



**ANSIEDAD EN SITUACIÓN DE EXAMEN Y ESTRATEGIAS DE  
AFRONTAMIENTO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE 1° Y 5° AÑO**

**Tutor:** Juan de la Cruz Mayol

**Tesista:** Lilian Andrea Montaña

**Título:** Licenciatura en Psicología

**Facultad:** Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

**Fecha:** 04/08/2011

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue investigar sobre la ansiedad en situación de examen y las estrategias de afrontamiento utilizadas por alumnos del primer y último año de una carrera universitaria. La muestra estaba constituida por 40 estudiantes (67,5% mujeres; 32,5% varones) de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana. Ellos cursaban primero ( $n=20$ ) y quinto ( $n=20$ ) año y sus edades oscilaban entre los 18 y 47 años ( $M_{\text{edad}}=28,08$ ;  $DE=7,72$ ). Se les solicitó que evocaran una situación de examen reciente y contestaran al Inventario Alemán de Ansiedad frente a los exámenes -GTAI-A- (Heredia, Piemontesi, Furlan & Volker, 2008; Hoddap, 1991) y al Ways of Coping Questionnaire (Lazarus & Folkman, 1984, 1986). Las mujeres se caracterizaban por usar más la estrategia de resolución de problemas y de búsqueda de apoyo social, tener más falta de confianza, preocupaciones y emocionalidad. Los varones no utilizaban una estrategia de afrontamiento con preferencia, tenían mayores niveles de emocionalidad, preocupación e interferencias. Los alumnos de primer año tampoco usaban principalmente alguna estrategia de afrontamiento en particular, presentaban mayor falta de confianza y preocupación. Los de quinto, usaban más usualmente la resolución de problemas, y presentaban mayores niveles de emocionalidad, preocupación y falta de confianza. Los resultados también indicaron que a mayores niveles de ansiedad más se utilizaba la estrategia de afrontamiento de distanciamiento y la de escape-evitación, y menos la estrategia de resolución de problemas. Cuando se analizó sólo a los varones, mayores niveles de ansiedad estaban asociados al uso más frecuente del autocontrol, y menor al de resolución de problemas y distanciamiento. Altos niveles de ansiedad en las mujeres, se asociaron a una mayor frecuencia de la estrategia de confrontación. De la comparación entre alumnos de primero y quinto año se encontró que los primeros utilizaban más la estrategia escape-evitación.

**Palabras clave:** Estrategias de afrontamiento – Ansiedad ante examen – Estudiantes universitarios.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	4
<b>CAPITULO 1: LA VIDA UNIVERSITARIA</b>	6
1.1 Vicisitudes de la vida universitaria	6
1.2 Estrés y ansiedad en la vida universitaria: la situación de examen	7
<b>CAPITULO 2: ANSIEDAD, ESTRÉS Y AFRONTAMIENTO EN SITUACIÓN DE EXAMEN</b>	10
2.1 Ansiedad: distintas conceptualizaciones	10
2.2 Ansiedad ante situaciones de examen	12
2.3 Consecuencias asociadas a la ansiedad en situación de examen	13
2.4 Medición de la ansiedad	14
2.5 Estrés: distintas conceptualizaciones	15
2.6 Afrontamiento: distintas conceptualizaciones	18
2.7 Estrés y afrontamiento del estrés en situación de examen	23
2.8 Medición del afrontamiento ante el estrés	25
2.9 Investigaciones sobre ansiedad y afrontamiento	26
2.9.1 Ansiedad y situación de exámenes	26
2.9.2 Afrontamiento y situación de examen	27
2.9.3 Ansiedad, estrés y afrontamiento en situación de examen	30
2.9.4 Ansiedad y afrontamiento en situación de examen: diferencias de género	30
<b>CAPITULO 3: DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO</b>	33
3.1 Objetivos de investigación	33
3.1.1. Objetivo general	33
3.1.2. Objetivos específicos	33
3.2 Metodología	33
3.2.1 Participantes	33
3.2.2 Instrumentos	34

3.2.3 Procedimiento	36
<b>CAPITULO 4: RESULTADOS</b>	37
4.1 Análisis previos	37
4.2 Objetivo 1	39
4.3 Objetivo 2	40
4.4 Objetivo 3	40
4.5 Objetivo 4	41
4.6 Objetivo 5	42
<b>CAPITULO 5: DISCUSIÓN</b>	43
<b>REFERENCIAS</b>	47
<b>ANEXO</b>	54

## INTRODUCCIÓN

El carácter novedoso inherente a todo ámbito de estudio y la falta de control que las personas pueden experimentar en él, hacen de éste una potencial fuente de estrés (Martín Monzón, 2007). Desenlaces posibles asociados a estas circunstancias incluyen respuestas de ansiedad, afrontamiento del estrés e incluso el fracaso académico. Dentro de los posibles estresores característicos en el ámbito académico, la *situación de examen* se constituye como una de las principales fuentes de tensión. Desde un enfoque más individual, el nivel de ansiedad que presenta cada sujeto y el modo de afrontar la situación evaluativa resultan aspectos íntimamente relacionado a las instancias de examen.

Los individuos en situación de examen tienden a responder con elevados niveles de ansiedad ya que tales circunstancias implican la evaluación de sus aptitudes y la preocupación por el posible mal desempeño en la tarea, lo que conllevaría consecuencias aversivas para la autoestima, el estatus o la pérdida de algún beneficio esperado (Gutiérrez Calvo & Avero, 1995). Los componentes cognitivos de la ansiedad -preocupaciones, pensamientos irrelevantes- son los que mayor interferencia pueden producir sobre las tareas que el estudiante debe realizar cuando se está preparando o rindiendo un examen (Gutiérrez Calvo, 1996). Es así, que expertos aseguran que jóvenes de entre 16 y 32 años padecen *trastorno de ansiedad social de desempeño o fobia a los exámenes* y que la prevalencia en estudiantes universitarios es del 8% (De Masi, 2010).

Asimismo, la situación de examen debe ser afrontada con elevada frecuencia durante el período universitario para alcanzar la meta de todo estudiante: recibir el título que acredite su idoneidad en la materia. Piemontesi, Heredia y Furlán (2008), resaltan que esta circunstancia evaluativa se configura como un tópico de interés para las investigaciones sobre el estrés debido a que reúne las principales características de los estresores ambientales. Los exámenes y cualquier otra instancia de evaluación en la universidad, pueden afectar el curso de la carrera académica y ocupacional de los estudiantes (Zeidner, 1995). El hecho de que los estudiantes cuenten con estrategias de afrontamiento eficaces en este tipo de circunstancias tiene una consecuencia directa en el

bienestar psicológico, y en el logro de las metas y aspiraciones académicas.

El objetivo de este trabajo es indagar como se presenta la ansiedad de evaluación en estudiantes de primero y quinto año de la carrera de psicología de la Universidad Abierta Interamericana y, a su vez, indagar sobre cuáles son las estrategias de afrontamiento utilizadas por ellos para sobrellevar esta situación estresante. Considerando que los alumnos que sufren fracaso universitario podrían no tener problemas relacionados en un cien por ciento con su capacidad intelectual, sino asociados a los niveles extremos de ansiedad que la vida universitaria conlleva o a la falta de estrategias de afrontamiento al estrés que resulten eficaces. El interés de este trabajo radica en la descripción de este fenómeno con miras a la posibilidad de abrir el terreno a nuevas investigaciones que logren entender cómo una de las tantas fuentes de estrés con las que se encuentran en el transcurso de su carrera -la instancia evaluativa- puede afectar al rendimiento académico del alumno.

Asimismo, será de interés la comparación de los niveles de ansiedad y del uso de estrategias de afrontamiento entre alumnos que recién se inician en la vida universitaria y alumnos que se encuentran en el final de la misma. Se asume que en estos últimos, la trayectoria y la experiencia transitada en cuanto a la exigencia universitaria, la metodología de estudio y los exámenes rendidos, debería jugarles a favor a la hora de enfrentarse ante una situación de examen.

Con este panorama en vista, evaluando y conociendo las diferentes maneras en las que los estudiantes afrontan esta situación estresante, es que pueden pensarse soluciones o mejoras que brinden herramientas adecuadas a cada caso particular. De encontrarse tales relaciones, la detección precoz de las condiciones como las mencionadas podría prevenir el fracaso académico y la deserción del alumno en la carrera. Se podrán diseñar intervenciones más informadas cuya meta sea que el alumno mejore la calidad o cantidad de recursos para poder ponerlos en marcha a la hora de enfrentarse a una situación estresante como lo es la situación evaluativa.

## CAPITULO 1

### LA VIDA UNIVERSITARIA

#### **1.1 Vicisitudes de la vida universitaria**

El ingreso a la vida universitaria se caracteriza por ser un momento de cambio y como tal incluye diversas situaciones de índole novedosa que el individuo deberá abordar aún sin contar con las herramientas adecuadas para sobrellevarlas (Martín Monzón, 2007). En el ámbito universitario, el estudiante se enfrenta a problemáticas de diferente índole: propias del sistema académico, como la enseñanza, el régimen de evaluación, la exigencia académica, los docentes; y, personales del estudiante, que tienen que ver con la personalidad de cada individuo, como el grado de inseguridad, los niveles de ansiedad, la capacidad intelectual, las estrategias y estilos de afrontamiento del estrés, y la educación previa.

Diversos estudios se han enfocado en las características estresantes inherentes al espacio educativo. Carlino (2003) destaca varias problemáticas de la enseñanza poniendo en evidencia que a pesar de la exigencia y el cambio requerido al alumnado, las normas y los valores académicos universitarios se exigen pero no se enseñan. La dificultad de lectura en alumnos universitarios es un ejemplo de ello, encontrándose entre sus causales que los estudiantes, no solo llegan mal preparados de sus estudios secundarios previos, sino que al ingresar a la universidad se les exige pensar y analizar textos académicos en ocasiones derivados de textos científicos los cuales originalmente fueron dirigidos a la comunidad científica. Este tipo de lecturas implican el manejo de conocimientos inherentes a la investigación científica que los autores no necesariamente explicitan debido a que su producción nace y generalmente sólo circula dentro de ella (Fernández, Izuzquiza & Laxalt, 2002). A su vez, los alumnos no tienen acceso a libros originales sino a textos que en la

mayoría de las ocasiones son fotocopias de fotocopias, que resultan en un material usualmente de muy mala calidad, poco legible, sin índices, ni capítulos anteriores y posteriores, prólogos e introducciones, y en ocasiones sin referencias bibliográficas ni fechas de publicación. Todo ello no permite que el lector se ubique dentro de lo que lee y le dificulta aún más el proceso de aprendizaje. Carlino (2003) además destaca la necesidad del apoyo de las instituciones, para lograr profundos cambios en la cultura docente e institucional, promoviendo un cambio en la formación de los docentes y en las estrategias de enseñanza que utilizan. Además de incentivar a la construcción de espacios dedicados al alumnado, que posibiliten la enseñanza y metodología de estudios, el armado de talleres grupales que traten los problemas más comunes y generales y espacios individuales donde cada caso particular sea tratado con la relevancia que merece.

Existen diversas opiniones sobre la razón por la cual los estudiantes universitarios no cuentan con las herramientas necesarias para cursar sus estudios sin inconvenientes. Según se desprende del rastreo bibliográfico realizado por Marazza De Romero, Castaldo, Sarubbi De Rearte, Murhell y Chirre (2008), los docentes universitarios culpan a la escuela media y sostienen que la formación de los alumnos es insuficiente. Por su parte, los jóvenes encuestados reconocen no haber adquirido una cultura de trabajo, ni una metodología de estudio, así como tampoco el desarrollo de una autonomía que les permita una inserción favorable en el ámbito universitario. Es así que ésta es señalada como una de las causas más importantes del fracaso académico: la mala preparación que el alumno trae al finalizar la escuela secundaria.

## **1.2 Estrés y ansiedad en la vida universitaria: la situación de examen**

Todas las dificultades con las que el alumno se enfrenta en el ámbito académico repercuten en el momento de dar cuenta de lo aprendido: *la situación de examen*. Piemontesi et al. (2008), la conciben como un proceso compuesto de cuatro fases: *Anticipatoria*, período de advertencia; *Confrontación*, realización del examen; *Fase de espera*, período post-examen; y, *Resultados*, una vez que las notas ya han sido presentadas. La instancia evaluativa es por sí misma una situación generadora de estrés y ansiedad ya que la misma implica la



evaluación de aptitudes y conocimientos adquiridos. Estar inserto en tal circunstancia implica la preocupación por el posible fracaso en la tarea y acarrea posibles consecuencias negativas para la autoestima (Gutiérrez Calvo & Avero, 1995).

Las investigaciones en el ámbito educativo han demostrado la existencia de índices notables de estrés en las poblaciones universitarias, especialmente en los primeros cursos de carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes (Muñoz, 1999), y destacan como estresores académicos más importantes el excesivo trabajo para la casa, los exámenes finales y el momento de estudio para rendir (Martín Monzón, 2007). Un estudio realizado en la Universidad de La Matanza, indica que el 40% de los alumnos universitarios sufre ansiedad y estrés al enfrentar una prueba o evaluación (Nicoletti, Visciglia & Fernández, 2007). La prevalencia de *trastorno de ansiedad social de desempeño* o *fobia a los exámenes* en estudiantes universitarios y medios -entre 16 y 32 años de edad- es del 8% dándose por igual en hombres y mujeres, y existiendo un determinado estilo de personalidad que predispone a ella. La Universidad Nacional de Córdoba realizó un trabajo de relevamiento por el cual se conoció que uno de cada diez alumnos padece de un nivel de ansiedad potencialmente problemático respecto de los exámenes. Tales resultados hicieron necesaria la constitución de un plantel de psicólogos destinado a la apertura de talleres y programas de contención para los estudiantes (De Masi, 2010).

Estudiar y rendir exámenes son tareas ineludibles para quienes cursan carreras universitarias. Desarrollar estas actividades de manera exitosa implica como requisito fundamental el contar con estrategias de afrontamiento que regulen la ansiedad y el estrés asociados a las mismas. La capacidad de accionar con estrategias eficaces incidirá en el comportamiento al momento de estudiar y en el desempeño en los exámenes, condicionando la continuidad y avance del alumno en su trayecto académico (Furlan, Kohan, Piemontesi & Heredia, 2008).

