

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



REGULACIÓN EMOCIONAL Y ESTRATEGIAS DE
AFRONTAMIENTO EN ALUMNOS PREUNIVERSITARIOS DE UNA
ACADEMIA DE LIMA METROPOLITANA

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA QUE PRESENTA EL
BACHILLER:

JORGE ANDRÉS VÁSQUEZ WILSON

Asesor: CARLOS SIMÓN IBERICO ALCEDO

Lima, Agosto - 2020

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal conocer la relación entre la autorregulación emocional y los estilos de afrontamiento en una muestra de 210 alumnos preuniversitarios de una academia de Lima, conformada por 100 hombres y 110 mujeres con una edad promedio de 17 y una *DE* de 1.072. Se buscó conocer las diferencias de acuerdo al sexo en las variables antes mencionadas. Para esto se aplicó el cuestionario de autorregulación emocional ERQP y el cuestionario de estilos de afrontamiento COPE. Se encontró relación entre la estrategia de regulación emocional “supresión de emociones” y los tipos de afrontamiento “contención del afrontamiento” y “búsqueda de soporte social”. En cuanto a la reinterpretación positiva, se asoció con el afrontamiento activo, la planificación, la contención del afrontamiento y la reinterpretación positiva. En la comparación entre hombres y mujeres, las mujeres utilizan más el afrontamiento religioso y la búsqueda de soporte social que los hombres, y estos se diferencian por usar más el humor que las mujeres. Finalmente, se encontró una relación entre el uso del afrontamiento evitativo con relación al tiempo de preparación, la cantidad de veces que se ha postulado y el nivel académico percibido por la academia, donde el uso de las estrategias de evitación es menos frecuente según el estudiante se adapta al ambiente pre universitario, realiza más exámenes de admisión y mejora su nivel académico.

Palabras clave: autorregulación emocional, afrontamiento.

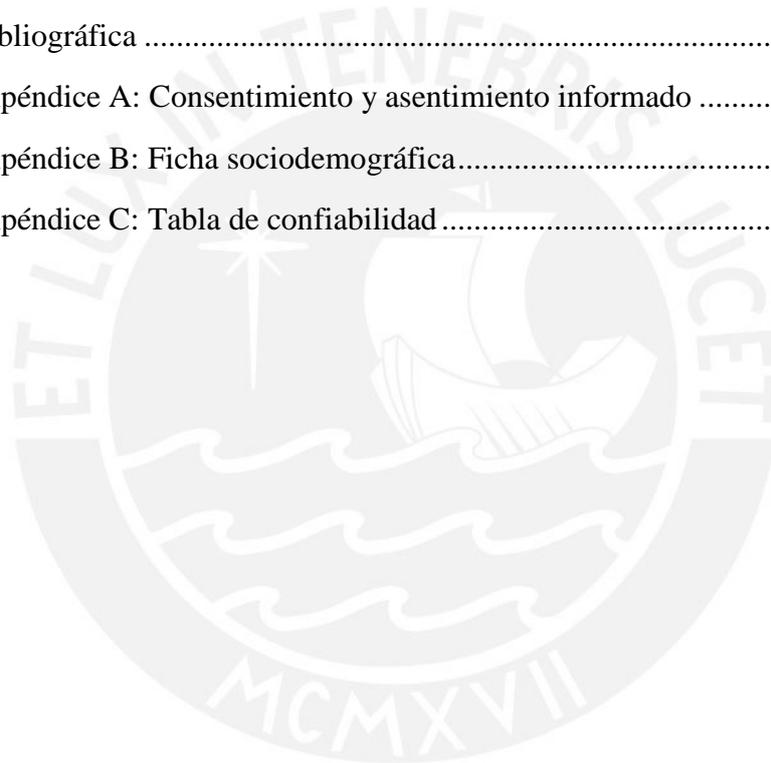
Abstract

The main objective of the present investigation was to know the relationship between emotional self-regulation and coping styles in a sample of 210 pre-university students from an academy located in Lima, made up of 100 men and 110 women with an average age of 17 and a SD of 1.072. To know the differences according to sex in the variables previously determined the emotional self-regulation questionnaire (ERQP) and the coping styles questionnaire (COPE) were applied. The emotional regulation strategy “suppression of emotions” and the types of confrontation “confrontation containment” and “search for social support” were related. Regarding positive reinterpretation, it is associated with active coping, planning, confrontation containment and positive reinterpretation. In the comparison between men and women, women have more religious confrontation and the search for social support than men, and men differ in using humor more than women. Finally, a relationship was found between the use of avoidant coping in relation to preparation time, the number of times it has been applied and the academic level perceived by the academy, where the use of avoidance strategies is less frequent according to the student. adapts to the pre-university environment, takes more exams and improves their academic level.

Keywords: emotional self-regulation, coping.

Tabla de contenido

Introducción.....	1
Método: Participantes	15
Medición.....	16
Procedimiento.....	19
Análisis de datos.....	19
Resultados.....	21
Discusión	25
Referencia bibliográfica	35
Apéndices: Apéndice A: Consentimiento y asentimiento informado	46
Apéndice B: Ficha sociodemográfica.....	48
Apéndice C: Tabla de confiabilidad	49



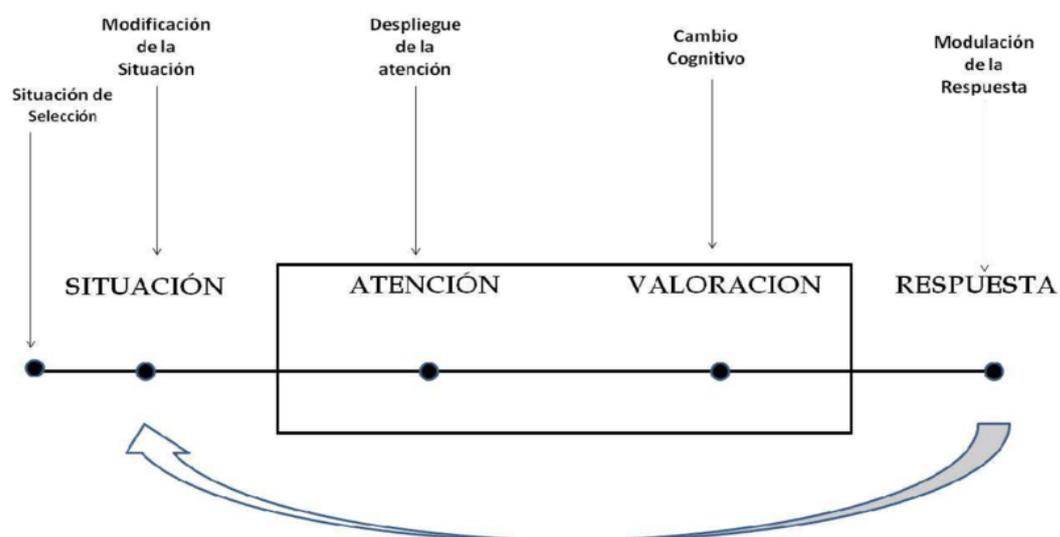
Introducción

Autorregulación Emocional

Gross (1998) define la regulación emocional como un proceso por el cual las personas influyen en la expresión y experimentación de sus emociones cuando se presentan. Años después lo determinó como el proceso por el cual los individuos influyen en la manifestación, la duración, la naturaleza, la experiencia y la expresión de sus emociones (Gross, 2013).

Por otro lado, Carver y Scheier (1998) lo consideran como un proceso de monitoreo que compara el estado emocional actual del individuo, en una situación determinada, con uno similar al de sus experiencias pasadas. Al comparar ambos estados se desarrolla una autoevaluación que puede ser implícita (activación automática) y se controla prestando atención a otros estímulos externos; o explícita (participación activa) y se controla modificando estímulos internos como ideas o significados sobre diferentes objetos o situaciones (Koole y Aldao, 2016).

Se ha generado un modelo del proceso de autorregulación que está compuesto de cinco etapas (Gross, 1998):



Existen varios tipos de procesos de control que las personas pueden usar mientras ejercen la regulación emocional (Koole y Aldao, 2016; Koole y Veenstra, 2015; Kuhl, Quirin y Koole, 2015; Sheppes y Levin, 2013). Estos procesos determinan si la emoción requiere ser regulada, además de los actos específicos de regulación emocional que puedan usar las personas.

Gross y Thompson (2007) distinguen tres tipos de procesos de control: 1) la regulación emocional enfocada a los objetivos, en el cual las personas tienen que identificar si sus respuestas emocionales alcanzan un estado esperado, determinar si deben participar en la regulación, cómo deben hacerlo y revelar la estrategia de regulación elegida, 2) la regulación emocional incitada por las necesidades hedónicas, las cuales son importantes para maximizar el placer y minimizar el dolor. Este tipo de regulación se encuentra en un nivel básico y puede ser demasiado complejo para ser representados lingüísticamente, ya que la regulación tiene sus raíces en las necesidades viscerales (Koole, 2009; Sebastián, 2020) y 3) una regulación emocional que implica un equilibrio entre los múltiples aspectos personales que existen dentro del funcionamiento global de la personalidad del individuo. Este proceso de regulación se considera más elaborado, ya que integra diversos sentimientos, emociones e intuiciones para apoyar un curso de acción elegido (Kuhl, Quirin y Koole, 2015).

Asimismo, se presentan dos estrategias fundamentales para el estudio de la regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión.

La primera ha sido definida como cambiar la forma que uno piensa acerca de un evento que podría generar emociones (John y Gross, 2004). Gross (2015) plantea que el objetivo de la reevaluación cognitiva es reformular el significado o la relevancia de una situación para producir una emoción deseable en una persona. Esta estrategia se asocia positivamente con el rendimiento académico (Davis y Levine, 2013; Ivcevic y Brackett,

2014), reducción del estrés, mayor afecto positivo, eficacia en la reducción de indicadores negativos, crecimiento personal, optimismo, mejores relaciones sociales, mejor razonamiento en juicio moral, propósito en la vida y uso de estrategias de afrontamiento más adaptativas; además, de correlacionar negativamente con el afecto negativo y la depresión (McRae y Gross, 2020; Gutiérrez, 2017; Koole y Aldao, 2016; John y Gross, 2004; Kraaij y Garnefski, 2019; Nezlek y Kuppens, 2008). En cuanto a su uso, no se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres (Gross y Thompson, 2007; Gross, 2015; McRae, Gross, Weber, Robertson, Sokol-Hessner, Ray, Ochsner, 2012).

