

# Estrés, regulación cognitivo-emocional, adaptación y salud en universitarios colombianos

Erika Yohanna Bedoya Cardona<sup>1</sup>   
Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia

## Resumen

Durante el periodo de estudios universitarios, se presentan desafíos a los cuales los estudiantes deben adaptarse para alcanzar el éxito académico y mantener buena salud durante la carrera. El presente es un estudio no experimental, transversal y correlacional, con el cual se busca explorar la relación entre estrés, regulación cognitivo-emocional, adaptación a la vida universitaria y salud en 555 estudiantes universitarios colombianos con edades de 16 a 49 años. Los resultados evidencian puntuaciones medias y altas en todas las variables, excepto en actividad física. Igualmente, se verificaron relaciones estadísticamente significativas entre todas las variables, con lo cual se puede concluir que el uso de estrategias de regulación cognitivo-emocional positivas, bajos niveles de estrés y respuestas a este se relacionan con un mejor estado de salud, hábitos saludables y adaptación a la vida universitaria. A partir de estos resultados, se podrían proponer e implementar estrategias de intervención dirigidas al fortalecimiento de la regulación cognitivo-emocional ante situaciones estresantes para garantizar una mejor adaptación a la universidad.

**Palabras clave:** estrés, regulación cognitivo-emocional, adaptación, salud, estudiantes universitarios

## Autor de correspondencia:

<sup>1</sup>erika.bedoyac@campusucc.edu.co  
Recibido: 17 de diciembre de 2020  
Revisado: 13 enero de 2021  
Aprobado: 01 de julio de 2021  
Publicado: 19 de septiembre de 2021



**Para citar este artículo:** Bedoya, E. (2021). Estrés, regulación cognitivo-emocional, adaptación y salud en universitarios colombianos. *Praxis & Saber*, 12(30), e11534. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11534>

## **Stress, cognitive-emotional regulation, coping, and health in Colombian university students**

### **Abstract**

During the undergraduate years, there are challenges that students must cope with, in order to achieve academic success and maintain good health throughout their studies. This is a non-experimental, cross-sectional, and correlational research which seeks to explore the relation between stress, cognitive-emotional regulation, coping with university life, and health in 555 Colombian university students aged 16 to 49 years. The results show average and high scores on all variables except physical activity. Also, statistically significant relationships between all variables were verified, which leads to the conclusion that the use of positive cognitive-emotional regulation strategies, low levels of stress, and responses to stress are related to better health, healthy habits, and coping with university life. Based on these results, intervention strategies aimed at strengthening cognitive-emotional regulation in stressful situations could be proposed and implemented to ensure better coping with university.

**Keywords:** stress, cognitive-emotional regulation, coping, health, university students

## **Estresse, regulação cognitivo-emocional, adaptação e saúde em estudantes universitários colombianos**

### **Resumo**

Durante os anos universitários, apresentam-se desafios aos quais os estudantes devem se adaptar para alcançar o sucesso acadêmico e manter a boa saúde durante esse período. Este é um estudo não experimental, transversal e correlacional, que procura explorar a relação entre estresse, regulação cognitivo-emocional, adaptação à vida universitária e saúde em 555 estudantes universitários colombianos de 16 a 49 anos. Os resultados mostram pontuações médias e altas em todas as variáveis, exceto na atividade física. Da mesma forma, foram verificadas relações estatisticamente significativas entre todas as variáveis, com as quais se pode concluir que o uso de estratégias positivas de regulação cognitivo-emocional, baixos níveis de estresse e respostas ao estresse estão relacionados a um melhor estado de saúde, hábitos saudáveis e adaptação à vida universitária. Com base nestes resultados, poderiam ser propostas e implementadas estratégias de intervenção destinadas a fortalecer a regulação cognitivo-emocional em situações estressantes para garantir uma melhor adaptação à universidade.

**Palavras-chave:** estresse, regulação cognitivo-emocional, adaptação, saúde, estudantes universitários

El estrés, según el modelo transaccional (Lazarus & Folkman, 1986), es una situación inesperada que exige gran esfuerzo o sobrepasa la capacidad de afrontamiento. Es amenazante —daño u obstáculo— o estimulante —desafío o reto— y tiene que ver con tensión física, mental o emocional generada por demandas ambientales, situacionales o personales (Sierra *et al.*, 2003) en las cuales la interacción persona-ambiente es mediada por procesos cognitivos y emocionales que definen la forma de afrontamiento (Barraza, 2006).

Según el modelo sistémico cognoscitivista del estrés (Barraza, 2004, 2007a; Barraza & Silerio, 2007), este implica reacciones físicas, psicológicas y comportamentales, que varían en su manifestación, cantidad e intensidad (Berrío & Mazo, 2011). En el aspecto físico, afecta la homeostasis del organismo (Berrío & Mazo, 2011) y puede manifestarse, por ejemplo, como dolor corporal, falta de vitalidad, cambios de hábitos alimenticios y dificultades en la organización del sueño. Estudios han demostrado que el estrés en estudiantes se asocia con trastornos del sueño, falta de energía y somnolencia (Mendoza *et al.*, 2010), quejas somáticas (Bedoya & Vásquez, 2019; Chau & Broucke, 2005; Feldman *et al.*, 2008) y falta de deseo para realizar tareas y actividades académicas (Boullosa, 2013).