Es por esto, que se destaca la importancia de describir la ansiedad generada por la situación de examen en estudiantes universitarios, y las estrategias de afrontamiento del estrés con las que los alumnos cuentan. Tales conocimientos darán base a futuras investigaciones que aborden la temática de la relación entre los niveles de ansiedad y las estrategias de afrontamiento por un lado, y el rendimiento académico por el otro, con el fin

de encontrar soluciones que mejoren las condiciones en las que los alumnos llegan a las instancias de evaluación.

## CAPITULO 2

# ANSIEDAD, ESTRÉS Y AFRONTAMIENTO EN SITUACIÓN DE EXAMEN

### **2.1 Ansiedad: distintas conceptualizaciones**

El término *ansiedad* ha sido siempre objeto de polémicas, no siendo el objetivo de este trabajo entrar en detalle de las mismas, sólo hacer énfasis en que este término ha suscitado disparidad. Se lo ha relacionado con el miedo, la vergüenza y la timidez para aquellas descripciones basadas en la experiencia interna, y con la irritabilidad e inquietud para descripciones de la experiencia externa (Tous, 1986). No existe hoy día entre los investigadores un acuerdo que permita una exacta definición del término ansiedad. Ha sido considerada como un bien filogenético, como un estado ontogenético de excitación y tensión, el cual aparece tempranamente en el desarrollo. También puede ser caracterizada por un estado de anticipación, que en algunos casos, suscite evaluaciones de amenazas, daño, pérdida o desafío, y a su vez puede caracterizarse por una experiencia actual o transitoria, o como resultado de un recuerdo subjetivo de un hecho relevante (Rusiñol, Gómez, De Pablo & Valdés, 1993)

Se han considerado distintos componentes asociados a la ansiedad, tales como el biológico y fisiológico (Selye, 1976) y cognitivo (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986). Según Aymes y Acuña Castillo (2000) la ansiedad constituye una respuesta emocional o patrón de respuestas que engloba:

- a) *Aspectos cognitivos displacenteros*: Genera un estado de malestar caracterizado por sentimientos de tensión, aprensión, preocupación, inseguridad, autovaloraciones negativas, anticipaciones de eventos negativos acompañadas de dificultades para la concentración y/o para el recuerdo.

- b) *Aspectos fisiológicos caracterizados por alteraciones fisiológicas.* Se producen una serie de alteraciones en la intensidad de las respuestas del sistema nervioso autónomo -modificación en la frecuencia cardíaca, en la conductibilidad eléctrica de la piel, en la presión arterial-, acompañadas de un incremento en la tensión muscular -sistema nervioso somático-. A su vez, estas modificaciones pueden llegar a generar trastornos en los órganos inervados por estos sistemas, pudiéndose observar síntomas cardiovasculares, respiratorios, gastrointestinales, genitourinarios, neuromusculares y neurovegetativos.
- c) *Aspectos motores.* Conductas desajustadas, comportamientos observables que el individuo realiza como consecuencia de la actividad cognitiva y fisiológica. Alumnos ejemplos son: hiperactividad, paralización motora, movimientos repetitivos, expresiones faciales, comer y/o beber en exceso y la propia evitación de la situación.

En un principio, la ansiedad se consideró un constructo unidimensional, o sea, una respuesta global que incluía manifestaciones cognitivas, somáticas y conductuales. Esta concepción tuvo valor histórico sirviendo como modelo, a partir del cual se desarrollaron escalas de medición de la ansiedad (Sarason & Mandler, 1952).

A finales de los años 60 surge una de las principales concepciones acerca de la ansiedad que sentarán las bases para la prolífica investigación desarrollada hasta la actualidad. Una de ellas es la distinción entre la ansiedad como estado transitorio y como rasgo estable de la personalidad (Catell & Scheier, 1961). De esta concepción luego surgirá el concepto más refinado de *rasgo específico-situacional* para referirse a una característica personal que se activa selectivamente en ciertas situaciones y promueve la aparición de un estado ansioso intenso. El *rasgo* de ansiedad refiere a la tendencia a reaccionar emocionalmente con estados ansiosos ante determinadas situaciones, es un patrón estable de respuesta del individuo. El *estado* de ansiedad es un modo transitorio de respuesta e implica la aparición conjunta de tres sistemas de respuesta que interactúan entre sí: la experiencia subjetiva, la activación fisiológica, y la conducta manifiesta (Furlán, 2006).

En las décadas de los 60 y 70 hubo otro avance fundamental en la conceptualización de la ansiedad, la distinción entre dos dimensiones básicas de la experiencia ansiógena: una de carácter cognitivo llamada *preocupación*, y otra de tipo afectivo-fisiológico denominada

*emocionalidad* (Liebert & Morris, 1967). Este enfoque se denominó *Modelo Dual* y define la preocupación como la focalización de la atención sobre pensamientos irrelevantes para la tarea, tales como las consecuencias de fracasar, la habilidad de los otros en relación a la propia, entre otras. La emocionalidad es referida a la percepción subjetiva de la activación fisiológica y del estado afectivo que se genera, lo cual implica tensión, aumento de la activación, sudoración, frecuencia cardíaca, entre otros (Liebert & Morris, 1967).

## 2.2 Ansiedad ante situaciones de examen

La *ansiedad ante los exámenes* se ha conceptualizado como un rasgo específico situacional, caracterizado por la predisposición a reaccionar con elevada ansiedad en contextos que se relacionan con el rendimiento (Gutierrez Calvo & Averó, 1995). Son respuestas de elevada preocupación, activación fisiológica y sentimientos de aprehensión ante situaciones de evaluación de aptitudes personales (Heredia et al., 2008).

Si bien los primeros estudios respecto de la ansiedad ante los exámenes datan de más de 90 años (Folin, Demis, & Smillie, 1914), las investigaciones empíricas, sistemáticas se remontan recién a 1952, cuando Sarason y Mandler iniciaron en la Universidad de Yale estudios de la ansiedad ante los exámenes y su relación con el rendimiento académico.

Alpert y Haber (1960) introdujeron el término de *ansiedad facilitadora* y *ansiedad perturbadora*. En los individuos con elevada ansiedad de prueba y en situación de examen, se activarían dos estados impulsivos de ansiedad: por un lado, se activarían respuestas autonómicas, pensamientos y preocupaciones, interfiriendo la atención y disminuyendo el rendimiento de la tarea, fenómeno denominado *ansiedad perturbadora* del rendimiento; y por otro lado, se activarían reacciones de *ansiedad facilitadora* del rendimiento, fuertemente vinculadas a la resolución de la tarea. Según Furlán (2006) este concepto refleja el valor adaptativo que tiene toda respuesta ansiosa relacionado con la posible activación y búsqueda de nuevas respuestas de afrontamiento en caso de que el desafío se perciba como mayor a los recursos con los que el sujeto cuenta

A partir de los 80 se crearon nuevas escalas para incorporar los aportes derivados de reformulaciones teóricas del Modelo Dual previamente mencionado. Sarason (1984)

propuso una medida multidimensional de la ansiedad frente a los exámenes que diferenció en la dimensión cognitiva de la ansiedad, a la preocupación y los pensamientos irrelevantes; y dentro de la emocionalidad, a la tensión y los síntomas corporales. La distinción entre preocupación y pensamientos irrelevantes se relaciona con el mecanismo de interferencia cognitiva que explicaría la disminución del rendimiento a través del proceso caracterizado como pensamientos intrusivos que desvían la atención de la tarea que se está realizando.

Actualmente la ansiedad evaluativa es concebida como una respuesta emocional originada en una situación en la que los individuos son valorados en aspectos sociales y/o profesionales. Estas circunstancias se caracterizan por suscitar temor, preocupación por fracasar, deficiente rendimiento en la tarea y pueden conllevar secuelas como baja autoestima, valoración social o la pérdida de beneficios esperados (Gutierrez Calvo & Avero, 1995).

Rusiñol et al. (1993) señala que la ansiedad a la evaluación refiere a una ansiedad inherente al contexto educacional y relacionada al adiestramiento, el aprendizaje y el rendimiento. Esta reacción ansiosa surge cuando las aptitudes y capacidades intelectuales, motivacionales y sociales del estudiante son fijadas o excedidas por demandas que provienen del propio sujeto como de otras personas que son significativas para él o provenientes del propio ambiente académico (Rost & Shermer, 1989). El fracaso en satisfacer estas demandas – no siempre necesariamente reales o circunstanciales – conlleva serias consecuencias tanto personales como académicas. El estudiante se ve obligado a reducir la discrepancia que pueda suscitarse entre unos esfuerzos conductuales y/o unos esfuerzos intrapsíquicos orientados hacia un fin. Asimismo, no puede olvidarse que en el momento de evaluar una situación, la ansiedad puede convertirse en un intruso, interfiriendo de forma significativa los pensamientos de los individuos, lo cual acarrea un decremento de la atención y de la eficacia en la resolución de tareas (Sarason, 1984).

### **2.3. Consecuencias asociadas a la ansiedad en situación de examen**

Existen en el estado del arte numerosas evidencias de la influencia de la ansiedad ante los exámenes en el rendimiento académico siendo su componente cognitivo -preocupaciones,

pensamientos irrelevantes- el que mayor interferencia puede producir sobre las tareas de codificación, organización, almacenamiento y recuperación de información que el estudiante debe realizar cuando se está preparando o rindiendo un examen (Gutierrez Calvo, 1996)

Los estudiantes con elevada ansiedad de evaluación experimentan pensamientos automáticos negativos, cogniciones irrelevantes para la tarea y baja autoeficacia académica. También perciben los exámenes como más amenazantes y son más proclives al empleo de estrategias de estudio memorísticas y poco profundas, y presentan dificultades en la regulación de la atención ya que las preocupaciones interfieren en su concentración con las tareas de preparación y solución de problemas que los exámenes requieren (Cassady & Johnson, 2002). La mayoría de estudiantes experimenta una elevada ansiedad en época de exámenes. Esta elevada activación puede repercutir negativamente, no sólo en el rendimiento ante las evaluaciones, sino que puede llegar a desequilibrar la salud de los alumnos (Bausela Herreras, 2005).

Las personas con elevada ansiedad de evaluación emplean actividades auxiliares en el procesamiento de lectura como por ejemplo, retrocesos visuales o relecturas, reducción de la velocidad de lectura y la articulación vocal y subvocal. Gutierrez Calvo, Ramos y Eysenck (1993), indican que el rendimiento varía en función de la ansiedad, la eficiencia de las personas ansiosas es menor dado que invierten más recursos de procesamiento que las que no son ansiosas. Se ha argumentado que en situaciones de estrés, las personas ansiosas generan pensamientos de preocupación, los cuales reducen transitoriamente la capacidad de su memoria operativa. La memoria operativa es un mecanismo de almacenamiento de la información recién leída mientras la nueva información es procesada, es un recurso de corta duración y capacidad limitada (Baddeley, 1986). Las actividades de procesamiento auxiliares que utilizan las personas ansiosas, se llevarían a cabo para compensar la pérdida transitoria de capacidad en la memoria operativa y de este modo evitar que la comprensión de lectura, se vea afectada.

## **2.4 Medición de la ansiedad**

Algunos de los instrumentos clásicos utilizados para medir la ansiedad son: el Test Anxiety Questionnaire –TAQ- (Sarason y Mandler, 1952); la Text Anxiety Scale –TAS- (Sarason, 1978); el Text Anxiety Inventory –TAI- (Spielberger, 1980); el Reaction to test –RTT- (Sarason, 1984); el Cuestionario de Ansiedad y Rendimiento –CAR- (Liebert y Morris, 1967); el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad –ISRA- (Miguel Tobal & Cano Vindel, 1986); el Cuestionario de Ansiedad Ante los Exámenes –CAEX- (Valero, 1999); el German Test Anxiety Inventory –TAI-G- (Hoddap, 1996); el Cognitive Test Anxiety Scale –CTAS- (Cassady y Johnson, 2002).

En la presente investigación el instrumento utilizado para medir la ansiedad se basa en el TAI-G, construido por Hoddap en 1996, quien a su vez se basó en el inventario creado por Spielberger en 1980. La adaptación germana de este instrumento asume la noción de rasgo situacional-específico. La técnica posee 30 ítems que se agrupan en cuatro subescalas: *emocionalidad, preocupación, interferencia y falta de confianza*. Las principales características de esta versión son la influencia del Modelo de Interferencia Cognitiva y el hecho de que sus ítems se refieren a hechos que acontecen solo durante la ejecución del examen sin incluir las referencias a los momentos previos o posteriores al mismo. Se utilizará la Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los exámenes: GTAI-A de Heredia et al. (2008).

## 2.5 Estrés: distintas conceptualizaciones

La reacción de *estrés* desde un punto de vista psicológico, es en muchos puntos similar a la de la ansiedad, aunque también puede incluir reacciones de hostilidad, ira y depresión. Por ello, los términos estrés y ansiedad se utilizan a veces como sinónimos, aunque existen líneas de investigación diferentes dentro de cada campo. Hoy en día el acercamiento entre las teorías del estrés y la ansiedad es aún mayor, ya que en ambos casos se hace hincapié en el estudio de las variables cognitivas -valoración y afrontamiento- que están implicadas en la interpretación de la situación -ansiógena o estresante- y que dan lugar a una reacción del organismo que puede ser observada en los tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, fisiológico y motor (Cano-Vindel, Tobal, González e Iruarrizaga, 1994)



Lazarus (1993), propuso integrar los modelos del estrés dentro de un campo más amplio: el de la psicología de las emociones. Su modelo cognitivo inicial del estrés puede hoy ser considerado como un modelo más general sobre la emoción y en especial, un modelo cognitivo sobre la ansiedad. En función de cómo el individuo interprete la situación, surgirá un tipo de reacción u otra como: estrés, ansiedad, u otro tipo de emoción (Cano-Vindel et al., 1994)

Enfocándonos ahora en la investigación sobre el estrés, debe resaltarse que ésta se ha caracterizado por una falta de univocidad acerca de importantes términos y constructos. El estrés, equivale en medicina a una serie de cambios neuroquímicos, hormonales, psíquicos y de conducta que se producen en los seres humanos ante agentes agresivos prolongados. Primitivamente, la naturaleza permitía que el humano pusiera en juego estas descargas químicas frente a una agresión o ataque, aumentando su fuerza y lucidez para combatir o huir, haciendo del estrés una respuesta necesaria y adaptativa, pero cuando las agresiones son mantenidas, se desequilibra la producción y acciones de estos agentes neuroquímicos y se establece la patología del estrés, que puede causar hipertensión, cardiopatías y muerte súbita o agravar enfermedades o infecciones por inhibición y supresión inmunitaria (Argüelles, 1992).

