

**SELLO EDITORIAL
PSYCHOLOGY INVESTIGATION
99625571**



PONENCIAS

ISBN 978-9962-5571-4-2



EMOCIONES Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE REPRUEBAN UNA ASIGNATURA POR PRIMERA VEZ*

EMOTIONS AND COPING STRATEGIES IN UNIVERSITY STUDENTS WHO FAIL A SUBJECT FOR THE FIRST TIME

**Verónica Reyes Pérez
Fredí Everardo Correa Romero
Universidad de Guanajuato
México**

RESUMEN

El estudio de las causas que explican el bajo desempeño de los estudiantes se ha concentrado principalmente en dos grandes áreas: los factores estructurales de la educación y los factos cognoscitivos (Pintrich & Schunk, 2006). De acuerdo con Dweck (2006) estos enfoques se pueden complementar si se incorpora el estudio de las emociones en el ambiente educativo, particularmente ante situaciones específicas donde el estudiante debe afrontar un resultado considerado como negativo. En otras palabras, es importante conocer que emociones sienten y qué hacen los estudiantes universitarios cuando reprueban un examen.

El objetivo de la presente investigación fue conocer la relación que existe entre las emociones que una muestra de estudiantes universitarios presenta cuando reprueba y sus estrategias de afrontamiento.

* Título de la investigación: Emociones y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

La muestra estuvo conformada por 351 estudiantes universitarios que reprobaron un examen por primera vez durante su trayectoria escolar. 64.1% eran mujeres y 35.9% hombres con un rango de edad entre 18 y 49 años ($M = 21.10$ y $DE = 2.98$). Provenientes de 10 universidades mexicanas. En cuanto al área de conocimientos a la cual pertenecía la carrera que estudiaban 7.7% eran de Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías, 17.9 Humanidades y Artes, 35% Ciencias Químico, Biológicas y de la Salud y 39.3 de Ciencias Sociales. Se utilizaron dos escalas: *Emociones cuando repruebas*, compuesta por 5 factores, explica el 64.31% de la varianza y un Alfa de Cronbach de .945; y *Estrategias de afrontamiento cuando repruebas*, compuesta por 7 factores, explica el 54.48% de la varianza y un Alfa de Cronbach de .880. En cuanto a las emociones se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en cuatro factores de la escala de emociones. Por área de conocimiento se encontraron diferencias en cuatro factores referentes a las estrategias de afrontamiento. Finalmente se encontraron correlaciones altas y significativas entre ambas escalas en la muestra general y por hombres y mujeres.

Se discuten los resultados para llegar a plantear acciones que puedan apoyar a los estudiantes que se encuentre en riesgo de abandonar sus estudios

INTRODUCCIÓN

Entre los principales indicadores a considerar en un programa educativo de calidad se encuentran la tasa de abandono, los índices de egreso y de titulación. Algunos de los factores que se han considerado que influyen en ellos (sobre todo en el primero) son: baja autoestima, estrés,

incapacidad para demorar recompensas y superar obstáculos académicos, entre otros (Catalán, García, Barragán, Buzón, & Vega, 2008).

Es importante considerar que cuando los estudiantes ingresan a la universidad se han propuesto una serie de metas que desean alcanzar (terminar sus estudios, obtener buenas calificaciones, graduarse, etcétera), estas tienen gran influencia en su desempeño académico, ya que su deseo de alcanzarlas es una motivación para continuar con sus estudios. Pero cuando los estudiantes no logran cumplir con esos objetivos tienden a experimentar emociones como el enojo, vergüenza, aburrimiento y desesperanza, lo que a su vez se ve asociado con un bajo desempeño académico; caso contrario de los estudiantes que alcanzan dichas metas y que también reportan una mayor intensidad de emociones positivas (orgullo, alegría, gozo, etc.) y su rendimiento académico es más alto que los primeros (Saklofke, Austin, Mastoras, Beaton, & Osborne, 2012; Pekrun, 2006; Rania, Siri, Bagnasco, Aleo & Sasso, 2014).

