

UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES ESPÍRITU SANTO

FACULTAD DE HUMANIDADES

Relación entre el apoyo social, la regulación emocional y el estrés en estudiantes universitarios

TRABAJO DE TITULACIÓN QUE SE PRESENTA COMO REQUISITO PREVIO A OPTAR EL GRADO DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

ESTUDIANTES:

GIOVANNA NICOLLS TACLE GÓMEZ

BEATRIZ SOLANGE ORTEGA ARGUELLO

TUTORA:

SILVIA LORENA CUADRADO GONZÁLEZ

SAMBORONDÓN, ABRIL, 2025

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación consistió en evaluar la relación entre el apoyo social, la regulación emocional y el estrés en estudiantes universitarios. Para ello, se aplicó la Escala de Estrés Percibido (PSS-14), el Medical Outcomes Study- Social Support Survey (MOS) y la Escala de dificultades de regulación emocional (DERS) a 172 estudiantes universitarios ecuatorianos de pregrado. El estudio fue de tipo no experimental, transversal y relacional. Además, se evaluaron los niveles de consistencia interna y fiabilidad de los instrumentos aplicados. Los resultados mostraron que el PSS-14, el MOS y el DERS obtuvieron valores KMO altos (0.824, 0.942 y 0.910, respectivamente). En cuanto a la fiabilidad, todos los instrumentos obtuvieron valores altos de alfa y omega, demostrando su alta consistencia interna. En cuanto a la hipótesis que buscaba evaluar la relación entre las variables, los análisis con regresión lineal mostraron que el apoyo social funge como un factor protector contra el estrés, pues cuando sus valores aumentan, los del estrés disminuyen (β=-0.219, R^2=0.048, $p<0.01$). Por otro lado, la disregulación emocional funciona como un predictor del estrés pues, a mayor nivel de disregulación, mayores son los niveles de estrés percibido (β=0.361, R^2=0.131, $p<0.01$). Estos resultados demuestran que existe una relación entre las variables y sienta las bases para fomentar el desarrollo de relaciones saludables y estrategias de regulación emocional que favorezcan el bienestar emocional de los estudiantes en este nivel educativo.

Palabras clave: Estrés, apoyo social, regulación emocional, estudiantes universitarios, bienestar emocional.

ABSTRACT

The aim of the present study was to evaluate the relationship between social support, emotional regulation and stress in university students. For this purpose, the Perceived Stress Scale (PSS-14), the Medical Outcomes Study-Social Support Survey (MOS) and the Difficulties in Emotional Regulation Scale (DERS) were applied to 172 Ecuadorian undergraduate university students. The study was non-experimental, cross-sectional and relational. In addition, the levels of internal consistency and reliability of the applied instruments were evaluated. The results showed that the PSS-14, the MOS and DERS tests obtained high KMO values (.824, 0.942, and 0.910, respectively). In terms of reliability, all the instruments obtained high alpha and omega values, demonstrating their high internal consistency. As for the hypothesis that sought to evaluate the relationship between the variables, linear regression analyses showed that social support acts as a

protective factor against stress, since when its values increase, those of stress decrease β=-0.219, R2=0.048, p<0.01). On the other hand, emotional dysregulation functions as a predictor of stress, since the higher the level of dysregulation, the higher the levels of perceived stress (β=0.361, R2=0.131, p<0.01). These results demonstrate that there is a relationship between the variables and lay the groundwork for fostering the development of healthy relationships and emotional regulation strategies that favor the emotional well-being of students at this educational level.
Keywords: Stress, social support, emotional regulation, college students, emotional well-being.

INTRODUCCIÓN

El estrés es una respuesta natural del cuerpo que se presenta ante situaciones desafiantes o amenazantes; esta respuesta puede ser provocado por una variedad de estresores, como la sobrecarga laboral, el aislamiento social, o las condiciones adversas del entorno. Sin embargo, existen variables moduladoras que pueden influir en cómo se experimenta y maneja el estrés. Entre estas variables destacan el apoyo social y la regulación emocional. Para abordar esta relación, a continuación, se describe cada uno de los conceptos.

Estrés

El estrés se define como la respuesta adaptativa del organismo ante una variedad de demandas externas o internas; esta respuesta es de carácter no específico y comienza a ejecutarse cuando se presenta una exigencia que perturba el equilibrio del individuo (Selye, 2013). Otra definición se centra en el aspecto interaccionista del estrés, de tal manera que lo conceptualiza como el resultado de una interacción compleja entre las características de la persona y las exigencias del entorno (Folkman, 2020). Esto quiere decir que una persona experimenta estrés cuando se enfrenta a situaciones que implican demandas conductuales que le resultan difíciles de satisfacer o poner en práctica.

Sobre esto, se ha reconocido que la respuesta del estrés se manifiesta, por un lado, a través de un aumento en la percepción de contrariedades; este comportamiento se asocia con un empeoramiento de los síntomas psicológicos y somáticos (Cohen et al., 1983). En segundo lugar, el estrés se presenta en las diferentes etapa del ciclo vital humano, lo que abarca desde la infancia hasta la vejez (Miller, 2009). Finalmente, el grado de afectación que el estrés produce en el individuo parece depender de las estrategias de afrontamiento que éste posea, por lo que, quien posea mejores estrategias será capaz de responder ante las exigencias del entorno de manera satisfactoria (Folkman, 2020).

El estrés es reconocido como un importante problema de salud pública debido a que es capaz de generar trastornos de origen psicológico, fisiológico y emocional (Levi et al., 2021). Esta realidad ha atraído la atención de investigadores, instituciones y gobiernos, quienes se han dedicado a estudiar sus orígenes y los factores que lo desencadenan, así como su impacto en los trabajadores y en el entorno laboral (Quick et al., 1997).

Teorías explicativas del estrés

Para explicar cómo se genera esta respuesta, la Teoría de la Respuesta al Estrés de Selye (2013) ve al estrés como una reacción fisiológica general a demandas externas, pero no abarca las diferencias individuales en la percepción e interpretación del estrés.

En contraste, el Modelo Transaccional del Estrés y el Afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984) ofrece una visión más amplia, considerando el estrés como una interacción entre la persona y su entorno, enfatizando la importancia de las percepciones y recursos individuales. Este modelo sugiere que la respuesta al estrés varía según la evaluación cognitiva de cada individuo; en el caso de los estudiantes, inferimos con base en la teoría que estos pueden percibir de manera diferente una misma situación, dependiendo de sus habilidades de afrontamiento, apoyo social y tiempo para descansar. En este sentido, el Modelo Transaccional es aplicable a este estudio, ya que permite comprender cómo los estudiantes universitarios experimentan el estrés, basándose en sus percepciones y recursos.

En el modelo de Amortiguación del Estrés (SB), Fresse (1999) concluye que el apoyo social actúa como un amortiguador que protege a las personas de los efectos negativos del estrés. El apoyo social es más efectivo cuando se percibe como disponible y adecuado para las necesidades específicas provocadas por eventos estresantes.

Estrés en estudiantes universitarios

Como se mencionó previamente, el estrés puede presentarse en diferentes etapas de la vida a través de diferentes manifestaciones clínica. Particularmente, en el caso de estudiantes en etapa universitaria, el estrés se configura como un estado de tensión física y emocional que surge como respuesta a los desafíos que conlleva la vida académica (Deng et al., 2022). Esta experiencia impacta el bienestar general del estudiante, lo cual se denota principalmente sobre su rendimiento académico y su estado de salud mental (Mena Freire et al., 2023) .

En lo que respecta a Ecuador, se ha indicado que el estrés es un problema significativo entre los estudiantes universitarios (García, 2021; Mena Freire et al., 2023). Como ejemplo de ello, un estudio con 735 estudiantes de enfermería en Quito realizado por García (2021) encontró que el 99% de los estudiantes experimentan niveles de estrés de moderado a severo, lo cual afecta directamente su rendimiento académico. De manera similar, Mena Freire et al. (2023) evaluaron el estrés en 476 estudiantes universitarios y encontraron que las mujeres refieren mayores niveles

de percepción de estrés académico en una relación 2 a 1 respecto a los hombres. Sin embargo, en promedio, los niveles de estrés fueron moderados.

Apoyo social

El apoyo social se define como un sistema variado de recursos emocionales y materiales proporcionados por la familia, los amigos y las instituciones, que favorecen el bienestar y la adaptación de los individuos en contextos desafiantes (Tardy, 1985).

