

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA**

Desregulación Emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de
Trujillo.

Área de Investigación:
Psicología positiva y bienestar psicológico

Autora:
Br. Mendoza Coronel Loida Yoselit

Jurado Evaluador:

Presidente: Chamorro Maldonado, María Asunción

Secretario: Izquierdo Marin, Sandra Sofía

Vocal: Lozano Graos, Geovanna Marisela

Asesora:
Palacios Serna, Lina Iris
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5492-3298>

**Trujillo – Perú
2021**

Fecha de sustentación: 2021/12/10

**DESREGULACIÓN EMOCIONAL ENTRE ESTUDIANTES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA Y ESTATAL DE TRUJILLO**

PRESENTACIÓN

Estimados Miembros del Jurado Evaluador

Respetando los criterios vigentes del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Medicina Humana, Escuela Profesional de Psicología, recurro a vuestra instrucción y criterio para evaluar mi trabajo de investigación denomina: “Desregulación Emocional entre estudiantes de una Institución Educativa Privada y Estatal de Trujillo”, con el propósito de recibir el título profesional de Licenciada en Psicología.

Conservo la certeza de que ustedes ofrecerán una evaluación justa y me mantengo a la expectativa de atender sus observaciones, además, agradezco con antelación sus apreciaciones al trabajo.

Trujillo, 20 de julio de 2021

DEDICATORIA

Al dueño de mi vida, Dios Todo Poderoso, quien me guía y acompaña todos los días porque Él es quien me da la sabiduría para lograr todos mis anhelos.

A mis padres, con su ayuda, bendiciones y fuerzas hicieron que se haga realidad este sueño, por eso les dedico este pequeño esfuerzo mío. Gracias por su confianza, amor y paciencia.

A mi pequeño angelito, Caleb Said Tavera Mendoza, quien es mi principal motivación para superarme y esforzarme cada día en ser una mejor ciudadana y profesional.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por permitirme tener y disfrutar a mi hermosa familia, también porque cada día me demuestra lo hermoso que es luchar por los sueños y salir adelante.

A mis padres por apoyarme en cada decisión y proyecto, por ellos estoy cumpliendo con responsabilidad el desarrollo de esta tesis. Infinitas gracias por su confianza.

A cada maestro de Psicología porque si bien el camino no fue sencillo, gracias a sus aportes académico y ayuda durante las clases, hicieron más llevadero el camino y he podido llegar hasta aquí.

Mi agradecimiento en especial a la Dra. Lina Iris Palacios Serna, por su asesoramiento durante toda la realización de este trabajo.

A los estudiantes que aceptaron participar en este trabajo de investigación, confiándose sus datos y alentándome a seguir adelante.

Finalmente, a mi casa superior de estudios por haberme albergado durante cinco años, siempre ofreciendo recursos para salir adelante y concluir la carrera profesional.

ÍNDICE DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	vi
ÍNDICE DE TABALAS.....	viii
RESUMEN.....	x
ABSTRACT.....	xi
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO.....	12
1.1. El Problema.....	13
1.1.1. Delimitación del Problema.....	13
1.1.2. Formulación del Problema.....	16
1.1.3. Justificación del Estudio.....	16
1.1.4. Limitaciones.....	17
1.2. Objetivos.....	17
1.2.1. Objetivo General.....	18
1.2.2. Objetivos Específicos.....	18
1.3. Hipótesis.....	18
1.3.1. Hipótesis General.....	18
1.3.2. Hipótesis Específica.....	18
1.4. Variable e Indicadores.....	19
1.5. Diseño de Ejecución.....	19
1.5.1. Tipo de Investigación.....	19
1.5.2. Diseño de Investigación.....	19
1.6. Población y Muestra.....	20
1.6.1. Población.....	20
1.6.2. Muestra.....	20
1.6.3. Muestreo.....	21

1.7. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	21
1.7.1. Técnica.....	21
1.7.2. Instrumentos.....	21
1.8. Procedimiento de Recolección de Datos.....	22
1.9. Análisis Estadístico.....	23
CAPÍTULO II MARCO REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
2.1. Antecedentes.....	25
2.2. Marco Teórico.....	28
2.2.1. Desregulación Emocional.....	28
2.2.2. Desregulación Emocional en Estudiantes.....	40
2.2.3. Instituciones Educativas.....	42
2.3. Marco Conceptual.....	45
CAPÍTULO III RESULTADOS.....	46
CAPÍTULO IV DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	54
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	62
5.1. Conclusiones.....	63
5.2. Recomendaciones.....	64
CAPÍTULO VI REFERENCIAS Y ANEXOS.....	65
6.1. Referencias.....	66
6.2. Anexos.....	75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	20
<i>Población de estudiantes de una institución educativa privada y de una estatal de la ciudad de Trujillo, según género.</i>	
Tabla 2.....	47
<i>Desregulación emocional en estudiantes de una institución educativa privada de Trujillo.</i>	
Tabla 3.....	48
<i>Desregulación emocional por indicador en estudiantes de una institución educativa privada de Trujillo.</i>	
Tabla 4.....	49
<i>Desregulación emocional en estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo.</i>	
Tabla 5.....	50
<i>Desregulación emocional por indicador en estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo.</i>	
Tabla 6.....	51
<i>Comparación en desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y una institución educativa estatal de Trujillo.</i>	
Tabla 7.....	52
<i>Comparación por indicador en desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.</i>	
Tabla 8.....	79
<i>Comparación en la Regulación Emocional entre Hombres estudiantes de una institución educativa Privada y una institución educativa estatal de Trujillo</i>	
Tabla 9.....	80

Comparación en la Regulación Emocional entre Mujeres estudiantes de una institución educativa Privada y una institución educativa estatal de Trujillo

Tabla 10.....81

Prueba de Kolmogorov – Smirnov de la Escala de Dificultades de la Regulación Emocional

Tabla 11.....82

Validez de la Escala de Dificultades de la Regulación Emocional

Tabla 12.....83

Confiabilidad de la Escala de Dificultades de la Regulación Emocional

RESUMEN

El propósito de la investigación fue comparar la desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo, para ello se empleó el diseño comparativo con una población conformada por la suma de 35 287 estudiantes inscritos en dos universidades, privada y estatal, cuyas edades estaban entre 18 y 25 años; se realizó el muestreo por conveniencia y fueron seleccionados 100 estudiantes por cada casa de estudios. El instrumento de medición fue la Escala de Dificultades de la Regulación Emocional (DERS) de Gratz y Roemer (2004), y se encontró que existen diferencias significativas ($p < .05$) entre los estudiantes, siendo mayor el promedio de los estudiantes inscritos en una institución educativa estatal, a comparación de una privada.

Palabras claves: Desregulación emocional, estudiantes, institución educativa privada, institución educativa estatal.

ABSTRACT

The research aimed to compare emotional dysregulation between students of a private and a state educational institution in Trujillo, using a comparative design with a population of 35,287 student enrolled in two universities, private and state, whose ages were between 18 and 25 years, convenience sampling was carried out and 100 students were selected for each house of studies. The measurement instrument was the Difficulties in Emotional Regulation Scale (DERS) of Gratz and Roemer (2004). It was found that there are significant differences ($p < .05$) between students, with a higher average of student enrolled in a public educational institution, compared to a private one.

Keywords: Emotional dysregulation, students, private educational institution, state educational institution.

CAPÍTULO I: MARCO METODOLOGICO

1.1.El Problema

1.1.1. Delimitación del Problema

En la actualidad se aprecia que en las instituciones educativas privadas o nacionales, algunos estudiantes no son capaces de regular sus emociones. Esto se ve reflejado en incómodas relaciones con padres y/o hermanos, presentan bajo nivel de comunicación y afirman sentirse poco conformes con su calidad de vida; por lo tanto, gran cantidad de estos individuos sostienen problemáticas que, según las instituciones, conducen al ausentismo injustificado, comportamientos agresivos (peleas o insultos) y escasa participación en la preparación académica. Asimismo, debe considerarse que los jóvenes experimentan cambios a nivel emocional que repercuten en sus conductas y se manifiestan de diversos modos en cada uno. La variabilidad en los cambios depende de factores como la cultura, la familia, los rasgos de personalidad, la profesión que estudia, además de otros tantos factores que pueden influenciar en este proceso (Mingote y Núñez, 2011).

Diferentes estudios demuestran que los trastornos mentales y emocionales son producto de la incidencia de problemas asociados a la capacidad de regular las emociones personales. Así, Gross y Levenson (1997), señalan que los trastornos ubicados en los Ejes I y II del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM), están vinculados a la desregulación emocional, la cual es definida por Gratz y Roemer (2004), como la ausencia relativa del cúmulo de habilidades que implican identificar, comprender, aceptar, controlar y regular las emociones para que el comportamiento sea flexible y acorde tanto al contexto como a los objetivos personales.

En Europa se han realizado encuestas que analizan la relación entre las demandas de la vida universitaria y la afectación emocional en los estudiantes, siendo la ansiedad, el padecimiento más común en esta población, también, una encuesta en Reino Unido, reportó que el 6% del total de universitarios había considerado el suicidio en más de una ocasión y que las instituciones educativas no se daban a vasto para ofrecer apoyo a los estudiantes (Dorenbaum, 2018). Las dificultades en las universidades para atender a los estudiantes con problemas emocionales representan un objetivo a cumplir, pero los progresos en Europa han sido insuficientes pese a que la Organización

Mundial de la Salud (OMS) y la Comisión Europea recomendaron en 2013, que las instituciones educativas debían promover la salud y prevenir trastornos y afecciones emocionales (Casañar y Lalucat, 2018).

La OMS en América Latina, reportó que durante 2017 habían incrementado los problemas de salud mental relativos a las emociones, así, los casos en Brasil alcanzaban al 5.8% de su población; en Chile y Uruguay al 5%, cada uno; en Perú al 4.8%; en Colombia y Argentina al 4.7%, cada uno; en Ecuador al 4.4.% y en Bolivia al 4.2% (Nuñez y Palomino, 2019). Asimismo, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2018), señala que los determinantes sociales de la salud en jóvenes de la región, son: el contexto socioeconómico y político del país, la situación socioeconómica personal, el género, la etnia, nivel de instrucción, ocupación e ingresos.

Al considerar que los estudiantes de instituciones educativas de nivel superior se vieron afectados por las crisis socioeconómicas y políticas en sus respectivos países, especialmente exacerbadas en 2019, es posible deducir que la salud emocional de ellos se ha visto vulnerada y que existen diferencias al interior de esta población respecto a su situación socioeconómica, que podría permitirles estudiar en una institución privada o estatal.

En Perú, el Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado – Hideyo Noguchi” (INSM “HD – HN”, 2017), señaló que entre enero a setiembre se habían atendido 1600 casos de tentativas de suicidio y en el 35% de estos se encontraban personas entre 18 a 30 años; Además, en 2018 se sostuvo que el 30% de estudiantes universitarios sufría alguna afección en su salud mental y emocional (López, 2018); también, se identificó que las personas no acudían a tiempo para recibir atención en salud mental por falta de psicoeducación (Andina, 2018); lo cual revalida el papel responsable que deben ejercer las instituciones en la sociedad para educar a las personas y en el caso de los estudiantes de nivel superior, la responsabilidad recae en sus instituciones educativas.

En cuanto a los estudiantes que son objeto del presente estudio, se ha observado que algunos no establecen una relación entre la actividad que realizan y las emociones

que experimentan, lo que representa una dificultad en la regulación emocional; otros estudiantes logran identificar sus emociones en el momento exacto que se presentan, pero al no poder controlarlas recurren a la ayuda de terceros y solo una pequeña parte de los estudiantes logran identificar, controlar y regular sus emociones en función al contexto y lo que esperan lograr.

Sobre el contexto de las instituciones educativas de nivel superior, privada y estatal, de Trujillo, se conoce que ambas cuentan con el departamento de bienestar universitario junto a sus respectivos consultorios psicológicos y que realizan una evaluación global de salud cuando los estudiantes inician su vida universitaria. Sin embargo, no se realiza un seguimiento posterior y continuo respecto a la salud mental de los estudiantes, esperando que estos acudan a los servicios internos o externos para solicitar ayuda y en ese proceso intervienen otras variables como la creencia social que estigmatiza recibir asistencia psicológica, las presiones académicas, sus condiciones socioeconómicas, el interés de los docentes en la salud emocional de los estudiantes, entre otras.

El descuido respecto a la educación emocional de los estudiantes de nivel superior, por parte de las instituciones educativas, se observa desde la promulgación y modificatorias de la Ley 30220, Ley Universitaria, que en el Artículo 100.10, señala que los estudiantes tienen derecho a “usar los servicios de bienestar y asistencia que ofrezca la universidad” (Ley Universitaria, 2014, Art. 100.10, p. 46), sin precisar qué servicios y cómo deben prestarse. Asimismo, cuando se habla de reforma universitaria y mejora de la calidad educativa, los planteamientos están centrados en el conocimiento académico y no se aborda la educación desde un enfoque integral que involucre el desarrollo emocional de los estudiantes.

