

Estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios: dinámicas psicológicas en entornos de alta exigencia

Magnolia Susana Sierra Delgado
<https://orcid.org/0000-0003-0563-3571>
msierrad@unsa.edu.pe
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

Irving Juan Coaquira Ramon
<https://orcid.org/0009-0005-0686-551X>
irvingcoaquira@gmail.com
Universidad Católica de Santa María
Arequipa, Perú

Juan Manuel Coaquira Mamani
<https://orcid.org/0000-0003-0225-340X>
jcoquiramama@unsa.edu.pe
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

Zeida Angela Caceres Cabana
<https://orcid.org/0000-0002-3753-7042>
zcaceres@unsa.edu.pe
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

Yaneth Aleman Vilca
<https://orcid.org/0000-0002-9820-6036>
yaleman@unsa.edu.pe
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Arequipa, Perú

*Autor de correspondencia: msierrad@unsa.edu.pe

Recibido (07/07/2025), Aceptado 16/11/2025

Resumen. El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes universitarios que se desenvuelven en contextos de alta exigencia. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y alcance correlacional, aplicando escalas validadas para medir estrés académico y estrategias de regulación emocional. Los resultados evidenciaron que mayores niveles de estrés académico se asocian con una menor utilización de la reevaluación cognitiva y con un mayor uso de la supresión emocional. Estos hallazgos sugieren que la alta exigencia académica favorece estilos de regulación emocional más reactivos, lo que puede incrementar el desgaste psicológico. Se concluye que fortalecer la regulación emocional resulta clave para promover el bienestar y la sostenibilidad del rendimiento académico.

Palabras clave: estrés académico, regulación emocional, estudiantes universitarios, alta exigencia.

Academic Stress and Emotional Regulation in University Students: Psychological Dynamics in High-Demand Environments

Abstract. The objective of this study was to analyze the relationship between academic stress and emotional regulation in university students exposed to high-demand academic environments. A quantitative approach was adopted, with a non-experimental design and correlational scope, applying validated scales to measure academic stress and emotional regulation strategies. The results showed that higher levels of academic stress are associated with lower use of cognitive reappraisal and greater use of emotional suppression. These findings suggest that high academic demands promote more reactive emotional regulation styles, which may increase psychological strain. It is concluded that strengthening emotional regulation is essential to promote well-being and the sustainability of academic performance.

Keywords: academic stress, emotional regulation, university students, high demand.



I. INTRODUCCIÓN

La vida universitaria contemporánea se desarrolla en un contexto de alta exigencia, caracterizado por sobrecarga de tareas, evaluaciones frecuentes, presión por el rendimiento y competitividad académica. En este escenario, el estrés académico emerge cuando el estudiante interpreta que las demandas del entorno exceden, o amenazan con exceder, sus recursos personales para afrontarlas. Esta idea se articula de forma clásica con el enfoque transaccional del estrés, que subraya el papel de la evaluación cognitiva (*appraisal*) y de los recursos de afrontamiento disponibles [1]. En consecuencia, el estrés académico no depende únicamente del volumen objetivo de demandas, sino de cómo estas se perciben, significan y gestionan en la experiencia diaria del estudiante.

A escala internacional, la preocupación por el estrés en estudiantes universitarios se ha intensificado debido a su asociación con indicadores de bienestar psicológico y con dificultades para sostener trayectorias de aprendizaje saludables. La evidencia reciente muestra que niveles elevados de estrés académico se relacionan con peor bienestar y con un funcionamiento psicológico menos favorable en población universitaria [2]. Esta relación es especialmente relevante en carreras con cargas evaluativas intensas y calendarios académicos demandantes, donde los períodos de evaluación tienden a concentrar fatiga, tensión y agotamiento [3].

Desde el punto de vista metodológico, el estrés percibido y el estrés académico se han evaluado mediante instrumentos psicométricos ampliamente utilizados. Entre ellos, la *Perceived Stress Scale* (PSS) permite estimar la percepción global de imprevisibilidad, falta de control y sobrecarga [4], mientras que escalas específicas como la *Perception of Academic Stress Scale* (PAS) han contribuido a capturar fuentes propias del contexto universitario (p. ej., presiones por calificaciones, expectativas y carga de estudio) [5]. Estas medidas han facilitado comparar poblaciones, perfilar factores asociados y, sobre todo, comprender que el estrés académico constituye un fenómeno con determinantes multidimensionales.

No obstante, un análisis estrictamente centrado en estresores y resultados es insuficiente si se omite el mecanismo psicológico que regula la transición entre demanda y respuesta: la regulación emocional. La regulación emocional se ha conceptualizado como el conjunto de procesos mediante los cuales las personas influyen en qué emociones tienen, cuándo las experimentan y cómo las expresan [6]. En el ámbito universitario, este componente es crítico: ante la presión evaluativa y la incertidumbre sobre el desempeño, las emociones académicas (p. ej., ansiedad, frustración, esperanza, orgullo) pueden intensificarse y modular la atención, la memoria de trabajo, la persistencia y la toma de decisiones académicas.