El apoyo social presenta tres atributos centrales: la jerarquía de fuentes, la percepción subjetiva y la bidireccionalidad. En lo que refiere a la jerarquía de fuentes, Lin et al. (2013) mencionan que este es presentado al individuo a través de redes primarias (familia, amigos, pares) y secundarias (escuela u otras instituciones), donde cada fuente aporta tipos específicos de soporte (emocional, instrumental, informativo).

En lo que respecta a la percepción subjetiva, Lin (2013) indica que el impacto del apoyo social depende de cómo el individuo interpreta la disponibilidad y qué tanta adecuación recibe de apoyo, más que de su cantidad objetiva. Esto significa que la percepción subjetiva del apoyo es un componente relevante para determinar su efectividad. En el contexto de la salud mental, la percepción de un nivel de apoyo social adecuado reduce los síntomas depresivos y mejora la calidad de vida (Zimet et al., 1988).

Finalmente, la bidireccionalidad hace referencia a que el apoyo social se construye mediante interacciones recíprocas que fortalecen el sentido de pertenencia institucional o comunitaria; esta bidireccionalidad implica que tanto el que recibe como el que ofrece apoyo se benefician mutuamente (Zimet et al., 1988).

Teorías explicativas del apoyo social

Las teorías explicativas del apoyo social destacan la importancia de las redes de apoyo de amigos, familiares y compañeros en la adaptación y bienestar de los estudiantes. Como primer ejemplo, la Teoría de la Identidad Social, desarrollada por Tajfel y Turner (1979), sugiere que el apoyo social depende en gran medida de la identidad grupal y el sentido de pertenencia. Esto quiere decir que los individuos suelen buscar apoyo en grupos con los que se identifican, influyendo sobre la percepción que tengan de sí mismos y sobre su comportamiento social (Tajfel & Turner, 1979).

Otra teoría es la Teoría del Apoyo Social Percibido; esta enfatiza que el apoyo social es efectivo en la medida en que es percibido como adecuado y disponible por el individuo (Zimet et

al., 1988). Esta teoría destaca el componente subjetivo del apoyo, pues menciona que los niveles en los que son interpretados o percibidos por el sujeto impacta directamente sobre el bienestar emocional y la salud mental

Por otro lado, existe la Teoría de los Sistemas Ecológicos; esta fue desarrollada por Bronfenbrenner (1979), quien menciona que el apoyo social opera en diferentes niveles del entorno del individuo, abordando desde el microsistema (familia, amigos) hasta el macrosistema (cultura, políticas sociales).

Finalmente, la Teoría del Apoyo Social como Factor de Protección sugiere que el apoyo social amortigua el impacto que la presentación de situaciones que se consideran como estresantes podría tener sobre el individuo; esto reduce el impacto negativo del estrés en la salud mental y física (Cohen et al., 2000).

Regulación emocional

La regulación emocional se refiere a los procesos que los individuos emplean para gestionar y modular sus emociones con el objetivo de responder adecuadamente ante las demandas del entorno y mantener un equilibrio emocional saludable (Gross, 2013). Este constructo es fundamental en la psicología, ya que influye en la salud mental, las relaciones interpersonales y el bienestar general.

De acuerdo con Gross (2013), la regulación emocional se puede clasificar en dos estrategias principales: la primera es la supresión expresiva, la cual implica inhibir la expresión de emociones; en segundo lugar se encuentra la reevaluación cognitiva, la cual consiste en resignificar una situación para disminuir su impacto emocional.

La regulación emocional presenta varias características importantes. La flexibilidad, por ejemplo, se refiere a la capacidad de ajustar las estrategias de regulación con base en el contexto y las necesidades del momento (Koole et al., 2011). Otra característica es la conciencia emocional, que implica la habilidad de reconocer y comprender las emociones propias y las de los demás (Salovey y Mayer, 1990). Finalmente, la efectividad implica la capacidad de implementar estrategias que reduzcan el malestar emocional y promuevan el bienestar (Gross, 2013).

La regulación emocional se desarrolla a lo largo del ciclo vital y se encuentra influenciada por factores neurobiológicos y ambientales (Thompson, 1994). En la infancia y la adolescencia, el desarrollo de habilidades de regulación emocional es necesaria para un correcto ajuste social y

emocional, mientras que, en la edad adulta, la regulación emocional es útil para disminuir el estrés y mejorar las relaciones interpersonales (Isaacowitz, 2022).

Teorías explicativas de la regulación emocional

Para explicar las estrategias de regulación emocional, el modelo de Inteligencia Emocional y Bienestar sugiere que la habilidad para regular emociones modera la relación entre el estrés percibido y el bienestar. En particular, aunque ambos sexos reportan efectos positivos relacionados con la regulación emocional, se encontró que los hombres con alta capacidad de regulación emocional reportan mayor felicidad subjetiva y menores síntomas de depresión bajo condiciones de alto estrés (Extremera y Rey, 2015).

De acuerdo con Lakey y Orohek (2011), la teoría de la Regulación Relacional (RRT) sugiere que los efectos principales del apoyo social en la salud mental se deben a la regulación de las emociones, pensamientos y acciones a través de interacciones cotidianas y actividades compartidas, más que a conversaciones específicas sobre cómo enfrentar el estrés. La regulación es principalmente relacional y depende del tipo de personas e interacciones sociales que son personalmente significativas para el individuo.

Evidencia empírica de la relación entre las variables

Estudios anteriores han evaluado el impacto del apoyo social sobre diferentes esferas de la vida de estudiantes, enfocándose principalmente en el desempeño académico. Como primer ejemplo, Zamora Betancourt et al. (2021), evaluaron los niveles de apoyo social percibido y su impacto sobre el estrés en una muestra de 1042 estudiantes universitarios de nacionalidad mexicana. Los resultados la existencia de una correlación negativa entre el apoyo social y el estrés, lo que indica que a mayor apoyo social percibido, menor es el nivel de estrés.

Otro estudio realizado por McLean et al. (2022) analizó la relación entre el apoyo social percibido y el estrés en estudiantes de primer año universitario en Irlanda. La investigación incluyó a 315 participantes durante su primer semestre, quienes reportaron niveles moderados de apoyo social y estrés percibido. Los resultados indicaron que los estudiantes con mayor apoyo social experimentaron menores niveles de estrés.

En el estudio de Friedlander, Reid, Shupak & Cribbie (2007), los autores examinaron los efectos conjuntos del estrés, el apoyo social y la autoestima en la adaptación a la universidad. Los estudiantes de primer año de pregrado (N = 115) fueron evaluados durante el primer semestre y

nuevamente 10 semanas después, durante el segundo semestre del año académico y concluyeron que la reducción del estrés se asocia con una mejor adaptación académica personal-emocional y social; esto quiere decir que mayores niveles de apoyo social y mejores estrategias de adaptación favorecen la disminución del estrés.

En el estudio de Wang et al. (2014), los autores examinaron el efecto moderador del apoyo social sobre el estrés de un total de 632 estudiantes universitarios y concluyeron que el apoyo social juega un papel crucial en moderar los efectos del estrés sobre la salud mental al disminuir sus niveles.

En el estudio de Boudriga et al. (2024), los autores exploran la relación entre la regulación de las emociones, la depresión, la ansiedad y los síntomas de estrés en un entorno universitario. Se realizó un estudio transversal con 307 estudiantes universitarios. En la evaluación de las dificultades de regulación emocional, los participantes informaron niveles de estrés con una gravedad leve. Los participantes con niveles de estrés más altos tienen más dificultades en la regulación emocional ($r=0,658$, $p=0,00$). El estudio concluyó que existen correlaciones positivas significativas entre los síntomas de estrés con las dificultades de regulación de las emociones.

En el estudio de Demichelis et al. (2024), los autores evaluaron la relación entre la regulación emocional, la gratitud y el estrés al principio y a la mitad del semestre académico a un total de 343 estudiantes universitarios. Los resultados analizados mediante un modelo de ecuaciones estructurales mostraron que la regulación emocional explicaba los niveles de estrés al principio del semestre y nuevamente 6 semanas después. Estos datos proporcionan evidencia novedosa de que la regulación emocional puede servir como un factor protector clave contra el estrés en los estudiantes universitarios.

Los antecedentes indican que el apoyo social percibido y la regulación emocional están inversamente relacionados con el nivel de estrés en estudiantes universitarios, de modo que la hipótesis general que se puso a prueba en el presente estudio indica que un mayor apoyo social y una mejor regulación emocional se asocian con menores niveles de estrés.