El estrés en el ámbito universitario se refiere a presión, demandas y disfunciones que pueden influenciar el estado de salud, bienestar emocional, relaciones interpersonales, rendimiento y adaptación de los estudiantes (Alfonso *et al.*, 2015) a partir de la interacción entre eventos estresantes, la percepción que se tiene de ellos, variables moderadoras —por ejemplo, estrategias de regulación cognitivo-emocional y hábitos de vida saludable— y los efectos de dicha experiencia (Caldera *et al.*, 2007; Martín, 2007; Sarubbi & Castaldo, 2013).

La hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico (Berrío & Mazo, 2011) propone que, ante el estrés, la persona hace uso de estrategias como la regulación emocional (Gross, 1998), definida como el conjunto de procesos cognitivos —automáticos o controlados; conscientes o inconscientes— que influyen en la experiencia, manejo y expresión de las emociones para adaptarse a un contexto (Gross, 1999; Gross & Thompson, 2007), cuya finalidad, según Koole (2009), es orientar el flujo de las emociones, ya sean positivas o negativas, hacia un incremento, mantenimiento o disminución. La regulación cognitivo-emocional es la forma cognitiva consciente de manejar la información emocional (Garnefski *et al.*, 2002), relacionada con procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, específicamente sus características de intensidad y duración (Thompson, 1994).

Si bien existen muchas formas de regulación emocional, en el presente estudio se abordarán las propuestas por Garnefski y Kraaij (2007), dentro de las cuales hay algunas asociadas al afecto negativo, como la *rumiación* —pensar excesivamente sobre sentimientos o problemas asociados a un evento negativo—, *catastrofización* —pensamientos anticipatorios de consecuencias exageradas o desproporcionadas—, *autoculparse* y *culpar a otros* —atribución causal del evento a sí mismo o a los demás—. Dentro de las estrategias asociadas al afecto positivo, se encuentra la *focalización positiva* —pensamientos agradables y alegres después de un evento negativo—, *reinterpretación positiva* —dar un significado nuevo a la situación sin focalizarse en consecuencias negativas—, *poner en perspectiva* —relativizar la gravedad del evento al compararlo con otros eventos o al reconsiderar su impacto—, *aceptación* —vivenciar eventos sin juzgarlos ni intentar cambiarlos— y *refocalización de planes* —desviar

el pensamiento hacia estrategias centradas en la resolución del problema—.

La adaptación a la vida universitaria implica un esfuerzo constante del estudiante por responder a demandas internas y propias del ámbito académico (Fajardo & Rodríguez, 2013), que, por su naturaleza cambiante, puede desencadenar estrés y afectar el rendimiento (Rodríguez & Sotelo, 2014). Al respecto, Soares *et al.* (2006) proponen varios dominios de adaptación universitaria: el estudiante y su relación con la autonomía, con la percepción de competencia y con el bienestar físico y psicológico; el curso, que tiene que ver con la adaptación, el desempeño, los métodos de estudio, conocimientos, administración del tiempo, ansiedad ante evaluaciones, perspectiva futura y capacidad para manejar las exigencias académicas; y el dominio interpersonal e institucional —contexto, relaciones interpersonales, actividades extracurriculares, recursos económicos y familiares e interacción con la institución y el personal administrativo— (Almeida *et al.*, 2002).

La vida universitaria implica una serie de desafíos personales, sociales, académicos e institucionales a los cuales el estudiante debe adaptarse (Arguedas, 2010), no solamente para alcanzar el éxito académico, sino también para garantizar un buen estado de salud física y mental durante la carrera (Chau & Saravia, 2014). Dicho periodo puede verse influenciado por situaciones estresantes inevitables que, de no ser manejadas adecuadamente, pueden afectar al estudiante en los ámbitos personal y académico (Caballero *et al.*, 2007; García *et al.*, 2014; Micin & Bagladi, 2011; Viñas & Caparrós, 2000). Algunos estudios han demostrado que un alto estrés se asocia con una pobre adaptación, que puede desencadenar problemas de salud (Barraza, 2006; Chau & Broucke, 2005; Restrepo *et al.*, 2020), psicopatología (Berking & Wupperman, 2012; Carpenter & Trull, 2013; Cisler *et al.*, 2010; Domínguez, 2017), cansancio emocional (Herrera *et al.*, 2016), bajo rendimiento académico (García *et al.*, 2014; Richardson *et al.*, 2012) y prolongación, aplazamiento o abandono del estudio (Álvarez *et al.*, 2006; Álvarez *et al.*, 2011).

