

**Emociones y estrategias de afrontamiento cuando los estudiantes
universitarios aprueban**

Emotions and coping strategies when university students pass their exams

Verónica Reyes-Pérez¹

Daniela Beatriz Muñoz-López²

Raúl José Alcázar-Olán³

¹ Universidad de Guanajuato, Departamento de Psicología

² Universidad de Guanajuato, Departamento de Medicina y Nutrición

³ Universidad Iberoamericana Puebla, División de Ciencias de la Salud

Autora para correspondencia: Verónica Reyes-Pérez, E-mail: v.reyes@ugto.mx

Resumen

Introducción: Cuando los jóvenes ingresan a la universidad, desean alcanzar una serie de objetivos entre los cuales se encuentran: aprobar las asignaturas, obtener buenas calificaciones, graduarse, etc. Al ir cumpliendo cada una de estas metas, experimentan una serie de emociones, por ejemplo: alegría, gozo, satisfacción, felicidad, entre otras. Estas pueden llegar a tener una gran influencia en su desempeño académico, y con ello contribuir a que tengan una trayectoria escolar constante y regular. Así, contrastan con sus compañeros que no logran alcanzar las metas que se propusieron al ingresar a la educación superior, y que experimentan emociones como enojo, vergüenza, aburrimiento y desesperanza. Los objetivos de la investigación fueron comparar y correlacionar las emociones y estrategias de afrontamiento al considerar los diferentes grupos: hombres, mujeres, con reprobación y sin reprobación, cuando aprueban un examen que consideran difícil.

Método: Se utilizaron la “Escala de Emociones cuando apruebas” y la “Escala de Estrategias de Afrontamiento cuando repruebas”. Los participantes fueron 1,057 estudiantes universitarios; 49.3 % sin reprobación y 50.7 % con reprobación.

Resultados: Las mujeres reportaron intensidad en las emociones positivas, de compromiso, negativas, narcisistas y de relajamiento; en las estrategias de afrontamiento, reportaron medias más altas en las de orgullo y de perfeccionamiento. Por su lado, los hombres predominaron en emociones contradictorias y de recompensa. La correlación más alta en ambos grupos fue entre las emociones de compromiso y las estrategias de afrontamiento de perfeccionamiento, sobre todo en aquellos sin reprobación; otras correlaciones para este grupo fueron entre las estrategias de perfeccionamiento y las emociones positivas y de relajamiento. Para el segundo grupo, se apreciaron correlaciones entre estrategias de perfeccionamiento y emociones narcisistas.

Discusión: Presentar un examen que se considera difícil es una situación estresante para los estudiantes universitarios. Cuando reciben las evaluaciones y se enteran de que han aprobado, emociones positivas y de compromiso son las primeras en manifestarse ante el logro alcanzado. Sin embargo, también aparecen emociones negativas como tristeza, indiferencia, conformismo, etc., en contradicción ante un evento que es el resultado de un esfuerzo. Sentir emociones narcisistas como el placer y el orgullo cuando se ha aprobado un examen que se considera difícil pareciera más congruente; aunque es necesario que los estudiantes trasciendan esa etapa, ya que pueden correr el riesgo de cesar el esfuerzo que se ha venido realizado.

Palabras clave: emociones; estrategias de afrontamiento; universitarios; aprobación; reprobación; educación superior; éxito escolar; psicología; salud mental; educación; estudiantes

Abstract

Introduction: When young people enter to the university, they want to achieve some of the following objectives: pass the subjects, have good grades, graduate, etc. To complete each of them they experiment some emotions, such as: felicity, joy, satisfaction, happiness, among others. These people could have a great influence on their academic performance, and with this contribute to have a constant and regular school trajectory. Contrary to their classmates who don't obtain their goals who they propose when start to the superior education, who experiment emotions such as: anger, shame, boredom and hopeless. The objectives of this investigation were to compare and to examine the correlations between emotions and coping strategies to consider the differences in the groups: men, women, with failing subjects and approved subjects when they pass an exam that they consider harder.

Method: Were used The Scale of Emotions when pass and the Scale of Coping Strategies when fail. The participants were 1,057 college students; 49.3% without failed grades and 50.7% with failed grades.

Results: The women reported a positive intensity in the emotions of commitment, negatives, narcissist and relaxing; in the coping strategies they had reported the higher means in pride and perfection. However, the men had the means in the factors of contradictories and recompense. The highest correlation in both groups were between the emotions of commitment and strategies of perfection but were higher in those without failing grades; another correlation for this group were between the strategies of perfection and the positive and relaxing emotions. And for the second group, between strategies of perfection and narcissist emotions.

Discussion: To present an exam is considering a harder stressful situation for the college students, one time that they obtained the evaluations and knows that they passed, positives and commitment emotions are the first in manifest to the reached goal. However, also present negatives emotions such as sadness, indifference, conformism, and others. The contradictory in an event where is the result of the effort. Maybe look more congruent when fell narcissists emotions like, pleasure and pride when pass an exam; although is necessary that the students transcend this phase because, they can take the risk of stop the effort that they have been done.

Keywords: emotions; coping strategies; college students; pass; fail; higher education; school success; psychology; mental health; education; students

Recibido en: 24-01-2020

Aceptado en: 03-02-2020

Introducción

González y Artuch-Garde (2014) aseveran que son muchas las variables que contribuyen al éxito escolar de los estudiantes universitarios: actitudes, comportamientos, valores, creencias, motivación, perseverancia, optimismo, autocontrol, tenacidad, diligencia, satisfacción retrasada,

autodisciplina, resiliencia, fuerza de voluntad y habilidades sociales, entre otras. Por otra parte, Akin (2010) concuerda con Elliot y McGregor (2001) ya que establecen una relación entre los objetivos de logro y la autoeficacia académica, como el perfeccionamiento, la motivación, la autodeterminación y el locus de control interno. Además, un locus de control externo se relaciona con comportamientos de evasión y dificulta alcanzar el logro que se han propuesto los estudiantes.