La segunda es la supresión de emociones, una estrategia que consiste en inhibir o modular la respuesta cognitiva, conductual y fisiológica de la emoción y se produce luego de que la respuesta emocional ya fue generada; en este caso se trataría de una estrategia centrada en la respuesta (Gross y John, 2003). Esta estrategia puede ser eficiente en la disminución de la expresión y se activa en mayor grado la respuesta fisiológica debido al constante esfuerzo cognitivo para inhibir la expresión de la emoción, además de tener efectos negativos en la memoria (Gargurevich, 2015; Gutiérrez, 2017). Adicionalmente, la supresión no reduce eficientemente el estrés y el uso equivocado de esta puede afectar las relaciones interpersonales. Sin embargo, es muy útil en situaciones de problemática emocional y se puede utilizar como control inhibitorio, ya que estas problemáticas son situacionales (Marino, Luna, Leyva, y Acosta, 2015). Adicionalmente, existen investigaciones que la vinculan con la reducción de bienestar, el incremento de rumiación frente al afecto negativo, el estrés y la depresión como lo menciona Ortega (2015) al recopilar estudios en su investigación *Mindfulness y regulación emocional*, además de relacionarse negativamente con la autoaceptación y las relaciones positivas con los demás (Gross, 2015). Al comparar el

uso de esta estrategia según la variable sexo, se encuentra que los hombres, tanto niños como adolescentes, la utilizan más que las mujeres (McRae y Gross, 2020).

Finalmente, existen factores contextuales e individuales que moderan el éxito o la frecuencia del uso de estrategias de regulación (McRae y Gross, 2020). Estos pueden ser: la sensibilidad al contexto, la cual es la capacidad de percibir las demandas y oportunidades que surgen del contexto situacional para determinar la estrategia reguladora más apropiada en respuesta a las demandas y oportunidades. El tiempo en el que se plantean y ejecutan las estrategias varía según el contexto y la sensibilidad de cada persona a este, de manera que podría ser más adaptativo aplicarlas inmediatamente dependiendo de la situación (Bonanno y Burton, 2013). En el caso de la reevaluación cognitiva, esta se presenta con mayor frecuencia cuando los estímulos a regular son de menor intensidad o contienen más probabilidades de reevaluación y con menor frecuencia cuando tienen información anticipada sobre el contenido de los eventos relevantes para el movimiento antes de tener contacto con la situación (Shafir y Sheppes, 2020; McRae, Rhee, Gatt, Godinez, Williams y Gross, 2017). Cuando los estímulos son de alta intensidad, es más probable que se use la distracción (Sheppes, Scheibe, Suri y Gross, 2011) o la supresión (Dixon-Gordon, Aldao y De Los Reyes, 2015)

En cuanto a los factores individuales, encontramos los factores de personalidad y los culturales, además de los biológicos como el funcionamiento de las regiones de control de corteza prefrontal (McRae y Gross, 2020).

Afrontamiento

Lazarus (1993) ve el afrontamiento como una respuesta a situaciones estresantes específicas, en lugar de una característica estable de la personalidad. Además, menciona

que las evaluaciones cognitivas activas y conscientes dirigidas hacia una amenaza potencial se muestran como un vínculo de mediación entre los factores estresantes de la vida y las respuestas de afrontamiento del individuo; en este caso, considera al afrontamiento como un proceso dinámico por los cambios que se pueden dar en el transcurso del tiempo en respuesta a las demandas y las evaluaciones mutables que genera la situación. Frydenberg (1997) definen al afrontamiento como “las estrategias conductuales y cognitivas para lograr una transición y una adaptación efectivas” (p.13). Complementando estas definiciones, se debe considerar que el afrontamiento incluye regulación de las emociones en respuesta estresante, de acuerdo con el estilo de afrontamiento que se utilice, siendo un factor estabilizador que puede ayudar a las personas a mantener la salud psicosocial (Andreoti, 2010).

Carver, Scheier y Weintraub (1989) consideran dos clases del afrontamiento: situacional y disposicional. El primero hace referencia al afrontamiento en el caso la persona se encuentre en una situación de estrés específica. El segundo, hace referencia a las estrategias que la persona conserva en su repertorio para utilizar en situaciones estresantes y es más utilizado por los adolescentes debido a una menor diferenciación en los requerimientos del afrontamiento en las diversas situaciones o una menor diferenciación en el repertorio de estrategias (Cassaretto, 2009).

Se han planteado tres estilos de afrontamiento de los cuales parten las diferentes estrategias de afrontamiento. Estos estilos pueden definirse como aquellas predisposiciones personales dirigidas a enfrentar diversas situaciones y son responsables de las preferencias individuales en el uso de estrategias, teniendo en cuenta la estabilidad temporal y situacional (Fernández-Abascal, 2002). Frydenberg y Lewis (1996) los distinguen como productivo, no productivo y orientado a otros.

El afrontamiento productivo o centrado en el problema (tal como lo define Lazarus y Folkman, 1987), se refiere a las conductas de afrontamiento dirigidas a enfrentar el factor estresante. Este estilo se presenta cuando la persona se predispone a hacer cambios en su relación con la situación, sea alejando o disminuyendo el impacto de la amenaza. Tales estrategias suelen utilizarse cuando la persona cree que aún se puede hacer algo por cambiar la situación estresante (Cassaretto, 2009).

El afrontamiento orientado a otros o centrado en la emoción son comportamientos que están dirigidos a manejar las emociones que surgen al interactuar con el factor estresante (Compas, Jaser, Bettis, Watson, Gruhn, Dunbar y Thigpen, 2017; Ebata y Moos 1994) e incluye aquellas estrategias que son dirigidas a otras personas como buscar apoyo social, profesional o espiritual (Viñas, González, García, Malo Cerrato y Casas, 2015). Cassaretto (2009) menciona que se logra a través de una reestructuración cognitiva y que son también llamadas estrategias cognitivas, las cuales implican pensamiento, más que conducta, dirigido a alterar la relación entre la persona y su ambiente. Estas estrategias pueden tender a un carácter pasivo y se presentan frecuentemente en personas que creen que no pueden cambiar el estresor y, por lo tanto, sólo debe resistirlo. Además, se pueden considerar estrategias como ejercicio físico, meditación, expresión de emociones y búsqueda de apoyo (Kleinke, 2007). Lazarus y Lazarus (2000) agregan que este estilo es útil cuando la situación estresante que enfrenta la persona no puede ser cambiada, ya que permite controlar la angustia y disfunción que podría generarse cuando poco o nada puede hacerse, de tal forma que este estilo ayudaría como soporte emocional.

Por último, el afrontamiento no productivo, o de no afrontamiento, alude a lo que conocemos como evitación o realizar acciones que no están focalizadas en la resolución del problema e incluye aspectos como el sentimiento de culpa y el

aislamiento social (Viñas, González, García, Malo Cerrato y Casas, 2015). Estas estrategias pueden ser cognitivas, emocionales o conductuales centradas en aspectos diferentes al problema (Campos, Delgado y Jiménez, 2012). Además, pueden ser consideradas adaptativas en niveles más altos de estrés o ante estresores percibidos como incontrolables, protegiendo a los individuos de los efectos negativos a nivel de ajuste comportamental (Campos, Delgado y Jiménez, 2012; Halama y Bakosová, 2009; Tein, Sandler y Friedman, 2001). Sin embargo, este estilo es considerado de alto riesgo, ya que es frecuente encontrar su uso en poblaciones clínicas (Cassaretto, 2009).

En cuanto al uso de estas estrategias, Kleinke (2007) señala que frente a los problemas o retos es mejor usar un afrontamiento centrado en el problema; no obstante, cuando el problema es percibido como incontrolable, es preferible utilizar un estilo de afrontamiento centrado en la emoción. Además, resalta que el uso de estrategias mixtas puede ser de mayor beneficio. En cuanto a las diferencias de uso por sexo, los hombres suelen utilizar más las estrategias centradas en el problema y las evitativas, incluyendo el uso del humor, y las mujeres, un mayor uso del estilo centrado en la emoción, reinterpretación positiva y crecimiento, búsqueda de apoyo social y uso de la religión (Agüero, Eloy y Villar, 2015; Cabanach, Fariña, Freire, González y Del Mar, 2015; Cassaretto, 2009; Caycho, 2016; Martínez y Morote, 2001; Morales y Moysén, 2015; Moreano, 2006).

Afrontamiento y Regulación

En cuanto a la relación entre estos dos constructos, John y Gross (2007) consideran que el afrontamiento incluiría a la regulación emocional, además de otros aspectos como la solución de problemas. Cassaretto (2009) menciona que el afrontamiento actúa como regulador de la perturbación emocional y puede afectar la

salud negativamente aumentando el riesgo de mortalidad y morbilidad. Adicionalmente, afirma que la naturaleza cambiante del proceso de afrontamiento puede afectar la evaluación cognitiva de la situación y de la reevaluación, debido a su carácter dinámico, variando según cómo se despliegue la situación. Por otro lado, si bien el afrontamiento puede modificar la relación entre la persona y su ambiente, no necesariamente implica un resultado exitoso ni el cambio del entorno (Lazarus y Folkman, 1986).

En el caso de la regulación emocional, este constructo no depende de la aparición de un suceso estresante, pues se refiere específicamente al manejo emocional de situaciones percibidas como positivas o negativas (Folkman y Moskowitz, 2004; Webb, Miles y Sheeran, 2012).

Haciendo una revisión de sus definiciones se puede considerar que comparten varios elementos importantes (Compas, Jaser, Dunbar, Watson, Bettis, Gruhn, y Williams, 2014). En primer lugar, ambos constructos se conceptualizan como proceso de regulación. En el caso de afrontamiento, Compas, Jaser, Bettis, Watson, Gruhn, Dunbar y Thigpen, (2017) afirman que incluye esfuerzos para regular la temporalidad e intensidad de las diferentes respuestas que una persona emite frente a la situación estresante; además, el afrontamiento abarca cualquier acción tomada para eliminar directamente la fuente ambiental de estrés y para regular las reacciones emocionales (Andreoti, 2010).

