



Universidad Abierta Interamericana

Ansiedad ante exámenes finales en estudiantes universitarios de primer año en la
Licenciatura en Psicología de la Universidad Abierta Interamericana

Presentada para obtener el título de
Licenciado en Psicología

Tesista: Martín Diociaiuti
Directora: Ps. Alexandra Petrini

Febrero, 2015

“Interpretamos constantemente lo que está pasando, pero al tratarse de un proceso automático, no somos conscientes de que lo hacemos. Los pensamientos nos fluyen por la mente sin más, pero tienen el poder de producir emociones positivas y negativas fuertes.”

David D. Burns

Resumen.

La Ansiedad ante Exámenes es la predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica ante situaciones de evaluación. El tipo de respuestas posibles se desplegará de diversas maneras, según la presencia más exacerbada o más inhibida de sus distintas dimensiones. Estas son: Emocionalidad (activación fisiológica); Preocupación (anticipación de las eventuales consecuencias negativas de resultados negativos); Interferencia (cogniciones distractoras) y Falta de Confianza (sobre el propio rendimiento y el autocontrol).

En la presente investigación se planteó el objetivo de describir el nivel de ansiedad y la frecuencia de aparición de dichas dimensiones en estudiantes de primer año en la Licenciatura en Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, Sede Regional Rosario, momentos antes de su concurrencia a un examen final. Conocer las manifestaciones que los estudiantes ansiosos experimentan, permitiría emprender programas de abordaje eficientes para mejorar su calidad de vida y la efectividad en el cursado de sus estudios. Para lograr el mencionado objetivo, se utilizó la Adaptación Argentina del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (GTAI-AR), sobre una población de 30 estudiantes, de ambos sexos y diferentes edades, cursantes de primer año de la mencionada carrera, en momentos previos a rendir sus primeros exámenes finales.

Como resultados generales, se observa la presencia de Ansiedad ante Exámenes Alta en un 36,67% de la muestra, siendo la Preocupación la dimensión más frecuente; es decir, la anticipación de las consecuencias de posibles resultados negativos.

Palabras clave: ansiedad ante exámenes; preocupación; falta de confianza; interferencia; estudiantes universitarios.

Tema y Problema.

Tema: Ansiedad ante Exámenes finales y dimensiones de la misma, en estudiantes de primer año en la Licenciatura en Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, Sede Regional Rosario.

Problema: ¿Qué nivel de ansiedad ante exámenes finales y con qué frecuencia aparecen sus dimensiones, en estudiantes universitarios de primer año en la Licenciatura en psicología de la Universidad Abierta Interamericana, Sede Regional Rosario?

Introducción.

La ansiedad es definida como una reacción emocional inherente al ser humano, es decir, todas las personas sienten un cierto grado de la misma a lo largo de sus vidas. Esta, en principio, tendría un carácter adaptativo y no debería asociarse su sola presencia a un modo psicopatológico de respuesta. La generación de ansiedad, además, no depende sólo de grandes traumas, catástrofes o situaciones de riesgo, sino que suele estar determinada, en la mayoría de los casos, por un contexto demandante, que ejerce diversas presiones y somete a las personas a situaciones estresantes que fluctúan en el recorrido de sus vidas cotidianas (Beck y Clark, 2012; Bertoglia Richards, 2005).

Entonces, en primer lugar, debe tenerse siempre presente que la respuesta ansiosa puede presentarse en cualquier contexto sin necesidad de encuadramiento psicopatológico. Según Bertoglia Richards (op. cit.) hay una tendencia a asignarle un carácter psicopatológico a la ansiedad que es absolutamente frecuente; sin embargo, no es en esa dirección hacia donde se apunta en este trabajo – sin desconocer que existen efectivamente en la bibliografía (Burns, 2006; Clark y Beck 2012; Cía, 1999) trastornos de la ansiedad (desde el general hasta los específicos) –.

La referencia será a los estados de ansiedad que experimentan las personas cuando se encuentran frente a alguna situación o hecho que en particular les resulta importante o de algún modo los compromete. En este caso, la situación de examen.

Se trata de un estado interno, propio de cada persona, que se experimenta cuando se siente amenazada la integridad (afección a la autoestima), frecuentemente identificado como temor al fracaso, al castigo o al ridículo (Bertoglia Richards, op. cit.). Cabe enfatizar lo siguiente: es una reacción emocional que depende de cada persona, en su particular percepción de la situación.

Un eje fundamental en la conceptualización de la ansiedad se encuentra en la noción de vulnerabilidad, definida por Clark y Beck (2012) como “la percepción que tiene una persona de sí misma como objeto de peligros internos y externos sobre los que carece de control o éste es insuficiente para proporcionarle una sensación de seguridad” (Clark y Beck, op. cit., p. 69). En la ansiedad, este aumento de la sensación de vulnerabilidad se evidencia en las valoraciones sesgadas y exageradas que hacen los individuos del posible daño personal en respuesta a señales que son neutrales o inocuas. Esta valoración primaria de la amenaza conlleva una perspectiva errónea que sobrestima enormemente la probabilidad de que se produzca el daño y la gravedad percibida del mismo. Rachman (2004; en Clark & Beck, 2012) señalaba que los individuos asustadizos son mucho más

propensos a sobrestimar la intensidad de la amenaza, lo que consecuentemente les lleva a conductas de evitación. Al mismo tiempo, los individuos ansiosos no logran percibir las señales de seguridad en las situaciones de amenaza percibida y tienden a subestimar su capacidad para afrontar el daño o peligro anticipado. Esta revaloración secundaria, sin embargo, se produce inmediatamente como resultado de la valoración primaria de la amenaza, y en estados de ansiedad amplifica la percepción inicial de la misma. En consecuencia, la intensidad de un estado de ansiedad depende del equilibrio entre la valoración inicial de la amenaza y la valoración secundaria de las capacidades propias de afrontamiento y de la seguridad presente.

Clark y Beck (op. cit.) se preguntan sobre cuáles serían las causas por las que la respuesta ansiosa adaptativa pasaría a otro estado que pudiera incluso requerir intervenciones clínicas. Al respecto enumeran las siguientes: presencia de cogniciones disfuncionales, deterioro del funcionamiento, persistencia, falsas alarmas e hipersensibilidad a los estímulos.

Retomando lo formulado por Bertoglia Richards (op. cit.), puede decirse que hablando desde el campo educacional, la situación de examen proporciona un ejemplo típico que confirma lo señalado anteriormente. En esta situación, los alumnos desarrollan una gran diversidad de reacciones ansiosas que pueden ir desde el un control conductual adecuado (que a veces queda en lo aparente), hasta un estado de descontrol emocional intenso, que se torna inmanejable y puede llegar bloquear su capacidad para expresar sus conocimientos (hecho conocido habitualmente como inhibición de examen). Estas variaciones en las respuestas ejemplifican de modo claro lo señalado previamente como la especificidad individual entre la percepción de la amenaza (el examen: valoración primaria) y la percepción de los propios recursos para hacer frente a la misma (valoración secundaria) que desarrollan los estudiantes frente a un examen.

En relación a esto, Muñoz (1999 en Martín Monzón, 2007) menciona que se encuentran en los estudiantes universitarios de los primeros años, mayores reacciones ansiosas, más aun ante la proximidad de un examen, disminuyendo estas en los años posteriores. Esto es explicado según la autora, por el hecho de que el ámbito académico representa un conjunto de situaciones potencialmente ansiógenas, ya que el individuo puede experimentar, aunque sea transitoriamente, una falta de control sobre el medio ambiente, traduciéndose esto (sumado a otros factores) en la generación de la ansiedad y potencialmente en un fracaso académico universitario (Martín Monzón, op. cit.).

Otros factores que potencialmente contribuirían al aumento de la ansiedad y al fracaso académico pueden ser por ejemplo: el estilo de afrontamiento ante la situación de examen (Piemontesi et al, 2012), el perfeccionismo (Pitoni & Rovella, 2013), variables sociodemográficas personales y familiares (Rosario et al, 2008) y el autoeficacia para el aprendizaje autorregulado (Piemontesi & Heredia, 2011).

Por otra parte, según Stöber y Pekrun (2004), uno de los mayores avances en el estudio de la ansiedad lo constituye la posibilidad de diferenciación entre el “rasgo” y el “estado” de la misma. El primero describe la tendencia a reaccionar emocionalmente con estados ansiosos, de modo que resulta un patrón estable de respuesta del individuo. El segundo es de carácter transitorio, limitado a la situación que lo genera. De esta distinción entre “rasgo” y “estado” surgió luego 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 del estado ansioso (Furlan, 2006).

De este modo, la ansiedad ante los exámenes se define particularmente como un rasgo específico situacional (Piemontesi & Heredia 2011), caracterizado por la “predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica ante situaciones de evaluación” (Sarason & Mandler, 1952, en Piemontesi et al., 2012, pág. 89). Según estos autores, los aspectos centrales de su caracterización serían la anticipación del fracaso, sus consecuencias negativas sobre la autoestima, la valoración social negativa y la pérdida de algún beneficio esperado.

Este constructo fue un principio considerado unidimensional, luego se amplió y se entendió como constituido por las dimensiones Preocupación (cognitiva) y Emocionalidad (fisiológica) para posteriormente encontrarse que la dimensión cognitiva también era heterogénea (Piemontesi, Heredia & Furlan, 2012). De este modo, se pasó a establecer que la Ansiedad ante Exámenes contempla cuatro dimensiones o manifestaciones: Preocupación (hace referencia a los pensamientos acerca de las consecuencias negativas de un mal rendimiento), Interferencia (relacionada a cogniciones que interfieren en la situación de evaluación independientemente de su contenido específico), Emocionalidad (describe las percepciones de la activación fisiológica que experimenta el estudiante) y Falta de Confianza (referida a la experiencia de falta de la confianza sobre el propio rendimiento y el autocontrol durante la situación de examen) (Heredia et al, 2008; Piemontesi et al, 2012; Piemontesi, Heredia & Furlan, 2012). Además, Heredia et al. (2009) (citando a Folkman y Lazarus, 1985, y Carver y Scheier, 1995) mencionan que los exámenes presentan cuatro fases: Anticipatoria (caracterizada por la inminencia del

examen y la preparación para el mismo); de Confrontación (la propia situación de examen); de Espera (período entre el examen y la obtención de la calificación) y la de Resultados (se conocen las calificaciones, la incertidumbre se resuelve y las preocupaciones se orientan hacia la significación e importancia de los resultados obtenidos).

Por último, puede decirse que conocer las manifestaciones que los estudiantes ansiosos experimentan, es de suma importancia para poder emprender programas de abordaje eficientes que permitan mejorar su calidad de vida, tanto como la efectividad en el cursado de sus estudios (Piemontesi, Heredia & Furlan, 2012). Hablar de abordaje aquí, apunta a la intervención sobre uno de los tantos factores que pueden estar influyendo (directa o indirectamente) y obrando en pos del potencial fracaso académico y posible deserción de la carrera por parte de los estudiantes.

El desarrollo del Marco Teórico del presente trabajo se encuentra ordenado desde lo más general a lo más específico, comenzando en el primer capítulo con la presentación de la temática de la ansiedad desde un breve recorrido por la perspectiva psicoanalítica (partiendo la dificultad terminológica que atraviesa al concepto de *Angst* utilizado por Freud) para pasar a la exposición del modelo cognitivo, en el que encuentra sus fundamentos esta investigación, bajo la premisa fundamental de que “el modo en que se piensa afecta sobre el modo en que se siente” (Burns, 2006).

Dentro de este apartado dedicado al modelo cognitivo de la ansiedad se desarrolla un recorrido por los distintos instrumentos que se han ido elaborando con el transcurso de los años para la evaluación de la ansiedad en general, entre los que se encuentran, por ejemplo, el Inventario de Ansiedad de Beck, la Escala de Valoración de la Ansiedad de Hamilton y el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo, entre otros.

El segundo capítulo está dedicado a la compleja problemática de la diferenciación conceptual posible de ser realizada entre ansiedad, angustia, estrés y miedo. Estos cuatro conceptos se prestan tanto a confusión, que en ocasiones pueden encontrarse siendo utilizados de modo indistinto (David Burns (2006), por ejemplo, intercala continuamente y sin diferenciación los conceptos de ansiedad y angustia). Este capítulo se abordará desde la perspectiva cognitiva, por un lado, debido a que la discusión terminológica planteada desde el psicoanálisis se explicita brevemente en el capítulo anterior. Por otro lado, y como ya se mencionó, es el modelo cognitivo el que da sustento teórico a esta investigación.

Por último, en el capítulo tercero, se desarrollará la temática de la ansiedad generada en la vida universitaria en general, para abordar finalmente la conceptualización de la ansiedad ante los exámenes y las dimensiones que la componen. El último apartado de este capítulo estará dedicado a un recorrido histórico de los instrumentos elaborados para la evaluación de este constructo específico que es la ansiedad ante los exámenes, de modo similar al que fue realizado para la ansiedad en general. Algunos de esos instrumentos son: Test Anxiety Scale, Test Anxiety Inventory, Reactions to Test, Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes, y la adaptación argentina de este último, utilizada en el presente trabajo para el logro de sus objetivos.

Índice.

Resumen.	1
Tema y Problema.....	2
Introducción.....	3
Índice.	9
Objetivos.....	10
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos.	10
Estado del Arte.	11
Marco Teórico.	18
Capítulo 1: Sobre la Ansiedad.	18
1.1. Perspectiva Psicoanalítica.....	18
1.2. Modelo Cognitivo.	21
1.2.1. Sobre la evaluación de la ansiedad.	31
Capítulo 2: Ansiedad, Angustia, Estrés y Miedo.....	34
2.1 Ansiedad y Angustia.	34
2.2 Ansiedad y Estrés.....	36
2.3. Ansiedad y Miedo.	40
Capítulo 3: Ansiedad en la Vida Universitaria.....	43
3.1. La ansiedad ante los exámenes. Características y dimensiones.....	45
3.2. Sobre la evaluación de la ansiedad ante exámenes.	49
Marco Metodológico.	54
Análisis de los datos e interpretación de los resultados.....	59
Conclusiones.....	70
Propuesta.	73
Bibliografía.....	74
Anexo.	77
Instrumentos utilizados: Encuesta y GTAI-AR.....	77

Objetivos.

Objetivo General.

Describir el nivel y la frecuencia de aparición de las manifestaciones de ansiedad ante exámenes en estudiantes de primer año en la Licenciatura en Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, Sede Regional Rosario, en el momento previo a un examen final, considerando edad, sexo y otras variables sociodemográficas.