Cuando los jóvenes ingresan a la universidad aspiran a una serie de metas: terminar sus estudios, obtener buenas calificaciones, graduarse, etcétera. Todas esas metas tienen gran influencia en su desempeño académico ya que su deseo de alcanzarlas es una fuente de motivación para perseverar en sus estudios; cuando los estudiantes no logran cumplir con esas expectativas, tienden a experimentar emociones como enojo, vergüenza, aburrimiento y desesperanza, lo que redundaría en un bajo desempeño académico; caso contrario de los estudiantes que alcanzan sus objetivos y quienes reportan una mayor intensidad de emociones positivas (orgullo, alegría, gozo, etc.) y, por lo tanto, un rendimiento académico más alto (Pekrun, 2006; Rania, Siri, Bagnasco, Aleo & Sasso, 2014; Saklofke, Austin, Mastoras, Beaton & Osborne, 2012).

El rendimiento académico está relacionado con el funcionamiento académico que comprende aspectos como los conocimientos previos y adquiridos, las estrategias de estudio y de aprendizaje, así como la relación entre los alumnos con los profesores y el compromiso académico. (Rania *et al.*, 2014). Awé, Gaither, Crawford y Tieman (2016) así como Mirghni y Ahmed (2017) mencionan que además el estrés percibido por los estudiantes se relaciona con el bajo desempeño académico. Altos niveles de estrés colocan a los estudiantes universitarios en riesgo de abandonar sus estudios, ya que manifiestan síntomas de depresión. Correa-Prieto (2015) y Chou, Chao, Yang, Yeh y Lee (2011) señalan que cuando los jóvenes utilizan estrategias de afrontamiento activas, el riesgo de abandono disminuye debido a que se controla el estrés académico. De la Fuente, López, Zapata, Martínez-Vicente, Vera, Solinas y Fadda (2014) expresan que el estrés no sólo origina problemas de memoria (una de cuyas repercusiones es que no se recuerde la información estudiada) sino que el proceso de atención también se ve afectado. En este mismo sentido, Rifat y Aykut (2015), mencionan que cuando los estudiantes han fallado académicamente (por ejemplo, reprobando un examen importante, o una asignatura) pueden percibir que la exigencia es muy alta y eso incrementa el miedo al fracaso, ello condiciona que aprendan de forma incorrecta y que en ocasiones eviten o dejen inconclusas tareas que consideran difíciles. En contra parte Thamby, Mutsumy, Mun, Ayapanaido, Parasuman (2016) identifican que el estrés es una tensión física,

mental y emocional que se encuentra condicionada por una experiencia que se percibe como una demanda que excede los recursos tanto personales como sociales, que posee la persona para afrontarlo. Un nivel óptimo de estrés incrementa el nivel de estudio mientras que un exceso puede traer consigo problemas de salud y afectar el logro académico. Cuando se utilizan estrategias de afrontamiento pasivas se reporta un mayor estrés y síntomas de depresión, lo cual puede tener como consecuencia daños a su salud mental y física. Por su lado, Saklofke *et al.* (2012) sostienen que existe una asociación entre las emociones positivas y un alto desempeño académico.

Sánchez (2015), Paoloni, Vaja y Muñoz (2014), Brown y Wuang (2014), Saklofske *et al.* (2012), hacen referencia a la investigación realizada por Pekrun (2006), quien clasifica las emociones reportadas por los estudiantes universitarios en tres dimensiones: 1) enfocadas al objeto; 2) valencia; y 3) activación. En la primera se encuentran las actividades orientadas al logro para alcanzar los resultados que se han propuesto, caso de la alegría que sienten cuando entienden las explicaciones de los profesores o el orgullo que experimentan al avanzar satisfactoriamente en sus estudios; y, por el contrario, su frustración o vergüenza cuando son descubiertos haciendo trampa en un examen.

En cuanto a la valencia, se pueden clasificar en positivas o agradables (placer, esperanza, orgullo, felicidad, satisfacción, alivio); y negativas o desagradables (ira, desesperación, ansiedad, tristeza, vergüenza). La activación está referida a la acción que realiza la persona sobre la base de las emociones experimentadas, ellas pueden ser positivas o negativas; entre las primeras se encuentran la felicidad, la esperanza, el orgullo, la ansiedad, la cólera y/o la vergüenza; mientras que entre las emociones de desactivación están el alivio, la desesperación, el aburrimiento y la satisfacción, entre otras.

Es importante señalar que ante una situación estresante las personas realizan una evaluación cognitiva influenciada por los valores, las metas y la experiencia que se ha tenido ante ella y, desde esos asideros, responden (Giacobbi, Tuccitto y Frye, 2007). Por su parte, Pekrun (2006) alude que, ante las emociones, las respuestas de las personas son actuaciones culturales aprendidas y realizadas en ocasiones oportunas. A lo anterior se le puede llamar mediación cultural (término propuesto por Vygotsky propuesto en 1934) que refiere a la educación emocional que propone formas de sentir y actuar de los individuos de acuerdo con la situación que afrontan, estas respuestas muestran los ideales culturales y valores sociales de un determinado grupo y por medio de ellos se

transmiten creencias y formas de acción socialmente aceptadas (Catalán, García, Barragán, Buzón y Vega, 2008).

