

# La relación entre las emociones y las estrategias de afrontamiento ante la reprobación en estudiantes universitarios

## The relationship between emotions and coping strategies in university students after a failing grade



ISSN 0124-0137  
EISSN 2027-212X

ARTÍCULO DE  
INVESTIGACIÓN  
Copyright © 2020  
by Psicogente

### Correspondencia de autores:

v.reyes@ugto.mx  
raul.alcaraz@iberopuebla.mx  
dulcollazo@ugto.mx  
josema\_delaroca@yahoo.com.mx

Recibido: 14-08-2019  
Aceptado: 12-12-2019  
Publicado: 01-01-20

Verónica Reyes Pérez - Ana Dulce Karina Collazo Saldaña

José María de la Roca Chiapas   
Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México

Raúl J. Alcázar-Olán   
Universidad Iberoamericana Puebla, México

### Resumen

**Objetivo:** Identificar las diferencias (hombres y mujeres) y la relación entre emociones y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios cuando reprueban un examen al inicio del ciclo escolar.

**Método:** Estudio no experimental de tipo transversal con múltiples variables continuas. Participaron 1,774 universitarios mexicanos (54 % mujeres y 46 % hombres), media de edad 20.72 (DE = 2.27). Se utilizaron dos instrumentos, a saber, Escala de emociones cuando repruebas: desagrado, culpa, vergüenza, tristeza, miedo, frustración, enojo, angustia, indiferencia ( $\alpha = .94$ ); y Estrategias de afrontamiento cuando repruebas: gritar, culpar a otro, reflexionar, reprobar el examen, buscar asesoría, evitar hablar del tema, evitar pensar en eso, fingir estar bien, estar en redes sociales, escuchar música, salir con amigos, salir solo(a), contarle a mi familia ( $\alpha = .88$ ).

**Resultados:** Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres en todos los factores de la intensidad de las emociones cuando repruebas. En cuanto a las estrategias de afrontamiento más utilizadas tanto para las mujeres (M = 2.96, DE = 0.66) como en los hombres (M = 2.69, DE = 0.67) fueron las Asertivas y de autoconstructivas y las menos las Agresivo-defensivas; en cuanto a las estrategias de Evasión si bien no mostraron diferencias entre hombres (M = 2.00; DE = 0.78) y mujeres (M = 2.11; DE = 0.84), sin embargo, en las correlaciones de la muestra en general fueron las que tuvieron las puntuaciones más altas con las emociones ( $r = .53^{**}$ ), seguidas de las Búsqueda de soluciones ( $r = .38^{**}$ ) y Asertivas y autocríticas ( $r = .42^{**}$ ). Al realizar los análisis contrastados entre mujeres ( $r = .50^{**}$ ) hombres ( $r = .56^{**}$ ) nuevamente las estrategias de Evasión fueron las que más correlacionaron con los factores emocionales ( $r = .50^{**}$ ).

**Conclusiones:** Si bien se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la intensidad de las emociones, y fueron ellas quienes reportaron una mayor intensidad, no se encontraron diferencias en las estrategias de afrontamiento agresivo-defensivas, evasión y búsqueda de apoyo; el solicitar ayuda es un indicativo de que son capaces de reconocer que tienen un problema que sobrepasa sus habilidades en ese momento. Conocer qué emociones experimentan y qué estrategias de afrontamiento utilizan los universitarios cuando reprueban, proporciona al personal encargado de apoyarlos el poder implementar acciones que les ayuden a afianzar y darle continuidad a su trayectoria académica. Es importante apoyar a los estudiantes, ya que las estrategias de afrontamiento que mostraron mayores correlaciones con las emociones fueron las de evasión, lo cual puede traerles consecuencias negativas como el pasar de reprobar un examen a reprobar la asignatura.

**Palabras clave:** diferencias por sexo, afrontamiento, trayectoria académica, emociones negativas, estrés académico.

### Cómo citar este artículo (APA):

Reyes Pérez, V., Alcázar-Olán, R., Collazo Saldaña, A. & De la Roca Chiapas, J. (2020). La relación entre las emociones y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios ante la reprobación. *Psicogente* 23(44), 1-20. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3659>

**Abstract**

**Objective:** To identify the differences (in men and women) and the relationship between emotions and coping strategies in university students when they fail an exam at the beginning of the school year.

**Method:** The study was non-experimental and cross-sectional with multiple continuous variables, in which 1,774 Mexican university students participated (54 % women and 46 % men) of mean age 20.72 years (SD = 2.27). Two tools were used. The first one was the “Emotions scale when you fail”: displeasure, guilt, shame, sadness, fear, frustration, anger, anguish, and indifference ( $\alpha = 0.94$ ), and the second tool was “Coping strategies when you fail”: yelling, blaming someone else, reflecting, failing the exam, seeking advice, avoiding talking about it, avoiding thinking about it, pretending to be fine, using social media, listening to music, hanging out with friends, going out alone, talking to family ( $\alpha = 0.88$ ).

**Results:** In the tool “Emotions scale when you fail,” significant differences were found between men and women in every factor and its intensity. The most commonly used coping strategies for women (M = 2.96, SD = 0.66) and men (M = 2.69, SD = 0.67) were assertive and self-constructive, and the least commonly used were aggressive–defensive. As for the evasion strategies, although they did not show differences between men (M = 2.00, SD = 0.78) and women (M = 2.11; SD = 0.84) in the general sample correlations, those strategies were the ones that had the highest scores with emotions ( $r = 0.53^{**}$ ), followed by the search for solutions ( $r = 0.38^{**}$ ) and assertive and self-critical ( $r = 0.42^{**}$ ). When performing the contrast analysis among women ( $r = 0.50^{**}$ ) and men ( $r = 0.56^{**}$ ), evasion strategies were the ones that showed the highest correlation with emotional factors ( $r = 0.50^{**}$ ).

**Conclusions:** Although statistically significant differences were found between men and women in emotion intensity, women being the ones that showed greater intensity, no differences were found in aggressive–defensive coping strategies, evasion, and support seeking. Requesting help is an indicator that women are (1) able to recognize that they have a problem that is currently beyond their abilities to solve independently and (2) able to ask for help in order to solve problems. Knowing which emotions university students experience and the coping strategies they use when they fail, gives the support staff in charge a chance to implement actions that help strengthen them and move forward with their academic journey. It is important to support students, because the coping strategies that showed the highest correlation with emotions were the evasion strategies, which can have further negative consequences such as going from failing an exam to failing the subject.

