
 ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

REGULACIÓN EMOCIONAL Y ANSIEDAD ANTE EXÁMENES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

EMOTIONAL REGULATION AND TEST ANXIETY IN UNIVERSITY STUDENTS

CAMILA BELÉN-ARIAS¹, MACARENA VERÓNICA DEL VALLE², ELIANA VANESA ZAMORA³, MARÍA CORA ROMÁN⁴,
MELINA SULPIZIO⁵, SEBASTIÁN URQUIJO⁶

FECHA DE RECEPCIÓN 28/12/2023 • FECHA DE ACEPTACIÓN 24/09/2024

Para citar este artículo: Arias, C. B., del Valle, M. V., Zamora, E. V., Román, M. C., Sulpizio, M. & Urquijo, S. (2025). Regulación emocional y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Psychología. Avances de la Disciplina*, 19(1), 57-70. <https://doi.org/10.21500/19002386.6854>

Resumen

La ansiedad ante exámenes puede impactar negativamente en la salud mental de los estudiantes y, además, obstaculizar su rendimiento académico, por lo que resulta fundamental la regulación emocional antes y durante los mismos. 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 [XX], 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 trabajó con 193 estudiantes de dicha unidad académica, a quienes se aplicaron las adaptaciones argentinas del Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional y del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes. Los resultados mostraron que las estrategias desadaptativas (especialmente Catastrofización y Autoculparse) se correlacionan en mayor medida con la ansiedad. Por su parte, los índices de ansiedad ante exámenes que mostraron asociaciones con el rendimiento académico fueron Interferencia, Confianza y Emocionalidad. Este estudio contribuye a comprender la relación entre la regulación emocional y la ansiedad en los exámenes.

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

-
- 1 Deán Funes 3270, B7602AYJ Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, 0054 223 475 2526. Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT, CONICET, UNMDP), Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. arias.camilabelen@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8913-9508>
- 2 Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT, CONICET, UNMDP). <https://orcid.org/0000-0003-3549-7224>
- 3 Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT, CONICET – UNMDP). <https://orcid.org/0000-0002-6278-6665>
- 4 <https://orcid.org/0009-0008-8110-0826>
- 5 <https://orcid.org/0009-0005-1394-5622>
- 6 Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT, CONICET, UNMDP), Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://orcid.org/0000-0002-8315-9329>

Abstract

Test anxiety can have a negative impact on the mental health of students and, in addition, hinder their academic performance, so emotional regulation before and during exams is essential. The aim of the present study was to investigate the relationships between cognitive strategies of emotional regulation and test anxiety in university students [XX], and to determine the effect of the latter on academic performance. For this purpose, a descriptive-correlational cross-sectional non-experimental design was used. We worked with 193 students of this academic unit, to whom we applied the Argentine adaptations of the Cognitive Strategies of Emotional Regulation Questionnaire and the German Inventory of Test Anxiety. The results showed that maladaptive strategies (especially Catastrophizing and Self-Cultivation) correlated to a greater extent with anxiety. The test anxiety indices that showed associations with academic performance were Interference, Confidence and Emotionality. This study contributes to understanding the relationship between emotional regulation and test anxiety.

Keywords: emotional regulation, emotion, test anxiety, university students.

Introducción

Durante los últimos años, el estudio de la regulación emocional (RE) ha cobrado creciente interés en la comunidad científica, debido a la evidencia del impacto que los procesos autorregulatorios han demostrado sobre la salud mental y la calidad de vida de las personas (Canedo *et al.*, 2019; Hirschie *et al.*, 2019). La RE puede definirse como el conjunto de “procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y temporalidad, para alcanzar metas personales” (Thompson, 1994, p. 27-28). Esta definición amplía el concepto más allá de la simple inhibición de las reacciones emocionales, como se ha enfatizado en la visión tradicional occidental centrada en el control de las emociones negativas. En cambio, incluye toda una serie de mecanismos que permiten modificar la expresión emocional, ya sea para prevenir, incrementar, inhibir, sostener o promover reacciones emocionales, y, por lo tanto, se entiende como la modulación de estados afectivos en relación a objetivos (Pascual-Jimeno & Conejero-López, 2019).