Si bien estudios previos han demostrado la asociación entre el estrés por la dificultad para adaptarse a la vida universitaria y problemas de salud en estudiantes (García *et al.*, 2011; Román & Hernández, 2005; Román *et al.* 2008), es necesario entender los mecanismos a través de los cuales se da dicha relación, puesto que un evento estresante por sí solo no genera determinadas respuestas (Bedoya *et al.*, 2020). Para ello, se requiere una valoración, que puede ser neutra, positiva —cuando se cuenta con recursos— o negativa —cuando se percibe una pérdida o amenaza—. Según esto, el individuo se dispondrá a desplegar unas estrategias para afrontar la situación (Lazarus, 2000). Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es explorar la relación entre estrés, regulación cognitivo-emocional, adaptación a la vida universitaria y salud en estudiantes universitarios, ya que, a partir de ello, se podrían proponer e implementar estrategias de intervención dirigidas al fortalecimiento de la regulación cognitivo-emocional ante situaciones estresantes para garantizar una mejor adaptación a la vida universitaria, que a su vez influirían en un mejor estado de salud y éxito académico.

## Método

El estudio fue no experimental, transversal y correlacional, con tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia.

## *Participantes*

El estudio contó con la participación de 555 estudiantes universitarios colombianos de diferentes ciudades ( $n = 195$  —35,14 %— de Santander;  $n = 177$  —31,89 %— de Antioquia), universidades ( $n = 514$  —91,61 %— de la Universidad Cooperativa de Colombia) y carreras ( $n = 352$  —63,24 %— de Psicología;  $n = 76$  —13,69 %— de Medicina;  $n = 44$  —7,93 %— de Enfermería); 437 mujeres —78,7 %—, con edades de 16 a 49 años ( $\bar{x} = 22,83$ ; D. E. = 4,774).

## *VARIABLES e INSTRUMENTOS*

**Salud.** El *SF-36 Health Questionnaire* (Ware & Sherbourne, 1992) consta de 36 ítems que describen la transición del estado de salud en el último año y ocho áreas específicas —percepción general de salud, función física, función social, rol físico, rol emocional, salud mental, vitalidad y dolor corporal—. Los resultados son calculados al sumar cada pregunta dentro de cada dimensión. Cuanto mayor es la puntuación obtenida, mejor es el estado de salud. Para la validación en población colombiana, la fiabilidad fue mayor de 0,70. No hubo diferencias en los puntajes de escalas según tipo de aplicación. La fiabilidad inter-observador fue mayor de 0,80. El test-retest superó el 0,70 (Lugo *et al.*, 2006).

**Hábitos de salud.** El cuestionario de treinta ítems fue creado por Casaretto *et al.* (en prensa), para el cual tomaron la primera parte del *Cuestionario CEVJU* de Arrivillaga *et al.* (2002). También se usó el cuestionario para medir salud física —nutrición, sexualidad y deporte— del estudio del Consorcio de Universidades (2006). Este se compone de cinco áreas:

- organización del sueño.
- tiempo libre.
- actividad física.
- hábitos alimenticios.
- control de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas.

El alfa de Cronbach en el presente estudio fue 0,78, lo que mostró buena consistencia interna.

**Estrés.** Se usó el inventario de estrés académico SISCO (Barraza, 2007b), validado en Colombia por Malo *et al.* (2010). Contiene cinco apartados y 31 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- un ítem de filtro que permite determinar si la persona es candidata a contestar la prueba.
- un ítem que identifica el nivel de intensidad del estrés académico.
- ocho ítems sobre la frecuencia en la que se valoran las demandas del entorno como estresores.
- quince ítems que miden la frecuencia con la que ocurren las reacciones de estímulo de estrés.
- seis ítems que identifican la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento.

El alfa de Cronbach en el presente estudio fue 0,88.

**Regulación cognitivo-emocional.** Se implementó el *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (Garnefski & Kraaij, 2007), versionado al español por Domínguez y Medrano (2016). Contiene 36 ítems y mide nueve estrategias —rumiación, catastrofización, autoculparse, culpar a los demás, poner en perspectiva, aceptación, reevaluación positiva, reinterpretación positiva y refocalización de planes—, con cuatro ítems cada una, que se puntúan en una escala Likert de 0 a 5. El alfa de Cronbach fue de 0,87.

**Adaptación a la vida universitaria.** Se utilizó el *Student Adaptation to College Questionnaire* (Baker & Siryk, 1989), adaptado al español por Rodríguez *et al.* (2012). Está compuesto por cincuenta ítems divididos en cuatro dimensiones —académica, social, personal-emocional y adaptación institucional— y tres ítems adicionales que forman parte de la puntuación total. Tiene un formato de respuesta tipo Likert con nueve opciones, desde 1 —no se aplica en absoluto— a 9 —se aplica a mí—. El alfa de Cronbach para la escala total fue 0,95 y para las subescalas osciló entre 0,79 y 0,83.

### *Procedimiento y aspectos éticos*

El proyecto fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad Cooperativa de Colombia (acta 002 del 14 de marzo de 2018). Se envió el cuestionario por correo electrónico mediante un enlace que también incluye el consentimiento informado, ya que, según la *Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud*, los estudios sin riesgo, como es el presente caso —debido a que las pruebas no eran diagnósticas—, no requieren firma y basta con la aceptación voluntaria del participante.

### *Análisis de datos*

Se realizaron estadísticos descriptivos. Se calculó el alfa de Cronbach para estimar la confiabilidad de las escalas y subescalas. Mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, se encontró que no existe distribución normal para ninguna de las variables. Por lo tanto, se realizaron correlaciones no paramétricas —Spearman—. Todos los análisis se realizaron con el programa *IBM Statistical Package for the Social Sciences*, versión 25.0.