**Keywords:** differences by sex, coping, academic journey, negative emotions, academic stress.

## 1. INTRODUCCIÓN

Entre los diversos factores que deben ser atendidos por las instituciones universitarias para evitar las graves consecuencias que puede llegar a tener el aumento del estrés académico entre sus estudiantes, tales como la reprobación y el abandono, están las siguientes: la adaptación al medio (autonomía, amor propio, bienestar psicológico); funcionamiento académico (conocimientos, métodos de estudio, relación con profesores y compañeros); compromiso (adaptación a los cursos, a la universidad) y la sobrevivencia (la relación con la familia, el nivel socioeconómico y el bienestar físico (Rania, Siri, Bagnasco, Aleo & Sasso, 2014); así como la necesidad de logro y el miedo al fracaso (Sánchez, 2015), además de la aparición de emociones negativas intensas como el miedo, enojo, tristeza, preocupación y otras más (Rania, Siri, Bagnasco, Aleo & Sasso, 2014; Sánchez, 2015; Stoliker & Lafreniere, 2015).

Al ingresar a la universidad, algunos estudiantes suelen hacer suposiciones relacionadas con lo que se requiere para lograr sus metas académicas. Esas ideas, incluyen en ocasiones las acciones (también supuestas), para tener éxito: estudiar suficiente, relacionarse con sus compañeros, adaptarse

rápidamente al nuevo medio, poseer una identidad universitaria y ser parte de la institución (McMillan, 2015), entre otras.

Ante todo lo anterior, en varias ocasiones los estudiantes comienza a reportar síntomas de estrés, el cual es descrito como una tensión física, mental y emocional condicionada por una experiencia que se percibe como una demanda que excede los recursos personales y sociales con que se cuenta; y suele presentarse en los estudiantes universitarios cuando sus resultados académicos son negativos, como no obtener la calificación que se esperaba, reprobado un examen, entre otros (Thamby, Muttsamy, Mun, Ayapanaido, & Parasuman, 2016).

Berrío & Mazo (2011) mencionan que en el contexto universitario es común que los estudiantes experimenten un intenso grado de estrés debido a las responsabilidades académicas que normalmente incluyen sobrecarga de tareas y trabajos. Lo anterior, aunado a las evaluaciones tanto de los profesores como de sus padres –y de ellos mismos– en relación con su desempeño académico, puede generar ansiedad y afectar su rendimiento y trayectoria escolar, lo que en algunos casos conduce a estragos en la salud física y mental de los estudiantes.

Toda vez que los universitarios alcanzan una meta que se han propuesto (aprobar un examen, aprobar una asignatura, concluir sus estudios, etcétera), surgen, entre otras, emociones como alegría, orgullo y placer. Por el contrario, al fracasar, aparecen emociones como frustración, desesperación, vergüenza, enojo y aburrimiento. Cuando un estudiante hace un esfuerzo adicional, sus expectativas de obtener un resultado positivo se encuentran sustentadas a tal punto que, si obtiene resultados negativos, como bajas calificaciones y reprobado exámenes, la sensación de fracaso se incrementa y la expectativa de resultado negativo total aumenta: reprobado una asignatura, abandonar los estudios ya sea de manera temporal o definitiva (Pekrun, 2006).

Bajo ciertas circunstancias, el estrés académico interfiere en el desempeño escolar de los estudiantes, algunos de los factores que lo originan son: sucesos negativos, interacción con otros, falta de tiempo, exceso de trabajo académico, estudiar para los exámenes, perfeccionamiento, catastrofización, aislamiento, problemas sociales, problemas personales y financieros, entre otros (Akin, 2010; Amutio & Smith, 2008; Chou, Chai, Yang, Yeh, & Lee, 2011); en tanto que algunas de las respuestas más comunes a estos estresores son el agotamiento emocional, la falta de autoeficacia académica, depresión y vergüenza (Akin, 2010; Amutio & Smith, 2008).

En este mismo sentido, [Mahyunddin, Li, Roslan & Ahmad \(2009\)](#) establecen que existe una relación entre el insuficiente rendimiento académico de los estudiantes universitarios y las actitudes negativas hacia la universidad. [Awé, Gaither, Crawford & Tieman \(2016\)](#) encontraron que las fuentes más comunes de estrés reportadas por los estudiantes universitarios fueron (en orden de importancia): la carga de trabajo, el tiempo de estudio (muchas horas), exámenes, ausencia de actividades de ocio, dificultad al realizar las tareas, percepciones de profesionales sobre el mercado laboral, responsabilidades financieras (préstamos universitarios), hábitos negativos personales (comer y beber en exceso, desvelarse, no realizar ejercicio), la insensibilidad administrativa a las necesidades de los estudiantes y la competencia entre compañeros.

Por su parte [Zárate, Soto, Castro & Quintero \(2017\)](#) ubican la carga de trabajo, las largas horas de estudio, los exámenes, las calificaciones, la falta de tiempo libre y la dificultad del trabajo en clase, como factores desencadenantes de estrés académico.

Las consecuencias del estrés académico son variadas. [Saleh, Camart & Romo \(2017\)](#) mencionan que tres tipos de estas: físicas (dolores de cabeza, insomnio, problemas digestivos, fatiga crónica, sudoración excesiva); psicológicas, referentes a funciones cognitivas o emocionales (desconcentración, problemas de memoria, ansiedad, depresión); y comportamentales (ausentismo de las clases, aburrimiento para realizar las labores académicas, aislamiento), las cuales pueden llegar a tener repercusiones que van desde el ausentismo a clases, el bajo aprovechamiento académico, una trayectoria escolar irregular hasta el abandono de los estudios universitarios, con todas las consecuencias personales (depresión, ansiedad, baja autoestima), familiares (no cumplir con las expectativas familiares, adquisición de deudas), sociales (aislarse, aceptar trabajos por debajo de sus capacidades) y económicas (pagar préstamos universitarios) que podría tener.

Entre las consecuencias psicológicas [Trueba, Smith, Auchus & Ritz \(2013\)](#) señalan, que las emociones negativas como la tristeza, el enojo y la preocupación llegan a ser preámbulo de síntomas de depresión profunda, lo que hace propensos a los individuos a sufrir consecuencias en el largo plazo, destacando, entre esas consecuencias, las afecciones cardiovasculares ([Trueba, Smith, Auchus, & Ritz, 2013](#)).

Con la finalidad de conocer qué acciones llevaban a cabo los estudiantes universitarios ante el estrés académico, [Aselton \(2012\)](#) entrevistó a los

compañeros de habitación de estudiantes universitarios que reportaban altos niveles de estrés académico, estos mencionaron que algunos de los motivos por los cuales sus pares padecían estrés eran: problemas con su rendimiento académico, problemas financieros, preocupaciones de la carrera y presión familiar, entre otros. Asimismo, señalaron que las acciones realizadas por sus compañeros para resolver la situación, eran: hablar con alguien, ir a terapia, realizar actividades físicas, autoconversación y respiración profunda, llevar un diario, consumir drogas (marihuana principalmente), escuchar música y pedir consejo a otros.