Las estrategias de activación cognitiva son un proceso que apoya a la adaptación de los estudiantes universitarios de recién ingreso a su nuevo entorno, entre las estrategias de activación cognitiva externa se encuentra la búsqueda de ayuda profesional para resolver el problema. Por otro lado, las estrategias de evasión, como ignorar el problema, usar drogas o bien, tener comportamientos de riesgo, se relacionan más con problemas de salud (como depresión) y tienen menos efectividad al momento de proteger a los individuos de los efectos adversos del factor estresor (An, Chung, Park, Kim, Kim & Kim, 2012). Al llevar a cabo una estrategia de reevaluación positiva, como la planificación, constituyen recursos adaptativos para reducir la intensidad de las emociones negativas; en cuanto a la estrategia de búsqueda de apoyo puede tener dos lecturas: si lo que se pide es información, consejo y búsqueda de comprensión, puede ser evaluada como adaptativa; pero en el caso de que quien lo solicita se vuelva dependiente de otras personas para solucionar sus problemas, se pierde su función de adaptación y llegar a ser la causa de reactividad y vulnerabilidad (Cabanach, Fariña, Freire, González & Ferradás, 2013)

Las emociones son parte del proceso de construcción y mantenimiento del soporte social de los estudiantes al medio universitario, por lo cual es indispensable el diseño de programas de intervención que localicen a aquellos que pudieran estar en riesgo y quienes, por lo tanto, son vulnerables, para apoyarlos y evitar, en la medida de lo posible, que abandonen sus estudios (Saklofke *et al.*, 2012)

Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand, y Bouffard (2017) identifican diferencias entre las estrategias de afrontamiento que utilizan los hombres y las mujeres ante las situaciones que les generan estrés; ambas varían en su nivel de efectividad: algunas les apoyan para que lleguen alcanzar las metas y objetivos que se han propuesto, pero otras resultan ineficaces y no se logra la adaptación del comportamiento; esto se puede constatar, por ejemplo, en aquellos estudiantes que obtienen un buen resultado académico y no obstante, después dejan de realizar de manera sostenida los comportamientos que los condujeron a lograr dicho objetivo y vuelven a las acciones de procrastinación. En este mismo sentido varios autores (Saleh, Camart & Romo, 2017; Zárate, Soto, Castro & Quintero, 2017) mencionan que es necesario apoyar a los estudiantes universitarios para que canalicen el estrés en forma positiva a través de la aplicación de medidas preventivas tales como el reconocimiento de factores académicos estresantes que les permitan,

tanto responder a las exigencias académicas, como mantener su bienestar físico y/o emocional; entre esas medidas es necesario incluir hábitos de estudio y la autorreflexión sobre cómo se actúa y cómo se debería actuar ante un estresor.

Con el presente estudio se pretende dar pauta al diseño de estrategias de intervención que apoyen a los estudiantes que se encuentran en riesgo de reprobación para que culminen con éxito sus estudios universitarios y con ello las Instituciones de Educación Superior incrementen su eficiencia terminal, ya que Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019) reporta una eficiencia terminal de 14.3 % en las últimas cinco generaciones, por ciclo escolar, con base a la matrícula de ingreso.

Los objetivos de la investigación fueron comparar y correlacionar las emociones y estrategias de afrontamiento de universitarios hombres y mujeres, que no han reprobado ninguna asignatura durante su trayectoria escolar con los que han reprobado al menos una asignatura, cuando todos aprueban un examen que consideraban muy difícil.

Método

Muestra y muestreo

Se calculó el tamaño de muestra con la fórmula para correlación simple de un grupo, se utilizó el coeficiente de correlación de 0.250, un alfa de 0.05 y potencia de 80 %, dando como resultado 123 participantes por seis cuotas, sumando el 15 % por probables pérdidas, resulta un total de 176 participantes por sede. El muestreo fue no probabilístico por cuotas, se incluyeron alumnos hombres y mujeres de seis universidades públicas con nivel de licenciatura de los estados de: Ciudad de México, Guanajuato, Hidalgo, Puebla, Sonora y Yucatán.

Participantes

La muestra estuvo constituida por 1,057 estudiantes universitarios que hubieran cursado el primer año en su respectiva licenciatura, así como no estar cursando el último año: 585 mujeres (55.3 %) y 472 hombres (44.7 %) con un rango de edad entre 19 y 24 años ($M=20.72$; $DE=1.28$); el 94.3 % eran solteros, 92.2 % no tenían hijos; 65.1 % eran estudiantes de tiempo completo y el 34.9 % trabajaban (de estos, 173 carecía de seguridad social en su trabajo, 156 contaba seguridad social en su empleo y 40 de ellos trabajaban en el negocio familiar).

En cuanto a reprobado una asignatura, al momento de la aplicación 521 (49.3 %) estudiantes no había reprobado ninguna de las materias que contemplaba su plan de estudios; y 536 (50.7 %) había reprobado por lo menos una asignatura. En el primer grupo se encontraban 311 mujeres (53.2 %) y 210 (44.5 %) hombres; en el segundo grupo, 274 mujeres (46.8 %) y 262 hombres (55.5 %).

Diseño

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

Instrumentos

Se aplicaron dos instrumentos validados para población mexicana:

- 1) Escala de emociones cuando apruebas. Explica el 53.71 % de la varianza total con un coeficiente de alfa de Cronbach .86, compuesta por 28 reactivos con una escala tipo Likert de cuatro puntos (nada = 1; poco = 2; regular = 3; y mucho = 4); compuesta por seis factores: 1) emociones positivas; 2) emociones de compromiso; 3) emociones negativas; 4) emociones narcisistas; 5) emociones de relajamiento; y 6) emociones de confianza (Díaz, Castorena & Reyes, 2018).
- 2) Escala de estrategias de afrontamiento cuando apruebas. Explica el 53.44 % de la varianza total, con un coeficiente de alfa de Cronbach de .871, compuesta por 25 reactivos con una escala tipo Likert de cuatro puntos (nada = 1; poco = 2; regular = 3; y mucho = 4); compuesta de cinco factores: 1) estrategias de alegría; 2) estrategias de orgullo; 3) estrategias de perfeccionamiento; 4) estrategias contradictorias; y 5) estrategias de recompensa (Díaz *et al.*, 2018).

