



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....

Facultad de Psicología

INFORME DE INVESTIGACIÓN – REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIO 2010 (O.C.S. 553/09)

***Regulación emocional y ansiedad frente a los
exámenes en estudiantes universitarios***

APELLIDO Y NOMBRES DE LAS ALUMNAS:

Arias, Camila Belén – DNI: 38.684.517 - Matrícula: 11.206/13

Román, María Cora – DNI: 37.363.626 - Matrícula: 12.130/13

Sulpizio, Melina – DNI: 38.685.191 - Matrícula: 11.540/13

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN:

Psicología Cognitiva - Instituto de Investigación en Psicología Básica, Aplicada y Tecnología - IPSIBAT- Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET.

SUPERVISORA: Mg. del Valle, Macarena Verónica

CO-SUPERVISORA: Dra. Zamora, Eliana

“Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas: Arias Camila Belén Matrícula N°11206; Román María Cora Matrícula N°12130; Sulpizio Melina Matrícula N°11540, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito los autores”.

“El que suscribe manifiesta que la presente Tesina ha sido elaborada por las alumnas: Arias Camila Belén Matrícula N°11206; Román María Cora Matrícula N°12130; Sulpizio Melina Matrícula N°11540, conforme los objetivos y el Plan de Trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los días del mes de del año 2021”.

Firma y aclaración del Supervisor:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Macarena del Valle', with a stylized flourish at the end.

Supervisor: Macarena del Valle

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'E. Zamora', with a horizontal line underneath.

Cosupervisor: Eliana Zamora

Informe de Evaluación del Supervisor y/o Co- Supervisor:

Se informa que las estudiantes han cumplido satisfactoriamente con todos los objetivos que fueron estipulados en el Plan de Trabajo que da origen a este Informe Final. Además, el curso de esta investigación ha sido llevado adelante con dedicación, empeño y compromiso, y siguiendo todas las normativas éticas correspondientes. Las estudiantes han mostrado en todo momento una amplia capacidad de trabajo y un alto nivel de exigencia.

“Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas Arias Camila Belén Matrícula N°11206; Román María Cora Matrícula N°12130; Sulpizio Melina Matrícula N°11540”.

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora:

Fecha de aprobación:

Calificación:

Agradecimientos

En principio, queremos agradecer a la Facultad de Psicología de la UNMdP y a quienes forman parte de ella, por darnos la posibilidad de formarnos. También queremos darle las gracias a todxs nuestros compañerxs que amablemente brindaron su tiempo y buena disposición para participar del estudio de forma virtual. Asimismo, nuestro especial agradecimiento y reconocimiento para la Mg. Macarena del Valle, quien nos acompañó y guio en el proceso de elaboración del trabajo, demostrando su compromiso con nuestra formación. Por último, agradecemos a nuestras familias y amigxs por el apoyo y sostén a lo largo de estos años de carrera.

Resumen

Las personas utilizan distintas estrategias con el objetivo de disminuir, mantener o gestionar sus emociones, para alcanzar las metas personales. En entornos académicos, las situaciones de examen pueden constituir estresores para los estudiantes, por lo que se torna fundamental regular la emoción antes y durante los mismos. De lo contrario, la desregulación emocional podría aumentar considerablemente la ansiedad, afectando así la salud mental e interferir con el desempeño y, por lo tanto, con el rendimiento académico. El objetivo del presente estudio fue indagar las relaciones entre las estrategias cognitivas de regulación emocional y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y determinar el efecto de esta última sobre el rendimiento académico. Para ello, se utilizó un diseño no experimental transversal de tipo descriptivo-correlacional. Se contó con la participación de 193 estudiantes de dicha unidad académica, a quienes se aplicaron las adaptaciones argentinas del Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional (CERQ) y del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-A). Los resultados mostraron que las estrategias desadaptativas (especialmente Catastrofización y Autoculparse), se correlacionan en mayor medida con la ansiedad. También se encontraron diferencias significativas entre géneros en la frecuencia de utilización de las estrategias, siendo Culpar a Otros más usada por los varones, y Aceptación por las mujeres. Asimismo, las mujeres presentaron mayores niveles de ansiedad ante exámenes. Este estudio supone un aporte al esclarecimiento de las relaciones entre la regulación emocional y la ansiedad ante exámenes.

Palabras Clave: regulación emocional, emoción, ansiedad ante exámenes, estudiantes universitarios.

Descripción Detallada

Delimitación del concepto de ansiedad

La ansiedad es definida como un estado del organismo caracterizado por reacciones fisiológicas, cognitivas y motoras asociadas al malestar y percibidas por el sujeto como perjudiciales, siendo su causa generalmente la anticipación de un peligro frente a un estímulo amenazador (Guerra et al., 2017; Kuaik & De la Iglesia, 2019). A lo largo de la historia, distintas corrientes teóricas han utilizado conceptos similares para nombrar el fenómeno de la ansiedad (e.g., “miedo”, “angustia”, “tensión”, “estrés”). Presentando algunas variantes, todos estos términos hacen referencia a aquellas situaciones que generan inseguridad en la persona, acompañado de sentimientos de irritabilidad, temor y sensaciones displacenteras que generan conductas desadaptativas. Ya Freud (1936), desde el enfoque psicodinámico, se ha referido a la ansiedad como un estado emocional, que se caracteriza por afectar la dimensión motora asociada a un malestar padecido por el sujeto, que se produce como consecuencia de la dificultad del yo para reprimir impulsos intolerables para este. Desde la corriente fenomenológica, Rogers y Kinget (1967) definen a la ansiedad como un estado de tensión, del que el individuo no conoce su origen. May (1950) se refiere a este fenómeno como el temor por la pérdida de un valor imprescindible para el sujeto.

Desde el enfoque conductista clásico, Watson y Rayner (1920) definen a la ansiedad como una respuesta emocional condicionada negativa aprendida a partir de la asociación repetitiva de una experiencia que es neutra al comienzo con otra displacentera. Por su parte, los desarrollos teóricos cognitivos-conductuales, se han enfocado en estudiar la vinculación entre el estímulo, la respuesta ansiosa y su mantenimiento (Ansorena et al., 1983). Luego de los años cincuenta, varios psicólogos se alejaron de los postulados conductistas, optando por una perspectiva que incluya la mediación cognitiva del sujeto (Lazarus, 2000). En esta línea, Lazarus y Folkman (1986) sugieren que las respuestas emocionales, como la ansiedad, dependen de la evaluación que realiza el individuo de la situación y las estrategias con las que cuenta para afrontarla.

En los años sesenta, comenzaron a desarrollarse estudios psicométricos con la finalidad de medir y encontrar la relación entre la ansiedad y otros constructos. Se buscó desarrollar un modelo teórico alternativo basado en técnicas de análisis factorial y la teoría de los rasgos de personalidad. Raimon Cattell, fue el primer investigador en medir e identificar la ansiedad como un constructo (Ansorena et al., 1983), y, en sus investigaciones, sugirió identificar dos manifestaciones de la ansiedad: ansiedad rasgo y ansiedad estado (Cattell & Scheier, 1961). Esta última, se caracteriza por una secuencia de reacciones correlacionadas, que en su totalidad como unidad refieren a lo que anteriormente otros autores han identificado como ansiedad. Se trata de un proceso, conformado por factores cognitivos, emocionales y conductuales que se manifiestan a partir de un factor estresante. Cuando los estímulos son identificados cognitivamente como amenazantes, se eleva el nivel de ansiedad estado, que se caracteriza por sentimientos conscientes de tensión, miedo y preocupación, asociados a la activación del sistema nervioso autónomo y del sistema endócrino. Con el fin de reducir el estado de ansiedad elevado, el sujeto pone en marcha operaciones cognitivas y comportamentales que pueden manifestarse de tres maneras: reinterpretando el estímulo, evadiendo la situación y/o emitiendo conductas o mecanismos defensivos.