En este mismo sentido, [Costarelli & Patsai \(2012\)](#) detectaron que algunos estudiantes, especialmente las mujeres, tienden a incrementar su consumo de alimentos ante el estrés académico o bien, ayunan por largos periodos de tiempo, lo que suele agravarse si se tiene un historial de desórdenes alimenticios.

En contraste, las emociones positivas poseen un efecto protector en los estudiantes ya que estas pueden llegar a motivar y activar a los alumnos para realizar acciones que mejoren su rendimiento académico ([Pekrun, 2006](#)) y se relacionan con estrategias para la resolución del problema ([Saklofke, Austin, Mastoras, Beaton, & Osborne, 2012](#)). Cuando la situación que afronta el estudiante es evaluada como estresante por él mismo, este calcula si posee las habilidades necesarias para resolverla. Si la respuesta es afirmativa, procede a realizar acciones dirigidas a controlar al estresor. A esas acciones se las conoce como estrategias de afrontamiento y tienen dos funciones: manejar el problema que causa el estrés y administrar las emociones relacionadas con este ([Lazarus & Folkman, 1986](#)). El afrontamiento es un proceso de cambio que depende de la situación. Se trata de un repertorio conductual que se adapta a contextos valorados como estresantes que el individuo experimenta ([An, Chung, Park, Kim, Kim, & Kim, 2012](#)). [Chou et al. \(2011\)](#) postulan que cuando se dispone de una mayor variedad de estrategias de afrontamiento es posible reducir el estrés y el resultado es un mejor estado emocional, físico y mental. Es importante señalar que las estrategias pasivas, tales como ver televisión, jugar videojuegos, oír música, dormir, entre otras, se vinculan con altos niveles de estrés y síntomas depresivos.

[Lazarus & Lazarus \(2000\)](#) establecen que cuando las estrategias de afrontamiento van dirigidas a resolver la emoción son una forma de modificar el significado, es decir, cómo son percibidas o vividas por las personas; es por ello por lo que las emociones positivas como la esperanza, felicidad y amor son el resultado de una revaloración positiva de la situación, lo cual cambia

el significado que en primera instancia se les había otorgado. Por otro lado, las estrategias de afrontamiento dirigidas al problema implican un manejo de la situación que se presenta, y se pueden llegar a realizar acciones para modificar las situaciones que se les presentan a las personas, ya sea con la realización de estrategias que han probado su eficacia en el pasado o bien realizando nuevas, todo ello con la finalidad de contrarrestar los efectos negativos.

En ese mismo sentido, Mellanby & Zimdars (2011) añaden que hablar de lo que les preocupa a los estudiantes, tanto con sus amigos como con sus familiares, es una estrategia de afrontamiento recurrente en las mujeres universitarias cuando viven estrés académico. En oposición a ellas, los hombres, no abordan el asunto de forma dialógica y son más propensos a realizar actividades extracurriculares físicas en lugar de cavilar el problema. Es posible que cuando las mujeres universitarias hablan de sus problemas, logren avisorar alguna solución a estos. Para diversos autores, este comportamiento es considerado como una forma de afrontar el problema que se tiene, sin embargo, es necesario señalar que no en todos los casos únicamente hablar sobre un determinado problema puede ayudar a solucionarlo; en ocasiones, es necesario realizar estrategias que vayan dirigidas a resolver, o bien, disminuir la fuente del estrés.

Desde la perspectiva de Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand & Bouffard (2017), las mujeres estudiantes universitarias tendieron a utilizar estrategias de evasión ante altos niveles de estrés. De esta forma, evitaban situaciones que consideraba agotadoras, lo que en ocasiones se convirtió en el motivo para decidir cambiar de carrera. Esto puede considerarse una forma de adaptación, pero también un indicador de que una carrera se caracteriza por niveles indeseables de estrés. Asimismo, Chou *et al.* (2011) encontraron que los estudiantes con mayor nivel de estrés utilizaban más estrategias pasivas que aquellos de sus compañeros que reportaban un menor de estrés.

Por otro lado, González & Artuch-Garde (2014) aluden que las estrategias más utilizadas por las estudiantes universitarias mujeres fueron: solicitar ayuda para resolver las situaciones, expresar sus sentimientos, analizar las causas y las posibles consecuencias, aprender de las experiencias pasadas y establecer un plan de acción donde los pasos a seguir son: buscar la ayuda de un profesional, prepararse para lo peor (sin llegar a la catastrofización), comunicar lo que sienten y buscar alternativas. Los hombres, por su parte, recurren más a las estrategias positivas de reevaluación y firmeza, realizan actividades físicas extracurriculares y acciones directas al problema.

La eficacia del afrontamiento depende de la clase de amenaza, el escenario del evento estresante y el tipo de resultado cuyas variaciones son las siguientes: bienestar, alcanzar una meta u objetivo que se ha propuesto, funcionamiento social y un buen estado de salud, entre otros (Muñoz, Vega, Berra, Nava, & Gómez, 2015).

Saleh *et al.* (2017) dicen que el afrontar el estrés académico es una medida de prevención, por lo cual, los individuos realizan esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales, entre los que es posible señalar: la aceptación, el respeto y amor a sí mismo y a los demás, el autoanálisis, la reflexión en torno a los propios pensamientos, motivaciones, sentimientos y comportamientos; donde se reconoce la autorresponsabilidad para finalmente actuar; el apoyo social, cuando se acude y busca a otros para obtener apoyo emocional y autocontrol; y la propia capacidad para gestionar las emociones y las reacciones derivadas de estas.

Es por ello, por lo que el conocer qué sienten y qué hacen los hombres y mujeres estudiantes universitarios cuando reprobaban un examen al inicio del ciclo escolar resulta importante, ya que, conforme se tenga esta información, será posible guiar los esfuerzos de los diferentes departamentos involucrados en apoyarlos para que continúen con su trayectoria académica de manera sostenida, llevando a cabo acciones de prevención ante la posibilidad de reprobado una asignatura. Con base en lo anterior se plantean las siguiente hipótesis:

Hipótesis 1: Existen diferencias tanto en la intensidad de las emociones que reportan como en las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes universitarios mujeres y hombres, que han reprobado un examen al inicio del ciclo escolar.