Procedimiento

Se obtuvo el consentimiento informado por parte de las autoridades de las Instituciones de Educación Superior (IES) para aplicar los instrumentos en los salones de clase. Posteriormente se solicitó a los profesores permiso para llevar a cabo la aplicación, una vez obtenida la autorización se acudió en el horario previamente establecido.

El equipo de aplicación estuvo conformado por cuatro integrantes en cada una de las Instituciones de Educación Superior participantes, tres de ellos repartían los instrumentos mientras uno explicaba el objetivo de la investigación. En la primera hoja se presentaba un consentimiento informado que firmaban quienes aceptaron participar una vez que se les explicó la naturaleza del estudio, así como la ausencia de riesgo tal como lo solicita la Secretaría de Salud en la Ley General de Salud (2006) y el Reglamento para la investigación clínica (2017) en materia de Investigación. Los estudiantes que no consintieron dejaron el aula y se reincorporaron al término de la aplicación. Al momento de la devolución de los instrumentos los aplicadores revisaban que los campos de datos sociodemográficos y escolares estuvieran contestados.

Análisis de la información

Se realizaron pruebas t para muestras independientes con la finalidad de comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, así como entre estudiantes sin reprobación y estudiantes con reprobación, cuando aprueban un examen que consideraban muy difícil. Se finalizó con un análisis de correlaciones entre los factores que componían ambas escalas tanto para toda la muestra, como para hombres, mujeres, estudiantes sin reprobación y estudiantes con reprobación.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las pruebas t de Student para muestras independientes, en la **Tabla 1** se muestran los resultados obtenidos para mujeres y hombres.

Tabla 1. Diferencias entre hombres y mujeres en las emociones y las estrategias de afrontamiento cuando aprueban un examen que consideraban muy difícil.

Table 1. Differences between men and women in Emotions and Coping Strategies when they pass a test, they considered very difficult.

Variable	<u>Todos</u>		<u>Mujeres</u>		<u>Hombres</u>		Prueba t
	M	DE	M	DE	M	DE	
	<u>Emociones</u>						
Positivas	3.24	0.58	3.32	0.55	3.15	0.60	4.89**
De compromiso	3.23	0.59	3.37	0.60	3.17	0.58	2.76**
Negativas	2.07	0.59	2.03	0.58	2.12	0.60	-2.30*
Narcisistas	3.13	0.72	3.17	0.71	3.07	0.73	2.35*
De relajamiento	3.26	0.57	3.31	0.56	3.20	0.57	2.97*
De confianza	3.37	0.54	3.38	0.55	3.36	0.52	0.56

Variable	<u>Todos</u>		<u>Mujeres</u>		<u>Hombres</u>		Prueba <i>t</i>
	M	DE	M	DE	M	DE	
			<u>Estrategias de afrontamiento</u>				
De alegría	2.67	0.79	2.68	0.85	2.66	0.71	0.53
De orgullo	2.83	0.73	2.89	0.73	2.76	0.71	2.91**
De perfeccionamiento	2.89	0.61	2.92	0.62	2.84	0.61	2.05*
Contradictorias	1.73	0.64	1.70	0.61	1.77	0.67	-1.96*
De recompensa	2.29	0.80	2.17	0.78	2.45	0.79	-5.75**

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

En el caso de las emociones que experimentan cuando aprueban se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los cinco factores; en cuatro de ellos positivas (alegría, felicidad y agradecimiento, entre otros); de compromiso (responsabilidad, inspiración e interés, etcétera); narcisistas (placer, poder, orgullo, etcétera) y de relajamiento (despreocupación, tranquilidad, satisfacción, etcétera); en todos estos factores las mujeres reportaron las medias más altas, mientras que por lo que corresponde a las emociones negativas (indiferencia, tristeza, conformismo), fueron los hombres quienes obtuvieron un mayor puntaje.

Igualmente se encontraron diferencias estadísticamente significativas para el caso de las estrategias de afrontamiento en cuatro de los seis factores, de estos, las mujeres reportaron medias más altas en las de orgullo (charlarlo con los amigos, contarle a la familia, dejar a la vista las calificaciones), y de perfeccionamiento (evaluar la forma de estudiar, hacer las tareas con mejor actitud, seguir con el plan de estudios); mientras que los hombres reportan medias mayores en las estrategias de afrontamiento contradictorias (publicarlos en redes sociales, nada, gritar) y de recompensa (tener sexo, tomar bebidas alcohólicas, salir a festejar con los amigos).

La **Tabla 2** muestra los resultados obtenidos al comparar las medias de los estudiantes que nunca ha reprobado y quienes han reprobado, por lo menos, una asignatura durante su trayectoria escolar.

Tabla 2. Diferencias entre estudiantes sin reprobación y con reprobación en las emociones y las estrategias de afrontamiento, cuando aprueban un examen que consideraban muy difícil.

Table 2. Differences between students without reprobation and with reprobation in emotions and coping strategies, when they pass an exam that they considered very difficult.

Variable	Todos		Sin reprobación		Con reprobación		Prueba <i>t</i>
	M	DE	M	DE	M	DE	
	<u>Emociones</u>						
Positivas	3.24	0.58	3.28	0.57	3.21	0.59	1.86
De compromiso	3.23	0.59	3.29	0.59	3.16	0.58	3.56**
Negativas	2.07	0.59	2.05	0.56	2.10	0.63	1.46
Narcisistas	3.13	0.72	3.15	0.72	3.10	0.73	1.07
De relajamiento	3.26	0.57	3.32	0.54	3.20	0.59	3.51**
De confianza	3.37	0.54	3.39	0.54	3.35	0.53	1.03
	<u>Estrategias de afrontamiento</u>						
De alegría	2.67	0.79	2.68	0.78	2.67	0.79	0.17
De orgullo	2.83	0.73	2.86	0.73	2.81	0.73	0.95
De perfeccionamiento	2.89	0.61	2.96	0.62	2.82	0.60	3.48*
Contradictorias	1.73	0.64	1.72	0.63	1.74	0.65	-0.70
De recompensa	2.29	0.80	2.21	0.79	2.38	0.80	-3.46*

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Se detectaron diferencias entre los estudiantes que no han reprobado y aquellos que han reprobado por lo menos una asignatura durante su trayectoria escolar en dos factores: emociones de compromiso y emociones de relajamiento, los estudiantes que no ha reprobado obtuvieron las medias más altas.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento hubo diferencias en dos de los seis factores: de perfeccionamiento y de recompensa; en el primero, fueron los estudiantes que no han reprobado quienes tuvieron las medias más altas y en el segundo (recompensa), quienes al menos habían reprobado una asignatura durante su estancia en la universidad.