En adición, ambos constructos incluyen control; es decir, las respuestas están dirigidas hacia objetivos en donde la persona orienta pensamientos y comportamientos que le generan estrés para resolver la fuente estresante o controlar las reacciones emocionales (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen y Wadsworth, 2001). También, "todas las estrategias de regulación de la emoción pueden ser consideradas formas de afrontamiento" (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007, p.122). Respecto a esto,

Koole y Veenstra (2015) mencionan que la reevaluación cognitiva es una herramienta que puede ayudar a interpretar el uso de las estrategias de afrontamiento y resistir el agotamiento provocado por el desacuerdo o la contención de los deseos.

Finalmente, ambos constructos son conceptualizados como procesos temporales que se desarrollan y pueden cambiar con el tiempo, ya que el afrontamiento y la regulación de emociones podrían controlarse tanto antes como después de que se presente el estímulo estresante. Igualmente, existen características que distinguen estos dos constructos (Compas et al., 2014). Como primera diferencia, la regulación de la emoción incluye procesos automáticos en comparación con el afrontamiento que realiza respuestas controladas. En segundo lugar, el afrontamiento se refiere a las respuestas frente al estrés exclusivamente, mientras que la regulación de emociones abarca esfuerzos para manejar las emociones frente a situaciones diversas que no son determinadas por el estrés (Compas et al., 2017). Por último, el afrontamiento no es un proceso que se pueda realizar de manera extrínseca a diferencia de la regulación de las emociones; por ejemplo, los padres ayudan a regular las emociones de sus hijos en los primeros años de vida (Compas et al., 2014).

Adicionalmente, Bonanno y Burton (2013) han identificado que existe variabilidad en la eficacia de estrategias reguladoras, las cuales son moderadas por la naturaleza, duración, contexto y control del estresor (Carver y Connor-Smith, 2010). Así, el individuo podría enfocarse en la emoción o en la tarea al afrontar una situación dependiendo de la sensibilidad que tenga con el contexto, la cual aumenta la probabilidad de que sea flexible en la elección de la estrategia. Por ello, tanto el afrontamiento como la regulación de las emociones pasan por un proceso similar en el que las señales evocadoras de emociones y el repertorio de las estrategias a utilizar sean emocionales o enfocadas en la tarea, y el monitoreo que requiere dicho proceso

determinan qué estrategia se utilizará para afrontar una situación o regular la emoción (Bonanno y Burton, 2013).

Afrontamiento y regulación en estudiantes preuniversitarios

El estudiante preuniversitario es el que culminó los estudios escolares, o se encuentra en el último año, y se prepara académicamente para rendir un examen de admisión e ingresar a una universidad. La edad promedio es entre 15 y 20 años (Chávez, Palacios y Ortega, 2016). Por tanto, es importante resaltar que los adolescentes enfrentan cambios físicos, psicológicos cognitivos y una serie de retos y obstáculos con relación a sí mismo y el entorno. Entre las tareas que deben enfrentar están definir su identidad, autoaceptarse, establecer relaciones estables en diversos contextos, independizarse, elegir su vocación y lograr elaborar un proyecto de vida que implique reconocer las propias potencialidades y necesidades (Cassaretto, 2009). De acuerdo a Rice (2000), los niveles de consciencia incrementan según los adolescentes lleguen o pasen los 18 años; por tanto, es probable que la confusión vocacional y las dudas sobre la identidad sean más frecuentes en aquellos que tienen menos de 18 años.

El adolescente utiliza una jerarquía de estrategias para enfrentarse a los problemas específicos, los cuales aumentan con la edad al ampliar su repertorio con el tiempo (Loera-Malvaez, Balcázar-Nava, Trejo-González, Gurrola-Peña y Bonilla-Muñoz, 2017). Chávez, Palacios y Ortega (2016) mencionan que no es característica de los adolescentes aceptar los hechos como tales para afrontar el cambio, lo que genera inseguridad, cuestionamientos a sí mismo y hacia los demás. En torno a esto, Hoyle (2018) considera que los estilos evitativos se expresan cuando una persona no se siente auto eficaz y las creencias sobre uno mismo podrían determinar cómo afrontar una situación.

Las academias preuniversitarias surgieron tras la necesidad de prepararse para el examen de admisión a finales de la década del 50, expandiéndose posteriormente (Álvarez, 2019). Estas academias se caracterizan por no ser parte de la educación formal, no brindar un aprendizaje integral y enfocarse solo en cumplir con mediar el ingreso, valorando a los ingresantes como un logro comparativo entre las academias (Álvarez, 2019; Espejo, 2019). Además, este ambiente establece un nuevo sistema de relaciones interpersonales, lo cual demanda negociaciones y reajustes que potencializan el efecto estresante y hacen de esta etapa un periodo de extrema vulnerabilidad emocional para los adolescentes (Cassaretto, 2009).

Estas academias brindan una preparación preuniversitaria definida como el proceso que realiza una persona antes de presentarse a un concurso de admisión de alguna universidad. Esta preparación fue vista por muchos como un puente necesario entre el colegio y la universidad y supone que los alumnos cuentan con cierta base de conocimientos adquiridos en el colegio; de lo contrario, se podría aprovechar el efecto motivador del examen de admisión para que puedan nivelarse con los demás alumnos (Mondoñedo, 2006).

Un estudio sobre alumnos preuniversitarios hecho por Zárate (2018) revela que los estudiantes de diversos institutos se caracterizan por encontrarse moderadamente estresados académicamente y podrían presentar síntomas físicos, psicológicos y conductuales que evidencian un malestar que podría tener relación con su pobre conocimiento de estrategias de afrontamiento.

Los estresores más comunes en esta preparación son la competitividad grupal, la sobrecarga de tareas, las evaluaciones que evidencian el rendimiento académico, el ambiente físico desagradable, la rutina rígida de estudios, la decisión de seguir una carrera profesional, las expectativas familiares y la falta de certeza de lograr el ingreso

(Cassaretto, 2010; Chávez, Palacios y Ortega, 2016; Coll y Monereo, 2008; Espejo, 2019). Si la amenaza es breve, el estudiante podría tener los recursos suficientes para la adaptación, pero si la situación estresante se prolonga, el organismo retorna a una fase de alarma permaneciendo en un estado elevado de tensión y activación. Cuando los estresores son repetidos, prolongados o muy potentes se deteriora la capacidad de seguir resistiendo al evidenciar la falta de recursos (Barra, 2003; Cassaretto 2009). Reeve (1994) señala que el estrés limita la atención y, a medida que se mantiene, la atención hacia las exigencias de la tarea disminuye y aumenta la atención autodirigida y dirigida a aspectos no relacionados con la tarea. Adicionalmente, menciona que el estrés puede afectar el proceso de toma de decisiones, actuando antes de considerar todas las alternativas.

Las estrategias de afrontamiento más efectivas que utilizan los alumnos preuniversitarios son las dirigidas al problema y las emocionales, y la estrategia de regulación emocional más efectiva es la reevaluación cognitiva; además, las estrategias que suelen perjudicar a los estudiantes provienen del conjunto de estrategias evitativas, las cuales han demostrado tener implicancias directas con el autoconcepto y la autoestima, de manera que los estudiantes reducen el malestar mediante conductas y acciones distractoras, pero no solucionan el problema ni permiten el logro de las metas (Álvarez, 2019; Chávez, Palacios y Ortega, 2016; Espejo, 2019; Rojas, 2018; Salas, 2018).

Las pruebas de admisión evalúan competencias que han debido desarrollarse durante toda la formación escolar, permitiendo predecir el desempeño y rendimiento académico de los ingresantes, sobre todo en los primeros ciclos universitarios. Así, el objetivo de la prueba es seleccionar de manera objetiva, y con sustento estadístico confiable, a los nuevos estudiantes universitarios (Álvarez, 2019). Al desarrollar la

prueba de admisión, el postulante puede sentir mucha presión y ansiedad, posiblemente por los estresores académicos como la competitividad, siendo esta una experiencia desafiante y e incluso aterradora, a pesar de haber estudiado varios meses (Álvarez, 2019; Chávez, Palacios y Ortega, 2016).

No ingresar u obtener bajas calificaciones puede generar frustración, dudas en sus capacidades y reducir su seguridad emocional y psicológica (Mondoñedo, 2006; Salas, 2018). El impacto del fracaso en el examen de admisión disminuye la autoestima y genera creencias devaluativas que reducen la autoeficacia percibida en los individuos cuyas emociones son menos maleables y más fuera de su control, lo cual aumenta la probabilidad de que se centren en las causas y consecuencias de la emoción enfocando sus esfuerzos en regular su funcionamiento global para evitar encontrarse atrapados en estados emocionales indeseados en lugar de intentar activamente cambiar la emoción misma afrontando la situación activamente (Gross, 2008; Kneeland, Dovidio, Joormann y Clark, 2016; Kuhl, Quirin y Koole, 2015; Hoyle, 2018).

Sobre esto, se ha encontrado que el rendimiento académico tiene una relación significativa positiva con los factores académico y emocional del autoconcepto, y una negativa con el factor social del autoconcepto (Yábar, 2019). Así mismo, los alumnos con niveles más bajos de rendimiento son los que usan en mayor medida los afrontamientos evitativos y el estilo centrado en la emoción, usando con mayor frecuencia las estrategias de postergación, búsqueda de apoyo social por motivos emocionales, negación y desentendimiento conductual (Cassaretto, 2009).

La presente investigación busca conocer el tipo de relación existente entre autorregulación emocional y estilos de afrontamiento. Además, se quiere conocer, como objetivos específicos, las diferencias entre el uso de estrategias de autorregulación

emocional y afrontamiento según el sexo de los participantes, el tiempo de preparación que tienen, la cantidad de veces que se ha postulado y el nivel académico (salón).



Método

Participantes

Para la elaboración de esta investigación participaron 210 estudiantes preuniversitarios, agrupados según su nivel académico y sus posibilidades de ingreso, de manera que provienen de diferentes niveles: avanzado, intermedio y formativo, como lo define la institución. Como criterios se utiliza el puntaje de las evaluaciones semanales que realiza el instituto. El rango de edad osciló entre 15 y 22 años de edad ($M=17$; $DE=1.072$). Se registraron 100 varones y 110 mujeres. Se tomó en cuenta el tiempo de preparación académica en la muestra, el 41,9% de los alumnos no llegaba al año de preparación, el 41,9% de alumnos tenía 1 año y el 15,2% de alumnos contaba con 2 a más años.

