

Revista de Ciencias Sociales

Estrés y dificultades de regulación emocional: Predictores de adaptación a la universidad

Jarrín-García, Gabriela Haidee*
Loor-Moreira, Gina Gabriela**
Giler-Zambrano, Ruth María***
Jácome-Gómez, Leonardo Rafael****

Resumen

La transición a la educación superior es un proceso desafiante para los estudiantes, quienes deben afrontar diversas dificultades emocionales y académicas que pueden influir en su adaptación al nuevo entorno académico. Este estudio tuvo como objetivo establecer la relación predictiva entre el estrés y las dificultades de regulación emocional en la adaptación a la Universidad en estudiantes ecuatorianos. Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo, comparativo, correlacional y predictivo, con una muestra de 375 sujetos (69,3% mujeres y 30,7% hombres) con una edad media de 17,85 años. Los resultados revelaron niveles moderados de estrés percibido y presión académica, así como altas dificultades en la regulación emocional. La adaptación universitaria fue igualmente moderada. Las mujeres experimentando mayores niveles de estrés y una adaptación inferior en comparación con los hombres. Se encontró que tanto el estrés como las dificultades en la regulación emocional están negativamente correlacionados con la adaptación a la Universidad, y ambos factores resultaron ser predictores significativos de la adaptación universitaria. En conclusión, la gestión efectiva del estrés y el desarrollo de habilidades de regulación emocional emergen como elementos a considerar para orientar intervenciones que potencien la adaptación a la Universidad y promuevan el bienestar emocional y académico de los estudiantes.

Palabras clave: Adaptación a la Universidad; estrés académico; regulación emocional; transición educativa; SISCO SV-21.

* Magíster en Psicología Clínica. Investigadora en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador. Editora de la Revista Erevna Ciencia Ediciones, Santo Domingo de los Tsáchilas, Santo Domingo, Ecuador. E-mail: gabriela_jarrin@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0589-3613>

** Magíster en Administración de Empresas. Directora en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, sede Santo Domingo de los Tsáchilas, Santo Domingo, Ecuador. E-mail: gina.loor@uleam.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7283-5504>

*** Doctora en Medicina. Magíster en Psicología. Docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador. E-mail: rmgiler@puce.edu.ec; ruthgilerzambrano@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6936-2075>

**** Doctor en Ciencias Agrarias. Magíster en Nutrición Vegetal. Docente Investigador en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Sangolquí, Pichincha, Ecuador. E-mail: lrjacom4@espe.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0635-8727>

Stress and emotional regulation difficulties: Predictors of adaptation to university

Abstract

The transition to higher education is a challenging process for students, who must confront various emotional and academic difficulties that can influence their adaptation to the new academic environment. This study aimed to establish the predictive relationship between stress and emotional regulation difficulties in the adaptation to university life among Ecuadorian students. A quantitative, descriptive, comparative, correlational, and predictive study was conducted with a sample of 375 subjects (69.3% women and 30.7% men) with a mean age of 17.85 years. The results revealed moderate levels of perceived stress and academic pressure, as well as significant difficulties in emotional regulation. University adaptation was also found to be moderate. Women experienced higher levels of stress and poorer adaptation compared to men. Both stress and difficulties in emotional regulation were found to be negatively correlated with adaptation to university life, and both factors proved to be significant predictors of university adaptation. In conclusion, effective stress management and the development of emotional regulation skills emerge as crucial elements to consider when designing interventions that enhance adaptation to university life and promote the emotional and academic well-being of students.

Keywords: Adaptation to university; academic stress; emotional regulation; educational transition; SISCO SV-21.

Introducción

El ingreso a la educación superior representa una transición educativa desafiante para los estudiantes que generalmente atraviesan por el paso de la adolescencia tardía a la adultez emergente (Arnett, 2018). Esta etapa se caracteriza no solo por cambios académicos importantes, sino también por cambios emocionales y psicosociales que pueden resultar estresantes y psicológicamente exigentes (Llanos, 2019; Money et al. 2020; Duche et al., 2020; Pinto et al., 2022; Restrepo et al., 2023; Cobo-Rendón et al., 2024).

La medida en que los estudiantes logran gestionar estos cambios puede ser determinante para su éxito académico. Esto incluye obtener buenos resultados en el rendimiento, permanecer en la Universidad y la consecución final de titulación (Holliman et al., 2018, Thompson et al., 2021). Por el contrario, una falta de gestión adecuada puede convertir el proceso en una experiencia desalentadora e intimidante que podría llevar a la deserción académica e incluso aumentar

el riesgo de afectaciones a la salud mental (Conley et al., 2020; Hernández-Torrano et al., 2020; Sahao y Kienen, 2021). Bajo esta perspectiva, se argumenta que la adaptación a la universidad es uno de los principales desafíos que enfrentan los estudiantes de nuevo ingreso (Angarita et al., 2023; Jarrin-García y Moreta-Herrera, 2024).

La adaptación a la Universidad hace referencia a la capacidad del estudiante para enfrentar satisfactoriamente y de manera independiente las demandas académicas que forman parte del contexto de estudio universitario (Feldt et al., 2011). Según el Modelo de Adaptación de Baker y Siryk propuesto en 1989, este concepto es un proceso multifacético que involucra cuatro dominios de ajuste: Académico, social, institucional y personal-emocional.