En tanto, las instituciones educativas privadas son percibidas como entidades mercantilistas por su modelo de ‘universidad empresa’ (Mejía, 2018), que solo percibe a los estudiantes como clientes de los cuáles sacar provecho, sin garantías de ofrecer educación de calidad en conocimiento ni educación integral, pero bajo la creencia de que, en algún momento, el mercado será capaz de regular por sí mismo la calidad educativa’ (Cuenca y Reátegui, 2016). En respuesta, el Estado peruano ha diseñado un

sistema de licenciamiento y acreditación que, lamentablemente, solo se enfoca en el desarrollo de conocimientos académicos y resultados de investigación (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, SUNEDU, 2018), desplazando también en estas instituciones el enfoque humano integral, que sería el indicado para cuidar de las emociones de los estudiantes.

Las instituciones educativas estatales, por su parte, siguen el modelo eurocéntrico que no valora la heterogeneidad multicultural en sus estudiantes (Mejía, 2018), dejándolos a expensas de la exclusión y afectación de sus emociones; además, el acceso a estas instituciones exige un alto nivel de conocimientos académicos que no guardan correspondencia con la realidad educativa escolar del país (González, 2018), lo que ocasiona que los estudiantes pasen meses o años en formación pre universitaria y solo pocos ingresen, muchos de ellos con problemas emocionales derivados de la presión por los exámenes de admisión y el fracaso al rendirlos.

Como se ha expuesto, los estudiantes de educación superior están expuestos a presentar problemas de desregulación emocional por la influencia de múltiples factores, entre los que se considera su condición socioeconómica que podría determinar si estudian en una institución educativa privada o estatal; y las presiones derivadas de la exigencia académica. Por lo cual, resulta apropiado conocer la presentación de la desregulación emocional en los estudiantes según su casa superior de estudios e identificar si existen diferencias significativas que justifiquen la prevención en salud mental en unas instituciones antes que en otras.

1.1.2. Formulación del Problema

¿Cuáles son las diferencias en desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo?

1.1.3. Justificación del Estudio

A nivel teórico, la investigación presenta información nueva y actualizada sobre la desregulación emocional, lo que permitirá ampliar el campo de conocimiento que se posee; así como el análisis de las diferencias entre las poblaciones de estudio. Además, sirve como antecedente para futuras investigaciones interesadas en la misma variable u

otras que estén muy relacionadas como regulación emocional, inteligencia emocional, control de impulsos, etc.

A nivel práctico, la investigación contribuye a identificar qué población, en comparación a la otra, requiere con mayor urgencia elaborar e implementar programas de intervención ayuden a los estudiantes a identificar, comprender, aceptar, controlar y regular sus emociones para que tengan comportamientos más adaptativos a las demandas del entorno, mejore su interacción interpersonal y tengan mayor facilidad para realizar sus objetivos personales.

La relevancia social de la investigación se verifica en el vacío de la propuesta educativa de nivel superior, la cual enfatiza la adquisición de conocimientos y realización de investigaciones, pero descuida el ámbito emocional en los estudiantes, dejándolos a merced de la desregulación emocional y la posibilidad de desarrollar cuadros psicopatológicos que podrían no ser atendidos a tiempo; así, la investigación demostrará la relevancia de la desregulación emocional en la población universitaria y la necesidad de que las políticas de las instituciones privadas y estatales sean modificadas para que ofrezcan una educación integral a los estudiantes.

Finalmente, la investigación resulta conveniente porque la mayoría de investigaciones han estudiado la desregulación emocional en relación a otras variables, siendo pocos los estudios que han analizado las diferencias de la variable según variables sociodemográficas, como el tipo de institución educativa a la que asisten. Al estudiar estas diferencias se conocerá cómo el tipo de entorno educativo contribuye a la desregulación emocional.

1.1.4. Limitaciones

Los resultados obtenidos solo podrán ser generalizados a poblaciones que presenten características similares.

La presente investigación se basa en la teoría biosocial de Linehan (2003), que Gratz y Roemer (2004) emplearon para construir su escala.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Analizar las diferencias en desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

1.2.2. Objetivos Específicos

Identificar el nivel de desregulación emocional en estudiantes de una institución educativa privada de Trujillo.

Identificar el nivel de desregulación emocional en estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo.

Establecer las diferencias en el indicador descontrol de desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

Establecer las diferencias en el indicador rechazo de desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

Establecer las diferencias en el indicador interferencia de desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

Establecer las diferencias en el indicador desatención de desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

Establecer las diferencias en el indicador confusión emocional de desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

1.3. Hipótesis

1.3.1. Hipótesis General

Existen diferencias en desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

1.3.2. Hipótesis Especifica

H1: Existen diferencias en el indicador descontrol de desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

H2: Existen diferencias en el indicador rechazo de desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

H3: Existen diferencias en el indicador interferencia de desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

H4: Existen diferencias en el indicador desatención de desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

H5: Existen diferencias en el indicador confusión emocional de desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

1.4. Variables e Indicadores

Variable de estudio: Desregulación emocional

Indicadores:

- Descontrol
- Rechazo
- Interferencia
- Desatención
- Confusión

1.5. Diseño de Ejecución

1.5.1. Tipo de Investigación

La investigación sustantiva “se orienta al conocimiento esencial de los fenómenos, tanto a describirlo como a explicarlos” (Sánchez et al., 2018, p. 81).

1.5.2. Diseño de Investigación

El diseño descriptivo comparativo se encarga de señalar las características más relevantes del fenómeno a tratar y las diferencias de una variable entre dos o más muestras (Sánchez et al., 2018).

El diagrama correspondiente es:

M₁ ----- O_{1x}

~

=

≠

O₁ O₂

M₂ ----- O_{2x}

Donde, M₁ representa a la muestra de estudiantes de una institución educativa privada y M₂ a la muestra de estudiantes de una institución educativa estatal; mientras que O_{1x} corresponde a la observación de desregulación emocional en la muestra 1 y O_{2x} simboliza la observación de la misma variable en la muestra 2; además los símbolos (=), (≈) y (≠), equivalen a igual, similar y diferente.

1.6. Población y Muestra

1.6.1. Población

La población estaba conformada por 35287 estudiantes inscritos en el año académico 2019, de ambos sexos y con edades oscilantes entre los 18 y 25 años, de dos instituciones educativas, privada y estatal, de nivel superior de la ciudad de Trujillo.

Tabla 1

Población de estudiantes de una institución educativa privada y de una estatal, de la ciudad de Trujillo, según género

Género	Institución educativa privada		Institución educativa estatal		Total	
	F	%	F	%	F	%
Masculino	9981	58.6	10296	56.4	20277	57.5
Femenino	7040	41.4	7970	43.6	15010	42.5
Total	17021	100	18266	100	35287	100

Fuente: Elaboración propia utilizando datos obtenidos del área de Registro Informático de una institución educativa privada y de una estatal de la ciudad de Trujillo

1.6.2. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 200 estudiantes, 100 de cada una de las instituciones educativas, debido a la dificultad para el acceso de la población, por lo que el muestreo aplicado no probabilístico por conveniencia.

1.6.3. Muestreo

El muestreo no probabilístico por conveniencia facilita elegir a los participantes más accesibles y próximos al investigador, y que hayan aceptado ser incluidos en el estudio (Otzen y Manterola, 2017).

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de una universidad privada y nacional de Trujillo.
- Estudiantes varones y mujeres, con edades entre 18 y 25 años.
- Estudiantes con matrícula vigente en el periodo 2019.

Criterios de exclusión:

- No haber firmado el protocolo de consentimiento informado.
- No haber contestado el cuestionario en su totalidad.

1.7. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

1.7.1. Técnica

La técnica psicométrica calcula la medida no directa de las alteraciones psicológicas para poder brindar de forma contundente explicaciones, descripciones y clasificar permitiendo conducir un movimiento o admitir la postura de los individuos en el adiestramiento de la psicología (Meneses, 2013)

1.7.2. Instrumentos

1.7.2.1. Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS)

La escala fue elaborada por Gratz y Roemer en 2004, su finalidad es evaluar la desregulación emocional en adolescentes que tengan 12 años a más. Para realizar la aplicación individual o grupal, se utiliza una copia de la escala, lápiz y borrador, luego se lee en voz alta las instrucciones y se comprueba que todos las hayan comprendido. La estructura de la escala es tipo Likert con cinco opciones de respuesta: Casi nunca (1),

Algunas veces (2), La mitad de veces (3), La mayoría de veces (4) y Casi siempre (5), además, los 28 ítems se reparten entre las cinco dimensiones: descontrol, rechazo, interferencia, desatención y confusión. Sobre la calificación, se realiza considerando que 11 ítems son de orden inverso y se suma el puntaje de cada uno, interpretando que a mayor puntaje, mayor será la desregulación emocional.

Validez.

Gratz y Roemer (2004), analizaron la estructura factorial exploratoria de la escala, encontrando que esta debía tener 36 ítems repartidos en cinco factores, esta estructura justificaba el 55.68% de varianza.

Hervás y Jódar (2008), realizaron la adaptación al castellano y también revisaron la estructura factorial de la escala, encontrando que la escala debía tener 28 ítems repartidos en cinco factores, esta estructura explicaba el 63.5% de la varianza y todos los ítems reportaron valores superiores a .40.

En esta investigación se evaluó la validez mediante correlación ítem – test, encontrando que el instrumento es válido porque los cocientes se encontraban entre .234 y .699, para los 28 ítems.

Confiabilidad.

Gratz y Roemer (2004), evaluaron la consistencia interna de la escala, encontrando que la escala total alcanzó el valor de coeficiente alfa de Cronbach de .93, mientras que las dimensiones obtuvieron valores superiores a .80.

Hervás y Jódar (2008), también utilizaron el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad, encontrando que la escala total alcanzó el valor de .93 y las dimensiones tuvieron valores entre .73 y .91.

En esta investigación se evaluó la confiabilidad por consistencia interna usando el coeficiente alfa de Cronbach, determinando que la confiabilidad es alta con un valor de .880.

1.8. Procedimiento de Recolección de Datos

Tras conseguir la anuencia de las autoridades de cada institución educativa se procedió con la administración de la escala DERS, estando frente a los estudiantes, fue explicado el objetivo de la investigación y la ética que rige el trabajo, asegurando que el uso de sus datos será exclusivamente para la pesquisa, los estudiantes que estuvieron de acuerdo firmaron el consentimiento informado y contestaron la escala DERS. Cuando un estudiante concluía, se verificaba que todos los ítems hayan sido correctamente contestados y se codificó cada prueba colocando un número arábigo en la parte superior.

1.9. Análisis Estadístico

Después de codificar las pruebas, se elaboró una base de datos en el programa Microsoft Excel para ingresar los puntajes de cada ítem y por cada estudiante, luego los datos fueron exportados al paquete estadístico SPSS 25.0 para que sean analizados mediante la estadística descriptiva e inferencial.

Se procedió con el análisis de la distribución de los puntajes utilizando la prueba estadística de Kolmogorov – Smirnov, la cual determinó que la distribución no seguía el principio de normalidad, por lo que se eligió la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para analizar las diferencias de los rangos promedios de la variable de estudio. Los resultados fueron presentados en tablas de doble entrada según las normas APA.

Así mismo, se identificó el nivel de la variable en cada muestra haciendo uso de los estadísticos descriptivos de frecuencia simple y porcentual, estos resultados también fueron presentados en tablas conforme a las normas APA.

CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Debido a las características de la variable desregulación emocional, se encuentra pertinente incluir estudios que abordaron otras variables y poblaciones compatibles.

2.1.1. A Nivel Internacional

Bolgeri et al. (2020), estudió desregulación emocional, atención plena y bienestar psicológico en estudiantes chilenos de una universidad estatal. El estudio fue descriptivo correlacional, cuya población estuvo integrada por 314 estudiantes de ambos sexos, con edades entre 17 y 34 años, además, fueron categorizados según tipo de colegio de procedencia. Se utilizaron la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional adaptada por González et al. (2014), el Cuestionario de las Cinco Facetas de Mindfulness de Schmidt y Vinet (2015) y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff adaptada por Véliz (2012). Se encontró que el nivel predominante de desregulación emocional fue medio con 72% y ausencia de diferencias significativas en desregulación emocional entre estudiantes según tipo de colegio de procedencia.

Lemus (2020), analizó la práctica de actividad física, cambio, motivación, percepción y desregulación emocional en estudiantes colombianos de una universidad privada. El estudio fue correlacional y contó con una población conformada por 272 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades estaban entre 18 y 31 años, para la muestra fueron seleccionados 231 participantes. Fueron utilizados la Escala Revisada de Motivación para la Actividad Física de Ryan et al. (1997), el Cuestionario Corto de Etapas de Cambio para el Ejercicio Físico de Marcus adaptado por Parera (2002) y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional adaptada por Muñoz et al. (2016). Se encontró que la mayoría de estudiantes presentan nivel bajo en desregulación emocional.