El grupo perteneciente al nivel académico avanzado está conformado por 39% de alumnos, el siguiente grupo intermedio por el 27% y el último, formativo, por el 34% de alumnos. Respecto a la cantidad de exámenes de admisión que habían realizado los alumnos, el 24% de alumnos no han postulado aún, el 32% de alumnos habían postulado 1 vez y el 44% de alumnos han postulado de 2 a más veces.

A todos los participantes se les pidió llenar una ficha sociodemográfica; además, a los menores de edad se les pidió llenar un asentimiento informado, y a los mayores de edad un consentimiento informado.

La entrega del asentimiento informado se realizó luego de haber coordinado con el director el ingreso a los salones. Este asentimiento se proporcionó en la primera hoja del compendio de cuestionarios. Se entregó y se leyó en cada salón antes de que firmaran el acuerdo y se iniciaran las resoluciones de los cuestionarios.

Medición

Autorregulación Emocional

Para la medición de este constructo, se utilizó el Cuestionario de Autorregulación Emocional (ERQ) de Gross y Thompson (2003), el cual fue adaptado por Gargurevich y Matos (2010) en el Perú (ERQP). Este cuestionario está constituido por 10 ítems distribuidos en dos grupos de estrategias centrales de la regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión. En el primer grupo se evalúan seis ítems y en el segundo cuatro ítems. Se ha utilizado una escala Likert de siete escalas de frecuencia donde 1 representa a “totalmente en desacuerdo” y 7 a “totalmente de acuerdo”.

El cuestionario ERQP fue puesto a prueba en una muestra de 320 estudiantes universitarios de ambos sexos de dos universidades privadas. Se confirmó que la prueba conservaba su estructura bifactorial al realizarse un Análisis Factorial. Además, se comprobó la validez convergente y divergente del cuestionario a partir de las correlaciones de las subescalas con la Escala de Afecto Positivo y Negativo en Español (SPANAS). Se utilizó la escala de afecto positivo para realizar correlaciones con la escala de reevaluación cognitiva ($r=.14$) y con la escala de supresión ($r=.32$) que comprueban la validez convergente.

Para la validez divergente, se correlacionaron las escalas de afecto positivo y negativo del SPANAS con las escalas de reevaluación cognitiva ($r=-.09$) y supresión ($r=-.05$) del ERQP. La confiabilidad, medida por el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach en la escala de reevaluación cognitiva y de supresión, fue de .72 y .74 correspondientemente. Además, la medida de adecuación (KMO) de la muestra total fue de .72 (Gargurevich y Matos, 2010).

Este instrumento ha sido utilizado en una muestra de 102 estudiantes de ambos sexos cuyas edades oscilaron entre 16 y 23 años y se encontraban cursando los primeros ciclos en una universidad privada de Lima. Este estudio tenía como objetivo analizar la relación entre Actividad Física con el estrés percibido y con la autorregulación emocional y logró obtener un coeficiente de consistencia interna de alfa Cronbach de .70 (Atuncar, 2017).

Para la presente investigación, se halló una confiabilidad de .68 para la estrategia de reevaluación cognitiva, mientras que la estrategia de supresión obtuvo .72.

Afrontamiento

En cuanto a la medición de los estilos de afrontamiento, se utilizó el Cuestionario de Estilos de Afrontamiento (COPE), elaborado por Carver, Scheier y Weintraub (1989). Este cuestionario se puede aplicar de manera individual o grupal y fue adaptado en el Perú por Chau y Cassaretto (2015).

El instrumento se enfoca en la evaluación de los estilos y las estrategias de afrontamiento disposicionales que utilizan las personas para afrontar diversas situaciones estresantes. Consta de 60 ítems y está dividido en 15 subescalas: activo, planificación, supresión de actividades competentes, contención del afrontamiento y búsqueda de soporte social por razones instrumental, búsqueda de soporte social por razones emocionales, reinterpretación positiva y crecimiento, aceptación, religión, liberación de emociones, negación, desentendimiento conductual, desentendimiento mental, uso de alcohol o drogas y humor. Cada una de las escalas cuenta con 4 ítems y las opciones de respuesta se presentan bajo un formato Likert de cuatro tipos de frecuencia que va del 1 que representa a casi nunca a el 4 que indica casi siempre. Los puntajes obtenidos en cada ítem se suman a los correspondientes a cada escala y se

obtienen 15 puntajes que permiten identificar un perfil de afrontamiento orientado a uno de los tres estilos propuestos en la teoría.

Para la adaptación, se utilizó una población de 300 estudiantes universitarios de ambos sexos de una universidad privada de Lima y se modificaron las traducciones de 8 ítems de la adaptación de Casuso (1996) para que estén más adecuados al contexto del país, pero solo 5 tuvieron un mejor funcionamiento. Para medir la confiabilidad, se hicieron correlaciones entre cada una de las escalas y sus ítems obteniendo un coeficiente de consistencia interna de alfa de Cronbach que puntuaba entre .53 y .91. Para medir la validez se realizó un análisis factorial exploratorio, análisis con rotación oblicua y extracción de componentes principales. De estos se obtuvo una medida de adecuación (KMO) de .789 y una solución que explica el 65,15 % de varianza para 15 factores (Cassaretto y Chau, 2015).

Según Cassaretto y Chau (2015), a lo largo de los intentos para adaptar el COPE, se han hallado con confiabilidad baja muy recurrente las estrategias de desentendimiento mental, contención del afrontamiento, con alfas de Cronbach menores a .60 (Ingledeew, Cooper y Jemal ,2013; Casuso, 1996; Cassaretto, 2009; Chau, 1999, 2004). Para estos casos, consideran que es probable que los ítems no sean suficientemente explicativos, ya que se basan en conductas y no en la función que estas cumplen.

Este instrumento fue utilizado en una muestra de 107 estudiantes entre 15 y 23 años, mayoritariamente mujeres, para investigar la relación entre la percepción de salud, los estilos de afrontamiento y las emociones, y consiguió una confiabilidad mayor a .70 en todas sus escalas (Wan, 2018).

Para el presente estudio, se obtuvo un alfa de Cronbach de .86 para la prueba total. Luego, para las escalas de afrontamiento de los 15 factores se encontró que sus

puntuaciones fluctuaban entre .60 y .90, excepto “contención del afrontamiento” que posee un alfa de Cronbach de .49 y Desentendimiento mental, con .25.

Procedimiento

En primer lugar, se pidió la autorización al instituto y se coordinó la entrada a los salones junto con los tutores. Luego, se entró a cada salón a explicar el motivo de la visita y repartir los formularios que llevaban el consentimiento informado como presentación. Se tomó en cuenta si eran mayores de edad o no en este proceso. A los menores de edad se les proporcionó un asentimiento informado y a los mayores un consentimiento. El asentimiento fue aprobado por el director de la academia quien se encargó de corroborar que los padres de los menores estuvieran de acuerdo. Se les dio tiempo para firmar el consentimiento y se explicó la estructura de las pruebas y la ficha sociodemográfica antes de llenarlos. Se calculó un tiempo total de 30 minutos, aproximadamente, que se divide en 10 minutos para la ficha sociodemográfica y el ERQP, y 20 minutos para el COPE.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se hizo uso del programa SPSS versión 22. En primer lugar, para responder al objetivo principal de la investigación, se realizó un análisis de consistencia interna para las pruebas utilizadas. Luego, se procedió a ejecutar el análisis de normalidad Kolmogorov-Smirnoff, y se recolectó información de asimetría y curtosis para comparar los resultados. Se halló normalidad y se efectuaron las correlaciones utilizando el estadístico r de Pearson, con un nivel de significación de .05. Con este se realizaron las correlaciones lineales entre cada estrategia de afrontamiento con la supresión y con la reevaluación cognitiva del ERQP.

Luego, para evaluar las diferencias por sexo, y responder al objetivo específico, se empleó una comparación de medias para grupos independientes. Finalmente, se realizaron tres análisis de ANOVA de una vía que corresponden a las diferencias de acuerdo con tiempo de preparación, cantidad de postulaciones y nivel académico (avanzado, intermedio y formativo).



Resultados

Para responder al objetivo principal, se realizó una correlación lineal de Pearson entre los estilos de afrontamiento y los tipos de autorregulación emocional, con el fin de conocer su relación. Como se puede observar en la Tabla 1, la estrategia de reevaluación cognitiva tiene una baja correlación con las estrategias de afrontamiento activo ($r = .28$; $p < .001$), planificación ($r = .29$; $p < .001$) y reinterpretación positiva y crecimiento ($r = .26$; $p < .001$); mientras que la supresión de emociones tiene una baja correlación con las estrategias de contención del afrontamiento ($r = .24$; $p < .05$); correlaciona baja y negativamente con búsqueda de soporte social por razones instrumentales ($r = -.28$; $p < .001$); y una correlación moderada con la estrategia búsqueda de soporte social por razones emocionales ($r = -.34$; $p < .001$).

Tabla 1
Correlaciones entre las estrategias de autorregulación y las estrategias de afrontamiento

	Reevaluación Cognitiva	Supresión
Afrontamiento Activo	.285**	-.030
Planificación	.293**	-.103
Supresión de actividades	.162*	-.021
Re-interpretación positiva y crecimiento	.262**	-.056
Aceptación	.084	.143*
Enfocar y liberar emociones	-.123*	-1.51*
Búsqueda de SS razones instrumentales	.105	-.281**
Búsqueda de SS razones emocionales	.054	-.342**
Desentendimiento conductual	-.147*	.178*
Negación	.007	.092
Afrontamiento Religioso	.095	.051
Uso del Humor	.102	.020
Uso de Sustancias	-.050	-.090

Notas: N= 210; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Para responder al primer objetivo específico, se procedió a realizar una comparación de medias para diferenciar las estrategias de afrontamiento y regulación por sexo. Para ello, se hizo una comparación de medias independientes. En la tabla 2 se muestra qué tipo de estrategias mostraron diferencias significativas.

Tabla 2
Comparación entre hombres y mujeres con respecto a estrategias de afrontamiento

	Hombres (n=96)		Mujeres (n=107)		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Búsqueda de SS razones instrumentales	2.32	.706	2.55	.734	-2.312	.022
Búsqueda de SS razones emocionales	2.03	.583	2.23	.652	-2.238	.026
Afrontamiento Religioso	1.78	.813	2	.854	-1.944	.053
Uso del Humor	2.34	.825	1.87	.718	4.255	.000

Se realizó una prueba ANOVA de una vía para evaluar si existían diferencias en las estrategias de afrontamiento con respecto al tiempo de preparación $F(2,197)= 4.16$; $p= .017$. En la tabla 3 se muestra que existe diferencia significativa en el uso de la estrategia de afrontamiento de negación entre los alumnos que llevan menos de 1 año de preparación ($M=1.71$, $DE= .63$) y los que llevan dos años a más ($M=1.36$, $DE= .47$).