Objetivos Específicos.

- Evaluar la frecuencia de aparición de la dimensión fisiológica (Emocionalidad) de la ansiedad ante exámenes.

- Evaluar la frecuencia de las manifestaciones cognitivas de la ansiedad ante exámenes (Preocupación/Interferencia/Falta de Confianza).

- Analizar los niveles globales de ansiedad ante exámenes.

Estado del Arte.

La investigación realizada en relación al tema del presente trabajo es variada, debido a que, en general, se busca la relación entre la ansiedad ante los exámenes y otras variables que contribuyen a su regulación o que afectan al resultado obtenido en el examen.

Así, se encuentra, por ejemplo, un estudio realizado en Oviedo, España (Rosario et al, 2008) en el que se analiza el impacto de variables sociodemográficas y personales tales como el nivel de estudios de la madre y el padre, el número de hermanos, etc., en la generación de ansiedad ante exámenes. En el citado estudio, los autores concluyen subrayando la importancia de una intervención preventiva sobre esta experiencia específica de ansiedad, tanto desde el contexto familiar como del escolar (ya que es una investigación realizada con estudiantes de secundaria, con una media de edad de 13,56 años), debido a su influencia negativa en los alumnos – contra su bienestar psicológico y, posiblemente, contra su éxito académico – y además, debido a la influencia de algunas de las mencionadas variables sociodemográficas y personales, como el nivel de estudio de los padres, sobre la propia ansiedad.

En relación a las distintas dimensiones de la ansiedad, a través de la Universidad Nacional de Córdoba, los autores de la Adaptación Argentina del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (Heredia et al, 2008; Piemontesi, Heredia & Furlan, 2012), dicen que si bien el instrumento, conocido como GTAI-AR, es válido para obtener una puntuación total de “ansiedad frente a los exámenes”, existen relaciones específicas y diferenciales para cada una de las dimensiones con otras variables, tales como el afrontamiento o el rendimiento académico. Según el modelo multidimensional de la ansiedad ante exámenes (Piemontesi et al, 2012) que contempla las dimensiones Preocupación, Interferencia, Emocionalidad y Falta de Confianza, puede decirse, por ejemplo, que según la dimensión o manifestación que esté más presente en cada persona en particular se implementarán modalidades de afrontamiento diferenciales. Además, Heredia et al (2008), mencionan que la situación de examen consta de cuatro fases y en cada una de ellas las preocupaciones, sentimientos y modos de afrontamiento son distintas. Esas cuatro fases son: la Anticipatoria, que constituye el período caracterizado por la inminencia del examen o situación evaluativa. Ante esta proximidad, el individuo se preocupa por las demandas, posibilidades y restricciones relacionadas con el examen y piensa en cómo prepararse y regular los sentimientos y emociones adversas asociadas con la evaluación. La incertidumbre es alta y pueden aparecer emociones amenazantes y/o

desafiantes. La segunda fase es la de Confrontación que se desarrolla específicamente durante el enfrentamiento con el estresor. Aquí, la ansiedad, y particularmente su componente emocional, alcanza el máximo nivel, mientras que el componente cognitivo de la misma suele ser relativamente más estable durante el proceso evaluativo. La tercera fase es la de Espera y abarca el período post-examen, de espera de los resultados. La incertidumbre que experimentan las personas en esta fase se encuentra significativamente reducida, aunque pueden experimentar aprehensión por los resultados. La última, es la fase de Resultados: cuando las calificaciones se dan a conocer, la incertidumbre se resuelve y las preocupaciones del estudiante se orientan hacia la significación e importancia de los resultados obtenidos.

Por su parte, Piemontesi y Heredia (2011), realizaron un estudio que buscó relacionar las distintas dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes con variables como el rendimiento académico y las estrategias de afrontamiento. Aquí los autores encontraron que la relación tradicional que se establecía entre la ansiedad frente a los exámenes y el rendimiento académico parece ser más compleja que una simple relación lineal. Esto es así, como ya se mencionó, porque las diferentes dimensiones encontradas en la conceptualización de la ansiedad ante los exámenes inciden de manera diversa en el resultado final de la experiencia del examen. En su investigación, los citados autores estudiaron una muestra de 210 estudiantes (promedio de edad= 22,7; s= 4,64) y encontraron correlaciones negativas bajas o moderadas entre el rendimiento académico y las escalas Interferencia y Falta de Confianza, cuestión que concordaba sólo parcialmente con la literatura ya que la dimensión de la ansiedad que tradicionalmente se ha relacionado con el rendimiento es la Preocupación, y dicha escala, junto con la de Emocionalidad, no mostraron relaciones significativas con el mismo en los resultados de la citada investigación. Esto puede deberse a que en lo recabado anteriormente por otros instrumentos, se incluía bajo el nombre de Preocupación a diversas cuestiones que a partir de la teoría multidimensional previamente mencionada, se agregan a escalas diferentes. Además, se hipotetiza siguiendo a otros autores (por ejemplo Stöber, 2004) que la preocupación no ejerce necesariamente efectos negativos sobre el rendimiento, sino que podría tener un efecto motivador de conductas de afrontamiento centradas en el problema.

Por otro lado y como ya fue adelantado, en el mismo estudio, los autores buscaron las relaciones entre las dimensiones de la ansiedad ante los exámenes y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes. Siguiendo este objetivo, encontraron que la dimensión Preocupación estuvo positivamente correlacionada con Orientación a la tarea

y Preparación y negativamente con Evitación (confirmando lo mencionado previamente). La dimensión Interferencia, por su parte, sí correlacionó negativamente con Orientación a la tarea y Preparación. Ambas dimensiones (Preocupación e Interferencia) estuvieron positivamente relacionadas con Búsqueda de apoyo social, del mismo modo que la dimensión Emocionalidad. Por último, la dimensión Falta de Confianza se relacionó negativamente con Orientación a la tarea.

Por su parte, en otro estudio, Heredia et al. (2008), plantean que es probable que el afrontamiento ejerza una influencia indirecta sobre el rendimiento académico, moderando los efectos de la ansiedad ante los exámenes. Además, las personas con ansiedad pueden movilizar temporalmente recursos en un proceso activo de afrontamiento de las demandas para compensar sus deficiencias.

Cabe destacar que los autores citados no aclaran cuáles son las dimensiones de la ansiedad ante exámenes con mayores puntajes, ni comunican cuáles son los mismos, sino que informan las distintas correlaciones en tanto esto es lo que constituye el objetivo de sus estudios.

A partir de estos estudios, se piensa que la tradicional concepción bidimensional de la ansiedad ante la situación de examen, pierde sentido cuando las investigaciones se enmarcan en modelos multidimensionales de la misma, mediante los cuales las relaciones que se establecen con otras variables pueden ser diversas y hasta opuestas para las distintas dimensiones.

En relación a esta temática, Gantiva Díaz et al. (2010) desarrollan una investigación descriptivo-comparativa sobre las diferentes estrategias de afrontamiento que utilizan las personas ansiosas y las no ansiosas. Téngase en cuenta, sin embargo, que no está específicamente aplicada a la situación de examen y que las personas ansiosas constituían una muestra clínica. La muestra total estuvo formada por 60 personas (30 con ansiedad y 30 sin ansiedad), con una media de edad de 31 años. Lo que encuentran estos autores es que las personas sin ansiedad utilizan estrategias mayormente vinculadas a la solución de problemas, la reevaluación positiva y la búsqueda de apoyo social. Ahora bien, en las personas con ansiedad aquellas estrategias son utilizadas en forma significativamente menor. En ellas, se evidencian más frecuentemente estrategias de evitación cognitiva (intento de retracción o huida) o de estrategias pasivas que consisten en la ausencia de enfrentamiento. Según este estudio, la utilización de una u otra estrategia está determinada por la evaluación cognitiva, el control percibido, las emociones y la activación fisiológica.

No puede dejar de notarse una discrepancia entre lo planteado por Piemontesi y Heredia (op. cit.) y lo planteado por Gantiva Díaz, et al. (op. cit.), en tanto, según los primeros, la presencia elevada de cierta dimensión de la ansiedad – Preocupación – puede obrar positivamente en la búsqueda de estrategias de afrontamiento, mientras que de acuerdo a los segundos, las personas ansiosas pondrían en práctica estrategias menos adaptativas. Sin embargo, debe tenerse en cuenta, en primer lugar, que las correlaciones establecidas por Gantiva Díaz, et al. (op. cit.) no toman consideración diferencial por las dimensiones de la ansiedad, que por otro lado no es considerada específica de alguna situación particular, como lo es la situación de evaluación. Pero además, ese estudio fue realizado con una muestra clínica de personas asistentes a instituciones de salud y de diferentes edades que en la muestra con la que trabajaron Piemontesi y Heredia (op. cit.).

Otro ejemplo dentro de los estudios que buscan establecer relaciones entre la ansiedad y otras variables, lo encontramos en el de Pitoni y Rovella (2013) cuyo objetivo es describir la relación entre la ansiedad y el perfeccionismo en situaciones de evaluación académica en el ámbito universitario. Para ello conformaron una muestra de 65 alumnos (media de la edad=24,07) de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis que se encontraban a una semana de rendir. Estos autores evalúan a la ansiedad en sus componentes motores, verbales, cognitivos y fisiológicos (aunque en su análisis, no discriminan las distintas dimensiones para establecer correlaciones). Con respecto al perfeccionismo, puede mencionarse que es evaluado como un compuesto influido por múltiples factores, como la Preocupación por los errores, Normas personales, Expectativas parentales, Críticas parentales, Dudas sobre la calidad de las propias acciones y Organización.

En sus resultados se encuentra que la correlación entre ambas variables (ansiedad y perfeccionismo) es positiva y significativa. Es decir, cuanto mayores niveles de perfeccionismo evidenciaban las personas que constituyeron la muestra del estudio, más ansiedad ante exámenes experimentaron. Sin embargo, los factores del perfeccionismo relacionados con el orden y la organización no parecieron incidir en la ansiedad ante los exámenes. Los factores que evidenciaron una mayor correlación respecto de la ansiedad en el citado estudio fueron: excesiva preocupación por los errores y dudas sobre la calidad de las propias acciones, las elevadas expectativas y críticas parentales percibidas y los elevados criterios de perfeccionismo (estándares personales). Puede agregarse, que proba-

blemente, los distintos factores de la escala de perfeccionismo influyen de modo diferencial sobre las distintas dimensiones de la ansiedad ante los exámenes.

Por su parte, Grasses y Rigo (2010), realizaron su investigación con el objetivo de determinar cómo influyen la ansiedad y el estrés en el rendimiento académico, y a la inversa, cómo influye el rendimiento académico en la ansiedad y el estrés. Estos autores evalúan a la ansiedad como una variable a ser atendida multifactorialmente, aunque en la evaluación de la misma, no lo hagan teniendo en cuenta explícitamente las diversas dimensiones o factores. Del mismo modo, proponen que el rendimiento académico es multifactorial y no puede ser solamente explicado por la presencia o ausencia de ansiedad ante los exámenes de parte de los estudiantes.

A partir de los resultados que se ven arrojados en su estudio, encuentran que los niveles más elevados de ansiedad, se asocian a un peor rendimiento académico y proponen que a la hora de emprender acciones para mejorar esta variables en los alumnos debe ser tomada en cuenta la mencionada multifactorialidad, de modo que se incluya: el desarrollo de habilidades académicas, preparación de exámenes, recibir apoyo emocional y motivacional, ayudar a desarrollar y mantener atribuciones realistas y entrenamiento de autorregulación emocional durante experiencias ansiógenas. Con respecto al planteo de si son la ansiedad y el estrés influencias negativas para el rendimiento, o si es el mal rendimiento el que influye negativamente en los niveles de ansiedad y estrés, estos autores concluyen con que es posible observar la relación en ambos sentidos. Sin embargo, agregan que “elevados niveles de ansiedad y estrés tienen un carácter más predictivo de un mejor o peor expediente académico” (Grasses y Rigo, 2010; 114). Estos resultados fueron obtenidos en una muestra conformada por 417 alumnos del último año de secundaria.

En otra investigación llevada a cabo por Aragón Borja, Contreras Gutiérrez y Tron Álvarez (2011), las autoras se propusieron la búsqueda de relaciones entre la ansiedad y el pensamiento constructivo en estudiantes universitarios. Definieron al Pensamiento Constructivo como el constructo teórico que hace referencia a la capacidad para reconocer las propias emociones y sentimientos y al proceso de regulación y dirección consciente y voluntaria que de ellos se haga para la solución de problema y el logro de metas propuestas, de modo que obran en favor de la satisfacción personal. Por el contrario, brindan la definición del Pensamiento No Constructivo o Destructivo, como aquellos pensamientos automáticos de las personas que valoran al mundo como peligroso, donde no se puede confiar en nada ni en nadie y en el que cualquier esfuerzo será inútil. Esta

modalidad de pensamiento se expresaría en conductas poco adaptativas y alejadas de las metas buscadas. Con respecto a la ansiedad, ésta fue evaluada con el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA), el cual considera (además de la Escala Total de ansiedad), tres modalidades de ansiedad: Cognitiva, Fisiológica y Motora. Lo que las citadas autoras encontraron es que todas las escalas y subescalas de pensamiento constructivo se correlacionaron negativamente con las tres modalidades de ansiedad y con ansiedad total. Es decir, cuanto mayor era la medida de Pensamiento Constructivo, menores eran las medidas de Ansiedad (total y de sus modalidades). La muestra del estudio estuvo constituida por 149 estudiantes, de entre 17 y 28 años.

Resulta notable que en la mayoría de las investigaciones consultadas no se menciona explícitamente la prevalencia de cada una de las dimensiones de la ansiedad, sino que se procede a análisis estadísticos comparativos, sin tal mención. Sin embargo, en algunos de los trabajos consultados para la realización del presente (Juan, et al., 2011; Furlan et al., 2010; Harpell & Andrews, 2012), sí se menciona que la característica definitoria de la ansiedad, es la preocupación. Aquí es interesante reseñar el resultado al que llegaron con su estudio Harpell y Andrews (op. cit.). Estos investigadores se propusieron la evaluación de la ansiedad ante exámenes a partir de múltiples fuentes, y no solamente a partir del autoinforme del alumno. Para esto modificaron la escala del Inventario Alemán de Ansiedad ante los Exámenes, de modo que pudiera ser respondida por un docente y un padre o tutor de cada uno de los alumnos participantes. Los citados autores, no solamente encontraron que la Preocupación era la dimensión de la ansiedad ante exámenes más frecuente (por lo que recomiendan que se le preste más atención, incluso desde edades más tempranas), sino que además, tanto los docentes, como los padres y los mismos alumnos demostraron concordancia con respecto a la Preocupación que reportaron de cada alumno. Puede señalarse como debilidad de esta investigación, que pidió a terceros, datos relativos a las percepciones propias de los alumnos. Sin embargo, es notable que la concordancia haya estado en cuanto a la dimensión Preocupación. Luego, encontraron que la prevalencia de la Preocupación es seguida por las dimensiones Emocionalidad, Interferencia y Falta de Confianza, en ese orden.