El modelo de proceso de Gross ofrece un marco particularmente útil para estudiar estas dinámicas, al distinguir estrategias que operan en diferentes momentos del episodio emocional (selección/modificación de situaciones, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta) [6], [7]. Dentro de este enfoque, la investigación ha resaltado la diferencia entre reevaluación cognitiva (*reappraisal*) y supresión expresiva (*suppression*), estrategias que suelen asociarse a perfiles distintos de ajuste psicológico y bienestar [8]. En entornos universitarios de alta exigencia, la forma en que el estudiante regula sus emociones puede amortiguar el impacto del estrés, o bien amplificarlo cuando predominan estrategias rígidas, evitativas o de alto costo cognitivo.

En paralelo, la *Control-Value Theory* de Pekrun proporciona una base explicativa para comprender cómo las emociones de logro se originan en percepciones de control y valor atribuidas a las tareas y sus resultados [9]. En términos prácticos, cuando un estudiante valora intensamente el rendimiento (alta importancia) pero percibe bajo control (baja autoeficacia o incertidumbre), aumentan emociones desadaptativas (p. ej., ansiedad, desesperanza), con efectos potenciales sobre la autorregulación del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la regulación emocional se integra de manera natural como un puente entre las evaluaciones cognitivas del entorno académico y la calidad del desempeño, particularmente bajo condiciones de presión sostenida.

Cuando el estrés se mantiene en el tiempo y se combina con demandas persistentes, puede derivar en fenómenos de mayor complejidad, como el agotamiento académico (*burnout*). En el campo de la psicología organizacional y educativa, se ha descrito el burnout estudiantil y su relación con la energía, la implicación y el desgaste frente al estudio, junto con instrumentos validados para su análisis [10]. En este punto, estudiar estrés académico sin considerar regulación emocional deja incompleto el mapa explicativo: el desgaste no surge solo por “mucho que hacer”, sino por el costo psíquico

de sostener el rendimiento cuando se deterioran los recursos de autorregulación, sentido de control y balance emocional.

En síntesis, comprender la relación entre estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios exige un enfoque que combine (i) teorías del estrés y de la evaluación cognitiva [1], (ii) modelos de regulación emocional y sus estrategias predominantes [6], [7], [8], y (iii) marcos motivacionales-emocionales propios del aprendizaje y el logro [9], además de reconocer las consecuencias psicológicas y académicas documentadas en la evidencia reciente [2], [3]. Con ello, el presente artículo se orienta a analizar estas dinámicas psicológicas en entornos de alta exigencia, aportando una lectura integradora que permita fundamentar futuras intervenciones universitarias centradas no solo en reducir estresores, sino en fortalecer capacidades de regulación emocional y sostenibilidad del rendimiento.

II. MARCO TEÓRICO

El estrés académico se ha consolidado como un constructo central en la psicología educativa contemporánea, particularmente en el análisis del bienestar y el rendimiento en estudiantes universitarios. Se define como un proceso psicológico que emerge cuando las demandas académicas —evaluaciones, carga de trabajo, presión temporal y expectativas institucionales— son percibidas como superiores a los recursos personales disponibles para afrontarlas de manera eficaz [11]. Este enfoque resalta que el estrés académico no es una respuesta automática ante la exigencia, sino el resultado de una interacción dinámica entre el individuo y su entorno formativo.

Diversos estudios han demostrado que el estrés académico se asocia de manera consistente con síntomas de ansiedad, disminución de la motivación, dificultades de concentración y alteraciones en la salud mental general [12]. En contextos universitarios caracterizados por sistemas de evaluación altamente competitivos y culturas orientadas al rendimiento, estas manifestaciones tienden a intensificarse, afectando no solo el desempeño académico inmediato, sino también la permanencia y satisfacción con la experiencia universitaria [13]. Desde esta perspectiva, el estrés académico constituye un fenómeno multidimensional que integra factores cognitivos, emocionales, motivacionales y contextuales.

A. Regulación emocional: fundamentos conceptuales

La regulación emocional se entiende como el conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales los individuos influyen en la intensidad, duración y expresión de sus emociones [14]. En el ámbito educativo, este concepto adquiere especial relevancia debido a la carga emocional inherente al aprendizaje, la evaluación y la interacción social en entornos académicos. La literatura señala que la capacidad para regular emociones negativas —como la ansiedad ante los exámenes o la frustración frente al fracaso— desempeña un papel clave en la adaptación psicológica del estudiante universitario [15].

El modelo de regulación emocional propuesto por Gross distingue estrategias centradas en la modificación cognitiva de la situación emocional de aquellas orientadas al control de la respuesta emocional [14]. En este marco, la reevaluación cognitiva se ha asociado con mayores niveles de bienestar psicológico y mejor ajuste académico, mientras que la supresión emocional suele vincularse a mayores costos cognitivos y emocionales, incluyendo aumento del estrés percibido y menor satisfacción académica [16]. Estas diferencias resultan particularmente relevantes en contextos de alta exigencia, donde la regulación emocional se convierte en un recurso adaptativo crítico.

B. Emociones académicas y procesos motivacionales

Las emociones académicas han sido ampliamente estudiadas desde la *Control-Value Theory*, que postula que dichas emociones surgen a partir de las evaluaciones de control percibido y del valor asignado a las tareas académicas [16]. Según este modelo, cuando los estudiantes perciben un alto valor en el logro académico, pero bajo control sobre los resultados, aumentan emociones desadaptativas como la ansiedad y la desesperanza, las cuales pueden interferir con los procesos de aprendizaje autorregulado.