Tabla 3
Comparación de medias post-hoc de estrategias de afrontamiento según tiempo de preparación

		Diferencia de Medias	Error estándar	Sig.
Negación	Menos de 1 año - Dos años a más	.355*	.123	.013

Asimismo, se realizó un análisis de ANOVA para evaluar si existía diferencias en las estrategias de afrontamiento con respecto a la cantidad de postulaciones, $F(2,201) = 6.365$; $p = .002$. En la tabla 4 se muestra la diferencia entre los alumnos que han postulado 1 vez ($M = 1.67$, $DE = .54$) y los que han postulado de 2 a más veces ($M = 1.49$, $DE = .34$) en la estrategia de afrontamiento desconexión conductual.

Tabla 4
Comparación de medias post-hoc de estrategias de afrontamiento según cantidad de postulaciones

		Diferencia de Medias	Error estándar	Sig.
Desconexión conductual	1 vez - 2 o más veces	.252*	.071	.001

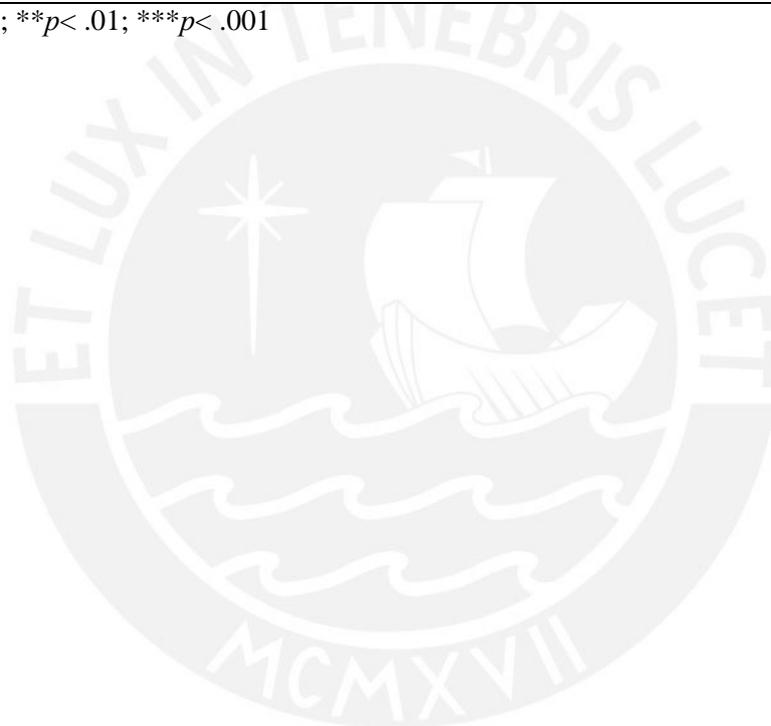
Mediante el ANOVA de una vía se buscó evaluar si existían diferencias en las estrategias de afrontamiento según el nivel académico. Se hallaron diferencias significativas en tres de las estrategias de afrontamiento: desentendimiento mental $F(2, 205) = 8.809$; $p = .001$; desentendimiento conductual $F(2, 202) = 7.269$; $p = .001$ y negación $F(2, 198) = 7.269$; $p = .001$. En la tabla 5 se muestran que existen diferencias en el uso de la estrategia de afrontamiento de desentendimiento conductual entre el salón Avanzado ($M = 1.42$, $DE = .39$) e Intermedio ($M = 1.62$, $DE = .51$). Con respecto a la negación, existe diferencia entre el salón Avanzado ($M = 1.41$, $DE = .51$) y los salones Formativo ($M = 1.70$, $DE = .60$) e Intermedio ($M = 1.77$, $DE = .67$) con respecto a la estrategia de negación.

Tabla 5

Comparación de medias post-hoc de estrategias de afrontamiento según nivel académico

		Diferencia de Medias	Error Estándar	Sig.
Desentendimiento conductual	Avanzado - Intermedio	-.203*	.078	.030*
Negación	Avanzado - Formativo	-.361*	.105	.002*
	Avanzado - Intermedio	-.286*	.097	.011*

Notas: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$



Discusión

Esta investigación pretende, como objetivo principal, conocer la relación entre el uso de estrategias de autorregulación emocional y el uso de estrategias de afrontamiento en alumnos preuniversitarios. Para eso, se correlacionaron los dos tipos de autorregulación emocional del cuestionario ERQP: supresión de emociones y reevaluación cognitiva, con los quince tipos de estrategias de afrontamiento que se muestran en el cuestionario COPE. Además, esta investigación cuenta con tres objetivos específicos. El primero es conocer las diferencias entre el uso de estrategias de autorregulación emocional y afrontamiento según el sexo de los participantes. Los siguientes objetivos específicos buscan conocer las diferencias entre las mismas variables teniendo en cuenta el tiempo de preparación, la cantidad de veces que ha postulado y el nivel académico (salón) respectivamente.

Con relación al objetivo principal, se encontró una correlación positiva entre reevaluación cognitiva y las estrategias que corresponden al estilo dirigido a la tarea: afrontamiento activo, planificación, contención del afrontamiento, y reinterpretación positiva y crecimiento, a excepción de la aceptación.

Esta relación positiva se podría deber a que la reevaluación cognitiva se caracteriza por modificar las respuestas de afrontamiento al cambiar la valoración de la situación (Ochsner y Gross, 2008; Yih, Uusberg, Taxer y Gross, 2019) y sirve como una herramienta que puede ayudar a interpretar el uso de las estrategias de afrontamiento de manera que se puedan utilizar las estrategias que conforman el estilo dirigido a la tarea, las cuales han sido consideradas como las más adaptativas para resolver problemas (Kleinke, 2007; Koole y Veenstra, 2015). Además, todas estas estrategias se caracterizan por ser utilizadas cuando la situación se percibe como controlable

(Cassaretto, 2009; Sheppes y Levin, 2013). Finalmente, los estudios concuerdan en que estas estrategias son las más efectivas cuando las utilizan los alumnos preuniversitarios (Álvarez, 2019; Chávez, Palacios y Ortega, 2016; Espejo, 2019; Rojas, 2018; Salas, 2018).

Por otro lado, la falta de correlación con la aceptación, la cual ha sido considerada por el COPE (Chau y Casaretto, 2015) dentro del estilo centrado en el problema, se puede deber a que la aceptación se caracteriza por regular las emociones, la cual se distingue por usar la atención para regular en vez de los procesos de control cognitivo y elaboración lingüística que son característicos de la reevaluación cognitiva (Brockman, Ciarrochi, Parker y Kashdan, 2017; McRae y Gross, 2020; Schweizer, Gotlib y Blakemore, 2020). Además, la aceptación se centra en relacionarse de manera diferente a las cogniciones y experiencias emocionales a diferencia de la reevaluación cognitiva, la cual se dirige a cambiar el contenido negativo de las cogniciones para regular (Chambers, Gullone y Allen, 2009).

Además, la supresión de emociones correlaciona negativamente con las estrategias de búsqueda de soporte social por razones instrumentales y sociales. Para explicar esta correlación es importante saber que la supresión de emociones es una estrategia centrada en la respuesta y se produce luego de que la respuesta emocional ha sido generada (Gross y John, 2003), incluso se sabe que no reduce eficientemente el estrés (Marino, Luna, Leyva y Acosta, 2015). En contraste, el estilo centrado en la emoción al que pertenecen las estrategias de afrontamiento mencionadas se utilizan efectivamente como soporte emocional frente al estrés cuando la situación estresante no puede ser cambiada (Lazarus y Lazarus, 2000). Por otro lado, la supresión de emociones se relaciona negativamente con la autoaceptación y las relaciones positivas con los demás (Gross, 2015; Marino, Luna, Leyva y Acosta, 2015), evidenciando su relación

inversa con las estrategias de búsqueda de soporte, las cuales se enfocan en recibir el apoyo de los demás (Cassaretto, 2009; Lazarus y Folkman, 1986).

Para nuestro segundo objetivo, se buscó encontrar diferencias significativas entre hombres y mujeres con respecto al uso de todas las estrategias en total. Para esto, no se encontraron diferencias significativas entre las estrategias de regulación, pero sí se halló que las mujeres utilizan más que los hombres las dos estrategias de búsqueda de soporte social y el afrontamiento religioso, mientras los hombres utilizan más el uso del humor que las mujeres. Es importante recalcar que en otras investigaciones no se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres con respecto a la reevaluación cognitiva (Gross y Thompson, 2007; Gross, 2015; McRae, Weber, Robertson, Sokol-Hessner, Ray y Ochsner, 2012), a diferencia de la supresión de emociones que mayor uso en hombres, tanto niños como adolescentes (McRae y Gross, 2020).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, las evidencias de otras investigaciones concuerdan con el hallazgo al indicar que los hombres utilizan más el estilo dirigido a la tarea y las evitativas, incluyendo el uso del humor, y las mujeres, el estilo centrado en la emoción, teniendo en cuenta el uso de búsqueda de apoyo social y la religión (Agüero, Eloy y Villar, 2015; Batool, Niazi y Ghayas, 2014; Cabanach, Fariña, Freire, González y Del Mar, 2015; Cassaretto, 2009; Caycho, 2016; Martínez y Morote, 2001; Morales y Moysén, 2015; Moreano, 2006; Vallejo-Sánchez y Pérez-García, 2015).

Es probable que se considere la religión en esta comparación, ya que está relacionada en su uso al soporte emocional (Agüero, Eloy y Villar, 2015), al igual que las estrategias de búsqueda de apoyo, y ha sido considerada útil para afrontar estresores emergentes en el ámbito preuniversitario (Mezzadra y Simkin, 2017; Rodríguez y León,

2015). En el caso del uso del humor, es probable que se considere porque puede ser útil para regular las emociones provocadas por el estrés académico, pero ha sido considerada como una estrategia evitativa cuando se trata de afrontar este tipo de estrés (Agüero, Eloy y Villar, 2015; Chávez, Palacios y Ortega, 2016).