A lo largo del tiempo, se han presentado múltiples enfoques para clasificar y agrupar las estrategias de RE. Entre ellos, se destaca la propuesta de Garnefski *et al.* (2001), en la que plantean que la RE incluye una serie de respuestas biológicas, sociales, comportamentales, y procesos cognitivos conscientes e inconscientes. Considerando cómo las emociones pueden ser gestionadas mediante procesos cognitivos, los autores (Garnefski &

Kraaij, 2007) desarrollaron el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ), instrumento ampliamente utilizado, 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 o desagradables. Las estrategias que lo forman son: *Autoculparse* (atribuir la culpa de la situación a la persona misma), *Culpar a otros* (culpar a los demás del evento vivido), *Rumiación* (insistir en los pensamientos y sentimientos asociados a la experiencia desagradable), *Catastrofización* (exacerbar 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 se podrían clasificar como estrategias de RE adaptativas, las estrategias Autoculparse, Culpar a otros, Rumiación y Catastrofización supondrían una RE desadaptativa (Garnefski & Kraaij, 2016).

Numerosos estudios (*e.g.*, Aldao *et al.*, 2010; Compas *et al.*, 2017; Potthoff *et al.*, 2016; van-den-Heuvel *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2021) dan cuenta de la relación existente entre la disposición a utilizar ciertas estrategias cognitivas de RE y la presencia de psicopato-

ología, pudiendo facilitar el comienzo o continuidad de un trastorno psicopatológico. En esta línea, del-Valle *et al.* (2021) reportan que un mayor uso de las estrategias Rumiación, Catastrofización y Aceptación y un menor uso de la estrategia Reinterpretación positiva se asocia con mayores niveles de sintomatología depresiva en estudiantes universitarios. Distintas investigaciones plantean que los sujetos que padecen trastornos psicopatológicos, como el Trastorno de pánico, el Trastorno de ansiedad generalizada, el Trastorno por estrés postraumático o el Trastorno límite de la personalidad, tienden a emplear estrategias desadaptativas de RE (Hervás, 2011; Pugach *et al.*, 2020; Sorgi-Wilson & McCloskey, 2022).

Asimismo, las personas que suelen tener dificultades para regular sus emociones negativas tienden a presentar relaciones interpersonales conflictivas, lo que también conduce a un mayor malestar y a una disminución en su autoestima. En este sentido, Medrano *et al.* (2019) hallaron que una utilización frecuente de las estrategias Catastrofización y Culpar a otros se vincula con una mayor agresividad. Sin embargo, debe destacarse que la presencia de psicopatología no se asocia al uso de un solo tipo de estrategia, sino a un conjunto combinado de ellas (Garnefski *et al.* 2001).

Ahora bien, en términos generales, las personas que presentan un bajo ajuste emocional pueden presentar una mayor tendencia a centrarse de manera constante en sus emociones, sin tener demasiada claridad de estas y a mantener la creencia de que no pueden cambiarlas o controlarlas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2003), lo que puede promover la aparición de ansiedad (Contreras-Valdez *et al.*, 2018) y, en el ámbito académico, influir sobre el aprendizaje y el rendimiento (Medrano *et al.*, 2013; Usán-Supervía & Quílez-Robres, 2021). Por lo tanto, regular las emociones en dicho ámbito se vuelve crucial para el logro de objetivos educativos.

En particular, los estudiantes universitarios se hallan expuestos a variadas exigencias a lo largo de sus trayectorias académicas, debiendo afrontar situaciones estresantes que implican la movilización de recursos personales y la puesta en marcha de estrategias específicas para alcanzar sus metas. Los exámenes son un ejemplo paradigmático de situaciones estresantes, y la ansiedad es la respuesta emocional usual que se presenta (Furlan, 2013; Piemontesi *et al.*, 2012). En condiciones norma-