Pero las emociones no sólo son importantes en el marco de las metas, Saklofke et al. (2012) señalan que las emociones que se experimentan cuando se incorporan un nuevo estudiante al ambiente universitario son de suma importancia, ya que pueden llegar a influir tanto en su ajuste a un nuevo ambiente como a su éxito académico y salud. Estas deben ser consideradas como parte del proceso de construcción y mantenimiento del soporte social de los estudiantes al medio universitario, por lo cual consideran que es necesario que se tengan programas de intervención que localicen y apoyen a quienes se encuentran en riesgo y son vulnerables. Brown y Wang (2013) mencionan que el ingreso a la universidad marca en la vida de los jóvenes el inicio de una nueva etapa de vida, que trae consigo nuevas experiencias, cambios, y eventos de vida; durante este período de transición los nuevos estudiantes universitarios adquieren más independencia, tienen

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

más experiencias sociales y experimentan cambios que les darán nuevas habilidades tanto para resolver problemas como para administrar su tiempo, lo cual les ayudarán a afrontar su futuro o bien, generar emociones negativas que puede llegar a producir estrés académico.

Pekrun (2006) clasificó a las emociones que se producen en el contexto académico en dos dimensiones, por su tipo de carga (positiva o negativa) y su activación conductual (activadoras y desactivadoras); de esta manera sentir alegría, esperanza, orgullo y placer estarían catalogadas como emociones positivas y activadoras de la conducta, mientras que por otro lado experimentar ansiedad, enojo, aburrimiento, miedo y vergüenza serían catalogadas como negativas desactivadoras.

El autor menciona que las emociones influyen tanto en la integración de los estudiantes al ambiente universitario, como al tiempo que dedican a estudiar, el interés que tienen sus estudios y a las estrategias de afrontamiento que utilizan para resolver las situaciones que se les presentan; finalmente menciona que las emociones influyen en el rendimiento académico, ya que existe una relación negativa entre la ansiedad y el rendimiento en las materias de los estudiantes.

De la Fuente, López, Zapata, Martínez-Vicente, Vera, Solinas y Fadda (2014) mencionan que durante la estancia de los estudiantes en la universidad se tiene experiencias emocionales negativas que generan estrés académico. Este se puede ver como una respuesta adaptativa que produce cambios tanto conductuales como cognitivos que tienen como finalidad que las personas se ajusten al ambiente. El estrés produce una sensación de peligro o amenaza, ante la cual se siente la necesidad de protegerse, por ejemplo, cuando los estudiantes creen que no han estudiado lo necesario para aprobar un examen o una asignatura, cuando perciben a estas últimas como muy difíciles de aprobar, cuando sienten que tienen un excesivo trabajo académico, entre otras.

Costarelli y Patsai (2012) encuentran resultados similares y afirman que el estrés académico es un generador de dificultades en la salud física y emocional, además de influir en el desempeño académico. diversas fuentes como: realizar un examen, exposición y trabajo, participar en clase, acudir a asesorías escolares y a tutoría, realizar tareas, así como a la sobrecarga académica, falta de tiempo y competitividad entre compañeros.

A este respecto Saleh, Camart y Romo (2017) mencionan que cuando los estudiantes universitarios muestran altos niveles de estrés, angustia psicológica y bajos niveles de autoestima, optimismo y autoeficacia su desempeño académico se ve afectado. Por lo tanto, es necesario contemplar el estudio de la relación de las emociones con la capacidad de los estudiantes para reconocer y controlar las emociones que experimentan cuando se enfrentan ante situaciones que llegan a desencadenar ansiedad y/o estrés académico, ya que en la medida de que sean capaces de comprender y manejar dichas situaciones, los procesos de aprendizaje pueden verse beneficiados (Catalán, García, Barragán, Buzón, & Vega, 2008).

Adicionalmente al tema de las emociones, Sánchez (2015) menciona otro factor importante para que los estudiantes puedan lograr las metas que se propusieron cuando ingresaron a la universidad, son los comportamientos activos y evasivos, ya que el alcanzar las metas se relaciona positivamente con los comportamientos activos y el buen desempeño académico; mientras que cuando no se alcanzan las metas propuestas se tienen comportamientos evasivos y un pobre desempeño académico, resultado de un proceso de aprendizaje poco adecuado (Sánchez, 2015). Es necesario darle seguimiento a los estudiantes que presentan altos niveles de estrés académico, ya que esto en combinación con las características de personalidad pueden llegar a provocar

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

estados emocionales negativos que podrían favorecer la aparición de conductas evasivas, las cuales pueden ser cada vez menos adaptativas y más negativas (Trueba, Smith, Auchus, & Ritz, 2013).