El ajuste académico, se centra en la habilidad para manejar la carga de trabajo y las responsabilidades académicas para obtener buenos resultados en los estudios. El ajuste social, se relaciona con la capacidad del estudiante para integrarse y formar

redes sociales con profesores y compañeros, así como su participación en actividades sociales y extracurriculares esenciales para el desarrollo de una red de apoyo y un sentido de pertenencia. El ajuste personal-emocional, refleja el bienestar psicológico de los estudiantes, incluyendo su capacidad para manejar el estrés, la ansiedad y otras reacciones emocionales y físicas a las exigencias del ambiente universitario. El ajuste institucional, se enfoca en el compromiso, satisfacción y apego de los estudiantes con las metas educativas y los valores institucionales de la Universidad (Baker y Siryk, 1989).

Investigaciones previas realizadas en diferentes contextos por Páramo et al. (2017); Martínez-Lopez et al. (2019); Llanos (2019); Domínguez-Lara y Prada-Chapoñan (2020); Duche et al. (2020); Malau-Aduli et al. (2021); Valenti y Faraci, (2021); Van Viet, (2021); así como por Cobo-Rendón et al. (2022); y Moya et al. (2023), han mostrado que el proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad no es homogéneo. Aunque, la mayoría experimenta una adaptación general de nivel moderado, es frecuente observar que algunos enfrentan dificultades significativas, principalmente en los aspectos académicos y emocionales.

Además, se han encontrado diferencias según el género, con las estudiantes femeninas enfrentando mayores desafíos. La evidencia revela la vulnerabilidad de los estudiantes a experimentar problemas de adaptación, y la necesidad de identificar los elementos que pueden estar asociados a este proceso para comprenderlo mejor.

En este escenario, destacan dos elementos: En primer lugar, el estrés, reconocido por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) como un factor que incide en la salud mental, es común entre los estudiantes de primer año con una prevalencia de 93,7%, según encuestas realizadas por la Iniciativa Internacional de Estudiantes Universitarios de Salud Mental Mundial (WMH-ICS) de la Organización Mundial de la Salud (Karyotaki et al., 2020). En segundo

lugar, la regulación emocional, descrita como un aspecto fundamental para adaptarse a las demandas situacionales y superar la adversidad (Gross, 2015; Polizzi y Lynn, 2021). No obstante, los estudiantes, suelen presentar dificultades para regular sus emociones ante eventos de alta presión (Moya-Solís y Moreta-Herrera, 2022).

De acuerdo con estudios anteriores, los elementos mencionados afectan de forma relevante el funcionamiento académico y se encuentran estrechamente relacionadas con las dificultades de adaptación a la universidad mediante covarianza negativas entre atributos (Delgado et al., 2019; Lim et al., 2020; Jarrín-García y Moreta-Herrera, 2024). Sin embargo, aún se requiere evaluar cuán determinantes son en la predicción de la adaptación, de forma particular, en Ecuador, donde no existen investigaciones sobre los factores que predisponen a los adultos emergentes a una adaptación exitosa.

Por lo tanto, se plantea como pregunta de investigación: ¿En qué medida el estrés y las dificultades de regulación emocional predicen los desafíos de adaptación enfrentados por los estudiantes universitarios? Esta interrogante busca explorar el impacto específico de estos factores en el proceso de adaptación, proporcionando una base para intervenciones orientadas a mejorar la integración de los estudiantes.

Por ello, el estudio tuvo como objetivo general establecer la relación predictiva entre los atributos del estrés y las dificultades de regulación emocional en la adaptación a la Universidad en una muestra de estudiantes universitarios de Ecuador. Se planteó la hipótesis de que las variables de interés predicen significativamente la adaptación universitaria de los participantes. Además, se propuso como objetivos complementarios: evaluar los niveles de estrés, las dificultades de regulación emocional y el potencial adaptativo de los participantes; estimar las diferencias de género; y confirmar la relación existente entre las variables mencionadas.

1. Metodología

Se realizó una investigación cuantitativa, no experimental, de alcance descriptivo, comparativo, correlacional y predictivo, con corte transversal (Ato et al., 2013). El estudio se centró en una población compuesta por 390.000 preuniversitarios inscritos en la primera convocatoria a la educación superior del año 2024. La muestra fue calculada con un 95% de confianza y 5% de error y los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad, con criterios de inclusión que abarcaron: tener entre 16 y 19 años, expresar voluntad de participar en el estudio, y proporcionar consentimiento informado con las firmas correspondientes.

En total, participaron 375 sujetos, con una edad promedio de 17,85 años. La distribución por género fue del 69,3% mujeres (260) y 30,7% hombres (115). La mayoría de ellos se identificó como mestizos (84,5%). Respecto a su formación académica, el 74,4% se graduó de bachiller en colegios públicos, el restante en colegios privados y fiscoomisionales.

Para la recolección de datos se empleó cuatro instrumentos de medición, validados tanto en sus versiones originales como en las versiones traducidas al español, así como en población de estudiantes ecuatorianos. El primero es, la Escala de Estrés Percibido PSS-14, de Cohen et al. (1983), traducida al español por Remor (2006). Esta escala mide el estrés global percibido en el último mes. Consta de 14 ítems que evalúa dos factores presentados en un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos: Indefensión y Autoeficacia. La confiabilidad de la escala en este estudio fue alta, con un coeficiente omega de McDonald (ω) igual a 0,80.