La palabra estrés deriva del griego *stringere*, que significa provocar tensión, esta palabra se utilizó por primera vez en el siglo XIV. Bernard (1867) sugirió que los cambios externos en el ambiente pueden perturbar al organismo y que una característica principal de los organismos vivos es su capacidad de mantener la estabilidad de su medio interno a pesar de las modificaciones del medio externo. Cannon (1922) propone el término de homeostasia, para designar los procesos fisiológicos coordinados que mantienen constantes el medio interno. Luego, utiliza el termino estrés, al cual definió como aquello que podría debilitar los mecanismos homeostáticos.

Sobre estas referencias se basa Selye para la evolución de sus estudios con respecto al *Síndrome de Adaptación General* (Slipak, 1991). Selye (1960) fue uno de los pioneros en el estudio del estrés en el campo de la medicina. Desde el campo de la psicología, equiparó el término muchas veces, de manera confusa, con el nombre de ansiedad (Gomez Dupertuis, 2002). Definió al estrés como un conjunto de respuestas somáticas, autonómicas y conductuales inespecíficas, frente a agresiones procedentes del ambiente que impliquen una

demanda psicofísica aumentada o un riesgo para el organismo en su conjunto. Abordó su estudio comprendiéndolo como una respuesta adaptativa del organismo ante las diversas situaciones o estímulos que provocan una respuesta fisiológica no específica frente a los agentes provocadores que denomina estresores. A dicho proceso lo denominó Síndrome de Adaptación General (SAG), en el que estímulos estresógenos causan una primera fase llamada de alarma, a la que le sigue otra de adaptación y si ésta se prolonga o agrava, se llega a la fase de agotamiento. Este autor considera que cualquier estímulo puede convertirse en estresor, siempre que provoque en el organismo la respuesta inespecífica de reajuste de la homeostasis. Introduce la distinción entre *eustress* y *distress*, marcando la diferencia entre lo que es estimulante en sentido positivo y lo que es nocivo.

Los investigadores han definido el estrés al menos en tres formas diferentes: como un estímulo, como una respuesta y como las relaciones entre estímulo-respuesta (Omar, 1995). La definición de estrés como un estímulo, focaliza la atención sobre los estresores -que pueden ser cualquier evento- que requiera algún tipo de respuesta adaptativa. En este contexto, estrés significa cualquier fuerza externa sobre un objeto o una persona. Una definición de estrés como respuesta, está asociada con lo que más comúnmente se refiere a forzar o violentar. Finalmente, el estrés puede ser definido como la relación estímulo-respuesta. O sea que está haciendo referencia a la interacción entre los estímulos del medio ambiente y las respuestas del individuo.

Según Omar (1995) desde el modelo fenomenológico cognitivo de Lazarus, se considera que una situación es estresante solamente si el individuo la percibe como tal. En este contexto se considera estrés a las situaciones que exceden los recursos del sujeto y atentan contra su bienestar y los estresores son definidos como transacciones o intercambios entre la persona y los particulares contextos ambientales que la persona percibe o evalúa como amenazantes.

Lazarus (1984) afirma que la aparición del estrés y otras reacciones emocionales están mediatizadas por el proceso de *valoración cognitiva* que la persona realiza, primero sobre las consecuencias que la situación tiene para el mismo -valoración primaria- y posteriormente, si el saldo de la valoración es de amenaza o desafío, el sujeto valora los recursos de que dispone para evitar o reducir las consecuencias negativas de la situación -valoración secundaria-. La valoración secundaria se refiere a la capacidad de afrontamiento

o *coping*, siendo éste un proceso psicológico que se pone en marcha cuando el entorno se manifiesta amenazante (Martín Díaz, Jiménez Sánchez y Fernandez Abascal, 2000).

Según Vazquez Valvedere, Crespo López y Ring (2003) los modelos actuales de estrés conciben la propia respuesta de estrés no como una consecuencia inevitable y directa de elementos universal e inequívocamente definibles, sino como resultado de una delicada y continua transacción entre las presiones que el individuo percibe del medio -interno o externo- y los recursos de afrontamiento que uno considera disponibles y activables –ver Figura 1-.

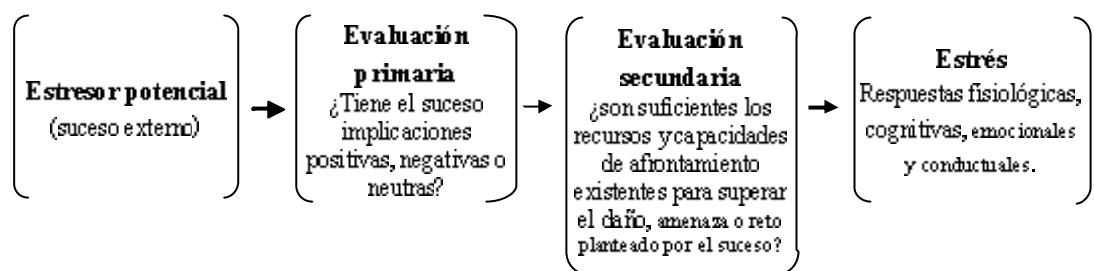


Figura 1. Modelo psicológico del estrés (Vázquez Valverde et al., 2003)

Martínez, Arenas, Páez, Casado, Ahumada, Cuello, Silva y Penna (2005) distinguen una instancia más en el proceso llamada *reevaluación*. La reevaluación, hace referencia a un cambio introducido en la evaluación inicial, sobre la base de la nueva información recibida del entorno (la cual puede eliminar la tensión del individuo o aumentarla) y basándose en la información que se desprende de las propias reacciones del individuo en interacción con el medio.

## 2.6 Afrontamiento: distintas conceptualizaciones

Dentro del estudio de la ansiedad, un determinado tipo de conducta adaptativa viene siendo analizado desde varios años: las estrategias de afrontamiento o *coping*. Dicha conducta adaptativa persigue reducir la actividad provocada por la cognición del entorno, lo que implica una valoración acerca del riesgo que se corre y de las posibilidades del sujeto para hacerle frente.

Lazarus y Launier (1978) presentaron una pionera definición como “el conjunto de esfuerzos, conductas o pensamientos, tendientes a manejar, tolerar, reducir o minimizar las demandas y conflictos sean internos o externos” (Omar, 1995, pp.19). Es decir, desde el modelo fenomenológico de Lazarus, *coping* es conceptualizado como los cambios conductuales de la persona en respuesta a las demandas transaccionales.

Brannon (2001) señala tres aspectos a considerar del concepto de afrontamiento: primero, es un *proceso* que cambia dependiendo de la experiencia del sujeto, si ha obtenido resultados exitosos o no frente a una situación estresante; segundo, no solo es una respuesta automática o fisiológica, si no también aprendida por la experiencia; y tercero, requiere de esfuerzo para manejar la situación y restablecer la homeostasis o adaptarse a la situación.

Resulta importante considerar tres conceptos claves: a) no necesita ser una conducta llevada a cabo completamente si no que el intento y el esfuerzo realizado se considera afrontamiento; b) el esfuerzo no solo se mide por conductas visibles si no también cuentan las cogniciones; y c) la valoración cognitiva de una situación amenazante o desafiante es necesaria para iniciar los intentos de afrontamiento (Schwarzer & Schwarzer, 1996).

Se definen tres etapas en el proceso de afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1984):

- a) *Etapas anticipatoria o de aviso*. En esta etapa el acontecimiento todavía no ha ocurrido y los aspectos principales a evaluar incluyen la posibilidad de que el acontecimiento ocurra o no, el momento en que ocurrirá y la naturaleza de lo que ocurre. En esta fase también se evalúa si el individuo puede manejar la amenaza, hasta qué punto puede hacerlo y de qué forma.
- b) *Etapas de impacto*. En esta etapa, muchos de los pensamientos y acciones importantes para el control pierden valor cuando el acontecimiento nocivo ya ha empezado o ha terminado. Como este se manifiesta en su totalidad, el individuo empieza a comprobar si es igual o peor de lo que anticipaba y en qué aspectos.
- c) *Etapas de post impacto*. Durante este período el sujeto busca como afrontar la situación, tanto psicológica como materialmente.

Hay que diferenciar entre *estilos* de afrontamiento y *estrategias* de afrontamiento. Los primeros contemplan predisposiciones personales que originan el uso diferencial de distintas estrategias entre individuos, siendo más estables temporal y situacionalmente. Las estrategias, en cambio, son procesos más concretos y dependientes del contexto, lo que las

hace más cambiantes (Fernández-Abascal, 1997).

Folkman y Lazarus (1985) proponen dos estilos de afrontamiento: el *focalizado en el problema* -modificar la situación problemática para hacerla menos estresante- y el *focalizado en la emoción* -reducir la tensión, la activación fisiológica y la reacción emocional-. Las estrategias dirigidas al problema contemplan situaciones como que: el sujeto define el problema y busca soluciones alternativas, toma decisiones de acuerdo a los pros y los contras de cada una de las alternativas. Son más frecuentes de aparecer si la situación se evalúa como una situación con posibilidad de cambio. El objetivo es modificar o alterar el problema con el entorno causante de la perturbación. En cuanto a las estrategias dirigidas a la emoción: regulan la emoción evitando situaciones estresantes; tienen más probabilidades de aparecer cuando de la evaluación de la situación se desprende la cognición de que no puede hacerse nada para cambiarla. Estas estrategias incluyen la evitación, minimización, atención selectiva, comparación positiva, extracción de valores positivos de acontecimientos negativos. Otros autores las conceptualizan como adaptativas o inadaptativas (Girdano & Everly, 1986). Se asume que las primeras reducen el estrés y promueven la salud a largo plazo, las segundas reducen el estrés a corto plazo pero sirven para erosionar la salud a largo plazo.

Al ser *coping* un constructo relativamente nuevo dentro del ámbito psicológico, no existen criterios consensuados en cuanto al tipo y número de estrategias de afrontamiento que manejan las personas (Omar, 1995). Existen, en realidad, muchas estrategias posibles que un individuo puede utilizar ante una situación estresante. El uso de unas u otras en buena medida suele estar determinado por la naturaleza del estresor y las circunstancias en las que se produce. Por ejemplo, las situaciones en las que se puede hacer algo constructivo favorecen estrategias focalizadas en la solución del problema, mientras que las situaciones en las que lo único que cabe es la aceptación, favorecen el uso de estrategias focalizadas en las emociones (Forsythe & Compas, 1987).

Navarro (2000) señala que los recursos de afrontamiento pueden distinguirse en:

- a) *Físicos y biológicos*: que incluye los elementos del ambiente y los recursos orgánicos del sujeto -nutrición adecuada, clima, vivienda, enfermedades-.
- b) *Psicológicos o psicosociales*: alude a la capacidad intelectual de la persona, nivel de dependencia o autonomía, creencias, valores, habilidades en la resolución del

problema.

- c) *Recursos sociales*: incluye desde las habilidades sociales, hasta el apoyo social -red de relaciones que el sujeto establece y que propician alternativas funcionales para afrontar las consecuencias-.

Según Omar (1995), la habilidad para manejar situaciones estresantes depende de tales recursos disponibles. Estos desempeñan un rol crucial en la relación stress-salud-enfermedad y constituyen características estables del sujeto y del medio ambiente donde el sujeto funciona. Jenkins (1979) llama a estos recursos la *capacidad adaptativa del individuo*, e indica, que los valores y las normas culturales pueden actuar como recursos de *coping* a nivel sociocultural. Cada sujeto tiende a la utilización de los estilos de afrontamiento que domina o por aprendizaje o por hallazgo fortuito en una situación de emergencia.

La carencia de habilidades o recursos para afrontar situaciones estresantes puede alterar el bienestar psicofísico de los sujetos. Las variaciones individuales en el grado o nivel de estrés ante la misma situación y la probabilidad de desencadenar problemas de adaptación o de salud, tiene relación con la vulnerabilidad del individuo (Labiano & Correché, 2008). Lazarus, Kanner y Folkman (1980) definen el concepto de vulnerabilidad como la relación entre las consecuencias de un evento y los recursos de que dispone el individuo para afrontar dicho evento. Existen variables psicológicas que determinan la vulnerabilidad del sujeto a la activación estresante, estas variables dependen en gran medida de la dotación genética y tienen que ver con la emotividad y el temperamento. Una de ellas es el neuroticismo, que expresa la tendencia a presentar respuestas de ansiedad y mayor fatiga física y mental y gran predisposición a presentar síntomas y disfunciones corporales en respuesta a la activación emocional. La introversión, también es otra variable que determina la vulnerabilidad y está fuertemente ligada a lo genético. La combinación neuroticismo-introversión, favorecería la activación estresantes a igualdad de estímulos amenazadores.

Según Cohen y Edwards (1989), en el proceso y resultado final del afrontamiento, pueden intervenir muchas variables, interfiriéndolo o potenciándolo. Taylor (1990) explica que tanto los factores internos -estilos habituales de afrontamiento y algunas variables de personalidad-, como los externos -recursos materiales, apoyo social y actuación de otros factores estresantes simultáneos- pueden modular, de forma favorable o desfavorable, el

impacto de un estresor –ver Figura 2-:

A) Recursos o impedimentos internos:

- *Estilos de afrontamiento:* Si bien se pueden utilizar variadas estrategias de afrontamiento frente a un suceso estresante, existe en cada persona una tendencia a utilizar una serie determinada de estrategias en situaciones diversas, a eso se lo llama Estilo de Afrontamiento, ningún estilo, por sí mismo, es más efectivo que otro, sino, que depende del contexto. Por ejemplo hay personas evitadoras – minimizadoras- y personas confrontativas –vigilantes-. El estilo evitador es útil para situaciones amenazantes a corto plazo y el estilo confrontativo es útil para situaciones a largo plazo.
- *Factores de personalidad:*
  1. Búsqueda de sensaciones: las personalidades buscadoras de sensaciones, son individuos a los que no les importa tomar riesgos o vivir situaciones excepcionales y por lo tanto parecen tener una mayor tolerancia al riesgo y a los estresores que otras personas.
  2. Sensación de control: una variable que modula los efectos de un estresor es la sensación de tener el control sobre el mismo, la sensación de pérdida de control, es un elemento causante de depresión y otros trastornos emocionales.
  3. Optimismo: es la expectativa de una persona de que los resultados de un suceso serán positivos, este tipo de personas parece manejar mejor situaciones estresantes como padecer cáncer o someterse a una cirugía y esto parece deberse a que las estrategias que emplean estas personas suelen estar centradas en el problema, la búsqueda de apoyo social, por el contrario, las personas pesimistas son más proclives a utilizar estrategias como la negación y el distanciamiento del estresor.
  4. Otras variables: otras variables como (el sentido del humor, sensación de coherencia de la propia vida, inteligencia, no tomarse las cosas tan seriamente, etc. Pueden afectar la eficacia del afrontamiento.