Socarrás et al. (2020), estudiaron desregulación emocional en estudiantes de una institución educativa estatal de Cuba. El estudio fue descriptivo y contó con una población – muestra de 31 estudiantes, cuyas edades se encontraban entre 18 y 37 años. El instrumento fue la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional de Gratz y Roemer (2004), encontrándose que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel medio de la variable y en sus dimensiones Comportamiento hacia metas, Conciencia y claridad

emocional y Aceptación emocional; mientras que predominó el nivel alto en las dimensiones Control emocional y Estrategias de regulación emocional.

Rovella et al. (2018), estudiaron desregulación emocional y práctica deportiva en estudiantes de una universidad estatal. El diseño fue descriptivo correlacional y se trabajó con 290 estudiante de ambos sexos con edades entre 18 y 30 años. Fueron utilizados el Cuestionario de Actitudes, Motivaciones e Intereses hacia las Actividades Físico-deportivas de Pavón et al. (2003) y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional de Gratz y Roemer (2004). Se determinó que la mayoría de estudiantes presenta un nivel medio en desregulación emocional y nivel bajo en la dimensión Interferencia.

2.1.2. A Nivel Nacional

Rodríguez (2021), estudió apego adulto y desregulación emocional en estudiantes de universidades privadas en Lima. El diseño fue descriptivo correlacional, participaron 143 estudiantes de ambos sexos con edades entre 18 y 29 años estudió. Fueron usadas la Escala de Experiencias en Relaciones Cercanas adaptada por Zambrano et al. (2009) y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional adaptada por Guzmán et al. (2014). Se encontró que predomina el nivel general alto en desregulación emocional y en sus dimensiones interferencia, desatención y confusión; mientras que se observó nivel medio en rechazo y nivel bajo en descontrol.

Huaringa (2020), estudió estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas, estilos de regulación emocional y compromiso académico en escolares y estudiantes de una universidad privada y estatal de Lima. El diseño fue correlacional, la población de escolares se conformó con 423 participantes y la población de estudiantes universitarios se integró por 472 participantes de ambos sexos, de los cuales, 307 provenían de una universidad estatal y 165 de una privada. Fueron usadas la Escala de Apoyo a la Autonomía adaptada por Matos et al. (2018), la Escala de Control Psicológico de Herrera et al. (2018), el Cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas de Chen et al. (2015) y el Cuestionario de Regulación Emocional de Benita et al. (2020). Se

encontró que existen diferencias significativas en desregulación emocional entre escolares y universitarios, donde los escolares presentan mayor promedio en la variable.

Ypanaqué (2020), evaluó las diferencias en desregulación emocional en estudiantes de Medicina Humana y Psicología de Lima. El diseño fue no experimental de nivel comparativo, la población se constituyó por 2 080 estudiantes inscritos en el año académico 2019, cuyas edades se encontraban entre 18 a 25 años, y fueron elegidos 80 estudiantes por cada carrera profesional. Se utilizó la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional de Gratz y Roemer (2004), encontrándose que existen diferencias significativas en la variable entre estudiantes según la carrera profesional, donde el grupo de Medicina Humana presentó mayor promedio que Psicología debido a que estos últimos se encuentran mejor adaptados a las demandas de la vida universitaria.

Herrera (2019), estudió desregulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Arequipa. El diseño fue descriptivo correlacional, la población estuvo compuesta por 233 estudiantes de ambos sexos, de los que fueron elegidos 140 para la muestra. Fueron empleadas la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional adaptada por Huamani y Saravia (2018) y la Escala de Procrastinación Académica adaptada por Domínguez et al. (2014). Se encontró que el nivel predominante de desregulación emocional es alto con 54%.

Advíncula (2018), analizó regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes de una universidad privada de Lima. El diseño fue correlacional y participaron 101 estudiantes de ambos sexos con edades entre 16 y 25 años. Fueron empleados el Cuestionario de Autorregulación Emocional de Gross y John (2003) y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989). Se encontró que en los estudiantes predomina el nivel medio de regulación emocional, teniendo la capacidad de procesar asertivamente sus emociones y modificar su comportamiento.

2.1.3. A Nivel Regional y Local

Sandoval (2019), estudió inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de una institución educativa estatal de nivel superior en Otuzco. El diseño fue correlacional, la población – muestra estuvo conformada por 122 participantes y se

utilizó el Test de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer y el registro de notas. Se encontró que el nivel predominante de regulación emocional fue alto con 58.5%, debido a que durante el periodo de evaluación, los estudiantes estaban llevando el curso de Psicología.

2.2. Marco Teórico

2.2.1. Desregulación Emocional

2.2.1.1. Definición

Debido a la ausencia de claridad en las conceptualizaciones sobre regulación emocional, dificultades en la regulación emocional y desregulación emocional; Gratz y Roemer (2004), enfocaron su estudio en la correcta conceptualización y medida de la regulación y desregulación emocional, siendo definida esta como la ausencia relativa o total del cúmulo de habilidades que implican identificar, comprender, aceptar, controlar y regular las emociones para que el comportamiento sea flexible y acorde tanto al contexto como a los objetivos personales (Gratz y Roemer, 2004). En consecuencia y para fines prácticos, a lo largo del marco teórico se hablará de regulación y desregulación emocional como antagónicos conceptuales.

El constructo de desregulación emocional fue introducido por Linehan (2003), en relación a las características del desorden afectivo de los trastornos límite, histriónico y estrés postraumático, donde se observa que la persona no puede ejercer control en la expresión de sus emociones.

Al observarse la presencia de desregulación emocional en diferentes trastornos psicopatológicos, se ha considerado que esta es una entidad dimensional que no guarda exclusividad con alguna psicopatología (Gómez, 2015). Cabe precisar que no todas las personas con desregulación emocional desarrollarán un trastorno mental, muchas de ellas solo manifestarán malestar y algunas conductas desadaptativas como bajo control de impulsos, descontrol transitorio del comportamiento y evitación (Calkins y Fox, 2002).

En cuanto a la regulación emocional, desde el enfoque cognitivo – conductual, ha sido definida como la habilidad personal para mostrar atención y percibir las emociones

de forma apropiada y concisa (Ribero y Vargas, 2013). En consecuencia, la persona que tiene déficits en esta habilidad no podrá entender sus emociones de forma coherentes, modular su estado anímico ni tener relaciones interpersonales satisfactorias, siendo posible afirmar que esta persona presentaría desregulación emocional.

Carpena (2010), por su parte, definió la desregulación emocional en relación a las características contextuales vigentes, señalando que en la sociedad predomina la racionalización que da entender que los sentimientos y emociones no son realmente importantes, por lo cual, deben de ser reprimidos e ignorados. Cuando las personas tratan de cumplir con las exigencias sociales, es posible que renuncien a expresar libremente sus emociones, no compartan estas con sus pares y recurran a la evitación como una estrategia de protección.

2.2.1.2. Modelos y Teorías sobre Regulación - Desregulación Emocional

2.2.1.2.1. Modelo Procesual de Regulación – Desregulación Emocional.

Gross (1999), plantea estudiar la regulación emocional en función al lugar que ocupa en el proceso de generar la respuesta emocional. El proceso está compuesto por las siguientes fases:

- Situación: cada situación genera el aprendizaje suficiente para que la persona sea capaz de elegir estar en situaciones que produzcan emociones positivas y evitar las situaciones que causan emociones negativas (Gross, 1999). Además, las personas pueden modificar las características de la situación a partir de la acción u omisión de comportamientos (Hervás y Moral, 2017).
- Atención: cuando la persona se encuentra en una situación desagradable, puede modificar su atención para concentrarse en aspectos externos o internos gratificantes, que ayuden a regular la respuesta emocional (Gross, 1999).
- Interpretación: en esta fase, la persona elabora información a partir de los datos percibidos en la situación que experimenta, siendo posible el cambio o reinterpretación cognitiva para modular la respuesta emocional (Hervás y Moral, 2017).

- Respuesta: es posible actuar para modificar las características de la respuesta emocional como la intensidad, duración, entre otras.

La modificación positiva de algunas de las fases siempre contribuirá a la regulación emocional, siendo más adecuado, según Gross (1999), que los cambios de realicen en etapas previas a la respuesta emocional porque se han realizado estudios que afirman las consecuencias negativas de modificar esta fase a través de la represión, en comparación a la reinterpretación cognitiva (Hervás y Moral, 2017).

Además, el modelo propuesto por Gross (1999), también sirve para explicar la desregulación emocional, mediante el análisis de los déficits de las siguientes fases:

- Selección y evitación situacional: al conocerse que la persona puede elegir en qué situaciones encontrarse para evitar emociones negativas, podría desarrollar la evitación generalizada que afecta al bienestar en general de la persona porque se refuerzan emociones negativas como enojo, vergüenza, tristeza y pensamientos de autoderrota (Reyes, 2015; Barlow, 2000). Así, la evitación se convierte en crónica y la persona pierde la capacidad de predecir qué emociones podría sentir en cada situación.
- Modificación situacional: hace referencia al uso estereotipado y generalizado de las estrategias de control situacional, las cuales se convierten en reforzadores de la psicopatología (Reyes, 2015). También se usa indiscriminadamente las estrategias de seguridad y estas conducen a entorpecer la realización de actividades y la interacción social.
- Manipulación de la atención: se realiza mediante cuatro actividades negativas, rumiación y preocupación, que enfocan la atención en aspectos verbales de índole negativa hasta transformarse en malos hábitos; distracción que perjudica la resolución de problema y toma de decisiones; y supervisión constante de estímulos negativos que perjudica percibir correctamente al entorno.
- Sensibilidad emocional: ocurre cuando la persona se resiste a experimentar emociones negativas y se juzga por sentir las, para evitar ello disminuye su interacción social e incrementa su tendencia a querer controlar todo (Reyes, 2015).

- Modulación de la respuesta: existen dos tipos, la supresión expresiva y la evitación experiencial, ambas son desadaptativas porque facilitan que se desarrollen cuadros psicopatológicos, la supresión expresiva conduce a la inhibición de emociones negativas y entorpecimiento de la memoria, mientras que la evitación experiencial demanda un gran uso de recursos y perjudican la comunicación (Reyes, 2015). Se recomienda que las personas experimenten sus emociones, aunque sean negativas, en lugar de reprimirlas.

2.2.1.2.2. Modelo de Regulación Emocional Basado en el Procesamiento Emocional.

Rachman (1980), señala que el procesamiento emocional es el sistema por el cual las reacciones emocionales, desde las pequeñas hasta las más poderosas, pueden ser absorbidas y canalizadas para permitir que la persona continúe desempeñando sus actividades.

Stanton et al. (2000), agregaron que el procesamiento adaptativo de una emoción se entendía como un mejor ajuste psicológico, existiendo dos mecanismos:

- Expresión: alude a la capacidad de manifestar las emociones tanto a nivel verbal como no verbal.
- Procesamiento: es el trabajo interno que realiza una persona para comprender y aceptar sus emociones.

Además, el modelo plantea seis tareas de procesamiento emocional (Hervás y Moral, 2017), descritas a continuación:

- Apertura: se refiere a la capacidad de la persona para tomar consciencia de sus emociones, el nivel más alto de desarrollo de esta capacidad se logra mediante la atención plena (Hervás y Moral, 2017). Si la persona presenta un déficit en esta, se manifiesta la alexitimia.
- Atención: la persona emplea recursos atencionales para captar la información emocional; en déficit surge la desatención emocional.
- Aceptación: la persona deja de calificar negativamente sus emociones positivas y negativas; en déficit se manifiesta el rechazo emocional.

- Etiquetado: capacidad de la persona para nombrar correctamente a sus emociones; en déficit se presenta la confusión emocional.
- Análisis: es la capacidad que tiene la persona para reflexionar sobre sus emociones y el impacto de estas. El Análisis involucra identificar el origen de la emoción, cuál es el mensaje implicado, validar si experimentar esa emoción es coherente con la situación y aprendizaje para que la persona conozca como actuar en el futuro (Hervas, 2011).
- Modulación: es la capacidad de regular las respuestas emocionales empleando estrategias afectivas, cognitivas y conductuales; su déficit es la desregulación emocional.

2.2.1.2.3. Teoría Biosocial de Desregulación Emocional.

Gratz y Roemer (2004), elaboraron su escala para evaluar la desregulación emocional, apoyándose en la propuesta teórica de Linehan (1993). La autora sostiene que la desregulación emocional se desarrolla y sostiene por factores internos y sociales, los primeros tienen que ver con el estado del sistema nervioso autónomo y la vulnerabilidad biológica; mientras que los segundos son todos los aspectos sociales, incluidos los vínculos, del contexto al que pertenece la persona.

Así, la predisposición biológica no sería suficiente para explicar la desregulación emocional, siendo necesario que la persona se desenvuelva en un entorno que desaprueba sus emociones, pensamientos y conductas (Reyes, 2015). La desregulación emocional se instala paulatinamente a medida que los otros con quien interactúa menosprecian los problemas de la persona y contribuyen a estigmatizar las emociones negativas, impidiendo su experiencia (Linehan, 1993).