les, 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-Cárdenes *et al.*, 2011). No obstante, los niveles elevados de ansiedad tienen expresiones cognitivas, fisiológicas y conductuales que pueden ser negativas, como por ejemplo, la procrastinación, que en caso de sostenerse 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 (Gutiérrez-Calvo, 2002). 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 (Zeidner, 2007). La evaluación de la situación de examen como más o menos amenazante variará en función de diferentes factores situacionales (*e.g.*, el dominio del tema evaluado, el interés en la asignatura, la importancia de la prueba), ambientales (*e.g.*, rendir en un aula desconocida, el ruido, la temperatura ambiental) y personales (*e.g.*, el rasgo de ansiedad del sujeto, los procesos de socialización escolar, el género) (Bausela-Herreras, 2005; Rosário *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 (Heredia *et al.*, 2008). Posteriormente, el Modelo Dual (Liebert & Morris, 1967) propuso la diferenciación entre dos dimensiones de la ansiedad: Preocupación y Emocionalidad; y, desde la década de 1980, se fueron incorporando evidencias a favor de la multidimensionalidad de la AE. 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 Inventory 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 cual demostró validez y fiabilidad para evaluar las múltiples dimensiones de la AE.

Regulación emocional y ansiedad ante exámenes

Se han llevado a cabo una cantidad limitada de investigaciones sobre la relación precisa entre la RE y la AE en población universitaria. En términos generales, los estudios identifican la RE como un factor esencial en entornos académicos, especialmente en situaciones de examen. En este sentido, Bembenutty *et al.* (2000) sostienen que es fundamental la regulación de la emoción y el afecto antes y durante un examen, debido a que la desregulación podría favorecer el centramiento en la propia información emocional, y así disminuir procesos atencionales necesarios para preparar un examen y rendir adecuadamente (Ivcevic & Brackett, 2014), lo que contribuiría a aumentar considerablemente la ansiedad e influir sobre el rendimiento académico (Kwon *et al.*, 2017).

Recientemente, Zheng *et al.* (2023) realizaron una investigación en estudiantes de entre 17 y 25 años, cuyos resultados mostraron que una RE eficaz desempeñaba un papel mediador en el estrés académico y la AE. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que indican una correlación negativa entre el estrés académico y la habilidad de regular las propias emociones (Arslan, 2017; Ying *et al.*, 2020).

Más específicamente, considerando las estrategias cognitivas de RE y su vinculación con la ansiedad, se ha reportado que mientras mayor es el uso de ciertas estrategias adaptativas (*e.g.*, Reinterpretación positiva) y menor es el uso de estrategias desadaptativas (*e.g.*, Catastrofización), menores son los niveles de ansiedad de los estudiantes (del-Valle *et al.*, 2018; Domínguez-Lara, 2017). Considerando que la Reinterpretación positiva es una estrategia que propicia una reevaluación de la situación, facilita su percepción en términos de desafío en lugar de amenaza, por lo que es esperable que, al des-

cender la amenaza, decrezca también la ansiedad. Se ha sugerido que esta estrategia también podría disminuir la actividad simpática en el sistema cerebral límbico (Liu *et al.*, 2021). La Catastrofización, en cambio, al enfocarse en las posibles consecuencias negativas del evento promovería la preocupación y la respuesta ansiosa.

La evidencia indica que la AE también seguiría esta misma tendencia (Eslamiyan *et al.*, 2022; Hasani, 2014; Kamel, 2018). De igual forma, Liu *et al.* (2021) hallaron correlaciones significativas entre estas variables, mostrando asociaciones inversas entre RE y AE, y encontrando que la RE predecía negativamente la AE. Como predictores de los componentes específicos de la AE se halló que, dentro de las estrategias adaptativas, Reinterpretación positiva y Poner en perspectiva fueron predictores de los componentes de Preocupación y Emocionalidad, mientras que la puntuación total de AE fue predicha por la Reinterpretación positiva y la Focalización en los planes (Hasani, 2014). Entre las estrategias desadaptativas, por su parte, Autoculparse y Catastrofización predijeron el componente Preocupación y la puntuación total de AE. Asimismo, el componente Emocionalidad se predijo a través de las estrategias Autoculparse, Catastrofización y Rumiación (Hasani, 2014).