Finalmente, se han encontrado diferencias significativas entre las variables estudiadas según tiempo de preparación, cantidad de postulaciones y nivel académico. En este caso, las estrategias que presentan diferencias son de estilo evitativo: negación, desentendimiento conductual y desentendimiento mental.

En este estudio se tuvo como resultado que los alumnos que tienen menos tiempo de preparación utilizan más la negación que los que tienen dos años a más. Como se ha evidenciado en la introducción, las estrategias reguladoras y de afrontamiento varían en su eficacia dependiendo de la naturaleza, duración, contexto y controlabilidad del estresor, las cuales influyen en el uso de las estrategias en general (Carver y Connor-Smith, 2010). Así, el individuo podría enfocarse en la emoción o en la tarea al afrontar una situación dependiendo de la sensibilidad que tenga con el contexto (Bonanno y Burton, 2013).

Es importante recalcar que los estudiantes que recién inician su preparación son adolescentes que pueden enfrentar cambios físicos y psicológicos; además de enfrentar tareas características de esta etapa como definir su identidad, autoaceptarse, establecer relaciones estables en diversos contextos, independizarse, elegir su vocación y elaborar un proyecto de vida que implique reconocer las propias potencialidades y necesidades (Cassaretto, 2009). Por otro lado, el nuevo ambiente preuniversitario se caracteriza por establecer un nuevo sistema de relaciones interpersonales, donde se recalca el supuesto de que los alumnos cuentan con cierta base de conocimientos adquiridos en el colegio, lo cual hace de esta etapa un periodo de extrema vulnerabilidad emocional para los

adolescentes (Cassaretto, 2009; Mondoñedo, 2006). Adicionalmente, la preparación preuniversitaria se caracteriza por ser competitiva de manera grupal y sobrecargar a los estudiantes de tareas bajo una rutina rígida de estudios, entre otros estresores (Cassaretto, 2010; Chávez, Palacios y Ortega, 2016; Coll y Monereo, 2008; Espejo, 2019).

Cuando estos estresores son repetidos, prolongados o muy potentes representan una amenaza para los estudiantes al enfrentar su nuevo ambiente de estudios, ya que se desarrollan en un lapso prolongado de tiempo hasta que llegue el momento de postular. Esta característica temporal puede generar que el organismo de los estudiantes retorne a una fase de alarma, permaneciendo en un estado elevado de tensión y activación y deteriorando la capacidad de seguir resistiendo al evidenciar la falta de recursos (Barra, 2003; Cassaretto 2009), a diferencia de los estudiantes con 2 años o más de preparación, quienes podrían utilizar menos la estrategia de negación ya que los niveles de maduración se incrementan según los adolescentes vayan llegando a la edad adulta; es decir, con el paso del tiempo (Rice, 2000).

Asimismo, estos estresores pueden activar la regulación de emociones incitada por las necesidades hedónicas, la cual es importante para maximizar el placer y minimizar el dolor (Gross y Thompson, 2007). Esta regulación suele ser utilizada automáticamente e implica adquirir la capacidad de sesgar procesos de razonamiento consciente provocando una evaluación menos exitosa determinada por los objetivos emocionales del estudiante y su creencia en la maleabilidad de su emoción (DeCicco, Solomon y Dennis, 2012; Koole, 2009; Sebastián, 2020; Tamir, John, Srivastava y Gross, 2007; Tamir, Mitchell y Gross, 2008).

Estas consideraciones nos ayudan a explicar por qué los estudiantes que recién comienzan podrían utilizar más la negación como medio de regulación frente al nuevo

ambiente preuniversitario, ya que de los adolescentes no se caracterizan por usar la estrategia de aceptación para afrontar el cambio (Chávez, Palacios y Ortega, 2016). Sin embargo, esta estrategia evitativa puede ser considerada adaptativa por los estudiantes en niveles altos de estrés o ante estresores percibidos como incontrolables con el propósito de protegerse de los efectos negativos a nivel de ajuste comportamental (Campos, Delgado y Jiménez, 2012; Halama & Bakosová, 2009; Tein, Sandler y Friedman, 2001).

. En cuanto a la cantidad de postulaciones, los alumnos que han postulado una vez muestran un mayor uso de la desconexión conductual a comparación de los que han postulado 2 o más veces.

Este resultado puede deberse a los efectos que puede producir el fracaso en el examen de admisión cuando se experimenta por primera vez, el cual puede generar frustración, dudas sobre sus capacidades y quebrantar la seguridad emocional y psicológica en los estudiantes cuyas emociones son menos maleables (Mondoñedo, 2006; Salas, 2018). Estos factores aumentan la probabilidad de que se centren en las causas y consecuencias de la emoción y que enfoquen sus esfuerzos en regular su funcionamiento global para evitar encontrarse atrapados en estados emocionales indeseados, en lugar de intentar activamente cambiar la emoción misma afrontando la situación activamente (Gross, 2008; Hoyle, 2018; Kneeland, Dovidio, Joormann y Clark, 2016; Kuhl, Quirin y Koole, 2015). Esto puede producirse en el proceso de monitoreo que amerita la regulación cuando los estudiantes retornan al ambiente preuniversitario, el cual puede generar una autoevaluación implícita que se activa de manera automática y, para ser controlada, debe prestarse atención a otros estímulos externos (Carver y Scheier, 1998; Koole y Aldao, 2016; Sheppes, Scheibe, Suri y Gross, 2011), como es característico en la desconexión conductual.

Además, se sabe que las estrategias evitativas incluyen aspectos como el sentimiento de culpa (Viñas, González, García, Malo Cerrato y Casas, 2015), el cual puede ser producido por el fracaso en el examen, y ha demostrado tener implicancias directas con el autoconcepto y la autoestima, de manera que los estudiantes reducen el malestar mediante conductas y acciones distractoras (Álvarez, 2019; Chávez, Palacios y Ortega, 2016; Espejo, 2019; Rojas, 2018; Salas, 2018), limitando su atención hacia la tarea y dirigiéndola hacia sí mismo y aspectos no relacionados con la tarea (Reeve, 1994).

Por último, los esfuerzos en regular el funcionamiento global generado por el fracaso en el examen de admisión podrían ser los causantes de que los alumnos que han postulado 1 vez ya no utilicen la negación como afrontamiento, cambiando de una estrategia cognitiva a una conductual, ya que la autoevaluación generada podría no permitirles usar la negación o evidenciar sus consecuencias negativas (Kuhl, Quirin y Koole, 2015).

Finalmente, en la comparación del uso de estrategias según el nivel académico (formativo, intermedio y avanzado) se encontraron diferencias significativas entre el salón avanzado y formativo con respecto a la estrategia de negación, y diferencias entre el salón avanzado e intermedio con respecto al desentendimiento conductual y la negación. Esto puede deberse a que los estudiantes preuniversitarios se caracterizan por encontrarse moderadamente estresados académicamente y podrían presentar síntomas físicos, psicológicos y conductuales (Zárate, 2018), lo cual los predispone a utilizar las estrategias de afrontamiento evitativo frente a este estresor cuando los estímulos son de alta intensidad (Cassaretto, 2009; Campos, Delgado, Jiménez, 2012; Hoyle, 2018; Sheppes, Scheibe, Suri y Gross, 2011).

Las evidencias sobre el tema afirman que el autoconcepto se relaciona significativamente con el rendimiento académico; por tanto, los alumnos con niveles más bajos de rendimiento son los que usarían en mayor medida los afrontamientos evitativos, usando con mayor frecuencia las estrategias de negación y desentendimiento conductual. Así, a medida que pasa el tiempo en la preparación preuniversitaria y el alumno mejora académicamente, también podría mejorar su autoconcepto, lo cual influye en el cambio de estrategias de afrontamiento debido a su carácter dinámico, variando según el estudiante se relacione con la situación (Cassaretto, 2009; Yábar, 2019).

En conclusión, las relaciones entre estrategias de afrontamiento y regulación emocional demostraron que pueden tener un uso compartido y diferente según lo determinen las demandas de la situación relacionadas con el ambiente preuniversitario. Además, las diferencias entre hombres y mujeres y el uso de estas estrategias están influenciadas por el contexto preuniversitario y el repertorio de estrategias que caracteriza estos géneros (Agüero, Eloy y Villar, 2015; Cabanach, Fariña, Freire, González y Del Mar, 2015; Cassaretto, 2009; Caycho, 2016; Martínez y Morote, 2001; Morales y Moysén, 2015; Moreano, 2006). Por otro lado, se puede observar una variación en el uso de estrategias de afrontamiento evitativo según los alumnos empiezan su preparación, experimentan fracasos en sus exámenes de admisión y logran poseer altos niveles académicos. Este proceso está influenciado por las diversas maneras de experimentar estrés y las creencias sobre las capacidades para afrontar la situación, así como el autoconcepto, el cual puede ir variando en el proceso de preparación según se vaya adquiriendo un mayor nivel académico (Cassaretto, 2009; Campos, Delgado, Jiménez, 2012; Hoyle, 2018; Sheppes, Scheibe, Suri y Gross, 2011).

Los resultados de esta investigación se encuentran limitados a describir a la población evaluada, ya que los alumnos de otros institutos podrían mostrar puntajes diferentes por diversas variables como la universidad a la que postula, la cantidad de vacantes, las probabilidades de ingreso que perciba, el ambiente institucional, entre otras (Cassaretto, 2009; Zárata, 2018).

Por otro lado, no se pudo realizar el análisis factorial correspondiente a clasificar por estilos de afrontamiento a las estrategias, ya que la población era muy reducida (Pérez y Medrano, 2010). Además, no se pudo conseguir utilizar algunos datos de la ficha sociodemográfica para realizar análisis, ya que fueron interpretados de diferente manera por los alumnos (como poner el nombre de sus colegios en vez de indicar si era estatal o particular) y como las carreras y sus puntajes mínimos para alcanzar el ingreso eran tan diversas no era confiable agruparlas por materias.

Para futuras investigaciones, queda en duda si es que este proceso de preparación preuniversitaria realmente ayuda a los estudiantes a aprender a regularse y afrontar mejor las nuevas situaciones académicas, mejorar su autoconcepto e incluso sus creencias sobre el control de situaciones estresantes vinculadas al ámbito académico, ya que el hecho de que los estudiantes dejen de utilizar las estrategias de afrontamiento evitativas debido al aumento de su nivel académico podría deberse a la repetición de los mismos temas que exige el examen y no por que hayan aprendido a afrontar y a regularse realmente. Esta incógnita es importante, ya que el ambiente universitario presenta un nuevo sistema con demandas diferentes de estresores y no se puede determinar que la adquisición de nivel académico para ingresar en el ámbito preuniversitario los haya preparado para adaptarse a las nuevas situaciones.