## **Resultados**

En la tabla 1, se observa que, en general, las puntuaciones en todas las variables tienden a ser medias y altas, excepto en la actividad física, que en promedio es baja, ya que solo un 37,3 % ( $n = 207$ ) la realizan regularmente. Por otra parte, se encuentran puntuaciones muy altas en función física, rol físico y adaptación institucional.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos de las variables de estudio*

		Mín.	Máx.	Media	D. E.
	Actividad física	0	12	3,19	2,889
	Tiempo libre	0	9	5,30	2,119
	Autocuidado	0	15	8,15	3,990
Hábitos de salud	Hábitos de alimentación	0	20	10,63	4,183
	Control del consumo	0	15	13,72	2,273
	Organización del sueño	0	17	8,01	3,086



	Salud general percibida	9	22	15,51	2,152
	Transición salud último año	1	5	2,70	1,003
	Función física	10	30	28,01	3,286
	Función social	2	10	6,08	1,038
	Rol físico	4	8	6,69	1,484
	Rol emocional	3	6	4,86	1,261
Salud	Salud mental	7	27	18,63	3,250
	Vitalidad	4	23	13,33	2,963
	Dolor corporal	2	11	5,33	2,331
	Nivel de estrés	1	5	3,44	1,084
	Físicas	6	30	16,10	5,190
Reacciones al estrés	Psicológicas	5	25	13,58	4,653
	Conductuales	3	20	10,04	3,676
	Rumiación	4	20	12,83	3,358
	Catastrofización	4	20	9,29	3,422
	Autoculparse	4	20	11,98	3,208
	Culpar a otros	4	19	8,58	3,172
	Poner en perspectiva	4	20	12,90	3,476
Estrategias de regulación cognitivo-emocional	Aceptación	5	20	13,37	2,979
	Focalización positiva	4	20	13,11	3,582
	Reinterpretación positiva	5	20	14,90	3,409
	Refocalización planes	5	20	15,19	2,957
	Adaptación total	113	438	319,86	56,586
	Académica	31	188	90,85	18,388
Adaptación a la vida universitaria	Social	24	117	81,98	18,192
	Institucional	15	72	64,70	8,729
	Personal	12	108	61,14	20,371

Los hábitos de salud se relacionan de la manera esperada con niveles de estrés y reacciones ante este, estrategias de regulación cognitivo-emocional y adaptación a la vida universitaria (tabla 2).

**Tabla 2**

*Correlaciones de hábitos de salud con estrés, regulación cognitivo-emocional y adaptación a la vida universitaria*

	Actividad física	Tiempo libre	Autocuidado	Hábitos alimenticios	Control de consumo	Organización del sueño
Nivel de estrés	-0,16*	-0,20**	-0,04	-0,05	-0,11**	-0,37**
Reacciones físicas	-0,19**	-0,29**	-0,01	-0,16**	-0,09	-0,52**
Reacciones psicológicas	-0,22**	-0,35**	-0,06	-0,17**	-0,17**	-0,41**
Reacciones conductuales	-0,20**	-0,31**	-0,13**	-0,24**	-0,17**	-0,41**
Rumiación	-0,12**	-0,07	0,01	-0,12**	-0,18**	-0,20**
Catastrofización	0,10*	-0,16**	-0,07	-0,17**	-0,25**	-0,12**
Autoculparse	-0,02	-0,10*	-0,05	-0,11*	-0,20**	-0,19**
Culpar a otros	-0,07	-0,10*	-0,05	-0,12**	-0,16**	-0,04

Poner perspectiva	0,02	0,04	0,10*	-0,04	-0,07	-0,03
Aceptación	-0,02	0,05	0,10*	-0,08	-0,09*	-0,07
Focalización positiva	0,09*	0,24**	0,20**	0,01	0,03	0,11**
Reinterpretación positiva	0,09*	0,22**	0,20**	0	0,03	0,110,**
Refocalización de planes	0,01	0,22**	0,21**	0	0,02	0,12**
Adaptación total	0,16**	0,35**	0,14**	0,11**	0,17**	0,39**
Adaptación académica	0,12**	0,32**	0,17**	0,07	0,23**	0,35**
Adaptación social	0,16**	0,31**	0,16**	0,06	0,07	0,28**
Adaptación institucional	-0,03	0,20**	0,09*	0,03	0,15**	0,17**
Adaptación personal	0,19**	0,28**	0,07	0,17**	0,11*	0,46**

Nota. \* $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Las escalas que componen la variable salud se relacionaron con nivel de estrés, reacciones al estrés, regulación cognitivo-emocional y adaptación a la vida universitaria (tabla 3). Cabe resaltar que la correlación en sentido positivo entre salud general percibida, transición de salud y vitalidad con nivel de estrés, reacciones y estrategias negativas de regulación era esperada, debido a que la transición de salud se refiere a la comparación con el estado de salud en el último año, para el cual la mayoría considera que es más o menos igual. No obstante, en general, consideran que presentan buena salud y vitalidad. Lo mismo ocurre respecto a sus correlaciones negativas con las estrategias positivas y la adaptación. Por otra parte, la correlación positiva de la función social con estrés, reacciones y estrategias negativas de regulación, al igual que su relación negativa con adaptación personal son coherentes, ya que las preguntas sobre función social se refieren al hecho de que los problemas de salud física y emocional afectan las actividades sociales y familiares, lo cual se presentó de manera moderada.