Estos resultados sugieren que la RE puede reducir el nivel de ansiedad de los individuos causado por acontecimientos estresantes, tales como los exámenes, promoviendo su adaptación. Además, 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 las competencias académicas, la procrastinación académica y la autoeficacia (del-Pilar-Jiménez *et al.*, 2019; Gómez-Romero *et al.*, 2020; Orozco-Vargas *et al.*, 2022).

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. Los estudiantes que presentan elevada AE a largo plazo pueden sufrir consecuencias adversas para el organismo, como trastornos del sueño, depresión y trastornos alimentarios. En algunos casos, puede incluso provocar autolesio-

nes e ideación suicida (Bentley *et al.*, 2016; Rodway *et al.*, 2016). Pese a ello, los estudios al respecto son escasos, en especial a nivel local y en población universitaria. Por tanto, el objetivo de este estudio fue evaluar las relaciones entre el uso de estrategias cognitivas de RE y los niveles de AE en población universitaria argentina, y determinar el efecto de esta última sobre el rendimiento académico. Se espera que los resultados representen un aporte al conocimiento de estas variables, proporcionando una base para desarrollar intervenciones y tratamientos que permitan promover una adecuada RE y mejorar la calidad de vida de los estudiantes universitarios, así como la efectividad en el cursado de sus estudios. Además, estos hallazgos podrían ser utilizados para implementar acciones que reduzcan el impacto de la ansiedad en el rendimiento académico, promoviendo un entorno educativo más saludable y favorable para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Método

Diseño

Se trabajó con una metodología cuantitativa, con 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 [XX]. Se optó por trabajar con estudiantes de una misma licenciatura para unificar la medición del rendimiento académico, que suele variar entre las carreras. 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. La distribución de género presente en la muestra es coherente con la composición de la Facultad de Psicología de la Universidad [XX].

Instrumentos

Cuestionario 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, Culpar a otros, Rumiación, Catastrofización, Focalización positiva, Focalización en los planes, Aceptación, Reinterpretación positiva y Poner en perspectiva. La consistencia interna de las dimensiones en el presente estudio fue adecuada (Autoculparse: $\alpha = .78$; Culpar a otros: $\alpha = .76$; 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: 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 ($\alpha = .91$). También, se realizó un análisis factorial confirmatorio que mostró adecuados índices de ajuste (CFI = .98; NFI = .95; GFI = .95; RMSEA = .06).

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

Procedimiento

Se estableció contacto con los estudiantes a través de las plataformas virtuales de la Facultad de Psicología de la Universidad [XX], y se los invitó a participar de la investigación. La toma de datos se realizó de manera virtual a través de la plataforma gratuita Google Forms. En la plataforma se explicó el objetivo del estudio y se solicitó la firma de un consentimiento informado como requisito para la participación, aclarando el carácter voluntario de la misma.

Consideraciones éticas

No se brindaron incentivos de ningún tipo para la participación. Durante todo el proceso, se siguieron y respetaron todas las directrices y recomendaciones éticas correspondientes a la investigación con sujetos humanos (American Psychological Association, 2010; World Medical Association, 2013).

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 AE y dos variables adicionales para las estrategias de RE: una para la sumatoria de estrategias adaptativas y otra para la sumatoria de estrategias desadaptativas (este 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 modo de análisis preliminar, se determinó si existían diferencias en función del género a través de pruebas paramétricas *t* de Student para muestras independientes (se comprobó también la homocedasticidad de las distribuciones con valores en la prueba Levene $p > .01$). Se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) para algunas de las variables bajo estudio (Culpar a otros y Estrategias desadaptativas fueron mayores en hombres, con diferencias moderadas, mientras que Aceptación, GTAI Preocupación, GTAI Emocionalidad y GTAI Puntaje total, fueron mayores en mujeres con diferencias moderadas). Dado este efecto, se procedió a analizar la relación entre los niveles de AE y el uso de las estrategias de RE a través de correlaciones parciales, controlando el efecto del género. 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 se 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

	ME	DE	Asimetría	Curtosis
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 fueron Focalización en los planes y Reinterpretación positiva y las estrategias con menor frecuencia de uso fueron Culpar a Otros y Catastrofización.

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 2.