A continuación, se presentan las correlaciones de Pearson entre los factores que componen ambas escalas en la muestra total.

Tabla 3. Correlaciones entre las emociones (E) y las estrategias de afrontamiento (EA) en la muestra total.

Table 3. Correlations between emotions (E) and coping strategies (CS) in the total sample.

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 E. positivas	-	.489**	.122**	.502**	.449**	.529**	.281**	.368**	.394**	.078*	.092**
2 E. de compromiso		--	.164**	.435**	.410**	.485**	.243**	.277**	.509**	.095*	.110**
3 E. negativas			--	.132**	.127**	.050	.165**	.084**	.146**	.387**	.132**
4 E. narcisistas				--	.457**	.467**	.332**	.359**	.344**	.163**	.189**
5 E. de relajamiento					--	.520**	.255**	.410**	.490**	.072*	.141**
6 E. de confianza						--	.249**	.280**	.482**	.041	.116*
7 EA de alegría							--	.447**	.353**	.288**	.323**
8 EA de orgullo								--	.523**	.275**	.326**
9 EA de perfeccionamiento									--	.186**	.255**
10 EA contradictorias										--	.503**
11 EA de recompensa											--

* p < 0.05

** p < 0.01

En lo que respecta a las correlaciones, al considerar lo propuesto por Cohen (1992), las más altas entre las emociones fueron las de confianza y positivas ($r = .529^{**}$), y de confianza y relajamiento ($r = .520^{**}$); así como entre las emociones positivas y narcisistas ($r = .492^{**}$). Los puntajes más altos de los resultados entre las estrategias de afrontamiento corresponden a las de perfeccionamiento y de orgullo ($r = .523^{**}$), y las contradictorias y las de recompensa ($r = .503^{**}$). Finalmente, en el caso de las correlaciones entre ambas escalas, la más alta fue entre las emociones de compromiso y las estrategias de perfeccionamiento ($r = .509^{**}$).

Tabla 4. Correlaciones entre las Emociones (E) y Estrategias de Afrontamiento (EA) en mujeres (triángulo superior) y hombres (triángulo inferior).

Table 4. Correlations between Emotions (E) and Coping Strategies (CS) in women (upper triangle) and men (lower triangle).

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 E. positivas	--	.493**	.118**	.506**	.461**	.546**	.279**	.387**	.415**	.143**	.113**
2 E. de compromiso	.473**	--	.131**	.447**	.452**	.466**	.215**	.313**	.501**	.105*	.089*
3 E. negativas	.153**	.220**	--	.129**	.113**	.048	.142**	.092*	.144**	.393**	.144**
4 E. narcisistas	.467**	.413**	.147**	--	.457**	.457**	.361**	.413**	.385**	.215**	.175**
5 E. de relajamiento	.422**	.346**	.159**	.449**	--	.548**	.258**	.325**	.402**	.098*	.108**
6 E. de confianza	.517**	.512**	.055	.481**	.487**	--	.235**	.280**	.354**	.061	.079
7 EA de alegría	.290**	.286**	.204**	.295**	.252**	.273**	--	.435**	.363**	.267**	.291**
8 EA de orgullo	.329**	.216**	.091	.284**	.277**	.281**	.508**	--	.548**	.287**	.316**
9 EA de perfeccionamiento	.361**	.543**	.159**	.289**	.367**	.420**	.341**	.417**	--	.193**	.219**
10 EA contradictorias	.031	.095*	.375**	.117*	.056	.021	.327**	.278**	.189**	--	.363**
11 EA de recompensa	.131**	.176**	.096*	.241**	.224**	.175**	.392**	.389**	.335**	.354**	--

* p < 0.05

** p < 0.01

En lo correspondiente a los resultados para las mujeres, los puntajes más altos en la escala de emociones corresponden a las asociadas con la confianza y las positivas ($r = .546^{**}$), así como las positivas y narcisistas ($r = .506^{**}$); de las estrategias de afrontamiento, las que más destacaron estuvieron entre las estrategias de orgullo y las de perfeccionamiento ($r = .548^{**}$). Por último, en las correlaciones de ambas escalas la más alta ocurrió entre las emociones de compromiso y las estrategias de perfeccionamiento ($r = .501^{**}$).

Los puntajes más altos de los hombres en el caso de las emociones fueron entre las emociones de confianza y las positivas ($r = .517^{**}$), las de confianza y las de compromiso ($r = .512^{**}$); en cuanto a las estrategias fueron las de orgullo y de alegría donde se encontró el puntaje más alto ($r = .508^{**}$). Por último, la correlación más alta entre ambas escalas fue entre las emociones de compromiso y las estrategias de perfeccionamiento ($r = .543^{**}$).

Los resultados para los estudiantes con historial de reprobación de alguna asignatura durante su trayectoria escolar y aquellos sin reprobación se muestran en la **Tabla 5**.

Tabla 5. Correlaciones entre las Emociones (E) y las Estrategias de Afrontamiento (EA) en estudiantes sin reprobación (triángulo superior) y con reprobación (triángulo inferior).

Table 5. Correlations between Emotions (E) and Coping Strategies (CS) in students without reprobation (upper triangle) and with reprobation (lower triangle).