Similarmente, Spielberger et al. (1982) define a la ansiedad estado como un estado emocional transitorio que se caracteriza por presentar sentimientos subjetivos de angustia y temor, y una mayor activación del sistema nervioso autónomo; siendo relativa en el tiempo y en su intensidad. Por su parte, la ansiedad-rasgo, se trata de una tendencia relativamente estable en los sujetos a percibir las circunstancias como amenazantes, aumentando de esta manera su ansiedad estado. Así, cuando la ansiedad estado persiste en el tiempo y es parte de la personalidad del individuo, se considera que esa persona tiene un patrón estable de ansiedad rasgo. En este sentido, las personas con mayor ansiedad rasgo son proclives a reaccionar con un incremento de ansiedad estado en circunstancias interpersonales que afectan la autoestima como son los exámenes, las actividades difíciles o las actividades novedosas (Ries et al., 2012).

Ansiedad ante exámenes

Estudiar es un ejercicio que está orientado a metas cuyos logros requieren estrategias eficaces de procesamiento de la información, esfuerzos, y capacidad de respuesta ante situaciones que pueden llegar a ser estresantes. Los exámenes son un ejemplo paradigmático de situaciones estresantes, y la ansiedad es la respuesta emocional usual que se presenta (Furlán et al., 2008; Piemontesi et al., 2012). En condiciones normales, los exámenes pueden generar niveles moderados de ansiedad que promueven el buen rendimiento, ya que la preocupación provoca un efecto motivador hacia el estudio y el empleo de estrategias auxiliares (Castellanos Cárdenas et al., 2011; Gutiérrez Calvo, 1996). No obstante, los niveles elevados de ansiedad tienen expresiones cognitivas, fisiológicas y conductuales que pueden ser negativas, como, por ejemplo, la procrastinación (comportamientos evitativos que entorpecen la concreción de metas académicas), la cual, si se sostiene en el tiempo, puede conducir a la aparición de otros malestares psicológicos asociados como síntomas depresivos o disminución de autoestima (Gallart et al., 2013).

Así, la ansiedad frente a los exámenes (AE) es conceptualizada como una respuesta emocional que se produce en situaciones en las que las propias competencias y habilidades están siendo evaluadas. Se puede expresar en una preocupación recurrente por el posible mal desempeño en la tarea, y sus consecuencias negativas son la desvalorización social y la pérdida de beneficios esperados, entre otras (Gutiérrez Calvo & Averó, 1995; Zeidner, 2007). La AE es una de las diversas expresiones sintomáticas de la vulnerabilidad más amplia para desórdenes ansiosos y del estado de ánimo, en donde tienen un papel importante la imagen negativa de sí mismo y las modalidades disfuncionales de procesamiento de la información.

Los estudiantes perciben y evalúan la situación de examen como más o menos amenazante en función de diferentes factores personales y situacionales. Entre los factores situacionales referidos al examen se encuentran, por ejemplo, el dominio del tema evaluado, el interés en la asignatura y la importancia de la prueba (no causa la misma ansiedad un examen parcial con posibilidad de recuperación que un examen final que implica

aprobar o reprobado una asignatura). Factores vinculados al ambiente tales como el rendir en un aula desconocida, el aspecto de los examinadores, el tiempo disponible, el ruido y la temperatura ambiental, también inciden sobre el nivel de ansiedad de los estudiantes (Basuela Herreras, 2005; Rosário et al., 2008). Respecto de los factores personales, se destacan el rasgo de ansiedad del sujeto (Basuela Herreras, 2005), los procesos de socialización escolar (e.g., la experiencia acumulada de fracasos, las interacciones punitivas de adultos significativos, la ausencia de apoyo de los profesores, etc) y el género (Rosário et al., 2008).

Respecto a este último, diversas investigaciones (e.g., Labrador, 2014; Rosário et al., 2008; Spielberger, 1980) reportan que las mujeres interpretan como más amenazantes las situaciones de evaluación y responden con mayor ansiedad que los varones. En consonancia con estas investigaciones, Alam (2013) realizó una investigación con estudiantes de colegios secundarios, y descubrió que los alumnos varones tienen menos AE y mejor autoestima que las mujeres. Estos estudios sugieren que los varones son proclives a abordar las situaciones de examen como un desafío y se involucran más en la tarea cuando se perciben capaces para superarla. De lo contrario, si se perciben incapaces, no se implican ni comportamental ni emocionalmente. En ambos escenarios, su ansiedad ante los exámenes es baja (Rosário et al., 2008). Las mujeres, en cambio, evidencian mayores comportamientos ansiosos (miedo, dificultad para concentrarse y baja autoestima) lo que probablemente responda a los roles de género establecidos socialmente, que acentúan la necesidad de implicarse y responsabilizarse en las tareas, comprometiendo altas expectativas. Además, tienden a tener más sentimientos negativos y a subestimar su propia actuación (Álvarez et al., 2012). Así, la socialización alienta a las mujeres a aceptar la ansiedad y a percibirla como una característica femenina. De esta manera, aprenden a identificar y aceptar la ansiedad como algo natural, mientras que los varones actúan a la defensiva en la aceptación de la ansiedad como una amenaza a su sentido de masculinidad.

Siguiendo a Heredia et al. (2008), las primeras investigaciones sistemáticas consideraban a la AE como una respuesta global y unitaria que incluía manifestaciones conductuales, somáticas y cognitivas, es decir, como

un constructo unidimensional. Posteriormente, surge un enfoque definido como Modelo Dual (Liebert & Morris, 1967) que sugiere la diferenciación entre dos dimensiones de la ansiedad: la Preocupación, de carácter cognitivo, que refiere a la focalización de la atención sobre pensamientos y preocupaciones irrelevantes para la tarea; y la Emocionalidad, de tipo afectivo, que corresponde al estado afectivo generado por la activación fisiológica, es decir, a la percepción que tiene el individuo de su propia activación. A partir de la década de 1980, el Modelo Dual fue reformulado teóricamente, incorporando evidencias a favor de la multidimensionalidad de la AE, que reconocían a la Preocupación, por ejemplo, como un constructo más heterogéneo y diferenciado. Entre las propuestas multidimensionales se encuentra la de Sarason (1984) con el *Reaction to Test* (RTT), que diferenció en la dimensión cognitiva de la ansiedad, la preocupación y los pensamientos irrelevantes, y dentro de la emocionalidad, la tensión y los síntomas corporales. Sin embargo, el RTT presentó algunos problemas psicométricos, tales como la escasa consistencia interna de las subescalas y las bajas correlaciones entre las mismas (Heredia et al., 2008).

Más recientemente, Hodapp (1991) sugiere que la AE está conformada por un factor de primer orden de AE ansiedad general, y cuatro dimensiones específicas: *Emocionalidad* (que refiere a las percepciones de la activación fisiológica), *Preocupación* (pensamientos sobre las consecuencias negativas de fracasar), *Falta de Confianza* (creencias negativas de la propia capacidad de rendir adecuadamente el examen), e *Interferencia* (pensamientos que producen distracción y bloqueo cognitivo). Basado en este modelo, se creó el Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (TAI-G), que posteriormente fue adaptado al inglés (Ringeisen et al., 2010) replicando los hallazgos de muestras alemanas que sugieren la aplicabilidad transcultural de la medida. Heredia et al. (2008) realizaron la adaptación al español en estudiantes universitarios argentinos denominada GTAI-A. La misma demostró validez y fiabilidad para evaluar las múltiples dimensiones de la AE. El trabajo realizado en Córdoba, además de aportar a la validación del inventario (fines instrumentales), posee utilidad práctica en el ámbito académico y clínico, puesto que, conocer las manifestaciones que presentan los estudiantes ansiosos, resulta de valor tanto para intervenir psicoterapéuticamente, como para elaborar y poner en práctica

programas institucionales de tratamiento de la AE que permitan mejorar la efectividad en el cursado de estudios y la calidad de vida de los estudiantes (Piemontesi et al., 2012).

Regulación Emocional

Ahora bien, la forma en que las personas regulan sus emociones tiene repercusiones sobre los niveles de ansiedad. Las emociones pueden definirse como respuestas del organismo que facilitan la adaptación al ambiente (Tooby & Cosmides, 2008). Resultan esenciales en el funcionamiento cognitivo humano ya que, entre otras cosas, promueven el aprendizaje, propician el desarrollo de vínculos sociales e impulsan modificaciones de la conducta en función de las demandas ambientales (Andrés, 2014). Diversas investigaciones (Andrés, 2014; Gross, 2014) destacan entre sus características centrales, que las emociones resultan multifacéticas, son producto de una evaluación cognitiva previa, y pueden considerarse maleables.