De esta manera, se considera que es importante preocuparse por generar un sistema de formación más integral en las academias (Mondoñedo, 2006) que permita

aprovechar la situación vital y estresante que representa el ingreso para enseñar a los adolescentes sobre el afrontamiento, la regulación emocional, la relación entre la persona y su contexto y los factores influyentes en estos, y brindarle herramientas para resolver las tareas que demanda la etapa adolescente, ya que la formación preuniversitaria es una transición entre el colegio y la universidad para un gran grupo de personas en el Perú (Chávez, Palacios y Ortega, 2016), lo cual lo hace vital e inevitable para el desarrollo de la población adolescente en el país y su buen desenvolvimiento en las instituciones que brindan estudios superiores.



Referencia Bibliográfica

- Agüero, C., Eloy, G., y Villar Narro, T. E. (2015). *Relación entre los estilos de afrontamiento y rasgos de personalidad en adolescentes de la IE Andrés Avelino Cáceres de Cajamarca* (Maestría). Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., y Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237.
- Alvarez Ore, M. L. (2019). Los estudios preuniversitarios en los alumnos ingresantes a la Facultad de Ciencias Histórico Sociales UNSA 2018.
- Andreotti, C. F. (2010). *Emotion Regulation, Coping, and Executive Functioning in Risk for Depression: An Integrative Approach* (Doctoral dissertation, Vanderbilt University).
- Atuncar Manco, G. D. (2017). *Actividad física, estrés percibido y autorregulación emocional en estudiantes universitarios de Lima* (Licenciado). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Barra, E. (2003). *Psicología de la salud*. Santiago de Chile: Editorial Mediterráneo Ltda.
- Batool, M., Niazi, S., y Ghayas, S. (2014). *Emotional intelligence as a predictor of sense of humor and hope among adults*. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 40(2), 270-278.
- Bishop, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction?. *Psychosomatic medicine*, 64(1), 71-83.
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behaviour Therapy*, 46, 91–113.
doi:10.1080/16506073.2016.1218926
- Bonanno, G. A., y Burton, C. L. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 591-612.
- Bordás, C. S., Usán, P., Jarie, L., y Lucha, O. (2018). Sentido del humor, afectos y personalidad Estudio en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 36(1), 83-91.

- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., y del Mar Ferradás, M. (2015). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1).
- Campos, R. M. E., Delgado, A. O., & Jiménez, Á. P. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 39-53.
- Carver, C. S., y Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual review of psychology*, 61, 679-704.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York, United States: Cambridge University Press.
- Carver, C. y Scheier, M. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (1), 184-195.
- Carver, C., Scheier, M. y Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and Social Psychology*, 56 (2), 53, 267-283.
- Cassaretto, M. y Chau, C. (2015). Afrontamiento del estrés: adaptación del cuestionario COPE en universitarios de Lima, 42, 96-109. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*.
- Cassaretto Bardales, M. D. L. M. (2009). Relación entre las cinco grandes dimensiones de la personalidad y el afrontamiento en estudiantes pre-universitarios de Lima Metropolitana.
- Casuso, L. (1996). *Adaptación de la prueba COPE sobre estilos de afrontamiento en un grupo de estudiantes universitarios de Lima* (Licenciatura, no publicada). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima).
- Caycho Rodríguez, T. P. P. (2016). *Percepción de la relación con los padres y estilos de afrontamiento en adolescentes universitarios de la ciudad de Lima* (Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical psychology review*, 29(6), 560-572.
- Chávez, M., Ortega, E., & Palacios, M. (2016). Estrategias de afrontamiento frente al estrés académico que utilizan los estudiantes de una academia preuniversitaria de Lima Metropolitana, (Licenciatura) Universidad Peruana Cayetano Heredia.

- Chau Pérez-Aranibar, C. (2004). Determinants of alcohol use among university students: the role of stress, coping and expectancies.
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. *Psicología de la educación virtual*, 19-53.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., y Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939.
- Compas, B., Jaser, S., Dunbar, J., Watson, K., Bettis, A., Gruhn, M., y Williams, E. (2014). Coping and Emotion Regulation from Childhood to Early Adulthood: Points of Convergence and Divergence. *Australian Journal of Psychology*, vol. 66 (2), pp. 71 – 81.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., y Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), 87.
- Davis, E. L. & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development*, 84, 361–374.
- Dixon-Gordon, K. L., Aldao, A., & De Los Reyes, A. (2015). Emotion regulation in context: Examining the spontaneous use of strategies across emotional intensity and type of emotion. *Personality and Individual Differences*, 86, 271–276.
- DeCicco, J. M., Solomon, B., & Dennis, T. A. (2012). Neural correlates of cognitive reappraisal in children: An ERP study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, 70–80.
- Ebata, A. T., y Moos, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of research on Adolescence*, 4(1), 99-125.
- Eifert, G. H., & Heffner, M. (2003). The effects of acceptance versus control contexts on avoidance of panic-related symptoms. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34(3-4), 293-312.
- Eisenberg, H. Vaughn (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. *J. J. Gross (Ed). Handbook of emotion regulation*.
- Eisenberg N, Fabes R.A, y Guthrie I. (1997). Coping with stress: the roles of regulation and development. In Sandler, J. y Wolchik, S. (Eds.) *Handbook of Children's*

- Coping with Common Stressors: Linking Theory, Research, and Intervention*, pp. 41–70. New York, United States: Plenum.
- Espejo Pévez, C. X. Motivación académica y metas de logro hacia estudios preuniversitarios.
- Fernández Abascal, E. (2002). *Psicología general: Motivación y emoción*. Madrid. Editorial centro de estudios Ramón Areces S.A.
- Folkman, S., y Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 745-774.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. New York: Routledge.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1996). A replication study of the structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple forms and applications of a self-report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 224-235.
- Gargurevich, R. (2015). La autoregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 3(2), pp. 2-13.
- Gargúrevich, y Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Revista de Psicología*, vol. 12, pp. 192 – 215.
- Gonzales, N. A., Tein, J. Y., Sandler, I. N., & Friedman, R. J. (2001). On the limits of coping: Interaction between stress and coping for inner-city adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 372-395.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1), 41-54.
- Gross, J. (2015). Emotion Regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry: an international journal for the advancement of psychological theory*, vol. 26 (1), pp. 1 – 26.
- Gross, J. (2013a). Emotion Regulation: Taking stock and moving forward. Estados Unidos de Norteamérica: *American Psychological Assosiation*, vol. 13, núm. 3, pp. 359 – 365.

- Gross, J. (2013b). Emotion Regulation: conceptual and empirical foundations. En *Handbook of emotion regulation*. Estados Unidos de Norteamérica: Guilford Press.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of emotions*, 3(3), 497-513.
- Gross, J. J., y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-25). Nueva York: Guilford Press.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237.
- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Gutiérrez, J. (2017). *Alexitimia y regulación emocional en militares hospitalizados de la zona VRAEM* (Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Halama, P. & Bakosová, K. (2009). Meaning in life as a moderator of the relationship between perceived stress and coping. *Studia psychological*, 7, 143-148.
- Holahan, C.J., Moos, R.H. and Schaefer, J.A. (1996) Coping, Stress Resistance, and Growth: Conceptualizing Adaptive Functioning. In: Zeider, M. and Endler, N., Eds., *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications*, John Wiley and Sons, 24-43, New York, United States, Springer.
- Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, 20, 48–53.
- Hoyle, R. H., y Moshontz, H. (2018). Self-Regulation: An Individual Difference Perspective.
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29–36.

- Ingledeu, D. K., Hardy, L., Cooper, C. L., & Jemal, H. (2013). Health Behaviours Reported as Coping Strategies: A Factor Analytical Study. In *From Stress to Wellbeing Volume 2* (pp. 62-84). Palgrave Macmillan, London.
- Jaramillo Bustamante, M. E. (2015). *Estrategias de afrontamiento tras una ruptura de relaciones afectivas en jóvenes adultos de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social del Área de la Educación, Arte y Comunicación, de la Universidad Nacional de Loja, mayo-junio 2015* (Licenciatura). Universidad Nacional de Loja.
- John, O. P., y Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, 351-372.
- John, O. P. y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifes pandevelopment. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you Go, There you are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. New York, NY: Hyperion Books.
- Kleinke, C. (2007). Ch. 16: What does it mean to cope?. En A. Monat, R. Lazarus y G. Reeve (ed). *The Praeger handbook on stress and coping*. Westpor: Praeger.
- Kneeland, E. T., Dovidio, J. F., Joormann, J., y Clark, M. S. (2016). Emotion malleability beliefs, emotion regulation, and psychopathology: Integrating affective and clinical science. *Clinical psychology review*, 45, 81-88.
- Koole, S. L., y Aldao, A. (2016). The self-regulation of emotion: theoretical and empirical advances. *Handbook of self-regulation*.
- Koole, S. L., y Veenstra, L. (2015). Does emotion regulation occur only inside people's heads?: Towards a situated cognition approach to emotion regulation. *Psychological Inquiry*, 26, 61-68.
- Koole, S. L. (2009). *The psychology of emotion regulation: An integrative review*. *Cognition and emotion*, 23(1), 4-41.
- Kraaij, V., y Garnefski, N. (2019). The behavioral emotion regulation questionnaire: development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the cognitive emotion regulation questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 137, 56-61.