**Tabla 3**

*Correlaciones de salud con estrés y reacciones, regulación cognitivo-emocional y adaptación a la vida universitaria*

	Salud general percibida	Transición salud	Función física	Función social	Rol físico	Rol emocional	Salud mental	Vitalidad	Dolor corporal
Nivel de estrés	0,05	0,27**	-0,23	0,06	-0,28**	-0,41**	-0,26**	-0,01	0,39**
R. físicas	0,16**	0,32**	-0,36**	0,08	-0,27**	-0,43**	-0,19**	0,01	0,52**
R. psicológicas	0,19**	0,36	-0,31**	0,14**	-0,33**	-0,59**	-0,25**	0,07	0,49**
R. conductuales	0,17**	0,34**	-0,34**	0,13*	-0,28**	-0,47**	-0,19**	0,08	0,47**
Rumiación	0,15**	0,15**	-0,12**	0,12**	-0,16**	-0,32**	-0,16**	0,04	0,18**
Catastrofización	0,10*	0,14**	-0,20**	0,05	-0,16**	-0,21**	-0,18**	0,06	0,25**
Autoculparse	0,14**	0,16**	-0,06	0,14**	-0,15**	-0,21**	-0,09*	0,01	0,09*
Culpar a otros	0,01	0,01	-0,13**	-0,00	-0,09*	-0,11**	-0,07	0,06	0,13**



Poner perspectiva	-0,00	0,04	-0,02	-0,01	-0,04	0,07	-0,01	0,00	-0,01
Aceptación	0,09*	0,11**	-0,02	0,07	-0,04	-0,03	-0,04	-0,04	0,01
Focalización positiva	-0,03	-0,15**	0,11**	-0,05	0,08	0,32**	0,07	-0,14**	-0,09*
Reinterpretación	0,02	-0,06	0,10*	-0,05	0,08	0,23**	0,09*	-0,11*	-0,10*
Refocalización plan	0,09*	0,02	0,05	-0,01	0,04	0,13**	-0,02	-0,09*	-0,04
Adaptación total	-0,13**	-0,32**	0,26**	-0,04	0,37**	0,532**	0,20**	-0,16**	-0,39**
A. académica	-0,10*	-0,28**	0,21**	0,02	0,33**	0,45**	0,15**	-0,14**	-0,30**
A. social	-0,12**	-0,23**	0,20	-0,01	0,25**	0,36**	0,14**	-0,18**	-0,23
A. institucional	-0,01	-0,15**	0,09*	0,04	0,16**	0,20**	0,07	-0,10*	-0,11*
A. personal	-0,14**	-0,33**	0,30**	-0,12**	0,41**	0,58**	0,26**	-0,06	-0,51**

Nota. \* $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Todas las formas de adaptación a la vida universitaria se relacionan con estrés y estrategias de regulación cognitivo-emocional, excepto con poner en perspectiva y aceptación con adaptación total, académica y social (tabla 4).

**Tabla 4**

*Correlaciones de adaptación a la vida universitaria con estrés y estrategias de regulación cognitivo-emocional*

	Adaptación a la vida universitaria				
	Total	Académica	Social	Institucional	Personal
Nivel de estrés	-0,48**	-0,38**	-0,31**	-0,19**	-0,57**
Reacciones físicas	-0,50**	-0,36**	-0,32**	-0,23**	-0,61**
Reacciones psicológicas	-0,60**	-0,45**	-0,40**	-0,22**	-0,74**
Reacciones conductuales	-0,60**	-0,45**	-0,47**	-0,26**	-0,64**
Rumiación	-0,29**	-0,18**	-0,21**	-0,09*	-0,37**
Catastrofización	-0,30**	-0,24**	-0,21**	-0,16**	-0,34**
Autoculparse	-0,23**	-0,17**	-0,18**	-0,09*	-0,25**
Culpar a otros	-0,19**	-0,17**	-0,12**	-0,14**	-0,21**
Poner en perspectiva	0,02	0,02	0,02	0,03	-0,02
Aceptación	0,02	0,01	0,06	0,09*	0,46**
Focalización positiva	0,28**	0,22**	0,25**	0,20**	0,44**
Reinterpretación positiva	0,26**	0,22**	0,22**	0,19**	0,51**
Refocalización planes	0,16**	0,16**	0,12**	0,19**	0,48**

Nota. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

**Tabla 5**

*Correlaciones entre estrés y estrategias de regulación cognitivo-emocional*

Estrategias de regulación cognitivo-emocional	Nivel de estrés	Reacciones al estrés		
		Físicas	Psicológicas	Comportamentales
Rumiación	0,29**	0,32**	0,45**	0,38**
Catastrofización	0,26**	0,28**	0,38**	0,33**

Autoculparse	0,20**	0,26**	0,37**	0,33**
Culpar a otros	0,13**	0,09	0,17**	0,15**
Poner en perspectiva	-0,01	-0,02	-0,00	-0,01
Aceptación	0,08	0,10*	0,16**	0,16**
Focalización positiva	-0,22**	-0,24**	-0,36**	-0,29**
Reinterpretación	-0,17**	-0,19**	-0,21**	-0,18**
Refocalización plan	-0,05	-0,04	-0,06	-0,06

Nota. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Los niveles y las reacciones al estrés se correlacionaron con las estrategias de regulación cognitivo-emocional, excepto con poner en perspectiva y refocalización de planes. Además el nivel de estrés tampoco se relacionó con aceptación, ni reacciones físicas con culpar a otros (tabla 5).