B) Recursos o impedimentos externos:

- Elementos externos como educación, dinero, nivel de vida, apoyo social recibido o la existencia de diversos estresores simultáneos como enfermedades crónicas, conflictos familiares, dificultades económicas, pueden intervenir en el

afrontamiento de dos modos diferentes pero complementarios; actuando de forma directa en las capacidades de afrontamiento de un individuo ante cualquier tipo de estresor o bien, pueden actuar como un amortiguador del efecto de los estresores, por ejemplo, el dinero y el apoyo social puede ser un recurso de afrontamiento, pero también pueden actuar de amortiguador del estrés generado por una situación adversa.

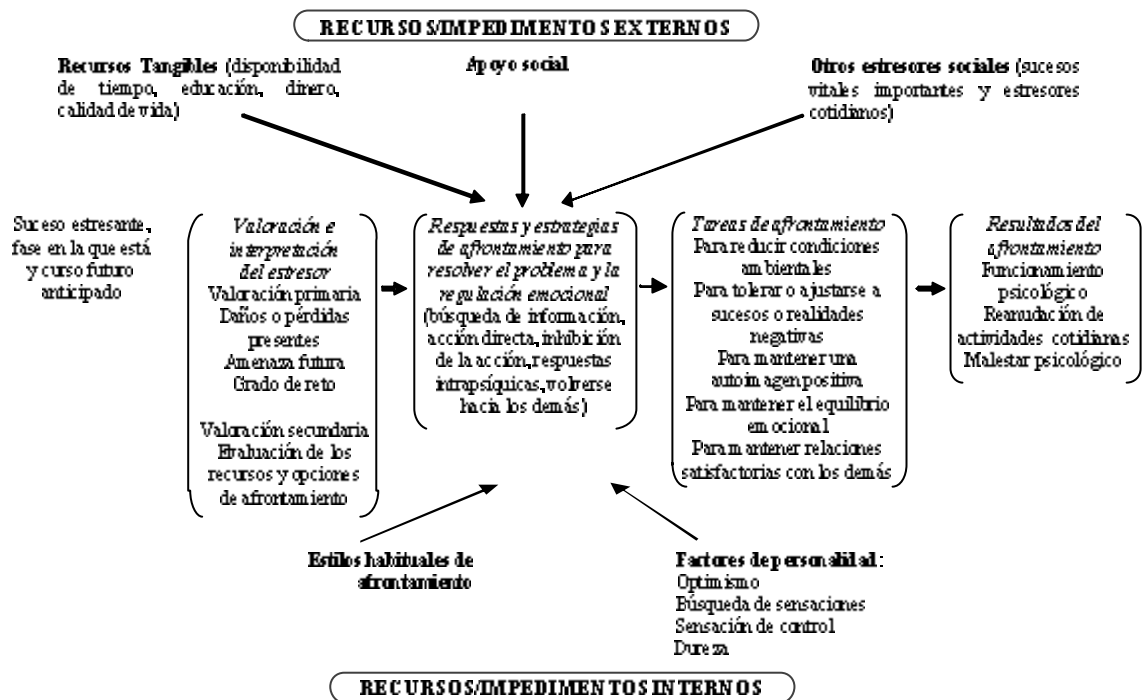


Figura 2. El proceso de afrontamiento-coping- (Vázquez Valverde et al., 2003)

## 2.7 Estrés y afrontamiento del estrés en situación de examen

El estrés causado por los exámenes a nivel universitario, ha atraído la atención de los investigadores, quienes han relacionado los resultados de test psicológicos con los resultados en sangre de las pruebas de inmunocompetencia, como ser la capacidad proliferativa de los linfocitos T y B, concluyendo que los exámenes a nivel universitario y aún los de especialización profesional causan disminución de la capacidad inmunitaria de los linfocitos (Peña Ramos, 1988). Según una investigación de la Universidad de Valencia,



los efectos estresantes previos a un examen muestran un aumento significativo en ansiedad y disminuciones significativas en los recuentos de linfocitos totales, células pertenecientes al sistema inmunológico (Pellicer, Salvador & Benet, 2002).

El modelo teórico del *afrontamiento* desarrollado por Lazarus y Folkman (1984) ha sido el más aceptado en la investigación sobre este tópico. Sus aportes han permitido el estudio de la situación de examen como una situación de estrés, caracterizándola como un proceso complejo con cambios significativos en el uso de estrategias a través de sus distintas etapas (Piemontesi & Heredia, 2009).

Según Lazarus (1993) la instancia evaluativa es un evento constituido por una serie de etapas asociadas a la preparación para la evaluación. Los exámenes, así como otras *situaciones estresantes* de la vida real, están compuestos por cuatro fases distintas (Carver & Scheier, 1995; Folkman & Lazarus, 1993; Piemontesi & Heredia, 2009):

- *La fase anticipatoria:* Es una fase de preparación al examen que se aproxima, una advertencia de la inminente situación de evaluación. En esta fase, el alumno se preocupa por las demandas, posibilidades y restricciones relacionadas con el futuro examen. La preocupación ronda principalmente en cómo prepararse mejor y cómo manejar los sentimientos y emociones adversas generadas. Es una fase de mucha incertidumbre, pudiéndose anticipar resultados tanto positivos como negativos. El alumno experimenta emociones desafiantes y amenazantes. El afrontamiento orientado al problema podría considerarse el más adecuado y efectivo, debido a que hay tiempo para hacer cosas que puedan aumentar la probabilidad de éxito. Sin embargo, el afrontamiento orientado a la emoción puede ser también necesario para ayudar a aliviar tensiones y ansiedades.
- *La fase de confrontación:* Es la fase en la que los alumnos se encuentran haciendo el examen. En esta etapa se espera encontrar el nivel máximo de ansiedad. La preocupación, componente cognitivo de la ansiedad frente a los exámenes, puede alcanzar niveles estables durante este período. Aquí los alumnos pueden utilizar variedad de estrategias incluyendo las orientadas a la tarea y otras técnicas como la búsqueda de apoyo social como paliativo para manejar el estrés.
- *La fase de espera:* Es la fase post-examen. Los alumnos ya han rendido el examen pero no conocen los resultados. La incertidumbre acerca de la naturaleza y

cualidades del examen ha sido resuelta o ha disminuido significativamente. El recuerdo del examen puede ayudar a predecir su rendimiento. Los alumnos, en esta etapa, pueden llegar a sentir rechazo en conocer los resultados. Aquí se espera una disminución de estrategias orientadas a la tarea ya que poco puede ser hecho para mejorar las oportunidades de éxito y se espera un aumento en el uso de estrategias orientadas a la emoción para liberar tensiones.

- *La fase de resultados:* Es la última fase. Aquí los alumnos ya conocen las notas de la evaluación y saben cuan bueno ha sido su rendimiento. En esta etapa toda incertidumbre está resuelta y todas las preocupaciones se avocan a la importancia de las consecuencias de lo que ha sucedido -daño o beneficio-.

## **2.8 Medición del afrontamiento al estrés**

Algunos de los instrumentos clásicos utilizados para medir el afrontamiento son: el Coping Behavior Questionnaire (Seiffge-Krenke, 1990); el Coping Estimation –COPE- (Carver, Scheier & Weintraub, 1989); la Adolescent Coping Scale –ACS- (Frydenberg y Lewis, 1991); el Coping Responses Inventory - Youth Form -CRI-Y- (Moos, 1993); la Dyadic Coping Scale for Exams (Schwarzer & Buchwald, 2001); el Coping with pre-exams anxiety and uncertainty scale COPEAU (Stöber, 2004).

En la presente investigación el instrumento utilizado para medir el Afrontamiento será el Ways of Coping Questionnaire (Lazarus & Folkman, 1984). Esta escala para medir modos de Afrontamiento fue diseñada para el estudio del estrés y el afrontamiento. Consisten en un listado, que originariamente tenía 68 ítems, compuesto por frases que describen un amplio espectro de estrategias conductuales y cognitivas. El procedimiento que se sigue para su administración suele ser el siguiente: se solicita a los sujetos que indiquen alguna circunstancia estresante que hayan padecido durante un periodo concreto y a continuación se les pide que señalen, de entre una lista de posibles conductas de afrontamiento, cuáles fueron las utilizadas por ellos ante dicho evento. Este instrumento contempla ocho estrategias diferentes de las cuales las dos primeras más centradas en la solución del problema, las cinco siguientes en la regulación emocional, mientras que la

última se focaliza en ambas áreas:

1. *Confrontación*: intentos de solucionar directamente la situación mediante acciones directas, agresivas, o potencialmente arriesgadas.
2. *Planificación*: pensar y desarrollar estrategias para solucionar el problema.
3. *Distanciamiento*: intentos de apartarse del problema, no pensar en él, o evitar que le afecte a uno.
4. *Autocontrol*: esfuerzos para controlar los propios sentimientos y respuestas emocionales.
5. *Aceptación de responsabilidad*: reconocer el papel que uno haya tenido en el origen o mantenimiento del problema.
6. *Escape-evitación*: empleo de un pensamiento irreal improductivo o de estrategias como comer, beber, usar drogas o tomar medicamentos.
7. *Reevaluación positiva*: percibir los posibles aspectos positivos que tenga o haya tenido la situación estresante.
8. *Búsqueda de apoyo social*: acudir a otras personas (amigos, familiares, etc.) para buscar ayuda, información o también comprensión y apoyo emocional.

La técnica está dirigida a adultos y se utilizó una versión en castellano de 67 ítems con cuatro opciones de respuesta distribuidos en las ocho estrategias arriba descritas (Lazarus & Folkman, 1986). Cabe destacar que esta versión del instrumento no cuenta con la adaptación psicométrica necesaria para la población que representa la muestra de este trabajo, sin embargo ha sido seleccionada por su amplio uso y por su contundente base teórica

## **2.9 Investigaciones sobre ansiedad y afrontamiento**

### *2.9.1 Ansiedad y situación de exámenes*

Gutierrez Calvo y Avero (1995) encontraron efectos significativos de la ansiedad sobre el procesamiento de información en actividades de lectura, observando que los sujetos ansiosos utilizaron actividades auxiliares como el retroceso y la relectura con mayor frecuencia que los sujetos no ansiosos; en cuanto al examen de velocidad de lectura, se

demonstró que los sujetos ansiosos leyeron más lentamente que los no ansiosos. En cuanto a la eficacia en la comprensión, los sujetos ansiosos comprendían mejor cuando se les daba la posibilidad de leer el texto utilizando retrocesos y relecturas, reflejando la tendencia de los sujetos ansiosos a rendir peor sin retrocesos. La comprensión de los sujetos ansiosos resultó perjudicada respecto de los sujetos no ansiosos, cuando la lectura se llevó a cabo con tiempo predeterminado, sin posibilidad de ejecutar estrategias auxiliares. En esta misma línea, Medrano y Mirantes (2008) encontraron que las manifestaciones cognitivas de la ansiedad correlacionan negativamente con el rendimiento académico.

Asimismo, Bermúdez Moreno (1978) encontró que los sujetos que puntúan alto en la variable estado de ansiedad disminuyeron el rendimiento en una tarea difícil, aumentando el número de errores, comparado con el rendimiento obtenido en sujetos que puntuaron bajo en la misma escala. Los sujetos que puntúan alto en estado de ansiedad aumentan su rendimiento en una tarea fácil con respecto a los sujetos que puntúan bajo. La ansiedad facilita el rendimiento en la tarea fácil y dificulta el mismo en la tarea difícil.

### *2.9.2 Afrontamiento y situación de examen*

Distintas estrategias de afrontamiento han sido relacionadas a distintos resultados adaptativos, por ejemplo, Pearlin y Schooler (1978) señalan que el afrontamiento activo provee un sentido de dominio sobre el estresor, orienta la atención al problema y utiliza la energía para controlar la amenaza. Las estrategias no orientadas a la solución del problema son más usadas cuando la fuente del estrés no es clara, cuando hay una falta de conocimiento acerca de la modificación del estrés, o hay poco que uno pueda hacer para eliminarlo. Carver et al. (1989) evidenciaron que el uso de ciertas estrategias, incluyendo afrontamiento activo, análisis lógico, planificación dedicada, revaloración positiva, supresión de actividades distractoras, aceptación y uso del humor, pueden ser adaptativos en una variedad de situaciones incluyendo a los exámenes. Por otra parte, el distanciamiento conductual o mental, focalizarse en las emociones y desahogarse, y las estrategias de reducción de tensión – e. g. uso de alcohol y drogas- son generalmente valoradas como tácticas de afrontamiento disfuncionales. El uso moderado de algunas tácticas como –e.g. fumar cigarrillos o comer- pueden servir como mecanismo de regulación de los afectos y reducir los afectos negativos, pero si se utilizan en demasía

pueden ser perjudiciales para la salud (Wills, 1986).

El afrontamiento de evitación tiene aspectos adaptativos y desadaptativos, Aldwin y Revenson (1987) encontraron datos que indican que el afrontamiento de evitación, que revela un distanciamiento temporal con el afrontamiento orientado al problema, está ligado positivamente con distrés. Esto también sucede en una situación de examen (Zeidner, 1995)

También se ha argumentado que la evitación es una táctica muy usada porque le ofrece al individuo un alivio psicológico y oportunidad de alejarse de la constante presión de la situación estresante (Carver, Scheier & Pozo, 1992).

Los estudios sobre el afrontamiento ante los exámenes se han diferenciado progresivamente de los que estudian el afrontamiento en general y han destacado la importancia de evaluarlo como respuesta a una situación de estrés específica (Buchwald & Schwarzer, 2003).