En términos de la relación entre la emoción, con los comportamientos activos y evasivos, Kausar (2010) menciona que en algunas ocasiones los estudiantes consideran que las situaciones estresantes los sobrepasan y que sus habilidades no son suficientes para resolverlas, es decir, consideran que el estresor es poco controlable para ellos, por ello, es necesario disponer de estrategia de afrontamiento adecuadas para resolver la situación, el autor retoma lo postulado por Lazarus y Folkman en 1986, en la cual se señala que los estilos de afrontamiento tienen dos funciones primarias: manejar el problema que causa estrés y manejar las emociones relacionadas con éste. En su investigación con estudiantes pakistaníes encontraron que aquellos con una mayor carga académica y un desempeño académico satisfactorio, tienden a ser más proactivos, reportan emociones positivas, tienden menos a evadirse o distraerse que sus compañeros que llevan la misma carga y reportan emociones negativas.

Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand, y Bouffard (2017) mencionan que las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes universitarios ante las situaciones que causan estrés pueden variar en su nivel de efectividad; algunas de ellas, como el estudio y el trabajo pueden resultar ser efectivas para alcanzar las metas; pero otras resultan ser ineficaces en este rubro. El no lograr la adaptación al medio universitario pueden llegar a causar procrastinación y evasión, lo cual influirá de manera negativa en el desempeño académico. Tener estrategias de afrontamiento efectivas es un importante predictor tanto de éste como de la persistencia para lograr los objetivos que se han propuesto los universitarios.

Por su parte Zárate, Soto, Castro y Quintero (2017) mencionan que al ingresar a una carrera universitaria los estudiantes debe afrontar desafíos y/o amenazas sociales, familiares y educativas que deben resolver de la mejor manera posible, además de los anterior es necesario considerar que puede ser que sus conocimientos, habilidades y actitudes no sean del todo suficientes para satisfacer las demandas de su nuevo entorno, por lo cual pueden llegar a sentir estrés y afectar su vida estudiantil y su futura formación profesional. En ese sentido, y con base en los antecedentes antes expuestos, el objetivo del presente trabajo fue investigar las emociones y estrategia de afrontamiento de los estudiantes universitarios que reprobaban un examen por primera vez durante su trayectoria académica.

MÉTODO

El estudio fue de tipo transversal, cuantitativo, con alcance descriptivo y correlacional con una muestra intencional no representativa.

PARTICIPANTES

La muestra estuvo conformada por 351 estudiantes universitarios que reprobaban un examen por primera vez durante su trayectoria escolar. 64.1% eran mujeres y 35.9% hombres con un rango de edad entre 18 y 49 años ($M = 21.10$ y $DE = 2.98$). Provenientes de 10 universidades mexicanas. En cuanto al área de conocimientos a la cual pertenecía la carrera que estudiaban 39.3% de Ciencias Sociales, 35% Ciencias Químico, Biológicas y da la Salud, 17.9% Humanidades y Artes

y 7.7% eran de Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías. Cabe mencionar que las licenciaturas se clasificaron en área de conocimiento que propone la Universidad Nacional Autónoma de México (2016).

INSTRUMENTOS

Se aplicaron dos instrumentos:

- **ESCALA DE EMOCIONES CUANDO REPRUEBAS** que explica el 64.31% de varianza, con un coeficiente de Alfa de Cronbach=0.945; compuesta por 28 reactivos tipo Likert de cuatro puntos (nada, poco, regular y mucho); compuesta por cinco factores: 1) emociones de autorreproche; 2) emociones negativas; 3) emociones relacionadas con la frustración; 4) emociones de excitación negativa y 5) emociones de aplanamiento.
- **ESCALA DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO cuando repruebas** que explica el 54.48% de la varianza, con un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.880, compuesta por 37 reactivos de una escala tipo Likert de cuatro puntos (nada, poco, regular y mucho), compuesta por siete factores: 1) estrategias agresivo-defensivas, 2) estrategias asertivas y autocríticas, 3) estrategias de búsqueda de soluciones propositivas, 4) estrategias de evasión; 5) estrategias distractoras pasivas; 6) estrategias distractoras activas y 7) estrategias de búsqueda de apoyo.

