Es así que ha sido adaptado en distintos países como España (Domínguez, Lasa, Amor & Holgado, 2013), Irán (Adbi, Taban & Ghaemian, 2012), Argentina (Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno, 2013), Rumania (Perte & Miclea, 2011), Turquía (Tuna & Bozo, 2012), entre otros.

En la presente investigación, se reportaron niveles de consistencia interna con un alfa de Cronbach entre .61 (aceptación) y .79 (focalización positiva) para las áreas del cuestionario. Similarmente, un análisis de correlación ítem-test corregida arrojó que los ítems de la prueba tienen una buena capacidad discriminativa debido a que dichas correlaciones eran cercanas o mayores a .3 (Field, 2009; Nunnally & Bernstein, 1994), con valores entre .28 y .64 (con excepción del ítem 25) (Apéndice F).

Análisis de datos

Para procesar los datos recogidos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 25. Se halló la confiabilidad de los instrumentos y de sus dimensiones mediante el cálculo del alfa de Cronbach. Luego, se realizó el análisis de normalidad de datos utilizando pruebas gráficas y prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, la cual indicó que algunas áreas presentaban una distribución no paramétrica. Sin embargo, luego de verificar la severidad de los valores de asimetría y curtosis; se procedió a hacer el análisis utilizando test robustos paramétricos (Kline, 2010).

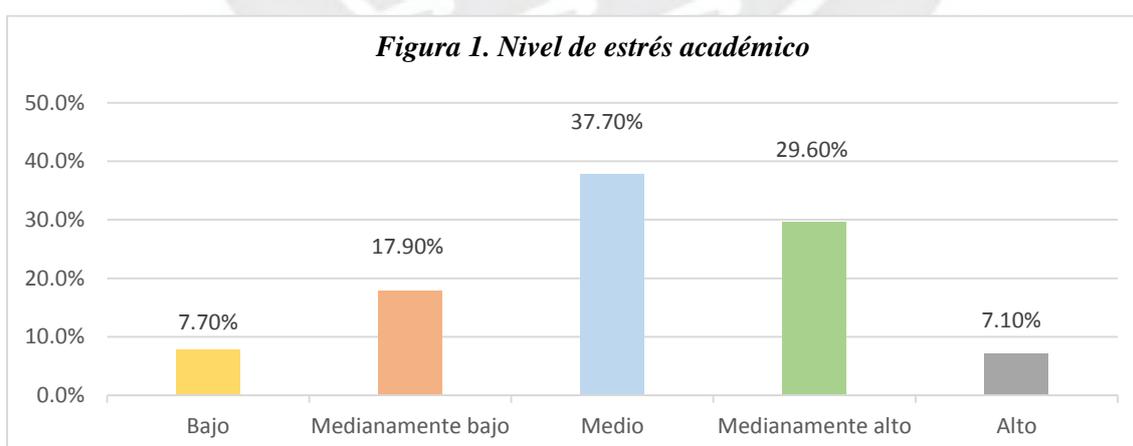
En primer lugar, se llevaron a cabo los análisis descriptivos con el objetivo de conocer mejor a la muestra. Luego se aplicaron estadísticos de comparación (T de Student y Anovas) para observar las diferencias existentes en base a ciertas variables sociodemográficas y académicas. Para el objetivo general, se realizaron correlaciones utilizando el coeficiente r de Pearson para ver si existe alguna relación entre los constructos en cuestión. Con el fin de determinar de qué manera las variables que resultaron ser significativas predecían el estrés académico, se realizaron los análisis de regresión.



Resultados

A continuación, se exponen los principales hallazgos obtenidos en función a los objetivos de la presente investigación. En primer lugar, se describen los resultados en relación al estrés académico. De esta manera, se da a conocer tanto los niveles encontrados, como los principales estresores y las reacciones más reportadas por los participantes. Posteriormente, se da lugar a las comparaciones del estrés académico y las estrategias de regulación emocional en función a las variables sociodemográficas y académicas. Luego, se muestran las comparaciones del estrés académico y las estrategias de regulación emocional de acuerdo a la ciudad y tipo de universidad. Finalmente, se muestran los resultados del propósito principal, el cual fue analizar las relaciones entre los indicadores del estrés académico y las estrategias de regulación emocional; y se presenta lo hallado tras realizar el análisis de regresión.

Respecto al primer objetivo específico, se encontró que el 86.8% de los participantes ($n=1207$) reportan haber experimentado estrés académico durante el transcurso del semestre. Respecto a la intensidad del mismo, se registra un puntaje promedio de 3.11 ($DE = 1.02$); este es considerado, según los criterios de intensidad planteados por Barraza (2007), como un nivel medianamente alto de estrés académico. En adición, el 74.4% de los universitarios refiere un nivel de estrés o preocupación en una intensidad media a medianamente alta y alta (Figura 1).



En relación a las demandas académicas percibidas como más estresantes (Tabla 1), se halló que las más reportadas son: las evaluaciones de los profesores, la sobrecarga de tareas y trabajos y el tiempo limitado para hacer el trabajo. Asimismo, las reacciones al estrés que se presentaron con mayor frecuencia fueron la somnolencia ($M= 3.03$, $DE= 1.19$), problemas de concentración ($M= 2.96$, $DE= .99$), aumento o reducción del consumo de alimentos ($M= 2.82$, $DE= 1.1$), inquietud o incapacidad para relajarse ($M= 2.77$, $DE= .94$) y desgano para realizar labores escolares ($M= 2.76$, $DE= 1$).

Tabla 1: *Demandas del entorno académico considerados como estresores*

	Categorías*	M	DE
Las evaluaciones de los profesores	<i>Casi siempre</i>	3.59	.95
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	<i>Casi siempre</i>	3.47	.89
Tiempo limitado para hacer el trabajo	<i>Casi siempre</i>	3.37	.97
Participación en clase	<i>Algunas veces</i>	2.99	1.05
La personalidad y el carácter del profesor	<i>Algunas veces</i>	2.99	.99

*Categoría correspondiente a la frecuencia promedio de percepción de estrés en los ítems de cada escala

Por otra parte, el segundo objetivo específico del estudio fue comparar los indicadores del estrés académico y las estrategias de regulación emocional en función a las variables sociodemográficas y académicas. De esta manera, como se muestra en la tabla 2, existen diferencias significativas respecto al sexo en todos los indicadores del estrés académico, a excepción del área de estresores. En todos los casos, las mujeres presentan mayor estrés académico percibido y mayor presencia de reacciones tanto globales, como específicas. En el caso de la regulación emocional, cabe resaltar que no se encontraron diferencias significativas en las estrategias de regulación emocional respecto al sexo.

Tabla 2: *Comparación de medias del estrés académico según sexo*

	Hombres		Mujeres		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>D.E</i>	<i>M</i>	<i>D.E</i>			
Intensidad	2.91	1.04	3.22	1.00	-4.82	1042	.3**
Reacciones globales	38.89	10.87	45.83	11.92	-2.82	92	.61**
R. Físicas	14.42	4.41	16.34	4.58	-6.73	1072	.43**
R. Psicológicas	12.79	3.62	14.05	4.09	-5.25	918.76	.33**
R. Comportamental	12.35	3.45	14.36	3.96	-2.71	105	.54**

$N = 1207$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Igualmente, se encontraron diferencias dependiendo de si el estudiante trabaja o no. Así, aquellos que laboran reportan mayores reacciones globales (o síntomas) del estrés académico en comparación a los que únicamente se dedican a estudiar ($M_{si} = 46.78$, $M_{no} =$

41.53, $t = -1.96$, $p < .01$, $d = .43$). Asimismo, se hallaron diferencias significativas en función a si el alumno presentaba un hábito de sueño saludable o no saludable. En ese sentido, los que reportaban tener sueño no saludable mostraban un nivel de estrés más alto ($M_{nosaludable} = 3.15$, $M_{saludable} = 2.94$, $t = 2.69$, $p < .01$, $d = .20$), mayores reacciones físicas ($M_{nosaludable} = 15.84$, $M_{saludable} = 14.73$, $t = 3.16$, $p < .01$, $d = .25$) y psicológicas ($M_{nosaludable} = 13.73$, $M_{saludable} = 12.95$, $t = 2.57$, $p < .01$, $d = .20$).

En base al último objetivo específico, con el fin de determinar si había diferencias significativas dependiendo de la ciudad a la que pertenece el estudiante, se probaron distintas posibilidades tanto con un análisis de ANOVA con cada ciudad y también reagrupando éstas de acuerdo a la población sin encontrar diferencias estadísticamente significativas.

De acuerdo al tipo de universidad donde estudia el alumno, también se probaron varias posibilidades contrastando universidades de acuerdo a: si pertenecen a la Red Peruana de Universidades (RPU), del puesto que ocupa en el ranking de universidades a nivel nacional, de la antigüedad o tradición y dependiendo si son públicas o privadas. Cabe señalar que con las dos últimas agrupaciones no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. En el caso de la RPU, sí se hallaron diferencias significativas; aquellas que sí forman parte de la red utilizan mayormente la estrategia de autoculparse ($M_{si} = 12.36$, $M_{no} = 11.56$, $t = 3.63$, $p < .01$, $d = .25$) y aceptación ($M_{si} = 13.66$, $M_{no} = 13.03$, $t = 3.17$, $p < .01$, $d = .22$) en comparación con las que no forman parte de la red. Respecto a este último grupo, utilizan prioritariamente las estrategias de reinterpretación positiva ($M_{si} = 15.37$, $M_{no} = 15.97$, $t = -2.88$, $p < .01$, $d = .20$) y focalización positiva ($M_{si} = 13.56$, $M_{no} = 14.33$, $t = -3.51$, $p < .01$, $d = .24$).

En cuanto al puesto que ocupan en el ranking, también se encontraron correlaciones significativas. En ese sentido, al estar en un mejor puesto, perciben mayor intensidad del estrés académico ($r = .18$, $p < .01$), utilizan prioritariamente las estrategias de autoculparse ($r = .15$, $p < .01$), rumiación ($r = .11$, $p < .01$) y focalización positiva ($r = .15$, $p < .01$); y viceversa.