2.2.1.3. Dimensiones

Gratz y Roemer (2004), construyeron la Escala de Desregulación Emocional considerando las siguientes dimensiones:

- Descontrol: se presenta cuando la persona no es capaz de gestionar su comportamiento cuando experimenta emociones negativas.

- Interferencia: se presenta cuando la experiencia emocional es de gran intensidad, en algunos casos acompañada de impulsividad, lo cual interfiere con el quehacer diario.
- Desatención: se manifiesta cuando la persona tiene dificultades para identificar y reconocer la emoción que está experimentado y sus efectos a nivel fisiológico y de pensamiento.
- Confusión: se presenta cuando la persona no comprende su sentir emocional, el origen y las consecuencias que podría haber.
- Rechazo: se manifiesta cuando la persona realizar una valoración negativa de sus emociones conduciendo a negarse a la experiencia emocional.

2.2.1.4. Estrategias y Técnicas de Regulación Emocional

Diferentes teóricos ejecutan una clasificación de las cualidades de ajuste emocional que poseen las personas. Se observan técnicas que sirven para modular las emociones mediante un proceso cognitivo - conductual. Es así que, Ato et al. (2004), determinó que las distintas estrategias de regulación emocional implican el cambio atencional de la fuente que causa malestar emocional, hacia otra que pueda generar estimulación. Por su parte, Gross (2007, citado en Company et al. 2015, p.10), cataloga a las estrategias reguladoras dependiendo del momento cuando se apliquen.

Ciertamente, la investigación en base a la regulación de las emociones y su implicancia en el cuerpo de cada individuo, es algo nuevo, lo que es común en el campo de las neurociencias biológicas. Estas estrategias pueden ser recursos básicos como el caso de la respiración diafragmática, utilizada como una técnica de relajación, asimismo también técnicas mucho más complicadas en su forma como puede ser los mecanismos motivacionales. Davis et al. (2009), señalan que el entendimiento del cuerpo es el paso inicial para reconocer los estímulos adversos y su disminución.

Las siguientes técnicas y estrategias son las más usadas para la regulación emocional:

2.2.1.4.1. Relajación Progresiva.

Conocida como relajación muscular progresiva debido a que los estados y pensamientos emocionales intrusivos que se presenten, pueden generar rigidez y

tensión muscular diversa (Morales, 2014). Es conveniente utilizar esta técnica para disminuir la tensión de los músculos, los sentimientos de ansiedad, ciertos casos de depresión y las fobias.

El procedimiento de esta técnica, descrito por Morales (2014), consiste en la relajación gradual tras sentarse con la cabeza apoyada en el pecho, durante un período de tiempo. Luego, se deberán estirar y relajar los músculos del cuerpo de acuerdo a este orden: manos, antebrazos y bíceps; cabeza y hombros; pecho, abdomen y caderas; y muslos, glúteos, pantorrillas y pies. Al finalizar con el último tramo del cuerpo, se deberá notar la reducción de peso de las extremidades inferiores y la relajación que se extiende por todo el cuerpo en solo unos segundos.

Esta técnica de relajación es la más comúnmente utilizada en los talleres, programas y en los consultorios psicológicos de bienestar universitario de ambas instituciones educativas implicadas en este estudio. Se podría concluir que los estudiantes deberían conocer esta técnica y emplearla; sin embargo, muchos de ellos no conocen estas debido a la estigmatización que tiene la profesión psicológica en la coyuntura nacional.

2.2.1.4.2. Respiración.

La respiración adecuada puede ser una herramienta para reducir el estrés y la ansiedad al interferir con los síntomas de depresión, irritabilidad y tensión muscular. Davis et al. (2009), señalan que hay muchas técnicas de respiración, pero su investigación se centra en la observación del suspiro y la relajación. Los autores sugieren que el ejercicio se realice adoptando la posición de cadáver y observar qué parte del cuerpo se mueve cuando respira, con el propósito de colocar las manos sobre el abdomen y enfocar que la respiración se acompañe del movimiento de este; este proceso debe repetirse entre ocho a doce veces.

Junto a la relajación muscular progresiva, esta es una de las técnicas más utilizadas y enseñadas por psicólogos y terapeutas para la relajación, que a su vez debería estimular la regulación emocional de los estudiantes de ambas instituciones educativas.

2.2.1.4.3. Entrenamiento Asertivo.

El entrenamiento asertivo promueve la relajación interpersonal y también ayuda a tratar la depresión (Morales, 2014), para realizar esta actividad se deben seguir los siguientes pasos:

- Identificar las situaciones en las que se desea ser más asertivo y explicarlas detallando los sentimientos, preocupaciones y objetivo que se desea lograr en cada situación.
- Determinar la hora y lugar en que se tendrá el encuentro para desarrollar el diálogo asertivo.
- Practicar expresar los derechos, sentimientos, intereses y pensamientos de forma clara, coherente y sin agresividad.
- Elaborar un mensaje que conecte la emoción con la acción.
- Detallar los objetivos del diálogo asertivo.
- Sostener la motivación interna para alcanzar lo propuesto, ensayar el lenguaje corporal asertivo y técnicas que eviten la manipulación del interlocutor.

Esta técnica es comúnmente poco conocida por los estudiantes, porque a diferencia de las otras, esta cuesta más trabajo de aprender, aplicar y utilizarla adecuadamente; por lo cual, psicoterapeutas y psicólogos prefieren ensayar las dos primeras.

2.2.1.4.4. Prácticas Contemplativas.

A través de estas prácticas se buscan desarrollar la conciencia plena, que estimula la capacidad creativa y la comprensión sin juicios de valor, sino logrando que la persona sea más flexible para aceptar todo lo que aflora en su mente (Goleman, 2013). Así, cuando la persona fortalece su proceso creativo deberá encontrar la forma de aplicar sus ideas en la realidad para alcanzar sus objetivos.

La intención de estas prácticas es lograr que la persona viva en el eterno presente, aunque no se descarta los beneficios de la mente errante, desde el ámbito cognitivo, como muestra de la capacidad superior del ser humano para pensar en cosas que no

existen en el presente y desarrollar habilidades de planificación, imaginación y logísticas para hacer que esas cosas existan (Goleman, 2013).

Mediante las prácticas contemplativas se logra mantener la mente concentrada en un objetivo neutro, lo que fortalecería la autoconciencia, que cumple doble función al diseñar la mente, regular las emociones y promover la empatía (Goleman, 2013). En esta práctica tiene gran importancia el contexto donde se realiza y que se personaliza según cada individuo porque a uno podría bastarle con una habitación en silencio, mientras que otro se sentiría más cómodo frente al mar, por ejemplo.

Asimismo, las prácticas contemplativas benefician la interacción social porque al tener una actitud positiva se pasa de la atención centrada en el yo hacia la atención centrada en el nosotros (Goleman, 2013). También se reconocen otros beneficios en el ámbito de los estudiantes como reducir la distracción para concentrarse en lo importante, mejorar la comprensión, sostener la calma en situaciones estresantes, gestionar mejor las emociones y tener interacciones sociales más eficaces.

La práctica contemplativa más conocida es el mindfulness, que estimula la red clásica de la atención para desconectar la atención de una cosa, dirigirla a otra y mantenerla (Goleman, 2013). El mindfulness es una palabra de origen inglés que significa atención o consciencia plena, generalmente se encuentra asociado a la meditación.

La práctica del mindfulness y sus efectos han sido ampliamente estudiados en el campo de la neurociencia (Moñivas et al., 2012). El aspecto más importante en la práctica de mindfulness es la respiración rítmica en cada bocanada de aire (Simon, 2006), tras lograr esto, se debe caminar conscientemente y prestando atención a los detalles de la vida para la consciencia plena en la realización (Moñivas et al., 2012).

La práctica de mindfulness ha demostrado múltiples beneficios y ha cobrado popularidad en redes sociales, pero es enseñada por 'influenciadores' que no están debidamente capacitados, por lo que el público, en especial los estudiantes usuarios de redes virtuales, pueden creer que han aprendido correctamente la técnica, aunque no sea así.

El mindfulness se aprende en compañía de un experto que domine la técnica, pero se trata de un entrenamiento de elevado costo que no podría ser accesible para todos los estudiantes implicados en este estudio.

2.2.1.4.5. Regular la Emoción desde la Neurofenomenología.

Varela se ocupó de estudiar el sistema nervioso para comprender los fenómenos superiores, entre ellos la consciencia, emociones y la naturaleza del yo (Bächler et al., 2012). Varela señala que debe reformularse la práctica fenomenológica para tener acceso a estudiar la relación entre la mente y el cerebro (Varela, 2000); así, mediante la neurofenomenología se puede estudiar la relación entre la emoción que surge en el cerebro y la situación que la desencadena (Bächler et al., 2012), siendo vivida cada situación de manera diferenciada por cada persona.

Varela (2000), sostiene que es posible conocer a profundidad la actitud, que es la respuesta emocional habitual que empleamos para relacionarnos con los cambios externos. Al considerar que es posible un presente distinto se transforma la experiencia simple en una experiencia reflexiva donde la actitud se convierte en fenomenológica (Bächler et al., 2012).

En ese sentido, las emociones experimentadas por la persona no son una simple interpretación cognitiva de los estímulos percibidos, sino son el resultado de la interacción entre la persona, el entorno y las características sociohistóricas y culturales de su medio (Varela, 1997).

Esto quiere decir que al ser la emoción resultado de un proceso dinámico, esta se puede regular cuando se modifica la interacción entre la persona y el mundo exterior, y se consideran las características socioculturales de cada contexto, en ese proceso el ser humano se supera como ser biológico para transformarse en ser biocultural (Toro, 2010), esta transformación hace más sencillo construir la aceptación tanto emociones positivas como negativas.

2.2.1.5. Características de la Regulación Emocional

Según Gross (2015), las características de regulación emocional se dividen en tres grandes grupos, que son:

- Cualquier persona tiene la capacidad y habilidad para poder calificar, disminuir e incrementar la frecuencia con la que experimenta emociones tanto positivas como negativas. Es usual que se sugiera reprimir o desplazar las emociones negativas, pero al hacerlo sin orientación puede tener el efecto contrario y fortalecer las emociones negativas, conduciendo a nuevos problemas como el abandono de la carrera universitaria; dificultad en la realización de tareas, trabajos o ensayos universitarios; y tantos otros comportamientos que pueden comprometer la vida del estudiante.
- Los efectos de la regulación emocional pueden ser positivos o negativos según la influencia de las características contextuales, por ello, debe conocerse los aspectos del ambiente donde se desenvuelven los estudiantes para estimar si la regulación emocional conducirá a un escenario de mejora.
- La regulación emocional suele hacerse de manera consciente al principio, para después convertirse en una práctica automatizada; por lo cual, reeducar esta habilidad en los estudiantes para obtener resultados positivos contribuirá a que no haya un uso excesivo de recursos cognitivos que entorpezcan su desempeño académico.

2.2.1.6. Habilidades de Regulación Emocional

Linehan (1993), creó un manual que pretendía lograr un entrenamiento para desarrollar habilidades de regulación emocional. A continuación, se presentan las finalidades del trabajo de la autora:

- Comprender la experiencia emocional: la persona debe identificar y describir la emoción que está experimentado y entender los efectos de cada emoción, tanto a nivel físico como mental.
- Disminuir la frecuencia de aparición de emociones negativas: la persona puede ajustar los hechos que vivencia para transformar las emociones malas y dolorosas,

además, modificar la forma como se perciben los sucesos activadores de estas situaciones que gatillan la emoción negativa.

- Bajar la vulnerabilidad emocional: se busca que la resiliencia del sujeto se eleve exponencialmente, además de aumentar la cantidad de emociones positivas que pueda experimentar.
- Disminuir el sufrimiento emocional: se busca lograr el desarrollo de una consciencia plena, que permitirá alejar emociones de difícil proceso y regulación, además de generar un aprendizaje en el manejo de situaciones gatilladoras que puedan empeorar la situación difícil ya vivenciada en ese momento.

Por otro lado, se presentan a continuación ciertas habilidades que son muy efectivas para la práctica clínica en el trabajo con estudiantes de nivel superior (Linehan, 1993):

- Verificar hechos: con esta habilidad los estudiantes podrán reconocer y verificar que su respuesta emocional esté acorde a la situación y personas que han desencadenado el suceso.
- Resolución de problemas: esta capacidad brinda a los sujetos la posibilidad de disminuir la frecuencia con la que surgen emociones de carácter negativo, generando en el proceso mecanismos que ayudan a la toma de decisiones y brindan alternativas de solución.
- Acción opuesta: con esta habilidad, el sujeto será capaz de actuar de manera opuesta al impulso emocional, esto se dará en situaciones donde la emoción no es consecuente con los sucesos y no es de carácter afectivo.
- Acumular experiencia: esta habilidad radica en la acumulación de experiencias, vivencias, eventos y situaciones de carácter positivo, que juntas irán sumando conocimientos que ayudarán a reducir la vulnerabilidad de las emociones al tener experiencia sobre cómo reaccionar ante cada situación.
- Construir dominio: para lograr el desarrollo de esta habilidad, es necesario que el sujeto se someta a la realización de actividades que brinden confort y le hagan sentir competente, de esta manera logrará combatir los sentimientos negativos de desesperanza e impotencia.