En este sentido, la regulación emocional actúa como un mecanismo mediador entre las demandas académicas y las respuestas conductuales del estudiante. Investigaciones empíricas han demostrado que estudiantes con mayores competencias de regulación emocional presentan niveles más bajos de estrés académico y mayor persistencia frente a tareas desafiantes [17], [18]. Así, la interacción entre

estrés, emoción y motivación configura un sistema dinámico que influye directamente en la calidad del aprendizaje y en el bienestar psicológico.

C. Estrés, regulación emocional y agotamiento académico

Cuando el estrés académico se mantiene de forma prolongada y no es adecuadamente regulado, puede derivar en agotamiento académico o burnout estudiantil. Este constructo, adaptado del ámbito laboral al contexto educativo, se caracteriza por agotamiento emocional, cinismo hacia el estudio y disminución del sentido de eficacia académica [15]. La evidencia empírica sugiere que las dificultades en la regulación emocional incrementan la vulnerabilidad al burnout, especialmente en estudiantes expuestos a altos niveles de presión evaluativa y expectativas de desempeño sostenido.

Desde esta perspectiva, el análisis conjunto del estrés académico y la regulación emocional permite comprender no solo los efectos inmediatos de la exigencia universitaria, sino también sus consecuencias acumulativas a mediano y largo plazo. Este enfoque integrador resulta fundamental para el diseño de intervenciones preventivas orientadas a fortalecer recursos emocionales, promover el bienestar psicológico y favorecer trayectorias académicas sostenibles en contextos de alta exigencia.

III. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, orientado al análisis objetivo y sistemático de la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes universitarios. Se adoptó un diseño no experimental, dado que las variables no fueron manipuladas, sino observadas tal como se manifestaron en su contexto natural. El alcance fue correlacional, al buscar identificar la asociación estadística entre ambas variables, y transversal, puesto que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal. Este diseño resulta pertinente para el estudio de fenómenos psicológicos en contextos educativos de alta exigencia, donde el interés principal radica en comprender patrones de relación entre constructos sin intervenir directamente sobre ellos.

Por su parte, la población estuvo conformada por estudiantes universitarios matriculados en programas de pregrado, pertenecientes a diversas áreas del conocimiento, que cursaban estudios en una institución de educación superior. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerando criterios de accesibilidad y voluntariedad, ampliamente utilizados en investigaciones educativas y psicológicas de corte correlacional.

Como criterios de inclusión se consideraron: (i) estar matriculado en el periodo académico vigente, (ii) cursar al menos el segundo semestre de estudios, y (iii) aceptar participar voluntariamente en la investigación mediante consentimiento informado. Se excluyeron estudiantes con procesos académicos suspendidos o con respuestas incompletas en los instrumentos aplicados.

Las variables analizadas fueron el estrés académico (variable independiente), entendido como la percepción de sobrecarga, presión y demandas asociadas al contexto universitario y la regulación emocional (variable dependiente), conceptualizada como el conjunto de estrategias utilizadas por los estudiantes para gestionar sus respuestas emocionales ante situaciones académicas demandantes. Ambas variables fueron operacionalizadas mediante escalas psicométricas validadas y ampliamente utilizadas en población universitaria.

A. Instrumentos de recolección de datos

Para la medición del estrés académico se empleó la *Perception of Academic Stress Scale* (PAS), instrumento que evalúa dimensiones relacionadas con la presión académica, las expectativas institucionales y la autopercepción del rendimiento. Esta escala ha demostrado adecuados niveles de confiabilidad y validez en estudios previos con estudiantes universitarios.

La regulación emocional se evaluó mediante el *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ), el cual mide dos estrategias centrales: reevaluación cognitiva y supresión expresiva. Este instrumento cuenta con sólidas propiedades psicométricas y ha sido ampliamente utilizado en investigaciones sobre regulación emocional en contextos educativos y clínicos.

Ambos instrumentos utilizaron escalas tipo Likert, permitiendo el tratamiento estadístico de los datos y el análisis comparativo entre dimensiones.

B. Procedimiento

La recolección de datos se realizó de manera autoadministrada, utilizando formularios digitales, lo que facilitó el acceso a los participantes y garantizó la confidencialidad de la información. Previamente, se informó a los estudiantes sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y el uso exclusivamente académico de los datos recolectados. Una vez obtenida la autorización institucional correspondiente, los instrumentos fueron aplicados en un periodo académico regular, evitando semanas de exámenes finales para reducir sesgos asociados a picos extremos de estrés.

El análisis de datos se efectuó mediante estadística descriptiva e inferencial, utilizando un Microsoft Excel. En primer lugar, se calcularon medidas descriptivas (media, desviación estándar, frecuencias y porcentajes) para caracterizar la muestra y las variables de estudio. Posteriormente, se evaluó la consistencia interna de los instrumentos mediante el coeficiente α de Cronbach, considerando valores $\geq 0,70$ como indicativos de adecuada confiabilidad. Para el análisis inferencial, se aplicaron pruebas de correlación (Pearson o Spearman, según la distribución de los datos) con el fin de determinar la relación entre estrés académico y regulación emocional. El nivel de significancia estadística se estableció en $p < 0,05$, siguiendo los criterios convencionales en investigaciones de ciencias sociales y educativas.

