



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA  
Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

**Manuscrito Recepcional**  
**Programa de Profundización en Psicología Clínica**

**Estrés y Desregulación Emocional en Adolescentes**

**Reporte de Investigación Empírica**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

**Gabriela Moreno Paredes**

Directora: Dra. Anabel de la Rosa Gómez

Dictaminadora: Mtra. Lizbeth Escobedo Pedraza



Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, a junio 15 de 2017.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>3</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>4</b>
Pregunta de Investigación.....	8
Hipótesis.....	8
Justificación.....	8
Objetivos.....	9
<b>Método .....</b>	<b>10</b>
Procedimiento de selección de la muestra.....	10
Participantes.....	10
Escenario.....	10
Tipo de investigación.....	11
Diseño de investigación.....	11
Variables.....	11
Instrumentos.....	12
Materiales.....	14
Procedimiento.....	14
Análisis de datos.....	14
<b>Resultados.....</b>	<b>15</b>
<b>Discusión.....</b>	<b>27</b>
Conclusiones.....	28
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>30</b>
<b>Apéndice.....</b>	<b>32</b>

## **Resumen**

El presente estudio tuvo como objetivo explorar la relación existente entre el nivel de estrés académico y la desregulación emocional en estudiantes de bachillerato. Se utilizó un grupo representativo de 100 alumnos, seleccionados con base en un muestreo no probabilístico intencional, de los cuales: 36 alumnos cursan el primer año, 32 alumnos el segundo año y 32 alumnos el tercer año de bachillerato. Se realizó una investigación de tipo correlacional con un diseño de investigación no experimental de tipo transversal correlacional para determinar si el estrés académico y la desregulación emocional están relacionadas en los sujetos de estudio.

Se aplicó el Inventario SISCO del estrés académico para evaluar el nivel de estrés académico y la Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS) para evaluar su nivel de desregulación emocional.

Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson y se obtuvo una correlación positiva entre el nivel de estrés académico y la desregulación emocional, con lo que se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula, ya que se comprueba que existe una relación directa entre el nivel de estrés académico de los alumnos de bachillerato y el nivel de desregulación emocional que presentan, es decir, los adolescentes que presentan niveles altos de estrés académico tienden a presentar niveles altos de desregulación emocional.

Palabras clave: estrés académico, adolescentes, regulación, emociones, alumnos.

## **Abstract**

This research had the objective of exploring the relationship between the academic stress and the emotional dysregulation levels in high school students.

A cross-sectional and longitudinal study was conducted with 100 subjects, who were selected based on a non-probability sampling, and from which 36 students are from first year, 32 from second year and 32 from third year.

The tools used were the SISCO inventory to assess academic stress and Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) to assess emotional dysregulation.

The results suggest that there is a significantly positive correlation between the academic stress and the emotional dysregulation, measured using the Pearson correlation coefficient. Therefore, the alternate hypothesis is accepted and the null-hypothesis is rejected, as there is a direct relationship between both variables, which means that teenagers who present high academic stress levels tend to present high emotional dysregulation levels as well.

Key words: academic stress, teenagers, regulation, emotions, students.

## Introducción

El estudio científico de las emociones ha resurgido con fuerza en el ámbito de la Psicología en las dos últimas décadas, enfatizando el papel que las emociones pueden tener en el bienestar de las personas en contextos laborales, familiares y escolares (Cassullo, 2011).

Uno de los problemas emocionales de mayor incidencia en la vida cotidiana es el estrés, el cual, además de ser considerado un tema de gran importancia en la actualidad, ha sido estudiado a lo largo del tiempo desde disciplinas médicas, biológicas y psicológicas, utilizando la aplicación de tecnologías variadas y avanzadas, y con enfoques teóricos diferentes (Berrio y Mazo, 2011).

El estrés es un importante generador de trastornos. A nivel mundial uno de cada cuatro individuos sufre algún problema grave de estrés y se estima que, en las ciudades el 50% de las personas tiene algún problema como depresión o tensión, provocados por la exposición prolongada al estrés (Pereyra, 2010).

Anteriormente, el estrés era considerado un problema que sólo experimentaban los adultos debido a las obligaciones y responsabilidades que tenían en los diversos ámbitos de su vida, sin embargo, actualmente, es un problema que está presente en casi todos los contextos en los cuales se desenvuelve el ser humano, incluido el ámbito educativo.

Los desarrollos teóricos sobre el estrés académico son relativamente recientes, ya que apenas en los noventas se comenzó a investigar y teorizar sobre este tema. Se considera que el estrés académico es una reacción de activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante estímulos y eventos académicos; y ha sido investigado en relación con variables como género, edad, profesión, estrategias de afrontamiento, etc. (Berrio y Mazo, 2011).

Barraza (2006), define el estrés académico como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, donde el alumno se ve sometido a una serie de demandas que considera estresores, los cuales provocan un desequilibrio sistémico que es manifestado a través de una serie de síntomas, obligando al individuo a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.

Según Barraza et al. (2011), el origen de los estresores académicos se encuentra en las demandas que la escuela de manera general, y el docente de manera particular, plantean a los alumnos y que ellos, tras previa valoración de su capacidad de respuesta para enfrentarlos, las consideran desbordantes de sus recursos para llevarlas a cabo.

Algunos de los estresores que se consideran propios del estrés académico son la competitividad grupal, sobrecarga de tareas, exceso de responsabilidad, interrupciones del trabajo, ambiente físico desagradable, falta de incentivos, tiempo limitado para realizar un trabajo, problemas o conflictos con los docentes y / o compañeros de clase, evaluaciones y el tipo de trabajo que se requiere. Estos estresores pueden presentarse de manera breve o prolongada, reiterados, múltiples, y pueden ser reales o exógenos (Barraza, 2007).

El estrés en los estudiantes puede llegar a tener un impacto sobre su salud, bienestar y rendimiento académico. La experiencia del estrés dependerá de la percepción que tenga el individuo sobre el estresor, así como los recursos con los que cuente para afrontarlo (Mundo, 2014).

De acuerdo con Román, Ortiz y Hernández (2008), un nivel elevado de estrés académico puede alterar el sistema de respuestas del alumno a nivel cognitivo, motor y fisiológico, lo cual a su vez afecta de forma negativa el rendimiento académico. Asimismo, las consecuencias de altos niveles de estrés, afectan de modo perjudicial la salud y pueden ir desde estados depresivos, ansiedad, irritabilidad, descenso de la autoestima, insomnio, hasta asma, hipertensión, úlceras, etc.

Entre los síntomas que caracterizan al estrés académico, se pueden identificar tres tipos de reacciones: síntomas físicos, síntomas psicológicos y síntomas comportamentales. Los síntomas físicos incluyen dolor de cabeza, cansancio difuso o fatiga crónica, cambios en la tasa cardiaca, la presión arterial, la tasa respiratoria y respuestas hormonales e inmunológicas, siendo la realización de exámenes el principal estresor académico. Los síntomas psicológicos se refieren a los efectos a corto plazo que repercuten en el nivel emocional, como la ansiedad y tensión; y a las conductas manifiestas nocivas, como el consumo de tabaco, alcohol, cafeína, alteraciones en el sueño y en la ingesta de alimentos. Finalmente, los síntomas comportamentales, que afectan el rendimiento y comportamiento organizacional del estudiante, como el decremento de la concentración, aumento de la irritabilidad, deterioro de la memoria (tanto a corto plazo como a largo plazo), la velocidad de respuesta disminuida, el aumento de la frecuencia de cometer errores, el deterioro de la capacidad de organización y capacidad crítica (Mendiola, 2010).

En un estudio realizado a los alumnos del bachillerato general de Durango, se obtuvo que el 85% de los alumnos reconocen la presencia del estrés académico y presentan un nivel medianamente alto. El estresor más alto fueron las evaluaciones del profesor con un 92%. Entre los síntomas presentados, el síntoma o reacción física que se presentó con mayor frecuencia en esta población estudiantil fue la fatiga crónica con un 90%; el síntoma o reacción psicológica más frecuente fue la inquietud con un 92.1; y los síntomas o reacciones comportamentales que mayor frecuencia tuvieron fueron el desgano y los conflictos con 76.9 y 76.2 respectivamente (Barraza, 2004).

No todos los alumnos enfrentan el estrés de la misma manera, ya que mientras para algunos estudiantes, el estrés producido por exámenes, las preocupaciones sobre trabajos escolares, la competitividad ante el grupo, los problemas con maestros, las calificaciones, etc. hacen realmente difícil su vida; algunos otros enfrentan los mismos problemas demostrando resistencia y capacidad para afrontarlos exitosamente (González y González, 2012).

Una de las formas con las que una persona intenta reducir, soportar o manejar el estrés es el afrontamiento, el cual es un proceso que se utiliza para disminuir o eliminar el estrés mediante ciertas estrategias. Sin embargo, muchos alumnos no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar exitosamente el estrés o cualquier otro problema emocional.

Las dificultades emocionales y de conducta en los escolares constituyen un serio y difícil problema tanto para la educación y salud mental de los estudiantes como para los padres cuyos hijos no logran en la escuela un rendimiento acorde con sus esfuerzos y expectativas.

De acuerdo con Gross y Thompson (2006), en todo proceso emocional, mucho depende de la capacidad personal para regular con éxito las emociones, sobre todo cuando no están acordes a los retos y oportunidades que se presentan. Por lo tanto, la regulación emocional constituye una condición que puede estar en la base de la connotación adaptativa de las emociones y que se conforma de una serie de procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de controlar, evaluar y modificar reacciones emocionales, específicamente sus características de intensidad y temporalidad para alcanzar un objetivo.