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 E positivas	--	.523**	.120**	.480**	.448**	.515**	.279**	.367**	.432**	.037	.046
2 E de compromiso	.452**	--	.199**	.463**	.380**	.469**	.186**	.290**	.573**	.118**	.108*
3 E negativas	.120**	.127**	--	.176**	.154**	.051	.168**	.144**	.185**	.398**	.240**
4 E narcisistas	.501**	.407**	.091*	--	.504**	.454**	.282**	.345**	.319**	.179**	.220**
5 E de relajamiento	.446**	.424**	.098*	.415**	--	.513**	.297**	.350**	.416**	.115**	.170**
6 E de confianza	.541**	.501**	.046	.479**	.528**	--	.219**	.259**	.391**	.021	.084
7 EA de alegría	.283**	.299**	.163**	.380**	.220**	.279**	--	.443**	.302**	.262**	.300**
8 EA de orgullo	.367**	.261**	.031	.372**	.272**	.300**	.451**	--	.502**	.265**	.284**
9 EA de perfeccionamiento	.351**	.503**	.103*	.368**	.354**	.372**	.407**	.505**	--	.134**	.234**
10 EA contradictorias	.117**	.079	.380**	.149**	.041	.062	.313**	.286**	.245**	--	.394**
11 EA de recompensa	.148**	.138**	.050	.168**	.141**	.155**	.348**	.377**	.306**	.333**	--

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

En cuanto a los estudiantes sin reprobación, los valores más altos entre los factores de la escala de emociones fueron entre las positivas y de compromiso ($r = .523^{**}$), y las de confianza y positivas ($r = .515^{**}$); en las estrategias de afrontamiento el puntaje más alto fue entre las de orgullo y perfeccionamiento ($r = .502^{**}$) y, por último, los valores más altos entre ambas escalas fueron entre las emociones de compromiso y las estrategias de perfeccionamiento ($r = .573^{**}$).

En el grupo de alumnos que al menos han reprobado una asignatura durante su trayectoria escolar se encontraron cuatro correlaciones altas entre los factores de la escala de emociones: entre las de confianza y las positivas ($r = .541^{**}$), las de confianza y las de relajamiento ($r = .528^{**}$), las narcisistas y las positivas ($r = .501^{**}$) y las de confianza y de compromiso ($r = .501^{**}$). Por lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, el puntaje más alto fue entre las de perfeccionamiento y de orgullo ($r = .505^{**}$). Por último, el valor más alto entre ambas escalas se encontró entre las estrategias de perfeccionamiento y las emociones de compromiso ($r = .503^{**}$).

Discusión

Thamby *et al.* (2016), afirman que en el caso de los estudiantes universitarios un nivel de estrés óptimo puede incrementar el ritmo de estudio, mientras que cuando se experimenta un aumento hay consecuencias que pueden afectar su desempeño académico. Ante esto, es importante conocer qué hacen los estudiantes frente una situación que les provoca estrés, así como las emociones que experimentan cuando aprueban un examen que consideran importante, ya que este puede ser el inicio de un esfuerzo para que los estudiantes que han reprobado alguna asignatura logren acreditar las que tienen pendientes y alcancen un mejor rendimiento académico. Todo esto sin perder de vista que estos son únicamente algunos de los diversos factores como: ansiedad, depresión, fracaso académico, regulación emocional, locus de control, relaciones familiares, nivel socioeconómico de la familia, estudiar lo suficiente, actividades extracurriculares o problemas financieros los cuales pueden llegar a influir en el desempeño académico de los estudiantes universitarios (Akin, 2010; Aselton, 2012; Catalán *et al.*, 2008; McMillan, 2015; Mellanby & Zimdars, 2011).

El estudio de las emociones es importante, ya que como menciona Pekrun (2006) estas pueden llegar a apoyar a que los estudiantes universitarios alcancen las metas que se han propuesto al ingresar en la universidad, dichas emociones son la alegría, el orgullo, la satisfacción, etc. (Brown & Wuang, 2014; Paoloni *et al.*, 2014; Saklofske *et al.*, 2012; Sánchez, 2015), y en la medida en se conozcan qué emociones están experimentando los alumnos se está en posibilidades de planear y llevar a cabo estrategias de intervención que los apoyen y orienten en las estrategias de afrontamiento que mejor les pueden funcionar para resolver las diversas situaciones que está pasando y de esta manera apoyarlos para evitar que desarrollen altos niveles de estrés académico (An *et al.*, 2012).

En el caso de las emociones que reportaron los universitarios que participaron en esta investigación ante la situación de aprobar un examen muy difícil, estas oscilaron entre las positivas, de compromiso, narcisistas y relajamiento; y fueron las mujeres quienes alcanzan una mayor intensidad de estas, en comparación con sus pares hombres. Estas diferencias entre géneros, con relación a la intensidad de las emociones que experimentan, se han encontrado en investigaciones como las de Mellanby y Zimdars (2011), Reyes y Reidl (2013), Varela, Sánchez-Sosa, Biggs y Luis (2008) y Reyes, Alcázar-Olán, Reséndiz y Flores (2018). Un aspecto para resaltar es que, en las emociones de confianza, no se detectaron contrastes fuertes entre hombres y mujeres, además de que fueron los hombres quienes reportaron una mayor intensidad en las emociones negativas. Dicha situación no es común, ya que como se mencionó anteriormente en las investigaciones realizadas por otros autores, son las mujeres quienes reportan una intensidad más alta, por lo que se podría decir que, para estos participantes en las emociones relacionadas con la confianza al aprobar un examen que consideras difícil no importa si eres hombre o mujer, te sientes bien ante ello.