Por otro lado, Stöber (2004) se propuso encontrar las relaciones entre las dimensiones de la ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los alumnos. Los resultados encontrados en cuanto a estas relaciones son similares a los encontrados por Piemontesi y Heredia (op. cit.) en la replicación de este estudio en Argentina.

Sin embargo, Stöber (op. cit.) sí menciona que los puntajes obtenidos para la dimensión Preocupación son los mayores, seguidos por los de Emocionalidad, Falta de Confianza e Interferencia. Es decir, los resultados hallados entre Stöber y Harpell y Andrews, son similares, con la salvedad de que para el primero, la dimensión menos frecuente es la Interferencia, mientras para los segundos, los menores puntajes corresponden a Falta de Confianza.

Todo este recorrido lleva a pensar en las limitaciones que tendría un estudio en que la ansiedad fuera considerada como un constructo unidimensional. Además, se encuentra en todas las investigaciones que es imposible establecer relaciones lineales entre la ansiedad y otras variables, como puede ser el rendimiento, a la vez que las fuentes de la ansiedad tampoco pueden encontrarse en un único factor.

Cabe ahora subrayar la importancia de esto para la potencial puesta en marcha de acciones tendientes al abordaje de la ansiedad ante los exámenes: si cada dimensión afecta diferencialmente sobre otras variables, puede pensarse que cada dimensión podrá ser abordada de manera diferencial, en caso de programas o planes de tratamiento específicos.

Marco Teórico.

Capítulo 1: Sobre la Ansiedad.

Las problemáticas de la ansiedad, como se mencionó previamente, son universales, en tanto la ansiedad es característica de la condición humana.

Para poder explicar tal fenómeno se han desarrollado diversas teorías. De ellas serán consideradas las teorías psicoanalítica y cognitiva, de modo que este recorrido teórico comenzará con un breve repaso de la teoría psicoanalítica de la ansiedad, partiendo de la dificultad conceptual que, de inicio, la misma plantea. Luego se examina el modelo cognitivo, que da sustento a este trabajo, y se hará un recorrido (que no pretende ser exhaustivo) de los distintos instrumentos que se han elaborado con el objetivo de la evaluación de la ansiedad.

1.1. Perspectiva Psicoanalítica.

Como fue ya mencionado en varias oportunidades, considerar la ansiedad desde esta perspectiva trae inherentemente aparejada una discusión terminológica relativa a la traducción utilizada para la obra freudiana. Según Hanns (1996 [2001] en Juan et. al. 2010), el término *Angst* utilizado por Freud, es uno de los que más polémicas despierta entre sus traductores. Según estos autores, aquel término significa, literalmente, “miedo”, y en rigor de verdad, no corresponde en alemán ni a “ansiedad” ni a “angustia”. Aun conservando su raíz “ang”, en la evolución de la lengua alemana, el vocablo se aleja de estas últimas dos. A pesar de esto y por el peso de traducciones consolidadas en psiquiatría desde el siglo XVII, “*Angst*” se tradujo tradicionalmente por “ansiedad” siguiendo la vertiente de traducción inglesa “*anxiety*”, o por “angustia” siguiendo la tendencia francesa que utiliza “*angoisse*”. Así, en términos muy amplios, ambos vocablos se podrían usar como sinónimos. Pero esto no resuelve el problema, en tanto que el vocablo utilizado por Freud es uno solo, mientras que en español, angustia y ansiedad no son técnicamente equivalentes. De este modo, angustia apunta a más bien a una cuestión existencial, “un sufrimiento, algo volcado hacia el propio sujeto” (Juan, et. al., op. cit., p. 200). Por otro lado, el componente clave de la ansiedad se encuentra en su componente de expectativa e inquietud por algún aspecto del futuro, más o menos inmediato. Estos autores mencionan que:

“Mientras que las palabras que definen “angustia” se centran en el sufrimiento del sujeto y lo describen, las palabras utilizadas para definir

“ansiedad” están más centradas en la expectativa de lo que vendrá”
(Juan et. al., op. cit., pp. 200-201)

Y concluyen este breve debate terminológico planteando que independientemente del término que se emplee en la traducción, lo que importa es tener en cuenta que con “Angst”, por más que se trate de un miedo difuso, vago y anticipatorio, el sujeto está preparado para reaccionar rápidamente. Connota un estado visceral, intenso que el sujeto vincula a una sensación de peligro, a veces cercano a la fobia y el terror.

Es por todo esto, que en su trabajo, los citados autores, utilizan el término “ansiedad” como opción de traducción del “Angst” freudiano. Entre sus argumentaciones, consideran que esta decisión se fundamenta en el papel que otorga Freud a la expectativa y al apronte angustiado que aparece en su conceptualización. Después de todo, el objetivo de estos autores en su trabajo, así como el objetivo de la presente investigación, no es ahondar en cuestiones terminológicas que tiñen los usos de ciertos vocablos en el campo psicoanalítico.

Por su parte, Sierra, Ortega y Zubeidat (2003), parecen seguir igual criterio que Juan et. al. (op. cit.), aunque sin explicitarlo, cuando plantean que desde la teoría psicoanalítica se sostiene que la ansiedad contra la que el psiconeurótico lucha es producto del conflicto entre un impulso inaceptable y una contrafuerza aplicada por el yo (que juzga inaceptable tal impulso). Identifican además tres modalidades que caracterizan a la ansiedad: 1) la ansiedad real, que aparece por la mera relación con el mundo, manifestada como advertencia de un peligro real del ambiente; 2) la ansiedad neurótica, más complicada, también entendida como señal de peligro pero con origen en los impulsos reprimidos del sujeto. Aparece cuando el yo intenta satisfacer los instintos del ello, pero tales exigencias lo hacen sentirse amenazado y el sujeto teme que el yo no pueda controlar al ello; y 3) la ansiedad moral, conocida como la de la vergüenza. Aquí, es el superyó (conformado por el ideal del yo, la conciencia moral y la autoobservación) el que amenaza al sujeto.

En sentido similar, Juan et. al. (op. cit.), plantean que ya desde los escritos tempranos de Freud (1895 [2001]) aparecen sus tesis sobre la ansiedad, en los intentos que realiza de clasificación nosográfica: por un lado, en las *psiconeurosis de defensa*, la ansiedad aparece como resultado de un conflicto intrapsíquico, un desplazamiento defensivo del afecto que se cristaliza en los síntomas generados. Por otro lado, coloca a las *neurosis actuales* (que incluyen la neurosis de angustia, denominada neurosis de ansiedad por los citados autores), en las que la ansiedad sería consecuencia de una falta de procesamiento

psíquico de la libido. Mientras que para Freud, las psiconeurosis eran expresión de un conflicto psíquico posible de ser reconducido al pasado infantil del paciente, la neurosis de ansiedad presentaba una etiología, justamente actual, como lo indica la clasificación dentro de la cual se encuentra.

Más adelante, en 1909, con el historial del pequeño Hans (1909 [2001] en Juan et. al., 2010), continúa con una complejización del concepto en su relación con los dinamismos intrapsíquicos de la neurosis. Aquí, la explicación causal de la ansiedad se encontrará en el resultado del proceso represivo. La ansiedad presente en las perturbaciones neuróticas, era la resultante de la represión de mociones libidinales. Desde aquí, hasta la siguiente reformulación, Freud conceptualizará a la ansiedad como ese afecto desorganizador y displacentero producto de fallas en la descarga y procesamiento afectivos, que podrán conducirse a una acumulación de tensiones actuales o a tensiones infantiles reprimidas.

Diecisiete años después, en *Inhibición, Síntoma y Angustia* (Freud 1926 [2010]), la teoría de la ansiedad (debe tenerse siempre presente la aclaración terminológica previamente planteada) sufre una gran modificación. En este momento, Freud revertirá la fórmula planteada en ocasión del historial de Hans, trazando la idea de que el proceso represivo sería consecuencia y no causa de la aparición de ansiedad en el yo. Esta instancia psíquica, ante la señal de ansiedad movilizaría los procesos defensivos. Aquí quedan planteados dos modos posibles de la ansiedad: por un lado, la ansiedad señal, atenuada, anticipatoria, utilizada por el yo para emprender defensas ante los procesos internos y los requerimientos de la realidad; y por otro lado, la ansiedad automática, que sobrepasa la cualidad de señal e invade al aparato psíquico, paralizando al yo. Teniendo en cuenta la discusión terminológica previamente esbozada esta última se acerca más a los vocablos más estrictamente vinculados a la angustia. Sin embargo, la primera (señal), acentúa la cualidad anticipatoria de la ansiedad.

Más allá de esta sumarísima reseña de la ansiedad desde una perspectiva psicoanalítica, se considerará a continuación el modelo de la ansiedad que plantea el enfoque cognitivo, ya que, como fue situado con anterioridad, es este, el cognitivo, el marco elegido para la consecución de los fines de la presente investigación, debido entre otros motivos, a su dedicación a la construcción de instrumentos de evaluación que permiten el logro de los objetivos aquí planteados.

1.2. Modelo Cognitivo.

El modelo cognitivo parte de una premisa central que puede resumirse del siguiente modo: “se siente como se piensa” (Burns 2006; Clark & Beck 2012). Ese pensar no debe considerarse como una actividad meramente intelectual, sino a partir del concepto de *cognición*. Una definición sencilla y concreta de este concepto es brindada por Fernández Álvarez (1999), quien delimita a la cognición como:

“La unidad mental que le sirve al ser humano para captar y organizar la realidad tanto interna como externa. Toda cognición implica llevar a cabo una operación intelectual, está asociada con alguna emoción y permite, de manera simultánea, emitir un juicio sobre esa realidad”. (Fernández Álvarez, op. cit., p. 192).

A partir del surgimiento y desarrollo del cognitivismo se empezaron a estudiar las formas habituales de conocimiento utilizadas por las personas en la organización de su comportamiento. Esto es debido a que se sostiene el postulado básico de que conocer el mundo es para el ser humano una cuestión necesaria que hace a su supervivencia, y es aquí donde la cognición cobra particular relevancia como unidad básica en ese ejercicio de conocimiento.

Con el examen de los pensamientos y su influencia sobre los actos humanos, se observó que tales pensamientos no son las resultantes del intercambio con el mundo circundante, sino principalmente, el resultado de la aplicación de imágenes, valores y creencias propias sobre las cosas que forman esa realidad. De este modo, para cada individuo y para cada grupo social, *el mundo será, en buena medida, el resultado de lo que se cree que es*. Y la interpretación constante de todo lo que pasa alrededor se realiza de modo automático, determinando que no se sea consciente del proceso que se lleva a cabo. Los pensamientos tienen un constante fluir por la mente de las personas, con el poder de producir emociones fuertes tanto negativas como positivas, sin que esta relación pensamiento-emoción sea fácilmente pesquizable por quien la experimenta (Burns, 2006). En otras palabras, puede decirse que cada cognición produce un determinado sentir, según las imágenes, valores y creencias de las que se ve compuesta.

Esta concepción básica del modelo cognitivo se aplica a todo sentir que atraviese una persona. Específicamente hablando de la ansiedad, Clark y Beck (2012), dirán que se trata del producto de un sistema de procesamiento de información que contribuye a la interpretación de una situación como amenazadora para los intereses y el bienestar ge-

neral de la persona. Por otro lado, de acuerdo con Bertoglia Richards (2005), el estado ansioso es un estado interno, propio de cada persona, que se experimenta cuando se siente amenazada la integridad (afección a la autoestima), frecuentemente identificado como temor al fracaso, al castigo o al ridículo. Cía (1999), en concordancia con esto, postula que la respuesta emocional de ansiedad puede darse ante la percepción o anticipación de una situación amenazante o peligrosa. Plantea que esta respuesta puede durar toda la vida, y que su fin es brindar protección ante posibles peligros.

Por otro lado, según Burns (op. cit.), una persona que siente ansiedad, se está diciendo a sí misma de algún modo que corre peligro, debido a la incertidumbre que tal o cual situación le genera. Pero no solo esto, sino que además, cuando empieza a sentirse ansiosa, los pensamientos y sentimientos que experimenta, comienzan a reforzarse recíprocamente, de modo que se terminaría generando un círculo vicioso. La reflexión sobre estos pensamientos que inundan la mente del individuo ansioso solo arroja, en primera instancia, la percepción de pensamientos realistas, aunque no lo sean. Esta reflexión solo seguirá reforzando el círculo vicioso en el que se ve sumergido, en tanto la conclusión del realismo de los pensamientos justifica a la persona la validez de sus sentimientos.

Clark y Beck (op. cit.), en concordancia con esto, establecen que el concepto central en la conceptualización de la ansiedad se encuentra en la *vulnerabilidad*. Esta última es definida por los autores, recurriendo a Beck, Emery y Greenberg (1985), como la percepción de una persona sobre sí misma como objeto de peligros que pueden provenir interna o externamente, sobre los cuales no tiene control o no lo tiene en suficiente medida como para lograr sentirse seguro. Cuando se entra en el campo clínico, estos autores mencionan que la sensación de vulnerabilidad se ve magnificada por ciertos procesos cognitivos disfuncionales.

Entonces, en la ansiedad, el aumento de la sensación de vulnerabilidad se evidencia en las valoraciones sesgadas y exageradas que hace el individuo del posible daño que percibe en señales, circunstancias, situaciones, etc., que son neutrales o inocuas. Denominan a este mecanismo como *valoración primaria de la amenaza*, que conlleva una perspectiva errónea de sobreestimación de la probabilidad de ocurrencia del daño o de su gravedad percibida. Al mismo tiempo, los individuos con niveles altos de ansiedad, no logran percibir las señales de seguridad en las situaciones de amenaza evaluada y presentan una tendencia a subestimar su capacidad para afrontar dicha amenaza. Llamam a esto *revaloración elaborativa secundaria*, pero aclaran que se produce inmediatamente

como resultado de la valoración primaria, y a su vez, en estados de ansiedad elevada, contribuye a la amplificación de la percepción inicial de amenaza.