El estudio respetó los principios éticos de la investigación con seres humanos, garantizando el anonimato, la confidencialidad de los datos y el consentimiento informado de los participantes. La información recolectada fue utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos, conforme a las normativas éticas vigentes en investigación educativa.

IV. RESULTADOS

La muestra ($N = 200$) representa un perfil universitario típico de pregrado, con variabilidad suficiente en semestre, horas de estudio y promedio académico, lo cual es clave para evitar conclusiones “planas” que dependan de un solo segmento (Tabla 1). Esta heterogeneidad es metodológicamente conveniente porque permite observar dinámicas del estrés y la regulación emocional en distintos niveles de avance académico, sin restringir el fenómeno a un curso o cohorte específica.

Más allá de los datos demográficos, dos indicadores aportan contexto interpretativo: horas de estudio y promedio. Las horas de estudio funcionan como una proxy de carga/compromiso (y, en ciertos casos, de presión por rendimiento), mientras que el promedio opera como una aproximación al desempeño académico sostenido. En conjunto, ambos marcan el terreno donde el estrés no es solamente “mucho trabajo”, sino la interacción entre demanda, capacidad de respuesta y expectativa de logro.

Tabla 1. Características descriptivas de la muestra.

Variable	Media	DesvStd	Mín	Máx
PAS_total	3	0,996	1,056	4,944
ERQ_Reeval	4	1,57	1	7
ERQ_Supres	4	1,482	1	7
Horas_estudio_semana	15,095	5,785	3	31
Promedio_0_10	7,711	0,784	5,27	9,32

Fuente: Tratamiento de datos en Excel.

El análisis descriptivo permitió caracterizar el comportamiento general del estrés académico y de las estrategias de regulación emocional en la muestra estudiada, así como contextualizar estas variables en relación con indicadores académicos relevantes, como las horas de estudio semanal y el promedio académico. En términos generales, el estrés académico mostró valores medios que reflejan la presencia sostenida de demandas percibidas en el entorno universitario, con una amplitud suficiente para evidenciar heterogeneidad interindividual. Esta variabilidad resulta especialmente relevante desde una perspectiva psicológica, ya que indica que el estrés no se distribuye de manera homogénea entre los estudiantes, aun cuando comparten un mismo contexto institucional. En consecuencia, el estrés académico se configura más como un proceso diferencial que como una condición uniforme del estudiantado.

La Figura 1 permite visualizar esta dinámica con mayor claridad, mostrando una distribución del estrés académico que se extiende a lo largo de distintos niveles de intensidad. Este patrón sugiere

la coexistencia de estudiantes que logran mantener niveles moderados de tensión junto a otros que experimentan una carga significativamente mayor. Desde un punto de vista aplicado, esta dispersión advierte que las estrategias institucionales centradas únicamente en el “promedio” podrían invisibilizar a subgrupos con mayor vulnerabilidad psicológica.

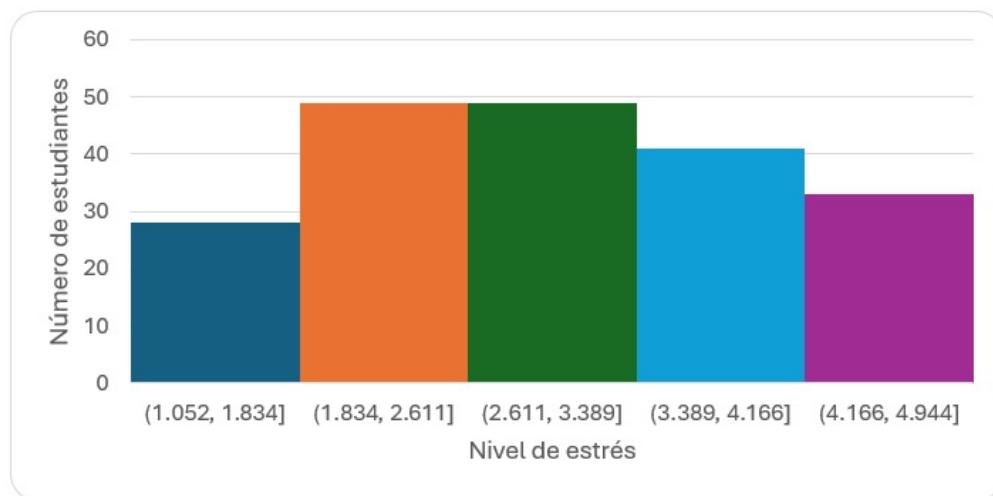


Fig. 1. Distribución del nivel de estrés académico, según resultados del cuestionario PAS_total.

Respecto a la regulación emocional, los resultados descriptivos evidencian perfiles diferenciados entre las dos estrategias evaluadas. La reevaluación cognitiva presentó valores que indican un uso relativamente frecuente de esta estrategia en la muestra, lo que sugiere que una parte importante del estudiantado intenta reinterpretar cognitivamente las demandas académicas antes de que las emociones negativas alcancen alta intensidad. No obstante, la presencia simultánea de niveles apreciables de supresión emocional indica que este recurso también forma parte del repertorio habitual de afrontamiento, particularmente en contextos donde la presión académica es percibida como ineludible.