La regulación emocional (RE) refiere a los intentos realizados por las personas para manejar e influenciar el curso de las emociones sentidas y expresadas, así como su intensidad y calidad (Gross & Muñoz, 1995; Gross, 1998). A lo largo de la historia, se ha estudiado a la RE como un mecanismo vinculado a diferentes temáticas de defensa, estrés, apego, entre otros (Gross, 2008). En la bibliografía actual hay distintas definiciones de RE. Mientras que algunas hacen hincapié en el control o en la atenuación de las emociones, otras destacan las formas de expresión comportamental externas o el sentimiento individual (Clemente & Adrián, 2004). De todas formas, todas puntualizan en los procesos de modulación emocional, promoviendo su incremento, disminución o la redirección de las respuestas. Una de las conceptualizaciones de RE más citada es la de Thompson (1994) quien la define como todos aquellos “*procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y temporalidad, para alcanzar metas personales*” (p. 27-28). Esta definición no reduce el concepto solo a la inhibición de las reacciones emocionales (como se ha hecho énfasis en la visión tradicional occidental enfocada en el control de las emociones negativas), sino que incluye toda una serie de mecanismos que

permitan modificar la expresión emocional en su duración e intensidad, tanto si el objetivo es sostenerlas, reducirlas o incrementarlas. De esta manera, mediante la RE se puede prevenir, incrementar, inhibir, sostener y promover reacciones emocionales, y, por lo tanto, la RE se entiende como la modulación de estados afectivos en relación a objetivos (Arango, 2007), que a su vez tiene efectos en el bienestar y la salud.

Según Gómez Pérez y Calleja Bello (2017), las emociones se regulan para alcanzar metas personales y sociales, y economizar recursos; mientras que los procesos desencadenados para modificarlas pueden ser automáticos o propositivos, y se orientan a cambiar tanto la propia emoción como la situación, de acuerdo a las necesidades individuales y las demandas del entorno. A su vez la RE puede ser un objetivo en sí mismo o puede ser un objetivo secundario necesario para el cumplimiento de un objetivo mayor (Zelazo & Cunningham, 2007).

Según Gross y Thompson (2007) se pueden enunciar tres características de la RE. En primer lugar, es posible regular tanto emociones negativas como positivas, con el propósito de disminuirlas o incrementarlas, aunque lo más frecuente es tratar de disminuir el impacto de las negativas (Gross et al., 2006). En segundo lugar, se puede pensar la RE como una actividad consciente, que involucra procesos cognitivos controlados, pero que con práctica frecuente y sostenida pueden volverse automáticos, reduciendo los esfuerzos cognitivos (Ballesteros, 2000). Por último, no hay a priori un supuesto sobre si alguna forma de RE es buena o mala en sí misma, sino que la implementación de los distintos mecanismos debe responder a las demandas del ambiente y su éxito juzgarse en función de ellas (Thompson & Calkins, 1996). En base a este modelo, los procesos de RE pueden ser mejores o peores dependiendo de las necesidades contextuales del individuo.

Gross y Thompson (2007) proponen un modelo procesual basado en cinco etapas mediante las cuales se podrían regular las emociones: a) *Selección de la situación* (tomar acciones que hagan más o menos probable que se viva una situación que provoque emociones deseables o indeseables); b) *Modificación de la situación* (esfuerzos internos mediante cambio

cognoscitivo, o externos, a través de cambio de ambientes físicos); c) *Despliegue de la atención* (enfocar la atención a aspectos diferentes de la situación, prestar atención a los rasgos de la situación emocional, para influir sobre los propios estados emocionales); d) *Cambio cognoscitivo* (cambiar el modo en que se aprecia la situación en la que se está para alterar su importancia); e) *Modulación de la respuesta* (influir en las respuestas fisiológicas, experiencias o conductas tan directamente como sea posible).

Además, Gross (2014) sugiere que RE puede enfocarse en el *Antecedente* o en el *Consecuente* de la reacción emocional. En el primer caso, la RE sería todo aquello que hacemos antes de que ocurra la emoción para evitarla o para generarla, donde se incluirían los 4 primeros procesos mencionados. Esto implicaría, por ejemplo, ser capaz de modificar la evaluación realizada sobre una situación determinada para variar su significado emocional y así modificar la emoción en sí misma. En el segundo caso, la RE estaría enfocada en el Consecuente o en la Respuesta, por lo que los mecanismos regulatorios entran en marcha cuando el proceso emocional ya está activo y el objetivo es influenciarlo. La estrategia más estudiada dentro de aquellas orientadas a la respuesta emocional ha sido la supresión de la expresión emocional (Gross & John, 2002).

Otra propuesta teórica de gran difusión y aceptación es la de Garnefski et al. (2001), quienes se refieren a la RE como un proceso cognitivo relacionado con la toma de conciencia y el manejo cognitivo de las emociones. Según la propuesta de estos autores, la RE incluye una serie de respuestas biológicas, sociales, comportamentales, y procesos cognitivos conscientes e inconscientes. Algunos ejemplos podrían ser respirar profundamente, recurrir a otros, llorar, gritar, dibujar, etc. Pero, asimismo, las emociones pueden ser gestionadas mediante procesos cognitivos como la selección atencional, la proyección, la rumiación o la catastrofización. Así, los autores (Garnefski & Kraaij, 2007) desarrollaron un inventario llamado Cuestionario de Regulación Emocional (CERQ) que se basa en el análisis de las estrategias cognitivas conscientes de autorregulación emocional y que hace hincapié en aquellos pensamientos que tiene la persona durante y luego de las experiencias estresantes y/o desagradables. Las estrategias que lo forman son: *Autoculparse* (cuando se

instala la culpa de la situación en la persona misma), *Culpar a otros* (culpar a los demás del evento vivido), *Rumiación* (insistencia en los pensamientos y sentimientos asociados a la experiencia desagradable), *Catastrofización* (se exacerban cognitivamente las consecuencias negativas del evento), *Poner en perspectiva* (relativizar la gravedad de lo sucedido comparándolo con otras situaciones), *Focalización positiva* (pensar en situaciones alegres y agradables en vez de en lo ocurrido), *Reinterpretación Positiva* (reflexionar sobre el aprendizaje personal positivo de la experiencia), *Aceptación* (aceptar el hecho como fue y resignarse a este) y *Focalización en los planes* (desarrollar un plan sobre cómo se afrontará el evento negativo). Mientras que las estrategias de Aceptación, Focalización en los Planes, Focalización Positiva, Reinterpretación Positiva y Poner en Perspectiva, estarían más relacionadas con una regulación emocional adaptativa, las estrategias Autoculparse, Culpar a otros, Rumiación y Catastrofización supondrían una RE desadaptativa (Garnefski et al. 2001).

A través de las estrategias cognitivas mencionadas, los seres humanos pueden controlar y gestionar sus emociones o sentimientos, no sentirse agobiados y oprimidos por estos, lo cual ayuda a afrontar eventos negativos y estresantes durante o después de la experiencia. Por lo tanto, la RE está íntimamente vinculada con la calidad de vida de las personas (Garnefski et al. 2001). Así, el estudio de las estrategias de RE tiene una gran importancia en la prevención e intervención de la salud mental, ya que a partir de estas se puede evitar el desarrollo de problemas emocionales (Garnefski & Kraaij, 2007). Numerosos estudios dan cuenta de la relación existente entre la disposición a utilizar ciertas estrategias cognitivas de RE y la presencia de psicopatología, pudiendo facilitar el comienzo y/o continuidad de un trastorno psicopatológico (Hervás, 2011).