De este planteo, los autores llegan a postular que la intensidad de un estado ansioso va a depender del equilibrio que quede establecido entre la valoración inicial de la amenaza y la valoración secundaria que realiza la persona de sus propios recursos para afrontar tal amenaza. Así, puede decirse que habrá: 1) ansiedad elevada cuando se perciba gravemente la amenaza y no se tenga seguridad en las capacidades de afrontamiento; 2) ansiedad baja cuando la gravedad percibida de la amenaza sea poca y haya mayor estima de los recursos de afrontamiento; y 3) ansiedad moderada cuando la percepción de la amenaza se vea equiparada con la percepción de la capacidad de afrontamiento.

Según Beck y Greenberg (1988 en Clark y Beck, op. cit.), la percepción de peligro acciona un “sistema de alarma” que disparará procesos conductuales, fisiológicos y cognitivos que fueron evolucionando históricamente con el objetivo de proteger a la especie de daños y peligros físicos. La movilización conductual para manejar el peligro puede expresarse como respuesta de lucha o huida (como alejamiento o evitación), pero no se reduce a ellas, sino que puede expresarse también en conductas instrumentales, como puede ser pedir ayuda, adoptar una conducta defensiva o negociar con el factor amenazante, dependiendo además, de la naturaleza del mismo.

La activación fisiológica producida durante la vulnerabilidad a la amenaza constituye un aspecto de suma importancia en lo que hace al sistema de defensa primario. “La presencia de ansiedad activa la movilización conductual para manejar la amenaza percibida” (Clark y Beck, op. cit., pág. 70). Sin embargo, a pesar de la adaptabilidad que supone la defensa, esta respuesta puede ser contraproducente, por ejemplo, en el caso de activación ante situaciones benignas o ante las diversas situaciones difusas y estresantes que conlleva la sociedad contemporánea. Además, agregan que esta movilización del sistema de defensa puede tener efectos adversos si, por ejemplo, una persona con ataques de pánico, interpreta su elevación del ritmo cardíaco (respuesta autónoma) como la señal de un posible infarto.

Por otro lado, los mismos autores plantean otro tipo de respuesta conductual frecuente, que sería el opuesto de la mencionada previamente y que consiste en la inmovilización: el individuo se queda “helado”, siente desmayarse o se muestra aturdido. Se asocia con la perspectiva cognitiva de encontrarse con la indefensión y es claramente observable, por ejemplo, en el caso de la ansiedad sentida por una persona en el momento de hablar frente a un público determinado, quien creará desmayarse mientras trata de hacerlo.

No obstante, más allá de la importancia de la movilización conductual y la activación fisiológica, la responsable de la respuesta ansiosa será, como se dijo recientemente, la valoración primaria inicial de la amenaza, sumada a la valoración secundaria de inadecuación personal y de escasa seguridad. El modelo cognitivo de la ansiedad encuentra sus bases en una perspectiva del procesamiento de la información, que expresará una “perturbación emocional” cuando el aparato cognitivo se encuentre funcionando excesivamente o por el contrario, deficitariamente. El procesamiento de la información será por estos autores definido como “las estructuras, procesos y productos implicados en la representación y transformación del significado basado en datos sensoriales del contexto externo e interno” (Clark y Beck, op. cit., pág. 71). Aquí es donde actúan las mencionadas cogniciones presentadas en el inicio de este apartado como la unidad mental básica que permite al ser humano captar y organizar la realidad, que implica una operación intelectual y alguna emoción concomitante.

Cía (1999) plantea que las personas ansiosas pueden encontrarse enmarcadas en cuatro grandes grupos:

- El preocupado: generador de ansiedad imaginando el peor escenario posible, tiene fantasías de catástrofe o desastre, reaccionando desmedidamente ante los primeros síntomas de una potencial crisis.
- El autocrítico: somete a juicio y evaluación permanente su comportamiento, resalta sus defectos y limitaciones siempre que puede. Tiende a considerarse incapaz de defenderse en ningún ámbito y a ser dependiente de otra persona. Suele envidiar a los demás por sus logros, a los que encuentra inalcanzables.
- La víctima o el desesperanzado: juzga tener una parte negativa que le hace afirmar que su condición es muy mala. Supone algo negativo y equivocado en sí que obstaculiza irremediablemente el logro de sus objetivos.
- El perfeccionista o autoexigente: similar al crítico, pero en lugar de sentirse apabullado, se lanza hacia adelante y se obliga a actuar cada vez mejor. No tolera errores y trata permanentemente de convencerse de que su autovaloración depende de factores externos. Tiende a ignorar las señales de cansancio o alarma de su cuerpo.

La teoría cognitiva de la ansiedad se basa en una serie de principios característicos básicos, que en parte ya fueron mencionados pero que se describen más acabadamente a continuación, siguiendo los planteados por Clark y Beck (op. cit.):

- Valoraciones exageradas de la amenaza: Valorar la amenaza constituye el rasgo primario y central de la ansiedad y conlleva la activación rápida del sistema de defensa (cuando las cosas funcionan como es esperable). La amenaza se valora rápidamente en términos de su proximidad temporal y/o física o naturaleza, probabilidad de ocurrencia y gravedad de resultado. Esta valoración de la amenaza conllevará varios procesos y estructuras cognitivas, como la atención, la memoria, el juicio, el razonamiento y el pensamiento consciente. Una valoración inmediata de la amenaza aparecerá en toda experiencia de estado normal o anormal de ansiedad; en el segundo caso, la valoración de la amenaza es exagerada y desproporcionada en relación al valor real de la amenaza que conlleva un acontecimiento.
- Mayor indefensión: A partir de la valoración secundaria (valoración de recursos propios para afrontar la amenaza percibida) cuando la persona se evalúa con autoeficacia baja y expectativa de un resultado negativo, se autopercebirá en estado de indefensión y experimentará sentimientos de ansiedad más intensos. En la ansiedad clínica los individuos presentan una sensación intensa de indefensión ante las amenazas percibidas y concluyen que son incapaces de gestionar el miedo anticipado.
- Procesamiento inhibido de la información relativa a la seguridad: Cualquier información que contraríe a la percepción de la amenaza realizada por el individuo, podrá ser filtrada e incluso ignorada. Es decir, no se tendrán en cuenta señales de seguridad y se subestimarán los factores de rescate de modo que la ansiedad persistirá. Otra consecuencia de esta inhibición, podrá ser la búsqueda intencional de vías inapropiadas para garantizar la seguridad o evitar el peligro, que eventualmente mantendrá el estado ansioso, en tanto no refuta la idea de la gran amenaza, sino que sigue sosteniendo su peligrosidad.
- Deterioro del pensamiento constructivo o reflexivo: la situación de ansiedad implica que el razonamiento lento, lógico y demandante de más esfuerzo, que conlleva un procesamiento más completo y equilibrado de la potencial amenaza, sea más difícil de lograr. Este razonamiento permitiría la instrumentación de los recursos necesarios para afrontar la amenaza percibida. Sin embargo, este modo de

procesamiento se encuentra más comprometido a mayores niveles de ansiedad. Y al modo de un círculo vicioso, la inaccesibilidad del pensamiento constructivo contribuye a la persistencia de la ansiedad.

- Procesamiento automático y estratégico: El procesamiento automático está relacionado con la evaluación primaria de la amenaza y el estratégico con su evaluación secundaria. Según los citados autores, la cognición controlada consciente puede tener un efecto significativo como reductor de la ansiedad. Por lo que la prevalencia de procesos automáticos distorsionados o distorsivos, contribuiría a la persistencia y eventual aumento de la ansiedad.
- Procesos autoperpetuantes: De acuerdo a estos autores, un episodio de ansiedad, puede durar entre unos minutos y varias horas. Esta persistencia puede constituirse en un proceso autoperpetuante, es decir, que una vez activado el proceso ansioso, puede tender a hacerse persistente por distintos procesos. Así, la atención puede focalizarse en los propios pensamientos y conductas relacionados a los síntomas de la ansiedad, de modo que intensificará la aprensión subjetiva por malinterpretación de los síntomas (por ejemplo, respuestas autonómicas).
- Primacía cognitiva: Referida a la influencia de las cogniciones distorsionadoras en la evaluación de la amenaza y los recursos personales, que llevan a una evaluación de tipo exagerado respecto a la peligrosidad de la primera y una evaluación débil, de indefensión y vulnerabilidad respecto de la segunda. De esto se deriva que es necesario modificar la evaluación cognitiva de la amenaza y de la vulnerabilidad para invertir la generación y persistencia de la ansiedad.
- Vulnerabilidad cognitiva hacia la ansiedad: Clark y Beck (op. cit.) culminan esta lista de principios mencionando las diferencias individuales en la susceptibilidad o riesgo hacia la experimentación de mayores niveles de ansiedad. Nombran aquí la influencia de factores genéticos, neurofisiológicos e historiales de aprendizaje.

Con respecto a la vulnerabilidad a la ansiedad y sus trastornos, Cía (1999), realiza un recuento de rasgos predisponentes centrados en la personalidad del individuo, que pueden eventualmente derivar en trastornos de ansiedad:

- Tendencia a la dependencia o a una excesiva necesidad de aprobación: esto hace que la persona dependa de los demás para su autoaceptación, generándole una

hipersensibilidad a las críticas y una dificultad de negarse a los requerimientos de los demás, a quienes trata siempre de complacer.

- Pensamiento rígido o dicotómico: percepción de los hechos de la vida al modo del “todo o nada”, algo es perfecto o totalmente despreciable.
- Elevadas (auto) exigencias: la persona espera de sí, los mismos niveles de perfección que intenta imponer y espera de los demás. Esto lo lleva a estar atento a las mínimas fallas propias y ajenas o a no tolerarlas.
- Gran nivel de imaginación o visualización: el autor menciona que las personas ansiosas poseen gran creatividad e imaginación, que aplican a la anticipación negativa de hechos atemorizantes que podrían ocurrir.
- Hipercontrol y supresión de la percepción de los propios sentimientos: personas percibidas y rotuladas como fuertes por las personas de su entorno. Su necesidad de control y dominio de toda situación hace que supriman sus sentimientos, ya que incluirlos en su vida les representaría una pérdida de control.

Según el citado autor, estos rasgos suelen estar presentes en una pequeña proporción en la mayoría de las personas. Su exacerbación es lo que determinará la eventual presencia de altos niveles de ansiedad pudiendo llegar a la generación de trastornos de ansiedad. Cabe enfatizarse aquí, que debe tenerse siempre presente que la respuesta ansiosa puede presentarse en cualquier contexto y en cualquier persona, sin necesidad de estar determinando un cuadro psicopatológico. Según Bertoglia Richards (2005), hay una frecuente tendencia a asignarle un carácter psicopatológico a la ansiedad. Sin embargo, no es en esta dirección hacia donde se apunta en este trabajo, menos aún si se considera a la ansiedad como inherente a la condición humana.

Ahora bien, Cía (op. cit.) también agrega una lista de factores intervinientes en el desarrollo de la personalidad potencialmente ansiosa en las que agrupa una serie de experiencias y eventos comunes que tienen lugar en el entorno de la persona. Es la combinación de varios factores (genética, aprendizaje y desencadenantes) lo que podrá producir la respuesta ansiosa. Estos factores que podrían desarrollar personalidades ansiosas tienen que ver con las influencias familiares. Respecto a ellas se deben considerar los valores y creencias del grupo de crianza, los métodos y las disciplinas que utilizan, los modelos ofrecidos por los adultos significativos, el lugar del individuo en relación a los hermanos, etc. Los padres ansiosos implicarán el riesgo de que el niño los imite, por modelado o aprendizaje imitativo.

Dentro de las posibilidades de trato entre padres e hijos que pueden tener influencia negativa, se pueden mencionar:

- Padres sobreprotectores: aquellos que amparan excesivamente al niño de las adversidades de la vida. Esto tiende a afianzar la creencia de que el afuera es riesgoso.
- Ausencia parental física o psicológica. Los padres no están presentes o es como si no estuvieran, pues no cubren las necesidades básicas de afecto, orientación, límites y supervisión de la crianza. Queda así el niño desprotegido ante el medio.
- Abuso infantil: entendido como abuso en sentido amplio (psicofísico – castigos, golpes –, psicológico – desvalorización, críticas –, sexual – la forma más dañina y traumática de maltrato infantil).
- Reglas familiares rígidas y exigencias desmedidas: pueden contribuir a establecer el patrón de todo o nada antes mencionado.
- Aprobación según el desempeño: esta modalidad de aprobación lleva a la creencia errónea de que una persona tiene valor solo cuando realiza algo valioso.
- Supresión o negación de sentimientos: puede ser directa, instruyendo al niño para que suprima la expresión de sus sentimientos, o indirecta, cuando los padres niegan sus propios sentimientos o niegan la validez de los sentimientos del niño.

Que todos estos rasgos aparezcan caracterizando el pasado de una persona ansiosa no implica que su condición sea inmodificable; por el contrario, cuando la ansiedad toma dimensión clínica, el primer paso del trabajo terapéutico consiste, para el autor, en revisar estas cuestiones predisponentes.

El mismo autor agrega que la ansiedad tomará visos patológicos cuando las circunstancias ansiosas se prolonguen o sobrepasen la intensidad o la frecuencia habitual, lo que podrá conllevar una serie de complicaciones. Este tipo de ansiedad es la que resulta excesiva o desproporcionada respecto al estímulo provocador, aparece frecuente o duraderamente y produce limitaciones de diversa naturaleza en la vida cotidiana de quien la padece. La ansiedad patológica no solamente está presente en los trastornos de ansiedad, sino que está muy asociada con la depresión y diversas patologías, como las psicósomáticas, trastornos alimentarios y sexuales.

La ansiedad patológica puede manifestarse en alguna de las siguientes formas:

- Como crisis o ataque, en forma abrupta y episódica.
- En forma persistente, fluctuante o continua.

- Como consecuencia de sucesos vitales estresantes reiterados.