El segundo, es el Inventario de Estrés Académico SISCO SV-21 2da versión, desarrollado por Barraza-Macías en (2018), para medir el estrés relacionado con las demandas académicas. Consta de 21 ítems que evalúan tres dimensiones: Estresores, síntomas, y estrategias. La consistencia interna del inventario en el estudio fue alta con $\omega=$

0,84.

El tercer instrumento que se utilizó es la Escala de Dificultades de Regulación Emocional DERS de Gratz y Roemer (2004), traducida al español por Hervás y Jódar en 2008. Esta escala evalúa las dificultades en el proceso de regular las emociones. Consta de 36 ítems agrupados en seis subescalas: No aceptación, Metas, Impulsos, Conciencia, Claridad y Estrategias. La consistencia interna de DERS-E en este estudio fue alta, con $\omega=$ 0,94.

Por último, se aplicó el Cuestionario de Adaptación del Estudiante a la Universidad SACQ de Baker y Siryk (1989), en la versión breve adaptada al español por Domínguez-Lara et al. (2021). El cuestionario evalúa la capacidad del estudiante para adaptarse al entorno universitario. Consta de 27 ítems que indagan sobre los cuatro dominios de ajuste: Académico, Social, Institucional, y Personal-Emocional. En el estudio actual, el cuestionario obtuvo un $\omega=$ 0,73, indicando una consistencia interna adecuada.

La investigación contó con la aprobación de las autoridades de los centros de estudio pertinentes. Posteriormente, se socializó el proyecto entre los potenciales participantes para informarles sobre el propósito del estudio, los procedimientos involucrados y sus derechos. Los cuestionarios se administraron a través de *Google Forms*, permitiendo completarlos de forma anónima y retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias adversas. La participación fue voluntaria y no se ofrecieron incentivos. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, asegurando la confidencialidad, autonomía, privacidad y anonimato de estos, en estricto cumplimiento de los principios éticos de la Declaración de Helsinki.

Los datos recopilados, se procesaron utilizando el *software* estadístico SPSS versión 29.0. El análisis estadístico se estructuró en cuatro tablas siguiendo una lógica de complejidad progresiva. El primero es el análisis descriptivo, donde se calcularon medidas de tendencia central y de dispersión

tales como la media aritmética ($\bar{X}$) y desviación estándar (DS). Asimismo, se exploraron medidas de distribución específicamente la asimetría (g_1) y la curtosis (g_2) que, de manera general, revelaron que los datos en todas las variables no presentaban simetría y no seguían una distribución normal.

El segundo bloque corresponde al análisis comparativo de las variables según el género de los participantes. Este, se llevó a cabo utilizando la prueba t de *Student* para muestras independientes, con un nivel de significancia establecido en $p < 0,05$. Previamente, se verificó el supuesto de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene (F), la cual demostró cumplirse al no encontrar significancia. Además, se usó la prueba de Hedges ajustado (g) para identificar el tamaño del efecto de las diferencias. Según criterios generales, se consideró que el tamaño del efecto es pequeño si el valor de g es cercano a 0,2 y moderado si se aproxima a 0,5 y grande si es igual o mayor a 0,8.

El tercer bloque, se centra en el análisis de correlaciones múltiples entre variables. Se utilizó el coeficiente de correlación momento-producto de Pearson (r) para identificar cuán fuerte o débil es la conexión o asociación entre las variables. Siguiendo las pautas establecidas para interpretar el coeficiente, se consideró que los valores entre 0,1 y 0,39 indican una relación débil y entre 0,40 y 0,69 una relación moderada.

Por último, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple jerárquico. Las variables se ingresaron en el modelo en función de su relación con la adaptación a la Universidad, ordenadas de mayor a menor. Para garantizar la validez del análisis de regresión lineal múltiple jerárquico, previamente se revisó el supuesto de independencia de los residuos utilizando el estadístico *Durbin-Watson*, el cual se cumplió razonablemente bien dado que el valor del estadístico fue cercano a 2.

2. Resultados y discusión

Los resultados del análisis descriptivo, presentados en la Tabla 1, revelan que, en promedio los participantes experimentaron un nivel moderado de estrés percibido durante el último mes, destacando el factor de autoeficacia percibida, con un nivel alto de confianza en la capacidad para afrontar situaciones estresantes; mientras que, el factor indefensión mostró un nivel moderado de percepción de los sentimientos negativos relacionados con el estrés. Del mismo modo, en estrés académico, se identificó un nivel moderado de presión asociada con las demandas académicas. Las dimensiones de esta variable presentaron puntuaciones medias indicativas de niveles moderados, siendo las estrategias para afrontar el estrés las de mayor incidencia.

Tabla 1
Características descriptivas de las variables de estudio

Variables	$\bar{X}$	DS	g_1	g_2
Estrés	30,22	5,44	-0,002	-0,42
Afrontamiento percibido	18,02	3,15	-0,56	-0,08
Estrés percibido	12,20	3,66	0,17	-0,33
Estrés académico	57,01	15,54	-0,57	1,11
Estrategias	20,26	7,44	-0,22	-0,24
Estresores	18,86	7,68	-0,32	-0,11
Sintomas	17,89	8,09	-0,11	-0,61

Cont... Tabla 1

Dificultades de regulación emocional	100,87	26,16	0,17	-0,25
No aceptación	19,78	7,63	0,20	-0,85
Estrategias	18,15	6,34	0,29	-0,73
Conciencia	17,62	4,90	-0,06	-0,45
Metas	15,28	4,81	0,02	-0,77
Impulsos	15,10	5,86	0,44	-0,63
Claridad	14,93	4,52	-0,11	-0,46
Adaptación a la universidad	83,89	11,03	0,27	-0,07
Ajuste personal-emocional	34,20	6,94	0,44	0,07
Ajuste institucional	24,06	3,71	-0,42	-0,33
Ajuste académico	14,07	2,89	-0,44	0,36
Ajuste social	11,55	3,14	-0,02	-0,02

Nota: $\bar{X}$: media aritmética, DS: Desviación estandar, $g1$: Asimetría, $g2$: Curtosis.
Fuente: Elaboración propia, 2025.