Garnefski et al. (2002) reportan que el uso de las estrategias de Autoculparse, Rumiación y Catastrofización se relaciona con la aparición de ansiedad y depresión. En contraposición, la implementación de Reevaluación Positiva, sería un factor protector en la población no clínica (Garnefski & Kraaij, 2007). Distintas investigaciones plantean que los sujetos que padecen trastornos psicopatológicos como el Trastorno de pánico, el Trastorno de ansiedad generalizada, el Trastorno por estrés posttraumático, o el Trastorno

límite de la personalidad, tienden a emplear estrategias desadaptativas de RE (Hervás, 2011). Asimismo, las personas que suelen tener dificultades para regular las emociones negativas, tienden a presentar sintomatología depresiva, irritabilidad, sentimiento de agobio y pensamientos negativos e intrusivos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; Jiménez & López-Zafra, 2008). Quienes presentan un bajo ajuste emocional, tienden a centrarse de manera constante en sus emociones, sin tener demasiada claridad de estas y mantienen la creencia de que no pueden cambiarlas o controlarlas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2003). Por tanto, la desregulación emocional constituye un factor predictor de la aparición de ansiedad (Contreras-Valdez et al., 2018). Sin embargo, se debe tener en cuenta que la presencia de psicopatología no puede asociarse a un solo tipo de estrategia, sino a un conjunto combinado de ellas (Garnefski et al. 2001).

Ahora bien, algunos estudios sugieren que existe una utilización diferencial de ciertas estrategias cognitivas de RE en función del género. Garnefski et al. (2004) hallaron diferencias significativas para las estrategias de Rumiación y Catastrofización, utilizándolas más frecuentemente las mujeres que los varones. Adicionalmente, Martin y Dahlen (2005) mostraron que las mujeres también puntúan más alto en las estrategias de Reinterpretación positiva y Focalización en los planes, mientras que los hombres puntúan más alto en Culpar a otros. Sin embargo, Medrano et al., (2013) en la adaptación argentina de la escala, sólo encontraron diferencias para la estrategia Poner en Perspectiva, siendo los hombres los que reportaron un menor uso, aunque con diferencias leves.

En este sentido, es posible que, como consecuencia de los patrones occidentales de crianza y socialización, las mujeres mantengan una relación más íntima con las experiencias emocionales tanto positivas como negativas (Candela Agulló et. al, 2002; Nuñez et. al, 2008) y cuenten con un conocimiento más amplio sobre estas, describiéndolas de manera más compleja, minuciosa y utilizando un vocabulario más amplio (Barret et al., 1998). A su vez, las mujeres tienden a compartir con los demás lo que sienten en comparación con sus contrapartes masculinos (Aragón et al., 2014) y son más propensas a involucrarse para modificar sus estados emocionales (Andrés et al., 2017).

En conclusión, el buen manejo de la RE tiene consecuencias positivas en el desarrollo personal, social y laboral de las personas, generando relaciones interpersonales más óptimas y un mayor bienestar en el sujeto (Extremera, et. al, 2003). Por tanto, es esperable que el uso de las distintas estrategias de RE se encuentra asociado con los niveles de ansiedad ante exámenes de los estudiantes.

Ansiedad ante exámenes y regulación emocional

La forma de regular las emociones que implementan las personas, no solo afecta el curso y desarrollo de los trastornos psicopatológicos, sino también distintos aspectos del ámbito académico, como el proceso de aprendizaje y el rendimiento (Gargurevich, 2008; Medrano et al., 2013). Entre los estudios sobre el tema en población universitaria se encuentran, por ejemplo, el de Gross y John (2003), quienes sostienen que los estudiantes que utilizan habitualmente la Reevaluación Positiva para el manejo de sus emociones, presentan mayor bienestar psicológico y satisfacción. Por otro lado, Sullivan et al. (1995) encontraron una asociación entre el uso de la estrategia Catastrofización y la presencia de síntomas de ansiedad y depresión. Según Bembenutty et al. (2000), es fundamental en entornos académicos la regulación de la emoción y el afecto antes y durante un examen, ya que ello podría determinar el rendimiento académico, debido a que una desregulación podría disminuir procesos atencionales y aumentar considerablemente la ansiedad. En el mismo sentido, Gargurevich (2008) destaca que, a mayor RE, mejor será el rendimiento del estudiante.

Gumora y Arsenio (2002) llevaron a cabo una investigación en Estados Unidos con estudiantes de nivel secundario, concluyendo que la RE predice significativamente el desempeño académico durante la educación secundaria. De acuerdo a estos autores, una adecuada regulación emocional conllevaría grandes beneficios para el proceso de aprendizaje, ya que permitiría atender a la información, así como planificar adecuadamente el proceso de estudio. De lo contrario, una inadecuada RE provocaría que al experimentar emociones negativas, las personas focalicen su atención en la información emocional, y los recursos cognitivos no se destinen al procesamiento de la información

educativa; si la información educativa no es atendida y procesada no puede ser memorizada (Ivcevic & Brackett, 2014).

En el mismo sentido, la investigación de Davis y Levine (2013) se focaliza en la vinculación de las estrategias de RE y la memoria. En este estudio los autores analizaron, en estudiantes de entre 6 y 13 años, cómo las estrategias de regulación emocional promueven el aprendizaje, mediante la potenciación de la memoria de los niños para la información educacional. La RE podría contribuir a la adaptación social y académica de diferentes maneras, entre ellas facilitando el pensamiento, incrementando la concentración, controlando la conducta impulsiva y rindiendo en condiciones de estrés (Mestre et al., 2006). Otras investigaciones reportan que la RE, tiende a asociarse con la capacidad de aprendizaje, las competencias académicas y el rendimiento académico (Izard et al., 2001; Xu et al., 2015).

Importancia del estudio en población universitaria

El estudio de las dificultades de RE y la AE cobra importancia por el malestar que puede causar en los individuos, afectando su salud y su rendimiento. Según Gallart et al. (2013), los estudiantes con elevada AE tienen mayor probabilidad de presentar otros síntomas mentales y físicos, además de un menor rendimiento. Para muchos estudiantes universitarios, los exámenes suponen instancias altamente estresantes, por lo que el estudio de dichas variables en esta población constituye un factor fundamental para emprender tratamientos que permitan mejorar su calidad de vida, así como la efectividad en el cursado de sus estudios. Además, se hace necesario contar con estudios locales al respecto, ya que la mayoría de las investigaciones en la temática fueron realizadas en otros países, o con estudiantes de otros niveles educativos. Si se tiene en cuenta que los fenómenos emocionales se hallan modulados por factores culturales y situacionales, aparece con claridad la necesidad de desarrollar estudios en el contexto local. Por tanto, el objetivo de este estudio es evaluar las relaciones entre el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional y los niveles de ansiedad ante exámenes en población universitaria argentina, y determinar el efecto de esta última sobre el rendimiento académico.

Método

Objetivo general

Evaluar las relaciones entre el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional y los niveles de ansiedad ante exámenes en población universitaria, y determinar el efecto de esta última sobre el rendimiento académico.

Objetivos específicos

1. Caracterizar la frecuencia de uso de estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes universitarios.
2. Caracterizar los niveles de ansiedad ante exámenes que presentan los estudiantes universitarios.
3. Analizar el efecto del género sobre los niveles de ansiedad ante exámenes y el uso de estrategias de regulación emocional.
4. Determinar la existencia y el grado de relaciones entre el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional y los niveles de ansiedad ante exámenes de estudiantes universitarios.
5. Analizar la relación entre el uso de estrategias de regulación emocional, los niveles de ansiedad ante exámenes y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Hipótesis

1. Existen diferencias en función del género en la frecuencia de uso de estrategias de regulación emocional y en los niveles de ansiedad ante exámenes.
2. La forma en que las personas regulan sus emociones influye en la ansiedad que experimentan en situación de examen, de forma tal que los estudiantes que presentan mayor frecuencia de uso de estrategias cognitivas desadaptativas y menor frecuencia de uso de estrategias adaptativas, experimentan una mayor ansiedad ante exámenes.

3. A su vez, los niveles de ansiedad ante exámenes y la frecuencia de uso de estrategias de regulación emocional, se encuentran asociados con el rendimiento académico, de forma tal que quienes utilizan más estrategias adaptativas, menos estrategias desadaptativas y presentan menores niveles de ansiedad ante exámenes, exhiben también un mayor desempeño académico.

Diseño

Se utilizó un diseño no experimental transversal de tipo descriptivo correlacional (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participantes

Participaron del estudio un total de 193 estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Del total, 172 participantes fueron mujeres (89.1%), 20 eran hombres (10.4%) y 1 persona prefirió no indicarlo (0.5%). Las edades estuvieron comprendidas entre los 19 y los 57 años, con una media de 28.14 (DE = 8.47), una mediana de 25 y una moda de 22.