## Discusión

Como se pudo observar, en general las puntuaciones en todas las variables fueron medias (Mendoza *et al.*, 2010) y altas (Boullosa, 2013; Chau & Saravia, 2014; Román *et al.*, 2008), lo cual es similar a estudios previos que también han encontrado que usualmente los universitarios consideran que tienen hábitos de vida saludables (Arrivillaga & Salazar, 2005; Lema *et al.*, 2009; Salazar & Arrivillaga, 2004). Sin embargo, en el presente estudio se encuentra que la actividad física en promedio es baja. Tal como se ha reportado previamente, la población universitaria colombiana suele ser sedentaria (Amaya & Gaviria, 2007; Prieto, 2003). Por otra parte, hay puntuaciones muy altas en adaptación institucional, lo cual puede explicarse debido a que existen aspectos institucionales que generan la percepción de ser aceptado, lo cual aumenta el sentido de pertenencia, salud y bienestar en los estudiantes (Cousins *et al.*, 2017; García & Medina, 2016; Lei *et al.*, 2018; Walton & Cohen, 2011; Zepke & Leach, 2010).

Este estudio buscó explorar si existe relación entre todas las variables, lo cual se confirma mediante correlaciones estadísticamente significativas. Con esto se puede afirmar que bajos niveles de estrés y respuestas a este se relacionan con un mejor estado de salud y hábitos saludables (Feldman *et al.*, 2008; García *et al.*, 2011; Micin & Bagladi, 2011). Por el contrario, la mayoría de enfermedades en universitarios se asocian al estrés, a estados de ansiedad, al consumo de estimulantes —tabaco, caféina y fármacos— y a las alteraciones del sueño y de la alimentación (Mazo *et al.*, 2013; Pozos *et al.*, 2015). Por otra parte, se ha encontrado que los estilos de vida saludable actúan como factor protector ante el estrés en universitarios, lo que les ayuda a mantener un buen estado de salud física y mental (Becerra, 2013; Lema *et al.*, 2009; Secretaría Nacional de Juventud, 2012).

Asimismo, González *et al.* (2018), en un estudio sobre los efectos en las respuestas fisiológicas generadas por el estrés basado en el estilo de afrontamiento, encontraron que los estudiantes que utilizan bajo afrontamiento activo y social experimentan alteraciones en las respuestas fisiológicas al estrés, como agotamiento físico, trastornos del sueño, irritabilidad y pensamientos negativos. Por el contrario, los estudiantes que utilizan el afrontamiento activo y social son los que menos experimentan cambios fisiológicos en situaciones estresantes. Los resultados del presente estudio también permiten afirmar que el uso de

estrategias de regulación cognitivo-emocional positivas se relaciona con mejor estado de salud, hábitos saludables (Domínguez & Medrano, 2016) y adaptación a la vida universitaria (Chau & Saravia, 2014), debido a que la salud y el bienestar se relacionan fuertemente con la capacidad de adaptación y manejo adecuado de eventos adversos (Huber *et al.*, 2011). En contraste, el uso de estrategias negativas se relaciona con un peor estado de salud (Micin & Bagladi, 2011). Por otra parte, una adecuada regulación emocional contribuye a que las personas sean más resilientes y, a su vez, las protege de los efectos negativos de sucesos desfavorables (Caldera *et al.*, 2016).

Así mismo, se encontró que una mejor adaptación a la vida universitaria se relaciona con bajos niveles de estrés y con uso de estrategias de regulación cognitivo-emocional positivas. Mayor nivel de estrés se relaciona con uso de estrategias de regulación cognitivo-emocional negativas, lo cual se soporta en estudios que han encontrado que, a mayor percepción de estrés, hay mayor uso de estrategias poco funcionales (Barra & Vaccaro, 2013). En cuanto a la adaptación a la vida universitaria, Chau y Vilela (2017) reportaron que la capacidad de establecer relaciones interpersonales en la universidad predecía salud mental. Igualmente, el optimismo que mejora el rendimiento académico (Gordeeva *et al.*, 2020; Tetzner & Becker, 2017) ha sido considerado como un factor que promueve la adaptación positiva y la resiliencia en la vida universitaria (Meneghel *et al.*, 2019).