PROCEDIMIENTO

Se solicitó autorización a las autoridades y estudiantes universitarios para acudir a los salones de clase para aplicar las escalas a los estudiantes, se les informó tanto a los profesores como a los estudiantes que se trataba la investigación y que la información sería anónima y confidencial. El equipo de aplicación estuvo conformado por cuatro integrantes, tres de ellos repartían los instrumentos mientras uno les explicaba el objetivo de la investigación. En la primera hoja se les presentaba un consentimiento informado que aquellos que decidían participar firmaban, los estudiantes que optaban por no responder salían del aula y se reincorporaban cuando la aplicación terminaba. Al momento de la entrega los miembros del equipo de aplicación revisaban que tanto los datos sociodemográficos como escolares estuvieran contestados.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se procedieron a realizar las siguientes pruebas con la finalidad de identificar si existen diferencias estadísticamente significativas:

- Prueba t de Student para muestras independientes entre mujeres y hombres.
- ANOVA de una vía entre las áreas de conocimiento, y finalmente,
- Se realizaron correlación pruebas de Correlación de Pearson entre las dos escalas en la muestra en general, y en las submuestras de hombres y mujeres.

RESULTADOS

En la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos en la prueba t para muestras independientes entre hombres y mujeres. En el caso de las emociones que sienten los estudiantes universitarios cuando reprobaban por primera vez un examen no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, tampoco se encontraron diferencias entre las estrategias de afrontamiento.

En cuanto a las diferencias por área de conocimientos se realizaron ANOVA, en la tabla 2 se muestran los resultados de los cuatro factores en donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas: Agresivo-Defensivas, Evasión (evitar hablar del tema, evitar pensar en eso, evitar salir, fingir estar bien, etc.), Distractoras Pasivas (dormir, estar en redes sociales, comer, escuchar música) y Distractoras Activas (salir con los amigos, salir a tomar bebidas alcohólicas, contarle a mi familia, contarle a mis amigos, etc.)

En la tabla 3 se muestran los resultados *Pos-Hoc Tukey*, en el caso de las Agresivo-Defensivas las diferencias se encontraron entre las áreas de Humanidades y Artes (1.95) con Ciencias Químico Biológicas y de la Salud (1.64) y Ciencias Sociales (1.63). En las de Evasión las diferencias fueron entre Humanidades y Artes (2.23) con Ciencias Químico Biológicas y de la Salud (1.91). Por último, en el caso de las Distractoras Pasivas y Activas, se encontró en Humanidades y Artes (2.58; 2.13) con Ciencias Sociales (2.25; 1.72). Las medias de todos los factores por cada área de conocimiento se encuentran en la tabla 4.

En cuanto a las correlaciones en la muestra general, en la tabla 5 se muestran los resultados obtenidos, las tres más altas en lo referente a los factores de emociones fueron entre las de

Autorreproche (desagrado, decepción, culpa, etc.) y Negativas (vergüenza, tristeza, miedo, etc.) con un valor $r = .771$; Autorreproche y Excitación Negativa (ansiedad, arrepentimiento, angustia, etc.) con una $r = .750$; Autorreproche y de Frustración (frustración, enojo, miedo, etc.) y una $r = .720$. En el caso de las estrategias de afrontamiento, las correlaciones más altas fueron entre Autocríticas (reflexionar, planear para mejorar, estudiar más, etc.) y Búsqueda de Soluciones (buscar asesoría, buscar soluciones para mejorar, aplicar otras técnicas de estudio, etc.) con un valor $r = .710$; Agresivo-Defensivas y Distractoras Pasivas con una $r = .596$ y Evasión con una $r = .591$. Entre ambas escalas las más altas fueron entre las Asertivas-Autocrítica con Negativas ($r = .396$), de Frustración ($r = .384$) y de Excitación Negativa ($r = .383$).

En lo que respecta a las correlaciones de la muestra de las mujeres (tabla 6) las tres más altas en las emociones fueron entre las de Autorreproche con las Negativas ($r = .755$), las de Excitación Negativa ($r = .751$) y las de Frustración ($r = .715$). Entre las estrategias fueron las de Búsqueda de Soluciones y Asertivas y Autocríticas ($r = .724$), y Agresivo-Defensivas con Distractoras Activas ($r = .670$) y de Evasión ($r = .659$). Y entre las dos escalas fueron las Asertivas y de Autocrítica con las Negativas ($r = .481$), de Frustración ($r = .448$) y de Excitación Negativa ($r = .424$).