Hipótesis 2: Las emociones que sienten los universitarios (mujeres y hombres) se relacionan con las estrategias de afrontamiento que llevan a cabo cuando reprobaban un examen al inicio del ciclo escolar.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Diseño

El diseño fue no experimental, de tipo transversal con múltiples variables continuas (Pedhazur & Schmelkin, 1991; Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2007). En consecuencia, no hubo manipulación de variables.

## 2.2. Participantes

Inicialmente se invitó a participar en el estudio a cinco instituciones universitarias, a esta primera invitación se unieron cuatro más que se mostraron interesadas en el proyecto, ya que los índices de reprobación durante el primer semestre habían tenido un aumento en algunas de ellas (*Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2018, 2019*), otra de las razones, que expresaron las autoridades de dichas instituciones, fue el conocer cómo se sentían y qué hacían sus estudiantes de nuevo ingreso cuando reprobaban un examen.

Se realizó un muestreo propositivo (*Shaughnessy et al., 2007*) en cada una de las instituciones universitarias que participó, los criterios de inclusión fueron que los estudiantes estuvieran inscritos en el ciclo escolar vigente, que hubieran cursado por lo menos el primer año de sus estudios universitarios y que aceptaran participar en la investigación. Se obtuvo una muestra total de 1.774 estudiantes universitarios, de estos 682 reportaron haber reprobado un examen al inicio del periodo escolar. El rango de edad de los participantes fue entre 18 y 41 años ( $M = 20.72$ ;  $DE = 2.27$ ), en la Tabla 1 se muestran sus características demográficas.

**Tabla 1**

Características demográficas de la muestra

CARACTERÍSTICA		PORCENTAJE		
Género	Hombres	Mujeres		
	54 %	46 %		
Estado Civil	Solteros	Casados		
	93,5 %	6,5 %		
SITUACIÓN LABORAL	SIN EMPLEO		CON EMPLEO	
		Sin seguridad social	Con seguridad social	Negocio familiar
	60,2 %	19,5 %	15 %	5,3 %
ESTUDIOS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO	HUMANIDADES Y ARTES	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS FÍSICO MATEMÁTICAS E INGENIERÍA	CIENCIAS QUÍMICO, BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD
	16,6 % 64 mujeres y 49 hombres	25,1 % 107 hombres y 64 mujeres	26,8 % 126 hombres y 57 mujeres	31,5 % 126 mujeres y 86 hombres

\* Para la clasificación del área de conocimiento se tomó como base la Guía de carreras de la Universidad Nacional Autónoma de México (2019)

## 2.3. Instrumentos

### 2.3.1. Escala de emociones cuando reprobas (Pérez & Reyes, 2017)

(Explica el 64,31 % de varianza, con un coeficiente de Alfa de Cronbach = .94; compuesta por 28 reactivos con una escala tipo *Likert* de cuatro puntos (nada = 1, poco = 2, regular = 3 y mucho = 4); compuesta por cinco factores:



emociones de autorreproche (desagrado, desaprobación, culpa, etcétera), emociones negativas (vergüenza, tristeza, miedo, etcétera), emociones de frustración (frustración, enojo, impotencia, etcétera), emociones de excitación negativa (arrepentimiento, angustia, etcétera) y emociones de aplanamiento (nada, indiferencia, negación, etcétera). Las instrucciones dadas a los estudiantes fueron las siguientes:

A continuación, se presenta un listado de emociones que puedes llegar a sentir cuando repruebas un examen muy importante, se te pide que señales con qué intensidad experimentas esas emociones. No existen respuestas buenas o malas, por lo que te pedimos contestes sinceramente.

### 2.3.2. Escala de estrategias de afrontamiento cuando repruebas (Pérez & Reyes, 2017)

(Explica el 54,48 % de la varianza, con un coeficiente de Alfa de Cronbach = .88, compuesta por 37 reactivos con una escala tipo *Likert* de cuatro puntos (nunca = 1, pocas veces = 2, regularmente = 3 y frecuentemente = 4), compuesta por siete factores: estrategias agresivo-defensivas (gritar, golpear, culpar a otro), estrategias asertivas y autoconstructivas (reflexionar, revisar el examen, ponerle más dedicación), estrategias de búsqueda de soluciones propositivas (buscar asesoría, busco volver hacerlo, aplicar otras técnicas de estudio), estrategias de evasión (evito hablar del tema, evito pensar en eso, finjo estar bien), estrategias distractoras pasivas (dormir, estar en redes sociales, escuchar música), estrategias distractoras activas (salir con amigos, salir a tomar bebidas alcohólicas, salir solo[a]), y estrategias de búsqueda de apoyo (contarle a mi familia, contarle a mis amigos, contárselo a mi novio[a]), entre otras). Las instrucciones que se les dieron a los participantes fueron las siguientes:

A continuación, se presenta un listado de acciones que puedes llegar a realizar cuando repruebas un examen muy importante, se te pide que señales qué tan probable es que realices dichas acciones. No existen respuestas buenas o malas por lo que te pedimos que contestes sinceramente.

## 2.4. Procedimiento

Primero se procedió a contactar con las autoridades de diferentes instituciones universitarias en México, con la finalidad de exponerles el objetivo de la investigación y solicitarles su autorización para ingresar a cada una de las universidades para aplicar los instrumentos. Las autoridades proporcionaron al equipo de investigación una lista con horarios y ubicaciones de los profe-

sores que aceptaron participar en la investigación. Al llegar a cada una de las instituciones universitarias se procedió a ir al salón de los docentes que aceptaron participar, se les explicó el propósito del estudio a los profesores que lo solicitaron. Una vez dentro del salón de clases, se les explicaba a los jóvenes el objetivo de la investigación y cómo sería su colaboración, a quienes aceptaban participar se les proporcionó un consentimiento informado en donde se especificaba que su participación era voluntaria y que la información que proporcionaron sería anónima, confidencial y sería utilizada únicamente con fines de investigación; quienes optaron por no participar, abandonaron el aula de clases y se incorporaban cuando la aplicación terminaba. Una vez que cada participante firmaba el consentimiento informado, procedían a contestar los instrumentos. Al concluir la aplicación en un salón se procedía a acudir al siguiente de la lista. Este procedimiento se siguió en cada una de las instituciones universitarias participantes.

### 2.5. Análisis de datos

Se capturó la información en una base de datos, en el paquete estadístico SPSS versión 24, se eliminaron los datos de aquellos participantes cuya información estuviera incompleta, posteriormente se realizaron pruebas estadísticas paramétricas. Se empleó una *t* de Student para muestras independientes con el fin de identificar las diferencias entre hombres y mujeres. Posteriormente, se realizó una correlación *r* de Pearson para los factores de emociones: Autorreproche, Negativas, frustración, Excitación Negativa y Aplanamiento; y para las Estrategias de Afrontamiento: Agresivo-defensivas, Asertivas y autoconstructivas, Búsqueda de soluciones, Evasión, Distractoras pasivas, Distractoras activas y Búsqueda de apoyo.