Los resultados del presente estudio deben interpretarse con cautela, debido a ciertas limitaciones metodológicas, como por ejemplo el hecho de que gran parte de la muestra estuvo compuesta por mujeres, así como por estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia y de Psicología. Además, el tipo de diseño transversal no permite trazar un ordenamiento causal entre las variables. Sin embargo, el análisis correlacional brinda alguna información sobre la posible relación. Por lo tanto, para futuros estudios se recomienda la implementación de diseños longitudinales, para evaluar la evolución de las variables en varias etapas de la vida universitaria —por ejemplo, inicio, intermedio y final (prácticas)—. También es conveniente incluir medidas de informantes externos como padres, compañeros y profesores, y el uso de entrevistas estructuradas; así como controlar el número de estudiantes por ciudad, universidad, semestre y carrera, para tener una muestra proporcional.

## Referencias

- Alfonso, B., Calcines, M., Montegudo, R., & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (2002). Questionário de vivências acadêmicas. Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Álvarez, J., Aguilar, J., & Segura, S. (2011). El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios. Propuesta de Intervención. *INFAD, Revista de Psicología*, 1(2), 55-63.
- Álvarez, P., Cabrera, L., González, M., & Bethencourt, J. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27(1), 349-363.
- Amaya, M., & Gaviria, A. (2007). Estilos de vida, bienestar psicológico y sentido de coherencia en los estudiantes adultos de la Universidad de San Buenaventura, seccional Medellín. *Ágora USB*, 7(2), 199-385.

- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.
- Arrivillaga, M., & Salazar, I. (2005). Creencias relacionadas con el estilo de vida de jóvenes latinoamericanos. *Psicología Conductual*, 13(1), 19-36.
- Arrivillaga, M., Salazar, I., & Gómez, I. (2002). *Prácticas, creencias y factores del contexto relacionados con estilos de vida de jóvenes y adultos* [Documento de Trabajo]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Baker, R., & Siryk, B. (Eds.). (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire manual*. Western Psychological Services.
- Barra, E., & Vaccaro, M. (2013). Estrés percibido, afrontamiento y personalidad resistente en mujeres infértiles. *Liberabit. Revista de Psicología*, 19(1), 113-119.
- Barraza, A. (2004). *El estrés académico en los alumnos de postgrado*. [http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-barraza02\\_3.htm](http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-barraza02_3.htm)
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Barraza, A. (2007a). *Estrés académico, un estado de la cuestión*. <http://www.psicologiacientifica.com/autores/autor-6-arturo-barrazamacias.html>
- Barraza, A. (2007b). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*, 9(10).
- Barraza, A., & Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. *INED*, 7, 48-65.
- Becerra, S. (2013). *Rol de estrés percibido y su afrontamiento en las conductas de salud de estudiantes universitarios de Lima* [Tesis de Maestría no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bedoya, E., & Vásquez, D. (2019). Estrés y funcionamiento cognitivo en universitarios. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 14(1), 23-29. <https://doi.org/10.5839/rcnp.2019.14.01.03>
- Bedoya, E., Ruíz, S., Córdoba, A., Rendón, G., Ruíz, G., & Gómez, G. (2020). Traumatic events and psychopathological symptoms in university students. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1), 69-79. <https://doi.org/10.5944/rppc.25786>
- Berking, M., & Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health: recent findings, current challenges, and future directions. *Current Opinion in Psychiatry*, 25(2), 128-134. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283503669>.
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82.
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima* [Tesis no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento

- académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Caldera, J., Aceves, B., & Reynoso, O. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239. <https://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294>
- Caldera, J., Pulido, B., & Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- Carpenter, R., & Trull, T. (2013). Components of emotion dysregulation in borderline personality disorder: a review. *Current Psychiatry Reports*, 15(1), 335. <https://doi.org/10.1007/s11920-012-0335-2>.
- Cassaretto, M., Chau, C., Saravia, J., & Vilela, P. (en prensa). *Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Hábitos de Salud en Universitarios*. Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Católica.
- Chau, C., & Broucke van den, S. (2005). Consumo de alcohol y sus determinantes en estudiantes universitarios limeños: estudio de focus group. *Revista de Psicología*, 23(2), 267-291. <https://doi.org/10.18800/psico.200502.003>
- Chau, C., & Saravia, J. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269-284. <https://doi.org/10.15446/rcp.v23n2.41106>.
- Chau, C., & Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Revista de Psicología*, 35(2), 387-422. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201702.001>
- Cisler, J., Olatunji, B., Felder, M., & Forsyth, J. (2010). Emotion regulation and the anxiety disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 68-82.
- Comité de Bioética de Investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia (2018). *Certificado de aval Comité Bioética de Investigación (Acta 002 del 14 de marzo de 2018)*.
- Consortio de Universidades. (2006). *Perfil de los estudiantes del Consortio de Universidades: resumen y análisis*. Consortio de Universidades.
- Cousins, C., Servaty-Seib, H., & Lockman, J. (2017). College Student Adjustment and Coping. *Omega*, 74(4), 386-409. <https://doi.org/10.1177/0030222815598911>
- Domínguez, S. (2017). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad y depresión en universitarios: análisis preliminar. *Salud Uninorte*, 33(3), 315-321.
- Domínguez, S., & Medrano, L. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Regulación Cognitiva de las Emociones (CERQ) en estudiantes universitarios de Lima. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 10(1), 53-67.
- Fajardo, A., & Rodríguez, V. (2013). *Proceso de adaptación al contexto universitario de los estudiantes de primer semestre del programa de fisioterapia de la Universidad Mariana*.