En los hombres (tabla 7) las más altas entre las emociones fueron Autorreproche con Negativas ($r = .797$), de Excitación Negativa ($r = .748$) y de Frustración ($r = .728$). Entre las estrategias de Afrontamiento Asertivas y Autocríticas con Búsqueda de Soluciones ($r = .680$), y Agresivo Defensivas con Evasión ($r = .489$) y Distractoras Activas ($r = .460$).

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

TABLAS

Tabla 1

Diferencias entre hombres y mujeres en las emociones y las estrategias de afrontamiento cuando reprobaban una asignatura.

Variable	Todos		Femenino		Masculino		Prueba <i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
E. Autorreproche	2.44	0.85	2.48	.869	2.38	.839	0.99
E. Negativas	2.50	0.87	2.54	.872	2.43	.869	1.156
E. Frustración	2.64	0.96	2.67	.981	2.59	.924	0.67
E. De Excitación Negativa	2.72	0.88	2.78	.877	2.61	.890	1.69
E. De Aplanamiento	2.04	0.76	2.06	.763	2.01	.761	0.60
EA. Agresivo-Defensivas	1.70	0.66	1.68	.656	1.75	.692	-0.94
EA. Asertivas y Autocríticas	2.93	0.69	2.97	.692	2.87	.699	1.30
EA. Búsqueda de Soluciones	2.82	0.76	2.88	.787	2.73	.725	1.79
EA. Evasión	2.00	0.73	2.04	.742	1.94	.723	1.27
EA. Distractoras Pasivas	2.38	0.75	2.40	.761	2.35	.758	0.58
EA. Distractoras Activas	1.90	0.83	1.84	.855	2.00	.803	-1.73
EA. Búsqueda de Apoyo	2.47	0.80	2.53	.784	2.37	.839	1.74

E: Emociones. EA: Estrategias de afrontamiento

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

CONGRESOS PI
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Tabla 2

Resultados de ANOVA en los factores en los cuales se encontraron diferencias estadísticamente significativas

Factor		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F
EA. Agresivo-Defensivas	Ente grupos	4.89	3	1.63	3.71**
	Dentro de grupos	152.18	347	0.43	
	Total	157.07	350		
EA. Evasión	Ente grupos	4.39	3	1.46	2.74*
	Dentro de grupos	185.75	347	0.53	
	Total	189.84	350		
EA. Distractoras Pasivas	Ente grupos	4.95	3	1.65	2.90*
	Dentro de grupos	197.12	347	0.56	
	Total	202.07	350		
EA. Distractoras Activas	Ente grupos	9.59	3	3.19	4.67**
	Dentro de grupos	237.28	347	0.68	
	Total	246.88	350		

E: Emociones. EA: Estrategias de afrontamiento

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Tabla 3

Resultados del Pos Hoc Tukey por área de conocimiento

Factor	(I)	(J)	Diferencia de medias
E. Agresivo-Defensivas	Humanidades y Artes	Ciencias Químico, Biológicas y de la Salud	.303*
		Ciencias Sociales	.313*
EA. Evasión	Humanidades y Artes	Ciencias Químico, Biológicas y de la Salud	.322*
EA. Distractoras Pasivas	Humanidades y Artes	Ciencias Sociales	.324*
EA. Distractoras Activas	Humanidades y Artes	Ciencias Sociales	.407*

E: Emociones. EA: Estrategias de afrontamiento

* $p < 0.05$

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Tabla 4

Medias por factor y por área de conocimiento en las estrategias en donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas

Factor	Todos		CFMI		CQBS		CS		HA	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
EA. Agresivo-Defensivas	1.70	0.66	1.74	0.57	1.64	0.60	1.63	0.65	1.95	0.79
EA. Evasión	2.00	0.73	1.99	0.80	1.91	0.66	1.99	0.73	2.23	0.81
EA. Distractoras Pasivas	2.38	0.75	2.35	0.72	2.43	0.75	2.25	0.76	2.58	0.74
EA. Distractoras Activas	1.90	0.83	2.16	0.96	1.93	0.76	1.72	0.83	2.13	0.85

CFMI: Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías. CQBS: Ciencias Químico Biológicas y de la Salud. CSA: Ciencias Sociales. HA: Humanidades y Artes.