Medidas

Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional: Para evaluar la frecuencia de uso de *estrategias cognitivas de regulación emocional*, se utilizó la adaptación argentina (Medrano et al. 2013) del Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional (CERQ) de Garnefski y Kraaij (2007). A través del mismo, se pueden evaluar las estrategias cognitivas que utilizan las personas para regular sus emociones en situaciones emocionalmente negativas. Cuenta de 36 ítems que se responden con una escala de tipo Likert de cinco puntos que va desde “*casi nunca*” a “*casi siempre*”. El CERQ se basa en la propuesta teórica de Garnefski et al. (2001), por lo que se subdivide en nueve subescalas: Autoculparse, Culpabilizar a los demás, Rumiación, Catastrofización, Focalización Positiva, Focalización en los Planes, Aceptación, Reinterpretación Positiva y Poner en Perspectiva. La consistencia interna de las dimensiones en este estudio fue adecuada (Autoculparse: $\alpha = .78$;

Culpabilizar a los demás: $\alpha = .76$; Rumiación: $\alpha = .68$; Catastrofización: $\alpha = .77$; Focalización Positiva: $\alpha = .85$; Focalización en los Planes: $\alpha = .65$; Reinterpretación Positiva: $\alpha = .83$; Poner en Perspectiva: $\alpha = .75$), a excepción de la dimensión Aceptación, la cual presentó un α de $.55$. Dado que estudios previos han afrontado el mismo problema con esta subescala, se analizó el aporte diferencial al alfa de cada ítem y se optó por eliminar el ítem 25 (“*Pienso que no puedo cambiar nada al respecto*”), lo cual mejoró el índice de confiabilidad a $.70$. Para las dimensiones totales de estrategias adaptativas ($\alpha = .87$) y desadaptativas ($\alpha = .85$) la consistencia interna también fue adecuada.

Inventario Alemán de Ansiedad Frente a los Exámenes: Para evaluar los niveles de *ansiedad frente a los exámenes*, se aplicó la adaptación argentina de Piemontesi et al. (2012) del Inventario Alemán de Ansiedad Frente a los Exámenes (GTAI-A) (Hodapp, 1991). Es un autoinforme conformado por 29 ítems con cinco opciones de respuesta que van de 1 “*nunca*” a 5 “*siempre*”, y que se agrupan en cuatro escalas: Falta de confianza, Preocupación, Emocionalidad e Interferencia. En el presente estudio, los índices de consistencia interna fueron adecuados, tanto para las dimensiones específicas (Falta de confianza: $\alpha = .93$; Preocupación $\alpha = .82$; Emocionalidad $\alpha = .84$; Interferencia $\alpha = .91$) como para la puntuación total ($\alpha = .91$).

Encuesta sobre variables demográficas y académicas: se realizaron algunas preguntas adicionales en donde se indagó el género, la edad, la Facultad de pertenencia en la UNMDP, y se preguntó el promedio académico aproximado (sin aplazos).

Procedimiento y consideraciones éticas

Se estableció contacto con los estudiantes a través plataformas virtuales de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A raíz del aislamiento social, preventivo y obligatorio vigente desde marzo de 2020, la toma de datos se realizó de manera online a través de la plataforma gratuita *Google Forms*. Se explicó el objetivo del estudio, se brindaron los contactos de los responsables de este estudio (estudiantes y sus directoras), y se solicitó la

firma de un consentimiento informado como requisito para la participación, aclarando el carácter voluntario de la misma.

Análisis de datos

En primer lugar se computaron los datos recolectados en una única base de datos con el programa SPSS v. 23. Se calcularon los puntajes totales de las dimensiones de ambos instrumentos. También se calculó una variable total de ansiedad ante exámenes y dos variables adicionales para las estrategias de regulación emocional: una para la sumatoria de estrategias adaptativas y otra para la sumatoria de estrategias desadaptativas (esto método ya fue implementado por distintos investigadores, e.g., Piemontesi et al., 2012, del Valle et al., 2019). Se analizaron las variables bajo estudio para estimar la normalidad de las mismas a través de su curtosis y asimetría. Se consideró para ello el criterio que establece que valores de asimetría y curtosis comprendidos entre ± 2 puntos se consideran como límites aceptables de normalidad (e.g., George & Mallery, 2016; Trochim & Donnelly, 2006). Se calcularon los valores estadísticos descriptivos de las variables. A continuación, para determinar si existían diferencias en función del género se aplicaron pruebas paramétricas *t* de Student (se comprobó también la homocedasticidad de las distribuciones con valores en la prueba Levene $p > .01$). Luego, se procedió a analizar la relación entre los niveles de ansiedad y el uso de las estrategias de RE. Se calcularon correlaciones parciales controlando el efecto del género dado que se encontraron diferencias estadísticamente significativas para esta variable. Por último, se analizó si los indicadores de ansiedad y la frecuencia de uso de estrategias de RE se encontraban asociados con el rendimiento académico. Nuevamente, se utilizaron correlaciones parciales controlando el efecto del género.

Resultados

En primer lugar, se calcularon los valores estadísticos descriptivos para las variables bajo estudio. También se calcularon los valores de asimetría y curtosis para estimar la normalidad de las distribuciones. Los resultados de muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Valores estadístico descriptivos de las variables bajo estudio

	ME	DE	Asimetría	Curtosis
Culpar a Otros	1.99	0.74	0.53	-0.27
Autoculparse	3.29	0.84	-0.39	0.16
Aceptación	3.77	0.74	-0.14	-0.56
Rumiación	3.72	0.76	-0.45	-0.15
Catastrofización	2.22	0.81	0.64	0.22
Poner en Perspectiva	3.50	0.83	-0.19	-0.23
Reinterpretación Positiva	3.90	0.77	-0.61	0.27
Focalización en los Planes	4.19	0.59	-0.65	0.63
Focalización Positiva	3.06	0.88	0.08	-0.83
Estrategias adaptativas	3.68	0.53	-0.19	-0.05
Estrategias desadaptativas	2.81	0.57	-0.09	-0.12
GTAI Confianza	2.63	0.83	0.10	-0.61
GTAI Preocupación	3.96	0.67	-0.43	-0.29
GTAI Emocionalidad	3.64	0.80	-0.32	-0.70
GTAI Interferencia	2.46	1.03	0.52	-0.57
GTAI Puntaje Total	3.17	0.62	0.04	-0.65

Como puede observarse, los valores de asimetría y curtosis oscilan entre -0.83 y 0.64, lo que sugiere normalidad en las distribuciones de las variables. Además, las estrategias de RE con mayor frecuencia de uso son Focalización en los Planes y Reinterpretación Positiva y las estrategias con menor frecuencia de uso son Culpar a Otros y Catastrofización. A continuación, para determinar si existían diferencias en función del género se aplicaron pruebas paramétricas *t* de Student. Los resultados se muestran en la tabla 2 junto con los valores estadístico descriptivos diferenciados por género.

Tabla 2

Diferencias de género en las variables del estudio.

	Mujeres		Varones		T	Dif. Medias	d de Cohen
	ME	DE	ME	DE			
Culpar a otros	1.93	0.70	2.49	0.86	-3.28**	-0.56	0.71
Autoculparse	3.26	0.85	3.56	0.71	-1.55	-0.31	-
Aceptación	3.83	0.73	3.37	0.66	2.68**	0.46	0.66
Rumiación	3.70	0.78	3.85	0.52	-0.84	-0.15	-
Catastrofización	2.18	0.80	2.49	0.86	-1.61	-0.31	-

Poner en Perspectiva	3.54	0.82	3.24	0.90	1.54	0.30	-
Reinterpretación Positiva	3.92	0.77	3.79	0.74	0.73	0.13	-
Focalización en los Planes	4.18	0.60	4.28	0.44	-0.69	-0.09	-
Focalización Positiva	3.10	0.87	2.84	0.94	1.26	0.26	-
Estrategias Adaptativas	3.71	0.53	3.51	0.49	1.60	0.20	-
Estrategias Desadaptativas	2.77	0.57	3.10	0.49	-2.49*	-0.33	0.62
GTAI Confianza	2.66	0.82	2.28	0.87	1.95	0.38	-
GTAI Preocupación	4.01	0.68	3.55	0.50	2.91**	0.46	0.77
GTAI Emocionalidad	3.72	0.79	2.98	0.61	4.02**	0.74	1.05
GTAI Interferencia	2.47	1.05	2.28	0.94	0.78	0.19	-
GTAI Puntaje total	3.22	0.62	2.77	0.49	3.06**	0.44	0.80

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$.