Con el objetivo de cumplir el propósito principal de la investigación, se realizaron las correlaciones entre las variables de estudio. Como se puede evidenciar en la tabla 3 existen diversas relaciones entre el estrés académico y las estrategias de regulación emocional; aquellas que presentan relaciones con todos los indicadores del estrés son la

autoculpa, rumiación y catastrofización. Además, las estrategias de aceptación, autoculparse y rumiación son aquellas que presentan las asociaciones más fuertes (tamaño mediano) y positivas con las reacciones de estrés académico en los universitarios. De tal forma que, a mayor uso de dichas estrategias, mayores reacciones de estrés académico y viceversa. Cabe señalar que la estrategia de refocalización en los planes no presenta ninguna relación con los indicadores del estrés académico.

Con el fin de realizar los análisis de regresión lineal para las escalas de intensidad del estrés, estresores y reacciones globales, se introdujeron en los mismos todas aquellas variables que se asociaban significativamente a partir de los análisis previos. De esta forma, se encontró que ciertas áreas que se mostraban significativas, no aportaban al modelo pues existían altos índices de covariación. Por tal razón, se procedió poner a prueba diversos modelos para finalmente llegar a uno que incorporara las variables que sí aportaban significativamente.

En ese sentido, en cuanto al análisis de regresión para el área de intensidad del estrés, se puede observar en la Tabla 4 que las variables sexo, puesto del ranking, culpar a otros, autoculparse, catastrofización y focalización positiva conforman el modelo de regresión. Este grupo de variables explican el 16% de la varianza total de la intensidad del estrés académico, que es equivalente a un tamaño del efecto mediano (Cohen, 1988).

Por otro lado, un 5% de la varianza de los estresores es explicada por algunas estrategias de regulación emocional. Sin embargo, en conjunto ellas no aportan significativamente al modelo. Por esa razón y tras probar varios modelos, se encontró que solamente incorporando la estrategia de rumiación al análisis de regresión, esta aportaba igual cantidad de varianza y daba como resultado un modelo significativo pero pequeño. Finalmente, el modelo de regresión lineal para el área de reacciones globales está conformado por dos variables: el sexo del participante y la estrategia de aceptación. Estas variables explican el 22% de la varianza total del modelo, con un tamaño del efecto mediano (Cohen, 1998) (ver Tabla 4).

Tabla 3

Correlaciones entre Estrés académico y Regulación emocional

	Intensidad	Estresores	Reacciones globales	Reacciones Físicas	Reacciones Psicológicas	Reacciones Comportamentales
Culpar a otros	.19**		.24*	.13**	.26**	.22*
Autoculparse	.25**	.17*	.44**	.31**	.38**	.40**
Aceptación		.17*	.44**	.17**	.14**	.36**
Rumiación	.24**	.24**	.42**	.29**	.37**	.33**
Catastrofización	.29**	.18*	.26*	.25**	.38**	.26**
Poner en perspectiva		.17*	.29**	.13**	.11**	.27**
Reinterpretación positiva	-.13**				-.19**	
Refocalización en los planes						
Focalización positiva	-.18**			-.17**	-.27**	

N = 1207, **p < .01, *p < .05

Tabla 4: Predictores del estrés académico y sus indicadores

	Intensidad			Estresores			Reacciones globales		
	B	SE β	β	B	SE β	β	B	SE β	β
Sexo	.31	.06	.15**	1.19	.78	.11	5.50	2.41	.22*
Ranking	-.08	.02	-.13**	-	-	-	-	-	-
Culpar a otros	.03	.01	.08*	-	-	-	-	-	-
Autoculparse	.04	.01	.14**	-	-	-	-	-	-
Aceptación	-	-	-	.14	.16	.08	1.56	.37	.40**
Rumiación	-	-	-	.16	.16	.09	-	-	-
Catastrofización	.06	.01	.18**	.17	.12	.12	-	-	-
Poner en perspectiva	-	-	-	.13	.15	.08	-	-	-
Reinterpretación positiva	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Refocalización. en planes	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Focalización positiva	-.03	.01	-.10**	-	-	-	-	-	-
F		31.55 **			3.32*			13.82**	
R ²		.16			.06			.22	

N = 1207, ** $p < .01$, * $p < .05$

Discusión

La universidad es considerada como un escenario privilegiado para fomentar conductas que refuercen el potencial de salud de los estudiantes (Lara et al., 2008), siendo esto relevante debido a que existen beneficios recíprocos entre salud y educación (Sirven & Stiddard, 2003). En relación a ello, es importante señalar que, según el “Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana” realizado por la SUNEDU (2017), de los servicios prestados en la universidad, los calificados con puntajes más bajos son aquellos que velan por la salud de los estudiantes (como el centro médico y el centro psicológico). Este resultado es bastante preocupante pues los alumnos pasan la mayor parte del tiempo dentro de sus centros de estudios; donde se exponen a distintas problemáticas que podrían perjudicar tanto a ellos como a su proceso de aprendizaje.

En ese sentido, una de las principales problemáticas mencionadas que se reflejan en la vida universitaria es el alto nivel de estrés académico durante el semestre. Dicho esto, se observa que, en promedio, el nivel de este es considerado como medianamente alto, según los criterios de Barraza (2007). Este resultado es similar a lo encontrado en estudios previos con estudiantes universitarios, tanto en el contexto latinoamericano (Blanco et al., 2015; Correa, 2015; Damián, 2016; Fernández & Solari, 2017; Gutiérrez, Londoño & Mazo, 2009; Mondoñedo, 2018; Ticona, Paucar & Llerena; 2006), como en el mundial (Alsulami et al., 2018; Díaz, Arrieta & González, 2014; García et al., 2012; Hj Ramli, Alavi, Mehrinezhad & Ahmadi, 2018; Mishra, 2018; Rivas et al., 2014).

Lo mencionado pareciera estar reflejando que, los estudiantes al ser en su mayoría una población joven y que se encuentran en una etapa de transición entre la adolescencia y la adultez temprana, tienen que sobrellevar situaciones complicadas que requieren mayor esfuerzo y dedicación tanto dentro como fuera del ámbito académico (Beiter et al., 2015; Chau & Vilela, 2017; Pérez, 2015; Saldaña et al., 2017). A esto, se le suma el hecho que probablemente un grupo importante de ellos consideren que cuentan con menos recursos para lidiar con los problemas, percibiendo falta de control sobre el ambiente (Beiter et al., 2015; Gaeta & Martín, 2009) y un sentimiento de preocupación por qué les deparará el futuro en su vida profesional. Sumado a ello, se ha incrementado la competencia laboral, por lo que los alumnos aspiran a ser profesionales y que su carrera les permita emplearse rápidamente (Carrillo, 2015). Esta competencia pareciera que se está trasladando a las aulas, siendo

coherente con el hecho que las demandas académicas consideradas como más estresantes en este grupo sean las evaluaciones de profesores y la sobrecarga de tareas; las cuales en promedio son experimentadas con una regularidad de *casi siempre*. Ambas representan situaciones en donde el alumno puede destacar y distinguirse de los demás para obtener un mejor puesto.

Dicha percepción podría aumentar si se adiciona la noción de tener un tiempo limitado para presentar sus trabajos de manera satisfactoria. Esto sería mucho más perjudicial si el estudiante utiliza como estrategia de regulación emocional la catastrofización, rumiación, culpar a otros o autoculparse, consideradas las estrategias asociadas al afecto negativo (Medrano et al., 2013); pensando que es lo peor que le pudo haber pasado, rumea una y otra vez lo sucedido, llegue a culpar o autoculparse por los resultados. De ser así, podría existir un círculo vicioso entre los indicadores de estrés académico con el uso de estas estrategias (Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010; Christopher & Thomas, 2009; Dominguez, 2016; Gonzales, Souto, Fernández & Freire, 2011); aspectos que expondrían a los alumnos con estas características a mayores problemas de salud.

En relación a ello, la preocupación generada en el ámbito educativo pareciera que se expresa a través de ciertas reacciones a nivel físico, psicológico y comportamental. Por ejemplo, en el presente estudio, las reacciones valoradas como más frecuentes fueron la somnolencia, problemas de concentración, aumento o reducción de alimentos e inquietud. En ese sentido, se sugiere que cuando una persona presenta niveles elevados de estrés académico, tiene más dificultades para la organización de hábitos del sueño (Barraza, 2008; Becerra, 2018; García et al., 2012), lo que llevaría a que la persona presente problemas de somnolencia durante el día. Esto es preocupante debido a que en una investigación realizada por Machado, Echeverri y Machado (2015), se encontró que aproximadamente el 50% de estudiantes presentaban excesiva somnolencia diurna y el 79 % una mala calidad de sueño.

A su vez, la somnolencia (y el estrés académico) podría estar generando en los alumnos del estudio ciertos problemas de concentración (Machado et al., 2015; Van Der Werf, Altena, Vis, Koene & Van Someren; 2011) que afectan los procesos cognitivos que son considerados como necesarios para el aprendizaje (Habibi, 2015). Asimismo, Becerra (2016) sugiere que los problemas mencionados podrían estar favoreciendo a que los eventos académicos se perciban como más estresantes, tal y como se encontró en la presente investigación, que aquellos alumnos que tenían malos hábitos de sueño, presentaban niveles más altos de estrés académico. Dicha evaluación de amenaza podría evidenciarse, en este estudio, a través de una sensación

de constante inquietud y de una alteración en el consumo de alimentos. Cabe resaltar que los síntomas parecieran verse intensificados cuando el alumno trabaja pues quizás éstos no solo son productos de las demandas académicas sino también podrían ser efectos del estrés laboral (Rabin et al., 2011).