Según Rusiñol (1993) en una aplicación del Ways of Coping Checklist (Folkman & Lazarus, 1985) a un grupo de estudiantes días después de un examen, se demostró un elevado empleo de estrategias de afrontamiento tales como: Distanciamiento y Aceptación de la Responsabilidad; al tiempo que disminuía el uso de otras como: Búsqueda de apoyo Social y Planificación de soluciones. Folkman y Lazarus (1985) en una investigación llevada a cabo con una muestra de 108 estudiantes durante las etapas anticipatoria, de espera y de resultados de un examen parcial, demostraron que los estudiantes utilizaron combinaciones de la mayoría de las formas de afrontamiento orientadas al problema y la emoción, más que solo una forma o la otra. Prácticamente todos los estudiantes utilizaron afrontamiento orientado en el problema y por lo menos una forma de afrontamiento dirigido a la emoción durante las tres fases del examen con el fin de afrontar sus ansiedades. Otros autores, como Cooley y Klinger (1989), aplicando el mismo cuestionario, pero antes del examen, hallaron un amplio uso de estrategias de afrontamiento incluyendo siete de las ocho que pueden medirse utilizando el cuestionario de Ways of Coping Checklist.

Un estudio de Carver y Scheier (1995), brindó datos sobre afrontamiento situacional y valoración en una muestra de 125 estudiantes universitarios en las etapas anticipatorias y de espera. En general, los educandos utilizaron conductas de afrontamiento orientadas al problema, se informaron elevados niveles de afrontamiento activo, planificación, supresión

de actividades distractoras, uso de apoyo instrumental, aceptación, al mismo tiempo mostraron bajos niveles de negación, distanciamiento mental y distanciamiento conductual.

Según una investigación llevada a cabo por Guarino y Feldman (1995) en la Universidad Simon Bolívar, en Venezuela, los estudiantes universitarios utilizan mayoritariamente estrategias de afrontamiento dirigidas a manejar y modificar los eventos al enfrentar los problemas académicos, mientras que ante problemas interpersonales incrementa el uso de de estrategias dirigidas a manejar las emociones. Las mujeres utilizan significativamente más estrategias de afrontamiento centradas en el problema que los hombres al lidiar con situaciones académicas.

Es así, que se ha planteado la pregunta sobre si las estrategias de afrontamiento tienen relación con el rendimiento académico. Bolger (1990) no encontró relación entre las respuestas de afrontamiento de estudiantes universitarios que fueron evaluados antes del examen, y el rendimiento en el examen de ingreso a medicina. Del mismo modo, Carver y Scheier (1995) demostraron que las respuestas de afrontamiento de los estudiantes universitarios antes de un examen no predicen sus calificaciones en el mismo.

Otros estudios también han informado de efectos predictivos no significativos del afrontamiento en relación al rendimiento (Edelmann & Hardwick, 1986), y se ha demostrado que las conductas de afrontamiento llevadas a cabo por los estudiantes para controlar la ansiedad e incertidumbre pre-exámenes no están relacionadas con el rendimiento académico, ya que es probable que el afrontamiento ejerza una influencia indirecta sobre el rendimiento académico, moderando los efectos de la ansiedad ante los exámenes (Heredia et al., 2008)

Existen otros estudios como el de Edwards y Trimble (1992) en donde se encontró que las respuestas de afrontamiento de orientación a la tarea y orientación a la emoción fueron predictoras significativas del rendimiento para 75 estudiantes de psicología, sin embargo los estilos de afrontamiento no tuvieron efectos similares. Por otro lado, la evitación, medida como estilo o como respuesta, fue inversamente relacionada con rendimiento.

Similarmente, Klinger (1984) encontró que las conductas de afrontamiento instrumental -estudiar, leer, entre otras- previas al examen fueron relacionadas con los resultados en el examen. El autor enuncia que determinadas conductas de afrontamiento instrumentales adecuadas para el rendimiento en el examen pueden aumentar las probabilidades para

rendir satisfactoriamente. Endler, Kantor y Parker (1994) informaron que el afrontamiento orientado a la tarea se relaciona con las notas de los exámenes, pero solo en los estudiantes varones, concluyendo que aquellos que se enfocan en la tarea para prepararse para el examen obtienen mejores notas que aquellos que no lo hacen.

### *2.9.3 Ansiedad, estrés y afrontamiento en situación de examen*

Lazarus y Folkman (1984), resaltan que la ansiedad resulta la respuesta más usual en circunstancias de examen siendo las respuestas de afrontamiento –dependiendo de las estrategias utilizadas- una herramienta de gran ayuda para modificar o eliminar lo estresante de la situación, y arribar a consecuencias de índole más positiva. Algunas de las afirmaciones desprendidas de investigaciones, nos dan un panorama del estado del arte en cuanto a las estrategias de afrontamiento, la ansiedad y la situación de examen.

En la mayoría de los estudios sobre las relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes y las estrategias de afrontamiento, los resultados han demostrado que elevados niveles de ansiedad se asocian con afrontamiento orientado a la emoción y de evitación. Un estudio de Zeidner (1998), en el que se utilizó una medida bidimensional de la ansiedad que diferenciaba entre emocionalidad y preocupación (cuestionario TAI) los datos indicaron que elevados niveles de preocupación y emocionalidad se asociaban positivamente con estrategias focalizadas en la emoción y evitación. A su vez, la preocupación presentaba una pequeña correlación negativa con focalización en el problema.

Furlan et al. (2008) encontraron una relación significativa entre la autorregulación de la atención, el afrontamiento y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. Los resultados indicaron una correlación negativa entre ansiedad de examen y la autorregulación de la atención; correlaciones no significativas entre la ansiedad de examen y estrategias de afrontamiento; y, finalmente, una correlación positiva entre la estrategia de orientación al problema con la de apoyo social y con la escala de autorregulación de la atención.

### *2.9.4 Ansiedad y afrontamiento en situación de examen: diferencias de género*

Stöber (2004) analizó las relaciones entre las dimensiones de ansiedad en situación de examen con las de estrategias de afrontamiento utilizando el cuestionario de ansiedad TAI-

G para evaluar las dimensiones de ansiedad preocupación, interferencia, falta de confianza y emocionalidad y relacionarlas con las estrategias de afrontamiento orientación al problema, búsqueda de apoyo social y evitación; los resultados fueron los siguientes: A) la preocupación correlaciona positivamente con orientación a la tarea y preparación y de forma negativa con evitación en las mujeres. B) emocionalidad correlacionó positivamente con búsqueda de apoyo social en hombres y con orientación a la tarea en mujeres. C) interferencia se relacionó positivamente con evitación y negativamente con orientación a la tarea en ámbos géneros. D) falta de confianza se relacionó positivamente con evitación en mujeres.

Rusiñol et al. (1993) utilizando el cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres y en cuanto al cuestionario WOCQ para las estrategias de afrontamiento, no hallaron diferencias significativas entre ambos sexos. Aplicando los cuestionarios dos días después de un examen y correlacionando la ansiedad con las estrategias de afrontamiento, se encontraron los siguientes resultados: en las mujeres la ansiedad correlaciona negativamente con la escala distanciamiento y reevaluación positiva y positivamente con la escala Aceptación de Responsabilidades; mientras que en los hombres la ansiedad correlaciona positivamente con la escala Distanciamiento.

En una investigación llevada a cabo por Piemontesi et al. (2008) quienes utilizaron el cuestionario de ansiedad frente a los exámenes TAI-GA en 276 estudiantes de 17 carreras diferentes de la Universidad de Buenos Aires, encontraron que las mujeres manifiestan niveles significativamente mayores de ansiedad total, preocupación, falta de confianza, emocionalidad, orientación a la tarea y búsqueda de apoyo social que los hombres, sin diferencias en interferencias y evitación. Correlacionaron dimensiones de la ansiedad frente a exámenes con las estrategias de afrontamiento, encontrándose que preocupación correlacionó de manera positiva con orientación a la tarea en hombres y mujeres y con búsqueda de apoyo social en hombres, interferencia correlacionó negativamente con orientación a la tarea en hombres y mujeres y positivamente con evitación en mujeres; emocionalidad con búsqueda de apoyo social en hombres y mujeres y con orientación a la tarea en hombres; falta de confianza, negativamente con orientación a la tarea en hombres y con evitación en mujeres.



En lo que respecta a las diferencias de género, algunos estudios sugieren que las mujeres demuestran mayores niveles de afrontamiento orientado a la emoción que los hombres (Heredia et al., 2008). Stöber (2004) identificó diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento en relación al sexo, donde las mujeres estudiantes presentaron mayor búsqueda de apoyo y orientación a la tarea y preparación, aunque menor evitación que los varones. Buchwald y Schwarzer (2003) informaron que las mujeres de su muestra de investigación presentaban mayor acción instintiva -una dimensión del enfrentamiento activo antisocial- y mayor búsqueda de apoyo social que los hombres. Heredia et al. (2008) encontraron que las mujeres estudiantes presentaron mayor búsqueda de apoyo y orientación a la tarea que los varones para afrontar la ansiedad y la incertidumbre pre-examen, pero no encontraron diferencias significativas con respecto a la evitación.

Furlan et al. (2008) encontraron en las mujeres puntajes significativos más altos que los hombres en la utilización de la estrategia de afrontamiento búsqueda de apoyo social, en la de orientación al problema y en la escala de ansiedad ante los exámenes.

## CAPITULO 3

### DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

#### **3.1 Objetivos de investigación**

##### *3.1.1. Objetivo general*

Investigar sobre los niveles de ansiedad ante situación de examen y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios de primero y quinto año de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana.

##### *3.1.2. Objetivos específicos*

1. Indagar las posibles relaciones entre los niveles de ansiedad ante los exámenes y las estrategias de afrontamiento utilizadas.
2. Verificar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias de afrontamiento utilizadas por los alumnos de primero y quinto año.
3. Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad en situación de examen entre los alumnos de primero y quinto año.
4. Investigar si existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad según sexo.
5. Identificar si existen diferencias estadísticamente significativas en la utilización de estrategias de afrontamiento según sexo.

#### **3.2 Metodología**

##### *3.2.1 Participantes*

Mediante un muestreo no probabilístico, selectivo transversal se evaluaron 40 estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana que cursaban primero ( $n = 20$ ) y quinto ( $n = 20$ ) año. Sus edades oscilaban entre los 18 y 47 años ( $M_{\text{edad}} = 28,08$ ;  $DE = 7,72$ ). El 67,5% eran mujeres ( $M_{\text{edad}} = 29,07$ ;  $DE = 8,45$ ) y el 32,5% restante era varones ( $M_{\text{edad}} = 26,00$ ;  $DE = 5,64$ ). Se excluyeron a todos aquellos estudiantes que habían recurrido el primer año de la carrera y/o llevaban más de un cuatrimestre estudiando en otra carrera o universidad.

### 3.2.2 Instrumentos

Los protocolos utilizados estaban compuestos por los siguientes instrumentos de recolección de datos:

- Una breve encuesta sociodemográfica en la que se preguntaba sobre el sexo y la edad del evaluado.
- La escala Inventario de Ansiedad frente a los exámenes GTAI-A (Heredia et al., 2008; Hoddap, 1991).
- La versión en español del Ways of Coping Questionnaire (Lazarus & Folkman, 1984, 1986).

- *Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes TAI-G*

Su autor original es Hoddap (1991). El inventario fue adaptado localmente por Heredia et al. (2008) quienes lo denominaron GTAI-A. Esta adaptación está dirigida a estudiantes universitarios argentinos. En la misma se excluyó el ítem 30 y el ítem 4 de la versión original, por lo que la versión final del GTAI-A quedó conformada por 28 ítems. Los mismos se responden con una opción de respuesta Likert de cuatro posiciones redactadas en términos de frecuencia temporal: nunca, casi nunca, casi siempre, siempre. Los ítems se agrupan en cuatro subescalas: emocionalidad, preocupación, interferencia y falta de confianza.

- La escala de *Emocionalidad*, compuesta por 8 ítems refiere a la percepción subjetiva de la activación fisiológica y del estado afectivo generado, un ejemplo es el ítem n° 3: “Tengo una sensación rara en mi estómago”.
- La escala *Preocupación*, compuesta por 10 ítems indaga sobre la

focalización de la atención en pensamientos referentes a las consecuencias del fracaso o la habilidad de otros respecto de la propia, un ejemplo es el ítem n° 2: ‘Pienso en la importancia que tiene el examen para mí’.

- La escala *Interferencia*, compuesta por 6 ítems busca conocer sobre los pensamientos intrusivos que desvían la atención de la tarea que se está realizando, un ejemplo es el ítem n° 5: “De repente se me cruzan pensamientos por la cabeza que me bloquean”.
- La escala *Falta de confianza*, conformada por 6 ítems indaga acerca de la confianza y seguridad en uno mismo para llevar a cabo la tarea, un ejemplo es el ítem n° 1: “Tengo seguridad en mi capacidad”.

#### ▪ *Ways of Coping Questionnaire*

El Cuestionario de Modos de Afrontamiento cuyos autores originales son Lazarus y Folkman (1984) es un instrumento dirigido a población adulta. Se utilizó una versión en castellano de 67 ítems con respuesta Likert de cuatro posiciones referida a cantidad (Lazarus & Folkman, 1986): en absoluto, en alguna medida, bastante, en gran medida. Los ítems se distribuyen en ocho estrategias, las dos primeras más centradas en la solución del problema, las cinco siguientes en la regulación emocional, mientras que la última se focaliza en ambas áreas.

- La escala *Confrontación*, compuesta por 6 ítems, indaga sobre los intentos de solución directos, agresivos y/o arriesgados (ejemplo ítem n° 46: “Me mantuve firme y peleé por lo que quería”).
- La escala de *Planificación*, compuesta por 7 ítems, refiere a pensamientos y desarrollo de estrategias para solucionar un problema (ejemplo ítem n° 49: “Sabía lo que había que hacer, así que redoblé mis esfuerzos para conseguir que las cosas marcharan bien”).
- La escala *Distanciamiento*, compuesta por 6 ítems, se pregunta acerca de los intentos de adaptación al problema o evitación al mismo (ejemplo ítem n° 44: “Me negué a tomar en serio la situación”).
- La escala *Autocontrol* contiene 7 ítems busca conocer los esfuerzos por controlar los propios sentimientos y emociones (ejemplo ítem n° 14:

“Intenté guardar para mí mis sentimientos”).