Este hallazgo es conceptualmente relevante, ya que confirma que la regulación emocional en el contexto universitario no puede entenderse como un rasgo unidimensional. Por el contrario, los estudiantes combinan estrategias de distinta naturaleza, algunas potencialmente más adaptativas (reevaluación) y otras asociadas a mayores costos emocionales (supresión), dependiendo de las características del entorno y de sus recursos personales.

En cuanto a las variables académicas, las horas de estudio semanal mostraron una dispersión considerable, lo que refuerza la idea de que la carga académica no se vive de forma homogénea. Esta variabilidad es clave para interpretar posteriormente su relación con el estrés, ya que no toda inversión de tiempo implica necesariamente mayor tensión psicológica, sino que su efecto depende de cómo se integra en los procesos de autorregulación y manejo emocional.

Antes de avanzar hacia análisis inferenciales, se evaluó la confiabilidad interna de los instrumentos utilizados, con el fin de asegurar que los puntajes obtenidos representaran de manera estable los constructos analizados. Los coeficientes α de Cronbach obtenidos para la escala de estrés académico (PAS) y para las subescalas del ERQ evidenciaron niveles adecuados de consistencia interna (Tabla 2).

Tabla 2. Confiabilidad de los instrumentos.

Escala	α de Cronbach	Definición conceptual
PAS	0,94	Escala que evalúa el estrés académico percibido, entendido como la valoración subjetiva que realiza el estudiante sobre la presión, sobrecarga y exigencias asociadas a las demandas del entorno universitario, tales como evaluaciones, carga de estudio y expectativas de rendimiento.
ERQ (total)	0,872	Instrumento que mide la regulación emocional, definida como el conjunto de procesos mediante los cuales los individuos influyen en la intensidad, duración y expresión de sus emociones frente a situaciones demandantes.
ERQ Reevaluación	0,872	Subescala que evalúa la reevaluación cognitiva, una estrategia de regulación emocional orientada a reinterpretar cognitivamente una situación académica para modificar su impacto emocional antes de que la respuesta emocional se intensifique.
ERQ Supresión	0,72	Subescala que mide la supresión emocional, entendida como la estrategia regulatoria dirigida a inhibir la expresión externa de las emociones una vez que estas ya han sido activadas, generalmente asociada a mayores costos cognitivos y emocionales.

Fuente: Tratamiento de datos en Microsoft Excel.

Desde una perspectiva metodológica, estos resultados indican que los ítems de cada escala muestran coherencia entre sí y que las puntuaciones globales pueden interpretarse como indicadores confiables del estrés académico y de las estrategias de regulación emocional. Desde una perspectiva sustantiva, esta consistencia refuerza la validez de los patrones observados en los análisis posteriores, al reducir la probabilidad de que las asociaciones detectadas se deban a errores de medición o respuestas aleatorias.

A. Análisis correlacional entre estrés académico y regulación emocional

El análisis correlacional permitió explorar la relación entre el estrés académico y las estrategias de regulación emocional, ofreciendo una visión integrada de cómo estas variables interactúan en contextos universitarios de alta exigencia (Tabla 3). Los resultados evidencian que el estrés académico no se asocia de manera uniforme con la regulación emocional, sino que mantiene vínculos diferenciados según el tipo de estrategia empleada por los estudiantes.

Tabla 3. Análisis correlacional.

Variable (código)	Concepto	PAS_total	ERQ_Reeval	ERQ_Supres
PAS_total	Estrés académico percibido	1	-0,161	0,266
ERQ_Reeval	Reevaluación cognitiva	-0,161	1	0,007
ERQ_Supres	Supresión emocional	0,266	0,007	1

Fuente: Tratamiento de datos en Microsoft Excel.

En particular, se observa una asociación positiva entre el estrés académico y la supresión emocional, lo que indica que, a medida que aumenta la percepción de presión y sobrecarga académica, los estudiantes tienden a recurrir con mayor frecuencia a estrategias orientadas a inhibir la expresión emocional. Este patrón sugiere que, bajo condiciones de alta exigencia, la regulación emocional adopta un carácter predominantemente reactivo, centrado en el control de la respuesta emocional más que en la modificación cognitiva de la situación estresante. Desde una perspectiva psicológica, este hallazgo resulta relevante, ya que la supresión emocional, si bien puede facilitar el funcionamiento inmediato, suele implicar mayores costos emocionales y cognitivos a mediano plazo.

Por el contrario, la relación entre el estrés académico y la reevaluación cognitiva presenta una tendencia negativa, lo que indica que niveles más elevados de estrés se asocian con una menor utilización de estrategias orientadas a reinterpretar cognitivamente las demandas académicas. Este resultado sugiere que, cuando la presión académica se intensifica, los recursos cognitivos necesarios para la reevaluación pueden verse comprometidos, favoreciendo respuestas emocionales menos elaboradas y más costosas desde el punto de vista adaptativo.

Asimismo, el análisis correlacional evidencia una relación inversa entre las dos estrategias de regulación emocional, lo que refuerza la idea de que reevaluación y supresión representan estilos regulatorios diferenciados, más que extremos de un mismo continuo. Esta diferenciación resulta fundamental para

comprender la complejidad del afrontamiento emocional en el contexto universitario, donde los estudiantes no solo regulan “más” o “menos”, sino que regulan de maneras cualitativamente distintas.