Rendón (2007), concuerda con que la regulación emocional no se refiere únicamente a la inhibición, también incluye características de intensidad y temporalidad. Es decir, la regulación emocional puede atenuar o realzar la intensidad de la emoción experimentada; puede retardar o acelerar su inicio o recuperación, limitar o fomentar su persistencia e incluso puede reducir o incrementar el rango de labilidad emocional. No solo se trata de detener el malestar sino de desarrollar la capacidad para generar y sostener emociones que permitan desarrollar una actividad y comunicarse e influir en otros, especialmente en coordinación con sus estados emocionales

Hervás y Vázquez (2006), consideran que los procesos de regulación emocional son normalmente inherentes al funcionamiento humano, ya que se activan de forma casi complementaria a los procesos emocionales. A menudo, diferentes sucesos o experiencias alteran el estado de ánimo habitual de un individuo, no obstante, se suelen activar estrategias de regulación de forma casi automática para lidiar con estas emociones. Sin embargo, en algunas ocasiones, los procesos suelen ser disfuncionales en lugar de adaptativos. El control emocional desadaptativo se refiere a la evitación, supresión o represión emocional, lo cual puede ser contraproducente y provocar elevados niveles de ansiedad, reactividad emocional y depresión, entre otros.

La regulación emocional es considerada como un ajuste del estado emocional y no solo como supresión y control de emociones. Cuando el proceso conduce hacia la inadaptación en lugar del ajuste, se considera una desregulación emocional, la cual implica un fracaso de la regulación o interferencia en el funcionamiento adaptativo.

La desregulación emocional se caracteriza por la presencia de un déficit en la activación y/o efectividad de ciertas estrategias de regulación ante estados afectivos negativos y se vincula con diversos problemas de carácter personal y social, tales como con el consumo de sustancias, ansiedad, ataques de pánico, estrés postraumático y autolesiones, así como con problemas de hipertensión arterial, incremento de índices cardíacos e incluso cáncer (Hervás y Vázquez, 2006).

En el año 2013, se realizó un estudio con adolescentes hipertensos y normotensos con el objetivo de caracterizar la regulación emocional. Los resultados encontrados determinaron dificultades de regulación emocional en los adolescentes hipertensos. El indicador más afectado de la regulación emocional, lo constituyó el afrontamiento; y los estados emocionales displacenteros mayormente vivenciados por los adolescentes hipertensos fueron la ansiedad y la depresión (Zamora, 2013).

De acuerdo con un estudio realizado por Farley y Kim-Spoon (2014), los niveles altos de autorregulación emocional en adolescentes, están asociados no sólo con un alto rendimiento académico, sino también con comportamientos menos agresivos, menor uso de sustancias tóxicas y mayor participación en programas sociales. Sin embargo, consideran que no se le ha dado la importancia suficiente al estudio de autorregulación emocional en adolescentes, ya que la mayoría de las investigaciones relacionadas con la autorregulación en psicología del desarrollo se han enfocado principalmente en niños, mientras que los estudios de autorregulación en psicología social se han enfocado en adultos jóvenes.

En la revisión teórica acerca de la regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente, Pérez y Guerra (2014), reconocen que las emociones pueden beneficiar la salud en la misma proporción que pueden dañarla, la diferencia dependerá de la capacidad personal para regularlas con éxito y eficacia. Cuando la regulación emocional resulta ineficaz y conduce hacia la pérdida del valor funcional de las emociones, se habla de una desregulación emocional, la cual puede traer importantes implicaciones para la salud mental y física de un individuo. Estas investigaciones recientes en adolescentes han proporcionado importantes respuestas, en relación con las causas y factores de riesgo asociados con determinadas problemáticas de salud, lo cual puede dar la pauta necesaria para su prevención, diagnóstico y tratamiento. Sin embargo, como campo de reciente estudio, existen aún muchas interrogantes teóricas alrededor de la Regulación Emocional, lo cual se refleja en las limitaciones metodológicas actuales para su evaluación, especialmente en niños y adolescentes.

De lo anteriormente expuesto, surge la interrogante de conocer los niveles de estrés y desregulación emocional que presentan los adolescentes de la preparatoria de la Universidad La Salle Pachuca.

### Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el nivel de estrés académico en alumnos de preparatoria de acuerdo al semestre que cursan?
- ¿Cuál es el nivel de desregulación emocional en alumnos de preparatoria?
- ¿Cuál es la relación que existe entre el nivel de estrés y el nivel de desregulación emocional que presentan los alumnos de la preparatoria de la Universidad La Salle Pachuca?

### Hipótesis

H1: Existe una relación directa entre el nivel de estrés académico de los alumnos de bachillerato y el nivel de desregulación emocional que presentan, es decir, los adolescentes que presentan niveles altos de estrés académico tienden a presentar niveles altos de desregulación emocional.

H0: No hay una relación existente entre el nivel de estrés académico y el nivel de desregulación emocional que presentan los alumnos de bachillerato.

### Justificación

Los alumnos que se encuentran cursando el nivel medio superior, a menudo, manejan niveles de estrés altos debido a diversos factores como la sobrecarga de trabajos, el nivel de exigencia, los períodos de exámenes, las expectativas del profesor, de la familia y del mismo círculo social, así como la propia incertidumbre que conlleva la etapa de la adolescencia como tal. Este desequilibrio representa la valoración que el alumno tiene de los recursos, muchas veces insuficientes, con los que cuenta para hacer frente a ciertas demandas, que normalmente son percibidas como excesivas. Esta percepción que el alumno tiene, representa un factor de vulnerabilidad ante el estrés.

Cada año escolar que cursa un alumno de nivel medio superior, lleva consigo una carga de estrés causada por diversos factores. Los alumnos que Ingresan a una institución educativa suelen presentar problemas de adaptación a diversas situaciones, tales como: al nuevo sistema de trabajo, a la nueva escuela, a los nuevos compañeros, etc.; los alumnos que ingresan al segundo año escolar de bachillerato sienten la responsabilidad y obligación de mantenerse como alumnos regulares; y los que ingresan al último año de bachillerato tienen la carga de egresar de ella con una opción segura de carrera universitaria y con un promedio que les permita ingresar a la universidad que desean. Todo lo mencionado con anterioridad, suele ser una experiencia que produce estrés académico en los alumnos.

Para poder afrontar las situaciones mencionadas con anterioridad, los alumnos deben contar con herramientas que les permitan manejar el estrés y los problemas emocionales que traen consigo todas estas problemáticas referidas, sin embargo, en muchas ocasiones, los alumnos carecen de estrategias de regulación de estrés y regulación emocional, por lo que terminan presentando problemas en los diferentes ámbitos de su vida, como: bajo nivel académico, problemas de salud, problemas de comportamiento en casa y escuela, problemas sociales y desregulación emocional.

Debido a la importancia que tiene el bienestar de un alumno de preparatoria para lograr un buen funcionamiento en todas las áreas que lo rodean, el presente trabajo tiene como propósito conocer cuál es el nivel de estrés que tienen los alumnos de nivel medio superior de acuerdo al semestre que cursan, así como las estrategias para afrontarlo y las herramientas con las que cuentan para ser capaces de autorregularse emocionalmente.

## Objetivos

### **OBJETIVO GENERAL:**

- Explorar la relación que existe entre el nivel de estrés académico y la desregulación emocional en alumnos de nivel medio superior.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Conocer el nivel de estrés académico en alumnos de nivel medio superior de acuerdo al semestre que cursan.
- Conocer los niveles de desregulación emocional que presentan los alumnos de bachillerato.

## **Método**

### Procedimiento de selección de la muestra

La población total en la Universidad La Salle Pachuca Campus La Luz es de 540 alumnos, de los cuales 210 cursan el primer año, 186 el segundo año y 144 el tercer año de bachillerato.

Para fines del presente trabajo, se utilizó un grupo representativo de 100 alumnos, de los cuales: 36 alumnos cursan el primer año, 32 alumnos el segundo año y 32 alumnos el tercer año de bachillerato.

La muestra con la que se trabajó, se seleccionó con base en un muestreo no probabilístico intencional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### Participantes

100 estudiantes de primero, segundo y tercer año de bachillerato de la Universidad La Salle Pachuca Campus La Luz. Edades entre 15 y 19 años, con una media de 16.31 y una desviación estándar de 1.002.

### **Criterios de inclusión:**

- Estudiantes adolescentes que cursen el primero, segundo y tercer año de bachillerato en la Universidad La Salle Pachuca, Campus La Luz.

### **Criterios de exclusión:**

- Estudiantes que no pertenezcan al Campus La Luz.
- Estudiantes que no respondan correctamente el instrumento.
- Estudiantes que no atiendan las indicaciones del instructor.

### Escenario

La presente investigación se realizó en las instalaciones de la Universidad La Salle Pachuca Campus La Luz, utilizando las aulas donde se encontraban los alumnos tomando clase.

## Tipo de investigación

El tipo de investigación que se realizó es de tipo correlacional ya que su finalidad es medir dos variables para determinar si están relacionadas en los sujetos de estudio, en este caso nuestro objetivo fue explorar la relación que existe entre el estrés académico y la desregulación emocional en alumnos adolescentes de bachillerato, para saber cómo se puede comportar una variable conociendo el comportamiento de la otra variable.

## Diseño de investigación

El diseño de investigación seleccionado fue no experimental y el tipo de diseño no experimental que se aplicó en esta investigación fue el diseño transversal correlacional, ya que se pretende describir la relación entre el estrés académico y la desregulación emocional en adolescentes, en un momento determinado.