Como puede observarse, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para algunas de las variables bajo estudio. Respecto a las estrategias de RE, los varones utilizan más la estrategia Culpar a otros, y las mujeres utilizan con más frecuencia la Aceptación. Estas diferencias resultaron moderadas. Además, la puntuación total de estrategias desadaptativas también resultó mayor para los varones, con una diferencia moderada. Respecto de los niveles de ansiedad, las mujeres reportaron mayor Preocupación, Emocionalidad y Ansiedad total. Las diferencias en estos casos fueron grandes.

Luego, se procedió a analizar la relación entre los niveles de AE y el uso de las estrategias de RE. Se calcularon correlaciones parciales controlando el efecto del género dado que se encontraron diferencias estadísticamente significativas para esta variable en algunos casos. Los resultados se expresan en la tabla 3.

Tabla 3
Correlación entre Estrategias de RE e Indicadores de Ansiedad.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Culpar a Otros															
2. Autoculparse	.14														
3. Rumiación	.24**	.50**													
4. Catastrofización	.50**	.34**	.41**												
5. Aceptación	.03	.12	.16*	-.04											
6. Poner en Perspectiva	.20**	.06	.03	-.02	.24**										
7. Reinterpretación Positiva	-.14	-.04	.04	-.34**	.35**	.38**									
8. Focalización en los Planes	.01	.31**	.37**	-.04	.30**	.26**	.54**								
9. Focalización Positiva	.06	-.27**	-.20**	-.19**	.19**	.46**	.47**	.14							
10. Est. Adaptativas	.05	.01	.07	-.20**	.55**	.72**	.80**	.60**	.72**						
11. Est. Desadaptativas	.63**	.71**	.75**	.78**	.09	.09	-.17*	.23**	-.22**	-.03					
12. GTAI Confianza	.02	.25**	.21**	.17*	-.06	.00	-.27**	.00	-.31**	-.20**	.23**				
13. GTAI Preocupación	.16*	.31**	.36**	.35**	-.01	.12	-.18**	.15*	-.21**	-.06	.42**	.32**			
14. GTAI Emocionalidad	.13	.30**	.26**	.23**	.12	.09	-.18*	.08	-.12	-.02	.32**	.34**	.47**		
15. GTAI Interferencia	.37**	.29**	.22**	.44**	-.02	.13	-.16*	.07	-.06	-.02	.46**	.40**	.40**	.45**	
16. GTAI Puntaje total	.25**	.38**	.35**	.42**	.01	.12	-.26**	.09	-.23**	-.10	.49**	.70**	.69**	.75**	.80**

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$.

Según lo reportado en la tabla 3, se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre algunas de las estrategias de RE y los

indicadores de AE. Las relaciones fueron directas para las estrategias desadaptativas, e inversas para las adaptativas. Todas las estrategias desadaptativas mostraron algún grado de asociación con los distintos indicadores de ansiedad. En cambio, entre las estrategias adaptativas (a excepción de una baja asociación entre Focalización en los planes y el componente Preocupación de la AE) solo la Reinterpretación positiva y la Focalización positiva se asociaron con los niveles de AE. No obstante, las relaciones encontradas para las estrategias adaptativas y la AE tuvieron menor fuerza que las halladas para las estrategias desadaptativas.

Por último, se analizó si las estrategias de RE y los indicadores de AE se encontraban asociados con el rendimiento académico. Nuevamente, se utilizaron correlaciones parciales controlando el efecto del género. Se encontró ausencia de asociaciones entre las estrategias de RE y el rendimiento y algunas correlaciones entre los indicadores ansiedad y el Rendimiento Académico. Los resultados de estos análisis se muestran en la tabla 4

Tabla 4

Correlación entre Rendimiento Académico e Indicadores de Ansiedad

	Promedio
GTAI Confianza	-.23**
GTAI Preocupación	-.03
GTAI Emocionalidad	-.23**
GTAI Interferencia	-.32**
GTAI Puntaje Total	-.29**

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$.

Los índices de ansiedad que mostraron asociaciones con el rendimiento académico fueron Interferencia, Confianza y Emocionalidad.

Discusión

El primer objetivo de este estudio fue caracterizar la frecuencia de uso de estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes universitarios. Al respecto se encontró una mayor utilización de las estrategias adaptativas en comparación con las desadaptativas, coincidiendo estos resultados con

estudios previos realizados en población universitaria (Andrés et al., 2017; del Valle et al., 2021; Domínguez-Lara, 2017). Esto parecería indicar que los universitarios logran adaptarse a las demandas del entorno, controlando de manera eficaz sus emociones. En consonancia con lo encontrado por del Valle et al. (2021) y Domínguez-Lara (2017), las estrategias que se presentaron más frecuentemente fueron Focalización en los Planes y Reinterpretación Positiva, y las de menor frecuencia de uso fueron Culpar a Otros y Catastrofización. La planificación para hacerle frente a una situación displacentera, así como la reinterpretación de la misma en pos de ponderarla como oportunidad de crecimiento personal, resultan habilidades claves para el desenvolvimiento en el ámbito universitario. Por ello, que lideren las estrategias más utilizadas refleja la percepción positiva de los estudiantes respecto de sus capacidades para afrontar situaciones académicas (Estefani & Espíndola, 2019).

En relación al segundo objetivo planteado, los resultados obtenidos sobre los niveles de AE de los estudiantes universitarios mostraron que las dimensiones con mayor puntaje fueron Preocupación y Emocionalidad. Es decir, es más común presentar síntomas tales como pensamientos automáticos negativos sobre las consecuencias de fracasar o percepciones de activación fisiológica, y menos común presentar problemas de confianza en uno mismo o experimentar interferencias que entorpezcan el aprendizaje o el rendimiento.

En cuanto al tercer objetivo, referido al efecto del género sobre los niveles AE y el uso de estrategias de RE, se hallaron diferencias significativas. De manera similar a los resultados encontrados por Zlomke y Hahn (2010), los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología utilizan con mayor frecuencia la estrategia Culpar a Otros que sus pares de género femenino. En lo que refiere a las mujeres, los resultados mostraron que usan en mayor medida la Aceptación, lo cual no coincide con estudios previos (Domínguez-Lara, 2019; Garnefski et al., 2004). Es posible que esto se deba a que el grupo de hombres fue pequeño, por lo que es muy probable que no fuera representativo de la población de estudiantes masculinos de esta Facultad. En relación a la estrategia de Rumiación, no se encontró que las mujeres presenten mayor frecuencia de uso que los varones, lo cual difiere de lo planteado por otros autores (Nolen-Hoeksema & Jackson, 2001; Ongen, 2010; Zlomke &

Hahn, 2010). Nuevamente, se podría pensar que, al ser pequeña la cantidad de participantes de género masculino, no resulta representativa del uso de la estrategia en esta población. Al igual que lo planteado por Medrano et Al. (2013), se encontró que las mujeres utilizaban la estrategia Poner en Perspectiva más que los varones, aunque con diferencias leves.

Asimismo, las mujeres manifestaron mayores niveles de AE, lo cual coincide con los resultados de investigaciones previas (Bender et. al, 2012; Grandis, 2009; Heredia et. al, 2008; Riveros et al., 2007; Torrano Martinez et. al, 2017). Además, obtuvieron puntuaciones mayores en Preocupación y Emocionalidad, similar a lo propuesto por Heredia et al. (2008), aunque estos autores también encontraron diferencias para la dimensión Confianza. Galán y Fellmann (2008), atribuyen estas diferencias a patrones culturales y de crianza: mientras que a las mujeres se les permite admitir socialmente la ansiedad, a los varones se les enseña a no mostrar sus reacciones emocionales (Rosario et al., 2008), percibiéndolas así como una amenaza a su masculinidad (Alam, 2013). Arnáiz y Guillén (2012) mencionan que las mujeres tienden a presentar mayores sentimientos negativos asociados a las situaciones de evaluación. Sin embargo, McLean y Anderson (2009) sugieren que intervienen distintos factores etiológicos que contribuyen a una mayor ansiedad en las mujeres, no solo culturales, sino también fisiológicos, cognitivos y temperamentales.