## 3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del presente estudio. En la Tabla 2 se observan las diferencias significativas entre hombres y mujeres en los factores de las dos escalas. En todos los factores relacionados con las emociones que experimentan los estudiantes universitarios al reprobar un examen al inicio del periodo escolar se encontraron diferencias estadísticamente significativas y fueron las mujeres quienes reportaron las medias más altas en todas ellas.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se encontraron diferencias en cuatro factores, siendo que en tres de ellos: Asertivas y autocríticas, Búsqueda de soluciones y Distractoras pasivas; las mujeres reportaron las medias más

altas; mientras que los hombres son quienes ejecutaron en mayor medida estrategias Distractoras activas (Tabla 2).

**Tabla 2.**

Diferencias entre hombres y mujeres en las Emociones (E) y las Estrategias de Afrontamiento (EA), cuando reprobaban un examen que consideraban muy difícil

VARIABLE	TODOS		HOMBRE		MUJER		PRUEBA T	D COHEN
	M	DE	M	DE	M	DE		
<b>EMOCIONES</b>								
E Autorreproche	2.58	0.86	2.40	0.83	2.78	0.86	-5.71**	.44
E Negativas	2.61	0.93	2.40	0.90	2.85	0.90	-6.35**	.50
E Frustración	2.78	0.97	2.59	0.95	3.00	0.94	-5.69**	.43
E Excitación Negativa	2.87	0.87	2.67	0.87	3.10	0.80	-6.71**	.51
E Aplanamiento	2.13	0.81	2.05	0.78	2.22	0.84	-2.72**	.20
<b>ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO</b>								
EA Agresivo-defensivas	1.64	0.61	1.68	0.64	1.59	0.58	1.84	.14
EA Asertivas y autoconstructivas	2.82	0.67	2.69	0.67	2.96	0.66	-5.34**	.40
EA Búsqueda de soluciones	2.69	0.70	2.62	0.70	2.77	0.77	-2.76**	.20
EA Evasión	2.05	0.81	2.00	0.78	2.11	0.84	-1.80	.13
EA Distractoras pasivas	2.37	0.79	2.28	0.77	2.47	0.80	-3.16**	.24
EA Distractoras activas	1.84	0.83	1.98	0.85	1.68	0.78	4.78**	.36
EA Búsqueda de apoyo	2.31	0.86	2.27	0.87	2.35	0.86	-1.19	.09

\*\* p < 0.01

Lo relativo a las correlaciones, en la Tabla 3 se exponen los resultados de la muestra en general. Tomando en cuenta lo propuesto por Gignac & Szodorai (2016) en el caso de la muestra total, las correlaciones altas entre intensidad de las emociones cuando se reprobaba un examen y estrategias de afrontamiento que utilizan los universitarios, fueron las siguientes. Las emociones de Autorreproche se correlacionaron con las estrategias de Evasión ( $r = .52^{**}$ ), Asertivas y autoconstructivas ( $r = .37^{**}$ ), Búsqueda de soluciones ( $r = .36^{**}$ ) y Agresivo-defensivas ( $r = .34^{**}$ ). En el caso de las emociones Negativas las correlaciones altas ocurrieron con las estrategias de Evasión ( $r = .53^{**}$ ), Asertivas y autoconstructivas ( $r = .41^{**}$ ), Búsqueda de soluciones ( $r = .39^{**}$ ) y Agresivo-defensivas ( $r = .34^{**}$ ). En el caso de las emociones de Frustración las correlaciones altas fueron con las estrategias de Evasión ( $r = .45^{**}$ ), Asertivas y autoconstructivas ( $r = .35^{**}$ ) y Búsqueda de soluciones ( $r = .33^{**}$ ). Por su parte las emociones de Excitación negativa se correlacionaron de manera alta con las estrategias de Evasión ( $r = .45^{**}$ ), Asertivas y autoconstructivas ( $r = .42^{**}$ ) y Búsqueda de soluciones ( $r = .38^{**}$ ). Finalmente, las emociones de Aplanamiento se correlacionaron con las estrategias Agresivo-defensivas ( $r = .50^{**}$ ) y Evasión ( $r = .49^{**}$ ) de manera alta.

Como es posible apreciar, en el caso de las estrategias Distractoras pasivas, Distractoras activas y Búsqueda de apoyo, si bien hay correlaciones estas son medias y bajas. Y son las correlaciones entre las de Evasión con los factores de las emociones, las que en todos los casos fueron altas, positivas y significativas.

**Tabla 3.**

Correlaciones entre las Emociones (E) y las Estrategias de Afrontamiento (EA) en la muestra total

VARIABLE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 E Autorreproche	--	.84**	.84**	.82**	.77**	.34**	.37**	.36**	.52**	.28**	.14**	.18**
2 E Negativas		--	.81**	.77**	.76**	.34**	.41**	.39**	.53**	.27**	.09*	.20**
3 E Frustración			--	.76**	.73**	.29**	.35**	.33**	.45**	.27**	.12**	.18**
4 E Excitación Negativa				--	.63**	.23**	.42**	.38**	.45**	.20**	.07	.18**
5 E Aplanamiento					--	.50**	.22**	.28**	.49**	.27**	.23**	.17**
6 EA Agresivo-defensivas						--	.14**	.25**	.60**	.36**	.51**	.25**
7 EA Asertivas y autoconstructivas							--	.73**	.33**	.19**	.46*	.36**
8 EA Búsqueda de soluciones								--	.35**	.21**	.13**	.35**
9 EA Evasión									--	.27**	.26**	.10**
10 EA Distractoras pasivas										--	.38**	.32**
11 EA Distractoras activas											--	.24**
12 EA Búsqueda de apoyo												--

E: Emociones EA Estrategias de afrontamiento

\*p<0.05

\*\* p < 0.01

En lo concerniente a las mujeres (Tabla 4), fue en emociones de Excitación negativa donde se detectaron las correlaciones más altas con las estrategias de Evasión ( $r = .46^{**}$ ), Búsqueda de soluciones ( $r = .36^{**}$ ), Asertivas y autoconstructivas ( $r = .36^{**}$ ), Asertivas y autoconstructivas ( $r = .32^{**}$ ) y Agresivo-defensivas ( $r = .31^{**}$ ). Las de Autorreproche con las de Evasión ( $r = .50^{**}$ ), Agresivo-defensivas ( $r = .40^{**}$ ) y Búsqueda de soluciones ( $r = .33^{**}$ ). Las de Frustración con Evasión ( $r = .43^{**}$ ), Agresivo-defensivas ( $r = .33^{**}$ ) y Búsqueda de soluciones ( $r = .31^{**}$ ). Las Negativas con Evasión ( $r = .40^{**}$ ), Agresivo-defensivas ( $r = .37^{**}$ ) y Búsqueda de soluciones ( $r = .31^{**}$ ). Finalmente, las de Aplanamiento con Agresivo-defensivas ( $r = .48^{**}$ ) y Evasión ( $r = .42^{**}$ ).