Con respecto al abordaje cognitivo de la ansiedad, Clark y Beck (2014) plantean estrategias diseñadas para tratar los pensamientos, valoraciones y creencias ansiosas. Las intervenciones cognitivas buscan que la persona ansiosa modifique su perspectiva con respecto al peligro y la vulnerabilidad personal exagerados a una perspectiva de amenaza mínima aceptable y capacidad percibida de afrontamiento. Para esto plantean diversos objetivos básicos en las intervenciones cognitivas para la ansiedad:

- Cambiar el foco de la amenaza: alejar el foco de atención de la persona de los estímulos o situaciones internas o externas que causan miedo y/o ansiedad.
- Atención dirigida a las valoraciones y creencias: ya se mencionó que desde la perspectiva cognitiva la ansiedad se entiende en términos de un sistema de procesamiento de información que exagera la probabilidad y gravedad de la amenaza, minimiza la capacidad personal para afrontarla y no reconoce los aspectos de seguridad. Un objetivo importante será, por lo tanto, modificar el foco de atención del contenido de la amenaza al modo en que se valora o evalúa la misma.
- Modificar la amenaza, la vulnerabilidad y las valoraciones y creencias sesgadas con el objetivo de modificar las valoraciones exageradas de la amenaza y de la vulnerabilidad personal. Estas intervenciones tienden a centrarse en cuatro elementos clave de la falsa cognición: Estimación de probabilidad; Estimaciones de gravedad; Estimaciones de vulnerabilidad; Estimaciones de seguridad. Las valoraciones erróneas de amenaza y vulnerabilidad son evidentes en los pensamientos e imágenes aprensivos automáticos, en las malinterpretaciones de la activación fisiológica, en los errores cognitivos, en las defensas y estrategias de afrontamiento disfuncionales y en los síntomas primarios de preocupación.
- Normalizar el miedo y la ansiedad: como el modo de ayudar a las personas para que no se sientan tan absortas en sus síntomas ansiosos. Son tres los aspectos de la normalización de la ansiedad que deben ser considerados: Normalización en relación a los demás; Normalización en relación a las experiencias pasadas; Normalización en relación a las situaciones.

Normalizar el miedo y la ansiedad es un objetivo importante. No sólo refuerza el foco sobre las valoraciones de amenaza como fuente de ansiedad, sino que produce una actitud más optimista hacia la superación de la ansiedad. Básicamente, se recuerda a los individuos que muchas veces reaccionan a la amenaza de un modo no ansioso e incluso, valiente.

- Fortalecer la eficacia personal: Crear una mayor sensación de autoeficacia revisite un carácter crítico del abordaje cognitivo de la ansiedad que ayudará a las personas a superar la activación de esquemas de amenaza.
- Enfoque adaptativo hacia la seguridad: Ya se dijo que los pensamientos, creencias y conductas de búsqueda de seguridad son moderadores importantes de la ansiedad. La búsqueda de seguridad será un tema fundamental en el abordaje cognitivo de la ansiedad. Deben considerarse tres aspectos de la búsqueda de seguridad:
 - Valoraciones falsas de riesgo: la valoración de amenaza que conduce a la búsqueda de seguridad es un equilibrio entre la probabilidad y gravedad percibidas de la amenaza, por una parte, y la capacidad de afrontamiento y otros factores de rescate percibidos, por el otro. En los estados no ansiosos se asume la seguridad salvo que haya evidencias válidas de peligro. Un objetivo importante será investigar con las personas si sostienen falsas valoraciones y presunciones sobre el riesgo. ¿Qué es un “nivel aceptable de riesgo”? ¿“Se puede eliminar toda posibilidad de riesgo”? ¿“Qué efecto produce esto sobre la vida de la persona”? ¿“Viven las personas no ansiosas con el riesgo”?
 - Fortalecer el procesamiento de búsqueda de seguridad: En las situaciones ansiógenas, la persona ansiosa, a menudo, pasa por alto los aspectos indicadores de seguridad. El fin será el destinado a generar una revaloración más realista de la magnitud del riesgo asociado con una situación particular. Se debe estar atento a los sesgos que minimicen la seguridad y maximicen la amenaza, produciendo así un sesgo del procesamiento de información orientado a la amenaza.
 - Evitación disfuncional y conducta de búsqueda de seguridad: Un objetivo crítico es la identificación y, a partir de la misma, la corrección de la conducta de evitación y búsqueda disfuncional de seguridad que contribuye a la persistencia de la ansiedad. Muchas veces las respuestas de búsqueda de seguridad creadas tienen larga data y pueden surgir bastante automáticamente. Así, se deberá desafiar gradualmente la búsqueda de seguridad, primeramente tratando de entender junto con la persona, la función de tal conducta en la persistencia de la ansiedad. Lo que se bus-

cará es sustituir las estrategias disfuncionales por estrategias adaptativas más positivas.

Por último, podemos mencionar, que recurriendo a la clasificación de los trastornos mentales planteada por la Asociación Psiquiátrica Americana (DSM-IV, 1994), Cía (1999), establece la siguiente clasificación de los trastornos de ansiedad:

- Trastorno de Ansiedad Generalizada.
- Trastorno de Pánico sin Agorafobia.
- Trastorno de Pánico con Agorafobia.
- Agorafobia sin ataques de pánico.
- Fobia Específica.
- Trastorno de Ansiedad Social.
- Trastorno Obsesivo Compulsivo.
- Trastorno de estrés agudo.
- Trastorno de estrés postraumático.
- Trastorno de Ansiedad debido a enfermedades médicas.
- Trastorno de Ansiedad inducido por sustancias.
- Trastorno de Ansiedad no especificado.

1.2.1. Sobre la evaluación de la ansiedad.

Clark y Beck (2012) realizan un rastreo y enumeración de algunos de los instrumentos que se han desarrollado para la evaluación de la ansiedad en general. Los instrumentos que exponen son considerados por los autores como los más relevantes para la evaluación de la ansiedad de una persona.

- *Inventario de Ansiedad de Beck*: Es un cuestionario autoaplicado de 21 ítems que evalúa la gravedad de los síntomas ansiosos en una escala de 0 (“en absoluto”) a 3 (“grave, difícilmente podía aguantarlo”). Un cuarto de los ítems evalúa los aspectos cognitivos y subjetivos, y el resto evalúa la activación fisiológica de la ansiedad, por lo que provee mejor medida de este aspecto.
- *Escala de Valoración de la Ansiedad de Hamilton*: es una escala clínica de 14 ítems que evalúa la gravedad de los síntomas predominantemente biológicos y conductuales de la ansiedad. Cada síntoma se valora con una escala de 0 (“no presente”) a 4 (“muy grave/incapacitante”) con descripciones sintomáticas de cada ítem. La aplicación de este instrumento requiere de cierto entrenamiento.

- *Escala Estrés, Depresión y Ansiedad, de Lovibond y Lovibond*: es un cuestionario de 45 ítems, cada uno de los cuales evalúa la gravedad de la ansiedad, depresión y estrés. La subescala de ansiedad evalúa la activación autónoma y los aspectos músculo-esqueléticos, situacionales y subjetivos de la ansiedad. Existe una versión más breve del mismo (Antony, Bieling; et. al., 1998, en Clark & Beck, 2012) con 21 ítems.
- *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo de Spielberger*: conocido como STAI, por sus siglas en inglés, consiste en dos escalas de 20 ítems, una de las cuales mide la ansiedad estado (“cómo se siente usted ahora mismo, en este momento”) y la otra mide la ansiedad rasgo (“cómo se siente en general”).
- *Listado de Comprobación de Cogniciones*: incluye una subescala de ansiedad de 12 ítems y una subescala de depresión de 14 ítems que evalúa la frecuencia de los pensamientos ansiosos y depresivos autoreferentes negativos a lo largo de una escala de 5 puntos (de “nunca” a “siempre”), relacionados principalmente con preocupaciones físicas o de salud.
- *Cuestionario de Estados de Preocupación Penn*: es una medida de 16 ítems que evalúa la propensión a la preocupación así como la intensidad de las experiencias de preocupación sin referencia a temas específicos de la misma. Los ítems se valoran en una escala Likert de 5 puntos (1: “en absoluto típico”; 5: “muy típico”).
- *Valoración del Estado Anímico Diario*: Surge de la consideración de que las valoraciones ideográficas diarias del nivel de ansiedad general pueden ser medidas muy útiles para detectar las fluctuaciones de la ansiedad subjetiva. Así, por ejemplo Craske y Barlow (2006, en Clark y Beck, 2012) sugieren a los individuos que lleven un Registro del Estado Anímico Diario en el que valoren la ansiedad general, la ansiedad máxima, la tensión física general y la preocupación en una escala de 0 (nada) a 100 (extrema) al final de cada día. Asimismo, pueden agregarse valoraciones de cuestiones más específicas. Esta escala de valoración ha sido incorporada en un formulario de registro de la situación cotidiana y puede observarse para evaluar las fluctuaciones diarias de la ansiedad general.

Ahora bien, hasta el momento se vino poniendo énfasis en la conceptualización y modelos de la ansiedad. Sin embargo, fueron mencionados otros conceptos como estrés y miedo. Conviene realizar una discriminación con respecto a qué se quiere decir con cada uno de ellos. Esta discriminación será objeto del próximo capítulo, donde se establecerán las diferencias entre Ansiedad y otros tres conceptos a los que puede verse asociada: Angustia, Estrés y Miedo.

Capítulo 2: Ansiedad, Angustia, Estrés y Miedo.

Como se mencionó anteriormente, estos conceptos deben ser objeto de atención para su correcta delimitación, en tanto suelen verse solapados teórica y prácticamente, pero encarnan diferencias que no los hacen homologables (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003). Esta delimitación se hará a partir de la comparación de los conceptos de angustia, estrés y miedo en relación al de ansiedad, en tanto se trata de la noción clave que atraviesa todo el presente trabajo.

2.1 Ansiedad y Angustia.

Este par de nociones constituye uno de los más difíciles de deslindar conceptualmente, siendo incluso utilizados indistintamente por ciertos autores (por ejemplo: Burns, 2006; Cía, 1999). Sin embargo, el propio Cía (op. cit.) aclara, que si bien en su obra se emplearán como sinónimos ambos términos, estos tienen diferencias sutiles en cuanto a origen y significado. Así, “ansiedad” proviene del latín “anxietas”, congoja o aflicción. Consiste en ese estado descrito de malestar psicofísico caracterizado por la sensación de inquietud, intranquilidad, inseguridad o desasosiego ante lo que se vivencia como una amenaza inminente (Ver Capítulo 1). Cuando la ansiedad es muy severa y aguda, puede llegar a paralizar al individuo, transformándose en pánico.

Por su parte, “angustia” (“angor”, “angina”), significa constricción, sofocación, estrechez u opresión sentida en el pecho y el estómago con el desasosiego que la caracteriza. La angustia es una manifestación emocional caracterizada por un temor a lo desconocido o lo amenazante, temor difuso, sin objeto claramente definido. Según su origen, la angustia puede presentarse de diferentes formas. Así, podrá haber una angustia que puede considerarse normal, que aparece frente a estímulos estresantes, que implican una amenaza real e imponen un desafío. Si por contrario a esto, la valoración de una amenaza es errónea o distorsionada o el estímulo es imaginario, se genera una angustia que tiende a persistir, transformándose en anormal o patológica. Es en este punto donde ambos conceptos tocan su mayor convergencia, es decir, será la valoración que el individuo realice de la amenaza, lo que determinará la normalidad o anormalidad de su ansiedad o su angustia según sea el caso. Siguiendo la conceptualización de Cía (op. cit.) la angustia normal se basa en preocupaciones presentes o del futuro inmediato y desaparece al resolverse el problema. Por el contrario, la angustia patológica es desmedida y persistente, planteando un futuro incierto o amenazante y va restringiendo la autonomía y desarrollo personal de quien la sufre. Por último, el mismo autor plantea que desde el

marco existencialista se realizaron profundos análisis filosóficos acerca de la denominada angustia existencial, que tiene su origen en el conflicto existencial del hombre frente a su ubicación en el mundo y a su finitud. Esto solo es mencionado aquí, ya que no es la filosofía existencialista la que da base teórica a este trabajo.

Por otra parte, Sierra, Ortega y Zubeidat (2003), parten también del énfasis en esta dificultad de deslindamiento entre conceptos que plantean las nociones angustia y ansiedad, y dicen que no se trata de una problemática actual, sino que es objeto causante de confusión desde el siglo pasado.

Estos autores citan a López Ibor (1969), quien realiza una distinción entre ansiedad y angustia, estableciendo que en la angustia existe un predominio de los síntomas físicos, la reacción del organismo es de paralización, de sobrecogimiento y la nitidez con que el individuo capta el fenómeno se atenúa, mientras que en la ansiedad cobran mayor presencia los síntomas psíquicos, la sensación de ahogo y peligro inminente, se presenta una reacción de sobresalto, mayor intento de buscar soluciones eficaces para afrontar la amenaza que en el caso de la angustia y, por último, el fenómeno es percibido con mayor nitidez. Sin embargo, aunque esta diferenciación pareciera clara, en la actualidad es difícil que sea sostenida de tal forma, ya que dentro del concepto de ansiedad se agrupan tanto los síntomas denominados por los autores como psíquicos o cognitivos y los denominados síntomas conductuales y físicos. Es decir, la ansiedad es definida como aquella reacción universal del ser humano, compleja y displacentera que se manifiesta mediante una tensión emocional acompañada de un correlato somático. De este modo, las respuestas de carácter fisiológico, somático o neurovegetativo (Cía op. cit.: pp. 31-32), como son los síntomas cardiovasculares, – taquicardia, pulso acelerado, palpitaciones, etc. – respiratorios, – sensación de ahogo, dificultad para respirar, etc. – gastrointestinales – náuseas, vómitos, cólicos, etc. – neurovegetativos, – sequedad de mucosas, sudoración, etc. – neurológicos, – temblores, hormigueos, mareos, etc. – (por dar solo algunos ejemplos), no son síntomas privativos de la respuesta de angustia sino que pueden experimentarse con la respuesta ansiosa.

Por último para este apartado, puede mencionarse la diferenciación entre estos términos planteados por los ya citados Clark y Beck (2012), por considerarla la más clara y acabada al respecto. Según estos autores, siguiendo a McNally (1994), la angustia no debería ser considerada como una forma extrema de ansiedad que conlleva la anticipación de una amenaza futura sino como una respuesta inmediata de “lucha o huida” ante el peligro inminente percibido. De este modo, con los planteos trazados por el modelo cogni-

tivo de la ansiedad previamente delimitado (Véase: Capítulo 1) puede ubicarse a la generación de la angustia en la respuesta inmediata a la amenaza, es decir, a la reacción que surge ante la evaluación primaria de la misma, mientras que la aprensión a las crisis, la evitación y la búsqueda de seguridad constituirían los procesos de la segunda fase, la valoración secundaria, o valoración de los propios recursos y recursos del medio para evitar la amenaza. Estos procesos secundarios serían los que mantienen un estado de ansiedad elevada ante la posibilidad de sufrir alguna crisis.

De este modo, quedan deslindados, no sin dificultades, ambos conceptos, que sin embargo, como puede apreciarse, siguen manteniendo una relación muy íntima. La comprensión de tal relación conlleva la comprensión de la dificultad de conceptualización diferencial que este par de conceptos trae aparejada.