La importancia de realizar esta investigación radica en que permitirá comprender cómo variables como el apoyo social y la regulación emocional se relacionan con la percepción del estrés. Esto es importante pues comprender este fenómeno permitirá desarrollar estrategias que combatan el estrés constante al que se encuentran los alumnos para proporcionarles una mejor calidad de vida y enseñarles estrategias que les ayuden a manejar esta respuesta.

MÉTODO

Participantes y tamaño de la muestra

La muestra objetivo del estudio estuvo compuesta por 172 estudiantes universitarios de pregrado, de ambos sexos en igual proporción, con edades comprendidas entre 18 y 25 años. En este caso, no se calcularon medidas de tendencia central ni de dispersión debido a que la recolección de los datos se realizó de manera categórica y no de manera intervalar.

Para la selección de la muestra, se utilizó una técnica de muestreo no probabilístico, específicamente el muestreo en cadena o "bola de nieve". Esta técnica implicó reclutar participantes a través de referencias proporcionadas por los participantes iniciales. El muestreo en cadena resultó ser particularmente útil en este contexto porque permitió una selección más sencilla y eficiente de los estudiantes que cumplían con los criterios establecidos. Además, facilitó el acceso a una población que podría haber sido difícil de alcanzar mediante métodos de muestreo más tradicionales.

Se garantizó el consentimiento informado de todos los participantes antes de su inclusión en el estudio. Además, se respetó la confidencialidad y privacidad de los datos recopilados, de acuerdo con las normativas éticas de la APA (2017).

Diseño de investigación

El presente estudio es de tipo no experimental, ya que no se manipularon las variables de estudio. Con este tipo de estudio medimos la relación entre el apoyo social percibido, la regulación emocional y el estrés en estudiantes universitarios sin intervención. Además, se clasifica como una investigación relacional, cuyo objetivo es identificar y analizar las conexiones existentes entre las variables mencionadas, dado que se basa en medir y relacionar el comportamiento de variables con datos recopilados en la población estudiantil universitaria.

En cuanto al diseño de investigación, se adopta un diseño transversal correlacional que se emplean cuando se busca describir la dirección y la magnitud de las relaciones que existen entre dos o más variables en un momento determinado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). Este diseño nos permite recolectar datos en un único momento a través de cuestionarios.

Instrumentos

Para evaluar el nivel de estrés se empleó la Escala de Estrés Percibido (PSS-14)**.** Esta fue desarrollada por Cohen et al. en 1983 y es una herramienta de autoevaluación diseñada

para medir el estrés en una dimensión. Consta de 14 ítems y utiliza una escala Likert que va de 0 (nunca) a 4 (muy a menudo), capturando la frecuencia de pensamientos y sentimientos asociados al estrés. Para obtener la puntuación total del PSS-14, se invierten las respuestas de ciertos ítems (4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13) antes de sumar todas las respuestas, una puntuación más alta indica mayor nivel de estrés percibido.

Para medir el nivel de apoyo social, se utilizó el cuestionario Medical Outcomes Study- Social Support Survey (MOS; Sherbourne y Stewart, 1991). Este cuestionario cuenta con un total de 20 ítems y evalúa el apoyo social percibido por las personas. El ítem número 1 hace referencia al tamaño de la red social y los 19 ítems restantes están referidos a cuatro dimensiones del apoyo social funcional: emocional/informacional (incluye el apoyo que proporciona empatía, orientación, consejos y comprensión), instrumental (se refiere al apoyo conductual o material, como ayuda práctica en tareas o situaciones cotidianas), interacción social positiva (implica la disponibilidad de personas con las que se pueden realizar actividades placenteras y compartir momentos agradables) y apoyo afectivo (involucra expresiones de amor y afecto, permitiendo a las personas sentirse queridas y valoradas). Las opciones de respuesta están dadas a través de una escala Likert de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

Finalmente, se empleó la Escala de dificultades de regulación emocional (DERS). Este es un cuestionario de auto- reporte que contiene 36 ítems relacionadas con las dificultades en la regulación emocional con formato de respuesta tipo Likert y cinco categorías (desde 1=casi nunca, 5=casi siempre). La calificación de este cuestionario se obtiene mediante las puntuaciones directas en las subescalas (No aceptación de respuestas emocionales, Dificultad para participar en conductas dirigidas a objetivos, Dificultades para controlar los impulsos, Falta de conciencia emocional, Acceso limitado a estrategias de regulación de las emociones, Falta de claridad emocional) y en la escala total; las puntuaciones altas en la escala total indican dificultades en la capacidad para regular las emociones.

Comportamiento psicométrico de los instrumentos

Escala de Estrés Percibido (PSS-14)

La tabla 4 presenta los resultados del contraste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para evaluar la idoneidad de los datos, los cuales se obtuvieron después de aplicar un método de extracción de mínimos cuadrados no ponderados y una rotación oblimin. El valor general del MSA es de 0.824,

lo que indica que los datos son adecuados para este tipo de análisis. El resultado del Contraste de Bartlett (X^2=682.785, p<0.001) obtuvo un resultado significativo, indicando que las variables comparten varianza común y, por lo tanto, es apropiado buscar factores subyacentes.

En cuanto al análisis paralelo, los autovalores de los factores extraídos de los datos reales muestran que los dos primeros factores tienen valores significativamente altos: 3.481 para el Factor 1 y 1.592 para el Factor 2. Estos valores son sustancialmente mayores que los autovalores medios de los datos simulados (0.653 y 0.394, respectivamente), lo que sugiere que estos dos factores son importantes y deberían ser mantenidos en el modelo.

Con base a los resultados del análisis paralelo, se recomienda retener solo los dos primeros factores (Factor 1 y Factor 2) para el análisis factorial, ya que estos son los únicos que superan significativamente los autovalores medios de los datos simulados.

Tabla 1. Análisis paralelo de PSS-14

Análisis paralelo

	Autovalores de los factores de los datos reales	Autovalores medios de los datos simulados
Factor 1*	3.481	0.672
Factor 2*	1.592	0.390
Factor 3	0.135	0.308
Factor 4	0.067	0.212
Factor 5	0.013	0.143
Factor 6	-0.044	0.076
Factor 7	-0.102	0.024
Factor 8	-0.153	-0.031
Factor 9	-0.198	-0.099
Factor 10	-0.217	-0.162
Factor 11	-0.293	-0.209
Factor 12	-0.373	-0.280
Factor 13	-0.427	-0.372

Nota. '*' = Se debería mantener Factor. Resultados de un análisis paralelo basado en el AF.

Cuando se analiza la tabla de cargas factoriales, Los resultados muestran cómo cada ítem (EP1 a EP14) se relaciona con los dos factores extraídos.

Tabla 2. Cargas factoriales

Cargas de los Factores

	Factor 1	Factor 2	Unicidad
5. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	0.756		0.457
9. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	0.747		0.460

Cargas de los Factores

	Factor 1	Factor 2	Unicidad
10. En el ultimo mes, ¿con que frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?	0.648		0.519
4. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	0.607		0.617
6. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales?	0.569		0.654
7. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	0.504		0.642
13. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	0.466		0.803
14. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?		0.723	0.478
11. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?		0.676	0.541
1. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?		0.674	0.571
2. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?		0.673	0.536
8. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?		0.591	0.627
3. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?		0.522	0.698

Nota. El método de rotación aplicado es oblimin.

Cuando se analiza la correlación entre los factores, se encontró un valor R entre el Factor 1 y el Factor 2 de 0.307. Esta correlación es moderadamente baja , lo que indica que ambos factores están relacionados, pero no de manera fuerte.

Tabla 3. Correlaciones de factores

Correlaciones de factores

	Factor 1	Factor 2
Factor 1	1.000	0.307
Factor 2	0.307	1.000

Los datos anteriores sugieren que el modelo debe representarse a través de dos factores. Sin embargo, se hizo evidente que los ítems del primer constructo contenían a todos los ítems inversos, por lo que se concluyó que es un factor método que no alude a aspectos sustantivos del constructo. Por lo anterior, se optó por un modelo unidimensional, en el cual se eliminaron los ítems invertidos para mantener una buena estructura general del modelo (RMSEA=0.068, SRMR=0-0.037; TLI=0.956; IAC=0.974). Con este modelo, el valor del KMO fue de 0.840, mientras que para el contraste de Barlett fue de $X2=290.003$, $p<0.001$.

Cuando se analizaron las cargas factoriales de cada ítem, se encontró que, de acuerdo con los ítems con los que se relaciona, el Factor 1 está relacionado con sentimientos de falta de control, estrés y dificultades para manejar situaciones.