- Adelantarse con las situaciones emocionales: el desarrollo de esta habilidad, le permitirá al sujeto el crear una especie de barrera protectora, debido a que estará preparado con antelación para cuando se presenten las situaciones complicadas o las dificultades de la vida.
- Proteger la mente y el cuerpo: para lograr esta habilidad, se necesita alcanzar equilibrio en la vida teniendo conductas saludables como dormir adecuadamente y tiempo necesario para realizar ejercicio, también evitar el consumo de sustancias que puedan generar alteración en el estado anímico y prestar atención siempre que surja alguna especie de dolencia física o mental, acudiendo a los profesionales según la problemática.
- Conciencia plena: el manejo de esta habilidad permitirá al individuo observar sus emociones, explorar las sensaciones corporales, recordar que muchas emociones son solo producto de las circunstancias y que se pueden soltar aquellas cosas que no funcionan.
- Equilibrio de emociones extremas: con esta habilidad, el sujeto será capaz de sobreponerse a una crisis y generar aprendizaje para que en situaciones similares no se gatillen emociones extremas.

2.2.2. Desregulación Emocional en Estudiantes

Explicar la desregulación y regulación emocional en estudiantes es un asunto complejo que involucra el análisis desde los primeros años de vida, donde el estudiante aprendió patrones de expresión emocional que se transformaron en hábitos de regulación emocional, que podrían ser adaptativos o desadaptativos.

Gratz y Roemer (2004), sostienen que la desregulación emocional es más frecuente en personas que han tenido una infancia difícil marcada por carencias debido a la negligencia de los padres o tutores legales. También debe enfatizarse el papel del contexto, tal como ha propuesto Linehan (2003), el entorno puede contribuir a que se considere adecuado la represión de emociones negativas aunque la persona sufra por esta acción.

De acuerdo a Papalia y Martorell (2017), el periodo comprendido entre los 18 y 29 años, aproximadamente, corresponde a la adultez emergente que consiste en una etapa donde los jóvenes no son adolescentes, pero tampoco desempeñan todos los roles del adulto. Los estudiantes de esta investigación se encuentran, entonces, en la etapa de adultez emergente, sus características emocionales son descritas a continuación.

Cabe precisar que el inicio de la adultez depende de criterios internos como la autonomía, autoregulación y responsabilidad individual y social (Shanahan et al., 2005), si los estudiantes no desarrollan estas habilidades no se convertirán en adultos, aunque su edad cronológica sugiera lo contrario.

Las condiciones socioeconómicas son factores indirectos que influyen en el estado de la salud integral de los estudiantes, se ha revisado que las personas con mejor posición económica y educativa suelen ser más saludables porque tienen acceso a mejores productos alimenticios, realizan ejercicio y pueden acudir con libertad a centros que presten servicios de salud (Papalia y Martorell, 2017).

El apoyo social también influencia en la salud de los estudiantes, si ellos tienen acceso a recursos materiales, de información y psicológicos pueden afrontar mejor el estrés (Cohen, 2004), por ello es importante que en sus instituciones educativas existan centros de bienestar universitario que se ocupen de proporcionarles todos los recursos que beneficien su salud plena.

Además, tener mayor conocimiento guarda relación con la etapa de logro propuesta por Schaie y Willis (2000), en esa etapa, los jóvenes usan sus conocimientos para alcanzar sus metas; entonces, si los estudiantes aprenden técnicas de regulación emocional podrán emplearlas para emitir respuestas emocionales más adaptativas que les ayuden a concretar sus objetivos.

Otro aspecto relevante es la inteligencia emocional, descrita por Salovey y Mayer (1990), como el conjunto de competencias para percibir, emplear, comprender y regular las emociones. Se ha observado que los estudiantes con alta inteligencia emocional tienen relaciones interpersonales más satisfactorias con sus padres, amigos y pareja;

también tiene impacto en el desempeño laboral contribuyendo al desarrollo de la carrera (Papalia y Martorell, 2017).

En síntesis, la transición de los estudiantes por la universidad debería estimular el desarrollo del pensamiento flexible que facilite la regulación emocional; sin embargo, las demandas académicas podrían concentrar la atención de los estudiantes en el progreso de conocimientos, descuidando el desarrollo del ámbito emocional.

De esta manera, la desregulación y regulación emocional de los estudiantes son entidades que se nutren de diversas fuentes y pueden diferenciarse entre las instituciones educativas a las que asisten los estudiantes. Debe recordarse que el contexto influye en la emisión de la respuesta emocional y que las características de una institución privada y estatal, respecto a los recursos y soluciones que pueden ofrecer a los estudiantes para su salud emocional, son diferentes. En el siguiente apartado se describen los contextos del estudio.

2.2.3. Instituciones Educativas

El acceso a instituciones educativas de nivel superior suele estar determinado por la posición económica de las familias de los estudiantes, donde aquellos con mayor poder adquisitivo pueden acceder a la universidad privada inmediatamente después de concluir el colegio; mientras que aquellos con menor poder adquisitivo deberán ingresar a una universidad estatal, lo cual puede demandar meses o años.

Si bien es cierto que las universidades gozan de autonomía también deben respetar los lineamientos de la Ley Universitaria, pero como se ha mencionado antes, esta Ley solo contempla aspectos de calidad relacionados a los conocimientos y productos de investigación científica, dejando de lado el ámbito emocional de los estudiantes.

Aquello que se puede conocer sobre el manejo de las emociones en las instituciones educativas de nivel superior de Perú, solo es posible analizando investigaciones científicas que hayan abordado variables en relación a las emociones y el contexto universitario. A continuación se presenta la información encontrada que caracteriza al contexto donde se desenvuelven los estudiantes de esta investigación.

2.2.3.1. Instituciones Educativas Privadas

Se esperaría que las universidades privadas tengan un mejor tratamiento del aspecto emocional en sus estudiantes; no obstante, algunos analistas han resaltado que las universidades privadas solo conciben al estudiante como un cliente y no hay voluntad para ofrecerle una educación integral de calidad (Mejía, 2018; Cuenca y Reátegui, 2016).

Asimismo, se suele considerar que los estudiantes que ingresan a una universidad privada no esperan demasiado tiempo después de egresar del colegio; sin embargo, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2011), encontró que el tiempo promedio para ingresar a una universidad privada es de 3 años 1 mes, superior al de la universidad pública porque los estudiantes suelen optar como primera opción a una entidad estatal, lo cual no solo retarda su formación profesional, también los afecta emocionalmente.

Así, Wan (2018), encontró que los estudiantes con reciente ingreso a una universidad privada presentaban mayor nivel de emociones positivas, lo cual contribuye a que tengan mejores expectativas sobre su futuro académico y el estado de su salud, su población fueron estudiantes con edades promedio entre 15 a 23 años, donde la mayoría reportó haber experimentado emociones negativas en los últimos seis meses, es decir, antes de ingresar a la universidad. Esto demuestra que los estudiantes de universidades privadas confían en que recibirán educación de calidad y eso tiene un impacto inicial en el estado de sus emociones.

Al existir pocas investigaciones que aborden el desarrollo emocional de los estudiantes en función al avance por los ciclos académicos, es prudente citar a Lunahuana (2018), quien encontró que los estudiantes de una universidad privada reportaron nivel medio de inteligencia emocional y analizaron su relación con el afrontamiento al estrés derivado de la actividad académica, sosteniendo que estudiar las emociones en el contexto universitario privado debe convertirse en base para rediseñar el currículo académico y que la universidad, además de brindar conocimientos, contribuya a orientar el crecimiento emocional de los estudiantes.

Ese planteamiento coincide con Ocoruro (2021), quien encontró nivel bajo de inteligencia emocional en la mayoría de estudiantes de una universidad privada, recomendando que los contenidos curriculares incorporen programas orientados a mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional. También Chávez y Guerra (2020), encontraron niveles bajos de inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada y recomendaron que se implementen programas para fortalecer este aspecto y debidamente contextualizados con la carrera profesional que cursan los estudiantes, haciendo hincapié en que la calidad educativa debe contemplar el desarrollo emocional.

Asimismo, otras investigaciones han demostrado indirectamente que el contacto con contenidos que estimulen el adecuado desarrollo emocional contribuye a una mejor regulación afectiva; Ypanaqué (2020), encontró que estudiantes de medicina humana de una universidad privada mostraron mayores niveles de regulación emocional en comparación a los estudiantes de psicología, concluyendo que cuando los estudiantes revisan contenido que orienta la adecuada gestión de sus emociones pueden seleccionar estrategias más saludables para su regulación emocional, siendo necesario que la psicoeducación se amplíe a todas las carreras universitarias.

Puede concluirse que las instituciones educativas privadas de nivel superior han descuidado el desarrollo emocional de los estudiantes, no cumpliendo con ofrecer una educación integral a estos. Además, pese a la abundancia de investigaciones que abordan el ámbito emocional de los estudiantes en este tipo de universidad y recomiendan la implementación de psicoeducación y otras modalidades de intervención, poco se ha avanzado. Cabe resaltar que la sugerencia de fortalecer el desarrollo emocional de los estudiantes conserva un análisis más minucioso al precisar que es necesario contextualizar cada intervención en función a las características internas y sociodemográficas de los estudiantes, como el tipo de profesión que estudian, nivel de ciclo académico, procedencia escolar, entre otros.

2.2.3.2. Instituciones Educativas Estatales

Según INEI (2011), los estudiantes demoran en ingresar a una universidad pública, alrededor de 2 años y 7 meses después de haber concluido el colegio. No existe

información respecto al estado de salud mental y emocional de los estudiantes durante ese periodo de transición y las investigaciones que abordan el ámbito emocional durante el pregrado son insuficientes. Esta realidad se contradice con la propuesta de Naciones Unidas para lograr implementar la Educación para la Paz en todos los niveles de estudio.

A comparación de las instituciones educativas privadas, las investigaciones sobre el estado de las emociones en el sector estatal son escasas. Frisancho et al. (2020), encontraron que los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de una universidad pública, no progresaron a medida que se avanzaba por los ciclos académicos, quedando demostrado que el diseño curricular no aborda el desarrollo espontáneo de la inteligencia emocional y es necesaria la implementación de una política intencionada que incluya intervenciones, talleres y programas para desarrollar este aspecto en los estudiantes.

Asimismo, Velásquez et al. (2020), encontraron una proporción considerable de estudiantes de una universidad pública que presentaban desregulación emocional, sugiriendo que es necesario implementar un programa de intervención basado en mindfulness y adaptado al contexto universitario peruano para prevenir la rumiación e ideación suicida.

Así, se puede concluir que el soporte emocional que pueden ofrecer las instituciones educativas de nivel superior, es prácticamente inexistente, siendo de vital importancia que se implementen políticas nacionales y al interior de cada universidad que velen por la salud y desarrollo emocional de los estudiantes, de ese modo se contribuiría a disminuir los índices de violencia y la prevalencia de trastornos de salud afectiva que aquejan a la sociedad peruana.

2.3. Marco Conceptual

Desregulación Emocional

Es la ausencia relativa del cúmulo de habilidades que implican identificar, comprender, aceptar, controlar y regular las emociones para que el comportamiento sea flexible y acorde tanto al contexto como a los objetivos personales (Gratz y Roemer, 2004).

CAPITULO III: RESULTADOS

Tabla 2

Desregulación Emocional en estudiantes de una institución educativa privada de Trujillo.

Nivel	Frecuencia	%
Alto	6	6
Medio	52	52
Bajo	42	42
Total	100	100

Fuente: Datos obtenidos de los test.

En la Tabla 2, se presenta los niveles de desregulación emocional en los estudiantes de una institución educativa privada de Trujillo, donde predomina el nivel medio en 52% de estudiantes.

Tabla 3

Desregulación emocional por indicador en estudiantes de una institución educativa privada de Trujillo.

Indicadores	Descontrol		Rechazo		Interferencia		Desatención		Confusión	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Alto	41	41	8	8	8	8	19	19	7	7
Medio	49	49	48	48	27	27	36	36	36	36
Bajo	10	10	44	44	65	65	45	45	57	57
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Datos obtenidos de los test.

En la Tabla 3, se presentan los niveles según indicadores de desregulación emocional en estudiantes de una institución educativa privada, en los indicadores Descontrol y Rechazo se observa predominancia de nivel medio con porcentajes de 49% y 48%, respectivamente; mientras que en los indicadores Interferencia, Desatención y Confusión predomina el nivel bajo con porcentajes entre 45% y 65%.

Tabla 4

Desregulación emocional en estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo.

Nivel	Frecuencia	%
Alto	4	4
Medio	73	73
Bajo	23	23
Total	100	100

Fuente: Datos obtenidos de los test.

En la Tabla 4, se presenta los niveles de desregulación emocional en los estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo, donde predomina el nivel medio representado por 73% de los estudiantes.