- La escala *Aceptación de responsabilidad* está conformada por 4 ítems los cuales refieren al reconocimiento del papel que uno mismo haya tenido en el origen o mantenimiento del problema (ejemplo ítem n° 9: “Me critiqué o me sermoneé a mi mismo”).
- La escala *Escape-evitación* está conformada por 8 ítems que indagan acerca de la utilización de pensamientos o estrategias improductivas (ejemplo ítem n° 58: “Deseé que la situación se desvaneciera o terminara de algún modo”).
- La escala de *Reevaluación positiva*, la cual está compuesta por 7 ítems busca conocer acerca de la percepción de aspectos positivos de la situación estresante (ejemplo ítem n° 23: “Cambié, maduré como persona”).
- La escala *Búsqueda de apoyo social*, está compuesta por 6 ítems que refieren al hecho de acudir a otras personas en búsqueda de ayuda (ejemplo ítem n° 8: “Hablé con alguien para averiguar más sobre la situación”).

Esta versión no cuenta con una adaptación psicométrica para la población que representa la muestra de este trabajo, la misma ha sido seleccionada por su amplio uso y por su contundente base teórica.

### *3.2.3 Procedimiento*

Los instrumentos fueron administrados en momentos libres de clase, con la autorización de los profesores enfatizándose y garantizándose el carácter confidencial de los resultados. A los participantes voluntarios se les administraron los cuestionarios bajo su consentimiento.

## CAPITULO 4

## RESULTADOS

## 4.1 Análisis previos

Previo a efectuar los análisis estadísticos se verificó la distribución de las variables mediante las pruebas Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, resultando todas con distribución normal ( $p > .05$ ) exceptuando la escala “Falta de confianza” del GTAI-A y la escala *Escape/Evitación* del WOC –ver Tabla 1-. Debido a ello se utilizaron pruebas paramétricas para poner a prueba la mayoría de los objetivos de investigación complementando con pruebas no paramétricas en los casos en los que se incluían las escalas mencionadas.

Tabla 1  
Pruebas de normalidad para las variables incluidas en el estudio

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Escala Emocionalidad	,102	40	,200*	,966	40	,257
Escala Preocupación	,087	40	,200*	,972	40	,411
Escala Falta de Confianza	,176	40	,003	,899	40	,002
Escala Interferencia	,119	40	,161	,946	40	,057
Puntaje de Ansiedad Total	,115	40	,200*	,980	40	,697
Confrontación	,114	40	,200*	,973	40	,445
Distanciamiento	,091	40	,200*	,986	40	,906
Autocontrol	,112	40	,200*	,978	40	,615
Búsqueda de Apoyo Social	,106	40	,200*	,974	40	,479
Aceptación de Responsabilidad	,116	40	,188	,972	40	,416
Escape Evitación	,172	40	,004	,894	40	,001
Resolución de Problemas	,131	40	,083	,969	40	,335

Reevaluación Positiva	,107	40	,200*	,966	40	,277
-----------------------	------	----	-------	------	----	------

<sup>a</sup>. Corrección de la significación de Lilliefors

En adición a la descripción de la muestra ya realizada se presentan estadísticos descriptivos sobre las variables de interés de este estudio tanto para la muestra total como para los subgrupos incluidos –Tabla 2 y 3-.

Tabla 2

*Estadísticos descriptivos de las variables del estudio para la muestra total y los subgrupos según año de cursada.*

	<b>MUESTRA TOTAL</b>	<b>1º AÑO</b>	<b>5º AÑO</b>
Puntaje total de ansiedad	<i>M= 74,38 DE= 10,70</i>	<i>M= 77,45 DE= 7,43</i>	<i>M= 71,30 DE= 12,65</i>
Emocionalidad	<i>M= 18,43 DE= 5,76</i>	<i>M= 18,80 DE= 4,93</i>	<i>M= 18,05 DE= 6,60</i>
Preocupación	<i>M= 27,33 DE= 5,54</i>	<i>M= 28,80 DE= 4,52</i>	<i>M= 25,85 DE= 6,17</i>
Falta de Confianza	<i>M= 17,70 DE= 4,55</i>	<i>M= 18,55 DE= 3,94</i>	<i>M= 16,85 DE= 5,06</i>
Interferencia	<i>M= 10,93 DE= 3,16</i>	<i>M= 11,30 DE= 3,65</i>	<i>M= 10,55 DE= 2,62</i>
Confrontación	<i>M= 15,48 DE= 2,42</i>	<i>M= 16,05 DE= 2,56</i>	<i>M= 14,90 DE= 2,19</i>
Distanciamiento	<i>M= 13,25 DE= 3,52</i>	<i>M= 13,65 DE= 4,08</i>	<i>M= 12,85 DE= 2,92</i>
Autocontrol	<i>M= 16,35 DE= 2,97</i>	<i>M= 16,55 DE= 2,94</i>	<i>M= 16,15 DE= 3,06</i>
Búsqueda de Apoyo Social	<i>M= 15,68 DE= 3,45</i>	<i>M= 15,90 DE= 3,25</i>	<i>M= 15,45 DE= 3,70</i>
Aceptación de Responsabilidad	<i>M= 9,98 DE= 2,14</i>	<i>M= 10,50 DE= 2,62</i>	<i>M= 9,45 DE= 1,39</i>
Escape Evitación	<i>M= 15,73 DE= 3,91</i>	<i>M= 17,10 DE= 4,14</i>	<i>M= 14,35 DE= 3,21</i>
Resolución de Problemas	<i>M= 16,45 DE= 2,85</i>	<i>M= 16,30 DE= 3,24</i>	<i>M= 16,60 DE= 2,47</i>
Reevaluación Positiva	<i>M= 18,33 DE= 4,01</i>	<i>M= 19,10 DE= 4,32</i>	<i>M= 17,55 DE= 3,62</i>

Tabla 3

*Estadísticos descriptivos de las variables del estudio según sexo.*

	<b>VARONES</b>	<b>MUJERES</b>
Puntaje total de ansiedad	<i>M= 72,77 DE= 8,23</i>	<i>M= 75,15 DE=11,77</i>
Emocionalidad	<i>M=16,38 DE= 4,80</i>	<i>M= 19,41 DE= 6,01</i>
Preocupación	<i>M= 26,15 DE= 4,45</i>	<i>M=27,89 DE= 6,00</i>
Falta de Confianza	<i>M=18,77 DE= 2,38</i>	<i>M= 17,19 DE= 5,26</i>
Interferencia	<i>M= 11,46 DE=3,59</i>	<i>M=10,67 DE= 2,97</i>
Confrontación	<i>M= 14,85 DE=2,19</i>	<i>M= 15,78 DE=2,51</i>
Distanciamiento	<i>M= 13,15 DE=2,51</i>	<i>M= 13,30 DE=3,96</i>
Autocontrol	<i>M= 16,31 DE=2,09</i>	<i>M= 16,37 DE=3,35</i>

Búsqueda de Apoyo Social	M= 14,46 DE= 3,20	M= 16,26 DE= 3,47
Aceptación de Responsabilidad	M= 9,62 DE= 2,66	M= 10,15 DE= 1,87
Escape Evitación	M= 14,92 DE= 2,62	M=16,11 DE= 4,39
Resolución de Problemas	M= 16,46 DE= 1,89	M= 16,44 DE= 3,25
Reevaluación Positiva	M= 19,54 DE= 4,09	M= 17,74 DE= 3,91

## 4.2 Objetivo 1

*“Indagar las posibles relaciones entre los niveles de ansiedad ante los exámenes y las estrategias de afrontamiento utilizadas.”*

Para llevar a cabo este objetivo se calcularon correlaciones  $r$  de Pearson entre el nivel total de ansiedad y las distintas estrategias de afrontamiento. No se encontraron asociaciones estadísticamente significativas ( $p > ,05$ ). Luego se calcularon correlaciones entre las distintas estrategias y las subescalas de ansiedad. Se encontró que a mayor falta de confianza presentaban mayor distanciamiento ( $r$  de Pearson = ,376; sig. = ,017; Rho de Spearman = ,251; sig.= ,119), se observó que cuanto mayor preocupación presentaban los estudiantes, mayor estrategia escape-evitación utilizaban ( $r$  de Pearson = ,385; sig. = ,014; Rho de Spearman = ,258; sig= ,083) y menos resolución de problemas ( $r$  de Pearson = -,401; sig. = ,010; Rho de Spearman = -,379; sig= ,016).

Se segmentó la muestra según sexo para verificar si las correlaciones variaban. En los varones los resultados indicaron una correlación positiva y moderada entre el puntaje total de ansiedad y los niveles de autocontrol ( $r$  de Pearson = ,554; sig.= ,049). Al correlacionar las estrategias de afrontamiento con las distintas subescalas de ansiedad se encontraron los siguientes resultados estadísticamente significativos. Cuanto mayores niveles de emocionalidad presentaban se utilizaba con más frecuencia la estrategia de autocontrol ( $r$  de Pearson = ,748; sig.= ,003). También, se pudo observar que cuanto más elevados eran los niveles de preocupación se utilizaba menos la estrategia de resolución de problemas ( $r$  de Pearson = -,621; sig.= ,024). Asimismo, se encontró entre los estudiantes que a mayor falta de confianza se utilizó menos la estrategia de distanciamiento ( $r$  de Pearson = -,619; sig.= ,024; Rho de Spearman = -,549; sig.= ,052). Finalmente, se evidenció que a mayor interferencia en los pensamientos, los estudiantes varones utilizaron menos la estrategia de confrontación ( $r$  de Pearson = -,762; sig.= ,002).

En el grupo de las mujeres surgió una sola correlación estadísticamente significativa



resultando que a mayor falta de confianza mayor distanciamiento ( $r$  de Pearson = ,520; sig. = ,005; Rho de Spearman = ,474; sig. = ,012).

### 4.3 Objetivo 2

*“Verificar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias de afrontamiento utilizadas por los alumnos de primero y quinto año.”*

Para llevar a cabo este objetivo se calculó una prueba  $t$  de Student en la que se compararon los niveles de las estrategias de afrontamiento según el año de cursada. Se encontró una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de escape evitación a favor de los estudiantes de primer año ( $t = 2,346$ ; 38 g.l.; sig. = ,024;  $M_1 = 17,10$  vs.  $M_5 = 14,35$ ; U de Mann-Whitney = 107,00;  $z = -2,535$ ; sig. = ,011). En el resto de las estrategias no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p > ,05$ ).

Asimismo, se intentó verificar si los estudiantes de primer año, por un lado, y los de quinto, por el otro, utilizaban con mayor frecuencia alguna de las estrategias de afrontamiento evaluadas. Para ello se calcularon ANOVA intra-sujetos con corrección Bonferroni para cada grupo en el que se compararon las medias de cada subescala de ansiedad.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el grupo de estudiantes de primer año ( $p > ,05$ ).

Los estudiantes de quinto año utilizaban algunas estrategias de afrontamiento más que otras ( $\eta^2$  de Wilks = ,386;  $F(6, 14) = 3,709$ ; sig. = ,020). La estrategia de búsqueda de resolución de problemas era utilizada más frecuentemente en contraste con las estrategias de aceptación de la responsabilidad (sig. = ,048), autocontrol (sig. = ,037) y distanciamiento (sig. = ,002).

### 4.4 Objetivo 3

*“Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad en situación de examen entre los alumnos de primero y quinto año.”*

Se compararon los niveles de ansiedad según el puntaje total no resultando

significativa la diferencia entre los grupos ( $\text{sig.} = ,069$ ). En cuanto a las subescalas según año de cursada tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p > ,05$ ).

A su vez, se intentó verificar si los estudiantes de primer año, por un lado, y los de quinto, por el otro, presentaban mayores niveles de ansiedad en alguna de las subescalas evaluadas. Para ello se calcularon ANOVA intra-sujetos con corrección Bonferroni para cada grupo en el que se compararon las medias de cada subescala de ansiedad.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad de los alumnos de primer año ( $\eta^2 \text{ de Wilks} = ,337$ ;  $F(3, 17) = 11,143$ ;  $\text{sig.} = ,000$ ). Los estudiantes de primer año tenían mayores niveles de falta de confianza en contraste con preocupaciones ( $\text{sig.} = ,007$ ) e interferencia ( $\text{sig.} = ,000$ ); y también, tenían mayores niveles de preocupación en contraste con interferencia ( $\text{sig.} = ,000$ ).

En el grupo estudiantes de quinto año la comparación entre las cuatro subescalas fue estadísticamente significativa ( $\eta^2 \text{ de Wilks} = ,162$ ;  $F(3, 17) = 29,359$ ;  $\text{sig.} = ,000$ ). Las comparaciones indicaron que tenían menores niveles de interferencia en contraste con los niveles de emocionalidad ( $\text{sig.} = ,011$ ), preocupaciones ( $\text{sig.} = ,000$ ) y falta de confianza ( $\text{sig.} = ,001$ ).

#### 4.5 Objetivo 4

*“Investigar si existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad según sexo.”*

Se calculó una prueba t de Student para verificar si había diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad según sexo. No se encontraron diferencia en el puntaje total de ansiedad así como tampoco en los de las subescalas ( $p > ,05$ ).

Adicionalmente, se intentó verificar si las mujeres, por un lado, y los varones, por el otro, presentaban mayores niveles de ansiedad en alguna de las subescalas evaluadas. Para ello se calcularon ANOVA intra-sujetos con corrección Bonferroni para cada grupo en el que se compararon las medias de cada subescala de ansiedad.

En el grupo de varones la comparación entre las cuatro subescalas fue estadísticamente significativa ( $\eta^2 \text{ de Wilks} = ,250$ ;  $F(3, 10) = 9,999$ ;  $\text{sig.} = ,002$ ). Las

comparaciones indicaron que los varones tenían mayor nivel de falta de confianza en contraste con emocionalidad (sig.= ,001) e interferencias (sig.= ,001), y mayor nivel de preocupación en contraste con interferencias (sig.= ,009).

En el caso de las mujeres la comparación también fue estadísticamente significativa ( $\eta^2$  de Wilks= ,290;  $F(3, 24)=19,579$ ; sig.= ,0001). Las comparaciones indicaron que las mujeres presentaban mayor falta de confianza, preocupaciones y emocionalidad en contraste con interferencias (sig.= ,0001); y más preocupaciones en contraste con emocionalidad (sig.= ,038).

#### **4.6 Objetivo 5**

*“Identificar si existen diferencias estadísticamente significativas en la utilización de estrategias de afrontamiento según sexo.”*

Se calculó una prueba t de Student para verificar si había diferencias estadísticamente significativas en los niveles de afrontamiento según sexo. No se encontraron diferencias en el las estrategias de afrontamiento ( $p>,05$ ).