Tabla 4. Cargas factoriales

Cargas factoriales (Matriz de Estructura)

	Factor 1
1. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	0.644
2. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	0.676
3. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	0.554
8. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	0.614
11. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	0.680
14. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	0.720

Nota. El método de rotación aplicado es oblimin.

En lo que respecta a la confiabilidad del instrumento, la tabla 8 presenta las estadísticas de confiabilidad para el factor descrito. El coeficiente alfa (α) es de 0.813, mientras que para el coeficiente omega (ω) es de 0.815, lo que indica una confiabilidad alta del instrumento. En cuanto a la correlación media entre los elementos, el valor para el factor obtuvo una media de 0.419. Es importante mencionar que la eliminación de cualquiera de los ítems no aumenta significativamente el factor de alfa y omega, por lo que se mantuvieron todos los ítems.

Tabla 5. Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales frecuentes

	Coefficient ω (si ítem eliminado)			Coefficient α (si ítem eliminado)			
Ítem	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar
1. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	0.789	0.740	0.839	0.783	0.733	0.833	0.573
11. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	0.779	0.726	0.831	0.778	0.726	0.829	0.598
14. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las	0.770	0.716	0.824	0.769	0.715	0.823	0.634

Ítem	Coefficient ω (si ítem eliminado)			Coefficient α (si ítem eliminado)			
	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar
dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?							
2. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	0.783	0.732	0.834	0.779	0.731	0.826	0.597
3. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	0.803	0.756	0.849	0.800	0.751	0.848	0.496
8. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	0.794	0.745	0.842	0.789	0.745	0.833	0.546

En conclusión, los resultados sugieren que el instrumento posee una buena estructura interna y consistencia.

Medical Outcomes Study (MOS)

En lo que respecta a la escala que mide apoyo social, se usó el método de extracción de mínimos cuadrados ponderados, el método de rotación oblimin y matriz de correlaciones. En este caso, el KMO general de 0.942 indica que la muestra es adecuada para el análisis factorial. Esto significa que las variables están lo suficientemente relacionadas entre sí como para identificar factores subyacentes. Además, el contraste de Bartlett (X^2=2513.329, p<0.001) obtuvo un resultado significativo, indicando que las variables comparten varianza común y, por lo tanto, es apropiado buscar factores subyacentes. Según el análisis paralelo, se deben retener 4 factores. Esto significa que los datos se pueden resumir adecuadamente en 4 dimensiones subyacentes. Los factores restantes no explican una cantidad significativa de varianza más allá de lo que se esperaría por casualidad y, por lo tanto, no deben retenerse.

Tabla 6. Análisis paralelo de la escala MOS

Análisis paralelo

	Autovalores de los factores de los datos reales	Autovalores medios de los datos simulados
Factor 1*	9.996	0.768
Factor 2*	0.961	0.534
Factor 3*	0.467	0.437
Factor 4*	0.438	0.359

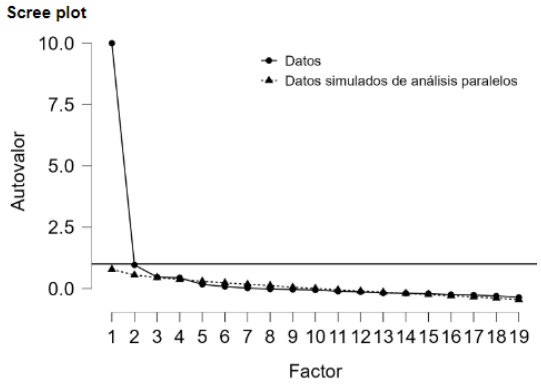
Análisis paralelo

	Autovalores de los factores de los datos reales	Autovalores medios de los datos simulados
Factor 5	0.167	0.291
Factor 6	0.080	0.222
Factor 7	0.014	0.165
Factor 8	-0.022	0.116
Factor 9	-0.040	0.063
Factor 10	-0.058	0.012
Factor 11	-0.110	-0.051
Factor 12	-0.135	-0.092
Factor 13	-0.181	-0.136
Factor 14	-0.190	-0.186
Factor 15*	-0.211	-0.244
Factor 16*	-0.248	-0.296
Factor 17*	-0.266	-0.334
Factor 18*	-0.304	-0.395
Factor 19*	-0.360	-0.464

Nota. '*' = Se debería mantener Factor. Resultados de un análisis paralelo basado en el AF.

Cuando se analiza el screeplot, se encuentra que los factores pueden ser reducidos a dos:

Figura 1. Scree plot MOS



Cuando se analiza la tabla de cargas factoriales, se revela lo siguiente:

- Factor 1: Los ítems están fuertemente relacionados con el apoyo emocional y el asesoramiento. Los ítems reflejan la importancia de tener alguien con quien compartir problemas, recibir consejos y sentirse comprendido.
- Factor 2: Este factor se centra en el apoyo práctico y afectivo. Los ítems incluyen ayuda física en momentos de necesidad, así como expresiones de amor y afecto. También se refleja el valor de tener alguien con quien pasar tiempo de manera agradable.

Tabla 7. Cargas factoriales

Cargas de los Factores

	Factor 1	Factor 2	Unicidad
15. Alguien con quien compartir sus temores y problemas más íntimos	0.896		0.246
16. Alguien que le aconseje cómo resolver sus problemas personales	0.884		0.249
3. Alguien que le aconseja cuando tiene problemas	0.846		0.383
18. Alguien que comprenda sus problemas	0.767		0.309
12. Alguien cuyo consejo realmente desee	0.676		0.319
2. Alguien con quien puede contar cuando necesita hablar	0.654		0.499
8. Alguien en quien confiar o con quien hablar de sí mismo y sus preocupaciones.	0.642		0.343
7. Alguien que le informa y le ayuda a entender su situación	0.494		0.418
9. Alguien que le abrace		0.845	0.301
14. Alguien que le ayude en sus tareas domésticas si está enfermo		0.820	0.463
5. Alguien que le muestra amor y afecto		0.779	0.309
11. Alguien que le prepare la comida si no puede hacerlo		0.762	0.594
6. Alguien con quien pasar un buen rato		0.666	0.372
17. Alguien con quien divertirse		0.634	0.393
13. Alguien con quien hacer cosa que le sirvan para olvidar sus problemas		0.609	0.304
10. Alguien con quien pueda relajarse		0.583	0.363
19. Alguien a quien amar y hacerle sentir querido		0.468	0.474
4. Alguien que le lleve al médico cuando lo necesita		0.425	0.617
1. Alguien que le ayude cuando tiene que estar en la cama			0.929

Nota. El método de rotación aplicado es oblimin.

En lo que respecta a las correlaciones entre los factores, se encontró que el Factor 1 y el Factor 2 presentan una correlación alta y positiva de 0.722, lo que sugiere que ambos factores están fuertemente relacionados entre sí y es preciso calcular un puntaje total.

Tabla 8. Correlaciones de factores

Correlaciones de factores

	Factor 1	Factor 2
Factor 1	1.000	0.722
Factor 2	0.722	1.000

En lo que respecta a la confiabilidad del instrumento, el análisis con el coeficiente alfa y omega para los factores 1 (α=0.935; ω=0.936) y 2 (α=0.909; ω=0.912) sugiere una excelente confiabilidad. Además, la correlación media entre elementos para cada factor es de 0.641 y 0.494. Este valor es alto, lo que indica que los ítems de la escala están fuertemente correlacionados entre sí.

Sumado a lo anterior, la eliminación de cualquier ítem resulta en una ligera disminución en el coeficiente omega, y también en una ligera disminución en el coeficiente alfa en la mayoría de

los casos. Dado que la eliminación de ninguno de los ítems mejora la confiabilidad de la escala, se recomienda mantener todos los ítems en la escala.