Tabla 5

Desregulación emocional por indicador en estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo

Indicadores	Descontrol		Rechazo		Interferencia		Desatención		Confusión	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Alta	21	21	11	11	5	5	14	14	9	9
Media	48	48	46	46	46	46	61	61	61	61
Baja	31	31	43	43	49	49	25	25	30	30
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Datos obtenidos de los test.

En la Tabla 5, se presentan los niveles según indicadores de desregulación emocional en estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo, en los indicadores Descontrol Rechazo, Desatención y Confusión se observa predominancia del nivel medio con porcentajes que oscilan entre 46% y 61%; mientras que en el indicador Indiferencia predomina el nivel bajo con porcentaje que representa al 49% de estudiantes.

Tabla 6

Comparación en Desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y una institución educativa estatal de Trujillo

	Universidad		Prueba	
	Privada	Estatal		
Promedio	92.15	108.85	U	4165
Suma de Rangos	9215	10885	Z	-2.402
N	100	100	P	.016*

Fuente: Datos obtenidos de los test.

U: Valor de la U de Mann Whitney

Z: Valor Z de la distribución normal estándar asociado al nivel de confianza

**p<.05*

En la Tabla 6, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba U de Mann Whitney para la comparación por institución educativa de las puntuaciones obtenidas en desregulación emocional por estudiante, evidenciando que existe diferencia significativa ($p<.05$) en las puntuaciones obtenidas entre los estudiantes de una institución educativa privada y estatal, siendo los estudiantes de la institución educativa estatal quienes presentan mayor promedio 108.85, que los estudiantes de la institución educativa privada 92.15.

Tabla 7

Comparación por indicador en Desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

Indicadores	Universidad		Prueba	
	Privada	Estatal		
Descontrol	Promedio	115.70	85.31	U 3480.5
	Suma de Rangos	11569.5	8530.5	Z -4.033
	N	100	100	p .000**
Rechazo	Promedio	99.2	101.8	U 4870
	Suma de Rangos	9920	10180	Z -.352
	N	100	100	p .725
Interferencia	Promedio	93.67	107.34	U 4316.5
	Suma de Rangos	9366.5	10733.5	Z -1.908
	N	100	100	p .056
Desatención	Promedio	93.78	107.23	U 4327.5
	Suma de Rangos	9377.5	10722.5	Z -1.794
	N	100	100	p .073
Confusión	Promedio	87.52	113.49	U 3701.5
	Suma de Rangos	8751.5	11348.5	Z -3.540
	N	100	100	p .000**

U: Valor de la U de Mann Whitney

Z: Valor Z de la distribución normal estándar asociado al nivel de confianza

***p<.01*

En la Tabla 7, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba U de Mann Whitney para la comparación por institución e indicador de las puntuaciones obtenidas por estudiantes, el indicador Descontrol evidencia que existe diferencia altamente significativa ($p < .01$) entre las puntuaciones obtenidas entre los estudiantes de una institución educativa privada y estatal, siendo los estudiantes de la institución educativa privada quienes presentan mayor promedio 115.70, que los estudiantes de la institución educativa estatal 85.31. Así mismo, el indicador Confusión evidencia que existe diferencia altamente significativa ($p < .01$) en las puntuaciones obtenidas entre los estudiantes de una institución educativa privada y estatal, siendo los estudiantes de la institución estatal quienes presentan mayor promedio 113.49, que los estudiantes de la institución privada 87.52.

Finalmente, los indicadores Rechazo, Interferencia y Desatención, no reportaron evidencia de diferencia significativa ($p < .05$) en las puntuaciones obtenidas entre los estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

CAPITULO IV: ANALISIS DE RESULTADOS

La desregulación emocional influye en la salud mental, manifestándose a través de pensamientos y acciones que repercuten en la valoración de la experiencia emocional, conduciendo en muchas oportunidades al rechazo y represión de las emociones, junto a ello, a las dificultades en la realización de las tareas cotidianas. En lo que respecta a la población de estudio, la desregulación emocional puede afectar su desempeño académico, estado de los vínculos interpersonales y la capacidad de cada estudiante para adaptarse a las demandas del entorno social. En consecuencia, se realiza el análisis de los resultados comenzando por las tablas descriptivas.

En la Tabla 2, se observa el nivel de desregulación emocional en estudiantes de una institución educativa privada de Trujillo; evidenciándose que predomina el nivel medio en 52% de los estudiantes. Esto quiere decir que en algunas circunstancias, los estudiantes pueden presentar dificultades en la regulación de sus emociones porque emplean estrategias inadecuadas para apreciar su experiencia emocional, mientras que en otras sí encuentran los recursos internos y externos necesarios para que sus emociones los ayuden en la consecución de sus metas; respecto a los recursos externos, estos son ofrecidos por el entorno educativo que cuenta con consultorio psicológico para la atención de los estudiantes y además promueve el servicio como parte del área de bienestar universitario. Esto concuerda con Hervás y Moral (2017), quienes señalan que las personas tienen libertad para modificar las características del contexto a través de sus comportamientos, siendo posible cambiar una situación para que no produzca emociones negativas, sino positivas. Asimismo, Wan (2018), sostiene que los estudiantes de la universidad privada en Perú, confían en recibir educación de calidad y eso contribuye a que su regulación emocional se mantenga en equilibrio. Este resultado coincide parcialmente con Advíncula (2018), quien encontró que el nivel de regulación emocional era medio en estudiantes de una universidad privada, debido a la influencia del contexto que ofrece oportunidades de desarrollo.

En la Tabla 3, se observa el nivel de desregulación emocional por indicador en estudiantes de una institución educativa privada de Trujillo; reportándose que predomina el nivel medio en Descontrol y Rechazo con porcentajes de 49% y 48%, respectivamente. Esto indica que, ocasionalmente, los estudiantes no gestionan apropiadamente sus

comportamientos derivados de la experiencia emocional negativa y tienden a reprimir lo que sienten porque consideran que sus emociones no son adecuadas para el contexto o que podrían ser rechazados por sus pares; ello suele ocurrir cuando fallan las estrategias de gestión emocional, es decir, la atención psicológica que puedan estar recibiendo estos estudiantes no cumple plenamente con su propósito, además, los estudiantes pueden recibir mensajes del entorno que descalifican algunas emociones por ser 'negativas'. Al estimarse que los estudiantes de una institución privada tienen acceso a más recursos multimedia, se puede señalar que están recibiendo mensajes de 'inadecuado positivismo' o 'positivismo exagerado' desde las redes sociales, donde se suprimen las emociones negativas porque solo son 'valiosas las personas felices'. Al respecto, Gross (1999), recomendaba que las personas deben experimentar sus emociones negativas porque reprimirlas contribuía a desarrollar psicopatologías; además, Reyes (2015), sostiene que las personas que suelen reprimir sus emociones negativas tienen a ser más sensibles y presentar problemas en su interacción social. En cuanto a la falsa positividad de redes sociales, Blasco (2020), señala que el positivismo extremo impone una actitud falsa que sobregeneraliza el estado feliz y silencia las emociones negativas, lo que se traduce en emociones desreguladas. Este resultado coincide parcialmente con Rodríguez (2021), quien encontró que predominó el nivel medio en Rechazo en estudiantes de una universidad privada, el autor sostiene que la regulación emocional varía en función del tipo de emoción que se experimenta, donde las emociones negativas suelen generar mayor rechazo por convenciones sociales.

Asimismo, en los indicadores Interferencia, Desatención y Confusión predomina el nivel bajo con porcentajes que oscilan entre 45% y 65%; esto significa que los estudiantes son capaces de identificar sus emociones, qué las ha ocasionado, y analizan qué pensamientos y comportamientos son producidos por estas, con el propósito de regular la intensidad de su expresión emocional y puedan cumplir con sus actividades diarias; en relación al contexto de la institución educativa se puede mencionar que mediante el uso de los servicios de psicología, los estudiantes han desarrollado un adecuado conocimiento sobre la regulación emocional que les permite comprender el proceso (origen – emoción - consecuencias) de la experiencia emocional, sobre todo cuando es positiva; ello también se encuentra asociado al perfil de estudiante exitoso

que suelen promover las instituciones educativas privadas. Al respecto, Hervás y Moral (2017), señalan que las personas con procesamiento promedio de regulación emocional aprenden a prestar atención, categorizar y analizar sus emociones para elegir cómo comportarse. Asimismo, Linehan (1993), resalta que las personas desarrollan desregulación emocional cuando las características contextuales contribuyen a ello. Este resultado coincide parcialmente con Lemus (2020), quien encontró que estudiantes de una universidad privada presentaban nivel bajo en desregulación emocional porque se sentían motivados por las características contextuales.

En la Tabla 4, se observa el nivel de desregulación emocional en estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo; evidenciándose que predomina el nivel medio en 73% de los estudiantes. Esto significa que, ocasionalmente, los estudiantes manifiestan algunas dificultades en la regulación de sus emociones y esto podría estar relacionado con la alta exigencia académica de su institución, el periodo de evaluaciones, presentación de trabajos académicos y su interacción con docentes y pares; mientras que en periodos de menor exigencia académica cumplirían con regular sus emociones porque tienen mayor tiempo para explorar en sí mismos y ajustar su comportamiento. Al respecto, Gross (1999), señala que las personas pueden utilizar la atención selectiva para regular sus emociones enfocándose en lo positivo de las situaciones; también Hervás y Moral (2017), sostienen que las personas usan recursos atencionales para captar información sobre sus emociones; así, al hablar del entrenamiento de la atención para la regulación emocional, los estudiantes de la universidad pública tendrían que disponer de tiempo y dedicar esfuerzo a ello, pero sus responsabilidades académicas son su prioridad. Este resultado coincide con Socarrás et al. (2020), quien encontró en estudiantes de una universidad estatal, que predominaba el nivel medio en desregulación emocional debido a que el contexto de la universidad no propiciaba que se usaran adaptativamente estrategias de regulación emocional.

En la Tabla 5, se observa el nivel de desregulación emocional por indicador en estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo; encontrándose que predomina el nivel medio en los indicadores Descontrol, Rechazo, Desatención y Confusión, con porcentajes que oscilan entre 46% y 61%. Esto indica que los estudiantes suelen

presentar dificultades en identificar sus emociones y los efectos que tendrán en sus pensamientos y actos, generalmente esto conduce a que no sean capaces de gestionar su comportamiento, especialmente cuando se trata de emociones negativas, y para evitar una mala presentación de sí mismos optan por reprimir su experiencia emocional; esto se encuentra relacionado con las expectativas sociales que se ejercen sobre los estudiantes de instituciones estatales, donde ellos deben alcanzar altos estándares y sacrificarían sus emociones anteponiendo su mérito académico. Al respecto, Linehan (1993), sostiene que las personas con desregulación emocional se desenvuelven en contextos rígidos que suelen menospreciar varias de sus emociones, pensamientos y conductas, exigiendo que se comporten solo de acuerdo a los estándares. Asimismo, según informa INEI (2011), existe gran competitividad para ingresar a una universidad estatal peruana por la escasez de plazas y la gran demanda, dicho sistema de competencia se proyecta al interior de las universidades y los estudiantes se sienten obligados a mantenerse dentro de las expectativas sociales. Este resultado coincide con Velásquez et al. (2020), quienes encontraron que una proporción considerable de estudiantes de una universidad pública peruana presentaba desregulación emocional, siendo necesario que se implementen programas de intervención adaptados a la realidad educativa.

Asimismo, en el indicador Interferencia predomina el nivel bajo con 49% de los estudiantes; esto indica que los estudiantes se esfuerzan para que sus emociones no interfieran con su desarrollo académico y otras actividades que son parte de su quehacer cotidiano; tal como se mencionó antes, ello tendría que ver con presiones sociales además de la predisposición individual a sobresalir. Al respecto, Juarros (2006), describió a la educación superior pública en América Latina como un privilegio por las características de selectividad en el ingreso y el esfuerzo que debían realizar los estudiantes para culminar sus estudios pese a las limitaciones del diseño curricular, la escasa inversión en educación y las limitaciones sociales características de los países de la región. Además, Schaie y Willis (2000), señalan que las personas durante la universidad aprenden estrategias para regular sus respuestas emocionales a fin de concretar sus objetivos. Este resultado coincide con Rovella et al. (2018), quien halló que en estudiantes de una universidad estatal, predominaba el nivel bajo en Interferencia

debido a que ellos habían aprendido a controlar sus impulsos para ajustarse a las demandas del contexto y alcanzar sus metas.