**Tabla 4.**

Correlaciones entre las Emociones (E) y las Estrategias de Afrontamiento (EA) en las mujeres

VARIABLE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 E Autorreproche	--	.82**	.83**	.81**	.79**	.40**	.29**	.33**	.50**	.28**	.20**	.15**
2 E Negativas		--	.81**	.76**	.76**	.37**	.29**	.31**	.40**	.25**	.13*	.18**
3 E Frustración			--	.78**	.75**	.33**	.29**	.31**	.43**	.26**	.14*	.17*
4 E Excitación Negativa				--	.65**	.31**	.32**	.36**	.46**	.23**	.13*	.14*
5 E Aplanamiento					--	.48**	.19**	.26**	.42**	.27**	.23**	.15**
6 EA Agresivo-defensivas						--	.07	.18**	.57**	.33**	.42**	.21**
7 EA Asertivas y autoconstructivas							--	.73**	.19**	.13*	.05	.32**
8 EA Búsqueda de soluciones								--	.27**	.13*	.12*	.32**
9 EA Evasión									--	.18**	.23**	.04
10 EA Distractoras pasivas										--	.38**	.31**
11 EA Distractoras activas											--	.24**
12 EA Búsqueda de apoyo												--

\*p&lt;0.05

\*\* p &lt; 0.01

Respecto a las estudiantes (Tabla 5) fueron las estrategias de Evasión y las Agresivo-defensivas las que se relacionaron con todos los factores emocionales de manera alta, positiva y significativa.

**Tabla 5.**

Correlaciones entre las Emociones (E) y las Estrategias de Afrontamiento (EA) en los hombres

VARIABLE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 E Autorreproche	--	.84**	.82**	.81**	.76**	.35**	.40**	.37**	.54**	.24**	.18**	.21**
2 E Negativas		--	.79**	.76**	.76**	.37**	.46**	.43**	.57**	.25**	.15**	.22**
3 E Frustración			--	.73**	.70**	.30**	.35**	.33**	.46**	.24**	.18**	.18**
4 E Excitación Negativa				--	.61**	.22**	.44**	.37**	.44**	.14**	.10*	.21**
5 E Aplanamiento					--	.54**	.23**	.28**	.56**	.25**	.26**	.17**
6 EA Agresivo-defensivas						--	.23**	.32**	.65**	.41**	.56**	.28**
7 EA Asertivas y autoconstructivas							--	.72**	.44**	.21**	.17**	.39**
8 EA Búsqueda de soluciones								--	.42**	.26**	.18**	.37**
9 EA Evasión									--	.34**	.32**	.16**
10 EA Distractoras pasivas										--	.48**	.32**
11 EA Distractoras activas											--	.26**
12 EA Búsqueda de apoyo												--

\*p&lt;0.05

\*\* p &lt; 0.01

Las correlaciones altas sucedieron entre los factores de ambas escalas, en los estudiantes varones fueron entre las emociones de Autorreproche con las siguientes estrategias: Evasión ( $r = .54^{**}$ ), Asertivas y autoconstructivas ( $r = .40^{**}$ ), Búsqueda de soluciones ( $r = .37^{**}$ ) y Agresivo-defensivas ( $r = .35^{**}$ ). En cuanto a las emociones Negativas, estas se correlacionaron con las siguientes estrategias: Evasión ( $r = .57^{**}$ ), Asertivas y autoconstructivas ( $r = .46^{**}$ ), Búsqueda de soluciones ( $r = .43^{**}$ ) y Agresivo-defensivas ( $r = .37^{**}$ ). Las de Frustración tanto con las de Evasión ( $r = .46^{**}$ ), Asertivas y autoconstructivas ( $r = .35^{**}$ ), Búsqueda de soluciones ( $r = .33^{**}$ ) y Agresivo-defensivas ( $r = .30^{**}$ ). En el caso de las de Excitación negativa tanto con las de Evasión ( $r = .44^{**}$ ) como con las Asertivas y autoconstructivas ( $r = .44^{**}$ ) y Búsqueda de soluciones ( $r = .37^{**}$ ). Finalmente, las de Aplanamiento con Evasión ( $r = .56^{**}$ ) y Agresivo-defensivas ( $r = .54^{**}$ ).

Como en los resultados generales y en las mujeres, en el caso de los varones fueron las estrategias de afrontamiento Evasión, las que correlacionaron de manera alta, positiva y significativa con todos los factores de la Escala de emociones cuando repruebas.

#### 4. DISCUSIÓN

Las diferencias estadísticamente significativas, entre hombres y mujeres, en la intensidad de las emociones cuando se afronta una situación que potencialmente produce estrés, como reprobar un examen al inicio del ciclo escolar, ponen de manifiesto, una vez más, que las mujeres sienten con mayor fuerza las emociones (Akin, 2010; Awé *et al.*, 2016; Bonneville-Roussy *et al.*, 2017; Costarelli & Patsai, 2012; Mellanby & Zimdars, 2011); sin embargo es necesario señalar que en este caso los resultados obtenidos por estadístico  $d$  de Cohen (Cohen, 1988), únicamente dos de ellas son medianas: emociones negativas y de excitación negativa, en ese sentido es posible concluir que la primera hipótesis no se comprobó en su totalidad, por lo que se hace necesario profundizar en este sentido, con la finalidad de ubicar por qué en estas y no en las otras el efecto de las diferencias es mayor, y con ello rebasar la explicación que deriva la vivencia como producto solo del proceso de socialización infantil ya que, aún cuando este es muy importante, también es necesario considerar aspectos como la deseabilidad social por parte de los varones, así como el reconocer lo que sienten y el derecho que tienen a expresarlo, ya que en ocasiones la presión por parte de sus pares los puede conducir a no mencionar lo que sienten y optan por realizar actividades físicas en lugar de hablarlo (Mellanby & Zimdars, 2011), congruente con lo anterior son los resultados encontrados por Santoya, Garcés & Tezón (2018) en el aspecto de

que las mujeres tienen una mayor libertad para comunicar sus emociones que los hombres; lo cual representa que tienen un nivel mayor de autoconocimiento emocional en comparación de los varones.