Tabla 9. Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales frecuentes Factor 1

	Coefficient ω (si ítem eliminado)			Coefficient α (si ítem eliminado)			
Ítem	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar
12. Alguien cuyo consejo realmente desee	0.926	0.909	0.943	0.925	0.902	0.947	0.791
15. Alguien con quien compartir sus temores y problemas más íntimos	0.923	0.905	0.941	0.922	0.898	0.945	0.829
16. Alguien que le aconseje cómo resolver sus problemas personales	0.924	0.907	0.941	0.922	0.899	0.945	0.823
18. Alguien que comprenda sus problemas	0.927	0.910	0.943	0.925	0.903	0.948	0.784
2. Alguien con quien puede contar cuando necesita hablar	0.933	0.917	0.948	0.931	0.911	0.952	0.694
3. Alguien que le aconseja cuando tiene problemas	0.929	0.912	0.945	0.927	0.905	0.948	0.764
7. Alguien que le informa y le ayuda a entender su situación	0.932	0.916	0.947	0.930	0.910	0.951	0.710
8. Alguien en quien confiar o con quien hablar de sí mismo y sus preocupaciones.	0.928	0.911	0.944	0.926	0.904	0.947	0.777

Tabla 10. Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales frecuentes Factor 2

	Coefficient ω (si ítem eliminado)			Coefficient α (si ítem eliminado)			
Ítem	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar
1. Alguien que le ayude cuando tiene que estar en la cama	0.926	0.910	0.943	0.925	0.903	0.947	0.266
10. Alguien con quien pueda relajarse	0.900	0.878	0.923	0.897	0.867	0.927	0.733
11. Alguien que le prepare la comida si no puede hacerlo	0.909	0.888	0.929	0.905	0.877	0.932	0.585
13. Alguien con quien hacer cosa que le sirvan para olvidar sus problemas	0.898	0.875	0.921	0.894	0.863	0.925	0.784
14. Alguien que le ayude en sus tareas	0.903	0.882	0.925	0.899	0.870	0.928	0.689

Ítem	Coefficient ω (si ítem eliminado) Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Coefficient α (si ítem eliminado) Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar
domésticas si está enfermo							
17. Alguien con quien divertirse	0.900	0.878	0.923	0.897	0.867	0.927	0.740
19. Alguien a quien amar y hacerle sentir querido	0.903	0.882	0.925	0.900	0.871	0.929	0.669
4. Alguien que le lleve al médico cuando lo necesita	0.908	0.887	0.929	0.904	0.876	0.933	0.588
5. Alguien que le muestra amor y afecto	0.898	0.876	0.921	0.895	0.865	0.926	0.786
6. Alguien con quien pasar un buen rato	0.901	0.878	0.923	0.897	0.867	0.927	0.738
9. Alguien que le abrace	0.896	0.873	0.920	0.894	0.862	0.925	0.784

Escala de dificultades en regulación emocional (DERS)

En lo que respecta a la escala que mide la regulación emocional, el KMO general de 0.906 indica que la muestra es adecuada para el análisis factorial. Esto significa que las variables están lo suficientemente relacionadas entre sí como para identificar factores subyacentes. La mayoría de los ítems individuales tienen valores de MSA aceptables por encima del 0.7, lo que sugiere que contribuyen bien a la estructura factorial general.

El resultado del Contraste de Bartlett (X^2=4625.612, p<0.001) obtuvo un resultado significativo, indicando que las variables comparten varianza común y, por lo tanto, es apropiado buscar factores subyacentes. Sumado a lo anterior, según el análisis paralelo, se deben retener 4 factores. Esto significa que los datos se pueden resumir adecuadamente en 4 dimensiones subyacentes.

Tabla 11. Análisis paralelo del instrumento DERS

Análisis paralelo

	Autovalores de los factores de los datos reales	Autovalores medios de los datos simulados
Factor 1*	13.731	1.057
Factor 2*	3.216	0.871
Factor 3*	1.612	0.758
Factor 4*	0.794	0.682
Factor 5	0.524	0.612
Factor 6	0.447	0.544
Factor 7	0.244	0.482
Factor 8	0.197	0.426

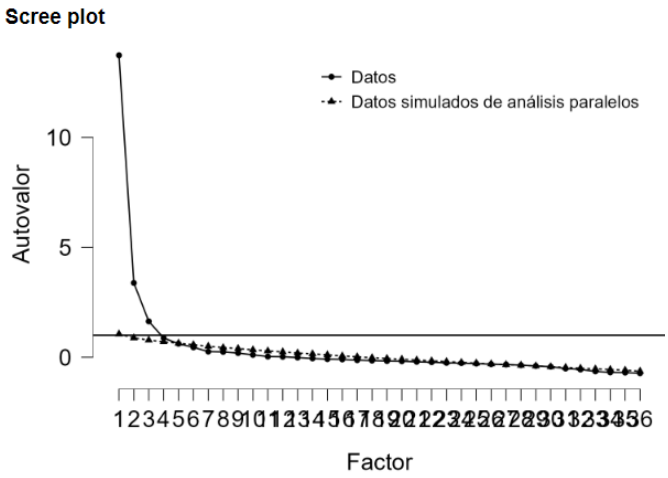
Análisis paralelo

	Autovalores de los factores de los datos reales	Autovalores medios de los datos simulados
Factor 9	0.132	0.372
Factor 10	0.101	0.309
Factor 11	0.024	0.253
Factor 12	0.014	0.212
Factor 13	-0.017	0.175
Factor 14	-0.067	0.135
Factor 15	-0.092	0.097
Factor 16	-0.100	0.049
Factor 17	-0.136	0.010
Factor 18	-0.153	-0.030
Factor 19	-0.177	-0.064
Factor 20	-0.183	-0.110
Factor 21	-0.213	-0.145
Factor 22	-0.233	-0.187
Factor 23	-0.259	-0.217
Factor 24	-0.267	-0.250
Factor 25	-0.305	-0.284
Factor 26	-0.316	-0.313
Factor 27*	-0.340	-0.344
Factor 28	-0.396	-0.378
Factor 29*	-0.398	-0.417
Factor 30*	-0.434	-0.451
Factor 31	-0.538	-0.483
Factor 32	-0.616	-0.522
Factor 33	-0.645	-0.552
Factor 34	-0.697	-0.596
Factor 35	-0.721	-0.647

Nota. '*' = Se debería mantener Factor. Resultados de un análisis paralelo basado en el AF.

Cuando se analiza la tabla de cargas factoriales, se revela que el factor 4 contiene un ítem con carga negativa y dos ítems con carga positiva, lo que sugiere que este ítem se puede reducir. De esta manera, cuando se analiza la gráfica de Scree Plot, se observa que el análisis se puede reducir a tres factores (los análisis con 1 o 2 factores mostraron un mal ajuste del modelo):

Figura 2. Scree plot DERS



Cuando se analizó nuevamente el valor del modelo, se encontró un KMO=0.910 y un contraste de Barlett de X^2=4502.488, p<0.001. Además, cuando se calcularon nuevamente las cargas factoriales, se encontró que el Factor 1 se centra en la experiencia de perder el control emocional cuando se está molesto. Los ítems reflejan dificultades para manejar el comportamiento y las emociones en situaciones de estrés. En cuanto al Factor 2, se encontró que está relacionado con la autoevaluación negativa y la culpa emocional. Los ítems reflejan sentimientos de vergüenza, enfado y debilidad cuando se está molesto.

Tabla 12. Cargas factoriales

Cargas de los Factores

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Unicidad
32. Cuando estoy molesto, pierdo el control sobre mi comportamiento	0.932			0.249
14. Cuando estoy molesto, pierdo el control	0.867			0.315
19. Cuando estoy molesto, me siento fuera de control	0.835			0.283
27. Cuando estoy molesto, me cuesta controlar mi conducta	0.825			0.311
33. Cuando estoy molesto, me cuesta pensar sobre cualquier otra cosa	0.801			0.412
36. Cuando estoy molesto, mis emociones parecen desbordarse (escaparse de mis manos)	0.775			0.348
24. Cuando estoy molesto, siento que no puedo controlar mi comportamiento	0.742			0.406
28. Cuando estoy molesto, creo que no hay nada que pueda hacer para conseguir sentirme mejor	0.718			0.367
15. Cuando estoy molesto, creo que estaré así durante mucho tiempo	0.635			0.409
35. Cuando estoy molesto, tardo mucho tiempo en sentirme mejor	0.634			0.469
17. Cuando estoy molesto, creo que ese sentimiento es el adecuado	0.589			0.691
26. Cuando estoy molesto, me cuesta concentrarme	0.588			0.529