Para efectos del diseño de investigación, se aplicaron dos instrumentos: el primero fue el Inventario SISCO del estrés académico para evaluar el nivel de estrés académico de los alumnos de bachillerato de la Universidad La Salle Pachuca; y el segundo fue la Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS) para evaluar su nivel de desregulación emocional.

Posteriormente se compararon los resultados obtenidos en ambos instrumentos con lo cual se pudo conocer si existe una relación entre las variables seleccionadas para el estudio.

## Variables

### ▪ **Estrés Académico**

**Definición Conceptual:** es el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales, ya sean de carácter interrelacional o intrarrelacional, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada (Martínez y Díaz, 2007, p. 14).

**Definición Operacional:** nivel de estrés que presentan los adolescentes que cursan la educación media superior. Para medir esta variable se utilizó el Inventario SISCO del estrés académico.

## ▪ **Desregulación Emocional**

**Definición Conceptual:** es la capacidad disminuida para experimentar y diferenciar un amplio rango de emociones, así como para monitorear, evaluar y modificar estados emocionales intensos. Se ha asociado a los más frecuentes padecimientos, como depresión, ansiedad y conductas desadaptativas, incluidas la impulsividad y las autolesiones no suicidas (Marín, Robles, González-Forteza y Andrade, 2012).

**Definición Operacional:** nivel de dificultad para regular emociones que presentan los adolescentes que cursan la educación media superior. Para medir esta variable se utilizó la Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS).

## Instrumentos

Para fines del presente trabajo, se utilizaron dos instrumentos para evaluar las variables relacionadas al estrés académico y la desregulación emocional.

- Se utilizó el Inventario SISCO del estrés académico para evaluar el nivel de estrés académico de los alumnos de bachillerato de la Universidad La Salle Pachuca (véase Anexo A).

El inventario SISCO de estrés académico contiene 31 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario.
- Un ítem que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores numéricos (del 1 al 5, donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.
- Ocho ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- 15 ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- Seis ítems que, en un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento.

El Inventario SISCO del estrés académico presenta una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90. Además, presenta una estructura tridimensional confirmada a través del análisis factorial, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista.

Así mismo, los ítems presentan una homogeneidad y direccionalidad única, las cuales fueron establecidas a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados (Barraza, 2007).

La clave de corrección determina lo siguiente:

Si la pregunta número uno, que es la de filtro, es contestada con un “No”, no se debe aceptar el cuestionario.

Los resultados del cuestionario serán válidos, siempre y cuando se apeguen a la regla de decisión  $r > 70\%$ , que significa que el cuestionario está respondido en un porcentaje mayor al 70%. En este caso, se considera necesario que 22 ítems de los 31 estén contestados.

Para obtener el índice que permitirá la interpretación del inventario a partir del baremo establecido, se realizará la sumatoria de los puntos obtenidos, ya sea por factores o en su totalidad. El puntaje se transforma en porcentaje y se interpreta de la siguiente forma:

Porcentaje obtenido	Nivel
0 – 33 %	Leve
34 – 66 %	Moderado
67 – 100%	Profundo

- Se utilizó la Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS) para evaluar el nivel de desregulación emocional de los alumnos de bachillerato de la Universidad La Salle Pachuca (véase Anexo B).

La Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS, por sus siglas en inglés) es un instrumento diseñado para medir la Desregulación Emocional.

Su estructura factorial y la reducción de datos de los ítems fueron probados con un Análisis Factorial Exploratorio. La prueba de Kolmogorov-Smirnov para normalidad fue significativa ( $p = .000$ ) y la distribución fue positivamente asimétrica (1.41) para todos los factores en la DERS. Para probar la estructura factorial original de la DERS se realizó un AFE. La prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .83, y la prueba de Bartlett de esfericidad fue significativa,  $c^2(15) = 530.85$ ,  $p = .000$  (Muñoz, Vargas y Hoyos, 2016).

La calificación de factores se realiza de la siguiente forma:

**1. Estrategias (ítems 1-14):** Acceso limitado a estrategias de regulación emocional percibidas como efectivas.

**2. Conciencia (ítem 15):** Falta de conciencia emocional. Este ítem debe ser calificado en reverso.

La Escala evalúa diferentes aspectos de la desregulación emocional a través de 15 ítems con una escala Likert de 5 puntos (casi nunca, algunas veces, cerca de la mitad del tiempo, la mayoría del tiempo y casi siempre), donde mayor puntaje indica más dificultades. Para interpretar los resultados, se utilizó el mismo baremo establecido para el Inventario SISCO.

## Materiales

Se utilizaron copias de ambos instrumentos.

## Procedimiento

Se solicitó permiso a la institución para aplicar los instrumentos a 100 alumnos en sus salones de clase. Se presentó a la coordinación encargada la carta expedida por la UNAM para validar la investigación que se realizó (véase Anexo C).

Posteriormente, se seleccionaron alumnos de cada año escolar de forma aleatoria para la aplicación de los instrumentos y se les explicó la forma de llenado tanto del inventario para medir el estrés académico, como de la escala para medir la desregulación emocional. Se aplicaron ambos instrumentos y se les agradeció a los alumnos su participación al término del llenado.

Finalmente, se procesaron las respuestas de los alumnos, utilizando un programa estadístico (SPSS) y realizando los análisis estadísticos correspondientes.

## Análisis de datos

Para interpretar la información cuantitativa recabada con los instrumentos anteriormente mencionados, se procedió a realizar un análisis de los datos mediante el programa estadístico SPSS y una base de datos en Excel.

Se almacenaron los datos de ambos instrumentos en un archivo de Excel, para posteriormente pasarlo al programa estadístico SPSS. Se realizaron algunos análisis estadísticos de estadística descriptiva para cada una de las preguntas de ambos cuestionarios (media, desviación estándar y varianza).

Se realizó la correlación de Pearson entre el puntaje total de la DERS y el puntaje total del Inventario SISCO del estrés académico.

Finalmente, se presentaron los resultados por medio de tablas y gráficas y se interpretaron de acuerdo con las hipótesis planteadas, dando respuesta a las preguntas de investigación.

## Resultados

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Del total de alumnos encuestados, 66% son del sexo femenino y 34% son del sexo masculino como se muestra en la tabla 1.

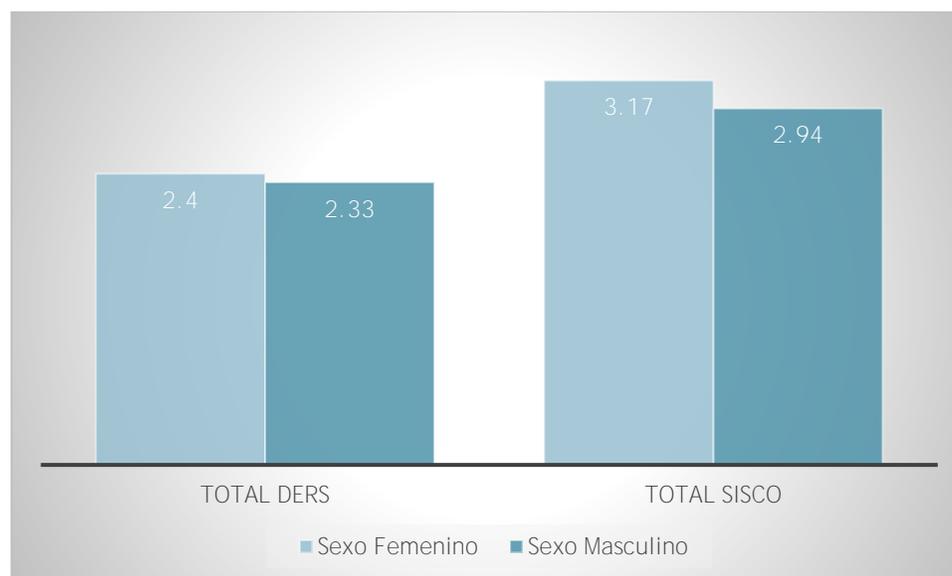
Tabla 1.

Distribución de frecuencias de acuerdo al sexo de los alumnos encuestados

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido</b>				
<b>FEMENINO</b>	66	66%	66.0	66.0
<b>MASCULINO</b>	34	34%	34.0	100.0
<b>TOTAL</b>	100	100%	100.0	

El puntaje total obtenido en la DERS por parte de las alumnas encuestadas fue de 2.40 y el puntaje obtenido en el Inventario SISCO fue de 3.17. Esto equivale a un 48% en el DERS y un 63.4% en el Inventario SISCO.

En los puntajes totales de los alumnos, se obtuvieron 2.33 en la DERS y 2.94 en el Inventario SISCO. Esto equivale a un 46% en el DERS y un 58.8% en el Inventario SISCO (véase gráfica 1).



Gráfica 1. Resultados obtenidos en la DERS y SISCO de acuerdo con el sexo de los encuestados

Del total de alumnos encuestados, 26% tienen 15 años, 29% tienen 16 años, 34% tienen 17 años, 10% tienen 18 años y sólo 1% tiene 19 años como se muestra en la tabla 2.