En lo que corresponde a estrategias de afrontamiento, no se advierten diferencias en las agresivo-defensivas, evasión y búsqueda de apoyo; y, en esta última, llama la atención el que no haya discrepancias debido a que en diversas investigaciones (Aselton, 2012; Bonneville-Roussy, *et al.*, 2017; Cabanach, Fariña, Freire, González, & Ferradás, 2013; González & Artuch-Garde, 2014; Mellanby & Zimdars, 2011) fueron reportadas las mujeres como quienes acuden a pedir apoyo, hecho que pone sobre aviso que algo está en proceso de cambio en los estudiantes mexicanos, ya que al parecer, los hombres consideran como opción 'solicitar ayuda', ello implica que reconocen tener un problema.

En lo referente a las estrategias en las cuales sí se encontraron diferencias, coincidentemente con otras investigaciones (Awé *et al.*, 2016; Saleh *et al.*, 2017; Stoliker & Lafreniere, 2015; Thamby *et al.*, 2016), las mujeres realizan más acciones asertivas y constructivas, así como búsqueda de soluciones, por lo que en su caso sería necesario reforzar los elementos que les permitan anticipar y resolver el posible fracaso de la reprobación al inicio del ciclo escolar, toda vez que se abre la posibilidad de que afecte sus resultados finales al concluir el periodo. En el caso de las acciones distractoras pasivas, con las mujeres, es fundamental realizar ejercicios que las reduzcan dado que se está en riesgo que las mismas afecten su salud, nos referimos específicamente a la respuesta de comer: no hay que olvidar que en México el sobrepeso y obesidad han alcanzado cifras que colocan a ambos padecimientos como un problema de salud pública.

Análogamente a las conclusiones de otras investigaciones (Bonneville-Roussy *et al.*, 2017; González & Artuch-Garde, 2014; Mellanby & Zimdars, 2011), las actividades distractoras activas, fueron las más utilizadas por los hombres estudiantes universitarios mexicanos, así como las estrategias de evasión, en relación con las emociones cuando reprueban un examen. Esto representa un reto debido a que la negación de un problema dificulta la implementación de medidas que lo remedien, lo cual abre el riesgo de la reprobación de un examen pero también de la asignatura, hechos que retrasarían académicamente a los estudiantes, alejándolos de los objetivos planteados al inicio de sus estudios universitarios; cuestiones que pueden tener una influencia mayor en el nivel de estrés académico con todas las consecuencias emocionales, sociales, familiares y financieras que eso implica.

Todo indica que ulterior a las estrategias de evasión los estudiantes efectúan estrategias asertivas y de búsqueda de soluciones, el problema de este par de acciones es el riesgo de que la segunda no se ejecute a tiempo, así como la repetición de la experiencia y, en un momento, dado reprobado la asignatura.

Es necesario resaltar que en el caso de las mujeres, las estrategias de evasión son las que más se relacionan con las emociones, le siguen en importancia las agresivo-defensivas y después se ubican las de búsqueda de soluciones; esto sugiere que el realizar acciones para revertir la situación se posterga aún más –en contraste con los hombres– por lo que el peligro de volver a reprobado (materia y asignatura) aumenta, lo cual refuerza su probabilidad si se toma en consideración que las estrategias asertivas y autocríticas mostraron relaciones bajas.

En el caso de los hombres, si bien evaden la situación al principio, después realizan acciones asertivas y de autocrítica, para finalmente avanzar a las de búsqueda de soluciones; y no obstante llevar a cabo acciones agresivo-defensivas, estas ocurren con menor intensidad colocándolos en una posición desde donde están a tiempo de tomar medidas que corrijan las situaciones que les condujeron a no aprobar el examen, por lo que disminuyen las probabilidades de que eso vuelva a repetirse y con ello, reprobado nuevamente otro examen e incluso la asignatura.

Por lo anteriormente expuesto, es que se hace necesario conocer qué tipo de emociones y estrategias de afrontamiento efectúan estudiantes universitarios ante el estrés de reprobado un examen que consideran importante al inicio del ciclo escolar. Saber esto coloca a los tomadores de decisiones educativas en posibilidad de apoyarlos de diversas formas, como por ejemplo llevar a cabo talleres dirigidos tanto a mejorar las estrategia de aprendizaje, como los hábitos de estudio, llevando a cabo tutorías académicas (grupales e individuales) conducidas por un profesor, tutoría de pares (en donde el tutor sea otro estudiante previamente capacitado), además, de coordinarse entre los distintos departamentos escolares universitarios, para evitar la repetición del fenómeno y que aparezca el riesgo de la baja en el desempeño académico; de ahí la importancia en evitar la negación y la postergación pues ambas actitudes agravan la situación.

En ocasiones es sencillo creer que se posee dominio de la situación académica y que cuestiones aparentemente simples como la reprobación de un examen resultan un hecho azaroso, pero la realidad pone de manifiesto que no siempre es así, por ello es importante que se les dé seguimiento y,



utilizando para ello los medios que cada Institución de Educación Superior posee, como son los programas de tutoría, el apoyo psicopedagógico, las asesorías, etcétera.

Cuando ingresan a la universidad, los estudiantes llegan con sueños, expectativas y metas por cumplir. Finalizar sus estudios, se encuentran entre ellas, por lo que reprobación un examen importante al inicio del ciclo escolar, se puede convertir en un obstáculo que los coloque en una situación compleja. Algunas variables que llegan a conjuntarse son: que sea la primera vez que reprobaban –por lo cual que no cuentan con esos conocimientos previos y por lo tanto no disponen de estrategias de afrontamiento probadas–; o bien que, al poseer ya la experiencia de reprobación un examen, los estudiantes se confíen y posterguen las estrategias para corregir la situación poniendo en riesgo su desempeño académico y colocándose en probabilidad de fracaso escolar.

**Conflicto de interés:** No existe conflicto de intereses. El trabajo fue realizado por el equipo de investigación, se contó con el apoyo de la Universidad de Guanajuato y la Universidad Iberoamericana.

**Agradecimientos:** A las autoridades y profesores de las universidades participantes que permitieron al equipo de investigación aplicar los instrumentos en sus instalaciones, a todos los estudiantes universitarios que aceptaron responder los instrumentos y se interesaron en los resultados de la investigación.

**Financiamiento:** Fue un proyecto financiado por el Programa para el Desarrollo del Personal Docente 2017, con número de folio UGTO-PTC-618.