Cargas de los Factores

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Unicidad
18. Cuando estoy molesto, me cuesta centrarme en otras cosas	0.559			0.531
31. Cuando estoy molesto, creo que solo así debo estar	0.555			0.453
16. Cuando estoy molesto, creo que acabaré sintiéndome muy deprimido	0.454			0.441
30. Cuando estoy molesto, empiezo a sentirme muy mal conmigo mismo	0.450	0.426		0.365
12. Cuando estoy molesto, me da vergüenza sentirme de esa manera		0.912		0.299
11. Cuando estoy molesto, me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera		0.714		0.465
25. Cuando estoy molesto, me siento culpable por sentirme de esa manera		0.701		0.363
21. Cuando estoy molesto, me siento avergonzado de mí mismo por sentirme de esa manera		0.676		0.374
23. Cuando estoy molesto, me siento como si fuera una persona débil		0.669		0.363
4. No sé cómo me siento		0.668		0.482
5. Me cuesta entender mis sentimientos		0.659		0.524
9. Suelo confundirme sobre lo que siento		0.628		0.485
29. Cuando estoy molesto, me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera		0.616		0.313
2. Pongo atención a cómo me siento			0.793	0.364
6. Estoy atento a mis emociones			0.757	0.426
7. Sé exactamente cómo me estoy sintiendo			0.750	0.429
8. Le doy importancia a lo que estoy sintiendo			0.741	0.448
10. Cuando estoy molesto, sé reconocer cuáles son mis emociones (si es rabia, si es decepción...)			0.664	0.548
1. Tengo claro lo que siento (tristeza, enfado, alegría)			0.581	0.653
22. Cuando estoy molesto, sé que puedo encontrar una manera de sentirme mejor			0.513	0.695
13. Cuando estoy molesto, me cuesta terminar mis trabajos				0.568
3. Vivo mis emociones como si no tuviera el control de ellas				0.664

Nota. El método de rotación aplicado es oblimin.

En lo que respecta a las correlaciones entre los factores, se encontró que el Factor 1 y el Factor 2 están moderadamente relacionados, con una correlación de 0.653. Esto sugiere que comparten una cierta cantidad de varianza común. Por otro lado, el Factor 3 no está significativamente relacionado con los otros dos factores, ya que sus correlaciones son prácticamente cero (-0.006 y -0.020).

En el contexto del análisis factorial, esta estructura sugiere que los factores representan dimensiones distintas pero relacionadas en el caso de los factores 1 y 2. El Factor 1 podría estar relacionado con la pérdida de control emocional, el Factor 2 con la autoevaluación y la culpa emocional, y el Factor 3 con la conciencia y el manejo emocional.

Tabla 13. Correlaciones de factores

Correlaciones de factores

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Factor 1	1.000	0.653	-0.006
Factor 2	0.653	1.000	-0.020
Factor 3	-0.006	-0.020	1.000

Finalmente, en lo que refiere a la consistencia interna, el coeficiente alfa y omega para el factor 1 (α=0.954; ω=0.955), el factor 2 (α=0.930; ω=0.931) y el factor 3 (α=0.854; ω=0.857) confirman la excelente consistencia interna de la escala.

Por otro lado, la correlación media entre elementos para cada factor es de 0.567, 0.568 y 0.426. Esto sugiere una correlación positiva entre los ítems de la escala. Generalmente, se considera que este valor debe estar entre 0.2 y 0.4 para una buena consistencia interna.

En lo que refiere al análisis de los ítems, se encontró que, aunque la eliminación de algunos ítems podría generar una mejora marginal en el coeficiente omega, se recomienda no eliminar ningún ítem, pues esto podría hacer que la escala dejara de ser válida y/o que deje de medir todos los aspectos importantes del constructo.

Tabla 14. Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales frecuentes Factor 1

	Coefficient ω (si ítem eliminado)			Coefficient α (si ítem eliminado)			
Ítem	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar
14. Cuando estoy molesto, pierdo el control	0.951	0.941	0.962	0.951	0.938	0.963	0.788
15. Cuando estoy molesto, creo que estaré así durante mucho tiempo	0.952	0.942	0.963	0.951	0.939	0.964	0.756
16. Cuando estoy molesto, creo que acabaré sintiéndome muy deprimido	0.953	0.943	0.963	0.952	0.940	0.965	0.697
17. Cuando estoy molesto, creo que ese sentimiento es el adecuado	0.956	0.946	0.965	0.955	0.943	0.967	0.538
18. Cuando estoy molesto, me cuesta centrarme en otras cosas	0.954	0.944	0.964	0.953	0.941	0.965	0.655
19. Cuando estoy molesto, me siento fuera de control	0.950	0.940	0.961	0.950	0.937	0.963	0.825
24. Cuando estoy molesto, siento que no	0.952	0.942	0.963	0.951	0.939	0.964	0.744

Ítem	Coefficient ω (si ítem eliminado) Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Coefficient α (si ítem eliminado) Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar
puedo controlar mi comportamiento							
26. Cuando estoy molesto, me cuesta concentrarme	0.954	0.944	0.964	0.953	0.941	0.965	0.657
27. Cuando estoy molesto, me cuesta controlar mi conducta	0.951	0.940	0.962	0.950	0.938	0.963	0.798
28. Cuando estoy molesto, creo que no hay nada que pueda hacer para conseguir sentirme mejor	0.951	0.941	0.962	0.951	0.938	0.963	0.781
30. Cuando estoy molesto, empiezo a sentirme muy mal conmigo mismo	0.952	0.942	0.963	0.952	0.939	0.964	0.730
31. Cuando estoy molesto, creo que solo así debo estar	0.953	0.942	0.963	0.952	0.940	0.964	0.712
32. Cuando estoy molesto, pierdo el control sobre mi comportamiento	0.950	0.940	0.961	0.950	0.937	0.963	0.830
33. Cuando estoy molesto, me cuesta pensar sobre cualquier otra cosa	0.952	0.942	0.963	0.952	0.939	0.964	0.738
35. Cuando estoy molesto, tardo mucho tiempo en sentirme mejor	0.952	0.942	0.963	0.952	0.939	0.964	0.724
36. Cuando estoy molesto, mis emociones parecen desbordarse (escaparse de mis manos)	0.951	0.941	0.962	0.951	0.938	0.963	0.782

Tabla 15. Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales frecuentes Factor 2

Ítem	Coefficient ω (si ítem eliminado) Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Coefficient α (si ítem eliminado) Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar
11. Cuando estoy molesto, me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera	0.926	0.910	0.943	0.924	0.907	0.942	0.693
12. Cuando estoy molesto, me da vergüenza sentirme de esa manera	0.922	0.904	0.939	0.920	0.902	0.939	0.771

Ítem	Coefficient ω (si ítem eliminado) Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Coefficient α (si ítem eliminado) Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar
21. Cuando estoy molesto, me siento avergonzado de mí mismo por sentirme de esa manera	0.922	0.904	0.939	0.920	0.902	0.939	0.766
23. Cuando estoy molesto, me siento como si fuera una persona débil	0.921	0.904	0.939	0.920	0.901	0.939	0.775
25. Cuando estoy molesto, me siento culpable por sentirme de esa manera	0.921	0.904	0.939	0.920	0.901	0.939	0.776
29. Cuando estoy molesto, me enfado conmigo mismo por sentirme de esa manera	0.920	0.902	0.938	0.919	0.900	0.937	0.800
30. Cuando estoy molesto, empiezo a sentirme muy mal conmigo mismo	0.924	0.907	0.941	0.922	0.904	0.940	0.730
4. No sé cómo me siento	0.928	0.912	0.944	0.927	0.910	0.944	0.643
5. Me cuesta entender mis sentimientos	0.930	0.914	0.945	0.928	0.911	0.945	0.618
9. Suelo confundirme sobre lo que siento	0.927	0.911	0.944	0.925	0.908	0.943	0.673

Tabla 16. Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales frecuentes Factor 3

Ítem	Coefficient ω (si ítem eliminado) Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Coefficient α (si ítem eliminado) Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar
1. Tengo claro lo que siento (tristeza, enfado, alegría)	0.846	0.811	0.881	0.845	0.804	0.886	0.524
10. Cuando estoy molesto, sé reconocer cuáles son mis emociones (si es rabia, si es decepción...)	0.839	0.802	0.876	0.833	0.789	0.877	0.628
2. Pongo atención a cómo me siento	0.826	0.787	0.866	0.823	0.776	0.870	0.713
22. Cuando estoy molesto, sé que puedo encontrar una manera de sentirme mejor	0.854	0.820	0.887	0.849	0.809	0.888	0.499
34. Cuando estoy molesto, me doy un tiempo para comprender lo que	0.863	0.832	0.894	0.860	0.821	0.900	0.410

Ítem	Coefficient ω (si ítem eliminado)			Coefficient α (si ítem eliminado)			
	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar
estoy sintiendo realmente							
6. Estoy atento a mis emociones	0.826	0.786	0.865	0.824	0.775	0.872	0.700
7. Sé exactamente cómo me estoy sintiendo	0.834	0.796	0.872	0.832	0.787	0.876	0.641
8. Le doy importancia a lo que estoy sintiendo	0.830	0.791	0.869	0.827	0.780	0.874	0.679

Análisis de datos

En este estudio se utilizó el programa Jeffreys's Amazing Statistics Program (JASP) para analizar la relación entre el apoyo social, la regulación emocional y el estrés en estudiantes universitarios. En primer lugar, se hizo un análisis descriptivo de cada una de las variables. Posteriormente, se hizo el análisis factorial exploratorio de cada instrumento y se cotejó su confiabilidad mediante la aplicación de un análisis de fiabilidad unidimensional. Finalmente, se comprobaron las hipótesis realizando análisis de regresión lineal simple entre las variables, permitiendo entender la contribución específica del apoyo social y la regulación emocional sobre el estrés percibido por los estudiantes.