A continuación se realizará el recorrido para la demarcación de otro concepto - el de estrés - que también trae aparejadas ciertas dificultades conceptuales y prácticas en relación a su convergencia y divergencia con la definición de la ansiedad.

2.2 Ansiedad y Estrés.

Así como se introdujo en el apartado anterior sobre la dificultad que se presenta en la delimitación de los conceptos de angustia y ansiedad, la delimitación de este otro par de conceptos, aunque en menor medida, presenta del mismo modo cierta complejidad a la hora de su conceptualización diferencial.

En su amplio trabajo de revisión bibliográfica, Sierra, Ortega y Zubeidat (2003) plantean que suele encontrarse una tendencia a considerar al estrés desde el orden de sus reacciones fisiológicas y somáticas, consideradas estas como las definitorias de tal fenómeno. Sin embargo, esta característica de la conceptualización no es específica, en tanto mencionan en ese mismo trabajo que al considerar la ansiedad se tienen en cuenta sus efectos somáticos, fisiológicos, corporales, etc. Por otra parte, se observa que en los distintos instrumentos que se han desarrollado para la evaluación de la ansiedad y específicamente la evaluación de la ansiedad ante los exámenes – a los que se hará referencia más adelante –, se tienen en cuenta escalas que consideran estas dimensiones somáticas de la ansiedad (Furlan, 2006).

Para lograr un panorama aclaratorio en lo que hace a la diferenciación de estos conceptos, puede recurrirse al trabajo de Lahuerta, et al. (2011), que plantean la diferencia y a la vez, la relación entre ellos. A partir del mencionado trabajo, entendemos que el estrés se desencadena cuando el individuo recibe un conjunto de demandas ambientales, ante

las que debe dar respuesta adecuada, para lo cual pone en marcha sus recursos de afrontamiento. De singular importancia resultan en este punto las características de la personalidad del individuo, como factor fundamental a tener en cuenta para explicar sus modos de sobrellevar el estrés cotidiano al que se ve sometido desde su entorno y sus demandas. Como demanda ambiental se entiende a aquellas peticiones, exigencias o requerimientos externos al individuo, originadas en sus diversos escenarios vitales.

Cuando la demanda (o las demandas) ambientales resulten excesivas con respecto a los recursos con que cuente el individuo, desarrollará una serie de reacciones de movilización, que desencadenará las reacciones fisiológicas características del estrés, como por ejemplo, sudoración, palpitaciones, etc. Esta reacción se verá acompañada de una serie de emociones negativas, desagradables, como pueden ser la ansiedad, la ira y/o la depresión. Es decir, el estrés suele tener como una de sus manifestaciones a la ansiedad, siendo la misma, de este modo, una respuesta emocional provocada por un agente desencadenante, denominado agente estresante o estresor. Sin embargo, la ansiedad, además de ser una respuesta emocional al estrés, puede ser una reacción emocional de alerta ante una amenaza que puede originarse sin agentes estresantes. De este modo, los citados autores plantean que “el estrés produce ansiedad, pero el individuo que padece ansiedad no necesariamente padece de estrés” (2011; 52).

Volviendo al concepto de estrés, este fue definido como el proceso originado por demandas ambientales que superan las capacidades adaptativas de un organismo. Proceso que podrá dar lugar a cambios biológicos y psicológicos que podrán a su vez ser potenciales causantes de enfermedad.

La adaptación al estrés es la respuesta del organismo, tanto en el orden fisiológico como emocional, para intentar atenuar los efectos del estrés por lo que supondrá cambios en el individuo. Lahuerta, et al. (op. cit.), realizan una descripción del síndrome general de adaptación, característico de los procesos de adaptación al estrés. Este síndrome general de adaptación abarca tres fases:

- Fase de alarma: donde se experimenta una alerta general, con la aparición de cambios para contrarrestar las demandas generadas por el agente estresante (cambios previamente mencionados como aumento de la frecuencia cardíaca, variaciones de la temperatura, cambios en la tensión, etc.)
- Fase de adaptación: aquí desaparecen los síntomas, ya que el organismo se está adaptando a los efectos del agente estresante mediante una serie de mecanismos de reacción que permiten el afrontamiento de este agente.

- Fase de agotamiento: en esta fase, disminuyen las defensas, en tanto el agente estresante, al permanecer en el tiempo, supera los mecanismos de reacción mencionados, facilitando la reaparición de síntomas semejantes a los de la fase de alarma.

Este proceso de adaptación al estrés, no debe entenderse estrictamente como reacción a situaciones peligrosas, dolorosas o perjudiciales, sino que las causas del estrés pueden encontrarse en situaciones vividas habitualmente por la totalidad de las personas, incluso en situaciones de experiencia diaria, como escuchar música alta, gritos, atravesar las diversas vicisitudes laborales, etc.

De modo general, los agentes provocadores de estrés pueden agruparse, según los citados autores, de la siguiente manera:

- Del ámbito familiar: planteado como el entorno más delicado como potencial causante de estrés, por la implicación emocional que suponen los conflictos familiares. Los agentes estresantes de esta esfera pueden ser el excesivo ruido en el entorno familiar, hijos problemáticos, alteraciones en la relación de pareja, problemas de salud de algún miembro de la familia, más aún para el familiar que se ocupe de su cuidado, etc.
- Del ámbito laboral: con implicancias tanto para la salud y bienestar del trabajador como por los efectos eventuales, por ejemplo, en la productividad y rentabilidad de una empresa. Los agentes estresantes podrán estar relacionados con las características del contenido del trabajo, la experiencia del trabajador, las relaciones interpersonales en el ambiente de trabajo y factores relacionados con el desarrollo profesional.
- Del ámbito social: situaciones vinculadas al modo de vida del individuo: ruido y contaminación, tensiones, inseguridad o formar parte de procesos judiciales, son ejemplos de esta esfera.
- Del ámbito personal: situaciones personales y la personalidad del individuo: rasgos como perfeccionismo, introversión, competitividad, agresividad, inseguridad, e incluso factores como ingresos económicos, modificaciones del modo de vida, dedicación a otras personas, etc.

En rigor de verdad, la clasificación de los agentes estresantes no es más que esquemática, y resulta imposible mantenerlos estrictamente diferenciados, ya que sus límites son laxos: por ejemplo, los ingresos económicos mencionados como parte del ámbito perso-

nal, dependerán de una relación laboral, que a su vez se inserta en un medio social del que forma parte.

Sí puede decirse que cada persona, en su particular modo de interpretar el mundo a través de sus cogniciones, responderá a cierto agente estresor, de modo diverso a cómo respondería otra persona al mismo agente.

Puede tenerse en cuenta, siguiendo a los mismos autores, que si la situación estresante dura poco tiempo, es probable que la respuesta sea la ansiedad. Por el contrario, si la acción estresante permanece en el tiempo, se cronifica al punto que la persona no puede mantenerla y la respuesta se convertirá eventualmente en una alteración patológica. A su vez, las situaciones frecuentes de estrés sobre una persona podrán acarrear consecuencias negativas tanto para el individuo como para quienes lo rodean, generando cuestiones problemáticas en los ámbitos donde la persona se desenvuelve (así podrán presentarse problemas familiares, laborales, sociales, etc.)

Las respuestas posibles al estrés pueden agruparse en dos grandes campos: el psicológico y el biológico (Lahuerta et. al. 2011, p. 56). En el segundo encontramos la activación fisiológica del organismo que se pone en marcha e intenta sincronizarse para defenderse de la agresión percibida. El psicológico engloba respuestas emocionales (p. ej.: pérdida de energía, bajo estado de ánimo, temores, volubilidad emocional, tensión, etc.), cognitivas (p. ej.: incapacidad para tomar decisiones, bloqueo mental, confusión, distracción, olvidos, etc.) y comportamentales (p. ej.: tartamudeo, abuso de sustancias, risa nerviosa, etc.).

Por su parte, la respuesta ansiosa, como fue ya mencionado, podrá ser generada por un agente estresante, así como podrá no tener causa aparente o ser desproporcionada para la causa percibida. La ansiedad habitual, lejos de ser completamente negativa, permitirá, en el mejor de los casos, que el organismo se ponga alerta y active sus mecanismos de afrontamiento ante una situación determinada. Va a variar según el estímulo que la produzca, y podrá venir acompañada de sentimientos de inquietud, recelo, miedo y nerviosismo. Habitualmente está asociada a preocupaciones excesivas.

Esta íntima relación entre el estrés y la ansiedad, en tanto la segunda sería, en ocasiones, la expresión emocional del primero, permite que la evaluación del segundo constructo admita la consideración tanto de las respuestas psicológicas como fisiológicas. De hecho, a partir de la teoría dual de la ansiedad y las que la siguieron (Furlan, 2006), se la considera compuesta por distintas dimensiones, entre ellas las somáticas.

2.3. *Ansiedad y Miedo.*

Este último par de conceptos que entrará en las presentes consideraciones teóricas se incluye debido a que en la cotidianidad el uso de estas palabras lleva a confusiones de las mismas. Dicen Clark y Beck (op. cit.) que la psicología relativa a la emoción es rica en perspectivas diversas e incluso opuestas sobre la naturaleza y función de las emociones humanas. Todos los teóricos de la emoción que aceptan la existencia de emociones básicas coinciden en considerar el miedo como una de ellas (Öhman & Wiens, 2004, en Clark & Beck, 2012). Como parte de la naturaleza emocional del ser humano, el miedo se produce como respuesta adaptativa sana a una amenaza percibida o peligro para la propia seguridad física o psíquica. Es el encargado de advertir a los individuos de una amenaza inminente y de la necesidad de una acción defensiva. Sin embargo el miedo también puede ser desadaptativo cuando se produce en una situación neutral o no amenazante que resulte malinterpretada como peligrosa o de amenaza potencial.

Hasta este punto, no resulta fácil encontrar las diferencias entre ansiedad y miedo. En consecuencia, siguiendo a los citados autores, dos son las cuestiones fundamentales para cualquier teoría de la ansiedad: cómo distinguir la ansiedad del miedo y cómo determinar cuál es la reacción normal frente a la anormal.

Barlow (2002, en Clark & Beck, 2012), afirma que el miedo es una alarma primitiva en respuesta a un peligro presente, caracterizado por una intensa activación y por las tendencias a la acción. La ansiedad, por el contrario, se ve definida como una emoción orientada hacia el futuro, caracterizada por las percepciones de incontrolabilidad e impredecibilidad con respecto a sucesos potencialmente peligrosos y con un cambio rápido en la atención hacia el foco de acontecimientos caracterizados y percibidos así como peligrosos, o hacia la propia respuesta afectiva ante tales sucesos.

Beck, Emery y Greenberg (1985, en Clark & Beck, op. cit.) propusieron un punto de vista levemente distinto sobre las diferencias entre miedo y ansiedad. Estos autores definían el miedo como el proceso cognitivo que conllevaba la valoración de que existe un peligro real o potencial en una situación determinada.

La ansiedad es una respuesta emocional provocada por el miedo. En consecuencia, el miedo es la valoración del peligro, mientras la ansiedad es el estado de sentimiento negativo evocado cuando se estimula el miedo. Barlow y Beck coinciden en que el miedo es un constructo fundamental y discreto mientras que la ansiedad es una respuesta subjetiva más general. Beck, Emery y Greenberg (1985) subrayan la naturaleza cognitiva

del miedo y Barlow (2002) se centra en los rasgos neurobiológicos y conductuales más automáticos del constructo.

Desprendiéndose de lo dicho en el párrafo anterior puede decirse sintéticamente que mientras el miedo es un estado neurofisiológico automático primitivo de alarma que conlleva la valoración cognitiva de una amenaza o peligro inminente para la seguridad física o psíquica de un individuo, la ansiedad, por su parte, es un sistema complejo de respuesta conductual, fisiológica, afectiva y cognitiva que se activa al anticipar sucesos o circunstancias que se juzgan amenazantes porque se perciben como acontecimientos imprevisibles, incontrolables que potencialmente podrían amenazar los intereses vitales de un individuo.

Además, de estas definiciones se pueden extraer algunas puntualizaciones. El miedo como valoración automática básica del peligro constituye el proceso nuclear de todos los trastornos de ansiedad. Es evidente, según los citados autores, en las crisis de angustia y en los brotes agudos de ansiedad. La misma, por otra parte, describe un estado más duradero de la amenaza o la aprensión ansiosa que incluye otros factores cognitivos además del miedo, como la aversividad percibida, la incontrolabilidad, la incertidumbre, la vulnerabilidad (indefensión) y la incapacidad para obtener los resultados esperados. Tanto el miedo como la ansiedad conllevan una orientación futura, de modo que predominan las preguntas del tipo “¿Qué pasaría si?”. Los autores plantean una serie de ejemplos típicos: “¿Qué ocurriría si ‘reviento’ esta entrevista de trabajo?”, “¿Qué ocurriría si me quedo en blanco durante el discurso?”, “¿Qué ocurriría si de mis palpitaciones se derivaría un ataque al corazón?” (p. 23).

En el extremo del miedo se encuentra el pánico, definido por Cía (1999) como “una vivencia de miedo o terror intenso, con sensación de descontrol, desmayo o muerte inminente” (p.30) que puede llegar a constituir una crisis o ataque de pánico, que se presenta súbitamente en individuos predispuestos. Además, en relación a esto, el citado autor menciona a la fobia a la que demarca como un miedo persistente, excesivo, irracional y desproporcionado a determinados objetos y situaciones, acompañado por una tendencia a evitarlos. Puede llegar a generar un gran malestar o sufrimiento, pudiendo producir importantes restricciones a la vida cotidiana de las personas que lo padecen, ya sea en las relaciones interpersonales, laborales o sociales. Articulando esto con la conceptualización previamente mencionada de Clark y Beck (op. cit.), puede decirse que a mayor intensidad del miedo, mayor respuesta ansiosa se producirá. Los niveles de miedo y ansiedad dependerán de las características personales de cada individuo del mismo

modo en que se observará la variabilidad de los síntomas, que incluyen los mencionados tanto a lo largo de este capítulo como del anterior: intensa aprensión, inseguridad, descontrol, palpitaciones, falta de aire, contracturas musculares, o puede expresarse en paralización, rubor, temblores, etc.