Tabla 2
Correlación entre Estrategias de RE, Indicadores de Ansiedad y Promedio académico

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
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**	
17. Promedio académico	-.06	.04	.01	.02	.01	-.01	.09	.01	.07	.06	.01	-.23**	-.03	-.23**	-.32**	-.29**

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

Según lo reportado en la Tabla 2, 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, siendo Catastrofización la estrategia que presentó asociaciones más fuertes. 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, considerando que la AE y las estrategias de RE pueden influir sobre el desempeño, se analizó si estas variables se encontraban asociadas con el promedio académico, nuevamente, a través de correlaciones parciales controlando el efecto del género. Los resultados de estos análisis se muestran también en la Tabla 2. 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 índices de AE que mostraron asociaciones con el rendimiento académico fueron Interferencia, Confianza y Emocionalidad. Las correlaciones fueron bajas a moderadas.

Discusión

Este estudio se propuso evaluar las relaciones entre el uso de estrategias cognitivas de RE y los niveles de AE en población universitaria argentina, y determinar el efecto de esta última sobre el rendimiento académico. En términos generales, los resultados muestran que la RE mantiene una correlación negativa con la AE, lo cual es consistente con estudios previos (*e.g.*, Eslamiyan *et al.*, 2022; Liu *et al.*, 2021; Rafiepoor *et al.*, 2019).

Específicamente, los hallazgos indican que las estrategias desadaptativas se correlacionan en mayor medida con la ansiedad, al igual que lo reportado por otros autores (del-Valle *et al.*, 2018; Dominguez-Lara, 2017). Esto podría deberse a que las estrategias desadaptativas

conducen a mantener la atención en los aspectos negativos de una situación, amplificando de esta forma las respuestas cognitivas y emocionales negativas e intensificando así los niveles de 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. Esto sugiere que, si bien las estrategias adaptativas pueden ser útiles para manejar la ansiedad, su efectividad depende del tipo de estrategia utilizada. De esta manera, aquellas estrategias que suponen un esfuerzo activo orientado a la modificación cognitiva (Reinterpretación positiva y Focalización positiva) tendrían mayores efectos, reduciendo la AE, mientras que aquellas más pasivas (Aceptación o Poner en perspectiva) o menos orientadas al cambio cognitivo (Focalización en los planes) serían menos efectivas. 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 para 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).

Respecto a la frecuencia de uso de estrategias cognitivas de RE en estudiantes universitarios, se encontró una mayor utilización de las estrategias adaptativas en comparación con las desadaptativas, coincidiendo estos resultados con estudios previos realizados en población universitaria (Canedo *et al.*, 2019; del-Valle *et al.*, 2021). Esto parecería indicar que los universitarios logran adaptarse a las demandas del entorno, controlando de manera eficaz sus emociones. En consonancia con lo reportado por la literatura, 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 (Canedo *et al.*, 2019; del-Valle *et al.*, 2021; Dominguez-Lara, 2017; 2018). La planificación para hacerle frente a una situación desplacentera, 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). Estas coincidencias podrían reflejar patrones consistentes entre estudiantes universitarios, aun considerando diferentes carreras (Andrés *et al.*, 2017), demostrando que, al enfrentarse a desafíos comunes en su formación educativa, tienden a desarrollar habilidades adaptativas para manejar el estrés académico.

Por otro lado, 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.

Finalmente, considerando la existencia de investigaciones que sugieren efectos de las estrategias de RE y la AE sobre el rendimiento académico, este estudio se propuso explorar la presencia de asociaciones entre dichas variables, encontrando ausencia de relación entre la RE y el rendimiento, y relaciones bajas entre la AE y el rendimiento. En cuanto a 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.*, 2016), aunque estos estudios han sido desarrollados en población no universitaria (Andrés *et al.*, 2017), lo que podría explicar algunas discrepancias en los hallazgos. 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 con 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). La complejidad que presenta esta variable y las variaciones metodológicas que se pueden utilizar para medirla podrían explicar por qué los efectos de la RE sobre el rendimiento académico no siempre son consistentes entre estudios.