Además, se observó un nivel alto de dificultades para regular las emociones en la muestra. Concretamente, la media de No aceptación fue superior, señalando la presencia de dificultades altas para aceptar las propias respuestas emocionales. Asimismo, Estrategias y Conciencia, reflejaron dificultades altas para reconocer las propias emociones, así como para afrontar las emociones negativas. Por otra parte, Metas, Impulso y Claridad, revelaron dificultades moderadas para comprender las propias emociones; así como para controlar la conducta impulsiva y adoptar conductas orientadas a metas u objetivos.

Con relación a la adaptación a la universidad, se encontró un nivel moderado en la capacidad de adaptación de los participantes. Específicamente, los dominios de ajuste académico y de ajuste institucional señalaron un potencial moderado para adaptarse a las demandas educativas características de la experiencia universitaria y comprometerse

con los objetivos de la Universidad en general. En contraste, los criterios de ajuste personal-emocional y de ajuste social, sugirieron un grado bajo en la capacidad de los estudiantes para manejar las experiencias interpersonales y sociales.

De forma complementaria, los resultados del análisis comparativo, detallados en la Tabla 2, indican que, las participantes femeninas experimentaron niveles más altos de estrés percibido y de estrés académico en comparación con sus homólogos masculinos. La prueba de contraste reveló diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,01$), con tamaños del efecto moderados ($g = 0,48$ y $g = 0,49$), sugiriendo que el género incide en la presencia y magnitud de estas variables. En contraste, las dificultades de regulación emocional no mostraron diferencias significativas entre grupos ($p > 0,05$), lo cual indica que el género es invariante en cuanto a este aspecto.

Tabla 2
Niveles de estrés, DRES y adaptación a la universidad según el género

Variables	Femenino		Masculino		Contraste				
	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS	F	p	t	p	g
Estrés percibido	31,00	5,24	28,46	5,50	,06	,80	4,25	,00	,48
Estrés académico	59,31	14,55	51,81	16,48	,35	,56	4,41	,00	,49
DRES	102,05	25,83	98,20	26,82	,33	,57	1,32	,19	,15
AVU	82,64	10,92	86,70	10,79	,00	,99	-3,34	,00	-,37

Nota: $\bar{X}$: media aritmética; DS: Desviación estándar; F: Test de Levene; t: t-test; p: significancia; g: Prueba de Hedges ajustada.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

La adaptación escolar, sin embargo, presentó un patrón inverso, las participantes femeninas exhibieron un nivel de adaptación más bajo en comparación con sus pares masculinos, con una diferencia significativa ($p < 0,01$) y tamaño del efecto moderado ($g = -0,37$) reveló que el género incide en la capacidad de adaptación a la Universidad.

Por otra parte, la Tabla 3 presenta los resultados del análisis de correlación. Como se puede observar, existió una relación

positiva y moderada entre el estrés percibido y las dificultades de regulación emocional ($r = 0,624$), así como una relación negativa y moderada entre el estrés percibido y la adaptación a la universidad ($r = -0,608$). De manera similar, se identificó que el estrés académico se relaciona de forma débil y positiva con las dificultades de regulación emocional ($r = 0,290$) y de forma débil y negativa con la adaptación a la Universidad ($r = -0,329$).

Tabla 3
Covarianza entre atributos

Variables	Estrés percibido	Estrés académico	Desregulación emocional	Adaptación escolar
Estrés percibido	1	,350**	,624**	-,608**
Estrés académico		1	,290**	-,329**
DRES			1	-,623**
AVU				1

Nota: **. La correlación es significativa $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

En todos los casos, las correlaciones mostraron significancia estadística ($p < 0,01$); e indicaron que a medida que aumenta el estrés, las dificultades para regular las emociones también se intensifican y viceversa; mientras que la adaptación a la Universidad cambia en dirección opuesta. Asimismo, al analizar la correlación entre las dificultades de regulación emocional y la adaptación a la universidad, se encontró una relación negativa y moderada ($r = -0,623$), estadísticamente

significativa ($p < 0,01$), la cual muestra que cuando las dificultades de regulación emocional disminuyen, se observa un aumento en la adaptación a la universidad y a la inversa.

A su vez, el análisis de regresión lineal múltiple resultó en tres modelos predictivos, como se muestra en la Tabla 4. En el tercer modelo, que incluye las dificultades de regulación (DERS), el estrés percibido y el estrés académico como predictores de adaptación a la universidad, se observó un

ajuste robusto del modelo, con un R^2 de 0,476 y un R^2 corregido de 0,472. Estos datos indicaron que aproximadamente el 47,6% de la variabilidad en la adaptación a la Universidad se explica por el modelo. El valor F (112,45, $p < 0,001$) confirmó que el modelo en su conjunto es estadísticamente significativo y que los predictores explican de manera efectiva la variabilidad en la adaptación a la Universidad.