Constituye un rasgo característico del fóbico, la evitación fóbica, que consiste en la tendencia del individuo a alejarse o rehuir el contacto con el estímulo temido, sea este un objeto, una situación o una persona. Por eso el fóbico suele estar muy atento acerca de los lugares en los cuales estos estímulos pueden aparecer y en general, busca evitarlos. De este modo, una persona en quien se instala una fobia específica, sufrirá limitaciones variables según sea el medio en el cual viva y se desempeñe permanentemente. Sin embargo, aun no alcanzando estos niveles patológicos, existen niveles esperables de miedo y la concomitante ansiedad generada. El problema sobreviene, como ya ha sido mencionado, cuando la valoración que se realiza es distorsionada o persistente para el objeto real que la impulsa.

Ahora bien, luego de este recorrido, a partir del cual se intentó dejar asentada la diferencia entre estos conceptos de Ansiedad, Angustia, Estrés y Miedo, que en la bibliografía causan ciertas confusiones, se procederá con el último capítulo de este marco teórico. En el mismo se desarrollarán problemáticas relacionadas con la vida universitaria en general, hasta llegar al tema específico que forma parte del objetivo del presente trabajo: la ansiedad ante los exámenes.

Capítulo 3: Ansiedad en la Vida Universitaria

Realizado el recorrido previo relativo a las distintas conceptualizaciones existentes con respecto a la ansiedad y habiendo puntualizado su diferenciación con otros términos con los que comparte orígenes etimológicos y/o de conceptualización, se pasará en el presente capítulo, del modo en que ya ha sido adelantado, a examinar los conceptos particulares pertinentes a los objetivos y temática de esta investigación. Para ello, se partirá de la conceptualización de la ansiedad en el ámbito académico universitario hasta arribar al concepto específico de “ansiedad ante los exámenes”, su caracterización, las dimensiones que lo componen y los instrumentos que se han elaborado para su evaluación.

Isabel Martín Monzón (Martín Monzón, 2007) planteó que el estrés (y su potencial respuesta emocional ansiosa, considerando el recorrido realizado hasta ahora) constituye una problemática actual a la que se presta atención creciente. Sin embargo, según la misma autora, no es el ámbito académico el que mayor atención recibe en cuanto a investigación en esta temática.

Según Martín Monzón (op. cit.), estudiar este complejo fenómeno implica que se tenga en cuenta una serie de factores que se encuentran interrelacionados. Éstos pueden ser los factores ansiógenos académicos, la experiencia personal y moderadores y efectos de dichos factores. Esto es concordante con lo expuesto previamente con respecto al modelo cognitivo de la ansiedad planteado por Clark y Beck (2012), en el que hay una valoración primaria de lo que se considera amenazante (los factores ansiógenos académicos), seguida por una valoración secundaria (la experiencia individual y factores moderadores: la percepción de los recursos de afrontamiento con lo que se cuenta) y los efectos que todo este mecanismo puede generar: aumento o disminución de la ansiedad y sus potenciales consecuencias, como puede ser el fracaso académico que eventualmente constituirá el modelo a partir del cual el sujeto se valorará en el futuro (sobre las consecuencias que podrá acarrear la ansiedad académica se volverá más adelante en este mismo capítulo).

Además, los trabajos que abordan el tema que se viene desarrollando, demuestran que existen notables índices de estrés y ansiedad en las poblaciones universitarias, y donde se encuentran mayores medidas es en los primeros años de las carreras y en los períodos de inminencia a los exámenes (Muñoz 1999, en Martín Monzón, 2007). La misma autora menciona a otros autores como Rosenthal et al. (1987) y Kohn y Frazer (1986, en

Misra y McKean, 2000) para agregar que los factores que se encontrarían en la génesis de la ansiedad académica, además de los exámenes y el período previo de preparación para los mismos serían las notas finales y el trabajo entre las clases.

En los estudios llevados a cabo por Celis et al. (2001), estos autores plantean que el ingreso mismo al ámbito académico es un generador per se de estrés y ansiedad para quienes se encuentran en tal proceso de incorporación a la vida universitaria. Además y en concordancia con Martín Monzón (op. cit.) establecen que la situación de examen se cuenta dentro de las principales generadoras de estrés y ansiedad en tales situaciones. Junto a la situación de examen, estos autores agregan que se encuentran en el mismo orden de potenciales generadores de ansiedad, cuestiones como la sobrecarga académica y la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas. Esto es perfectamente coincidente con la conceptualización que se planteó en el primer capítulo de este marco teórico, en la que la evaluación primaria de ansiedad podría balancearse con la evaluación secundaria, relativa a los recursos de la persona para el afrontamiento de la ansiedad. De este modo, de existir sobrecarga y falta de tiempo, las personas sometidas a ansiedad académica universitaria, encontrarán distorsionada su capacidad de prepararse para enfrentar la situación que es por ellas percibida como de peligro o amenaza.

Puede formularse la pregunta con respecto a las causas por las cuales los niveles de ansiedad se despiertan ampliamente durante el período universitario de las personas. Al respecto, Asghari et al. (2012) mencionan que la sociedad actual tiende a sobreenfatizar la importancia de los logros académicos. Por lo tanto, los individuos se encuentran de algún modo presionados para “triunfar”, derivando esto en un incremento de la ansiedad con los consiguientes efectos sobre el estado académico, vocacional y emocional del individuo. De este modo, la sensación de amenaza contra la autoestima y consecuente vulnerabilidad serán percibidas de modo exacerbado en estos periodos donde los individuos sean sometidos por ejemplo, a evaluación o a exigencias que puedan llegar a considerar que los exceden en sus capacidades.

Por último cabe mencionar que Edgardo Pérez (2005) comenta que el 25% de los estudiantes universitarios deserta de sus carreras en los dos primeros años de estudio. Agrega, por otra parte, siguiendo a Locke Edwin (1991), que entre los factores que influyen en el bajo rendimiento pueden enumerarse los siguientes:

- Ambiente de estudio inadecuado.
- Falta de compromiso con el estudio.
- Objetivos académicos y vocacionales indefinidos.

- Ansiedad durante los exámenes.
- Deficiencias en hábitos y estrategias de estudio.
- Déficit en habilidades objetivas.
- Déficit en habilidades sociales.

El indicado bajo rendimiento, puede ser uno de los factores que obran en favor de la deserción universitaria y debido a que la ansiedad ante los exámenes se relaciona directamente con los objetivos que persigue el presente trabajo, se pasará en el siguiente apartado al desarrollo de este constructo, situado, del modo en que ya se dijo, como uno de los factores que influyen en la generación de ansiedad académica. Luego, se expondrán los desarrollos que llevaron a la consideración de la ansiedad ante exámenes como una variable multidimensional.

3.1. La ansiedad ante los exámenes. Características y dimensiones.

Según Valero Aguayo (1999), los problemas de ansiedad ante el examen se constituyen como los más habituales que deben enfrentar los estudiantes universitarios, junto con problemas de técnicas de estudio o problemas emocionales. Como expresa Bertoglia Richards (2005), desde el campo educacional, la situación de examen proporciona un ejemplo típico de situación ansiógena. En esta situación, los alumnos desarrollan una gran diversidad de reacciones que pueden ir desde el un control conductual adecuado (que a veces queda en lo aparente), hasta un estado de descontrol emocional intenso, que se torna inmanejable y puede llegar bloquear su capacidad para expresar sus conocimientos (hecho conocido habitualmente como inhibición de examen).

La ansiedad ante los exámenes puede ser sintéticamente definida como un rasgo específico situacional (Piemontesi & Heredia, 2011), caracterizado por la “predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica ante situaciones de evaluación” (Sarason & Mandler, 1952, en Piemontesi et al., 2012, 89). Según estos autores, los aspectos centrales de su caracterización serían la anticipación del fracaso, sus consecuencias negativas sobre la autoestima, la valoración social negativa y la pérdida de algún beneficio esperado.

En el mismo sentido Asghari et al. (2012) definen a la ansiedad ante exámenes como una fuerte reacción emocional que un individuo experimenta antes y durante el proceso del examen. Puede agregarse a esto, que es posible que la ansiedad ante exámenes sea experimentada también ante la espera de los resultados, cuando el examen ya fue realizado. Esto, a partir de las consideraciones del trabajo realizado por Heredia et al. (2009;

citando a Folkman y Lazarus, 1985, y Carver y Scheier, 1995), quienes mencionan que los exámenes presentan cuatro fases: Anticipatoria (caracterizada por la inminencia del examen y la preparación para el mismo); de Confrontación (la propia situación de examen); de Espera (período entre el examen y la obtención de la calificación) y la de Resultados (se conocen las calificaciones, la incertidumbre se resuelve y las preocupaciones se orientan hacia la significación e importancia de los resultados obtenidos). Entonces, las últimas dos fases – de Espera y de Resultados – son provocadoras de ansiedad que puede ser considerada, del mismo modo, como ansiedad ante exámenes.

Stöber y Pekrun (2004), por su parte, mencionan que fueron dos los grandes avances conceptuales que resultaron ser de suma importancia para la investigación sobre ansiedad ante los exámenes y que se reflejan en la definición presentada previamente: en primer lugar, la distinción de la ansiedad entre ansiedad como estado transitorio (ansiedad estado) y ansiedad como rasgo estable de la personalidad (ansiedad rasgo) (Cattell & Scheier, 1961 y Spielberger, 1962, 1972; en Stöber & Pekrun op. cit.); y en segundo lugar, la distinción entre dos dimensiones básicas en la experiencia ansiosa, denominadas preocupación y emocionalidad que luego fueron siendo mayormente ampliadas (Liebert & Morris, 1967; Morris & Liebert, 1970; en Stöber & Pekrun, op. cit.). De la primera distinción (ansiedad rasgo – ansiedad estado) se fue desprendiendo el concepto de rasgo específico situacional, como referencia a “una característica personal que se activa selectivamente en ciertas situaciones y promueve la aparición de un estado ansioso intenso.” (Furlan, 2006, p. 34).

Con respecto a las dos dimensiones básicas que conforman el modelo dual de la ansiedad, la Preocupación es definida como la focalización de la atención sobre pensamientos irrelevantes para la tarea que busca resolverse. La Emocionalidad hace referencia a la autopercepción de la activación fisiológica y del estado afectivo generado en una situación ansiógena.

Como ya se mencionó, los desarrollos relacionados con la presente temática, permitieron la ampliación de las dimensiones de la ansiedad, en tanto se encontró que dentro de la esfera cognitiva, la preocupación no abarcaba la totalidad de la variable (Stöber 2004; Piemontesi, Heredia & Furlan, 2012), de modo que se encontró que la ansiedad ante exámenes es un constructo constituido por cuatro dimensiones: (1) la emocionalidad, que mantiene la definición previamente enunciada: percepción de la activación fisiológica; y dentro del componente cognitivo se conceptualizaron: (2) la preocupación: relativa a pensamientos sobre las consecuencias negativas del examen, (3) la falta de con-

fianza: relacionada a las creencias negativas de la propia capacidad de rendir bien el examen. Por último, (4) la dimensión de la interferencia: caracterizada por pensamientos intrusivos, que potencialmente derivarían en distracción y eventual bloqueo cognitivo, independientemente del contenido que tales intrusiones porten. (Piemontesi, Heredia & Furlan, 2012).

Retomando las formulaciones de Asghari et al. (2012), puede decirse que cuanto más énfasis se vea puesto desde el sistema educativo en los exámenes como uno de los principales medios de evaluación, más se contribuiría al refuerzo de las presiones que en intrínsecamente acarrea esta situación académica. La misma, causa en algunos estudiantes niveles tan altos de ansiedad que toda la experiencia evaluativa toma matices negativos haciendo que no puedan llegar a alcanzar todas sus potencialidades. Toda la experiencia de toma de examen se vuelve extremadamente displacentera para estos alumnos, estando su autoestima y motivación puestas bajo amenaza. Además, aquellos estudiantes que repetidamente reprueban exámenes u obtienen bajas calificaciones a pesar de poner mucho esfuerzo en la tarea, comúnmente se sienten avergonzados e incompetentes (Sarason, 1980 y Rothman, 2004; en Asghari et al. 2012).

La mayor parte de los desarrollos relativos a los efectos de la ansiedad ante exámenes relaciona a la misma con una amplia gama de consecuencias negativas que incluyen pobre desempeño, baja motivación, autoevaluación negativa y baja concentración. Todo esto a la vez podrá derivar en el abandono de la carrera y a un sentimiento general de ansiedad (Hancock, 2001; Tobias, 1979, King, Mietz, Tinney, & Ollendick, 1995; Whitaker Sena, Lowe & Lee, 2007; en Asghari et al. 2012).

Los mismos autores plantean que además, motivacionalmente, la ansiedad ante los exámenes puede influir en la expectativa de éxito. Consecuentemente, los estudiantes con mayores niveles de ansiedad ante exámenes pueden minimizar el nivel de expectativa de resultado satisfactorio y relegar el aprendizaje significativo; además pueden obsesionarse con la idea de las implicaciones y posibles consecuencias negativas, en lugar de focalizar su atención en el cumplimiento de la tarea de una manera ordenada. Del mismo modo, la experiencia de la ansiedad ante exámenes disminuye el funcionamiento cognitivo, a través de la supresión del pensamiento claro y pudiendo a llegar, en casos extremos, a estados confusionales que complejizarían los procesos de resolución de problemas. Y de la misma forma en que ya fue descrito a propósito de la ansiedad en general (Ver Capítulos 1 y 2), la ansiedad ante los exámenes podrá tener efectos somáticos que podrán expresarse en taquicardia, sudoración, tensión muscular y efectos res-

piratorios. Puede observarse que los efectos puntuados por Asghari et al. (op. cit.) podrían asociarse a las cuatro dimensiones de la ansiedad ante los exámenes previamente enunciadas.

En cuanto a la génesis de la ansiedad ante los exámenes y en correspondencia con lo planteado al respecto por Clark y Beck (2012; ver Capítulo 1), Asghari et al. (2012), plantean que son tanto la situación del examen, como las características de quien a ella se somete, las que se relacionarán para funcionar como fuentes de la ansiedad ante exámenes. Son varios los factores presentes en la situación evaluativa que pueden encontrarse como disparadores de la misma. Los citados autores sugieren que las experiencias previas de quienes se presentan a rendir, tienen significativa influencia en sus percepciones. Otros de los factores influyentes que pueden contarse relacionados con este aspecto, pueden ser: la familiaridad con el tema del examen y su dificultad.