En la Tabla 6, se acepta la hipótesis general que enuncia la presencia de diferencia significativa ($p = .016$) en desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo, donde los estudiantes de la institución educativa privada alcanzaron un menor promedio (92.15), en comparación a los estudiantes de la institución educativa estatal (108.85). Esto indica que los primeros estudiantes poseen mayores recursos internos y externos para facilitar la regulación de sus emociones porque en su contexto se promueve acudir a atención psicológica en el departamento de bienestar universitario, además, de las campañas usuales que se realizan al interior de su casa de estudios para promover el bienestar integral; en tanto, los estudiantes de una institución educativa estatal cuentan con menos tiempo para realizar una introspección acompañada o a solas porque su foco de atención se encuentra en cumplir con las exigencias académicas. Al respecto, Varela (1997), señala que las emociones son producto de la interacción entre la persona, el entorno y las características sociohistóricas de su medio; en ese sentido, los estudiantes de la institución privada interactúan con un entorno con mayores recursos como la constante promoción de atención psicológica, en comparación a la institución estatal y eso impacta en sus experiencias emocionales y cómo las regulan. Asimismo, Papalia y Martorell (2017), sostienen que las personas con mejores condiciones socioeconómicas gozan de un mejor estado de salud porque tienen acceso a más recursos y canales de atención. Este resultado coincide parcialmente con Ypanaqué (2020), quien encontró que estudiantes de una universidad privada habían presentado mejores habilidades de regulación emocional después de haber tenido acceso a contenidos psicológicos en un curso.

En la Tabla 7, se acepta la primera hipótesis específica que enuncia la presencia de diferencia muy significativa ($p < .01$) en el indicador Descontrol entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo, donde los estudiantes de institución educativa privada reportan mayor promedio (115.7), que los estudiantes de institución educativa estatal (85.31). Esto significa que los primeros estudiantes presentan mayores

dificultades en la gestión de sus comportamientos ocasionados por la experiencia emocional negativa, ello puede estar relacionado al contexto educativo privado, donde el estudiante es promocionado bajo conceptos de éxito en los estudios, en las habilidades sociales y en el trabajo, por lo cual, cuando experimentan algo negativo no saben cómo regular sus acciones; mientras que los estudiantes de la institución educativa estatal se ven obligados a mantener su comportamiento a la altura de las exigencias académicas porque en caso de no hacerlo, se retrasarían un año en sus estudios. Al respecto, Advíncula (2018), refiere que los estudiantes de universidades privadas intentan proyectar una imagen ideal producto de la influencia del contexto que remarca la importancia de tener excelentes habilidades sociales; esto quiere decir que los estudiantes de estas casas de estudio solo son preparados para el éxito y desconocen cómo reaccionar cuando, por ejemplo, fracasan. Además, Gonzáles (2018), señala que en las universidades públicas peruanas se exige un alto nivel de conocimiento y rendimiento académico, lo cual, sumado a la ausencia de gestión respecto al cuidado de las emociones, no permite que los estudiantes de instituciones educativas públicas integren ambos aspectos, enfocándose solo en sus estudios.

Asimismo, en la Tabla 7, también se acepta la quinta hipótesis específica que enuncia la presencia de diferencia muy significativa ($p < .01$) en el indicador Confusión entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo, donde los primeros alcanzaron menor promedio (87.52), en comparación a los estudiantes de una institución educativa estatal (113.49). Esto significa que los estudiantes de institución educativa privada han desarrollado más su capacidad para identificar sus emociones y relacionarlas con la sensación fisiológica que generan y los comportamientos derivados de estas, como se ha mencionado, en su institución se promueve más la atención psicológica para garantizar el bienestar; mientras que los estudiantes de la institución estatal, que suelen reprimir continuamente sus experiencias emocionales para enfocarse más en sus estudios, han afectado su habilidad para identificar qué sienten y las posibles consecuencias. Al respecto, Gross (1999), señala que la regulación de emociones requiere que las personas vuelvan a aprender acerca del proceso para no cometer los mismos errores que conducen a la desregulación; asimismo, Stanton et al. (2000), señala que el procesamiento de regulación requiere que la persona comprenda y acepte sus

emociones; en ese sentido, los estudiantes de la institución educativa privada que tienen acceso a contenidos psicológicos en el departamento de bienestar universitario, han logrado incorporar la primera parte del procesamiento de regulación emocional. En tanto, los estudiantes de la institución educativa estatal presentan mayor confusión emocional porque realizan la supresión expresiva continuamente; Reyes (2015), menciona que la supresión expresiva conduce a tener más dificultades para identificar las emociones, prefiriendo inhibirlas, lo cual puede reforzar la confusión.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

- En los estudiantes de una institución educativa privada de Trujillo predomina el nivel medio de desregulación emocional (52%) y en sus indicadores Descontrol (49%) y Rechazo (48%); mientras que en los indicadores Desatención, Interferencia y Confusión predomina el nivel bajo con porcentajes que oscilan entre 45% y 65%.
- En los estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo predomina el nivel medio de desregulación emocional (73%) y en sus indicadores Descontrol, Desatención, Rechazo y Confusión con porcentajes que oscilan entre 46% y 61%; mientras que en Interferencia predominó el nivel bajo con 49%.
- Existe diferencia significativa ($p < .05$) en desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.
- Existe diferencia muy significativa ($p < .01$) en el indicador Confusión de desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.
- Existe diferencia significativa ($p < .05$) en el indicador Descontrol de desregulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal de Trujillo.

5.2. Recomendaciones

- Incrementar el número de consultorios psicológicos en las instituciones educativas privada y estatal del estudio para que puedan ofrecer atención psicológica a mayor cantidad de estudiantes, de modo que se realice un mejor tamizaje sobre la salud emocional y se pueda llevar a cabo las intervenciones pertinentes.
- Elaborar y ejecutar un programa de intervención con enfoque cognitivo – conductual para que los estudiantes que obtuvieron nivel medio y alto en desregulación emocional puedan aprender y aplicar mejores estrategias de regulación emocional, como las prácticas contemplativas, que ayudarán a la identificación de las emociones, aceptación y mejor adaptación de los comportamientos al contexto educativo.
- Mejorar el programa de inducción a la vida universitaria para que no solo contemple el ámbito académico, sino también incluya el tratamiento de las emociones durante los estudios profesionales, para garantizar la educación integral de calidad.
- Capacitar a los docentes en habilidades sociales e inteligencia emocional para que sean capaces de identificar los problemas de desregulación emocional en los estudiantes y derivarlos a atención psicológica.

CAPITULO VI: REFERENCIAS Y ANEXOS

6.1. Referencias

- Advíncula, C. (2018). *Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/12666/Adv%C3%ADncula_Coila_Regulaci%C3%B3n_emocional_bienestar1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Andina. (10 de diciembre de 2018). ¿Qué razones impiden a los peruanos buscar ayuda en salud mental? *Andina*. <https://andina.pe/agencia/noticia-que-razones-impiden-a-los-peruanos-buscar-ayuda-salud-mental-734513.aspx>
- Ato, E. Gonzales, C. y Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 69 – 79. <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/8032/1/Aspectos%20evolutivos%20de%20la%20autorregulacion%20emocional%20en%20la%20infancia.pdf>
- Bächler, R., Poblete, X. y Poblete, O. (2012). Francisco Varela: una revisión de algunos aportes fundamentales a través de la mirada de David Rudrauf. *Synergies*, 8, 121 – 140. https://gerflint.fr/Base/Chili8/rodolfo_bachler.pdf
- Barlow, D. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247 – 1263.
- Blasco, L. (10 de diciembre de 2020). Qué es la positividad tóxica y por qué puede ser una trampa. *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-55185708>
- Bolgeri, P., Rojas, F., Pastén, M., Vega, K. y San Martín, M. (2020). Regulación emocional, atención plena y bienestar psicológicos en estudiantes universitarios de primer año. *Eureka*, 17(1), 22 – 37. <https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-17-1-9.pdf>
- Calkins, S. y Fox, N. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: a multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477 – 498.

- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, 40 - 57. <http://www2.educacion.es/cesces/revista/n15-carpena-casajuana.pdf>
- Chávez, C. y Guerra, H. (2020). *Valores interpersonales y la inteligencia emocional en estudiantes de terapia física y rehabilitación de la universidad Norbert Wiener 2018* [Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener]. http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/4091/T061_47230_436_42501144_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59, 676 – 684.
- Company, R., Oriol, X., Oberst, U. y Pérez, D. (2015). Perceived effectiveness of emotion regulation strategies in sadness and joy. *Anuario de Psicología*, 45(3), 375-390. <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuariopsicologia/article/view/14650/17980>
- Cuenca, R. y Reátegui, L. (2016). *La (incumplida) promesa universitaria en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170328054601/pdf_1498.pdf
- Davis, M.; McKay, M. y Eshelman, E. R. (2009). *Técnicas de autocontrol emocional*. Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Dorenbaum, D. (3 de diciembre de 2018). Universitarios estresados. *El País*. https://elpais.com/elpais/2018/11/27/eps/1543332171_826777.html
- Frisancho, A., Aliaga, J. y Peña-Calero, B. (2020). Empatía, inteligencia emocional y tolerancia a la diversidad en estudiantes de educación de una universidad pública peruana. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2), 131 – 147. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/19237/16150>
- Goleman, D. (2013). *Focus, desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Kairós.
- Gómez, I. (2015). *Dificultades específicas de la regulación emocional en los adolescentes con TDAH: utilidad clínica de la escala DERS* [Tesis doctoral,

Universidad Autónoma de Barcelona].
<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/322795/igs1de1.pdf?sequence=1>

González, M. (2018). *Acceso: los retos universitarios frente a la masificación y universalización de la educación superior*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

http://cdn02.pucp.education/academico/2019/02/21211203/acceso_masificacion_educacion_superior_gonzalez_2019.pdf

Gratz, K. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.

Gross, J. y Levenson, R. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 95-103.

Gross, J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13, 551 – 573.

Gross, J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological inquiry*, 26, 130-137.

Herrera, M. (2019). *Influencia de la regulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de primer año de Psicología de la Universidad Católica de Santa María – 2018* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santa María].
<http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/UCSM/9945/B4.2033.MG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología Conductual*, 19, 347 – 372.

Hervás, G. y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Ciencia y Salud*, 19(2), 139 – 156.
<https://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v19n2/v19n2a01.pdf>

- Hervás, G. y Moral, G. (2017). *Regulación emocional aplicada al campo clínico. Formación Continuada a Distancia para División de Psicoterapia*.
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>
- Huaranga, K. (2020). *Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas, estilos de regulación emocional y compromiso académico en escolares y universitarios* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17484/HUARANGA_ANGELES_KATTY_JANETT%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (INEI). (2011). *II Censo Nacional Universitario 2010*. Gobierno del Perú.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/censos/cenaun_resultadosdefinitivos- capitulo_01.pdf
- Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado – Hideyo Noguchi”. (INSM “HD – HN”). (13 de septiembre de 2017). 5 casos de intento suicida por día, atiende el Instituto Nacional de Salud Mental. *INSM*.
<https://www.insm.gob.pe/oficinas/comunicaciones/notasdeprensa/2017/036.html>
- Juarros, M. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3(5), 69 – 90. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v3n5/v3n5a5.pdf>
- Lemus, L. (2020). *La práctica de actividad física en población universitaria: etapas del cambio, motivación, percepción y su relación con la regulación emocional* [Tesis de pregrado, Universidad de Los Andes].
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/51364/23756.pdf?sequence=1>
- Ley 30220 de 2018. Ley Universitaria. 9 de julio de 2014. D.O. No. 12914

- Linehan, M. (1993). *Cognitive Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. The Guildford Press.
- Linehan, M. (2003). *Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad límite*. Paidós.
- Linehan, M. y Koerner, K. (1993). A behavioral theory of borderline personality disorder. In J. Paris (Ed.), *Borderline personality disorder: Etiology and treatment* (pp. 103-121). American Psychiatric Press.
- López, M. (10 de octubre de 2018). Salud mental: depresión y ansiedad afectan a niños y jóvenes durante la etapa escolar. *RPP*. <https://rpp.pe/vital/salud/salud-mental-depresion-y-ansiedad-afectan-a-ninos-y-jovenes-durante-la-etapa-escolar-noticia-1155649>
- Lunahuana, M. (2018). *Inteligencia Emocional y Estilos de Afrontamiento al Estrés en estudiantes de una universidad privada* [Tesis de pregrado, Universidad de San Martín de Porres]. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4254/lunahuana_rcr.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Mejía, J. (2018). El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. *Cinta Moebio*, 61, 56 – 71. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n61/0717-554X-cmoebio-61-00056.pdf>
- Meneses, J. (2013). *Psicometría*. Editorial UOC.
- Mingote, J. y Núñez, C. (2011). Importancia de la consideración de la salud mental en la gestión de la salud laboral: Una responsabilidad compartida. *Medicina y Seguridad del trabajo*, 57(1), 239 - 262. <http://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v57s1/actualizacion13.pdf>
- Moñivas, A., García-Diex, G. y García de Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y Teoría. *Portularia*, 12, 83-89. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5939/Mindfulness_atencion_plena.pdf?sequence=2

- Morales, G. (2014). *Regulación Emocional: Concepto, Estrategias y aplicaciones en la relación de ayuda*. Universitat de Les Illes Balears.
- Núñez, M. y Palomino, M. (23 de diciembre de 2019). Salud mental en América Latina. *Panoramas*. <https://www.panoramas.pitt.edu/health-and-society/salud-mental-en-am%C3%A9rica-latina>
- Ocoruro, D. (2021). *Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de la escuela profesional de Psicología de la Universidad Alas Peruanas Juliaca – 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Ica]. <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/autonomadeica/885/1/Dalila%20Noemi%20Ocoruro%20Quico.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. (OPS). (2018). Perfil de los adolescentes y jóvenes de la región de las Américas. OPS. <https://www3.paho.org/informe-salud-adolescente-2018/part-one-a-profile-of-adolescents-and-youth-in-the-americas.html>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227 – 232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Papalia, D. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill.
- Rachman, S. (1980). Emotional processing. *Behavior Research and Therapy*, 18, 51 – 60.
- Reyes, M. (2015). *Regulación emocional en usuarios con trastornos de ansiedad generalizada. Reporte de la efectividad del modelo integrativo para la regulación emocional grupal (MIRE-G)* [Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana]. <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/016015/016015.pdf>
- Ribero, S. y Vargas, R. (2013). Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo conductual: Una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicología desde el Caribe*, 30, 495-

525.