El cuarto objetivo del estudio fue determinar la existencia y el grado de relaciones entre el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional y los niveles de AE de estudiantes universitarios. En el mismo sentido de nuestra hipótesis de trabajo, y en consonancia con lo expuesto por diversos autores (del Valle et al. 2018; Domínguez-Lara, 2017), las estrategias desadaptativas, se correlacionan en mayor medida con la ansiedad. Por otro lado, entre las estrategias adaptativas solo la Reinterpretación positiva y la Focalización positiva se asociaron con los niveles de AE, exceptuando una baja asociación entre Focalización en los planes y el componente Preocupación de la AE. Sin embargo, las relaciones encontradas para las estrategias adaptativas y la AE tuvieron menor fuerza que las halladas para las estrategias desadaptativas. Esto es similar a lo reportado en estudios previos (e.g., Aldao et al., 2010; del Valle et al. 2018) y reviste importancia tanto en el ámbito académico como para

el ámbito clínico, ya que para reducir la AE pareciera más importante disminuir el uso de estrategias desadaptativas que fomentar el uso de las adaptativas (Aldao et al., 2010).

Finalmente, respecto del efecto del uso de estrategias de RE y los niveles de AE sobre el rendimiento académico, se encontró ausencia de relación entre la RE y el rendimiento, y relaciones bajas entre la AE y el rendimiento. Al respecto de las estrategias de RE, algunos estudios previos han mostrado que el uso de algunas estrategias se encuentra asociado al desempeño (e.g., Rice et al., 2007; Xu et al., 2015), aunque estos estudios han sido desarrollados en población no universitaria (Andrés et al., 2017). Efectivamente, el rendimiento académico resulta una variable multideterminada (González Barbera et al., 2012), especialmente en la universidad (Devincenzi et al., 2018), donde el mismo es difícil de operacionalizar (Luque & Sequi, 2002) y se encuentra asociado por una multitud de variables sociodemográficas como la edad, el nivel socioeconómico o la necesidad de alternar entre los estudios y el mercado laboral (Coschiza et al., 2016; Romo López & Fresán Orozco, 2001; Tinto, 1993). Adicionalmente, es posible que, aunque no posean un efecto directo, las estrategias de RE puedan moderar la relación entre la AE y el desempeño académico, lo cual debería ser explorado en estudios futuros mediante muestras de mayor tamaño que permitan realizar análisis de moderación.

Respecto a las relaciones halladas en el presente estudio entre la AE y el rendimiento académico, las mismas coinciden con lo indicado en estudios previos al respecto (Piemontesi & Heredia, 2011; Furlan et al., 2009). En efecto, las relaciones fueron bajas, verificando que el promedio académico en la universidad depende también de otra gran cantidad de variables independientes que exceden los objetivos de este estudio. Particularmente, los indicadores que mostraron relaciones fueron Interferencia, Confianza y Emocionalidad, no hallándose relación entre la Preocupación y el rendimiento. Según Heredia et al. (2008) y Piemontesi et al. (2012) la preocupación no necesariamente ejerce efectos negativos sobre el rendimiento académico, aunque que podría motivar un incremento del esfuerzo y del tiempo destinado a la tarea. Por su parte, el indicador Interferencia presentó el nivel de asociación más alto con el rendimiento (aunque igualmente la relación fue solo moderada), lo que sugiere

que aquel elemento de la AE que guarda una mayor relación con el desempeño son las dificultades para aprovechar el tiempo, sostener el esfuerzo, y así utilizar técnicas de estudio eficaces (Furlan et al., 2009).

Los resultados encontrados en el presente estudio deben ser considerados teniendo en cuenta ciertas limitaciones. En primer lugar, debe señalarse que al trabajar con técnicas de autoinforme la deseabilidad social puede ser un factor influyente, convirtiéndose en una restricción en la interpretación de los datos. En segundo lugar, los hallazgos resultan poco generalizables ya que sólo se trabajó con estudiantes universitarios siendo esta una población con características intrínsecas específicas y diferentes de la población general (e.g., del Valle et al., 2015). Además, si bien la proporción de hombres en la muestra utilizada es similar a la distribución del género presente en la Facultad de Psicología, la cantidad de participantes de ese género resulta reducida para algunos análisis, dificultando la posibilidad de alcanzar potencia estadística y limitando la generalización de los hallazgos a otros estudiantes de ese género de la misma población. En efecto, ulteriores estudios deberían intentar contar con una mayor cantidad de estudiantes masculinos que brinde mayor validez a los resultados aquí reseñados.

Teniendo en cuenta que los estudiantes con elevada AE tienen mayor probabilidad de presentar también otros síntomas mentales y físicos, y un menor rendimiento académico (Gallart et al., 2013), consideramos que los aportes generados de esta investigación pueden resultar significativos para diseñar programas de intervención que tiendan a resguardar y promover la salud mental de los estudiantes universitarios.

Referencias bibliográficas

- Alam, M. (2013). A Study of Test Anxiety, Self-Esteem and Academic Performance Among Adolescents. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 12(4), 33-43.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.
- Álvarez, J., Aguilar, J. M., & Lorenzo, J. J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research*, 10(1), 333-354.
- Andrés, L., Rodríguez-Espínola, S., & Rodríguez-Cáceres, M. (2017). Estrategias cognitivas de regulación emocional y síntomas de depresión en estudiantes universitarios: diferencias por género y tipo de carrera. Resultados preliminares. *Revista Akadèmeia*, 16(1), 113-130.
- Andrés, M. L. (2014). *Efecto mediador de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la relación entre los rasgos de personalidad y la ansiedad, depresión y felicidad en niños de 9 a 11 años de edad* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/538>
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Juric, L. C., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., & Guzmán, J. I. N. (2017). Regulación emocional y desempeño académico: revisión sistemática de sus relaciones empíricas. *Psicología em Estudo*, 22(3), 299-311.
- Ansorena Cao, A., Reinoso, J. C., & Cagigal, I. R. (1983). El constructo ansiedad en Psicología: una revisión. *Estudios de Psicología*, 4(16), 30-45.
- Aragón, R. S., Rodríguez, B. J., & González, V. P. (2014). Medición y contrastes en mecanismos regulatorios de la tristeza en hombres y mujeres. *Psicología y Salud*, 24(2), 221-234.
- Arango, M. I. R. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(2), 349-363.
- Arnáiz, P., & Guillén, F. (2012). Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences. *Revista de Psicodidáctica*. 17, 5– 26.
- Ballesteros Jiménez, S. (2000). *Procesos Psicológicos Básicos*. Universitas.

- Barrett, L. F., Robin, L., Pietromonaco, P. R., & Eysell, K. M. (1998). Are women the “more emotional” sex? Evidence from emotional experiences in social context. *Cognition & Emotion*, 12(4), 555-578.
- Bausela Herreras, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: Evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553-558.
- Bembenutty, H., McKeachie, W. J., & Lin, Y. G. (2000). *Emotion Regulation and Test Anxiety: The Contribution of Academic Delay of Gratification*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442822.pdf>
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H., & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 284-288.
- Candela Agulló, C., Barberá Heredia, E., Ramos López, A., & Sarrió Catalá, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Emoción y Motivación REME*, 5(10), 167-182.
- Castellanos Cárdenas, M. T., Guarnizo Castillo, C. A., & Salamanca Camargo, Y. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 50-57.
- Cattell, R.B. & Scheier, I.H. (1961). *The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety*. Ronald.
- Clemente, R., & Adrián, J. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista Electronica de Motivación y Emoción*, 7(17-18).
<http://reme.uji.es/articulos/avillj3022608105/texto.html>
- Contreras-Valdez, J. A., Hernández-Guzmán, L., & Freyre, M. Á. (2018). Validez de constructo de la versión corta de la Escala de Desregulación Emocional para niños y adolescentes. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 19-31.
- Coschiza, C. C., Fernández, J. M., Gapel Redcozub, G., Nievas, M. E., & Ruiz, H. E. (2016). Características Socioeconómicas y Rendimiento Académico. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51–76.
- Davis, E. L., & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children’s memory for educational information. *Child Development*, 84(1), 361-374.
- del Valle, M. V., Hormaechea, F., & Urquijo, S. (2015). El bienestar psicológico: Diferencias según sexo en estudiantes universitarios y diferencias con