- Kuhl, J., Quirin, M., y Koole, S. L. (2015). *Being someone: The integrated self as a neuropsychological system. Social and Personality Psychology Compass*, 9(3), 115-132.
- Lazarus, R. y Lazarus B. (2000). *Pasión y Razón: La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Fifty years of the research and theory of RS Lazarus: An analysis of historical and perennial issues*, 366-388.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, 1(3), 141-169.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). Coping and Adaptation. In W. D. Gentry (Ed.), *The Handbook of Behavioral Medicine*, pp. 282-325. New York, United States: Guilford.
- Levin, C., Ilgen, M. & Moos, R. (2007). Avoidance Coping Strategies Moderate the Relationship Between SelfEfficacy and 5-Year Alcohol Treatment Outcomes. *Psychology of Addictive Behaviors*, 21(1), 108-113.
- Loera-Malvaez, N., Balcázar-Nava, P., Trejo-González, L., Gurrola-Peña, G. M., y Bonilla-Muñoz, M. P. (2017). Adaptación de la escala de Bienestar Psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 41(3-4), 90-97.
- López, C. G., Gómez, M. D. M. V., Fergusson, M. E. M., De Villalobos, M. M. D., De Mesa, C. L., y Crespo, O. (2007). Validez y confiabilidad de la versión en español del "instrumento" Escala de medición del proceso de afrontamiento y adaptación" de Callista Roy. *Aquichan*, 7(1), 54-63.
- Marino, J., Luna, F. G., Leyva, M. Á., y Acosta, A. (2015). Una tarea conductual para medir Solución de Problemas Emocionales basada en el Control Ejecutivo Semántico. *Psicológica*, 36(1), 69-98.
- Martínez, P. y Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, Vol XIX (2), 211 –236.
- Mauss, I. B., Troy, A. S., & LeBourgeois, M. K. (2013). Poorer sleep quality is associated with lower emotion-regulation ability in a laboratory paradigm. *Cognition & Emotion*, 27, 567–576.
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1.

- McRae, K., Rhee, S., Gatt, J., Godinez, D., Williams, L., & Gross, J. J. (2017). Genetic and environmental influences on emotion regulation: A twin study of cognitive reappraisal and expressive suppression. *Emotion, 17*, 772–777.
- McRae, K., Gross, J. J., Weber, J., Robertson, E. R., Sokol-Hessner, P., Ray, R. D., Ochsner, K. N. (2012). The development of emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 7*, 11–22.
- Mezzadra, J., y Simkin, H. (2017). Validación de la Escala Abreviada de Afrontamiento Religioso Brief-RCOPE en el Contexto Argentino en estudiantes de confesión católica. *Revista Evaluar, 17*(1).
- Morales, B., y Moysén, A. (2015). Afrontamiento del estrés en adolescentes estudiantes de nivel medio superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 0*(1), 9-20. doi:http://dx.doi.org/10.19083/ridu.9.380
- Mondoñedo, L. H. (2006). Acerca de la preparación preuniversitaria. *Investigación Educativa, 10*(17), 167-167.
- Moreano, L. (2006): Estilos de Personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes universitarios. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en psicología clínica no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Morán, C., Landero, R., & Eresa, M. (2010). COPE-28: un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica, 9*(2).
- Nezlek, J. B., y Kuppens, P. (2008). Regulating Positive and Negative Emotions in Daily Life. *Journal of Personality, 76* (3), 561–580.
- Ochsner, K. N., y Gross, J. J. (2008). Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Currents Directions in Psychological Science, 17*, 153–158.
- Ortega Alcaraz, V. (2015). *Mindfulness y regulación emocional*. Recuperado de: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1960/1/Mindfulness_y_regulacin_emocional.pdf
- Pérez-Aranibar, C. C. (1999). Consumo de bebidas alcohólicas en estudiantes universitarios: motivaciones y estilos de afrontamiento. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología, (2)*, 121-161.

- Pérez de Velasco Geldres, A. L. (2018). Afrontamiento y bienestar psicológico en madres de niños diagnosticados con trastorno del espectro autista.
- Pérez, E. R., & Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66.
- Quass, C. (2008). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 5(1), 65-75.
- Raio, C. M., Orederu, T. A., Palazzolo, L., Shurick, A. A., & Phelps, E. A. (2013). Cognitive emotion regulation fails the stress test. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110, 15139–15144.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill
- Rice, P. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall (9na ed.)
- Rojas Ahumada, M. P. (2018). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Escuela de la Enfermería Padre Luis Tezza.
- Rodríguez, D. C. N., y León, N. A. (2015). Relación entre dependencia emocional y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Psyconex*, 7(10), 1-27.
- Rodriguez de Castillejo Arana, G. (2018). Estrés parental y afrontamiento en padres de niños con síndrome de down.
- Salas Manrique, C. E. D. C. (2018). Afrontamiento del estrés y su relación con el bienestar psicológico e inteligencia emocional en alumnos preuniversitarios del CEPURP 2016.
- Schweizer, S., Gotlib, I. H., & Blakemore, S. J. (2020). The role of affective control in emotion regulation during adolescence. *Emotion*, 20(1), 80.
- Sebastián Tirado, A. (2020). Estrategias de regulación emocional y psicopatología de la depresión y la ansiedad.
- Shafir, R., & Sheppes, G. (2020). How anticipatory information shapes subsequent emotion regulation. *Emotion*, 20, 68–74.
- Sheppes, G., y Levin, Z. (2013). Emotion regulation choice: selecting between cognitive regulation strategies to control emotion. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 179.
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., & Gross, J. J. (2011). Emotion-regulation choice. *Psychological Science*, 22, 1391–1396.

- Skinner, E. A., y Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 119-144.
- Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 731.
- Tamir, M., Mitchell, C., & Gross, J. J. (2008). Hedonic and instrumental motives in anger regulation. *Psychological Science*, 19, 324–328.
- Vallejo-Sánchez, B., & Pérez-García, A. M. (2015). Positividad y afrontamiento en pacientes con trastorno adaptativo. *anales de psicología*, 31(2), 462-471.
- Vanderhasselt, M.-A., Kühn, S., & De Raedt, R. (2012). ‘Put on your poker face’: neural systems supporting the anticipation for expressive suppression and cognitive reappraisal. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8, 903–910.
- Viñas, F., González Carrasco, M., García Moreno, Y., Malo Cerrato, S., y Casas Aznar, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 31(1), 226-233.
- Walker, M. P., & van der Helm, E. (2009). Overnight therapy? The role of sleep in emotional brain processing. *Psychological Bulletin*, 135, 731– 748.
- Wan, C. (2018). *Percepción de salud, emociones y afrontamiento en alumnos universitarios de primer ciclo de Psicología* (Licenciatura). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Webb, T. L., Miles, E., y Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological bulletin*, 138(4), 775.
- Yábar Rayo, J. M. (2019). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes del nivel preuniversitario de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión-2017.
- Yih, J., Uusberg, A., Taxer, J. L., y Gross, J. J. (2019). Better together: a unified perspective on appraisal and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 33(1), 41-47.
- Yoffe, L. (2015). Afrontamiento religioso espiritual de la pérdida de un ser querido. *Avances en psicología*, 23(2), 155-176.
- Zarate, S. R. (2018). Estrés académico en estudiantes preuniversitarios del instituto Pamer, 2017.

Zhan, J., Wu, X., Fan, J., Guo, J., Zhou, J., Ren, J.,... Luo, J. (2017). Regulating anger under stress via cognitive reappraisal and sadness. *Frontiers in Psychology*, 8, 1372.



Anexo

APÉNDICE A

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto libre y voluntariamente participar en el Proyecto de Investigación que conduce el estudiante de Psicología Jorge Andrés Vásquez Wilson, el cual tiene la aprobación de la dirección del actual instituto educativo y de la Pontificia Universidad Católica del Perú para realizar la evaluación.

Entiendo que el propósito de la investigación es el de entender la relación que existe entre la regulación de emociones y las estrategias de afrontamiento, y se me ha explicado que llenaré una ficha socio-demográfica, 2 breves cuestionarios en relación a mi forma de afrontar situaciones y regular las emociones.

Se me ha explicado que todas las respuestas que proporcione son de carácter confidencial y que nadie tendrá acceso a ellas ni a mis datos personales. Además, se me ha informado que los resultados de la investigación serán presentados de manera grupal, no individual, por lo que no se mencionarán mis datos personales ni mis respuestas en ningún momento.

Entiendo que mi participación es totalmente voluntaria, y que si deseo, puedo retirarme en cualquier momento.

He leído y entendido este consentimiento informado.

Si tengo cualquier duda, puedo comunicarme al siguiente correo: a20102108@pucp.pe

Firma _____

Fecha: _____

ASENTIMIENTO INFORMADO

Acepto libre y voluntariamente participar en el Proyecto de Investigación que conduce el estudiante de Psicología Jorge Andrés Vásquez Wilson, el cual tiene la aprobación de la dirección del actual instituto educativo y de la Pontificia Universidad Católica del Perú para realizar la evaluación.

Entiendo que el propósito de la investigación es el de entender la relación que existe entre la regulación de emociones y las estrategias de afrontamiento, y se me ha explicado que llenaré una ficha socio-demográfica, 2 breves cuestionarios en relación a mi forma de afrontar situaciones y regular las emociones.

Se me ha explicado que todas las respuestas que proporcione son de carácter confidencial y que nadie tendrá acceso a ellas ni a mis datos personales. Además, se me ha informado que los resultados de la investigación serán presentados de manera grupal, no individual, por lo que no se mencionarán mis datos personales ni mis respuestas en ningún momento.

Entiendo que mi participación es totalmente voluntaria, y que si deseo, puedo retirarme en cualquier momento.

He leído y entendido este consentimiento informado.

Si tengo cualquier duda, puedo comunicarme al siguiente correo: a20102108@pucp.pe

Firma _____

Fecha: _____

APÉNDICE B
FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Nombres y apellidos: _____

Edad: _____

Sexo: M F

Procedencia: Lima __ otro (especificar) _____

Con quienes vives: _____

¿Practica algún deporte? _____ ¿Cuál? _____

Colegio: _____

Carrera: _____

Tiempo de preparación (en años): _____

Cantidad de exámenes de admisión asistidos hasta la fecha: _____

Salón: _____

Cantidad de horas a la semana dedicadas a la preparación: _____

Nivel académico percibido (en puntaje): _____

Nivel académico esperado (en puntaje): _____

Promedio de los últimos 3 simulacros (en puntaje): _____

APENDICE C

TABLA DE CONFIABILIDAD

Análisis de confiabilidad de las estrategias de afrontamiento y autoregulación

	Reevaluación cognitiva	Supresión de emociones	Afrontamiento activo	Planificación	Contención del afrontamiento	Supresión de actividades	Reinterpreta ción positiva y crecimiento	Aceptación	Enfocar y liberar emociones	Búsqueda de soporte social e instrumental	Búsqueda de soporte social y emocional	Desconexión mental	Desconexión conductual	Negación	Afrontamiento religioso	Uso de sustancias	Uso del humor
Alfa de Cronbach	.682	.720	.602	.802	.497	.680	.659	.626	.747	.814	.858	.256	.628	.746	.878	.889	.907