RESULTADOS

Análisis descriptivo de los datos

Para poder hacer una evaluación de los niveles de estrés en los universitarios, primero fue necesario describir cómo se comportaba esta variable. Para la primer variable, los resultados indican que la media del estrés percibido es de 25.87, con una mediana y moda de 26. De acuerdo con la interpretación de la prueba, los niveles de estrés de esta población se encuentran ligeramente por encima del nivel moderado. La desviación estándar es de 6.997, lo que sugiere una variabilidad moderada en los niveles de estrés reportados. El rango de estrés percibido oscila entre 6 y 43. La distribución de los datos muestra una ligera asimetría negativa (-0.307) y una curtosis de 0.209. Además, la prueba de Shapiro-Wilk indica que los datos siguen una distribución normal ($p = 0.077$).

En lo que respecta a la variable de apoyo social, los resultados muestran que la media del apoyo social es de 73.05, aunque la mediana es de 75. La moda es de 95, lo que sugiere que algunos

participantes reportaron niveles muy altos de apoyo social. La desviación estándar es de 16.22, reflejando una variabilidad considerable en los niveles de apoyo social percibido. El rango de apoyo social oscila entre 20 y 95. La distribución de los datos muestra una asimetría negativa significativa (-0.698). Además, la prueba de Shapiro-Wilk confirma que los datos no siguen una distribución normal ($p < 0.001$).

Finalmente, considerando la alta correlación entre los primeros dos factores del DERS, se calcularon los puntajes en dos secciones. En el primer caso, el análisis mostró que, en cuanto al Factor 1-2, que abarca la pérdida de control emocional y la autoevaluación/culpa emocional, la media de las dificultades es de 76.83, con una mediana y moda de 78. Esto sugiere una tendencia central similar pero con una ligera concentración en valores más altos. La desviación estándar es de 24.87, lo que indica una variabilidad considerable en las experiencias de dificultades emocionales. El rango es amplio, desde 29 hasta 130, reflejando diferencias sustanciales entre los participantes. La asimetría es cercana a cero (0.013), pero la curtosis es negativa (-0.744), lo que podría sugerir una distribución aplanada. Además, la prueba de Shapiro-Wilk indica que los datos no siguen una distribución normal ($p=0.007$).

Por otro lado, el Factor 3, relacionado con la conciencia y el manejo emocional, presenta una media de 34.80, con mediana de 35 y moda de 36. Esto indica una distribución relativamente homogénea. La desviación estándar es de 6.96, reflejando menor variabilidad en comparación con el Factor 1-2. El rango es de 13 a 50, lo que sugiere una menor dispersión en las respuestas. La asimetría es negativa (-0.269), lo que podría sugerir una ligera concentración en valores más altos. La curtosis es positiva (0.367), y la prueba de Shapiro-Wilk no rechaza la normalidad ($p=0.083$), lo que sugiere una distribución cercana a la normalidad.

Regresión lineal

Finalmente, para demostrar como cada variable influye sobre el estrés, se realizó un análisis de regresión lineal simple En primer lugar, los datos muestran que aunque el coeficiente de determinación (R^2) ajustado es bajo (0.048), el apoyo social tiene un efecto significativo en la reducción del estrés percibido ($F_{(1,170)} = 8.541$, $p < 0.01$). Esto significa que el apoyo social explica solo una pequeña parte de la variabilidad en el estrés percibido (4.8%).

La prueba de Durbin-Watson no detecta autocorrelación significativa en los residuos, lo que es positivo para la validez del modelo. El análisis de varianza (ANOVA) confirma que el modelo es estadísticamente significativo.

En general, el modelo sugiere que el apoyo social juega un papel importante en la reducción del estrés percibido (beta = -0.219), aunque otros factores también podrían influir en esta relación.

Tabla 17. *Resumen del Modelo - TOTAL ESTRÉS PERCIBIDO*

Resumen del Modelo - TOTAL DE ESTRÉS PERCIBIDO

Modelo	R	R^2	R^2 Ajustado	RMSE
M_0	0.000	0.000	0.000	6.997
M_1	0.219	0.048	0.042	6.848

Nota. M_1 incluye TOTAL DE APOYO PERCIBIDO

Coeficientes

Modelo		No tipificado	Error Típico	Tipificado	t	p
M_0	(Constante)	25.866	0.534		48.482	< .001
M_1	(Constante)	32.761	2.416		13.559	< .001
	TOTAL DE APOYO PERCIBIDO	-0.094	0.032	-0.219	-2.923	0.004

En cuanto a la regulación emocional, el modelo de regresión M_1 incluye las dificultades de regulación emocional del factor 1 y 2 como predictor del estrés percibido. Aunque el coeficiente de determinación ajustado es bajo (0.131), el modelo es estadísticamente significativo, ya que las dificultades de regulación emocional tienen un efecto significativo en el estrés percibido ($F_{(1,170)} = 25.526$, $p < 0.001$).

La prueba de Durbin-Watson no detecta autocorrelación significativa en los residuos, lo que es positivo para la validez del modelo. El análisis de varianza (ANOVA) confirma que el modelo es significativo, con un valor F de 9.927.

Tabla 18. Análisis del modelo – Dificultades de regulación emocional y estrés

Resumen del Modelo - TOTAL DE ESTRÉS PERCIBIDO

Modelo	R	R^2	R^2 Ajustado	RMSE
M_0	0.000	0.000	0.000	6.997
M_1	0.361	0.131	0.125	6.544

Nota. M_1 incluye NIVEL TOTAL DE DIFICULTADES DE REGULACION EMOCIONAL

Coeficientes

Modelo		No tipificado	Error Típico	Tipificado	t	p
M_0	(Constante)	25.866	0.534		48.482	< .001
M_1	(Constante)	15.661	2.081		7.527	< .001
	NIVEL TOTAL DE DIFICULTADES DE REGULACION EMOCIONAL	0.091	0.018	0.361	5.052	< .001

En general, el modelo sugiere que las dificultades de regulación emocional contribuyen significativamente al aumento del estrés percibido (beta = 0.361), aunque otros factores también podrían influir en esta relación. El modelo explica solo una pequeña parte de la variabilidad en el estrés percibido (13.1%), lo que indica que otros predictores podrían ser necesarios para mejorar la explicación del modelo.

Discusión

En primer lugar, los resultados del presente trabajo dejan ver que el estrés es una condición que persiste en los estudiantes universitarios, con niveles moderados reportados por la muestra en cuestión. Este hallazgo se alinea con estudios previos realizados que también señalan niveles significativos de estrés en estudiantes universitarios (García, 2021; Mena Freire et al., 2023).

En segundo lugar, se identificó que el apoyo social es un factor que funge como protector frente al estrés académico. Los resultados del presente trabajo mostraron que los estudiantes que percibieron un mayor apoyo social también reportaron menores niveles de estrés. Esto se alinea con trabajos anteriores, los cuales han mostrado que la percepción subjetiva de ser apoyado por las principales redes (como la familia, los amigos y los pares) refuerza la idea de que contar con una red de contención es vital para el bienestar emocional (Zamora Betancourt et al., 2021; López-Angulo et al., 2021; Hidalgo Fuentes et al., 2021).

En cuanto a la regulación emocional, aunque no se evaluaron las estrategias, se encontró que quienes presentan mayores niveles de disregulación emocional, también muestran altos niveles de estrés. La literatura previa ha indicado que cuando los alumnos recurren a estrategias como la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva para gestionar sus emociones, existe una mejor adaptación en el ámbito académico y en el social (Mayorga Parra & Vega Falcón, 2021; Arias et al., 2024).