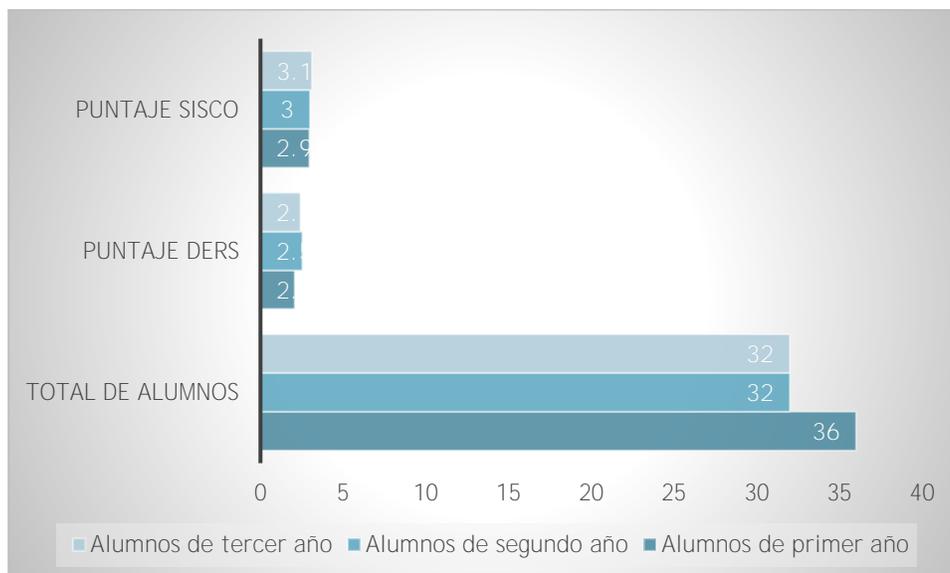
**Tabla 2.**

**Distribución de frecuencias de acuerdo a la edad de los alumnos encuestados**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válido 15</b>	26	26%	26.0	26.0
<b>16</b>	29	29%	29.0	55.0
<b>17</b>	34	34%	34.0	89.0
<b>18</b>	10	10%	10.0	99.0
<b>19</b>	1	1%	1.0	100.0
<b>Total</b>	100	100%	100.0	

Como se muestra en la gráfica 2, de los 100 alumnos que participaron en el estudio, 36 alumnos pertenecen a primer año, 32 alumnos pertenecen a segundo año y 32 alumnos pertenecen a tercer año de bachillerato.

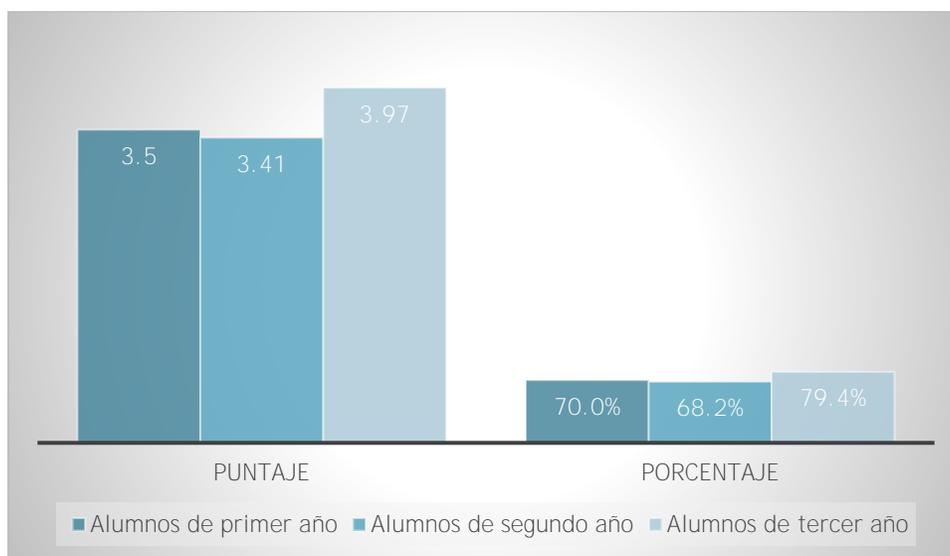
De acuerdo con los resultados, los alumnos de primer año de bachillerato obtuvieron un puntaje de 2.07 en la DERS y 2.96 en SISCO; los alumnos de segundo año obtuvieron un puntaje de 2.52 y 3 respectivamente; y por último los alumnos de tercer año obtuvieron un puntaje de 2.41 y 3.10 respectivamente.



Gráfica 2. Resultados obtenidos en la DERS y SISCO de acuerdo con el año que cursan en bachillerato

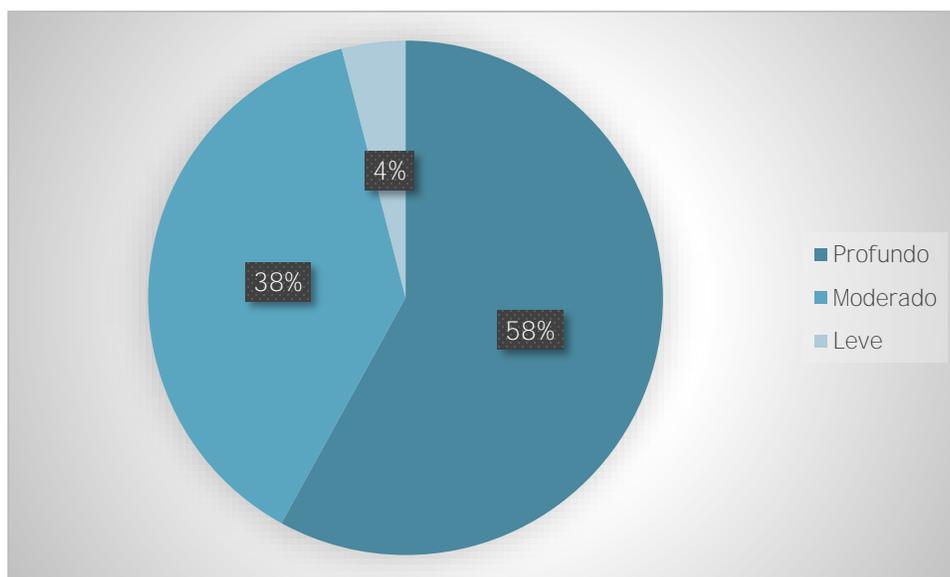
## Resultados obtenidos en el Inventario SISCO del estrés académico

En el **nivel de intensidad de estrés** que sienten los alumnos, los alumnos de primer año obtuvieron un puntaje de 3.5, que equivale al 70% y significa que su nivel de intensidad de estrés es profundo, los alumnos de segundo año obtuvieron un puntaje de 3.41, que equivale al 68.2% y que significa que su nivel de intensidad de estrés es profundo y los alumnos de tercer año obtuvieron un puntaje de 3.97, que equivale al 79.4% y que significa un nivel de estrés profundo (véase gráfica 3).



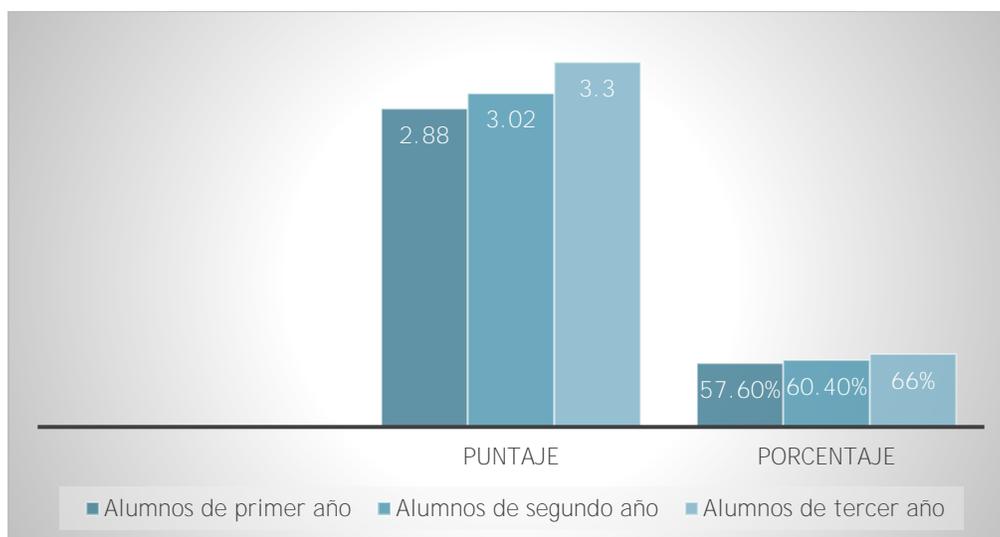
Gráfica 3. Nivel de intensidad de estrés de acuerdo con el año que cursan en bachillerato

De los 100 alumnos encuestados, el 58% presenta un nivel de estrés profundo, el 38% presenta un nivel de estrés moderado y el 4% presenta un estrés leve (véase gráfica 4).



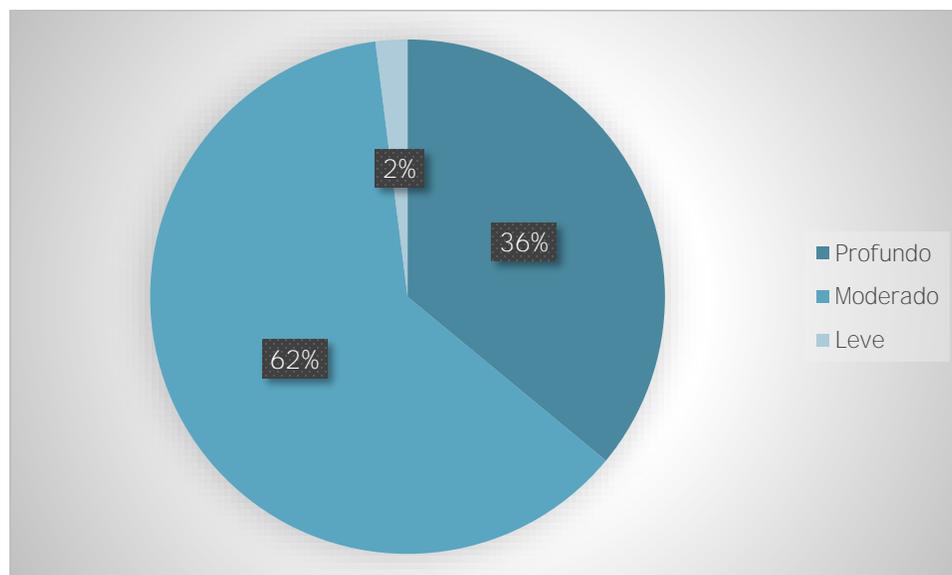
Gráfica 4. Nivel de intensidad de estrés que presentan los alumnos encuestados

En la **frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores**, los alumnos de primer año obtuvieron un puntaje de 2.88, que equivale al 57.6% y significa que los alumnos valoran las demandas del entorno como estímulos estresores con una frecuencia moderada, los alumnos de segundo año obtuvieron un puntaje de 3.02, que equivale al 60.4% y significa que las valoran con una frecuencia moderada y los alumnos de tercer año obtuvieron un puntaje de 3.30 que equivale al 66% y significa que las valoran con una frecuencia moderada (véase gráfica 5).