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. En este sentido, la RE puede reducir los efectos negativos de la ansiedad sobre el desempeño académico al fomentar estrategias de afrontamiento más efectivas (Cabanach *et al.*, 2018). Así, una gestión adaptativa de la ansiedad a través de la Focalización en los planes o la Reinterpretación positiva podría disminuir las interferencias cognitivas y emocionales que afectan el rendimiento académico.

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, como se mencionó anteriormente, 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, ya 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 este 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 solo 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, al haberse centrado en estudiantes de la carrera de Psicología, se añade una restricción adicional en términos de generalización, dado que esta población puede presentar características diferenciales, tales como mayores niveles de estrés en comparación con estudiantes de otras disciplinas (Thomas *et al.*, 2014), lo cual podría sesgar los resultados. Asimismo, 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. Finalmente, la medición del rendimiento académico a través del promedio aproximado reportado por los propios estudiantes supone una medida poco precisa, que podría mejorarse con indicadores más específicos en próximos estudios. En efecto, esta decisión fue metodológica, dada la dificultad burocrática de acceder a los datos privados de los registros académicos de cada estudiante a través de los servicios universitarios.

A pesar de las limitaciones mencionadas, este trabajo representa un aporte relevante sobre la relación entre las estrategias cognitivas de RE y la AE en población universitaria, y su impacto sobre el rendimiento académico. Los hallazgos corroboran la correlación positiva entre el uso de estrategias desadaptativas de RE y los niveles de AE, y refuerzan la idea de que, para minimizar la ansiedad, es más efectivo reducir las estrategias desadaptativas que incrementar las adaptativas. Además, aunque las relaciones encontradas entre la AE y el rendimiento fueron bajas, se observa que los componentes relacionados con la interferencia en el estudio pueden influir negativamente en el rendimiento. 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), los aportes generados por esta investigación pueden resultar significativos para diseñar programas de intervención que tiendan a resguardar y promover la salud mental de los estudiantes universitarios.

Referencias

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- American Psychological Association (2010). Ethical principles of psychologists and code of conduct. <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- 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 Akadēmia*, 16(1), 113-130. <https://hdl.handle.net/20.500.12743/1431>
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Canet-Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., Ignacio, J., & Guzmán, N. (2017). Regulación emocional y desempeño académico: Revisión sistemática de sus relaciones empíricas. *Psicología em Estudo*, 22(3), 299-311. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i3.34360>
- Arslan, N. (2017). Investigating the relationship between educational stress and emotional self-efficacy. *Universal journal of educational research*, 5(10), 1736-1740. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051010>
- Bausela-Herreras, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: Evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553-558. <http://bit.ly/2obfQ0U>
- 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>
- Bentley, H., O'Hagan, O., Raff, A., & Bhatti, I. (2016). *How safe are our children? The most comprehensive overview of child protection in the UK*. London, UK: NSPCC.
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., González Doniz, L., & Corrás Vázquez, T. (2018). Afrontamiento y regulación emocional en estudiantes de fisioterapia. *Universitas Psychologica*, 17(2), 127-139. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-2.aree>
- Canedo, C. M., Andrés, M. L., Canet-Juric, L., & Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo

- y psicológico en estudiantes universitarios. *Libera-bit*, 25(1), 25-40. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.03>
- 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. <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299022819007.pdf>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A metaanalysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143, 939-991. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000110>
- 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. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI16-1.vvcv>
- 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. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.003>
- del-Pilar-Jiménez, E., Alarcón, R., & de-Vicente-Yague, M. I. (2019). Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 24-30. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.10.001>
- 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. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42062015000300003
- 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. *Revista Científica de Psicología Eureka*, 18(1), 7-25. <https://ojs.psicoeureka.com.py/index.php/eureka/article/view/46>
- del-Valle, M., Betegón, E., & Irurtia-Muñiz, 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. <http://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7>
- del-Valle, M., Zamora, E. V., Irurtia, 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. <https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n2a27>
- Devincenzi, G., Rohde, G., Bonaffini, M. L., Giraudo, 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. <http://doi.org/10.30972/rfce.0203257>
- Dominguez-Lara, S. (2017). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad y depresión en universitarios: análisis preliminar. *Revista Salud Uninorte*, 33(3), 315-321. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/6170>
- Dominguez-Lara, S. A. (2018). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional? *Educación Médica*, 19(2), 96-103. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.010>
- Eslamiyan, S., Nouri-Ghasemabadi, R., & Hasani, J. (2022). The Structural Equation Modeling of Test Anxiety based on Perfectionism with Emphasis on Mediating Role of Maladaptive Cognitive Emotion Regulation. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 11(3), 195-206. <http://rooyesh.ir/article-1-3529-en.html>
- Estefani, A., & Espíndola, W. (2019). *Autoeficacia académica y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná* [Tesis de grado]. Universidad Católica Argentina, Paraná. <https://repositorio.uca.edu.ar/bits-tream/123456789/10604/1/autoeficacia-academica-estrategias-cognitivas.pdf>