En ese sentido, es importante reflexionar sobre los síntomas que genera el estrés académico pues estos repercuten en dos ámbitos sumamente importantes en la vida de la persona. En primer lugar, dificulta el proceso de aprendizaje debido a que disminuye las creencias de autoeficacia (Jenaabadi et al., 2017), fomenta la falta de concentración (Feld, 2011) y afecta el desempeño académico de los estudiantes (Awé et al., 2016; Jose & Valsaraj, 2015; Mishra, 2018; Sohail, 2013). En segundo lugar, las reacciones frente al estrés podrían favorecer el deterioro de la salud física y mental del individuo (Feldman et al., 2008; Hollenstein & Loughheed, 2013; Maydych et al., 2017), impactando negativamente en la calidad de vida de los estudiantes (Forouzandeh, Aslani, Mehralian & Drees, 2016). De esta manera, surge la importancia de contar con universidades promotoras de salud que no solo velen por el desarrollo profesional del alumno sino también que cuiden la salud del mismo contrarrestando aquello que aumente la percepción del estrés.

Por otro lado, en cuanto a las diferencias de los constructos en cuestión en base al sexo, llama la atención que en la presente investigación no se hayan encontrado diferencias significativas respecto a las estrategias de regulación emocional pero sí en cuanto a la intensidad del estrés académico. En relación a la primera variable, se esperaba en base a la literatura científica, que las mujeres utilicen con mayor frecuencia las estrategias de rumiación (Martínez, Piqueras & Ingles, 2011; Nolen- Hoeksema, 2012) y catastrofización (Chan, Chan & Kwok, 2015; Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee, & van Den Kommer, 2004; Rathod, Ram, Sundarmurthy, Rathod & John, 2016). Sin embargo, en el presente estudio tanto los hombres como las mujeres emplean indistintamente las estrategias frente a un evento displacentero; quizás porque a nivel sociocultural la percepción que se tenía acerca de que las mujeres despliegan mayor atención emocional que los hombres ha ido cambiando (Molero et al., 2010; Van Rooy et al., 2005).

Tomando en cuenta lo mencionado, se esperaría que tampoco se encuentren diferencias significativas en la intensidad del estrés académico pues ambos sexos le estarían prestando la misma atención a lo emocional y estarían utilizando las mismas estrategias. No obstante, sí se encontraron tales diferencias, siendo las mujeres las que presentan mayor intensidad del estrés

y mayores reacciones en comparación con los varones; al igual que una serie de investigaciones (Barraza, 2015; Belhumeur, Barrientos & Retana, 2016; Boullosa, 2013; Rivas et al., 2014; Saleh et al., 2017; Shadi et al., 2017; Sulaiman, Hassan, Sapin & Abdullah, 2009). Al respecto, este hallazgo podría sugerir que, si bien las diferencias que vinculaban a la mujer con el lado más emocional y al hombre con el lado más racional se han ido disipando; aún las mujeres tienen desventajas a nivel laboral (Barrantes & Matos, 2016). Esto estaría distorsionando tanto la evaluación como la percepción del estrés pues se buscaría obtener buenos resultados académicos para poder destacar laboralmente; aumentando así la intensidad del estrés. Lo mencionado, podría intensificarse al presentar mayor carga por cumplir otros roles fuera del ámbito académico (Blanco, Ramos & Sánchez, 2016; Ramírez, 2018).

De la misma manera, es necesario resaltar que, a diferencia de otras investigaciones (Belhumeur et al., 2016; Bernstein & Chemaly, 2017; Collados & García, 2012; Martín, 2007; Mazo et al., 2013; Rivas et al., 2014), en la presente no se encontraron diferencias significativas respecto a la facultad que pertenece ni al ciclo que cursa el estudiante. Esto podría deberse al modo en que se agruparon las facultades pues se nominaron cinco grandes áreas que quizás resultaron ser muy amplias y poco representativas, al igual que un estudio en India (Ray et al., 2012) donde las diversas facultades se agruparon únicamente en dos categorías. Además, la mayoría de los estudios en los cuales sí se encontraron diferencias en estas variables fueron realizados con alumnos de una misma universidad y no con la diversidad de características presentes en estas 6 universidades.

Por otra parte, ante la escasa investigación sobre la diferencia de los constructos en cuestión en base a la ciudad donde se ubica la universidad; se esperaba que las variables culturales y ambientales tengan una incidencia prioritaria (De la Cruz & Santos, 2008) en los indicadores del estrés académico y las estrategias de regulación emocional. En el primer caso, se pensaba que los estudiantes de provincia percibirían mayores niveles de estrés debido a que muchas veces para ellos estar en la universidad es sinónimo de una oportunidad para mejorar las condiciones sociales de sus familias (Cuenca et al., 2015), cargando así con muchas expectativas por parte las mismas (Beiter et al. 2015; Robothan & Julian, 2006). En relación a ello, se esperaba que dicho nivel de estrés dificulte el uso de las habilidades ejecutivas tales como: resolución de problemas y planificación de estrategias (Poon, Lee & Ong, 2012; Williams, Suchy & Rau, 2009), generando que los alumnos de provincia utilicen con mayor frecuencia las estrategias asociadas al afecto negativo, según la clasificación de Medrano et al. (2013).

Sin embargo, la ausencia de diferencias acorde a la ciudad podría deberse al hecho de que los estudiantes tienen mayores facilidades de acceso a las universidades a través de distintos programas o becas; por lo que la presión que estaba en ellos para estudiar una carrera que los ayuden a sacar adelante la familia ha ido disminuyendo. Ello por, el crecimiento exponencial del número de universidades y el fácil acceso a estas (SUNEDU, 2017), generando que la dificultad no sea para ingresar sino para lograr mantenerse a lo largo de la carrera. Esta dificultad se incrementa cuando se ha realizado alguna movilización para iniciar los estudios pues, como se sugiere en una investigación realizada con estudiantes universitarios (Aquino, 2016), una de las condiciones desfavorables para la adaptación a la vida universitaria fue haberse desplazado a una ciudad con el fin de seguir una carrera profesional. En este caso, el porcentaje de estudiantes que se han movilitado a cualquiera de las tres ciudades es similar, por lo que no se estaría generando mayor distinción.

Respecto al nivel de exigencia dentro de los centros de estudio, al parecer este es independiente del tipo de universidad y de la ciudad donde se encuentran ubicados pues como se muestra en el ranking nacional de universidades (SUNEDU, 2017), las que se ubican en los primeros puestos son tanto públicas como privadas, tanto tradicionales como nuevas, etc. Sin embargo, en lo que probablemente sí existe un patrón es en el nivel de estrés académico y en el uso de estrategias. En esta investigación se encontró que las universidades ubicadas en un mejor puesto presentaban mayor intensidad de estrés académico. Entonces, pareciera que estas universidades son más exigentes al estar comprometidas por tener una mejor calidad educativa (SUNEDU, 2017) y por cumplir los requisitos de licenciamiento y acreditación. Como menciona Ríos (2001), la acreditación se ha convertido en un signo de prestigio casi obligatorio que consiste en establecer metas apropiadas para la carrera involucrada; lo cual no siempre ocurre pues a veces, con el fin de llegar a determinado nivel educativo, los docentes se olvidan de las necesidades y capacidades reales del alumno, exigiéndole más de lo que puede dar.

Lo mencionado, más el ambiente de competencia que se propicia, estaría generando que el alumno perciba esto y se sienta más sobrecargado o estresado durante el semestre académico. Cuando la percepción de estrés es muy alta, es más probable que los estudiantes de la investigación afronten la situación de manera más desorganizada (o no productiva) (Seiffge-Krenke, 1995), optando por utilizar prioritariamente las estrategias de rumiación y autoculparse; todo ello por la disminuida percepción de control. Es importante mencionar que ambas estrategias se encuentran estrechamente relacionadas al estrés académico (Aldao et al., 2010; Najdowski & Ullman, 2009).

Por otro lado, respecto a la relación entre los dos constructos en cuestión, en el presente estudio se encontró que la mayoría de las estrategias de regulación emocional se encuentran estrechamente relacionadas con el estrés académico. Específicamente, aquellas que presentan correlaciones más fuertes son las que se asocian más con el afecto negativo, según la clasificación de Medrano et al., (2013). Este hecho sugiere que el modo de pensar refleja un juicio valorativo sobre la situación y las propias competencias (Domínguez & Sánchez, 2017). En ese sentido, el hecho que el estudiante emplee estrategias tales como: rumiación, catastrofización, culpar a otros y autoculparse durante momentos de alta demanda académica, estaría aumentando las posibilidades de que este perciba su entorno como más amenazante, incluso de lo que realmente es y se exprese mediante diversos síntomas; o viceversa.

Ahora, es importante mencionar que un constructo que podría estar mediando dicha relación es la autoeficacia académica pues esta se relaciona negativamente con las estrategias de autoculparse, aceptación y catastrofización (Tuna & Bozo, 2012). Al usar dichas estrategias, la percepción de autoeficacia disminuye y eso podría estar ocasionando un aumento en la intensidad del estrés académico y también en las reacciones ante el mismo. Por el contrario, la estrategia de focalización en los planes (asociada al afecto positivo según Medrano et al., 2013) en la presente investigación no se relaciona significativamente con ningún indicador del estrés académico y justo coincide con el hecho que la autoeficacia académica se relaciona positivamente con dicha estrategia (Garnefsky, Kraaij & Spinhoven, 2002; Dominguez & Sanchez, 2017).

Por otro lado, en la presente investigación se calcularon modelos de regresión para revisar el valor predictivo que tienen las estrategias de regulación emocional en cada uno de los indicadores de estrés académico. En ese sentido, los hallazgos encontrados sugieren que, algunas estrategias de regulación emocional predicen ciertos indicadores del estrés académico. Resaltando modelos con una capacidad predictiva más fuerte para las reacciones globales del estrés académico y un modelo muy pequeño para las demandas consideradas como estresores.