- [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad de Nariño.
- Feldman, L., Goncalves, L., Zaragoza, J., Bagés, N., & Pablo de, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- García, I., & Medina, M. (2016). Apoyo social y afrontamiento del estrés en personas con discapacidad intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 215-220.
- García, R., Pérez, F., & Pérez, J. (2011). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- García, Y., López de Castro, D., & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? *Edumecentro*, 6(2), 272-278.
- Garnefsky, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.
- Garnefsky, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (Eds.). (2002). *Manual for the use of Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. DATEC.
- González, R., Souto, A., González, L., & Franco, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- Gordeeva, T., Sheldon, K., & Sychev, O. (2020). Linking academic performance to optimistic attributional style: attributions following positive events matter most. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 21-48. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00414-y>
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. (1999). Emotion and emotion regulation. En L. Pervin, & O. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2ª ed., pp. 525-552). Guilford.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.
- Herrera, L., Mohamed, L., & Cepero, S. (2016). Cansancio emocional en estudiantes universitarios. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 173-191. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i9.6888>
- Huber, M., Knottnerus, A., Green, L., Jadad, R., Komhout, D., Leonard, B, Loring, K., Loureiro, M., Meer van der, J., Schnabel, P., Smith, R., Weel van, C., & Smid, H. (2011). How should we define health? *British Medical Journal*, 343, d4163. <https://doi.org/10.1136/bmj.d4163>
- Koole, S. (2009). The psychology of the emotion regulation: an integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Lazarus, R. (Ed). (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brouwer.



- Lazarus, R., & Folkman, S. (Eds.). (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 2288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Lema, L., Salazar, I., Varela, M., Tamayo, J., Rubio, A., & Botero, A. (2009). Comportamiento y salud de los jóvenes universitarios: satisfacción con el estilo de vida. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 71-88.
- Lugo A., García G., & Gómez R. (2006). Confiabilidad del cuestionario de calidad de vida en salud SF-36 en Medellín, Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 24(2), 37-50.
- Malo, D., Cáceres, G., & Peña, G. (2010). Validación del Inventario SISCO del estrés académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, Colombia. *Revista electrónica Praxis Investiga ReDIE*, 2(3), 26-42.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Mazo, R., Londoño, K., & Gutiérrez, Y. (2013). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13(2), 121-134.
- Mendoza, L., Cabrera, E., González, D., Martínez, R., Pérez, E., & Saucedo, R. (2010). Factores que ocasionan estrés en estudiantes universitarios. *ENE, Revista de Enfermería*, 4(3), 35-45.
- Meneghel, I., Martínez, I., Salanova, M., & Witte de, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, 56, 875-890. <https://doi.org/10.1002/pits.22253>
- Ministerio de Salud, República de Colombia. (1993, 4 de Octubre). *Resolución número 8430 de 1993 Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. [https://www.minsalud.gov.co/Normatividad\\_Nuevo/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf](https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf)
- Micin, S., & Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia Psicológica*, 28, 53-64.
- Pozos, B., Preciado, M., Plascencia, A., Acosta, M., & Aguilera, M. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 35-42.
- Prieto, A. (2003). Modelo de promoción de la salud, con énfasis en actividad física, para una comunidad estudiantil universitaria. *Revista de Salud Pública*, 5(3), 284-300.
- Restrepo, J., Sánchez, O., & Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicoespacios*, 14(24), 17-37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university



- students academic performances: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rodríguez, M., & Sotelo, M. (2014). Cuestionario de adaptación a la vida universitaria (CAVU): desarrollo, estructura factorial y validación inicial. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 40-49.
- Rodríguez, M., Tinajero, C., Guisande, M., & Páramo, M. (2012). The Student Adaptation to Collegue Questionnaire (SACQ) for use with spanish students. *Psychological Reports*, 111(2), 624-640. <https://doi.org/10.2466/08.10.20.pr0.111.5.624-640>
- Román, C., & Hernández, Y. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 2.
- Román, C., Ortiz, F., & Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-8.
- Salazar, I., & Arrivillaga, M. (2004). El consumo de alcohol, tabaco y otras drogas como parte del estilo de vida de jóvenes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 74-89.
- Sarubbi, E., & Castaldo, R. (2013). *Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios* [Ponencia]. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación, IX Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Secretaría Nacional de la Juventud. (2012). *Primera encuesta nacional sobre la juventud*. SENAJU; Ministerio de Educación.
- Sierra, J., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Soares, A., Guisande, M., Diniz, M., & Almeida, L. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18(2), 249-255.
- Tetzner, J., & Becker, M. (2017). Think Positive? Examining the Impact of Optimism on Academic Achievement in Early Adolescents. *Journal of Personality*, 86(2), 283-295. <https://doi.org/10.1111/jopy.12312>
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Viñas, F., & Caparrós, B. (2000). Afrontamiento del periodo de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Psicología.com*, 4(1).
- Walton, G., & Cohen, G. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331, 1447-1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>

Ware, J., & Sherbourne, C. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection. *Med Care*, 30(6), 473-483.

Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11, 167-177. <https://doi.org/10.1177/146978741037968>