- población general. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(3), 6-13.
- del Valle, M. V., Zamora, E. V., Grave, L., Merlo, E., Maidana, J., & Urquijo, S. (2021). El rol de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la depresión: Estudio en población universitaria. *Eureka. Revista de Investigación de Psicología*, 18(1), 7-25.
- del Valle, M., Betegón, E., & Iruetia, M. J. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre los niveles de ansiedad en adolescentes españoles. *Suma Psicológica*, 25(2), 153-161.
- del Valle, M., Zamora, E. V., Iruetia, M. J., Andrés, M. L., & Urquijo, S. (2019). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre las habilidades académicas de cálculo y competencia lectora en adolescentes. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 58-65.
- Devincenzi, G., Rohde, G., Bonaffini, M. L., Giraudó, M., & Piccini, A. (2018). Determinación de un índice de rendimiento académico general para medir el riesgo de deserción universitaria. *Revista de La Facultad de Ciencias Económicas*, 20, 109–121.
- Dominguez-Lara, S. (2017). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad y depresión en universitarios: análisis preliminar. *Salud Uninorte*, 33(3), 315-321.
- Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(32), 1-13.
- Estefani, A., & Espíndola, W. (2019). *Autoeficacia académica y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná*. (Tesis). Universidad Católica Argentina, Paraná.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10604/1/autoeficacia-academica-estrategias-cognitivas.pdf>
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 260-265.

- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003). En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional. *Encuentros en Psicología social*, 1(5), 255-259.
- Freud, S. (1936). *The problem of anxiety*, Norton.
- Furlan, L. A., Rosas, J. S., Heredia, D., Piemontesi, S., & Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-124.
- Furlán, L., Kohan Cortada, A., Piemontesi, S. E., & Heredia, D. E. (2008). Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. In *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Galán, I. C., & Fellmann, I. E. (2008). Trastornos de ansiedad y género. *Mente y Cerebro*, 30, 12-21.
- Gallart, G. D. V., Ferrero, M. J., & Furlan, L. (2013). Comorbilidades de la ansiedad frente los exámenes en estudiantes universitarios. In *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Gargurevich, R. (2008). La autoregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Iberoamericana de Derecho Universitario*, 4(1), 1-13.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & van Den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 267-276.
- Garnefski, N., Van Den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies

- and emotional problems: comparison between a clinical and a non-clinical sample. *European Journal of Personality*, 16(5), 403-420.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14th Ed.). Routledge.
- Gómez Pérez, O., & Calleja Bello, N. (2017). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.
- González Barbera, C., Caso-Niebla, J., Díaz López, K., & López Ortega, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón*, 64(2), 51–68.
- Grandis, A. M. (2009). *Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. <http://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/239>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. En M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Feldman (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 497-512). The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.) (pp. 3-20). Guilford.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164.
- Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-25). Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13–35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2002). Wise emotion regulation. En L. F. Barrett & P. Salovey (Eds.). *The wisdom in feeling: Psychological process in emotional intelligence* (pp. 297-319). Guilford Press.

- Guerra Santiesteban, J. R., Gutiérrez Cruz, M., Zavala Plaza, M., Singre Álvarez, J., Goosdenovich Campoverde, D., & Romero Frómata, E. (2017). Relación entre ansiedad y ejercicio físico. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2), 169-177.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413.
- Gutiérrez Calvo, M. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo: Incidencia en el Rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés* 2(2-3), 173 - 194.
- Gutierrez Calvo, M., & Averó, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento vs. Falta de confianza. *Psicothema*, 7(3), 569-578.
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., & Volker, H. (2008). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes: GTAI-A. *Evaluar*, 8, 46-60.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología Conductual*, 19(2), 347.
- Hodapp, V. (1991). Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*, 5, 121-130.
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de psicología*, 93(1), 21-39.
- Kuaik, I. D., & De la Iglesia, G. (2019). Ansiedad: revisión y delimitación conceptual. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 42-50.
- Labrador, Y. (2014). *Ansiedad ante los exámenes y autoeficacia académica en alumnos universitarios: correlaciones, diferencias de edad y de género*.

- (Tesis). Universidad Argentina de la Empresa.
<https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/2440/Labrador.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lazarus, R. S. (2000). Estrés y emoción. *Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ed. Martínez-Roca.
- Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports, 20*, 975-978.
- Luque, E. J., & Sequi, J. R. (2002). Modelo Teórico para la determinación del rendimiento académico general del alumno, en la enseñanza superior. *Congreso Regional de Ciencia y Tecnología NOA*. Catamarca, Argentina.
- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences, 39*(7), 1249-1260.
- May, R. (1950). *The meaning of Anxiety*, Ronald Press.
- McLean, C. P., & Anderson, E. R. (2009). ¿Hombres valientes y mujeres tímidas? Una revisión de las diferencias de género en el miedo y la ansiedad. *Revisión de Psicología Clínica, 29*(6), 496-505.
- Medrano, L. A., Moretti, L., Ortiz, Á., & Pereno, G. (2013). Validación del cuestionario de regulación emocional cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhé (Santiago), 22*(1), 83-96.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema, 18*, 112-117.
- Nolen-Hoeksema, S., & Jackson, B. (2001). Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of Women Quarterly, 25*(1), 37-47.
- Núñez, M. T. S., Fernández-Berrocal, P., Rodríguez, J. M., & Postigo, J. M. L. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(2), 455-474.

- Öngen, D. E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: Gender and grade level differences in Turkish adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1516-1523.
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., & Furlan, L. A. (2012). Propiedades psicométricas de la versión en español revisada del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-AR) en universitarios argentinos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 177-186.
- Piemontesi, S., & Heredia, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista Tesis*, 1, 74-86.
- Rice, J. A., Levine, L. J., & Pizarro, D. A. (2007). "Just stop thinking about it": effects of emotional disengagement on children's memory for educational material. *Emotion*, 7(4), 812-823.
- Ries, F., Castañeda, C., Campos, M., & Del Castillo, O. (2012). Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 9-12.
- Ringeisen, T., Buchwald, P., & Hodapp, V. (2010). Capturing the multidimensionality of test anxiety in cross-cultural research: An English adaptation of the German Test Anxiety Inventory. *Cognition, Brain, Behaviour: An Interdisciplinary Journal*, 14(4), 347-364.
- Riveros, M., Hernández, H., & Rivera, J. (2007). Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), 91-102.
- Rogers, C., & Kinget, G. M. (1967). *Psicoterapia y relaciones humanas: teoría y práctica de la terapia no dirigida*. Alfaguara.
- Romo López, A., & Fresan Orozco, M. (2001). *Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago*. En ANUIES (coord.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. ANUIES.
- Rosario, P., Nuñez, J. C., Salgado, A., Gonzalez Pienda, J. A., Valle, A., Joly, C., & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 929-938.

- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1982). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo*. Tea.
- Spielberger, C.D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Consulting Psychologists Press.
- Sullivan, M. J., Bishop, S. R., & Pivik, J. (1995). The pain catastrophizing scale: development and validation. *Psychological Assessment, 7*(4), 524-532.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 25-52.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology, 8*, 163–182.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago Press.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (2008). The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman-Barret (Eds.) *Handbook of Emotions* (pp. 114-138). The Guilford Press.
- Torrano-Martínez, R., Ortigosa-Quiles, J. M., Riquelme-Marín, A., & López-Pina, J. A. (2017). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 4*(2), 103-110.
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base* (3rd ed.). Atomic Dog.
- Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of experimental psychology, 3*(1), 1.
- Alam, M. (2013). A study of test anxiety, self-esteem and academic performance among adolescents. *IUP Journal of Organizational Behavior, 12*(4), 33-43.
- Xu, J., Fan, X., & Du, J. (2015). Homework emotion regulation scale: psychometric properties for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*(4), 351-361.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 165-184). Academic Press.

- Zelazo, P. D. & Cunningham, W. A. (2007) *Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 135–158). The Guilford Press
- Zlomke, K. R., & Hahn, K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 408-413.