En cuanto al modelo de estresores, a pesar que este resultó ser significativo con las estrategias de aceptación, rumiación, catastrofización y poner en perspectiva, es un modelo considerado como pequeño según los criterios de Cohen (1998). Es así que, lo mencionado coincide con los resultados de los análisis de correlación realizados previamente, donde las estrategias de regulación emocional señaladas presentaban correlaciones pequeñas y de baja significación con este indicador del estrés académico. De esta manera, se podría evidenciar que

las cuatro estrategias no tienen mayor impacto en la percepción de las demandas que son consideradas como estresantes. Lo mencionado, podría estar sucediendo quizás porque el área de estresores se enfoca en la situación demandante en sí y no tanto en la percepción que tienen los alumnos acerca de esta. Entonces, al enfocarse en los eventos (y su regularidad) más que en las vivencias, el elemento emocional quedaría postergado y sería menos significativo.

Con respecto al modelo de intensidad del estrés académico se encuentra un modelo de tamaño mediano (Cohen, 1998), se puede observar que las variables que predicen la misma son: culpar a otros, autculparse, catastrofización y focalización positiva. La estrategia de catastrofización es aquella que predice con mayor fuerza la intensidad del estrés académico. Ello puede deberse a que, cuando uno catastrofiza tiende a intensificar la cronicidad de la situación y del efecto que esta pueda tener en la persona (Gauthier, Thibault, Adams & Sullivan, 2008; Rathod, Ram, Sundarmurthy, Rathod & John, 2016), repercutiendo en la percepción que el estudiante tiene sobre su entorno académico. Por ejemplo, en algunas investigaciones realizadas con estudiantes universitarios, en las que se reflexionó acerca del uso de las estrategias de regulación emocional, se llegó a la conclusión que el uso frecuente de la estrategia de catastrofización aumenta el estrés académico y la ansiedad en los estudiantes (Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010; Dominguez & Sánchez, 2017).

Otra variable que aporta significativamente al modelo es la estrategia de autculparse, esto podría estar sucediendo debido a que cuando uno coloca la responsabilidad de la situación en sí mismo, tiende a sentirse más preocupado y agobiado por los acontecimientos que pasan a su alrededor, sintiendo el entorno como más amenazante (González-Iglesias, 2012). Dicho esto, es importante precisar que en algunas ocasiones es útil emplear esa estrategia; por ejemplo, cuando la tarea del estudiante depende de sí mismo y se busca crear un sentimiento de responsabilidad (Dominguez & Sánchez, 2017). Sin embargo, cuando se utiliza en exceso, puede influir en el sentimiento de autoeficacia de la persona (Stillar et al., 2016) pues se considera la situación como una falla personal y que quizás involucre un elemento moral; generando que se sienta más preocupado al intentar resolver la situación y que sea más inflexible en lo que se desempeña (Siegel, 2010). Por lo mencionado, se piensa que sí se reduce el uso de esta estrategia, podría fomentar una mejor condición de salud mental (McGrady, Brennan, Lynch & Whearty, 2012; Yusoff et al., 2011).

Así como frente a algunas situaciones uno puede adjudicarse la culpa, frente a otras puede colocar la responsabilidad en las personas que lo rodean. En ese sentido, los alumnos que realizan esto, pareciera que presentan mayores niveles de estrés académico pues dicha

estrategia también es predictora del modelo de intensidad. Una posible explicación podría ser, como sugiere Plumbohm (2016), que los individuos al colocar la responsabilidad de sus actos en otra persona perciben que los acontecimientos están fuera de su alcance, lo cual implicaría un menor autocontrol y aumentaría su preocupación pues no depende de ellos mismos.

Otra variable que predijo la intensidad del estrés académico fue la focalización positiva. En ese sentido, pareciera que cuando los alumnos intentan mantener pensamientos agradables frente alguna situación displacentera (aunque esto resulte bastante complicado por la demanda del exterior), experimentan menores niveles de estrés académico. De esta forma, este hallazgo sugiere que el hecho de no enfocarse únicamente en lo negativo de la situación sino ser capaces de evocar algún momento que resulte satisfactorio para uno mismo, estaría generando que la persona se calme antes que se preocupe por lo sucedido.

Por otro lado, es interesante lo que sucede con el modelo de las reacciones globales del estrés académico (o síntomas). A pesar de que es el modelo que tiene mayor predicción pues tiene una magnitud del efecto mediana según los criterios de Cohen (1998), únicamente la estrategia que predijo las reacciones globales fue la de aceptación. Lo mencionado llama la atención debido a que a nivel correlacional existían otras variables que se vinculaban con este indicador. Sin embargo, al incorporarlas al modelo de regresión no fueron significativas; esto puede deberse a la alta covariación presente en todas las estrategias de regulación emocional. De esta manera, parecería que la varianza de la estrategia de aceptación es la considerada como más importante para explicar las reacciones ante el estrés (y menos en los otros indicadores del estrés), y por ello, estaría opacando la influencia de las demás estrategias.

Dicho hallazgo sugiere que el estudiante tiene que aceptar primero la situación para que pueda percibir sus síntomas. Siguiendo esa línea, aceptar la situación sin juzgarla podría ser útil en ciertas situaciones que no pueden ser cambiadas por el alumno. No obstante, en otras podría ser poco funcional porque no se estaría reflexionando ni actuando ante una situación que quizás tiene la posibilidad de ser revertida (Domínguez & Sánchez, 2017). Esto impediría que el alumno busque alguna solución (quizás porque percibe la situación sin control o se siente poco eficaz) y, más bien generaría que la preocupación se evidencie a través de síntomas.

Por otro lado, es importante mencionar que esta investigación presenta algunas limitaciones, entre las más importantes se encuentran las características diversas de la muestra pues se contó con la participación de 3 ciudades del país, 6 universidades distintas y alumnos de diversas facultades. Esto pudo generar que ciertas diferencias en los constructos según las variables sociodemográficas y académicas no se lleguen a percibir. Tal es el caso de las diferencias en los niveles de estrés académico respecto al ciclo que cursa el estudiante, cabe

resaltar que la mayoría de investigaciones que encontraron dicha diferencia, realizaron su estudio dentro de una misma facultad (Bernstein & Chemaly, 2017; Celis et al., 2014; Rivas et al., 2014). Es necesario llevar a cabo estudios macro que incluyan diversas poblaciones (como la presente investigación); no obstante, sería conveniente ejecutar a la par otros estudios más específicos para explorar cómo funcionan las variables dentro de cada facultad o de cada ciudad.

Otra limitación podría ser que, si bien es cierto, al momento de aplicar se tomó en cuenta las semanas de exámenes, pudo haber condiciones particulares que influyeron en los resultados, como, por ejemplo: otras evaluaciones o entregas y el nivel socioeconómico. Resultaría beneficioso analizar estas variables empleando otros modelos de investigación. Asimismo, a pesar de que los análisis estadísticos empleados fueron adecuados sería conveniente adicionar otros de mayor complejidad, con el objetivo de profundizar el desenvolvimiento de las variables de estudio. Por ejemplo, resultaría enriquecedor poder controlar con mayor precisión la varianza compartida de las estrategias de regulación emocional para que eso no influya en la predicción de los modelos.

Para investigaciones futuras, se recomienda analizar la relación que tienen ambos constructos con la autoeficacia académica pues, como se mencionó anteriormente, esta se relaciona negativamente con algunas estrategias, tales como: autoculparse, aceptación y catastrofización (Tuna & Bozo, 2012) y podría estar mediando la actual relación. Asimismo, se sugiere seguir investigando acerca de las estrategias de regulación emocional y el estrés académico debido a que es escasa la literatura que ha profundizado sobre dicha relación.

En base a lo expuesto, se considera necesario resaltar el aporte del presente estudio ya que, como se ha mostrado a lo largo del mismo, tanto el estrés académico como la regulación emocional son variables que cumplen un rol fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la salud de los mismos. De esta manera, surge la importancia de fomentar espacios dentro de la universidad con el fin de reflexionar acerca de estos temas y promover universidades saludables que no solo se interesen por el desarrollo profesional de los alumnos sino también el bienestar de los mismos.



Referencias Bibliográficas

- Abdulghani, H., AlKanhah, A., Mahmoud, E., Ponnampereuma, G., & Alfari, E. (2011). Stress and its effects on medical students: a cross-sectional study at a college of medicine in Saudi Arabia. *Journal of health, population, and nutrition*, 29(5), 516.
- Alcover, C., Martínez, D., Rodríguez, F., & Domínguez, R. (2004). *Introducción a la psicología del trabajo*. Madrid: McGraw Hill.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237.
- Alfonso, B. (2013). *Adaptación del inventario SISCO del estrés académico en estudiantes universitarios cubanos de Ciencias Médicas*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Central Marta Abreu De Las Villas, Santa Clara.
- Alsulami, S., Al Omar, Z., Binnwejim, M. S., Alhamdan, F., Aldrees, A., Al-bawardi, A., Meshary, A., & Alhabeeb, M. (2018). Perception of academic stress among Health Science Preparatory Program students in two Saudi universities. *Advances in medical education and practice*, 9, 159.
- Álvarez, L., Gallegos, R., & Herrera, P. (2018). *Estrés académico en estudiantes de tecnología superior*. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (28), 193-209.
- American College Health Association-ACHA (2011). *National college health assessment*. EEUU: Autor.
- American College Health Association [ACHA] (2012). *National College Health Assessment*. Recuperado de: <http://www.acha-ncha.org/docs/ACHA-NCHAI UNDERGRAD ReferenceGroup ExecutiveSummary Spring2012.pdf>
- American College Health Association-ACHA (2014). *National college health assessment*. EEUU: Autor.
- American College Health Association [ACHA] (2015). *American College Health Association-National College Health Assessment II: Reference Group Executive Summary Spring 2015*. Hanover, MD: American College Health Association.
- Ancajima, L. (2017). *Propiedades psicométricas del inventario SISCO del estrés académico en universitarios de la ciudad de Trujillo*. (Tesis de licenciatura). Universidad Cesar Vallejo, Trujillo.
- Atuncar, G. (2017). *Actividad física, estrés percibido y autorregulación emocional en estudiantes universitarios de lima*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Awé, C., Gaither, C., Crawford, S., & Tieman, J. (2016). A Comparative Analysis of Perceptions of Pharmacy Students' Stress and Stressors across Two Multicampus Universities. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(5), 82.
- Banco Central de Reserva del Perú (2016). *Informe Económico y Social Región Arequipa*. Recuperado de <http://www.bcrp.gob.pe/docs/ProyeccionInstitucional/Encuentros-Regionales/2016/arequipa/ies-arequipa-2016.pdf>
- Barra, E. (2003). *Psicología de la Salud*. Santiago de Chile: Mediterráneo
- Barraza, A. (2007). *Estrés académico: un estado de la cuestión*. Artículo publicado el 09 de Enero de 2007 en www.psicologiacientifica.com
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289.
- Barraza, M (2015). *Estrés académico y sentido de coherencia en un grupo de estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