- 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. <https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF20mujeres.pdf>
- Furlan, L. (2013). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4385812>
- Furlan, L., 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. <https://lc.cx/xRq8Jl>
- 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. <https://www.aacademica.org/000-054/432.pdf>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *Cognitive Emotion Regulation European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2016). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety. *Cognition and Emotion*, 32(7), 1401-1408. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1232698>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- George, D., & Mallory, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14th Ed.). Routledge.
- Gómez-Romero, M. J., Tomás-Sábado, J., Montes-Hidalgo, J., Brando-Garrido, C., Cladellas, R., & Límonero, J. T. (2020). Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios: el papel de la regulación emocional. *Ansiedad y estrés*, 26(2-3), 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.06.002>
- 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. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21987>
- Gutiérrez-Calvo, M. (2002). Ansiedad y educación. En F. Palermo, E. Fernández-Abascal, F. Martínez, & M. Chóliz (Eds.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 541-556). Madrid: Mc GrawHill.
- Hasani, J. (2014). The role of the cognitive emotion regulation strategies in student's test anxiety. *Journal of Cognitive Psychology*, 2(1), 10-21. https://jcp.khu.ac.ir/browse.php?a_id=2002&sid=1&slc_lang=en&ftxt=1
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., & Volker, H. (2008). Adaptación del Inventory Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes: GTAI-A. *Evaluación*, 8, 46-60. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v8.n1.504>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Bapista-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), 347-372. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/psicopatologia-de-la-regulacion-emocional-el-papel-de-los-deficit-emocionales-en-los-trastornos-clinicos/>
- Hirschle, A. L. T., Gondim, S. M. G., Alberton, G. D., & Ferreira, A. S. M. (2019). Estresse e bem-estar no trabalho: O papel moderador da regulação emocional. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 19(1), 532-540. <https://doi.org/10.17652/rpt/2019.1.14774>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- Kamel, O. M. (2018). The Relationship between Adaptive/Maladaptive Cognitive Emotion Regulation Strategies and Cognitive Test Anxiety among University Students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(1), 100-105. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585261.pdf>
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-90. <https://doi.org/10.1037/spq0000166>
- 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. <https://doi.org/10.2466/pr.0.1967.20.3.975>
- Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X., & Pan, C. (2021). The relationship between test anxiety and emotion regulation: The mediating effect of psychological resilience. *Annals of general psychiatry*, 20, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12991-021-00360-4>
- 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. <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CD%20INTERACTIVOS/NOA2002/Modelo%20Rendimiento%20Academico.pdf>
- Medrano, L. A., Franco, P., Flores-Kanter, P. E., & Mustaca, A. E. (2019). Intolerancia a la frustración y estrategias cognitivas de regulación emocional en la predicción de la agresividad. *Suma Psicológica*, 26(1), 19-27. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.3>
- Medrano, L. A., Moretti, L., Ortiz, Á., & Pereno, G. (2013). Validación del cuestionario de regulación emocional cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhe (Santiago)*, 22(1), 83-96. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.1.473>
- 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. <https://lc.cx/7NSnZ8>
- Orozco-Vargas, A. E., Aguilera-Reyes, U., Isabel García-López, G., & Venebra-Muñoz, A. (2022). Funcionamiento Familiar y Autoeficacia Académica: Efecto Mediador de la Regulación Emocional. *Revista de Educación*, 396, 127-150. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-532>
- Pascual-Jimeno, A., & Conejero-López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83. <https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/243058940007.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.ppv4>
- 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. <https://lc.cx/wanSdr>
- Potthoff, S., Garnefski, N., Miklósi, M., Ubbiali, A., Domínguez-Sánchez, F. J., Martins, E. C., Witthöft, M., & Kraaij, V. (2016). Cognitive emotion regulation and psychopathology across cultures: a comparison between six European countries. *Personality and Individual Differences*, 98(agosto), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.022>
- Pugach, C. P., Campbell, A. A., & Wisco, B. E. (2020). Emotion regulation in posttraumatic stress disorder (PTSD): Rumination accounts for the association between emotion regulation difficulties and PTSD severity. *Journal of Clinical Psychology*, 76(3), 508-525. <https://doi.org/10.1002/jclp.22879>
- Rafiepoor, A., Shafaqati, S., Abedini, A., & Jafari, T. (2019). Prediction of Test Anxiety Based on Difficulties in Emotion Regulation in High School Students in Tehran. *Journal of Research in Educational Science*, 13(46), 111-122. <https://doi.org/10.22034/jresa.2019.152170.1670>
- Rice, J. A., Levine, L. J., & Pizarro, D. A. (2007). "Just stop thinking about it": Effects of emotional dis-