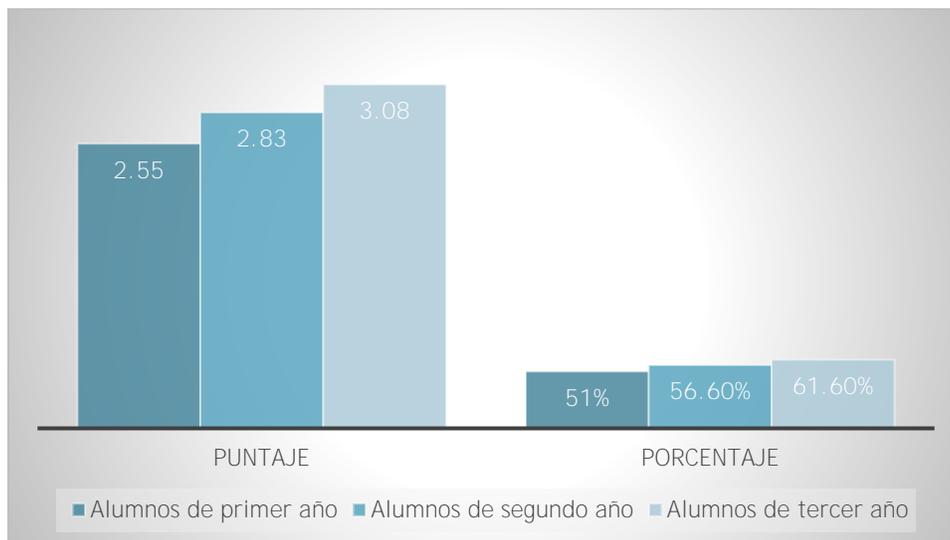
Gráfica 5. Frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores de acuerdo al semestre que cursan

De los 100 alumnos encuestados, el 36% valora las demandas del entorno como estímulos estresores de manera profunda, el 62% las percibe de manera moderada y el 2% las percibe de manera ligera (véase gráfica 6).



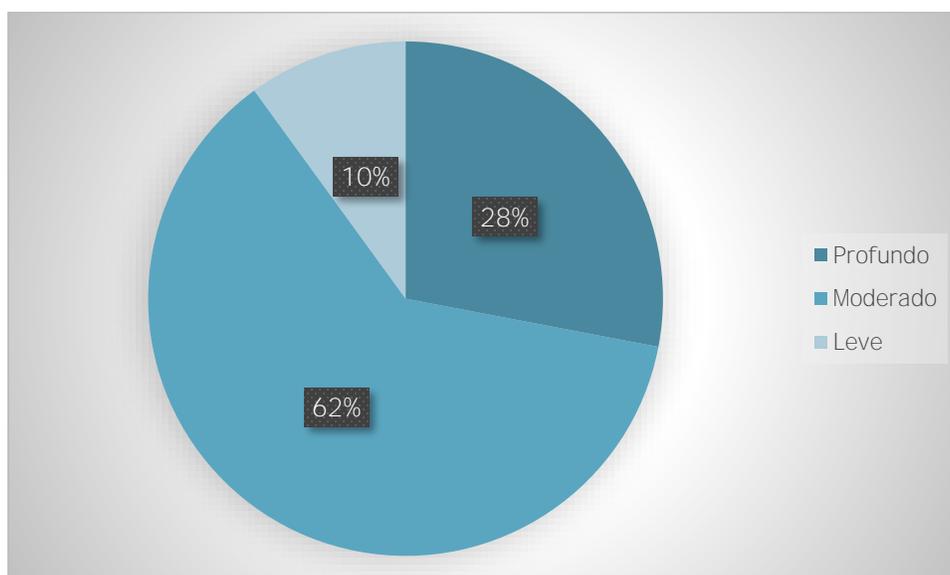
Gráfica 6. Frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores que presentan los alumnos encuestados

En la **frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor**, los alumnos de primer año obtuvieron un puntaje de 2.55, que equivale al 51% y significa que presentan síntomas o reacciones al estímulo estresor con una frecuencia moderada, los de segundo año obtuvieron un puntaje de 2.83, que equivale al 56.6% y significa que los presentan con una frecuencia moderada y los de tercer año obtuvieron un puntaje de 3.08, que equivale al 61.6% y significa que los presentan con una frecuencia moderada (véase gráfica 7).



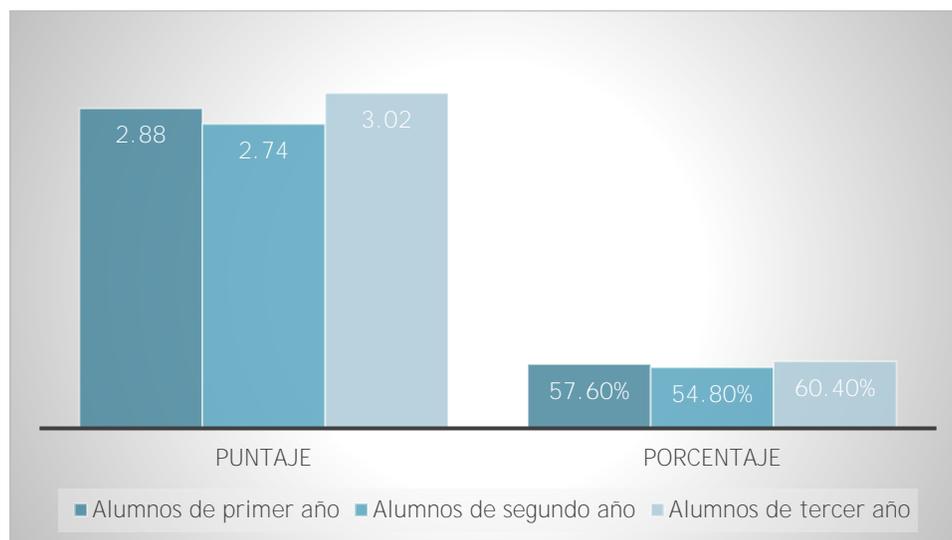
Gráfica 7. Frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor de acuerdo con el año que cursan en bachillerato

De los 100 alumnos encuestados, el 28% presenta síntomas o reacciones al estímulo estresor de manera profunda, el 62% las presenta de manera moderada y el 10% las presenta de manera ligera (véase gráfica 8).



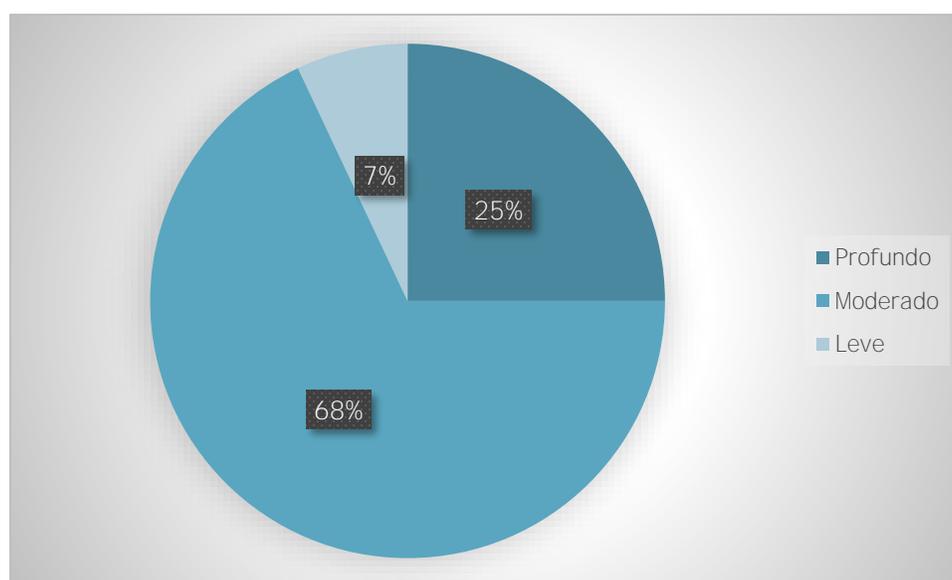
Gráfica 8. Frecuencia con que presentan los alumnos encuestados los síntomas o reacciones al estímulo estresor

En la **frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento**, los alumnos de primer año obtuvieron un puntaje de 2.88, que equivale al 57.6% y significa que hacen uso de estrategias de afrontamiento con una frecuencia moderada, los de segundo año obtuvieron un puntaje de 2.74, que equivale al 54.8% y significa que hacen uso de las estrategias con una frecuencia moderada y los de tercer año obtuvieron un puntaje de 3.02, que equivale al 60.4% y significa que usan las estrategias con una frecuencia moderada (véase gráfica 9).