- Becerra, S. (2016). Descripción de las conductas de salud en un grupo de estudiantes universitarios de Lima. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 239-260.
- Bedoya, S., Perea M., & Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15-20.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90 – 96.
- Belhumeur, S., Barrientos, A., & Retana, A. (2016). Niveles de estrés de la población estudiantil en Costa Rica. Diferencias en función de las variables nivel socioeconómico, rendimiento académico, nivel académico y zona geográfica. *Psychology, Society and Education*, 8.
- Bernstein, C., & Chemaly, C. (2017). Sex role identity, academic stress and wellbeing of first-year university students. *Gender and Behaviour*, 15(1), 8045-8069.
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v3n2/v3n2a6.pdf>
- Blanco, K., Cantillo, N., Castro, Y., Downs, A., Romero, E., & Montalvo, A. (2015). Estrés académico en los estudiantes del área de la salud en una universidad pública, Cartagena-Colombia. *Revista Ciencias Biomédicas*, 6(2).
- Blanco, M.; Ramos, F., & Sánchez, P. (2016). Conciliación de la vida laboral y familiar en mujeres en formación ocupacional. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 127-151. doi: 10.17583/remie.2016.1795
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111–127
- Blázquez, B., Sarto, S., & del Hoyo, Y. (2011). Estrés y otros factores psicológicos asociados en estudiantes de fisioterapia. *Fisioterapia*, 33(1), 19-24.
- Brans, K., Koval, P., Verduyn, P., Lim, Y. L., & Kuppens, P. (2013). The regulation of negative and positive affect in daily life. *Emotion* 13, 926–939.
- Boullosa, G. (2013). *Estrés Académico y Afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Brougham, R., Zail, C., Mendoza, C. & Miller, J. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current psychology*, 28(2), 85-97.
- Brown, S., Yelland, J., Sutherland, G., Baghurst, P., & Robinson, J. (2011). Stressful life events, social health issues and low birthweight in an Australian population-based birth cohort: challenges and opportunities in antenatal care. *BMC public health*, 11(1), 196.
- Cabanach, R., Souto-Gestal, A., Cervantes, R., & Freire, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 2(9), 7-18.
- Cáceres, D., Salazar, I., Varela, M., & Tovar, J. (2006). Consumo de drogas en jóvenes universitarios y su relación de riesgo y protección con los factores psicosociales. *Universitas Psychology Bogotá*, 5(3), 521-534.
- Castillo, G. (2007). *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*. Ediciones Pirámide: Madrid.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M. Alarcón, W. & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 1(62), 25-30.

- Chan, S., Chan, S., & Kwok, W. (2015). Ruminative and catastrophizing cognitive styles mediate the association between daily hassles and high anxiety in Hong Kong adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(1), 57-66.
- Chau, C., & Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(2), 387-422.
- Christopher, G. y Thomas, M. (2009). Social problem solving in chronic fatigue syndrome: Preliminary findings. *Stress and Health*, 25 (2), 161-169
- Collados, J., & García, N. (2012). Riesgo de estrés en estudiantes de enfermería durante las prácticas clínicas. *Revista Científica de Enfermería* 4, 1-10
- Compañía peruana de estudios de mercados y opinión pública [CPI] (2017). *Perú: Población 2017*. Recuperado de http://cpi.pe/images/upload/paginaweb/archivo/26/mr_poblacion_peru_2017.pdf
- Consortio de universidades (2006). Perfil de los estudiantes del consorcio de universidades. *Resumen y Análisis*. Encuesta realizada por el grupo de opinión pública de la Universidad de Lima.
- Correa, F. (2015). Estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad César Vallejo de Piura 2013. *Revista del cuerpo médico del Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 8(2), 80-84
- Cutuli, D. (2014). Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: An overview on their modulatory effects and neural correlates. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8, 175.
- Damián, L. (2016). *Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- De la Cruz, C., & Santos, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Revista Educación Superior y Sociedad* 13(2), 17-52.
- Díaz, S., Arrieta, K. & Gonzáles, F. (2014) Estrés académico y funcionalidad familiar en estudiantes de odontología. *Salud Uninorte*, 30(2), 121-132
- Dominguez-Lara, S. (2018). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional?. *Educación Médica*, 19(2), 96-103.
- Dominguez Lara, S., & 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).
- Dominguez, S., & Sánchez, K. (2017). Uso de estrategias cognitivas de regulación emocional ante la desaprobación de un examen: el rol de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Psychologia*, 11(2), 99-112.
- Doom, J. & Haefell, G. (2013). Teasing apart the effects of cognition, stress and depression on health. *American Journal of Health and Behavior*, 37, 610 – 619.
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 20-29.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Feld, D. (2011). *Student stress in high-pressure college preparatory schools*. (Thesis for Degree Bachelor on Psychology). Wesleyan University, Connecticut.

- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas psychologica*, 7(3), 739-752.
- Fernández, H., Montenegro, S., & Clemente, G. (2017). Prevalencia del Estrés Asociado a la Doble Presencia y Factores Psicosociales en Trabajadores Estudiantes Chilenos. *Ciencia & trabajo*, 19(60), 194-199.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3).
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Forouzandeh N, Aslani Y, Mehralian H, Drees F. The association between academic stress and quality of life in students. *Journal of Shahrekord University of Medical Sciences* 2016; 18(3): 1-7.
- García, R., Pérez, F., Pérez, J., & Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 143 -154. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a01.pdf#page=143>
- Garfias, M, (2009) *La investigación en la Universidad pública regional y los fondos del canon, 2004-2008*. Lima: CIES
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.
- Garnefsky, N., Kraaij, V., y Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Leiderdorp, the Netherlands: DATEC*.
- Gauthier, N., Thibault, P., Adams, H., & Sullivan, M. J. (2008). Validation of a French-Canadian version of the pain disability index. *Pain Research and Management*, 13(4), 327-333.
- Gómez, O., Romera, E., Ortega, R., Cabello, R., & Fernández, P. (2016). Analysis of emotion regulation in Spanish adolescents: validation of the emotion regulation questionnaire. *Frontiers in psychology*, 6, 1959.
- Gonzales, S. (2017). *Experiencia espiritual diaria y salud en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana*. Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- González, M & Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(1), 7-18
- González, R., Souto-Gestal, A., & Fernandez, R. (2017). Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 57-67.
- González, R., Souto, A., Fernández, R., & Freire, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia [Emotional regulation and academic burnout in university students Physiotherapy]. *Revista de Investigación en Educación*, 9, 7-18.
- Groer, M. (2010). Allostatics: A model for women's health. *The psychoneuroimmunology of chronic disease: Exploring the links between inflammation, stress, and illness*, 183-218.

- Gross, J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and emotion*, 13, 551-573.
- Gross, J. (2013). Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359.
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implication for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In Gross (Ed), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Newyork: Guilford Press.
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento en el aula: el rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 1-12.
- Gumora, G. & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413.
- Habibi M. (2015). The effect of cognitive-behavioral stress management on decreasing academic expectation stress of parents: A case of first grade high school students. *Journal of psychological models and methods* 4(2): 22-38.
- Hayes, J., Morey, R., Petty, C., Seth, S., Smoski, M., McCarthy, G., & LaBar, K. (2010). Staying cool when things get hot: Emotion regulation modulates neural mechanisms of memory encoding. *Frontiers in Human Neuroscience*, 4, 230.
- Herndon, K., Bailey, C., Shewark, E., Denham, S., & Bassett, H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 174, 642-663.
- Hofmann, S., & Smits, J. A. (2008). Cognitive- behavioral therapy for adult anxiety disorders: A meta-analysis of randomized placebo-controlled trials. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 69, 621- 632.
- Hollenstein, T., & Loughheed, J. P. (2013). Beyond storm and stress: Typicality, transactions, timing, and temperament to account for adolescent change. *American Psychologist*, 68, 444-454
- Hj Ramli, N, Alavi, M., Mehrihezad, S., & Ahmadi, A. (2018). Academic Stress and Self-Regulation among University Students in Malaysia: Mediator Role of Mindfulness. *Behavioral Sciences*, 8(1), 12.
- Hu, J. & Cheng, A (2015). The Career Decision-Making Self-Efficacy and Academic Stress of Chinese Undergraduates. In *Proceedings of Cross-Cultural Occupational Health Psychology Forum* (pp. 160-163).
- Huaquín, V. & Loaiza R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos*, 30, 39-59.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2007).II Censo Nacional Universitario. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/censos/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2017a). *Indicador de la Actividad Productiva Departamental*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/01-informe-tecnico-n01_indicador-actividad-productiva-ene-mar2017.pdf

- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2017b). *PERÚ: Tasa de analfabetismo de mujeres y hombres de 15 y más años de edad, según ámbito geográfico*. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/analfabetismo-y-alfabetismo-8036/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2017c). *Arequipa alberga a 1 millón 316 mil habitantes*. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/arequipa-alberga-a-1-millon-316-mil-habitantes-9903/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2017d). *Denuncias por comisión de delitos, según departamento, 2011 – 2016*. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/crimes/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2017e). *Perú: principales indicadores departamentales 2009 -2016*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1421/ibro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2017f). *Principales indicadores macroeconómicos*. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/economia/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2017g). *Cajamarca: compendio estadístico*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1492/ibro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (18 de enero, 2018). *Lima alberga 9 millones 320 mil habitantes al 2018*. [Comunicado de prensa]. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/lima-alberga-9-millones-320-mil-habitantes-al-2018-10521/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2018). *Perú: Crecimiento y distribución de la población, 2017*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1530/ibro.pdf
- Jenaabadi, H., Nastiezaie, N., & Safarzaie, H. (2017). The Relationship of Academic Burnout and Academic Stress with Academic Self-Efficacy among Graduate Students. *Stanisław Juszczak*, 65.
- Jiménez, M. (2013). *Adaptación del Inventario SISCO del Estrés Académico en estudiantes universitarios cubanos*. (Tesis de licenciatura). Universidad Central Marta Abreu De Las Villas, Santa Clara.
- Jose, T., & Valsaraj, B. (2015). Effectiveness of academic stress management programme on academic stress and academic performance among higher secondary students in selected schools of Udupi District. *Nitte University Journal of Health Science*, 5(4).
- Kline, R (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling, Third Edition*. New York: Guilford Press. *Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154
- Kong, J. (2017). Determinantes de las oportunidades laborales de los titulados universitarios y de sus salarios iniciales en China. *Revista Internacional del Trabajo*, 136(1), 99-113.

- Koole, S. (2009). The psychology of the emotion regulation: an integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Kring, A., & Werner, K. (2004). Emotion regulation and psychopathology. *The regulation of emotion*, 359-385.
- Kring, A., & Sloan, D. (Eds.). (2009). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*. Guilford Press.
- Lara, R., Santos Ávila, F., Lara, B., Verdugo, J., Palomera, A., & Valadez, M. (2008). Evaluación de la percepción de calidad de vida y el estilo de vida en estudiantes desde el contexto de las Universidades Promotoras de la Salud. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5(8), 5-16.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.
- León, E. (2016). *Un jardín en una comunidad afroperuana: El Carmen*. Pontificia Universidad Católica del Perú: Lima.
- Lopez, O. (2017). *Propiedades psicométricas del inventario SISCO del estrés académico en estudiantes del distrito de La Esperanza*. (Tesis de licenciatura). Universidad Cesar Vallejo, Trujillo.
- McGrady, A., Brennan, J., Lynch, D., & Whearty, K. (2012). A wellness program for first year medical students. *Applied psychophysiology and biofeedback*, 37(4), 253-260
- Malo, D., Cuadrado, E., Florian, R. & Sánchez, D. (2010). Análisis psicométrico del Inventario SISCO del estrés académico en adultos jóvenes de la Universidad del Sinú. En A. Barraza (Ed.). *Estrés, burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (pp. 92-107). México: Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES) y Red Durango de Investigadores Educativos A. C. (ReDIE).
- Martín, M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martínez, A., Piqueras, J. & Inglés, C. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 37, 20-21.
- Matsumoto, D. (2006). Are cultural differences in emotion regulation mediated by personality traits?. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 37(4), 421-437.
- Maydych, V., Claus, M., Dychus, N., Ebel, M., Damaschke, J., Diestel, S., & Watzl, C. (2017). Impact of chronic and acute academic stress on lymphocyte subsets and monocyte function. *PloS one*, 12(11).
- Mayorga, N.,Jardin, C., Bakhshaie, J., Garey, L., Viana, A., Cardoso, J., & Zvolensky, M. (2018). Acculturative stress, emotion regulation, and affective symptomology among Latino/a college students. *Journal of counseling psychology*, 65(2), 247.
- Medrano, L. (2012). *Emociones y regulación emocional en el contexto universitario y organizacional*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A., & Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhé*, 22(1), 83-96
- Menéndez, M. (2010). *Estrés agudo, y características de cólera y hostilidad en estudiantes universitarios de ciencia e ingeniería*.(Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41(5), 1107-1117.
- Mishra, M. (2018). A comparative study on academic stress level of male and female B. Ed. students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 9(1), 131-135.
- Miyasato, S. (2016). *Afrontamiento y satisfacción de pareja en un grupo de estudiantes universitarios de Lima*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima
- Moffat, K., McConnachie, A., Ross, S., & Morrison, J. (2004). First year medical student stress and coping in a problem-based learning medical curriculum. *Medical education*, 38(5), 482-491.
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Monat, A., Lazarus, R. & Reevy, G. (2007). *The Praeger handbook on stress and coping*. London: Praeger.
- Mondoñedo, A. (2018). *Bienestar y estrés académico en universitarios deportistas y no deportistas*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Moreano, L. (2006). *Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes universitarios*. Tesis para optar por el Título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica. Lima-Perú.
- Najdowski, C. J., & Ullman, S. E. (2009). PTSD and self-rated recovery among adult sexual assault survivors: The effects of traumatic life events and psychosocial variables. *Psychology of Women Quarterly*, 33, 43-53
- Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51, 704-708.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory 3rd edition*. New York: MacGraw-Hill,
- Oliván, B., Boira, S. & López, Y. (2011). Estrés y otros factores psicológicos asociados en estudiantes de fisioterapia. *Fisioterapia*, 33(1), 19-24.
- Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud [OPS/OMS] (2016). *Estrés laboral es una carga para los individuos, los trabajadores y las sociedades*. Recuperado de: https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=11973%3Aworkplace-stress-takes-a-toll-on-individuals-employers-and-societies&catid=1443%3Aweb-bulletins&Itemid=135&lang=en
- Orlandini, A. (1999). *El estrés, qué es y cómo evitarlo*. México D.F.: FCE
- Otiniano, F. (2012). *Validez de constructo y eficacia diagnóstica de las escalas depresión mayor y trastorno de ansiedad del inventario clínico multiaxial de MILLON III (MCMI-III)*(Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

- Pacheco, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256
- Pacheco, N., Durán, A., & Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28).
- Pérez, C. (2015). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta colombiana de psicología*, 12(1), 95-107.
- Perez-Rivases, A., Torregrosa, M., Pallarès, S., Viladrich, C., & Regüela, S. (2017). Seguimiento de la transición a la universidad en mujeres deportistas de alto rendimiento. *Revista de psicología del deporte*, 26(3).
- Plumbohm, M. (2016). Percepción de riesgo y locus de control en adolescentes consumidores de marihuana. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Polo, A., Hernández J., & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2), 159-172.
- Polo, A., Hernández, J., & Pozo, C. (2011) Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *UAM 2011*, 10 (17), 1- 16.
- Poon, W. C., Lee, C. K. C., & Ong, T. P. (2012). Undergraduates' perception on causes, coping and outcomes of academic stress: its foresight implications to university administration. *International Journal of Foresight and Innovation Policy*, 8(4), 379-403.
- 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.
- Rabin S, Shorer Y, Nadav M, Guez J, Hertzanu M, Shiber A (2011). Burnout among general hospital mental health professionals and the Salutogenic approach. *Isr J Psychiatry Relat Sci*.48:175-81.
- Ramirez, M. (2018). *Trabajo asalariado y maternidad: un estudio fenomenológico con mujeres ejecutivas*. Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Rathod, H., Ram, D., Sundarmurthy, H., Rathod, S., & John, D. (2016). Headache disability, suicidality and pain catastrophization are they related. *Journal of clinical and diagnostic research: JCDR*, 10(11), VC01.
- Ray, A., Halder, S., & Goswami, N. (2012). Academic Career Development Stress and Mental Health of Higher Secondary Students-an Indian Perspective. *International Journal of Educational Psychology*, 1(3), 257-277.
- Rivas, V., Jiménez, C., Méndez, H., Cruz, M., Castillo, M. & Victorino, A. (2014). Frecuencia e Intensidad del Estrés en Estudiantes de Licenciatura en Enfermería de la DACS. *Horizonte sanitario*, 13(1), 162-169.

- Robotham, D., & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of further and higher education*, 30(02), 107 – 18.
- Román, C., Ortiz, F., & Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Psiquiatría Clínica*, 25, 23-29.
- Ross, S., Cleland, J., & Macleod, M. J. (2006). Stress, debt and undergraduate medical student performance. *Medical Education*, 40(6), 584-589.
- Ruesta, S. (2017). *Abuso de alcohol y estrés académico en estudiantes universitarios de lima metropolitana* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Sajid, A., Ahmad, T., & Khalid, T. (2015). Stress in medical undergraduates; its association with academic performance. *Bangladesh Journal of Medical Science*, 14(2), 135-141
- Salami, S. (2008). Psychopathology and academic performance among Nigerian high school adolescents: The moderator effects of study behaviour, self-efficacy and motivation. *Journal of Social Sciences*, 16 (2), 155-162.
- Salazar, I., Varela, M., Lema, L., Tamayo, J., & Duarte, C. (2010). Evaluación de las conductas de salud en jóvenes universitarios. *Revista de Salud Pública*, 12(4), 599-611.
- Saldaña, C., De Loera, L., & Madrigal, B. (2017). Evaluation of Stress Academic Levels of Medical Students of The South University Center. Case: Ciudad Guzman. *Ciencia & trabajo*, 19(58).
- Saleh, A., Potter, G. G., McQuoid, D. R., Boyd, B., Turner, R., MacFall, J. R., & Taylor, W. D. (2017). Effects of early life stress on depression, cognitive performance and brain morphology. *Psychological medicine*, 47(1), 171-181.
- Segerstrom, S. (2010). Resources, stress, and immunity: An ecological perspective on human psychoneuro- immunology. *Ann Behav Med*, 40(1):114–25.
- Shadi, M., Peyman, N., Taghipour, A., & Tehrani, H. (2017). Predictors of the academic stress and its determinants among students based on the theory of planned behavior. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 20(1), 87-98.
- Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. (2015). Emotion regulation and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 379-405
- Siegel, D. J. (2010). *Mindsight*. New York, NY: Bantam Books
- Sirven, A. & Stiddard, L. (2003). Empowering schools: translating Health promotion principles into practice. *Health Education*, 103, 110-118.
- Smith, C., & Ellsworth, P. (1987). Patterns of appraisal and emotion related to taking an exam. *Journal of personality and social psychology*, 52(3), 475.
- Soares, A., Almeida, L. y Guisande, M. (2010). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1er año de la universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121.
- Sohail, N. (2013). Stress and academic performance among medical students. *Journal of the College of Physicians and Surgeons-Pakistan*, 23, 67–71
- Stewart, R. E., & Chambless, D. L. (2009). Cognitive-behavioral therapy for adult anxiety disorders in clinical practice: A meta-analysis of effectiveness studies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 595–606.