Tabla 4
Resumen de los modelos predictivos para estrés, DERS y AVU

Predictores	R^2	R^2 corregida	F	B	β	t	VIF
(Constante)	0,389	0,387	237,16**	110,402		62,07**	
DERS				-0,263	-0,623	-15,4**	1
(Constante)	0,468	0,465	163,31**	122,875		51,98**	
DERS				-0,168	-0,399	-8,25**	1,637
Estrés percibido				-0,728	-0,359	-7,42**	1,637
(Constante)	0,476	0,472	112,45**	124,732		50,63**	
DERS				-0,163	-0,388	-8,02**	1,653
Estrés percibido				-0,672	-0,332	-6,72**	1,725
Estrés académico				-0,071	-0,1	-2,49*	1,151

Nota: Variable dependiente: Adaptación a la Universidad; ** $p < ,001$; * $p < ,05$; Prueba de Burdin-Watson= 2,008; F = ANOVA; B = Beta no estandarizado; β = Beta estandarizado; t = prueba t ; VIF= Factor de inflación de la varianza.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Los coeficientes del modelo muestran que todas las variables predictoras contribuyen significativamente a la explicación de la adaptación a la universidad. En particular, las dificultades en la regulación emocional (DERS) tienen un coeficiente estandarizado (β) de -0,388 con un valor t significativo de -8,02**, indicando que mayores dificultades en la regulación emocional se asocian con una menor adaptación a la universidad. El estrés percibido también tiene un coeficiente β de -0,332 y un valor t significativo de -6,72**, señalando que un mayor nivel de estrés percibido está asociado con una peor adaptación. Aunque el estrés académico tiene un impacto menos prominente, con un coeficiente β de -0,1 y un valor t significativo de -2,49*, también contribuye a la adaptación universitaria.

Los valores del Factor de Inflación de la Varianza (VIF) cercanos a 1 sugieren que no existen problemas significativos de

multicolinealidad entre los predictores. La ausencia de multicolinealidad, indicada por los valores del Factor de Inflación de la Varianza (VIF cercanos a 1), sugiere que los predictores actúan de manera independiente, lo que fortalece la interpretación de los coeficientes. Esto es crucial para confirmar que los factores analizados no están superponiéndose en su explicación de la adaptación universitaria.

Además, la prueba de *Durbin-Watson*, con un valor de 2,008, indica la ausencia de autocorrelación en los residuos del modelo, asegurando que los errores no están correlacionados y que el modelo es adecuado para realizar predicciones. Este hallazgo aumenta la confiabilidad del modelo predictivo, sugiriendo que puede ser aplicable en otros contextos similares, lo cual abre la puerta a su utilización en programas de apoyo universitario orientados a mejorar la adaptación de los estudiantes.

El nivel moderado de estrés percibido

y académico identificado en la muestra se alinea con estudios previos que resaltan el estrés enfrentado por los estudiantes debido a la incertidumbre sobre su futuro académico, la carga de trabajo, los cambios en el entorno social y la necesidad de asumir nuevas responsabilidades (Mayya et al., 2022; Saleem et al., 2023). Si bien se identificó un uso activo de recursos personales como la autoeficacia y estrategias de afrontamiento, estos no parecen ser suficientes para neutralizar completamente los efectos del estrés, lo cual resulta preocupante dado que el estrés a largo plazo puede afectar negativamente tanto el rendimiento como la salud mental de los estudiantes (Córdova et al., 2023).

Además, el nivel alto de dificultades de regulación emocional, concretamente en lo relacionado con la aceptación de emociones y el manejo de afectos negativos, refleja una preparación emocional limitada para enfrentar los desafíos universitarios. Esto es congruente con investigaciones que indican que una inadecuada regulación emocional obstaculiza la capacidad para responder eficazmente ante situaciones nuevas o estresantes (Chacón-Cuberos et al., 2021).

En términos de adaptación universitaria, se evidenció un nivel moderado, con puntuaciones que indican un ajuste general aceptable. Las dimensiones de ajuste académico e institucional fueron las que mejor se sostuvieron, sugiriendo que, a nivel funcional, los estudiantes están relativamente preparados para lidiar con las exigencias académicas. Sin embargo, los bajos niveles de ajuste personal-emocional y social reflejan un reto importante para lograr una integración emocional satisfactoria en el nuevo entorno, coincidiendo con estudios que señalan la dificultad de los estudiantes para manejar las relaciones interpersonales; pueden exacerbar el sentimiento de aislamiento y reducir la satisfacción general con la experiencia universitaria (Páramo et al., 2017).

En cuanto a las diferencias por género, que el femenino presentara niveles significativamente más altos de estrés percibido y de estrés académico indica una

mayor susceptibilidad de las estudiantes a los desafíos y las presiones asociadas con este proceso. Lo cual concuerda con lo reportado en el estudio de Pinto et al. (2017), donde se muestra que, en circunstancias similares, las mujeres son propensas a experimentar niveles de estrés más elevados, debido a una mayor preocupación por el rendimiento y por las expectativas académicas y sociales de género.