Adicionalmente, se intentó verificar si las mujeres, por un lado, y los varones, por el otro, utilizaban con mayor frecuencia alguna de las estrategias de afrontamiento evaluadas. Para ello se calcularon ANOVA intra-sujetos con corrección Bonferroni para cada grupo en el que se compararon las medias de cada estrategia de afrontamiento.

En el grupo de los varones no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p>,05$ ). En el grupo de mujeres, hubo diferencias estadísticamente significativas ( $\eta^2$  de Wilks= ,565;  $F(6, 21)=2,697$ ; sig.= ,042). Las mujeres usaban con mayor frecuencia la resolución de problemas en contraste con la de distanciamiento (sig.= ,024), y usaban más la estrategia de búsqueda de apoyo social en contraste con la de autocontrol (sig.= ,026).

## CAPITULO 5

### DISCUSIÓN

Los estudios de afrontamiento y ansiedad ante los exámenes arrojan resultados dispares y difíciles de resumir debido a la heterogeneidad de dimensiones consideradas en cada constructo, sus respectivos instrumentos de medición y las diversas poblaciones en las que se utilizan. Estas suelen incluir poblaciones de alumnos de diferentes carreras, universidades y contextos sociales. Sin embargo, se pueden interpretar algunas generalidades en relación a los constructos psicológicos evaluados, generalidades que guiaron la redacción de los objetivos de investigación de este trabajo y que sirven de contraste para la interpretación de los resultados obtenidos.

En primera instancia, se esperaban asociaciones positivas entre estrategias de afrontamiento ligadas a lo emocional y altos niveles de ansiedad; y negativas entre aquellas estrategias orientadas al problema y los niveles de ansiedad de los evaluados (Lazarus & Folkman, 1984; Piemontesi, Heredia & Furlan, 2008; Rusiñol et al., 1993; Stöber, 2004).

En la presente investigación, al indagar las relaciones entre las distintas subescalas de ansiedad y las estrategias de afrontamiento, los resultados encontrados indicaron que cuanto mayor falta de confianza presentaban los estudiantes más utilizaban la estrategia de distanciamiento. Estos resultados replican parcialmente lo encontrado por Stöber (2004) en una muestra de mujeres en la que la falta de confianza correlacionaba positivamente con evitación; y lo investigado por Rusiñol et al. (1993) quien encontró que el distanciamiento correlaciona positivamente con el puntaje de ansiedad total en hombres.

Asimismo, se encontró que cuanto mayor preocupación presentaban los estudiantes, utilizaban más la estrategia escape-evitación y menos la de resolución de problemas. Estos resultados concuerdan con lo encontrado por Stöber (2004) en una muestra de mujeres en la que los niveles de preocupación correlacionaban positivamente con orientación a la tarea; y lo analizado por Piemontesi et al. (2008) cuyos resultados indicaron que los niveles de

preocupación correlacionaban positivamente con orientación a la tarea tanto en hombres como en mujeres.

El análisis de las mismas correlaciones pero con la muestra segmentada por sexo resultó en una correlación positiva en el grupo de los varones entre el puntaje de ansiedad total, y el parcial de emocionalidad, por un lado, y el uso de la estrategia de autocontrol, por el otro. Algo similar a los resultados del estudio de Rusiñol et al. (1993) en el que se evidenció una correlación positiva entre el puntaje de ansiedad total y el uso de la estrategia de distanciamiento, que podría ser entendida como un modo de autocontrol. También en el grupo de varones se esperaba observar una relación positiva entre interferencia y la estrategia de evitación, y una relación negativa entre interferencia y estrategia de orientación a la tarea (Stöber, 2004); y, asociaciones negativas entre falta de confianza y la estrategia de orientación a la tarea, y una relación positiva entre preocupación y la estrategia de orientación a la tarea (Piemontesi et al., 2008). Algo que contradice estas investigaciones previas se vio en este trabajo en el que se dieron asociaciones significativas y negativas entre preocupación y la estrategia de resolución de problemas; falta de confianza y la estrategia de distanciamiento; interferencia en los pensamientos y la estrategia de confrontación.

En el grupo de mujeres solo surgió una correlación positiva entre falta de confianza y estrategia de distanciamiento tal como había descrito Stober (2004) quien encontró relación positiva entre falta de confianza y evitación en mujeres.

En síntesis los resultados avalan en mayor parte lo señalado por Lazarus y Folkman (1984) sobre que elevados niveles de ansiedad se asocian con una mayor utilización de estrategias orientadas a la emoción y de evitación.

Pasando ahora a las diferencias entre grupos en relación a las estrategias de afrontamiento, sólo se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre las estrategias de afrontamiento utilizadas por los alumnos de primero y quinto año. Los estudiantes de primer año usaban más la estrategia escape-evitación. No se observó un mayor uso de la estrategia de aceptación de la responsabilidad, y el menor uso de las de búsqueda de apoyo social y resolución de problemas, pero si un mayor uso de la estrategia de distanciamiento, lo cual concuerda con los resultados encontrados por Rusiñol et al. (1993). Algo que también contradice esta investigación es que dentro del grupo de los

estudiantes de quinto año, estos usaban con más frecuencia la estrategia de búsqueda de resolución de problemas en contraste con las estrategias de aceptación de la responsabilidad, autocontrol y distanciamiento.

El estado del arte indicaba una frecuencia superior del uso de estrategias de afrontamiento orientadas a la emoción, de búsqueda de apoyo, de orientación a la tarea y menor frecuencia de evitación en las mujeres en contraste con los varones (Buchwald & Schwarzer, 2003; Heredia et al., 2008). Estos resultados no se replicaron en el trabajo que se presenta ya que no se observaron diferencias en el uso de estrategias según sexo. Esto puede deberse al tamaño muestral pequeño, que tal como se señalará a posteriori ha sido una limitación en este estudio. Sin embargo, dentro del grupo de las mujeres se encontró que estas usaban con mayor frecuencia la resolución de problemas en contraste con la de distanciamiento, y utilizaban más la estrategia de búsqueda de apoyo social en contraste con la de autocontrol. Estos resultados contradicen lo investigado por Rusiñol et al. (1993) quien encontró en una muestra mixta de estudiantes que las estrategias de afrontamiento más utilizadas fueron distanciamiento y aceptación de la responsabilidad y las menos utilizadas las de búsqueda de apoyo social y planificación de soluciones. Pero que replican parcialmente los resultados de otras investigaciones (Craver & Scheier, 1995; Guarino & Feldman, 1995; Lazarus & Folkman, 1985) en las que se evidenció una alta frecuencia del uso de estrategias de afrontamiento orientadas a la resolución del problema en muestras mixtas.

Tampoco se encontraron diferencias en los niveles de ansiedad según sexo, lo cual contradice lo encontrado en otras investigaciones en las que se observó que las mujeres presentan mayor nivel de ansiedad total que los hombres (Furlan et al., 2008; Piemontesi et al., 2008). El análisis de ambos grupos por separado indicó que dentro de la submuestra de los varones presentaban mayores niveles de falta de confianza en contraste con emocionalidad e interferencias, y mayores niveles de preocupación en contraste con interferencias. A diferencia del grupo de las mujeres en el que se evidenció mayor falta de confianza, preocupaciones y emocionalidad en comparación con interferencias y más preocupaciones en contraste con emocionalidad.

Finalmente, tampoco surgieron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad según los estudiantes se encontraban en el primer o último año de la

carrera. Un análisis de cada uno de estos grupos por separado indicó que los estudiantes del primero año tenían mayores niveles de falta de confianza en contraste con preocupaciones e interferencia; y también, tenían mayores niveles de preocupación en comparación con interferencia. Los alumnos de quinto, sin embargo tenían menor nivel de interferencia en contraste con los niveles de emocionalidad, preocupaciones y falta de confianza.

Los resultados obtenidos en esta investigación no presentan una corroboración completa de los datos encontrados en el estado del arte, pero tampoco son incongruentes con ellos ya que en gran parte los replican. Los mismos son novedosos y deberán confirmarse o refutarse con futuras investigaciones que se efectúen con poblaciones del mismo contexto universitario y con un número mayor de casos en la muestra.

Se destaca como una limitación del estudio, la utilización del Ways of Coping Questionnaire (Lazarus & Flokman, 1984, 1986), un instrumento que sólo cuenta con una traducción al castellano, no teniendo una adaptación psicométrica completa que contemple las equivalencia lingüísticas, métricas y conceptuales para su uso en la población argentina -en especial estudiantes universitarios-. A pesar de ello, se destaca que el mismo cuenta con un gran reconocimiento en la población científica y está respaldado por una sólida teoría, lo que lo hizo una opción plausible para ser incluido en el protocolo de recolección de datos.

Otra limitación radica en que el número de casos analizados es pequeño. Se puede pensar que el reducido tamaño de muestra pueda haber derivado en una pérdida de potencia estadística no habiéndose podido detectar así, diferencias estadísticamente significativas que posiblemente hubiesen surgido con una muestra mayor. Es así que los resultados podrían no estar reflejando de manera contundente los datos de la realidad de alumnos universitarios similares a los estudiados. Esta es una limitación que tiene como consecuencia que los resultados obtenidos no puedan generalizarse a la población universitaria en su totalidad ya que la muestra utilizada no es completamente representativa de ella. Sin embargo, tal como fue mencionado previamente, los resultados encontrados son en su mayoría congruentes con lo esperado según el marco teórico y el estado del arte, por lo que el presente trabajo se configura como un pequeño aporte a la confirmación de tales teorías psicológicas sobre ansiedad ante los exámenes y estrategias de afrontamiento.

## REFERENCIAS

- Aldwin, C. M., & Revenson, T. T. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 337-348.
- Alpert, R. & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 10*, 207-215.
- Argüelles, A. (1992). Stress, distress y patología. *Anales de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, 26*(1), 431-437.
- Aymes, G. & Acuña Castillo, S. (2000). Ansiedad ante exámenes en estudiantes de secundaria: Un programa de intervención cognitivo-Conductual. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 5*(2), 1-16.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Bausela Herreras, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: Evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere, 31*(9), 553-558.
- Bermudez Moreno, J. (1978). Ansiedad y rendimiento en tareas intelectuales. *Revista de Psicología general y aplicada, 151*(33), 183-207.
- Bernard, C. (1867). *Rapport sur les progrès des letters et des sciences en France*. París: Imprimerie Imperials.
- Bolger, N. (1990). Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 525-537.
- Brannon, L. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Paraninfo.
- Buchwald, P. & Schwarzer, C. (2003). The exam-specific Strategic Approach to Coping Scale and interpersonal resources. *Anxiety, Stress, and Coping, 16*, 281-291.
- Cano-Vindel, A., Tobal, M., González, H. & Iruarrizaga, I. (1994). El Afrontamiento de la ansiedad en las drogodependencias. *Anales de Psicología, 10*(2), 145-156.
- Cannon, W. B. (1922). New evidence for sympathetic control of some internal secretions. *The American Journal of Psychiatry, 2*, 15-30.
- Cannon, W. B. (1939). *The wisdom of body*. New York: Norton.



- Carlino, P. (2003, mayo). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Ponencia presentada en el 6° Congreso Internacional de Promoción de Lectura y el Libro, Buenos Aires, Argentina.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1995). Situational coping and coping dispositions in a stressful encounter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184-195.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Pozo, C. (1992). Conceptualizing the process of coping with health problems. En H. S. Friedman (Ed.), *Hostility, coping and health* (pp. 167-199). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cassady, J. C. & Johnson, R. E. (2002). Cognitive text anxiety, procrastination, and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Catell, R. B. & Scheier, I. H. (1961). *The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety*. New York: Ronald.
- Cohen, S. & Edwards, J. R. (1989). Personality characteristics as moderators of the relationship between stress and disorder. En R. W. J. Neufel (Ed.) *Advances in the investigation of psychological stress* (pp. 235-238). New York: Wiley.
- Cooley, E. & Klinger, C. (1989). Academic Attributions and Coping with Test. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8(4), 259-267.
- De Masi, V. (2010, 9 de diciembre). Fóbicos a los exámenes: El pánico a rendir, un mal que crece y es más serio de lo que se cree. *Clarín*. Recuperado de [http://www.clarin.com/sociedad/educacion/titulo\\_0\\_386961366.html](http://www.clarin.com/sociedad/educacion/titulo_0_386961366.html)
- Edelmann, R. J. & Hardwick, S. (1986). Test anxiety, past performance, and coping strategies. *Personality and individual differences*, 7, 225-227.
- Edwards, J. M. & Trimble, K. (1992). Anxiety, coping, and academic performance. *Anxiety, Stress and Coping: An international journal*, 5, 337-350.
- Endler, N. S., Kantor, L. & Parker, D. A. (1994). State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality and individual differences*, 16, 663-670.
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V. & Laxalt, I. (2002, de octubre) *¿Enseñanza de prácticas*

- de lectura en la universidad?* Ponencia presentada en el Tercer encuentro: La universidad como objeto de investigación. La Plata, Argentina.
- Fernández-Abascal, E. G., (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E. G. Fernández-Abascal, F. Palermo, M. Chóliz & F. Martínez (Eds.). *Cuadernos de prácticas de Motivación y Emoción* (pp. 84-481). Madrid: Pirámide.
- Folin, O., Denis, W. & Smillie, W. G. (1914). Some observations on emotional glycosuria in man. *Journal of Biological Chemistry*, 17, 519-520.
- Folkman, S. & Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., De Longis, A. & Gruen, J. R. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.
- Forsythe, C. J. & Compas, B. E. (1987). Interaction of Cognitive appraisals of stressful events and coping: Testing the goodness of fit hypothesis. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 473-485.
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 6, 32-51.
- Furlan, L., Kohan, A., Piemontesi, S. & Heredia, D. (2008). Relaciones entre las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes y las estrategias de afrontamiento: una comparación trans-cultural. *Aportes de la investigación en psicología*, 1, 341-342.
- Girdano, D. & Everly, G. S. (1986). *Controlling stress and tension*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gómez Dupertuis, D. (2002). Notas acerca de la relación entre personalidad y estrés. En N. Leibovich de Figueroa & M. Schufer (Eds.). *El malestar y su evaluación en diferentes contextos* (pp. 43-54). Buenos Aires: Eudeba.
- Guarino, L. & Feldman, L. (1995). Estilos de afrontamiento a eventos estresantes en una muestra de estudiantes universitarios. *Comportamiento*, 1(4), 25-45.
- Gutiérrez Calvo, M. (1996). Ansiedad y Deterioro Cognitivo: Incidencia en el rendimiento

- académico. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2(3), 173-194.
- Gutierrez Calvo, M., Ramos, P. & Eysenck, M. (1993). Estrés, ansiedad y lectura: Eficiencia versus eficacia. *Aprendizaje cognitiva*, 5(1), 77-93.
- Gutierrez Calvo, M. & Averó, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: Déficit de procesamiento vs. falta de confianza. *Psicothema*, 3(7), 569-578.
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L. & Pérez, E. (2008). Adaptación de la escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen (COPEAU). *Avaliação Psicológica*, 7(1), 1-9.
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L. & Volker, H. (2008). Adaptación del inventario alemán de ansiedad ante los exámenes: GTAI-A. *Evaluar*, 8, 46-60.
- Hodapp, V. (1991). Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 121-130.
- Hodapp, V. (1996). The TAI-G: A multidimensional approach to the assessment of test anxiety. In C. Schwarzer & M. Zeidner (Eds.), *Stress, Anxiety, and Coping in Academic Settings* (pp. 95-130). Tübingen: Francke
- Jenkins, C. D. (1979). Psychosocial Modifiers of Response to Stress. *Journal of Humor Stress*, 5, 3-15
- Klinger, E. (1984). A consciousness-sampling análisis of test anxiety and performance. *Journal of personality and Social Psychology*, 47, 1376-1390.
- Labiano, L. M. & Correché, M. S. (2002). Afrontamiento al estrés. *Revista Argentina de clínica psicológica*, 2(11), 105-112.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In L. A. Pervin & M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology* (pp. 287-327). New York: Plenum.
- Lazarus, R. S., Kanner, A. D. & Folkman, S. (1980). Emotions: A cognitive – phenomenological analysis. En R. Plutchik y H. Kellerman (Eds.). *Emotion: Theory, research and experience. Theories of emotion* (Vol. 1, pp. 177-214). New York: Academic Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer

Publishing Company.