Conocer que ante el evento de aprobar un examen que consideran difícil, los universitarios experimentan emociones como tristeza, indiferencia y conformismo, e incluso que lleguen a decir que no sienten nada, son aspectos que deben ser atendidos por quienes son responsables del seguimiento al desempeño académico, ya que, si bien en el rubro de la confianza ambos grupos puntuaron de manera alta, queda a considerar el aspecto mencionado líneas arriba, porque la intensificación de estas emociones (tristeza, indiferencia) podría llegar a afectar a los estudiantes no sólo en su desempeño académico (Rania *et al.*, 2014; Saklofske *et al.*, 2012), sino en su vida personal

¿Por qué ante un logro se reportan emociones negativas? Aún más preocupante es el hecho de que, en cuanto a este factor, no se descubrieron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes con y sin reprobación. Si bien, las medidas cuando se consideraron estos grupos son las más bajas de todos los factores, están por encima de la media teórica, lo que le convierte en un aspecto a considerar cuando se planifiquen las estrategias de intervención para apoyarlos en su trayectoria escolar.

Cuando aprueban un examen que consideran difícil los estudiantes sin reprobación reportan una mayor intensidad en las emociones de compromiso y de relajamiento; en comparación con aquellos que durante su trayectoria escolar han reprobado alguna asignatura. Una cuestión para enfatizar es que en este grupo las emociones de compromiso ocupan un cuarto lugar, lo que tal vez sea un indicio de que es necesario apoyarlos para que el esfuerzo realizado se continúe. De hecho, este podría ser el momento de comenzar a ejecutar cambios en aquellas estrategias de afrontamiento que hasta el momento no han funcionado del todo bien, en lo que se refiere a resolver las situaciones escolares adversas que se van presentando, ya que en la medida en que sean capaces de identificar que estrategia les está apoyando de mejor manera para resolver la situación, serán capaces realizar estrategias activas, las cuales pueden llegar a disminuir el riesgo de abandono escolar (Chou *et al.*, 2011; Correa-Prieto, 2015).

En lo que se refiere a las estrategias de afrontamiento, un aspecto a resaltar es que, aun cuando para ambos grupos las de mayor recurrencia fueron las de perfeccionamiento, se pueden considerar como acciones activas que pueden llegar a apoyar a disminuir los efectos negativos del estrés en estudiantes universitarios (Yusoff, Yee, Wei, Siong, Meng, Bin & Rahim, 2001). Es el grupo sin reprobación quienes reportan la media más alta y el caso contrario se advierte en las estrategias de recompensa, donde el grupo con reprobación reporta las mayores medias. Esto sugiere que, de manera general, el comportamiento de ambos grupos es homogéneo. Sin embargo, es importante darle seguimiento a los estudiantes que han reprobado con la finalidad de apoyarlos en que sean capaces de desarrollar los medios para sostener su esfuerzo y que no se detengan en la recompensa inmediata, sino que vean hacia el futuro y den continuidad a las actividades que los condujeron a la aprobación del examen con el fin de aprobar la asignatura y ¿por qué no?, ser capaces de acreditar aquella o aquellas en las que han fracasado con anterioridad.

Es relevante que los estudiantes que han reprobado alguna asignatura estén conscientes de que relajarse después de haber aprobado un examen difícil es válido, pero que la situación no debe prolongarse ya que aún son alumnos en riesgo académico.

Otro aspecto que es necesario subrayar es que aunque las emociones de compromiso se relacionan de manera significativa y alta con las estrategias de perfeccionamiento, el llevar a cabo acciones que intensifican dicho compromiso no se corresponden necesariamente, con un incremento en las acciones de perfeccionamiento, las cuales tienen una fuerte influencia en una trayectoria escolar continua, lo que se vería reflejado en los índices de egreso y titulación, indicadores ambos de un programa educativo de calidad (Catalán *et al.*, 2008).

Un aspecto importante que las autoridades deberían considerar al momento de diseñar estrategias de intervención es en qué nivel de riesgo de abandono se encuentran los estudiantes que han reprobado alguna asignatura, para dichas acciones sean diferenciadas para cada tipo de rezago, ya que una misma acción no siempre tiene igual impacto en todos los grupos, y es importante resaltar que no existen estrategias buenas o malas, la utilidad de estas se encuentra al considerar en qué medida pudieron apoyar a las personas a resolver la situación en la cual se encontraban (Reyes *et al.*, 2018; Sandín, Chorot, Santed, Valiente & Olmedo, 2008). Existen diferentes formas de agrupar a los estudiantes en riesgo, uno de ellos es el propuesto por Valle, Rojas y Villa (2001), para lo cual es necesario disponer del número de créditos que se tienen que alcanzar en cada ciclo escolar, y así estar en posibilidades de clasificar a los alumnos en uno de los siguientes tipos de riesgo y rezago: extremo, alto, intermedio y recuperable.

Un alcance de esta investigación fue encontrar que no en todas las emociones las mujeres reportaron una intensidad más alta, ya que los hombres mostraron en un factor una intensidad mayor y en otro no se encontraron diferencias. En ese mismo sentido, se encontraron pocas diferencias en las estrategias de afrontamiento cuando entre aquellos estudiantes con historia de reprobación en su trayectoria escolar y quienes no han reprobado, lo cual es necesario considerar al momento de desarrollar las estrategias de intervención para apoyarlos, ya que el saber que sus acciones ante dicha situación no son tan diferentes se podría contar con el apoyo de los primeros como posibles tutores pares de los segundos.

Una limitante importante es que, en este estudio, no se incluyó el tipo de rezago escolar de los estudiantes universitarios, lo que impide incorporar un análisis en torno a este tema, así como

el indagar si las estrategias utilizadas por los estudiantes dependen de las emociones que reportan, sería importante considerar dichas situaciones en investigaciones futuras.