- Stillar, A., Strahan, E., Nash, P., Files, N., Scarborough, J., Mayman, S., Henderson, K., Gusella, J., Connors, L., Orr, E., Dolhanty J., Lafrance, A., & Marchand, P. (2016). The influence of carer fear and self-blame when supporting a loved one with an eating disorder. *Eating disorders*, 24(2), 173-185.
- Sulaiman, T., Hassan, A., Sopian, V., & Abdullah, S. (2009). The level of stress among university students in urban and rural secondary schools in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 10(2), 179-184.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior [SUNEDU] (2017). *Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5716/Informe%20bienal%20so bre%20la%20realidad%20universitaria%20peruana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior [SUNEDU] (2018). Universidades públicas y privadas. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/lista-universidades/>
- Tam, E., & Dos Santos, C. (2010). El consumo de alcohol y el estrés entre estudiantes del segundo año de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18, 496-503.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Ticona, S., Paucar, G. y Llerena, G. (2006). *Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Facultad de enfermería de la UNSA*. Arequipa.
- Trógolo, M., & Medrano, L. (2012). Personality traits, difficulties in emotion regulation and academic satisfaction in a sample of argentine college students. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 30-39.
- Tuna, E., & Bozo, Ö. (2012). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Factor structure and psychometric properties of the Turkish version. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 34(4), 564-570.
- Uquillas, J., Carrasco, T., & Rees, M. (2003). *Exclusión social y estrategias de vida de los indígenas urbanos en Perú, México y Ecuador*. Banco Mundial.
- Van Der Werf YD, Altena E, Vis JC, Koene T, Van Someren EJW. (2011). Reduction of nocturnal slowwave activity affects daytime vigilance lapses and memory encoding but not reaction time or implicit learning. *Slow Brain Oscillations of Sleep, Resting State and Vigilance: Proceedings of the 26th International Summer School of Brain Research, Held at the Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences, Amsterdam, The Netherlands, 29 June-2 July, 2010*, 193, 245
- Van Rooy, D.L, Alonso, A., y Viswesvaran, C. (2005) Group differences in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 3, 689-700
- Williams, P., Suchy, Y., & Rau, H. (2009). Individual Differences in Executive Functioning: Implications for Stress Regulation. *Ann. Behav. Med*, 37, 126-140.
- Wolf, L., Stidham, A. W., & Ross, R. (2015). Predictors of stress and coping strategies of U.S. accelerated vs. generic baccalaureate nursing students: An embedded mixed methods study. *Nurse Education Today*, 35, 201-205.

- Yusufov, M., Nicoloro, J., Grey, N., Moyer, A., & Lobel, M. (2018). MetaAnalytic Evaluation of Stress Reduction Interventions for Undergraduate and Graduate Students. *International Journal of Stress Management*.
- Zárate, N., Soto, M., Castro, M., & Quintero, J. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4).
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools, a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603.



Apéndices

15. De 0 a 10, ¿Cuánto apoyo crees que recibes en tus estudios por parte de...

Padres _____
 Amigos _____
 Profesores _____
 Universidad _____

(Universidad: Servicios de la universidad como la biblioteca, asesorías académicas, Servicio Psicopedagógico, etc.)

SOBRE TU SALUD:

16. Peso: _____

17. Talla: _____

18. ¿Realizas actividad física regularmente? (un mínimo de 30 minutos, 3 veces por semana)

No Sí

19. Durante las últimas cuatro semanas, ¿Con cuánta frecuencia has realizado ejercicio o practicado algún deporte? (marca **UNA** de las siguientes opciones)

- Nunca
 Una vez al mes
 Dos o tres veces al mes
 Una o dos veces a la semana
 Siempre

21. ¿Cuántas horas en promedio duermes diariamente? _____

22. ¿Has presentado durante el último año alguna condición médica que haya afectado tu salud?

No Sí

De ser afirmativo, marca con una "X" la(s) condición(es) de salud que has presentado

1	Dolor de cuello, hombros y/o espalda	8	Estreñimiento	15	Miedos/fobias
2	Dolores de cabeza	9	Diarrea	16	Pesadillas
3	Migraña (diagnóstico de neurólogo)	10	Fatiga	17	Pérdida o ganancia de peso
4	Dificultades para dormir/ insomnio	11	Ansiedad	18	Falta de apetito
5	Somnolencia (quedarse dormido)	12	Depresión	19	Temblores
6	Molestias estomacales	13	Cambios de humor	20	Alergia
7	Dificultades para respirar	14	Dificultades para concentrarse	21	Latidos cardíacos rápidos, problemas circulatorios, mareos

Otros: _____

Apéndice B

Características de los participantes

		F	%			F	%
Sexo	Femenino	742	61,5	IMC	Bajo peso	46	4.1
	Masculino	465	38,5		Peso normal	859	75.7
Ciudad	Lima	429	35,5		Sobrepeso y obesidad	230	20.3
	Cajamarca	378	31,3	Horas sueño	Saludable	249	20.9
	Arequipa	400	33,1		No saludable	944	79.1
Trabajo	No	899	74,5	Deporte	Nunca	229	19.1
	Si	300	24,9		Una vez al mes	233	19.4
Universidad	Uni. Priv. Lima	306	25,4		2-3 veces al mes	297	24.8
	Uni. Nac. Cajamarca	223	18,5		1-2 a la semana	315	26.3
	Uni. Priv. Cajamarca	155	12,8	Siempre	125	10.4	
	Uni. Nac. Arequipa	207	17,1	Dolencias	Dolores de cabeza	656	54.3
	Uni. Priv. Arequipa	193	16,0		Dolor de cuello	654	54.2
	Uni. Nac. Lima	123	10,2		Falta concentración	562	46.6
Tipo U	Privada	654	54,2		Cambios de humor	516	42.8
	Pública	553	45,8		Ansiedad	508	42.1
RPU	Si	929	77,0		Molestia estomacal	484	40.1
	No	278	23,0		Cambio de peso	400	33.1
Movilización	Si	336	28,2		Depresión	381	31.6
	No	857	71,8		Somnolencia	377	31.2
Facultad	Ciencias e Ingeniería	225	18.7		Insomnio	357	29.6
	Letras y Sociales	593	49.3		Fatiga	311	25.8
	Ciencias Contables	221	18.4		Estreñimiento	243	20.1
	Ciencias Biológicas	90	7.5	Falta de apetito	224	18.6	
	Ciencias Naturales	75	6.2	Lat. Cardiacos ráp.	219	18.1	
	Nivel	(1-4 Ciclo)	464	38.8	Pesadillas	215	17.8
(5-7 Ciclo)		518	43.3	Alergia	185	15.3	
(8 en adelante)		215	18	Miedos y fobias	176	14.6	
Rendimiento	Muy malo	2	.2	Migraña	163	13.5	
	Malo	19	1.6	Dificultades respirar	157	13.0	
	Regular	601	49.9	Diarrea	121	10.0	
	Bueno	528	43.8	Temblores	100	8.3	
	Muy bueno	55	4.6	Otros	61	5.1	
Curso 2vez	Si	525	43.8			M	DE
	No	675	56.3	Edad	20.51	2.30	
Retiro	Si	155	12.9	Horas de sueño	6.54	1.74	
	No	1044	87.1	Horas de trabajo	23.08	12.73	
Motivación	Baja	85	7.1	IMC	22.94	2.98	
	Regular	765	63.6				
	Alta	353	29.3				

Apéndice CConsentimiento Informado**DERECHOS DEL PARTICIPANTE DE LA INVESTIGACIÓN**

Usted está invitado a participar en una investigación sobre la salud en estudiantes universitarios peruanos. Este estudio es realizado por las profesoras Mónica Cassaretto y Patty Vilela, miembros del grupo de investigación “Psicología, Salud y Universidad: Entornos Saludables” de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). El objetivo es conocer las variables personales, académicas y psicológicas que predicen la salud física y mental en estudiantes peruanos pertenecientes a la Red Peruana de Universidades (RPU).

Si usted accede a participar, se le solicitará responder de manera anónima unos cuestionarios que toman aproximadamente 25 a 30 minutos. No se solicita ninguna información que permita identificar a los participantes.

Los derechos con los que cuenta como participante incluyen:

Anonimato: Todos los datos que usted ofrezca son absolutamente anónimos, por lo tanto, no habrá manera de identificarlo individualmente.

Integridad: Ninguna de las pruebas que se le apliquen resultará perjudicial.

Participación voluntaria: Tiene el derecho a abstenerse de participar o incluso de retirarse de esta evaluación cuando lo considere conveniente sin que esto lo perjudique de manera alguna.

Para cualquier duda o consulta puede comunicarse con las investigadoras al correo electrónico: mcassar@pucp.edu.pe , patty.vilelaa@pucp.pe

En función a lo leído:

¿Desea participar en la investigación? SÍ _____ NO _____

Firma del alumno (opcional)

¿Es menor de edad?