En contraste, aunque investigaciones anteriores, como la de Caqueo-Urizar et al. (2020), señalan que las estudiantes enfrentan mayores dificultades emocionales en comparación con sus pares masculinos, en este estudio las dificultades de regulación emocional no presentaron diferencias significativas entre géneros. La discrepancia podría estar indicando que este aspecto es un desafío compartido, sin importar el sexo, aunque es necesario profundizar en futuras investigaciones para comprender mejor las dinámicas subyacentes, puesto que las diferencias entre grupos de muestras y sus aspectos culturales y sociales pueden influir en la variabilidad del constructo.

Finalmente, la mayor capacidad de adaptación a la universidad observada en el género masculino en comparación con el femenino refuerza la evidencia previa que apunta al género femenino como un predictor significativo de desajuste universitario (Dominguez-Lara y Prada-Chapón, 2020).

En relación con el análisis correlacional, se confirmó la relación directa entre el estrés percibido y las dificultades de regulación emocional, como lo evidencian Zumba-Tello y Moreta-Herrera (2022), lo cual sugiere que un incremento en el estrés deteriora la capacidad de regular adecuadamente las emociones. Asimismo, el estrés percibido se relaciona inversamente con la adaptación universitaria (Lim et al., 2020), al igual que el estrés académico, cuyas correlaciones con las dificultades emocionales y la adaptación refuerzan la noción de que el entorno académico puede ser una fuente significativa de disfunción adaptativa (Kim et al., 2018; Usán y Quílez, 2021).

De igual manera, las dificultades de

regulación emocional mostraron una relación inversa con la adaptación, tal como lo reporta Delgado et al. (2019), reafirmando el papel central que juega la competencia emocional en el proceso de ajuste universitario.

En cuanto al modelo de regresión, las dificultades de regulación emocional destacaron como el predictor más influyente en la adaptación universitaria. Esto refuerza la idea de que los estudiantes con mayores dificultades para regular sus emociones tienden a tener problemas para ajustarse a las demandas académicas, sociales y emocionales de la vida universitaria. El hallazgo es consistente con Gross (2015); y, Polizzi y Lynn (2021), quienes argumentan que la regulación emocional es un factor importante en la adaptación a entornos estresantes.

El estrés percibido también fue un predictor significativo de adaptación a la universidad, lo que establece que un mayor nivel de estrés percibido está asociado con una peor adaptación. Este resultado es coherente con la teoría del estrés de Lazarus y Folkman (1984), que propone que el estrés percibido influye en el afrontamiento y en los recursos disponibles para gestionar situaciones desafiantes. Al igual que en otros estudios, como el de Lim et al. (2020), que sugiere que los estudiantes que sienten mayores niveles de estrés pueden tener dificultades para concentrarse, planificar y cumplir con los compromisos académicos.

Aunque el estrés académico presentó un coeficiente de menor magnitud en comparación con los otros predictores, su contribución al modelo sigue siendo relevante. Investigaciones previas han evidenciado que el estrés académico puede tener un efecto acumulativo, afectando no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar psicológico a largo plazo (Chávez y Peralta, 2019; Kroshus et al., 2021). La menor influencia observada podría reflejar la adquisición progresiva de estrategias de afrontamiento frente a la carga académica, lo que amortigua parcialmente sus efectos en la adaptación.

Finalmente, el modelo desarrollado explicó aproximadamente el 48% de la

variabilidad en la adaptación universitaria, lo que proporciona evidencia robusta sobre la relevancia de las variables analizadas. Este hallazgo subraya la necesidad de implementar programas de intervención temprana orientados al fortalecimiento de habilidades de regulación emocional y a la prevención del estrés en etapas preuniversitarias. Además, se recomienda integrar enfoques diferenciados por género y contexto sociocultural, a fin de maximizar la efectividad de las estrategias de acompañamiento psicológico y pedagógico.

Conclusiones

Este estudio permitió establecer una relación predictiva significativa entre el estrés percibido, las dificultades en la regulación emocional y la adaptación universitaria en estudiantes preuniversitarios en Ecuador. Los resultados confirmaron la hipótesis principal al identificar que tanto el estrés percibido como las dificultades en la regulación emocional actúan como predictores relevantes en el proceso de adaptación al entorno universitario. Particularmente, la regulación emocional se destacó como un factor crítico que influye directamente en la manera en que los estudiantes enfrentan los desafíos propios de esta etapa.

Respecto a los objetivos complementarios, se evidenció que los estudiantes presentaron niveles moderados a altos de estrés, junto con dificultades elevadas en dimensiones específicas de la regulación emocional, como la aceptación, claridad y estrategias. Además, se identificó un potencial adaptativo medio, lo que indica que una proporción considerable de los estudiantes podría enfrentar dificultades para adaptarse adecuadamente a la vida universitaria. En cuanto a las diferencias de género, se encontraron diferencias estadísticamente significativas: las mujeres reportaron mayores niveles de estrés y más dificultades en la regulación emocional, así como un menor potencial adaptativo en comparación con los hombres.

Estos hallazgos tienen implicaciones teóricas y prácticas relevantes. Desde una perspectiva teórica, aportan al entendimiento de los factores psicoemocionales involucrados en la transición hacia la educación superior, subrayando la necesidad de incorporar la regulación emocional en los modelos explicativos del ajuste académico. A nivel práctico, los resultados refuerzan la importancia de diseñar e implementar programas institucionales que promuevan habilidades de afrontamiento y regulación emocional, particularmente dirigidos a estudiantes en situación de vulnerabilidad emocional o con altos niveles de estrés.