Con base en los hallazgos, las conclusiones a las que se llegan indican que el estrés académico no es solo una respuesta temporal, sino que representa un problema que afecta negativamente el bienestar emocional de los estudiantes. Sin embargo, deja ver que aspectos como el apoyo social como un factor protector frente al estrés académico. Los estudiantes que percibieron un mayor apoyo social disminuyen las alteraciones anímicas que los estudiantes enfrentan en su día a día y subraya la importancia de fortalecer las redes de apoyo entre pares, familiares y amigos para mejorar el bienestar emocional.

En cuanto a la regulación emocional, los resultados muestran que este elemento es esencial para manejar estrés en entornos académicos y remarca que es preciso buscar desarrollar estrategias que mejoren la adaptación académica y social.

En términos prácticos, estos hallazgos sugieren la implementación de programas que fomenten el apoyo social y la regulación emocional para reducir el estrés académico. Esto podría incluir talleres de manejo del estrés, grupos de apoyo entre pares y sesiones de orientación emocional. Además, las instituciones educativas deben considerar políticas que alivien la carga académica excesiva y promuevan un ambiente más equilibrado, permitiendo a los estudiantes enfrentar desafíos sin sobrecargarse. Ofrecer servicios de asesoramiento psicológico y terapias cognitivo-conductuales también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias efectivas para manejar el estrés y mejorar su regulación emocional.

En el ámbito teórico, los hallazgos sugieren la necesidad de desarrollar modelos más complejos que incorporen tanto factores internos como externos para explicar el estrés académico. Además, el estrés está estrechamente relacionado con problemas de salud mental como la ansiedad y la depresión, lo que destaca la importancia de abordar el estrés como un tema central en la promoción de la salud mental universitaria. Finalmente, es crucial seguir investigando sobre el estrés académico en contextos culturales y educativos diversos para desarrollar intervenciones más efectivas y personalizadas que respondan a las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes.

Conclusiones

El estrés académico es una condición persistente en estudiantes universitarios; esta situación puede afectar negativamente su rendimiento y salud mental. A pesar de ello, el presente trabajo demuestra que el apoyo social emerge como un factor protector, ya que los estudiantes que

lo perciben reportan menores niveles de estrés. Por otro lado, las dificultades de regulación emocional también emergen como un factor predictor del estrés, y sienta las bases para desarrollar estrategias que disminuyan los niveles de estrés percibido en el ámbito académico.

Referencias

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psycological Association. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

American Psychological Association (APA) (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. https://www.apa.org/ethics/code

Arias, C., Bruna, O., Gelpi Trudo, R., del Valle, M., Zamora, E., & Urquijo, S. (2024). Rasgos de personalidad y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Liberabit*, *30*(1), 52-65. http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2024.v30n1.779

Boudriga, S., Lagha, M., Methni, M., Youssef, B., Romdhane, B., Homri, W., & Labbane, R. (2024). Assessing the relationships between emotion regulation, depression, anxiety, and stress symptoms in a Tunisian University Setting. European Psychiatry. https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.1113.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. Journal of Health and Social Behavior, 24(4), 385. https://doi.org/10.2307/2136404

Cohen, S. (2000). Social support measurement and intervention. *Social support measurement and intervention. A guide for 356 health and social scientists*, 13.

Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., ... & Popp, J. (2022). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in psychiatry*, *13*, 869337. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.869337

Demichelis, O., Fowler, J., & Young, T. (2024). Better emotion regulation mediates gratitude and increased stress in undergraduate students across a university semester. Stress and health : journal of the International Society for the Investigation of Stress, e3417. https://doi.org/10.1002/smi.3417.

Extremera, N., & Rey, L. (2015). The moderator role of emotion regulation ability in the link between stress and well-being. Frontiers in Psychology, 6. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01632.

Frese, M. (1999). Social support as a moderator of the relationship between work stressors and psychological dysfunctioning: a longitudinal study with objective measures. Journal of occupational health psychology, 4 3, 179-92 . https://doi.org/10.1037/1076-8998.4.3.179.

Friedlander, L., Reid, G., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007) - Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates. Journal of College Student Development, 48, 259 - 274. https://doi.org/10.1353/CSD.2007.0024.

Folkman, S. (2020). Stress: appraisal and coping. In *Encyclopedia of behavioral medicine* (pp. 2177-2179). Springer International Publishing.

García, D. (2021). Relación entre estrés y rendimiento académico de estudiantes de enfermería de una universidad ecuatoriana. Revista Ecuatoriana de Ciencia, Tecnología e Innovación en Salud Pública. https://doi.org/10.31790/inspilip.v5i1.4.

Gross, J. J. (Ed.). (2013). *Handbook of emotion regulation*. Guilford publications. Obtenido de: https://www.iccpp.org/wp-content/uploads/2020/07/Handbook-of-emotion-regulation.pdf

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Obtenido de: https://www.academia.edu/download/64312353/Investigacion_Rutas_cualitativa_y_cuantitativa.pdf

Hidalgo Fuentes, S., Tijeras-Iborra, A., Martínez-Álvarez, I., & Sospedra-Baeza, M. J. (2021). El papel de la inteligencia emocional y el apoyo social percibido en la satisfacción vital de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, *13*(3), 87-95.

Isaacowitz, D. M. (2022). What do we know about aging and emotion regulation?. *Perspectives on Psychological Science*, *17*(6), 1541-1555. https://doi.org/10.1177/17456916211059819

Lakey, B., & Orehek, E. (2011). Relational regulation theory: a new approach to explain the link between perceived social support and mental health. Psychological review, 118 3, 482-95 . https://doi.org/10.1037/a0023477.

Levi, P., Patrician, P. A., Vance, D. E., Montgomery, A. P., & Moss, J. (2021). Post-traumatic stress disorder in intensive care unit nurses: A concept analysis. *Workplace health & safety*, *69*(5), 224-234. https://doi.org/10.1177/2165079920971999

Londoño, N. E., Rogers, H., Castilla, J. F., Posada, S., Ochoa, N., Jaramillo, M.A., Oliveros, M., Palacio, J., Aguirre, D., (2012). Validación en Colombia del cuestionario MOS de apoyo social. International Journal of Psychological Research, 5(1), 142-150. https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539016.pdf.

Larzabal-Fernandez, A., & Ramos-Noboa, M. I. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14) en estudiantes de bachillerato de la provincia de Tungurahua (Ecuador). Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP, 17(2), 269-282. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612019000200003&script=sci_arttext

Koole, S. L., Van Dillen, L. F., & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, *2*, 22-40.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company. Obtenido de: https://books.google.com.mx/books?id=i-ySQQuUpr8C&pg=PA1&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false

Lin, N., Dean, A., & Ensel, W. M. (Eds.). (2013). *Social support, life events, and depression*. Academic Press. Obtenido de: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=X0a0BQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Lin,+N.,+Dean,+A.,+%26+Ensel,+W.+M.+(Eds.).+(2013).+Social+support,+life+events,+and+depression.+Academic+Press.&ots=IrXrIadIG0&sig=_bhMG1VG6wwqttb2IhMb0CuuSFw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R. C., Pérez-Villalobos, M. V., & Díaz-Mujica, A. E. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación universitaria*, *14*(3), 139-148. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139

Mayorga Parra, J. A., & Vera Falcón, V.. (2021). Relación entre estilos de apego y estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Psicología Unemi*, *5*(9), 46-57. https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp46-57p

Miller, T. W. (2009). Life stress and transitions in the life span. In *Handbook of stressful transitions across the lifespan* (pp. 3-17). New York, NY: Springer New York.

Mena Freire , M. A., Ruiz Olarte, A. M., & Vargas Espín, A. del P. (2023). Diferencias de género en la percepción de estrés en universitarios del Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 2026 - 2038. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3850

Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L., & Hurrell, J. J., Jr. (1997). *Preventive stress management in organizations.* American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10238-000

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, *9*(3), 185-211.

Selye, H. (2013). *Stress in health and disease*. Butterworth-Heinemann.

Sherbourne, C. D., & Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social science & medicine*, *32*(6), 705-714. https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90150-B

Tajfel, H. y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds). *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.30820.60809

Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American journal of community psychology*, *13*(2), 187.

Zamora Betancourt, M. D. R., Caldera Montes, J. F., & Guzmán Valderrama, M. G. (2021). Estrés académico y apoyo social en estudiantes universitarios. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, *9*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2916

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, *52*(1), 30-41.https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2