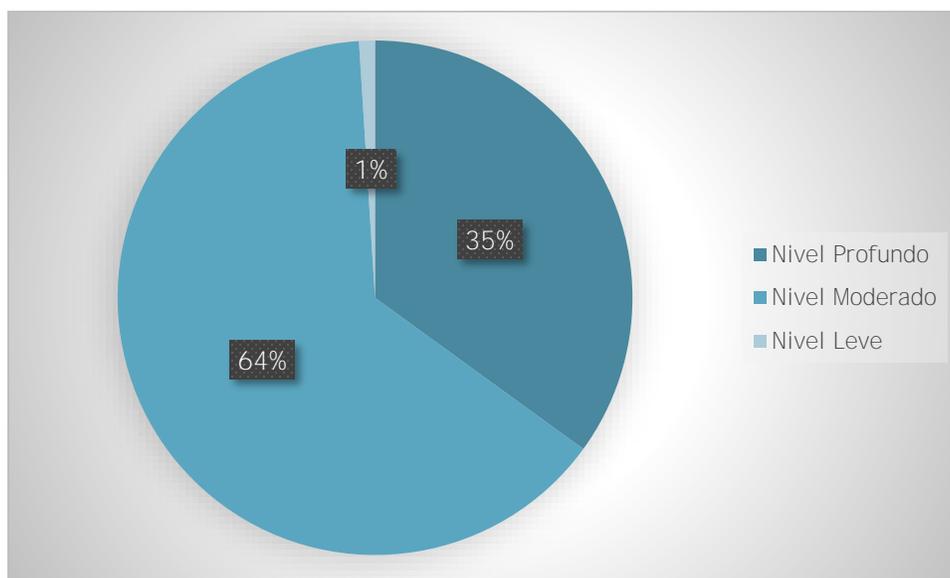
Gráfica 9. Frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento de acuerdo con el año que cursan en bachillerato

De los 100 alumnos encuestados, el 25% usa las estrategias de afrontamiento de manera muy frecuente, el 68% las usa de manera moderada y el 7% las usa de manera poco frecuente (véase gráfica 10).



Gráfica 10. Frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento de los alumnos encuestados

En el promedio final del puntaje obtenido en el Inventario SISCO del estrés académico, el 35% obtuvo un puntaje mayor a 3.35 que equivale a un nivel profundo de estrés académico general, el 64% obtuvo un puntaje mayor a 1.7 que equivale a un nivel moderado de estrés académico en general y el 1% obtuvo un puntaje menor a 1.7 que equivale a un nivel leve de estrés académico general (véase gráfica 11).



Gráfica 11. Puntaje final obtenido en el Inventario SISCO del estrés académico

La tabla 3 muestra el comparativo de los porcentajes obtenidos en cada uno de los factores que conforman el Inventario SISCO del estrés académico, así como el porcentaje total de la prueba, de acuerdo con el semestre que cursan los alumnos en bachillerato.

Tabla 3.

Comparativo de los porcentajes obtenidos en el Inventario SISCO del estrés académico por año escolar

	Nivel de intensidad de estrés	Frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores	Frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor	Frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento	Puntaje final del Inventario SISCO del estrés académico
<b>Alumnos de primer año</b>	70% (Profundo)	57.6% (Moderada)	51% (Moderada)	57.6% (Moderada)	59.2% (Moderada)
<b>Alumnos de segundo año</b>	68.2% (Profundo)	60.4% (Moderada)	56.6% (Moderada)	54.8% (Moderada)	60% (Moderada)
<b>Alumnos de tercer año</b>	79.4% (Profundo)	66% (Moderada)	61.6% (Moderada)	60.4% (Moderada)	62% (Moderada)

La tabla 4 muestra el comparativo de los porcentajes obtenidos por los alumnos encuestados en general en cada uno de los factores que conforman el Inventario SISCO del estrés académico, así como el porcentaje total de la prueba.

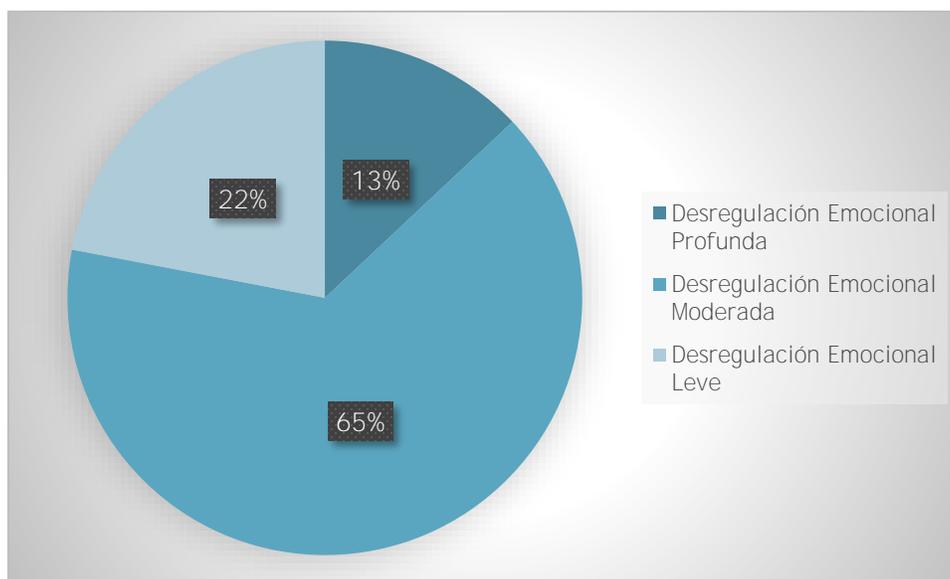
**Tabla 4.**

**Comparativo de los porcentajes obtenidos en el Inventario SISCO del estrés académico de los alumnos encuestados**

	Nivel es estrés			Frecuencia en que se valora el entorno como estímulo estresor			Frecuencia con que se presentan los síntomas al estímulo estresor			Frecuencia de uso de estrategias para afrontar el estrés			Puntaje final del Inventario SISCO del estrés académico		
	Profundo	Moderado	Leve	Profundo	Moderado	Leve	Profundo	Moderado	Leve	Profundo	Moderado	Leve	Profundo	Moderado	Leve
Alumnos Encuestados	58%	38%	4%	36%	62%	2%	28%	62%	10%	25%	68%	7%	35%	64%	1%

### Resultados obtenidos en la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS)

En el promedio final del puntaje obtenido en la DERS, el 13% presenta una desregulación emocional profunda, el 65% presenta una desregulación emocional moderada y el 22% presenta una desregulación ligera (véase gráfica 12).



Gráfica 12. Puntaje final obtenido en la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional

**Tabla 5.**

**Estadísticos descriptivos de los factores evaluados en el Inventario SISCO y del promedio total de la DERS**

	Media	Desviación Estándar	N
Nivel de intensidad de estrés	3.62	1.003	100
Promedio - Frecuencia en que las demandas del entorno son estímulos estresores	3.0625	.70027	100
Promedio - Frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor	2.8113	.78728	100
Promedio - Frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento	2.8817	.71276	100
Promedio DERS	2.3787	.75215	100

En la tabla 5 se muestra la media y la desviación estándar de cada uno de los factores evaluados en el Inventario SISCO del estrés académico, así como del promedio total de la Escala de Dificultades en Regulación Emocional.

En el nivel de intensidad de estrés la media fue de 3.62, lo que equivale a un porcentaje del 72%, que significa un nivel alto o profundo de estrés en los alumnos encuestados.

En la frecuencia en que las demandas del entorno son estímulos estresores, la media fue de 3.06, lo que equivale a 61.2% y significa que los alumnos perciben de manera moderada las demandas del ambiente.

En la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo agresor, la media fue de 2.81, lo que equivale al 56.2% y significa un nivel moderado de reacción al estímulo estresante.

En la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento, la media es de 2.88, lo que equivale al 57.6% y significa un nivel moderado en su uso.

Finalmente, en la DERS se obtuvo una media de 2.37, lo que equivale a 47.4% de desregulación emocional por parte de los encuestados.

**Tabla 6.**

**Estadísticos descriptivos del promedio total del  
Inventario SISCO y del promedio total de la DERS**

	Media	Desviación Estándar	N
<b>Promedio DERS</b>	2.3787	.75215	100
<b>Promedio SISCO</b>	3.0939	.60025	100

En la tabla 6 se muestra la comparación entre la media y la desviación estándar del total del promedio de ambos instrumentos.

Del promedio total de la DERS, se obtuvo un puntaje de 2.37, que equivale a una desregulación emocional moderadas, mientras que del Inventario SISCO se obtuvo un puntaje de 3.09, que equivale al 61.8% y significa un nivel moderado de estrés académico entre los encuestados.

**Tabla 7.**

**Correlación entre el puntaje total del Inventario SISCO y  
el puntaje total de la DERS**

		Promedio DERS	Promedio SISCO
<b>Promedio DERS</b>	Correlación de Pearson	1	.523**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	100	100
<b>Promedio SISCO</b>	Correlación de Pearson	.523**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	100	100

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

En la tabla 7 se presenta el estudio correlacional entre los puntajes totales obtenidos tanto en la Escala DERS como en el Inventario SISCO, lo cual muestra una correlación positiva entre ambas variables, es decir, a mayor desregulación emocional, mayor nivel de estrés.

En la tabla 8 se muestra la media, la desviación estándar y la varianza de los resultados obtenidos en cada una de las preguntas que componen la Escala de Dificultades en Regulación Emocional y en el Inventario SISCO del estrés académico.