- engagement on children's memory for educational material. *Emotion*, 7(4), 812-823. <http://doi.org/10.1037/1528-3542.7.4.812>
- 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. <https://lc.cx/r0kEbV>
- Rodway, C., Tham, S. G., Ibrahim, S., Turnbull, P., Windfuhr, K., Shaw, J., Kapur, N., & Appleby, L. (2016). Suicide in children and young people in England: a consecutive case series. *Lancet* 3, 751-759. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30094-3](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30094-3)
- Romo-López, A., & Fresán-Orozco, M. (2005). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En *Deserción, rezago y trayectorias escolares*. México: ANUIES.
- Rosário, 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. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=3523>
- Sorgi-Wilson, K. M., & McCloskey, M. S. (2022). Emotion regulation strategies among individuals with borderline personality disorder relative to other groups: A review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 29(5), 1655-1678. <https://doi.org/10.1002/cpp.2738>
- Thomas, S. J., Caputi, P., & Wilson, C. J. (2014). Specific attitudes which predict psychology students' intentions to seek help for psychological distress. *Journal of clinical psychology*, 70(3), 273-282. <https://doi.org/10.1002/jclp.22022>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago Press. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/5640>
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base* (3rd ed.). Atomic Dog.
- Usán-Supervía, P., & Quílez-Robres, A. (2021). Emotional Regulation and Academic Performance in the Academic Context: The Mediating Role of Self-Efficacy in Secondary Education Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 5715. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>
- van-den-Heuvel, M. W. H., Stikkelbroek, Y. A. J., Bodden, D. H. M., & van-Baar, A. L. (2020). Coping with stressful life events: Cognitive emotion regulation profiles and depressive symptoms in adolescents. *Development and Psychopathology*, 32, 985-995. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000920>
- Wang, Q. Q., Fang, Y. Y., Huang, H. L., Lv, W. J., Wang, X. X., Yang, T. T., Yuan, J. M., Gao, Y., Qian, R. L., & Zhang, Y. H. (2021). Anxiety, depression and cognitive emotion regulation strategies in Chinese nurses during the COVID-19 outbreak. *Journal of Nursing Management*, 29(5), 1263-1274. <https://doi.org/10.1111/jonm.13265>
- World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki-Ethical principles for medical research involving human subjects. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- Xu, J., Fan, X., & Du, J. (2016). Homework emotion regulation scale: psychometric properties for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(4), 351-361. <https://doi.org/10.1177/0734282915603542>
- Ying, J., You, J., & Guo, J. (2020). The protective effects of youth assets on the associations among academic stress, regulatory emotional self-efficacy, and suicidal risk: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*, 119, 105660. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2020.105660>
- 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. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50011-3>
- Zheng, G., Zhang, Q., & Ran, G. (2023). The association between academic stress and test anxiety in college students: The mediating role of regulatory emotional self-efficacy and the moderating role of parental expectations. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1008679>