Además, el modelo predictivo propuesto sugiere que el estrés percibido, el estrés académico y las dificultades de regulación emocional pueden funcionar como indicadores clave para identificar a estudiantes con mayor riesgo de desajuste universitario. En este sentido, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de priorizar políticas y estrategias de apoyo psicoeducativo que favorezcan el bienestar estudiantil y la permanencia académica.

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. La muestra se restringió a estudiantes de una única institución universitaria, lo cual puede limitar la generalización de los hallazgos a otras poblaciones. Asimismo, el diseño transversal impide establecer relaciones de causalidad entre las variables. Por ello, se sugiere realizar investigaciones futuras con muestras más amplias y diversas, así como estudios longitudinales que permitan observar cómo evolucionan el estrés, la regulación emocional y la adaptación universitaria a lo largo del tiempo.

En conjunto, los resultados obtenidos ofrecen una base empírica para comprender mejor los procesos de adaptación universitaria y destacan la necesidad de intervenciones preventivas y formativas centradas en el desarrollo emocional de los estudiantes que inician su vida académica en la Universidad.

Referencias bibliográficas

- Angarita, M., Carvajal, M., Celis, D., Corpus, V., Rubio, D. C., y Palencia-Sánchez, F. (2023). Mental health intervention protocol for university students through support groups to promote adaptation to university life. *PsyArXiv*, e8x5k_v1. <https://doi.org/10.31234/osf.io/e8x5k>
- Arnett, J. J. (2018). *Conceptual foundations of emerging adulthood*. In J. L. Murray y J. J. Arnett (Eds.), *Emerging adulthood and higher education: A new student development paradigm* (pp. 11-24). Routledge.
- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/ Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baker, R. W., y Siryk, B. (1989). *Student adaptation to college questionnaire manual*. Western Psychological Services. <https://doi.org/10.1037/106525-000>
- Barraza-Macias, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21. Inventario SiStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico*. Segunda versión de 21 ítems. Sello Editorial ECORFAN. https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf
- Caqueo-Urizar, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M., e Irrázaval, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia Psicológica*, 38(2), 203-222. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000200203>
- Chacón-Cuberos, R., Olmedo-Moreno, E. M.,

- Lara-Sánchez, A. J., Zurita-Ortega, F., y Castro-Sánchez, M. (2021). Basic psychological needs, emotional regulation and academic stress in university students: a structural model according to branch of knowledge. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1421-1435. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1686610>
- Chávez, J. R., y Peralta, R. Y. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(E-1), 384-399. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29629>
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., y Mella-Norambuena, J. (2022). Engagement, motivación académica y ajuste de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.15>
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., y Mella-Norambuena, J. (2024). Explorando el bienestar estudiantil: El impacto de la percepción de autonomía en estudiantes de Psicología. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXX(3), 569-582. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i3.42696>
- Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Conley, C. S., Shapiro, J. B., Huguenel, B. M., y Kirsch, A. C. (2020). Navigating the college years: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood*, 8(2), 103-117. <https://doi.org/10.1177/2167696818791603>
- Córdova, P., Gasser, P., Naranjo, H., La Fuente, I., Grajeda, A., y Sanjinés, A. (2023). Academic stress as a predictor of mental health in university students. *Cogent Education*, 10(2), 2232686. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2232686>
- Delgado, B., Aparisi, D., León, M. J., y Gomis, N. (2019). La adaptación a la universidad y su relación con factores psicoemocionales y sociales. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 124-131). Ediciones Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/98875>
- Domínguez-Lara, S., y Prada-Chapoñan, R. E. (2020). Adaptación universitaria en estudiantes peruanos de ciencias de la salud. Diferencias por sexo y grupo etario. *Archivos de Medicina*, 20(2), 410-417. <https://doi.org/10.30554/archmed.20.2.3754>
- Domínguez-Lara, S., Prada-Chapoñan, R., y Gravini-Donado, M. (2021). Estructura interna del *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ) en universitarios de primer año. *Educación médica*, 22(S-5), 335-345. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.06.004>
- Duche, A. B., Paredes, F. M., Gutiérrez, O. A., y Carcausto, L. C. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(3), 244-258. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33245>
- Feldt, R. C., Graham, M., y Dew, D. (2011). Measuring Adjustment to College: Construct validity of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 92-104. <https://doi.org/10.1177/0748175611400291>
- Gratz, K. L., y Roemer, L. (2004). *Difficulties*