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos de cada una de las preguntas que componen la DERS y el Inventario SISCO

Inventario SISCO	N	Media	Desviación Estándar	Varianza
Pregunta 2	100	3.62	1.003	1.006
Pregunta 3	100	2.45	1.058	1.119
Pregunta 4	100	3.84	1.012	1.025
Pregunta 5	100	2.57	1.008	1.015
Pregunta 6	100	3.82	1.058	1.119
Pregunta 7	100	3.13	1.152	1.326
Pregunta 8	100	3.05	1.274	1.624
Pregunta 9	100	2.26	1.097	1.204
Pregunta 10	100	3.38	1.153	1.329
Promedio frecuencia demandas del entorno como estímulos estresores	100	3.0625	.70027	.490
Pregunta 11	100	2.51	1.133	1.283
Pregunta 12	100	3.06	1.188	1.411
Pregunta 13	100	2.67	1.326	1.759
Pregunta 14	100	2.21	1.320	1.743
Pregunta 15	100	2.87	1.383	1.912
Pregunta 16	100	3.68	1.118	1.250
Pregunta 17	100	3.10	1.159	1.343
Pregunta 18	100	2.64	1.087	1.182
Pregunta 19	100	3.01	1.193	1.424
Pregunta 20	100	2.89	1.043	1.089
Pregunta 21	100	2.82	1.359	1.846
Pregunta 22	100	2.51	1.096	1.202
Pregunta 23	100	2.24	1.138	1.295
Pregunta 24	100	2.98	1.137	1.293
Pregunta 25	100	2.98	1.239	1.535
Promedio frecuencia con que se presentan los síntomas al estímulo estresor	100	2.8113	.78728	.620

<b>Pregunta 26</b>	100	3.34	1.174	1.378
<b>Pregunta 27</b>	100	3.32	1.091	1.189
<b>Pregunta 28</b>	100	2.69	1.169	1.368
<b>Pregunta 29</b>	100	2.13	1.195	1.427
<b>Pregunta 30</b>	100	2.80	1.172	1.374
<b>Pregunta 31</b>	100	3.01	1.087	1.182
<b>Promedio uso de estrategias de afrontamiento</b>	100	2.8817	.71276	.508
<b>Total inventario SISCO de estrés académico</b>	100	3.0939	.60025	.360
<b>ESCALA DERS</b>				
<b>Pregunta 1</b>	100	2.43	1.066	1.136
<b>Pregunta 2</b>	100	2.42	1.148	1.317
<b>Pregunta 3</b>	100	2.83	1.215	1.476
<b>Pregunta 4</b>	100	2.50	1.345	1.808
<b>Pregunta 5</b>	100	1.92	1.002	1.004
<b>Pregunta 6</b>	100	1.89	1.118	1.250
<b>Pregunta 7</b>	100	2.95	1.258	1.583
<b>Pregunta 8</b>	100	2.24	1.272	1.619
<b>Pregunta 9</b>	100	1.80	1.146	1.313
<b>Pregunta 10</b>	100	2.88	1.266	1.602
<b>Pregunta 11</b>	100	2.49	1.345	1.808
<b>Pregunta 12</b>	100	2.08	1.152	1.327
<b>Pregunta 13</b>	100	2.03	1.226	1.504
<b>Pregunta 14</b>	100	2.61	1.262	1.594
<b>Pregunta 15</b>	100	2.61	1.385	1.917
<b>Total DERS</b>	100	2.3787	.75215	.566
<b>N Válido (por lista)</b>	<b>100</b>			

## Discusión

El Inventario SISCO del estrés académico y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) fueron los dos instrumentos que se aplicaron en la presente investigación, la cual fue realizada con el objetivo de explorar la relación que existe entre el estrés académico y la desregulación emocional. Estos instrumentos fueron aplicados a una muestra poblacional de 100 alumnos de bachillerato, de los cuales, 36 alumnos cursan el primer año, 32 cursan el segundo año y 32 cursan el tercer año, todos ellos pertenecientes al bachillerato de la Universidad La Salle Pachuca Campus La Luz. Las edades de los participantes oscilaron entre los 15 y 19 años, siendo los 17 años la edad con mayor porcentaje de participación (34%) y 19 la de menor prevalencia (1%).

De los alumnos encuestados, prevaleció el género femenino con 66 participantes, mientras el género masculino participó con 34 sujetos. En relación con los resultados obtenidos en las pruebas y de acuerdo con el sexo de los participantes, se encontró que el género femenino tiene ligeramente mayor desregulación emocional y mayor nivel de estrés que el género masculino.

En cuanto a los resultados obtenidos en el Inventario SISCO del estrés académico, se puede ver que los alumnos de primer año son los que registran un nivel más bajo de estrés académico con 2.96 puntos, los de segundo año les siguen con un puntaje de 3 y los de tercer año de bachillerato son los que registran un nivel mayor de estrés académico con un puntaje de 3.10; esto podría significar que a medida que los alumnos se acercan más al final de su estancia en bachillerato, en la cual deben mejorar sus calificaciones para egresar con mejor promedio, deben escoger universidad para continuar sus estudios o decidir que quieren hacer en su vida; el nivel de estrés aumenta. En los tres casos, el puntaje equivale a un porcentaje menor al 67%, por lo que significa que el estrés académico en general que presentan los alumnos es moderado.

En cuanto a los resultados obtenidos en la DERS, los alumnos de primer semestre obtuvieron un puntaje de 2.07, siendo los que registran un nivel de desregulación emocional menor, les siguen los alumnos de tercer año con un puntaje de 2.41 y por último los alumnos que registran un nivel mayor de desregulación emocional son los de segundo año con un puntaje de 2.52. En los tres casos, el puntaje equivale a un porcentaje menor al 67%, lo que significa que su nivel de desregulación emocional se encuentra en un nivel moderado.

Cabe mencionar que también se obtuvieron los puntajes y los porcentajes de cada aspecto o factor que evalúa el Inventario SISCO del estrés académico con la finalidad de conocer los resultados de cada factor por separado y ver si concordaban los resultados por separado con el resultado final del instrumento. En cuanto a la mayoría de los factores, los resultados obtenidos estuvieron también ubicados en el nivel moderado, sin embargo, hay un ítem que vale la pena mencionar debido a la

diferencia que presenta en relación con el resultado final del instrumento. En el ítem que evalúa el nivel de intensidad de estrés que perciben los alumnos, el resultado obtenido en los tres años escolares fue mayor al 67%, lo que significa que los alumnos perciben su nivel de estrés como profundo, aun cuando la prueba muestra que presentan un nivel moderado de estrés académico. De todas formas, los alumnos que perciben un mayor nivel de estrés son los alumnos de tercer año con un 79.4%, que continúa siendo el año escolar con mayor nivel de estrés. En segundo lugar, están los alumnos de primer año con un porcentaje del 70% y finalmente los alumnos de segundo año con un porcentaje del 68.2%.

Finalmente, los resultados obtenidos por medio de la Correlación de Pearson, muestran una correlación significativa en el nivel 0.01 entre ambas variables, lo que significa que, a mayor nivel de estrés, mayor desregulación emocional. Con esto se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, ya que comprobamos por medio de la correlación que existe una relación directa positiva entre el nivel de estrés académico de los alumnos de bachillerato y el nivel de desregulación emocional que presentan, es decir, los adolescentes que presentan niveles altos de estrés académico tienden a presentar niveles altos de desregulación emocional.

## **Conclusiones**

El estrés ha sido un problema frecuente y de gran impacto en la salud de las personas, y se ha convertido en uno de las afecciones emocionales de mayor incidencia en la vida cotidiana. El estrés no sólo afecta a las personas adultas, sino también a los adolescentes y niños.

Actualmente, en las instituciones educativas, se ha incrementado el interés en los aspectos emocionales que construyen la identidad de los alumnos, ya que se busca educar de manera integral incluyendo la educación emocional, el afrontamiento y la solución de problemas; y al mismo tiempo prevenir el bajo desempeño académico y potencializar el máximo rendimiento de los alumnos.

Tomando en cuenta la importancia que tienen las emociones en la vida de una persona, el presente estudio tuvo como finalidad conocer el nivel de estrés que presentan los alumnos de bachillerato y la relación que tiene con la forma en que regulan sus emociones.

De acuerdo con los resultados obtenidos, los alumnos que presentan mayor nivel de estrés, también presentan mayor grado de desregulación emocional, lo cual significa que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar las situaciones estresantes que se presentan en su día a día. Y a pesar de que presentan un nivel de estrés moderado, ellos lo perciben de manera profunda, logrando así un mayor estímulo estresor en su vida con el cual no saben lidiar de una manera adecuada.

Normalmente, las instituciones canalizan a los alumnos al área psicopedagógica cuando tienen indicios de problemas emocionales, sin embargo, esto sucede cuando el problema se vuelve muy obvio o está muy avanzado.

Como resultado de esta investigación considero que debe haber un programa de prevención en las instituciones educativas para evitar que los problemas emocionales relacionados con el estrés tengan como resultado problemas de salud en los alumnos, problemas de rendimiento académico o problemas de índole social con sus amigos y familia. Así mismo, propongo, que se lleve a cabo un taller, curso o conferencia donde se les hable a los alumnos sobre la regulación de emociones, y en el cual se puedan detectar problemas de desregulación emocional a tiempo.

Es importante mencionar que, si los alumnos cuentan con la información necesaria y las herramientas adecuadas para afrontar el estrés y regular sus emociones, muchos de los problemas con los que lidia un adolescente tales como: el bullying, la depresión, trastornos en general, etc., se podrían evitar o al menos detectar a tiempo y trabajar sobre ellos.