## REFERENCIAS

- Akın, A. (2010). Achievement goals and academic locus of control: Structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38(1), 1-18. <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=15&sid=f1a278cc-83b1-4ef9-8f1d-4f6727e5c7f0%40sdc-v-sessmgr02>
- Amutio, A., & Smith, J. C. (2008). Stress and irrational beliefs in college students. *Ansiedad y Estrés*, 14(2-3), 211-220. <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=f1a278cc-83b1-4ef9-8f1d-4f6727e5c7f0%40sdc-v-sessmgr02>
- An, H., Chung, S., Park, J., Kim, S. Y., Kim, K. M., & Kim, K. S. (2012). Novelty-seeking and avoidant coping strategies are associated with academic stress in Korean medical students. *Psychiatry Research*, 200(1), 464-468. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2012.07.048>
- Aselton, P. (2012). Sources of stress and coping in American college students who have been diagnosed with depression. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 25(1), 119-123. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6171.2012.00341.x>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Anuario Educación Superior 2017-2018 Licenciatura*. México: ANUIES. <http://>

[www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anoario-estadistico-de-educacion-superior](http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anoario-estadistico-de-educacion-superior)

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Anuario Educación Superior 2018-2019. Licenciatura*. México: ANUIES. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anoario-estadistico-de-educacion-superior>
- Awé, C., Gaither, C. A., Crawford, S. Y., & Tieman, J. (2016). A comparative analysis of perceptions of pharmacy students' stress and stressors across two multicampus universities. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(5), 1-10. <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=225ed483-4eae-4fd6-9d56-4cc05a7f9dae%40sdc-v-sessmgr04>
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*, 3(2), 65-82. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48(1), 28-42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.003>
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., & Ferradás, M. M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32. <http://web.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/detail/detail?vid=41&sid=8b42586f-393b-4828-8cc8-720a8cca6646%40pdc-v-sessmgr01&bdata=Jn-NpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=43011627&db=eoah>
- Chou, P., Chao, Y., Yang, H., Yeh, G., & Lee, T. (2011). Relationships between stress, coping and depressive symptoms among overseas university preparatory Chinese students: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 11(352), 1-8. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/11/352>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. New York: Academic Press.
- Costarelli, V., & Patsai, A. (2012). Academic examination stress increases disordered eating symptomatology in female university students. *Eating and Weight Disorders*, 17, 164-169. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF03325343.pdf>
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researcher. *Personality and individual differences*, 102(1), 74-78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- González, M. C., & Artuch-Garde, R. (2014). Resilience and coping strategy profiles at university: contextual and demographic variables. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 621-648. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14032>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, S., & Lazarus, B. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. España: Paidós.
- Mahyunddin, R., Li, Y., Roslan, S., & Ahmad, R. (2009). Relationship between personality, misbehavior and academic achievement among freshmen in a university. *The International Journal of the Humanities*, 7(1), 309-315. <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=89&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- McMillan, W. (2015). Identity and attribution as lances to understand the relationship between transition to university and initial academic perfor-

- mance. *African Health Professions Education*, 7(1), 32-38. <http://web.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=63&sid=8b42586f-393b-4828-8cc8-720a8cca6646%40pdc-v-sessmgr01>
- Mellanby, J., & Zimdars, A. (2011). Trait anxiety and final degree performance at the university of Oxford. *Higher Education*, 61(357), 357-370. <http://web.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/detail/detail?vid=66&sid=8b42586f-393b-4828-8cc8-720a8cca6646%40pdc-v-sessmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=58627653&db=a9h>
- Muñoz, S., Vega, Z., Berra, A., Nava, C., & Gómez, G. (2015). Asociación entre estrés, afrontamiento, emociones e IMC en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 11-29. <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=95&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- Pedhazur, E. J., & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, Design, and Analysis: An Integrated Approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pekrun, R. (2006). The control-value of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Education Psychology Review*, 18(1), 315-341. <http://web.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/detail/detail?vid=68&sid=8b42586f-393b-4828-8cc8-720a8cca6646%40pdc-v-sessmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=23268366&db=a9h>
- Pérez, D. K., & Reyes, V. (2017). Factores emocionales negativos y estrategias de afrontamiento que influyen en el desempeño académico en estudiantes universitarios. *Jóvenes en la Ciencia. Revista de divulgación Científica*, 3(2), 93-98. <https://pdfs.semanticscholar.org/7f67/35f2fc0b74ca63ea8928ab957a7d044be2de.pdf>
- Rania, N., Siri, A., Bagnasco, A. M., Aleo, G., & Sasso, L. (2014). Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course. *Journal of Nursing Management*, 22(1), 751-760. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>
- Saklofke, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 251-257. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
- Saleh, D., Camart, N., & Romo, L. (2017). Predictors of Stress in College Students. *Frontiers in Psychology*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00019>
- Sánchez, J. (2015). Validation of Achievement Goal Questionnaire-Revised in Argentinean university students (A-AGQ-R). *International Journal of Psychological Research*, 8(1), 10-23. <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=108&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- Santoya, Y., Garcés, M., & Tezón, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: un análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422-439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2007). *Métodos de investigación en psicología*. México: MacGrawHill.
- Stoliker, B. E., & Lafreniere, K. D. (2015). The influence of perceived stress, loneliness, and learning burnout of university students' educational experience. *College Student Journal*, 146-160. <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/>

[ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=111&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb-80d74ee7%40sessionmgr4008](http://ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=111&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb-80d74ee7%40sessionmgr4008)

- Thamby, A., Mutsumy, B., Mun, S., Ayapanaido, T., & Parasuman, S. (2016). Investigation of stressors affecting a sample of pharmacy students and the coping strategies employed using modified academic stressors scales and brief cope scale: a prospective study. *Journal of Young Pharmacists*, 8(2), 122-127. <http://eds.a.ebscohost.com/pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=114&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- Trueba, A. F., Smith, N. B., Auchus, R. J., & Ritz, T. (2013). Academic exam stress and depressive mood are associated with reductions in exhaled nitric oxide in healthy individuals. *Biological Psychology*, 93, 206-212. <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2013.01.017>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2019). *Guía de carrera UNAM 2019/2020*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zárate, N. E., Soto, M. G., Castro, M. L., & Quintero, J. R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98. <http://repository.ucatolica.edu.co:8080/jspui/handle/10983/15927?mode=full>

**Esta obra está bajo:** Creative commons attribution 4.0 international license. El beneficiario de la licencia tiene el derecho de copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas siempre y cuando reconozca y cite la obra de la forma especificada por el autor o el licenciente.