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 237-247.
- 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.
- Marazza De Romero, E., Castaldo, R., Sarubbi De Rearte, E., Murhell, A. & Chirre, A. (2008). La inserción del estudiante universitario de la UNT: Aspectos facilitadores y obstaculizadores. *Aportes de la investigación en psicología*, 1, 289-290.
- Martín Díaz, M., Jiménez Sánchez, M. & Fernandez-Abascal, E. (2000). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(3), 85-98.
- Martínez, V., Arenas, M., Páez, A., Casado, E., Ahumada, N., Cuello, S., Silva, I. & Penna, F. (2005). La influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de afrontamiento ante las situaciones de examen en estudiantes de 4º año de psicología de la UNSL. *Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis*, 2(12), 173-194.
- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés Académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Miguel Tobal, J. & Cano Vindel, A. (1986). *ISRA Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Medrano, L. & Mirantes, R. (2008). Manifestaciones cognitivas de ansiedad y su relación con el rendimiento académico: El papel de las creencias de autoeficacia. *Aportes de la investigación en psicología*, 1, 304-305.
- Moos, R. H. (1993). *Coping Responses Inventory*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Muñoz, F. J. (1999). *El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios* (tesis doctoral no publicada). Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, España.

- Navarro, M. (2000). Acercamiento al estrés en una muestra de estudiantes de medicina. *Revista del instituto superior de ciencias médicas de la Habana*, 15, 25-32
- Nicoletti, J. A., Visciglia, P. y Fernández (2007). *Estrategias de aplicación*. Buenos Aires: Prometeo-U.N.LaM
- Omar, A. G. (1995). *Stress y Coping*. Buenos Aires: Lumen.
- Pellicer, O., Salvador, A. & Benet, I. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema*, 2(14), 317-322.
- Pearlin, L. I. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Peña Ramos, A. (1988). Estrés psicológico y alteraciones inmunológicas. *Estrés*, 1(1), 25-28.
- Piemontesi, S. & Heredia, D. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*, 1(25), 1-169.
- Piemontesi, S., Heredia, D. & Furlan, L. (2008). Relaciones entre las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes y las estrategias de afrontamiento: una comparación trans-cultural. *Aportes de la investigación en psicología*, 1, 341-342
- Rost, D. H. & Schermer, F. J. (1989). The Various facets of test anxiety: A subcomponent model of test anxiety measurement. In R. Schwartz, H. M. Van der Ploeg & C. D. Spielberg (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 6, pp. 37-52). Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Rusiñol, J., Gómez, J., De Pablo, J. & Valdés, M. (1993). Relación entre estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante la situación de examen. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1), 71-74.
- Sarason, I. G. (1978). The Test Anxiety Scale: concept and research. In CD Spielberger & I.G. Sarason (Eds.) *Stress and Anxiety*, 5, 193-216. Washington: Hemisphere.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety and cognitive interference: Reactions to test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938.
- Sarason, S. B. & Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *Journal of consulting and clinical Psychology*, 47, 810-817.

- Schwarzer, C., & Buchwald, P. (2000). Dyadic coping and interpersonal trust in student-teacher interactions. Trabajo presentado en la Annual Conference of the American Psychological Association, Washington, D.C.
- Schwarzer, R., & Schwarzer, C. (1996). A critical survey of coping instruments. En M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research and applications* (pp. 107-132). New York: Wiley.
- Seiffge-Krenke, I. (1990). Developmental processes in self-concept and coping behaviour. En H. Bosma y S. Jackson (Eds.), *Coping and selfconcept in adolescence* (pp. 49-68). Berlín: Springer-Verlag.
- Selye, H. (1960). *La tensión en la vida*. Buenos Aires: Compañía General Fabril.
- Selye, H. (1976). *The Stress of Life*. New York: McGraw Hill
- Slipak, O. (1991). Historia y concepto del estrés (1ª parte). *Revista argentina de clínica neuropsiquiátrica*, 3(1), 355-360.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test anxiety inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: relation with ways of coping with pre-exams anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17(3), 213-226.
- Taylor, S. (1990). *Health Psychology*. New York: MacGraw Hill.
- Tous, J. M. (1986). *Psicología de la Personalidad*. Barcelona: PPU.
- Valero Aguayo, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223-231.
- Vázquez Valverde, C., Crespo López, M., & Ring, J. (2003). Estrategias de Afrontamiento. En A. Bulbena Vilarrasa, G. Berrios & P. Fernández (Eds.), *Medición clínica en psiquiatría y psicología* (pp. 425-437). Barcelona: Masson.
- Wills, T. A. (1986). Stress and coping in early adolescence: Relationships to substance use in urban school samples. *Health Psychology*, 5, 503-529.
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30, 123-133.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The state of the art*. New York and London: Plenum Press.

## ANEXO

**ANSIEDAD FRENTE A LOS EXAMENES**

Heredia, Piemontesi, Furlan &amp; Volker

Edad:	Sexo:	Año de Cursada:
-------	-------	-----------------

Recuerde la última o una de las últimas situaciones de examen que usted haya vivido. Piense un momento en ella. Lea ahora cada uno de los ítems que figuran a continuación y marque con una cruz el casillero que representa en qué medida actuó como lo describe cada ítem

Utilice la siguiente clave

<b>0</b> = Casi nunca
<b>1</b> = Nunca
<b>2</b> = Casi siempre
<b>3</b> = Siempre

Por favor, responda a todos los ítems. Trate de ser lo más sincero posible, no hay respuestas correctas e incorrectas. Recuerde que el siguiente cuestionario es totalmente anónimo.

**"Agradecemos su colaboración para la presente investigación"**

		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
01	Tengo seguridad en mi capacidad.				
02	Pienso en la importancia que tiene el examen para mí.				
03	Tengo una sensación rara en mi estomago.				
04	Pienso sobre mi aptitud o talento.				
05	De repente se me cruzan pensamientos por la cabeza que me bloquean.				
06	Me preocupa saber si podré afrontarlo.				
07	Siento mi cuerpo tensionado.				
08	Tengo confianza en mi propio desempeño.				
09	Pienso en las consecuencias de fracasar.				
10	Me pregunto si mi rendimiento será lo suficientemente bueno.				
11	Pienso en cualquier cosa y me distraigo.				
12	Me siento incómodo.				
13	Se que puedo confiar en mi mismo				
14	Pienso en lo mucho que me importa obtener un buen resultado.				
15	Fácilmente pierdo el hilo de mis pensamientos.				
16	Siento que mi corazón me late fuerte.				
17	Me preocupo por el resultado de mi examen.				
18	Me siento ansioso.				
19	Otros problemas personales me interfieren y no me permiten recordar las cosas.				
20	Me siento conforme conmigo mismo.				
21	Me preocupa cómo se verá mi calificación.				
22	Tiemblo de nerviosismo.				
23	Me preocupa que algo pueda salirme mal.				
24	Me llama la atención algo de poca importancia que interrumpe mi razonamiento.				
25	Tengo una sensación de angustia.				

26	Confío que lograre hacerlo todo.			
27	Pienso en lo que pasará si me va mal.			
28	Me siento nervioso.			
29	Estoy convencido de que haré bien el examen.			
30	Me invade el pensamiento de que el examen está muy difícil.			

### **MODOS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS**

de Lazarus y Folkman

Edad:	Sexo:	Año de Cursada:
-------	-------	-----------------

Recuerde la última o una de las últimas situaciones estresantes que usted haya vivido. Piense un momento en ella. Lea ahora cada uno de los ítems que figuran a continuación y marque con una cruz el casillero que representa en qué medida actuó como lo describe cada ítem.

Utilice la siguiente clave

<b>0</b> = En absoluto
<b>1</b> = En alguna medida
<b>2</b> = Bastante
<b>3</b> = En gran medida

Si usted considera que su modo de actuar en aquella situación estresante no se parece en absoluto a la manera de reaccionar descrita en el ítem 1, marque en la primer casilla debajo del 0 una cruz. Si se parece en alguna medida, hágalo debajo del 1, y así sucesivamente. Trate de responder a todos los ítems.

		0	1	2	3
01	Me he concentrado exclusivamente en lo que tenía que hacer como paso siguiente.				
02	Intenté analizar el problema para comprenderlo mejor.				
03	Me volqué en el trabajo o en cualquier otra actividad para olvidarme de todo lo demás.				
04	Creí que el tiempo cambiaría las cosas y que todo lo que tenía que hacer era esperar.				
05	Me propuse sacar algo positivo de la situación.				
06	Hice algo en lo que no creía, pero al menos no me quedé sin hacer nada.				
07	Intenté encontrar al responsable para hacerle cambiar de opinión.				
08	Hablé con alguien para averiguar más sobre la situación.				
09	Me critiqué o me sermoneé a mi mismo.				
10	No renuncié a intentar una solución sino que dejé una posibilidad abierta.				
11	Confié en que ocurriera un milagro.				
12	Seguí adelante con mi destino. (Simplemente, a veces tengo mala suerte).				
13	Seguí adelante como si no hubiera pasado nada.				
14	Intenté guardar para mí mis sentimientos.				
15	Busqué algún resquicio de esperanza, por así decirlo; intenté mirar las cosas por el lado bueno.				
16	Dormí más de lo que es habitual en mí.				
17	Manifesté mi enojo a la persona o personas responsables del				



	problema.				
18	Acepté la simpatía y comprensión de alguna persona.				
19	Me dije a mí mismo cosas que me hicieron sentirme mejor.				
20	Me sentí inspirado para hacer algo creativo.				
21	Intenté olvidarme de todo.				
22	Busqué la ayuda de un profesional.				
23	Cambié, maduré como persona.				
24	Esperé a ver lo que pasaba antes de hacer nada.				
25	Me disculpé o hice algo para compensar.				
26	Desarrollé un plan de acción y lo seguí.				
27	Acepté la segunda posibilidad al no poder optar por la mejor.				
28	De algún modo expresé mis sentimientos.				
29	Me di cuenta de que yo fui la causa del problema.				
30	Salí de la experiencia mejor de lo que entré.				
31	Hablé con alguien que podía hacer algo concreto por mi problema.				
32	Me alejé del problema por un tiempo; intenté descansar o tomarme unas vacaciones.				
33	Intenté sentirme mejor comiendo, bebiendo, fumando, tomando drogas o medicamentos, etc.				
34	Tomé una decisión importante o hice algo muy arriesgado.				
35	Intenté no actuar demasiado deprisa o dejarme llevar por mi impulso.				
36	Tuve fe en algo nuevo.				
37	Mantuve mi orgullo y puse al mal tiempo buena cara.				
38	Redescubrí lo que es importante en la vida.				
39	Cambié algunas cosas para que todo saliera bien.				
40	Evité estar con la gente en general.				
41	Rehusé pensar en el problema mucho tiempo; no permití que me venciera.				
42	Consulté a un pariente o amigo y respeté su consejo.				
43	Oculté a los demás lo mal que me iban las cosas.				
44	Me negué a tomar en serio la situación.				
45	Le conté a alguien como me sentía.				
46	Me mantuve firme y peleé por lo que quería.				
47	Me desquité con los demás.				
48	Recurrí a experiencias pasadas; ya me había encontrado antes en una situación similar.				
49	Sabía lo que había que hacer, así que redoblé mis esfuerzos para conseguir que las cosas marcharan bien.				
50	Me negué a creer lo que había ocurrido.				
51	Me prometí a mí mismo que las cosas serían distintas la próxima vez.				
52	Propuse un par de soluciones distintas al problema.				
53	Lo acepté ya que no podía hacer nada al respecto.				
54	Intenté que mis sentimientos no interfirieran demasiado con otras cosas.				
55	Deseé poder cambiar lo que estaba ocurriendo o la forma cómo me sentía.				
56	Cambié algo de mí.				
57	Soñé o me imaginé otro lugar y otro tiempo mejor que el presente.				
58	Deseé que la situación se desvaneciera o terminara de algún modo.				

59	Fantaseé o imaginé el modo en que podían cambiar las cosas.				
60	Recé.				
61	Me preparé para lo peor.				
62	Repasé mentalmente lo que haría o diría.				
63	Pensé cómo dominaría la situación alguna persona a quien admiro y la tomé como modelo.				
64	Intenté ver las cosas desde el punto de vista de la otra persona.				
65	Me recordé a mí mismo cuánto peor podrían ser las cosas.				
66	Hice algún tipo de ejercicio físico.				
67	Intenté algo distinto de todo lo anterior.				

Muchas Gracias