<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/5045/6940>

Rodríguez, M. (2021). *Apego adulto y regulación emocional en estudiantes de universidades privadas de Lima* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19565/RODRIGUEZ_VASQUEZ_MIRIAN_ESTRELLA%20\(1\).pdf?sequence=1](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19565/RODRIGUEZ_VASQUEZ_MIRIAN_ESTRELLA%20(1).pdf?sequence=1)

Rovella, A., Giaroli, A., Brusaca, M. y Lucero, L. (2018). Regulación emocional y práctica deportiva en jóvenes universitarios. *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, xxv Jornadas de Investigación, XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Universidad de Buenos Aires*. <https://www.aacademica.org/000-122/645.pdf>

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185 – 211.

Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>

Sandoval, I. (2019). *Nivel de inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en el área de Psicología con los estudiantes de educación inicial en un instituto de educación superior pedagógico, Otuzco – 2018* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/7222/1/REP_INGRID.SANDOVAL_NIVEL.DE.INTELEGENCIA.EMOCIONAL.pdf

Schaie, K. y Willis, L. (2000). A stage theory model of adult cognitive development revisited. En B. Rubinstein, M. Moss y M. Kleban (Eds.), *The many dimensions of aging: Essays in honor of M. Powell Lawton* (pp, 173 - 191). McGraw-Hill.

- Shanahan, M., Porfeli, E. y Mortimer, J. (2005). Subjective age identity and the transition to adulthood: when do adolescents become adults? En R. Settersten, F. Furstenberg y R. Rumbaut (Eds.), *On the frontier of adulthood: Theory, research and public policy* (pp. 225 - 255). University of Chicago Pres.
- Simon, V. (2006). Mindfulness y Neurobiología. *Revista de psicoterapia*, 17(66-67), 5-30. <http://vicentesimon.com/pdf/mindfulness.pdf>
- Socarrás, D., Colunga, S. y Matos, A. (2020). Dificultades en la regulación emocional en estudiantes de Psicología de la Universidad de Camagüey. *Dialéctica y Educación*, 11(4), 135 – 146.
- Stanton, A., Kirk, S., Cameron, C. y Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach: scale translation and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1150 – 1169.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (SUNEDU). (2018). *Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria Peruana*. Gobierno del Perú. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/747830/Informe-Bienal-sobre-realidad.pdf>
- Toro, S. (2010). Neurociencias y aprendizaje... texto en construcción. *Estudio Pedagógicos*, 36(2), 323 – 341. <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v36n2/art18.pdf>
- Varela, F. (1997). *De cuerpo presente, las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Dolmen.
- Velásquez, C., Grajeda, A., Montero, V. y Montgomery, W. (2020). Desregulación emocional, rumiación e ideación suicida en estudiantes que cursan estudios generales en una universidad pública de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(1), 5 – 22.
- Wan, C. (2018). *Percepción de salud, emociones y afrontamiento en alumnos universitarios de primer ciclo de Psicología* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas].

https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/622976/Wan_sc.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Ypanaqué, P. (2020). *Desregulación emocional en estudiantes de medicina humana y psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad Científica del Sur].
<https://repositorio.cientifica.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12805/1227/TB-Ypanaqu%C3%A9%20P.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

6.2. Anexos

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, serán anónimas.

Yo, _____ con nº de DNI: _____ acepto participar voluntariamente en la investigación titulada **“Dificultad de la regulación emocional entre estudiantes de una institución educativa privada y estatal”**, realizada por la estudiante de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego, Mendoza Coronel, Loida Yoselit.

He sido informado sobre la naturaleza y los propósitos de la investigación y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

Firma del participante



DNI:

FICHA TECNICA

Nombre: Escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E).

Nombre original: Difficulties in Emotion Regulation Scale.

Autores: K. Gratz y L. Roemer.

Procedencia: Psychopathology Behavioral Assessment, EE.UU.

Autores de la Adaptación Mexicana: Miguel Marín Tejeda, Rebeca Robles García, Catalina González-Forteza, Patricia Andrade Palos.

Autoras de la adaptación cubana: D.Socarrás, Y. Pérez, V. Guerra.

Administración: Individual o colectiva. Duración: 10 a 15 minutos.

Aplicación: Adolescentes de 12 años a más.

Objetivos:

Evaluar las dificultades en la regulación emocional.

Utilidad práctica:

Este instrumento ha probado su utilidad en distintos ámbitos de la Psicología de la Salud, muy especialmente en el diagnóstico de problemas que se vinculan de una u otra forma con la manera en que la persona regula sus emociones y las dificultades en este sentido, tales como autolesiones, el trastorno límite de la personalidad, el consumo de sustancias, la depresión y la ansiedad, los ataques de pánico y el trastorno de estrés por postraumático. Permite evaluar una variable emocional escasamente explorada, fundamentalmente en adolescentes, variable que puede vincularse con problemas que afecten de forma general el bienestar del adolescente, así como con el ajuste a largo plazo. En el ámbito educativo, este instrumento puede contribuir al diagnóstico de aspectos vinculados al proceso de regulación emocional, como una de las tareas más importantes del desarrollo, brindando así pautas para la educación emocional.

ESCALA DE DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL (DERS)

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: F M

Universidad: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Por favor, indique con una "X" con qué frecuencia se le pueden aplicar a usted las siguientes afirmaciones:

1	2	3	4	5
Casi nunca	Algunas veces	La mitad de las veces	La mayoría de las veces	Casi siempre
1. Percibo con claridad mis sentimientos.			1 2 3 4 5	
2. Presto atención a cómo me siento.			1 2 3 4 5	
3. Vivo mis emociones como algo desbordante y fuera de control.			1 2 3 4 5	
4. No tengo ni idea de cómo me siento.			1 2 3 4 5	
5. Tengo dificultades para comprender mis sentimientos.			1 2 3 4 5	
6. Estoy atento a mis sentimientos.			1 2 3 4 5	
7. Doy importancia a lo que estoy sintiendo.			1 2 3 4 5	
8. Estoy confuso/a sobre lo que siento.			1 2 3 4 5	
9. Cuando me siento mal, reconozco mis emociones.			1 2 3 4 5	
10. Cuando me siento mal, me enfado conmigo mismo/a por sentirme de esa manera.			1 2 3 4 5	
11. Cuando me encuentro mal, me da vergüenza sentirme así.			1 2 3 4 5	
12. Cuando me siento mal, tengo dificultades para sacar el trabajo adelante.			1 2 3 4 5	
13. Cuando me siento mal, pierdo el control.			1 2 3 4 5	
14. Cuando me siento mal, creo que estaré así durante mucho tiempo.			1 2 3 4 5	
15. Cuando me encuentro mal, creo que Acabar sintiéndome muy deprimido/a.			1 2 3 4 5	
16. Cuando me siento mal, me resulta difícil centrarme en otras cosas.			1 2 3 4 5	
17. Cuando me encuentro mal, me siento fuera de control.			1 2 3 4 5	

18. Cuando me siento mal, me siento avergonzado conmigo mismo/a por sentirme de esa manera.	1	2	3	4	5
19. Cuando me encuentro mal, me siento como si fuera débil.	1	2	3	4	5
20. Cuando me encuentro mal, me siento culpable por sentirme así.	1	2	3	4	5
21. Cuando me siento mal, tengo dificultades para concentrarme.	1	2	3	4	5
22. Cuando me siento mal, tengo dificultades para controlar mi comportamiento.	1	2	3	4	5
23. Cuando me siento mal, me irrito conmigo mismo/a por sentirme así.	1	2	3	4	5
24. Cuando me encuentro mal, empiezo a sentirme muy mal sobre mí mismo/a.	1	2	3	4	5
25. Cuando me siento mal, creo que regodearme en ello es todo lo que puedo hacer.	1	2	3	4	5
26. Cuando me siento mal, pierdo el control sobre mi comportamiento.	1	2	3	4	5
27. Cuando me siento mal, tengo dificultades para pensar sobre cualquier otra cosa.	1	2	3	4	5
28. Cuando me encuentro mal, mis emociones parecen desbordarse	1	2	3	4	5

Tabla 8

Comparación en la Regulación Emocional entre Hombres estudiantes de una institución educativa Privada y una institución educativa estatal de Trujillo

	Hombres por Universidad		Prueba	
	Privada	Pública		
Promedio	93.56	107.56	U	3694
Suma de Rangos	9215	10885	Z	-2.465
N	100	100	P	.025*

Fuente: Datos obtenidos de los test.

U: Valor de la U de Mann Whitney

Z: Valor Z de la distribución normal estándar asociado al nivel de confianza

**p<.05*

En la tabla , se presentan los resultados de la aplicación de la prueba U de Mann Whitney para la comparación entre hombres por institución educativa de las puntuaciones obtenidas en la Regulación Emocional, evidenciando que existe una diferencia significativa ($p<.05$) entre las puntuaciones obtenidas entre los estudiantes hombres de una universidad Privada y Pública, siendo los estudiantes de la universidad Pública quienes presentan mayor promedio 107.56 que los estudiantes de la institución educativa Privada 93.56.

Tabla 9

Comparación en la Regulación Emocional entre Mujeres estudiantes de una institución educativa Privada y una institución educativa estatal de Trujillo

	Mujeres por Universidad		Prueba	
	Privada	Pública		
Promedio	89.66	95.69	U	4596
Suma de Rangos	9215	10885	Z	-2.292
N	100	100	P	.005**

Fuente: Datos obtenidos de los test.

U: Valor de la U de Mann Whitney

Z: Valor Z de la distribución normal estándar asociado al nivel de confianza

***p<.01*

En la tabla , se presentan los resultados de la aplicación de la prueba U de Mann Whitney para la comparación entre hombres por institución educativa de las puntuaciones obtenidas en la Regulación Emocional, evidenciando que existe una diferencia altamente significativa ($p<.01$) entre las puntuaciones obtenidas entre los estudiantes hombres de una universidad Privada y Pública, siendo los estudiantes de la universidad Pública quienes presentan mayor promedio 95.69 que los estudiantes de la institución educativa Privada 89.66.

Tabla 10

Prueba de Kolmogorov-Smirnov de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional

N		200
Parámetros normales ^{ab}	Media	74.13
	Desviación estándar	15.990
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.072
	Positivo	.072
	Negativo	-.044
Estadístico de Prueba		.72
Sig. Asintónica (bilateral)		.014 ^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Interpretación: En cuanto a la prueba de Kolmogorov-Smirnov se determinó un cociente de .014 lo que significa que la prueba sigue una distribución normal.

Tabla 11*Validez de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional*

N° de ítem	Correlación	Validez	N° de ítem	Correlación	Validez
Ítem 1	.234	Válido	Ítem 15	.623	Válido
Ítem 2	.434	Válido	Ítem 16	.666	Válido
Ítem 3	.407	Válido	Ítem 17	.617	Válido
Ítem 4	.450	Válido	Ítem 18	.513	Válido
Ítem 5	.484	Válido	Ítem 19	.659	Válido
Ítem 6	.238	Válido	Ítem 20	.537	Válido
Ítem 7	.488	Válido	Ítem 21	.610	Válido
Ítem 8	.369	Válido	Ítem 22	.547	Válido
Ítem 9	.454	Válido	Ítem 23	.654	Válido
Ítem 10	.539	Válido	Ítem 24	.643	Válido
Ítem 11	.553	Válido	Ítem 25	.699	Válido
Ítem 12	.622	Válido	Ítem 26	.523	Válido
Ítem 13	.647	Válido	Ítem 27	.326	Válido
Ítem 14	.674	Válido	Ítem 28	.269	Válido

Interpretación: En cuanto a la validez Ítem-Test por la correlación de Pearson, se aprecia que los 28 ítems son válidos, con cociente mínimo de .234 y máximo de .699.

Tabla 12

Confiabilidad de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional

Alfa de Cronbach	Número de ítems
.880	28

Interpretación: Tras el análisis de confiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach, se determinó un cociente de .880 que significa que la prueba tiene una confiabilidad alta.