- in *Emotion Regulation Scale (DERS)*. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01029-000>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sparks, J., Lim, N., Clementi, A., Almukhambetova, A., Nurtayev, Y., y Muratkyzy, A. (2020). Mental health and well-being of university students: A bibliometric mapping of the literature. *Frontiers in Psychology*, 11, 1226. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01226>
- Hervás, G., y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156. <https://journals.copmadrid.org/clysa/archivos/cl2008v19n2a1.pdf>
- Holliman, A. J., Martin, A. J., y Collie, R. J. (2018). Adaptability, engagement, and degree completion: a longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology*, 38(6), 785-799. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426835>
- Jarrín-García, G., y Moreta-Herrera, R. (2024). Estrés, Dificultades de Regulación Emocional y Adaptación Escolar en adolescentes aspirantes a la educación superior en Ecuador. *ReHuSo. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 9(1), 24-35. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v9i1.5772>
- Karyotaki, E., Cuijpers, P., Albor, Y., Alonso, J., Auerbach, R. P., Bantjes, J., Bruffaerts, R., Ebert, D. D., Hasking, P., Kiekens, G., Lee, S., McLafferty, M., Mak, A., Mortier, P., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., y Kessler, R. C. (2020). Sources of stress and their associations with mental disorders among college students: results of the world health organization world mental health surveys international college student initiative. *Frontiers in Psychology*, 11, 1759. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01759>
- Kim, I., Kim, W.-S., y Bae, S.-C. (2018). Effects of adolescents' academic stress on school life adjustment: Focusing on mediator effect of resilience. *Medico-Legal Update*, 18(1), 290-295. <https://doi.org/10.5958/0974-1283.2018.00060.9>
- Kroshus, E., Hawrilenko, M., y Browning, A. (2021). Stress, self-compassion, and well-being during the transition to college. *Social Science & Medicine*, 269, 113514. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113514>
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Lim, J.-R., Han, Y.-K., y Kim, H.-H. (2020). Relationship between academic stress, university life adaptation and health promotion behaviors in health college students. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 21(1), 308-316. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2020.21.1.308>
- Llanos, M. G. (2019). Percepciones de los hijos únicos sobre sus vivencias en la interacción universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(E-1), 400-414. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29630>
- Malau-Aduli, B. S., Adu, M. D., Alele, F., Jones, K., Drovandi, A., Mylrea, M., Sfera, K., Ross, S., y Jennings, E. (2021). Adjusting to university: Perceptions of first-year health professions students. *PloS ONE*, 16(5), e0251634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251634>
- Martínez-López, Z., Tinajero, C., Rodríguez, M. S., y Paramo, M. F. (2019). Perceived social support and

- university adjustment among Spanish college students. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 2(1), 21-30. <https://doi.org/10.12973/ejper.2.1.21>
- Mayya, S. S., Mayya, A., Martis, M., y Lakshmi, R. V. (2022). Academic stress and associated sociodemographic variables: A study of pre-university students in Karnataka, India. *Journal of Education and Health Promotion*, 11(1), 230. https://journals.lww.com/jehp/fulltext/2022/11000/academic_stress_and_associated_sociodemographic.222.aspx
- Money, J., Nixon, S., y Graham, L. (2020). Do educational experiences in school prepare students for university? A teachers' perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 44(4), 554-567. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1595547>
- Moya, I. N., Barreno, J. S., y Álvarez, M. A. (2023). Estrés académico y adaptación a la universidad en estudiantes de primer semestre de una universidad pública en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, IV(4), 247-262. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1212>
- Moya-Solís, A., y Moreta-Herrera, R. (2022). Víctimas de cyberbullying y su influencia en las Dificultades de Regulación Emocional en adolescentes del Ecuador. *Psychology, Society & Education*, 14(1), 67-75. <https://doi.org/10.21071/psye.v14i1.14066>
- Organización Mundial de la Salud - OMS (21 de febrero de 2023). Estrés. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Páramo, M. F., Araújo, A. M., Tinajero, C., Almeida, L. S., y Rodríguez, M. S. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67-72. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/11591>
- Pinto, A. D. A., Claumann, G. S., De Medeiros, P., Dos Santos, R. M., Nahas, M. V., y Pelegrini, A. (2017). Associação entre estresse percebido na adolescência, peso corporal e relacionamentos amorosos. *Revista Paulista de Pediatria*, 35(4), 422-428. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2017;35;4;00012>
- Pinto, E. E., Villa, A. R., y Pinto, H. A. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-5), 87-99. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38147>
- Polizzi, C. P., y Lynn, S. J. (2021). Regulating emotionality to manage adversity: A systematic review of the relation between emotion regulation and psychological resilience. *Cognitive Therapy and Research*, 45, 577-597. <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10186-1>
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006004>
- Restrepo, J. E., Bedoya, E. Y., Cuartas, G. P., Cassaretto, M., y Vilela, P. (2023). Academic stress and adaptation to university life: mediation of cognitive-emotional regulation and social support. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 39(1), 62-71. <https://doi.org/10.6018/analesps.472201>
- Sahao, F. T., y Kienen, N. (2021). University student adaptation and mental health: A systematic review of literature. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e224238. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021224238>

- Saleem, Q., Khan, A., Hameed, T., Begum, A., Ansari, T. A., y Abro, S. U. (2023). Association of Perceived Stress with Gender and BMI in students appearing in University Entrance Examination. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 17(1), 8-10. <https://doi.org/10.53350/pjmhs20231718>
- Thompson, M., Pawson, C., y Evans, B. (2021). Navigating entry into higher education: the transition to independent learning and living. *Journal of Further and Higher Education*, 45(10), 1398-1410. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1933400>
- Usán, P., y Quílez, A. (2021). Emotional regulation and academic performance in the academic context: The mediating role of self-efficacy in secondary education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5715. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>
- Valenti, G. D., y Faraci, P. (2021). Predicting university adjustment from coping-styles, self-esteem, self-efficacy, and personality: Findings from a survey in a sample of Italian students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 894-907. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030066>
- Van Viet, V. (2021). Student's adjustment to university and its relation to gender, residence and family factors. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 42(1), 81-88. <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2021.42.1.13>
- Zumba-Tello, D., y Moreta-Herrera, R. (2022). Afectividad, Regulación Emocional, Estrés y Salud Mental en adolescentes del Ecuador en tiempos de pandemia. *Revista de Psicología de la Salud*, 10(1), 116-129. <https://doi.org/10.21134/pssa.v10i1.801>