Tabla 5

Correlaciones entre los factores de ambas escalas en la muestra total

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 E. de autorreproche	-	.771**	.720**	.750**	.631**	.323**	.357**	.278**	.339**	.108*	.074	.126*
2 E negativas		--	.714**	.683**	.713**	.327**	.396**	.331**	.323**	.101	.100	.124*
3 E de frustración			--	.629**	.627**	.224**	.384**	.296**	.243**	.085	.078	.057
4 E. de excitación negativa				--	.501**	.223**	.383**	.304**	.315**	.105	.043	.084
5 E. de aplanamiento					--	.520**	.229**	.147**	.394**	.233**	.258**	.165**
6 EA agresivo-defensivas						--	.018	-.043	.591**	.330**	.596**	.251**
7 EA asertivas y autocriticas							--	.710**	.228**	.213**	.063	.336**
8 EA de búsqueda de soluciones								--	.143**	.098	-.048	.265**

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
9 ES de evasión									--	.292**	.365**	.241**
10 EA distractoras pasivas										--	.381**	.361**
11 EA distractoras activas											--	.213**
12 EA de búsqueda de apoyo												--

E: emociones. EA: Estrategias de afrontamiento

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Tabla 6

Correlaciones entre los factores de ambas escalas en las mujeres

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 E. de autorreproche	-	.755**	.715**	.751**	.581**	.306**	.419**	.319**	.362**	.067	.077	.146*
2 E negativas		--	.707**	.673**	.681**	.235**	.481**	.383**	.301**	.028	.053	.084
3 E de frustración			--	.610**	.606**	.115	.448**	.328**	.253**	.057	.052	.045
4 E. de excitación negativa				--	.491**	.248**	.424**	.307**	.357**	.112	.110	.099
5 E. de aplanamiento					--	.478**	.251**	.137*	.387**	.215**	.264**	.145*
6 EA agresivo-defensivas						--	.042	-.043	.659**	.351**	.670**	.256
7 EA asertivas y autocriticas							--	.724**	.258**	.173**	.027	.338*
8 EA de búsqueda de soluciones								--	.110	.015	-.086	.195**
9 ES de evasión									--	.306**	.455**	.251**
10 EA distractoras pasivas										--	.412**	.321**

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA distractoras activas											--	.192**
EA de búsqueda de apoyo												---

E: emociones. EA: Estrategias de afrontamiento

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Tabla 7

Correlaciones entre los factores de ambas escalas en los hombres

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 E. de autorreproche	-	.797**	.728**	.748**	.724**	.364**	.238**	.184*	.288**	.180*	.084	.081
2 E negativas		--	.726**	.696**	.770**	.495**	.238**	.219	.357**	.228*	.208*	.177*
3 E de frustración			--	.666**	.667**	.428**	.260**	.225*	.219*	.135	.140	.070
4 E. de excitación negativa				--	.517**	.196*	.301**	.282**	.227*	.084	-.056	.038
5 E. de aplanamiento					--	.601**	.185*	.161	.404**	.263**	.260**	.192*
6 EA agresivo- defensivas						--	-.012	-.030	.489**	.301**	.460**	.258**
7 EA asertivas y autocríticas							--	.680**	.162	.279**	.149	.320**
8 EA de búsqueda de soluciones								--	.193*	.253**	.058	.374**
9 ES de evasión									--	.263**	.216*	.210*
10 EA distractoras pasivas										--	.334**	.426**
11 EA distractoras activas											--	.281**
12 EA de búsqueda de apoyo												---

E: emociones. EA: Estrategias de afrontamiento

** $p < 0.05$*

*** $p < 0.01$*

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En varias investigaciones referentes al estudio de emociones se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, y son las mujeres quienes reportan una mayor intensidad. Sin embargo, en la presente investigación no se encontraron diferencias, cuando reportan la intensidad de sus emociones al haber reprobado por primera vez un examen; tampoco se encontraron diferencias en las estrategias de afrontamiento que llevaría a cabo ante dicha situación. Esto se puede deber a que el impacto para estos estudiantes es tan fuerte que no importa su género, el resultado es que se siente mal y realizan acciones similares para afrontar y resolver la situación.