SÍ _____

NO _____

Apéndice D**Hoja informativa para padres o apoderados****HOJA PARA LOS PADRES O APODERADOS**

Su menor hijo(a) ha sido invitado a participar en una investigación sobre la salud en estudiantes universitarios peruanos. Este estudio es realizado por las profesoras Mónica Cassaretto y Patty Vilela, miembros del grupo de investigación “Psicología, Salud y Universidad: Entornos Saludables” de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

El objetivo es conocer las variables personales, académicas y psicológicas que predicen la salud física y mental en estudiantes peruanos pertenecientes a la Red Peruana de Universidades (RPU).

Su menor hijo(a) accedió a participar. Los derechos con los que cuenta como participante de esta investigación incluyen:

Anonimato: Todos los datos que usted ofrezca son absolutamente anónimos, por lo tanto, no habrá manera de identificarlo individualmente.

Integridad: Ninguna de las pruebas que se le apliquen resultará perjudicial.

Participación voluntaria: Tiene el derecho a abstenerse de participar o incluso de retirarse de esta evaluación cuando lo considere conveniente sin que esto lo perjudique de manera alguna.

Para cualquier duda o consulta puede comunicarse con las investigadoras al correo electrónico: mcassar@pucp.edu.pe, patty.vilelaa@pucp.pe

Apéndice E

Confiabilidad por Consistencia Interna y Correlaciones Ítem-Test Corregidas del SISCO

	Ítem	Correlación total de elementos Corregida	Alfa si se elimina el ítem	
Estresores $\alpha=.81$	SISCO3	.31	.82	
	SISCO4	.63	.78	
	SISCO5	.53	.79	
	SISCO6	.68	.77	
	SISCO7	.64	.77	
	SISCO8	.43	.80	
	SISCO9	.62	.77	
	SISCO10	.41	.81	
	Reacciones globales $\alpha=.92$	SISCO 11	.54	.92
		SISCO 12	.68	.92
SISCO 13		.58	.92	
SISCO 14		.53	.92	
SISCO 15		.61	.92	
SISCO 16		.69	.92	
SISCO 17		.62	.92	
SISCO 18		.70	.92	
SISCO 19		.76	.92	
SISCO 20		.68	.92	
SISCO 21		.59	.92	
SISCO 22		.64	.92	
SISCO 23		.64	.92	
SISCO 24		.72	.92	
SISCO 25		.60	.92	
SISCO 26		.56	.92	
Reacciones físicas $\alpha=.77$	SISCO11	.52	.73	
	SISCO12	.59	.71	
	SISCO13	.49	.74	
	SISCO14	.46	.75	
	SISCO15	.41	.76	
	SISCO16	.62	.70	
Reacciones psicológicas $\alpha=.84$	SISCO17	.58	.82	
	SISCO18	.69	.79	
	SISCO19	.75	.77	
	SISCO20	.62	.81	
	SISCO21	.55	.83	
Reacciones comportamentales $\alpha=.81$	SISCO22	.55	.79	
	SISCO23	.67	.76	
	SISCO24	.70	.75	
	SISCO25	.60	.78	
	SISCO26	.52	.81	

Apéndice FConfiabilidad por Consistencia Interna y Correlaciones Ítem-Test Corregidas del CERQ

	Ítem	Correlación total de elementos Corregida	Alfa si se elimina el ítem
Culpar a otros $\alpha=.72$	CERQ9	.55	.63
	CERQ21	.28	.79
	CERQ29	.61	.59
	CERQ36	.61	.59
Autoculparse $\alpha=.74$	CERQ1	.56	.67
	CERQ17	.63	.63
	CERQ26	.42	.75
	CERQ33	.54	.68
Rumiación $\alpha=.69$	CERQ3	.47	.63
	CERQ15	.50	.60
	CERQ18	.49	.61
	CERQ27	.43	.65
Catastrofización $\alpha=.73$	CERQ10	.56	.65
	CERQ22	.53	.67
	CERQ35	.56	.66
	CERQ8	.45	.72
Poner en perspectiva $\alpha=.70$	CERQ7	.41	.70
	CERQ11	.52	.62
	CERQ20	.50	.64
	CERQ34	.53	.61
Aceptación $\alpha=.61$	CERQ2	.47	.49
	CERQ16	.50	.47
	CERQ25	.19	.70
	CERQ32	.46	.49
Focalización positiva $\alpha=.79$	CERQ4	.57	.76
	CERQ14	.56	.76
	CERQ24	.63	.73
	CERQ28	.64	.72
Reinterpretación positiva $\alpha=.77$	CERQ6	.55	.72
	CERQ12	.49	.75
	CERQ23	.59	.70
	CERQ31	.64	.67
Focalización en los planes $\alpha=.64$	CERQ5	.32	.63
	CERQ13	.47	.53
	CERQ19	.44	.54
	CERQ30	.42	.56

Apéndice GAnálisis de distribución de puntajes de la muestra

	kolmogorov-Smirnov			Asimetría	Curtosis
	Estadístico	gl	P		
SISCO					
Estresores	.10	48	.20	-.39	.41
Reacciones globales	.10	48	.20	.46	.31
Reacciones físicas	.12	48	.07	.15	-.11
Reacciones psicológicas	.12	48	.10	.60	.28
Reacciones comportamentales	.10	48	.20	.52	.23
CERQ					
Culpar a otros	.11	48	.20	.24	-.58
Autoculparse	.12	48	.09	.08	-.42
Aceptación	.14	48	.03	-.05	-.06
Rumiación	.16	48	.01	-.66	.88
Catastrofización	.11	48	.20	.18	-.02
Poner en perspectiva	.12	48	.07	-.42	-.19
Reinterpretación positiva	.07	48	.20	-.52	.60
Refocalización en los planes	.08	48	.20	-.78	1.74
Focalización positiva	.10	48	.20	-.52	.56

Apéndice H
Comparación de medias

			n	M	D.E.	t	gl	d
Sexo	Intensidad de estrés	Hombre	397	2.91	1.04	-4.82	1042	.30**
		Mujer	647	3.22	1.00			
	Reacciones globales	Hombre	35	38.89	10.87	-2.82	92	.61**
		Mujer	59	45.83	11.92			
	R. Físicas	Hombre	400	14.42	4.41	-6.73	1072	.43**
		Mujer	674	16.34	4.58			
	R. Psicológicas	Hombre	400	12.79	3.62	-5.25	918.76	.33**
		Mujer	676	14.05	4.09			
R. Comportamentales	Hombre	43	12.35	3.45	-2.71	105	.54**	
	Mujer	64	14.36	3.96				
Trabajo	Reacciones globales	No	66	41.53	10.88	-1.96	91	.43*
		Si	27	46.78	13.56			
RPU	Autoculparse	Si	899	12.36	3.16	3.63	1165	.25**
		No	268	11.56	3.28			
	Aceptación	Si	899	13.66	2.80	3.17	1169	.22**
		No	272	13.03	3.00			
	Reinterpretación positiva	Si	899	15.37	3.08	-2.88	1168	.20**
		No	271	15.97	2.81			
	Focalización positiva	Si	912	13.56	3.47	-3.51	487.58	.24**
		No	269	14.33	3.07			
Retiro	Estresores	No	173	24.99	5.28	-2.13	201	.40*
		Si	30	27.27	6.07			
	R. Físicas	No	930	15.49	4.62	-2.44	1066	.23**
		Si	138	16.51	4.42			
Sueño	Intensidad de estrés	No saludable	823	3.15	1.04	2.69	344.23	.20**
		Saludable	209	2.94	0.96			
	R. Físicas	No saludable	846	15.84	4.68	3.16	1059	.25**
		Saludable	215	14.73	4.18			
	R. Psicológicas	No saludable	850	13.73	4.02	2.57	1060	.20**
		Saludable	212	12.95	3.74			

N = 1207, ** $p < .01$, * $p < .05$

Apéndice I

Análisis de correlación entre el Estrés académico y la Regulación emocional

	Intensidad	Estresores	Reacciones globales	Reacciones Físicas	Reacciones Psicológicas	Reacciones Comportamentales
Culpar a otros	.19**	.12	.24*	.13**	.26**	.22*
Auto culparse	.25**	.17*	.44**	.31**	.38**	.40**
Aceptación	.09**	.17*	.44**	.17**	.14**	.36 *
Rumiación	.24**	.24**	.42**	.29**	.37**	.33**
Catastrofización	.29**	.18*	.26*	.25**	.38**	.26**
Poner en perspectiva	.07*	.17*	.29**	.13**	.11**	.27**
Reinterpretación positiva	-.13**	.05	.06	-.09**	-.19**	.00
Refocalización en los planes	-.01	.13	.14	.00	-.02	.08
Focalización positiva	-.18**	.05	.02	-.17**	-.27**	-.02

N = 1207, ** $p < .01$, * $p < .05$

Apéndice J
Análisis de regresión

	Intensidad			Estresores			Reacciones globales		
	B	SE β	β	B	SE β	β	B	SE β	β
Sexo	.32	.06	.15**	1.19	.78	.11	5.6	2.5	.2*
Trabajo	-	-	-	-	-	-	4.3	2.7	.2
Ranking	-.08	.02	-.13**	-	-	-	-	-	-
Culpar a otros	.03	.01	.08*	-	-	-	.24	.45	.07
Autoculparse	.05	.01	.14**	-.07	.16	-.05	.04	.49	.01
Aceptación	-	-	-	.18	.17	.10	1.10	.54	.29*
Rumiación	-	-	-	.21	.18	.12	.72	.55	.19
Catastrofización	.06	.01	.18**	.20	.13	.13	-.11	.45	-.03
Poner en perspectiva	-	-	-	.10	.15	.06	.14	.42	.04
Reinterpretación positiva	-.02	.01	-.05	-	-	-	-	-	-
Refocalización. en planes	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Focalización positiva	-.02	.01	-.07	-	-	-	-	-	-
F		27.20 **			2.9*			5.34**	
R ²		.16			.04			.32	

N = 1207, ** $p < .01$, * $p < .05$