En relación con las limitaciones de la investigación, este estudio se realizó utilizando la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) en una muestra colombiana, sin embargo, existe la versión para adolescentes mexicanos, con la cual no pudimos contar en su momento, debido a que apenas se estaba validando, pero que sería interesante revisar para ver si hay algún cambio o si ofrece información relevante o complementaria a este estudio. Así mismo, para la interpretación de resultados de la Escala DERS, se utilizó el baremo establecido para el Inventario SISCO, con el fin de homologar y ser más específicos en los rangos de resultados, ya que normalmente la DERS se utiliza para correlaciones con otras variables o usando la media, con lo cual se determinan los niveles del estudio en cuestión, tomando únicamente en consideración los resultados que puntúan alto y los que puntúan bajo. Para futuras investigaciones, se recomendaría revisar los resultados utilizando la media o incluso considerar la forma en que se interpretan los resultados en la DERS versión mexicana para confirmar los resultados obtenidos en este estudio.

Por otro lado, la investigación se realizó en un bachillerato privado, por lo cual sería importante, para futuras investigaciones, realizar el mismo estudio en un bachillerato público y comparar la información obtenida y ver las diferencias o similitudes que existen en ambos, y de esa forma poder plantear algún plan de acción homogéneo para adolescentes en general.

Finalmente, para futuras investigaciones, sería importante dar seguimiento a esta investigación y buscar la forma de implementar un curso – taller donde los alumnos pudieran conocer más sobre el tema del estrés y la desregulación emocional y además desarrollar habilidades de autorregulación de emociones; esto con la finalidad de poder evaluar el impacto que podría tener sobre su salud, su rendimiento académico y su vida en general.

## Referencias

Barraza, A. (2004). El estrés académico de los alumnos de educación media superior. Caso: Bachilleratos Generales en la ciudad de Durango. Durango: Universidad Pedagógica de Durango

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estado del estrés académico. *Revista Psicología Científica*. Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com>

Barraza, A. (2007). Estrés Académico: un estado de la cuestión. *Revista Psicología Científica*, 9(2). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/estrés-académico-2>

Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica*, 9(10). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicométricas>

Barraza, A., Martínez, J., Silva, J., Camargo, E. y Antuna, R. (2011). Estresores académicos y género: Un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura. *Visión Educativa IUNAES*, 5(12), 33-43. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034740>

Cassullo, G. Livia (2011). Regulación de Emociones y su relación con la percepción de autocontrol frente a los riesgos en adolescentes. *Revista Argentina de Psicología*, 50, 23-32

Farley, J. P. y Kim-Spoon, J. (2014). The Development of Adolescent Self-Regulation: Reviewing the Role of Parent, Peer, Friend, and Romantic Relationships. *Journal of Adolescence*, 37(4), 433-440. Recuperado de <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.009>

González, S. y González, M. E. (2012). Estrés Académico en el Nivel Medio Superior. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 1(2), 32-70.

Gross, J. J. y Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual Foundations. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw Hill

Hervás, G. y Vázquez, C. (2006). La Regulación Afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de psicología general y aplicada*, 59(1-2), 9-36.

Marín, M., Robles, R., González-Forteza, C. y Andrade, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud mental*, 35(6), 521-526. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252012000600010&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000600010&lng=es&tlng=pt).

Martínez, E. S., Díaz, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2) 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410203>

Mendiola, J. (2010). El manejo del Estrés Académico en estudiantes universitarios: una propuesta de intervención. Tesis que para obtener el título de licenciada en psicología. Recuperado de: <http://p8080-132.248.9.195.p>

Mundo, A. (2014). Estrés Académico y Burnout en los estudiantes de Psicología. Maracaibo: Universidad Rafael Urdaneta

Muñoz, A.M., Vargas, R.M. y Hoyos, J.S. (2016). Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS): Análisis Factorial en una Muestra Colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 233-244

Pereyra, M. (2010). Estrés y salud. En Oblitas, G. (Comp.) *Psicología de la salud y calidad de vida*. Recuperado de: [http://books.google.com.mx/books?id=LXR\\_dkV\\_XNcC&pg=PA213&dq=DEFINICI%C3%93N+DE+ESTR%C3%89S&hl=es&sa=X&ei=JglOT8DINJT5sQK1krjtDw&ved=0CFMQ6AEwBA#v=onepage&q=DEFINICI%C3%93N%20DE%20ESTR%C3%89S&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=LXR_dkV_XNcC&pg=PA213&dq=DEFINICI%C3%93N+DE+ESTR%C3%89S&hl=es&sa=X&ei=JglOT8DINJT5sQK1krjtDw&ved=0CFMQ6AEwBA#v=onepage&q=DEFINICI%C3%93N%20DE%20ESTR%C3%89S&f=false)

Pérez, Y. y Guerra, V.M. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana Pediatría*, 86(3)

Rendón, M.I., (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(2) 349-363. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67930213>

Román, C.A., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(46), 1-8

Zamora Y. (2013). Características de la regulación emocional en adolescentes con Hipertensión Arterial Esencial. Santa Clara: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas

## Apéndice

### Anexo A.

#### INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria.

Semestre \_\_\_\_\_ Sexo: F \_\_\_ M \_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

1. Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?  
 Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

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

2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5, señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3. En una escala del 1 al 5, donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
La competencia con los compañeros de grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					

El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase.					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

4. En una escala del 1 al 5, donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

<b>REACCIONES FÍSICAS</b>					
	<b>(1)</b> <b>Nunca</b>	<b>(2)</b> <b>Rara vez</b>	<b>(3)</b> <b>Algunas veces</b>	<b>(4)</b> <b>Casi siempre</b>	<b>(5)</b> <b>Siempre</b>
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.					

<b>REACCIONES PSICOLÓGICAS</b>					
	<b>(1)</b> <b>Nunca</b>	<b>(2)</b> <b>Rara vez</b>	<b>(3)</b> <b>Algunas veces</b>	<b>(4)</b> <b>Casi siempre</b>	<b>(5)</b> <b>Siempre</b>
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
<b>REACCIONES COMPORTAMENTALES</b>					
	<b>(1)</b> <b>Nunca</b>	<b>(2)</b> <b>Rara vez</b>	<b>(3)</b> <b>Algunas veces</b>	<b>(4)</b> <b>Casi siempre</b>	<b>(5)</b> <b>Siempre</b>
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las tareas escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
<b>OTRAS (ESPECIFIQUE)</b>					
	<b>(1)</b> <b>Nunca</b>	<b>(2)</b> <b>Rara vez</b>	<b>(3)</b> <b>Algunas veces</b>	<b>(4)</b> <b>Casi siempre</b>	<b>(5)</b> <b>Siempre</b>

5. En una escala del 1 al 5, donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

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

## Anexo B.

### **Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS)**

Semestre: \_\_\_\_\_

Sexo: F \_\_\_ M \_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Por favor indique con qué frecuencia las siguientes afirmaciones a continuación aplican para usted, mencionando el número que considere más apropiado de acuerdo con la escala que encuentra abajo. Escriba el número correspondiente en la casilla junto a cada ítem.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Casi nunca	Algunas veces	Cerca de la mitad del tiempo	La mayoría del tiempo	Casi siempre
(0-10%)	(11-35%)	(36-65%)	(66-90%)	(91-100%)

<b>Ítems</b>	<b>Calificación</b>
1. Tengo dificultad para encontrar el significado a mis sentimientos.	
2. Yo me siento confundido acerca de cómo me siento.	
3. Cuando estoy alterado, tengo dificultad para realizar el trabajo.	
4. Cuando estoy molesto, quedo fuera de control.	
5. Cuando estoy alterado, creo que seguirá siendo así durante mucho tiempo.	
6. Cuando estoy alterado, creo que voy a terminar sintiéndome muy deprimido.	
7. Cuando estoy alterado, tengo dificultad para concentrarme en otras cosas.	
8. Cuando estoy alterado, me siento fuera de control.	
9. Cuando estoy alterado, me siento avergonzado de mí mismo por sentir de esa manera.	

10. Cuando estoy alterado, yo tengo dificultades concentrándome.	
11. Cuando estoy alterado, tengo dificultades controlando mis comportamientos.	
12. Cuando estoy alterado, creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor.	
13. Cuando estoy alterado, pierdo el control sobre mis conductas.	
14. Cuando estoy alterado, encuentro difícil pensar en algo más.	
15. Yo estoy atento a mis sentimientos.	

Anexo C. Carta expedida por la institución donde se llevó a cabo la investigación.

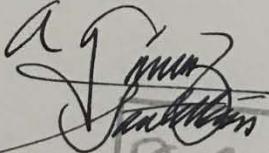
Pachuca, Hgo., a 28 de abril del 2017.

**Dra. Anabel de la Rosa Gómez**  
**Coordinador**  
**Psicología SUAyED UNAM Iztacala**

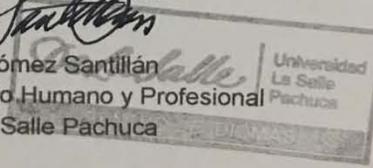
**Asunto:** Comprobante de actividades  
**Respuesta al oficio:** FESI/AAE/Prácticas/975/2017-2

Por este conducto le informo que la alumna **Gabriela Moreno Paredes** con número de cuenta **413132273**, realizó en mi departamento actividades relacionadas con la investigación empírica sobre estrés y desregulación emocional en adolescentes.

Sin más por el momento quedo a sus órdenes para cualquier precisión.



Mtro. Alberto Gómez Santillán  
Coordinador de Desarrollo Humano y Profesional  
Universidad La Salle Pachuca



Universidad  
La Salle  
Pachuca

c.c.p. Dra. Anabel de la Rosa Gómez – Tutor Académico  
c.c.p. Archivo