Al dividir la muestra por área de conocimiento, nuevamente no se encontraron diferencias en la intensidad de las emociones, sin embargo, sí se encontraron cuatro de las estrategias de afrontamiento; y fueron los estudiantes del área de Humanidades y Artes quienes reportaron las medias más altas en comparación con las otras áreas, esto se puede deber a que los rasgos de personalidad de los jóvenes que cursan las licenciaturas de dicha área (Arquitectura, Artes Visuales, Comunicación, Cinematografía, Diseño Gráfico, Filosofía, Historia, Pedagogía, etc.), lo

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

cual nos indica que si bien acciones asertivas y autocríticas, las de búsqueda de soluciones y las de búsqueda de apoyo son utilizadas de manera regular por los estudiantes de esta área, la frecuencia con la que utilizan a las que se le podría catalogar como *negativas* los pone en riesgo, ya que en la medida en que continúen realizan dichas acciones podrían no únicamente reprobado un examen sino reprobado la asignatura y con ello dejar de tener una trayectoria escolar continua.

Caso contrario sería, como se muestra en los resultados de las correlaciones que, ante las emociones de Negativas, de Frustración y de Excitación Negativa se realicen estrategias de afrontamiento Asertivas y Autocríticas, sin embargo, se trata de un puntaje medio (Cohen, 1992), por lo cual no se debe esperar a que en todos los casos sea de esta manera; y es necesario recordar que en varias ocasiones las personas utilizan las estrategias que se han comprobado que sirven para resolver la situaciones que se les presenta, pero si se trata de una situación que nunca antes han tenido, como puede ser el caso de estos estudiantes, es necesario darles seguimiento y contar con acciones remediales dirigidas a este grupo de estudiantes, ya que su situación es diferentes aquellos que han reprobado en más de una ocasión.

Es por ello que es importante conocer que emociones sienten y qué hacen los estudiantes universitarios cuando reprobado un examen por primera vez, ya que depende de qué manera resuelvan dichas situaciones podrán continuar trayectoria académica.

REFERENCIAS

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
- Catalán, M. A., García, R., Barragán, R., Buzón, O., y 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
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Costarelli, V., & Patsai, A. (2012). Academic examination stress increases disordered eating symptomatology in female university students. *Eating and Weight Disorders*, 17, 164-169. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F0325343.pdf>
- De la Fuente, J., López, M., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Vera, M. M., Solinas, G., y 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>
- Dweck, C. (2008). *Mindset. La actitud del éxito*. España: Sirio.
- Kausar, R. (2010). Perceived stress, academic workloads and use of coping strategies by university students. *Journal of Behavioral Sciences*, 20(1), 31-45. Recuperado de

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

<http://eds.a.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=86&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>

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

Pintrich, P., y Schunk, D. (2006). Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones. España: Pearson - Prentice Hall.

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>

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>

Trueba, A. F., Smith, N. B., Auchus, R. J., & Ritz, T. (2013). Academic exam stress and depressive mood are associated with reductions in exhaled nitric oxide in healthy individuals.

Biological Psychology, 93, 206-212. <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2013.01.017>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2016). *Guía de carreras*. México: UNAM.

Zárate, N. E., Soto, M. G., Castro, M. L., y 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?vid=122&sid=35f10e5e-1c0f-46af-aa88-66cb80d74ee7%40sessionmgr4008>