Finalmente, si bien es importante investigar lo que sienten y hacen los estudiantes universitarios cuando reprueban -ya sea un examen o una asignatura-, también lo es cuando aprueban, porque en la medida en que se conocen y refuerzan los aspectos positivos que conducen a esfuerzos continuos durante un lapso mayor de tiempo, se estará en posibilidades de intervenir oportunamente para apoyar a desarrollar o bien, mejorar, las estrategias de afrontamiento que poseen quienes reprueban. De esa manera habrá mayor probabilidad de recuperarlos para que continúen con su educación y alcancen la principal meta que se pusieron al ingresar a la universidad, terminar sus estudios profesionales.

Agradecimientos

Se agradece a la SEP por el financiamiento del estudio a través del programa PRODEP número 51-6/17-13104.

Referencias

- Akın, A. (2010). Achievement goals and academic locus of control: Structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38(1), 1-18. Recuperado de <http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfiler/eng/316969176.pdf>
- 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. DOI: <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. DOI: 10.1111/j.1744-6171.2012.00341.x
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Anuarios estadísticos de educación superior*. Recuperado de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-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. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/detail/detail?vid=5&sid=f4cf984c-9a27-4c62-9ee4-131e40d22af5%40sdc-v-sessmgr03&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtG12ZQ%3d%3d#AN=116832987&db=a9h>
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.003>
- Brown, G. T. L., & Wang, Z. (2013). Illustrating assessment: how Hong Kong university students conceive of the purposes of assessment. *Studies in Higher Education*, 38(7), 1037-1057. DOI: 10.1080/03075079.2011.616955
- 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.
- Catalán, M. A., García, R., Barragán, R., Buzón, O. & Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(1), 1-23. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm
- 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. Recuperado de <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/11/352>
- Correa-Prieto, F. R. (2015). Estrés académico en estudiantes de medicina de la Universidad Cesar Vallejo, de Piura 2013. *Revista Cuerpo Médico HNAAA*, 8(2), 80-85. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=73&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- De la Fuente, J., López, M., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Vera, M. M., Solinas, G. & Fadda, S. (2014). Competency to study and learn in stressful contexts: fundamentals of e-coping whit academic stress utility. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 717-746. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14034>

- Díaz, D. K., Castorena, D. I., & Reyes, V. (2018). Pase el examen importante, ¿ahora qué?, emociones y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios (747-760). En R. Díaz-Loving., I. Reyes-Lagunes., y F. López-Rosales. (Eds.). *Aportaciones actuales de la psicología social. Volumen IV*. México: AMEPSO.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. DOI:10.1037/0022-3514.80.3.501
- Giacobbi, P. R., Tuccitto, D. E. & Frye, N. (2007). Exercise, affect, and university students' appraisals of academic events prior to the final examination period. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(1), 261-274. DOI: [10.1016/j.psychsport.2006.04.001](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.04.001)
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14032>
- McMillan, W. (2015). Identity and attribution as lances to understand the relationship between transition to university and initial academic performance. *African Health Professions Education*, 7(1), 32-38. DOI:10.7196/AJHPE.356
- Mellanby, J. & Zimdars, A. (2011). Trait anxiety and final degree performance at the university of Oxford. *Higher Education*, 61(357), 357-370. DOI: 10.1007/s10734-010-9335-5
- Mirghni, H. O. & Ahmed, M. A. (2017). The perceived stress and approach to learning effects on academic performance among Sudanese medical student. *Electronic Physician*, 9(4), 4072-4076. DOI: <http://dx.doi.org/10.19082/4072>
- Paoloni, P. V., Vaja, A. B. & Muñoz, V. L. (2014). Reliability and validity of the achievement emotions questionnaire. A study of Argentinean university students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 12(3), 671-692. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14088>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(1), 315-341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>

- Reyes, V., Alcázar-Olán, R. J., Reséndiz, A. & Flores, R. (2018). Miedo, ansiedad y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 10(1), 84-92. ID 2027-1786.rip.10110.
- Reyes, V., & Reidl, L. M. (2013). Miedo y Afrontamiento en Adolescentes Mexicanos. *Psicogente*, 16(30), 280-295. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=18&sid=05312c94-44de-4d6e-bdbd-e22550af325d%40sessionmgr4008&hid=4211>
- Rifat, A. & Aykut, A. (2015). Investigating the achievement goals of university students in terms of psycho-social variables. *Educational Sciences Theory & Practice*, 15(2), 445-462. DOI: 10.12738/estp.2015.2.2497
- Saklofke, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L. & Osborne, S. E. (2012). *Learning and Individual Differences*, 22(1), 251-257. DOI: 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. DOI: 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. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=108&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M. & Olmedo, M. (2008). Sensibilidad al asco: concepto y relación con los miedos y los trastornos de ansiedad. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(3), 137-158. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&sid=2c14fbe6-0f46-4991-90ef-259eb37ed0c1%40sessionmgr105&hid=113>
- Secretaría de Salud (2006) *Ley General de Salud*. México: Secretaría de Salud. Recuperado de http://www.salud.gob.mx/cnts/pdfs/LEY_GENERAL_DE_SALUD.pdf
- Secretaría de Salud. (2017). *Reglamento para investigación clínica*. México: Secretaría de Salud. Recuperado de http://www.innn.salud.gob.mx/descargas/investigacion/reglamento_inv_clinica.pdf

- Thamby, A., Muttsomy, 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. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=114&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- Valle, R., Rojas, G. & Villa, A. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis (51-74). En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.
- Varela, R. E., Sánchez-Sosa, J. J., Biggs, B. K. & Luis, T. M. (2008). Anxiety symptoms and fears in Hispanic and European American children: cross-cultural measurement equivalence. *Psychopathology Behavior Assessment*, 30, 132-145. DOI: 10.1007/s10862-007-9056
- Yusoff, M. S. B., Yee, L. Y., Wei, L. H., Siong, T. C., Meng, L. H., Bin, L. X. & Rahim, A. F. A. (2011). A study on stress, stressors, and coping strategies among Malaysian medical students. *International Journal of Students' Research*, 2(1), 45-50. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=119&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>
- 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. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?21|vid=122&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>