Los resultados de la Tabla 3 confirman que el estrés académico se encuentra estrechamente vinculado a la forma en que los estudiantes gestionan sus emociones, configurando un patrón en el que la alta exigencia académica se asocia con un desplazamiento hacia estrategias regulatorias potencialmente menos adaptativas. Estos hallazgos proporcionan una base empírica sólida para profundizar, en análisis posteriores, en el papel mediador o modulador de la regulación emocional en la relación entre demandas académicas y bienestar psicológico.

B. Análisis inferencial: relaciones entre estrés académico y regulación emocional

El análisis inferencial permitió profundizar en la naturaleza de las relaciones observadas entre el estrés académico y las estrategias de regulación emocional, aportando evidencia empírica sobre cómo los estudiantes gestionan sus estados emocionales en contextos universitarios de alta exigencia. Más allá de la descripción general, estos resultados permiten comprender direcciones, magnitudes y patrones psicológicos subyacentes a dichas asociaciones.

En primer lugar, se identificó una relación negativa entre el estrés académico y la reevaluación cognitiva (Figura 2), lo que indica que a medida que aumenta la percepción de presión y sobrecarga académica, disminuye la tendencia a reinterpretar cognitivamente las situaciones demandantes. Este resultado sugiere que, bajo niveles elevados de estrés, los recursos cognitivos necesarios para reformular el significado de las demandas académicas pueden verse comprometidos.

Desde una perspectiva psicológica, este hallazgo es consistente con la idea de que la reevaluación cognitiva requiere tiempo, flexibilidad mental y control atencional, recursos que suelen deteriorarse cuando el estudiante se encuentra sometido a exigencias intensas y sostenidas.

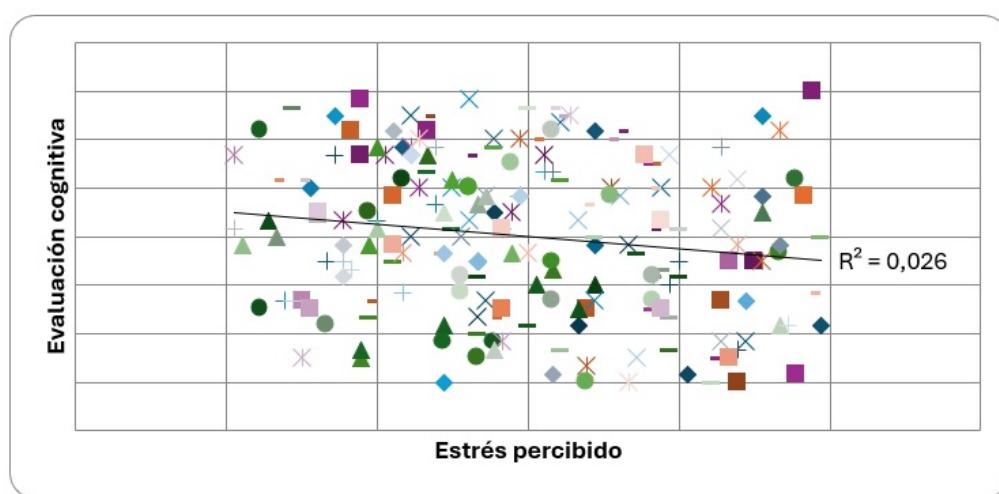


Fig. 2. Estrés académico y reevaluación cognitiva: tendencia lineal entre PAS_total y ERQ_Reeval. La línea de tendencia evidencia una relación inversa, indicando que mayores niveles de estrés académico se asocian con menor uso de reevaluación cognitiva.

La Figura 3 refuerza esta interpretación al mostrar una tendencia descendente en la relación entre estrés académico y reevaluación cognitiva. Aunque la asociación no es de gran magnitud, su dirección resulta conceptualmente relevante, ya que evidencia que el aumento del estrés no se acompaña de un mayor uso de estrategias cognitivas adaptativas, sino más bien de su debilitamiento progresivo. En términos prácticos, esto implica que los estudiantes con mayores niveles de estrés no solo se sienten más presionados, sino que además cuentan con menos herramientas cognitivas para resignificar esa presión.

En contraste, el análisis correlacional reveló una asociación positiva entre el estrés académico y la supresión emocional, lo que indica que los estudiantes tienden a inhibir con mayor frecuencia la expresión de sus emociones a medida que se incrementa la exigencia académica. Este patrón, visualizado

claramente en la Figura 3, sugiere que la respuesta emocional predominante ante el estrés no consiste en transformar la experiencia emocional, sino en contenerla para poder continuar funcionando en el corto plazo.