RESEÑAS

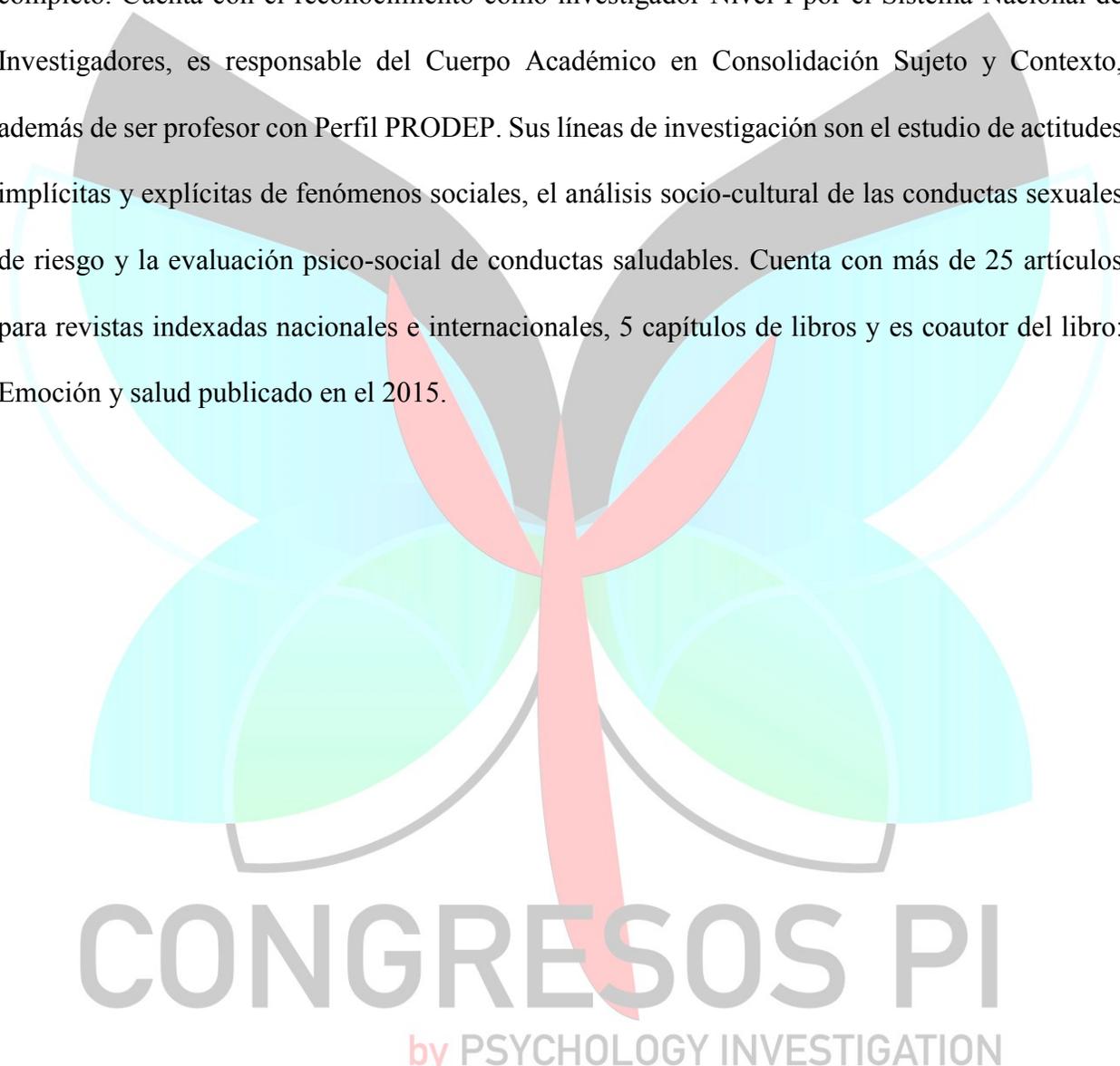
VERÓNICA REYES PÉREZ

Licenciatura en Psicología Social en la Universidad Autónoma Metropolitana. Maestría y Doctorado en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Formación en Psicología social y Evaluación Educativa. Ha impartido participado en varios procesos de evaluación de programas educativos de Licenciatura nacionales. Ha participado en varios proyectos de investigación en el área del estudio de las emociones (miedo, celos, envidia, vergüenza, etc.). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional para Ciencia y la Tecnología (CONACyT). Profesor Investigador de la Universidad de Guanajuato.

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

FREDI EVERARDO CORREA ROMERO

Es profesor-investigador de la Universidad de Guanajuato con el grado de titular “A” de tiempo completo. Cuenta con el reconocimiento como investigador Nivel I por el Sistema Nacional de Investigadores, es responsable del Cuerpo Académico en Consolidación Sujeto y Contexto, además de ser profesor con Perfil PRODEP. Sus líneas de investigación son el estudio de actitudes implícitas y explícitas de fenómenos sociales, el análisis socio-cultural de las conductas sexuales de riesgo y la evaluación psico-social de conductas saludables. Cuenta con más de 25 artículos para revistas indexadas nacionales e internacionales, 5 capítulos de libros y es coautor del libro: Emoción y salud publicado en el 2015.



CONGRESOS PI
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION



CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA Y EDUCACION

QUERÉTARO, MÉXICO
2019