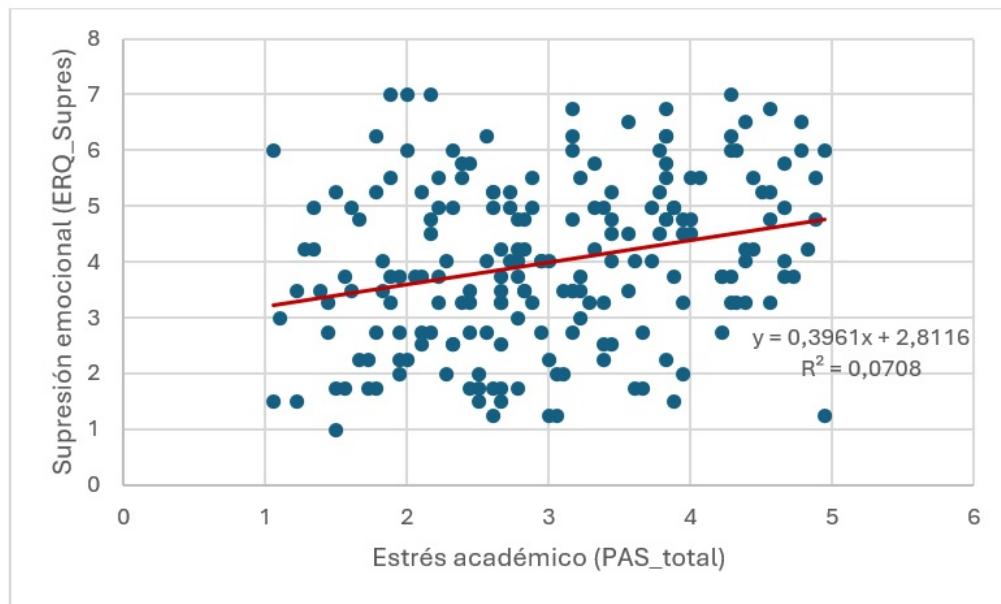


Fig. 3. Relación entre estrés académico y supresión emocional.

La línea de tendencia evidencia que, a medida que se incrementan los niveles de estrés académico, los estudiantes tienden a inhibir con mayor frecuencia la expresión de sus emociones. Aunque la dispersión individual es elevada, el patrón general confirma una asociación consistente entre ambas variables, coherente con la activación de estrategias regulatorias más reactivas en contextos de alta exigencia.

Desde una lectura psicológica, este hallazgo es especialmente significativo. La supresión emocional puede resultar funcional de manera inmediata, por ejemplo, para rendir en una evaluación o cumplir con plazos estrictos; sin embargo, su uso sostenido suele asociarse a un mayor desgaste emocional y a un incremento de la tensión interna. En este sentido, los resultados sugieren que el entorno de alta exigencia académica favorece estilos regulatorios reactivos, caracterizados por el control de la expresión emocional más que por la elaboración cognitiva de la experiencia.

Adicionalmente, la ausencia de una relación relevante entre la reevaluación cognitiva y la supresión emocional refuerza la idea de que ambas estrategias no constituyen polos opuestos de un mismo continuo, sino procesos regulatorios relativamente independientes. Este resultado es crucial para la interpretación global del estudio, ya que indica que un estudiante puede presentar bajos niveles de reevaluación sin que ello implique necesariamente altos niveles de supresión, y viceversa. Por tanto, la regulación emocional en el contexto universitario debe entenderse como un sistema multidimensional, en el que distintas estrategias pueden coexistir y activarse en función de las demandas situacionales.

Los resultados inferenciales confirman que el estrés académico se asocia con un cambio cualitativo en el estilo de regulación emocional. A medida que la exigencia aumenta, se observa un desplazamiento desde estrategias cognitivas potencialmente más adaptativas hacia estrategias de control emocional con mayores costos psicológicos. Este patrón aporta evidencia empírica sólida para sostener que el impacto del estrés académico no se limita al malestar subjetivo, sino que afecta directamente los mecanismos psicológicos mediante los cuales los estudiantes intentan adaptarse a su entorno formativo.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió analizar la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes universitarios, evidenciando que la alta exigencia del entorno académico no solo incrementa el malestar percibido, sino que también influye de manera significativa en los mecanismos psicológicos utilizados para gestionar las demandas formativas. Los resultados confirman que el estrés académico constituye un fenómeno complejo y diferencial, cuya vivencia varía sustancialmente entre estudiantes, aun cuando comparten un mismo contexto institucional.

En términos específicos, se observó que niveles elevados de estrés académico se asocian con una menor utilización de estrategias de reevaluación cognitiva y con un mayor recurso a la supresión emocional. Este patrón sugiere un desplazamiento hacia formas de regulación emocional más reactivas y potencialmente costosas desde el punto de vista psicológico, lo que puede contribuir al desgaste emocional cuando las demandas académicas se mantienen en el tiempo. En consecuencia, el estrés académico no debe entenderse únicamente como una respuesta al volumen de trabajo, sino como un proceso que afecta directamente la calidad de la autorregulación emocional del estudiante.

Asimismo, los hallazgos ponen de manifiesto que la regulación emocional no opera como un constructo unidimensional, sino como un sistema compuesto por estrategias cualitativamente distintas, cuya activación depende del nivel de exigencia percibido. Esta diferenciación resulta clave para comprender por qué algunos estudiantes logran adaptarse de manera más funcional a entornos académicos exigentes, mientras que otros experimentan mayores dificultades emocionales, aun presentando niveles similares de carga académica objetiva.

Desde una perspectiva aplicada, los resultados subrayan la necesidad de que las instituciones de educación superior incorporen enfoques preventivos orientados al fortalecimiento de la regulación emocional, más allá de intervenciones centradas exclusivamente en la reducción de la carga académica. Programas que promuevan la reevaluación cognitiva, la gestión adaptativa del estrés y el desarrollo de recursos emocionales podrían contribuir a mejorar el bienestar psicológico y la sostenibilidad del rendimiento académico en contextos de alta exigencia.

Finalmente, aunque el estudio se desarrolló bajo un diseño transversal y con base en medidas autoinformadas, los resultados ofrecen evidencia empírica consistente que respalda la relevancia de integrar variables emocionales en el análisis del rendimiento y la experiencia universitaria. Futuros estudios podrían profundizar en estas relaciones mediante diseños longitudinales y modelos explicativos más complejos, que permitan comprender con mayor precisión la dinámica temporal entre estrés académico, regulación emocional y bienestar estudiantil.

REFERENCIAS

- [1] M. Kim and J. L. Duda, “The coping process: Cognitive appraisals of stress, coping strategies, and coping effectiveness,” *The Sport Psychologist*, vol. 17, no. 4, pp. 406–425, 2003, doi: 10.1123/tsp.17.4.406.
- [2] G. Barbayannis, L. Bandari, M. Zheng, K. Baquerizo, M. Pecoraro, and E. M. Xie, “Academic stress and mental well-being in college students: Correlations, affected groups, and covid-19,” *Frontiers in Psychology*, 2022, doi: 10.3389/fpsyg.2022.886344.
- [3] I. S. Santiago, S. de Castro e Castro, A. P. A. de Brito et al., “Stress and exhaustion among medical students: A prospective longitudinal study on the impact of the assessment period on medical education,” *BMC Medical Education*, vol. 24, p. 630, 2024, doi: 10.1186/s12909-024-05617-6.
- [4] A. D. Crosswell and K. G. Lockwood, “Best practices for stress measurement: How to measure psychological stress in health research,” *Health Psychology Open*, vol. 7, no. 2, 2020, doi: 10.1177/2055102920933072.

- [5] D. Bedewy and A. Gabriel, "Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The perception of academic stress scale," *Health Psychology Open*, vol. 2, no. 2, 2015, doi: 10.1177/2055102915596714.
- [6] J. J. Gross, "The emerging field of emotion regulation: An integrative review," *Review of General Psychology*, vol. 2, no. 3, pp. 271–299, 1998, doi: 10.1037/1089-2680.2.3.271.
- [7] ———, "Emotion regulation: Current status and future prospects," *Psychological Inquiry*, vol. 26, no. 1, pp. 1–26, 2015.
- [8] J. J. Gross and O. P. John, "Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being," *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 85, no. 2, pp. 348–362, 2003, doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348.
- [9] R. Pekrun, "The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice," *Educational Psychology Review*, vol. 18, pp. 315–341, 2006, doi: 10.1007/s10648-006-9029-9.
- [10] W. B. Schaufeli, M. Salanova, V. González-Romá, and A. B. Bakker, "The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach," *Journal of Happiness Studies*, vol. 3, pp. 71–92, 2002, doi: 10.1023/A:1015630930326.
- [11] Z. Kordzanganeh, S. Bakhtiarpour, F. Hafezi, and Z. Dashtbozorgi, "The relationship between time management and academic burnout with the mediating role of test anxiety and self-efficacy beliefs among university students," *Journal of Medical Education*, vol. 20, no. 1, p. e112142, 2021, doi: 10.5812/jme.112142.
- [12] M. D. D. R. Alcivar Cedeño, J. I. Cedeno Molina, E. R. Mendoza Rodriguez, and Y. B. Bravo Sanchez, "Confinement, stress and attitudes in pandemic times," *Minerva*, vol. 2, no. 5, pp. 13–19, 2021, doi: 10.47460/minerva.v2i5.30.
- [13] J. Calizaya Lopez, A. Carita Choqueahua, S. C. Minaya Medina, M. Pacheco Quico, and G. I. Monzon Alvarez, "Student burnout in the contemporary university: Emotional, institutional, and pedagogical factors," *Minerva*, vol. 7, no. 19, pp. 64–73, 2026, doi: 10.47460/minerva.v7i19.271.
- [14] C. A. Lamadrid Vela, E. M. Aguirre Reyes, R. A. Garavito Criollo, and C. E. Lamadrid Aguirre, "Influence of motivation on job satisfaction: Evidence from educational management," *Minerva*, vol. 6, no. 18, pp. 70–77, 2025, doi: 10.47460/minerva.v6i18.230.
- [15] E. Guthrie, D. Black, H. Bagalkote, C. Shaw, M. Campbell, and F. Creed, "Psychological stress and burnout in medical students: A five-year prospective longitudinal study," *Journal of the Royal Society of Medicine*, vol. 91, no. 5, pp. 237–243, 1998, doi: 10.1177/014107689809100502.
- [16] J. W. Creswell, *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 4th ed. Thousand Oaks, CA, USA: Sage, 2014.
- [17] D. Bedewy and A. Gabriel, "Measuring academic stress and its sources: The perception of academic stress scale," *Health Psychology Open*, vol. 2, no. 2, 2015.
- [18] J. J. Gross and O. P. John, "Individual differences in emotion regulation processes," *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 85, no. 2, pp. 348–362, 2003.