Por otro lado, también en concordancia con lo anterior, Asghari et al. (op. cit.) encuentran que la autopercepción de quien realiza el examen es un elemento significativo en la determinación de la ansiedad ante exámenes. Si bien estos autores no trabajan lo planteado por Clark y Beck (2012), que fue considerado en este trabajo, es evidente la coincidencia conceptual en este punto, con respecto a la valoración secundaria de la amenaza. Como fue transmitido en el primer Capítulo de estas consideraciones teóricas, esa valoración secundaria se realiza sobre los recursos que la persona percibe que posee para afrontar lo que valoró como amenaza. Indudablemente, su autopercepción será fundamental en el momento de realizar dicha valoración secundaria. De este modo, las creencias de baja competencia en cuanto a la resolución de la tarea evaluativa, derivará en una expectativa de fracaso con respecto a las evaluaciones, que serán detectadas como amenazas hacia la integridad personal.

Al mismo tiempo, la falta de confianza podrá actuar incrementando los esfuerzos en cuanto a la búsqueda de ausencia de fallas en su desempeño o el establecimiento de objetivos excesivamente altos, derivando en lo que los autores denominan “perfeccionismo mal-adaptativo” (Asghari et al., op. cit., p. 5).

Sin embargo, y en concordancia con las características adaptativas de la ansiedad, y enfatizando tal carácter, Alpert y Harber (1960, en Furlan 2006), señalan que en los individuos con ansiedad ante los exámenes, pueden activarse dos estados diferentes de ansiedad. Por un lado, y como se viene viendo, el incremento de la activación fisiológica y los pensamientos y preocupaciones desviarían la atención, reduciendo la energía y el tiempo que el individuo tendría en su haber para la realización satisfactoria de sus

tareas. Los citados autores denominan a esta vertiente como “ansiedad perturbadora del rendimiento”. Sin embargo, por otro lado, se podría poner en marcha la “ansiedad facilitadora del rendimiento”, estrechamente vinculada a la resolución de la tarea; es decir, impulsaría a la activación de las estrategias necesarias para ampliar los recursos de afrontamiento.

En síntesis y a modo de conclusión, Asghari et al. (op. cit.) plantean que la calidad de vida de los estudiantes, en los planos psicológico, emocional, físico o académico, puede verse, eventualmente, muy adversamente afectada por la situación de examen y los resultados del mismo.

Ahora bien, las primeras conceptualizaciones con respecto a la ansiedad ante los exámenes se remontan al año 1952, donde se plantea con esa denominación por Mandler y Sarason y se diseñan los primeros intentos sistemáticos para lograr evaluarla (Furlan, 2006; Stöber & Pekrun, 2004; Stöber, 2004). En los más de 60 años transcurridos desde aquel momento, el afán de medir cada vez más precisamente esta variable multidimensional, dio lugar a la construcción de varios instrumentos que serán objeto de consideración del apartado que sigue a continuación.

3.2. Sobre la evaluación de la ansiedad ante exámenes.

Furlan (2006), realizó una exhaustiva revisión bibliográfica a partir de la cual buscó identificar los instrumentos que históricamente se han elaborado para la evaluación de la ansiedad ante exámenes y de los cuales analiza los fundamentos conceptuales de los más importantes. Según este autor, existen numerosas evidencias de la influencia de la ansiedad ante los exámenes en el rendimiento académico (Culler & Holahan, 1980; Hembree, 1988; Gutiérrez Calvo, 1996; Benjamín et al., 1981; Cassady & Jonson, 2002; en Furlan 2006) siendo que el componente cognitivo el que mayores dificultades puede acarrear en los procesos de codificación, organización, almacenamiento y recuperación de la información que la tarea de preparar y rendir un examen requiere. El autor puntualiza que para poder obtener mediciones estandarizadas de esta variable se han elaborado diversos instrumentos y, siendo que la investigación sistemática en esta área se remonta a mediados de siglo XX y las definiciones conceptuales, dimensiones e indicadores de ansiedad han ido variando (véase lo planteado por Stöber & Pekrun, 2004, en el apartado anterior), se encuentran estas variaciones reflejadas en el contenido y formato de los instrumentos.

A continuación se realizará una descripción de los mismos a partir de un ordenamiento cronológico basado en el año de su publicación.

- *Test Anxiety Questionnaire*, TAQ, de Mandler y Sarason (1952): Estos autores son considerados como los iniciadores de la investigación sistemática relativa a la ansiedad ante los exámenes (Furlan, 2006; Stöber & Pekrun, 2004; Stöber, 2004). Los mismos consideraron a la ansiedad ante exámenes como una respuesta global y unitaria, de manifestaciones cognitivas, somáticas y conductuales. Más allá de que los desarrollos posteriores hicieron de este cuestionario un instrumento un tanto obsoleto, su valor histórico reside en que fue el modelo a partir del cual se han desarrollado otros nuevos.
- *Test Anxiety Scale*, TAS, de Sarason (1978): En este instrumento se considera a la ansiedad ante los exámenes como un rasgo personal específico y situacional, es decir, como una predisposición relativamente estable y consistente del individuo para reaccionar con determinados niveles de ansiedad ante la situación específica de evaluación. Posee 37 afirmaciones con tipos de respuesta Verdadero/Falso que se agrupan en dos escalas: preocupación y emocionalidad, contándose además con una escala general. El empleo del TAS aparentemente ha disminuido, tal vez por la aparición de instrumentos más refinados como el *Reactions to Test* del propio Sarason.
- *Test Anxiety Inventory*, TAI, de Spielberger (1980): Es un inventario que mide la ansiedad de evaluación como rasgo específico situacional en dos escalas: preocupación y emocionalidad, del mismo modo que el TAS. Posee 20 ítems con 4 opciones de respuesta tipo Likert, que indican la frecuencia de cada reacción. Sin embargo, tanto el TAS como TAI presentan ciertos problemas en cuanto al solapamiento de los ítems en las escalas. Esto impulsó a que estudios posteriores demarcaran más dimensiones componentes de la ansiedad ante los exámenes.
- *Reactions to Test*, RTT, de Sarason (1984): Se trata de un inventario que asimila los aportes conceptuales del modelo de la interferencia cognitiva, según el cual, los estudiantes que reaccionan con elevada ansiedad ante los exámenes dirigen su atención hacia pensamientos no relacionados con la evaluación (Wine, 1971 y Sarason, 1984; en Furlan, op. cit.). Así, la dimensión cognitiva fue dividida en dos escalas: preocupación y pensamientos irrelevantes. La emocionalidad también se conformó en dos escalas: tensión, indicadora de la vivencia subjetiva o sentimiento, y síntomas somáticos, para los indicadores fisiológicos: sudoración,

temblor taquicardia, etc. La versión original cuenta con 40 ítems, aunque siguiendo a esta, se elaboró una versión abreviada de 20 reactivos (Benson & Bandalos, 1992; en Furlan op. cit.)

- *Cuestionario de Ansiedad y Rendimiento, CAR*, de Aguilar (1984): Este autor tomó los aportes de Alpert y Harber (1960, en Furlan, op. cit.), que como se mencionó en el apartado anterior consideran dos vertientes de la ansiedad: aquella perturbadora del rendimiento y la facilitadora del mismo. La versión original de este cuestionario consta de 110 ítems dicotómicos que evalúan las dimensiones preocupación y emocionalidad de la Ansiedad Perturbadora y de la Ansiedad Facilitadora. Luego fue siendo revisada, hasta que se arribó a una versión de 30 ítems referentes a una situación imaginada de examen, con el fin de predecir el rendimiento académico positivo o negativo. El problema que presenta este instrumento se relaciona con la poca pureza (Ferrando et al., 2002; en Furlan op. cit.) en los ítems de emocionalidad y los referentes a la Ansiedad Facilitadora.
- *Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad, ISRA*, de Tobal y Cano Vindel (1986): Este inventario considera tres sistemas de respuesta de la ansiedad: cognitivo, fisiológico y motor. Evalúa estas respuestas en cuatro tipos de situaciones: de evaluación, interpersonales, con estímulos de carácter fóbico o de la vida cotidiana; de modo que permite establecer las áreas más problemáticas para el sujeto y su perfil de reactividad en el triple sistema de respuesta. Parte de la consideración de que las manifestaciones puntuales de la ansiedad surgen de una intrincada interacción entre un rasgo predisposicional y las características de la situación particular. La versión original del ISRA posee 528 ítems. Tobal y Cano Vindel (1986, en Furlan, op. cit.), elaboraron una versión reducida de 224 reactivos. Leibovich (2003) ha realizado además, una adaptación argentina, para la que realizó los ajustes lingüísticos pertinentes y la construcción de los baremos locales (Furlan, op. cit.). Sin embargo, el sistema de respuesta cognitivo no recibe igual relevancia que los otros sí poseen.
- *Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes, CAEX*, de Valero (1997): Este instrumento, a diferencia del TAS o del TAI, más que centrarse en el rasgo de ansiedad, evalúa las características de las respuestas que la ansiedad genera. Evalúa las respuestas cognitivas, verbales, motoras y fisiológicas y una tipología de los exámenes más frecuentes. El interés que llevó a la construcción de este instrumento fue el de reunir en una única prueba todas las manifestaciones de

ansiedad pasibles de ser experimentadas por los estudiantes en situación de examen.

- *German Test Anxiety Inventory*, TAI-G, de Hoddap (1996): Como reelaboración del TAI de Spielberger, toma en consideración a la ansiedad ante exámenes como rasgo situacional específico. Este inventario tiene en cuenta la conceptualización presentada de la ansiedad como constructo multidimensional, compuesto por índices de preocupación, interferencia, falta de confianza y emocionalidad, por lo que a diferencia del TAI original, está conformado por cuatro subescalas, que evalúan las mencionadas dimensiones. Además, cuenta con 30 ítems, a diferencia de los 20 que tiene el TAI. Del mismo modo, estos reactivos se refieren a hechos que acontecen solo durante la ejecución del examen y se han suprimido las referencias a los momentos previos o posteriores al mismo.
- *Cognitive Test Anxiety Scale*, CTAS, de Cassady y Johnson (2002): Este instrumento fue elaborado basado en las consideraciones respecto a la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico, a partir de la conceptualización según la cual, entre las diferentes dimensiones de la respuesta de ansiedad, son las cogniciones las que ejercen una influencia clara e importante sobre el rendimiento. En la elaboración de este instrumento y teniendo en cuenta los desarrollos con respecto a que la preocupación no agota la esfera cognitiva, se consideraron otros factores como falta de confianza, pensamientos irrelevantes e interferencia. La escala cuenta con 27 ítems con cuatro opciones de respuesta en formato de escala Likert, que indican la frecuencia de aparición de las reacciones descriptas.
- *Adaptación Argentina del TAI-G* (Heredia, et al., 2008; Piemontesi, Heredia & Furlan, 2012; Furlan, 2013): Se trata de una medida de autoinforme de 29 ítems, comprendido por cuatro subescalas: Emocionalidad (8 ítems), Preocupación (9 ítems), Falta de Confianza (6 ítems de codificación inversa) e Interferencia (6 ítems). Cuenta con una escala de respuesta de tipo Likert con 5 opciones de respuesta: 1 = nunca; 2 = poco; 3 = a veces; 4 = frecuentemente; 5 = siempre. Sobre este instrumento se presentarán mayores desarrollos en el Marco Metodológico, ya que se trata del instrumento elegido para el logro de los objetivos de la presente investigación.

Habiendo realizado este recorrido teórico concerniente a los conceptos que resultan de importancia para comprender los fines y objetivos del presente trabajo, se pasará a continuación a la descripción del Marco Metodológico a partir del cual se llevó adelante la búsqueda por el cumplimiento de dichos objetivos planteados.

Marco Metodológico.

Tipo de estudio.

Se realizó un estudio de tipo no experimental debido a que no hubo manipulación intencional de variables por parte del investigador. La ansiedad ante exámenes en sus diversas manifestaciones fue evaluada tal como se presentó en la realidad de los estudiantes en la situación previa a sus exámenes. Consistió en un estudio transversal y descriptivo ya que no hubo seguimiento temporal del fenómeno de la ansiedad, sino que la recolección de datos se llevó a cabo en un único momento.

Se trabajó con una metodología predominantemente cuantitativa, ya que se consideró la más adecuada para alcanzar el logro de los objetivos que fueron planteados en el presente trabajo.

Identificación y definición de las variables.

Se consideró a la Ansiedad ante Exámenes como la variable central del presente estudio.

Definición conceptual: La ansiedad ante exámenes se define como un rasgo específico situacional, caracterizado por una predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica ante situaciones de evaluación.

Definición operacional: Se utilizó para la medición de la variable, la Adaptación Argentina del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (GTAI-AR), con su escala general y las correspondientes a las distintas dimensiones de la misma. (Heredia et al, 2008; Piemontesi, Heredia & Furlan, 2012; Furlan, 2013).

Dimensiones de la variable:

- Emocionalidad: percepción de la activación fisiológica que experimenta el estudiante en la situación de examen.
- Preocupación: experiencia de pensamientos acerca de las consecuencias negativas de un mal rendimiento ante la situación de evaluación.
- Interferencia: irrupción de pensamientos que interfieren en la situación de evaluación (independientemente de su contenido).
- Falta de Confianza: experiencia de la falta de confianza sobre el propio rendimiento y el autocontrol en la situación de examen.

Además, se consideraron las siguientes variables sociodemográficas:

- Edad.
- Sexo.
- Ciudad de origen.
- Convivencia.
- Situación laboral.
- Recorrido académico.

Para recabar los datos referentes a estas variables se construyó una encuesta con opciones de respuesta cerrada.

Unidades de análisis.

Población.

Estudiantes universitarios de primer año de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Abierta Interamericana, Sede Regional Rosario.

Muestra.

Se trabajó con una muestra accidental o por conveniencia, integrada por 30 sujetos de ambos sexos y diferentes edades, cursantes del primer año de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Abierta Interamericana, Sede Regional Rosario, que se encontraban ante la proximidad inmediata de un examen final.

Técnicas, Instrumentos y Procedimientos.

Técnicas para la recolección de datos.

Las técnicas elegidas para la recolección de los datos en el presente estudio fueron inventarios autoadministrados, ya que permiten que esta recolección pueda ser a mayor escala y en simultáneo. Además se utilizó la técnica de la encuesta para recabar datos sociodemográficos de quienes conformaron la muestra.

Instrumentos.

Se utilizó para la recolección de los datos, la Adaptación Argentina del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (GTAI-AR) (Heredia, et al., 2008; Piemontesi, Heredia & Furlan, 2012; Furlan, 2013). Se trata de una medida de autoinforme de 29 ítems, comprendido por cuatro subescalas: Emocionalidad (8 ítems), Preocupación (9 ítems), Falta de Confianza (6 ítems de codificación inversa) e Interferencia (6 ítems).

Cuenta con una escala de respuesta de tipo Likert con 5 opciones de respuesta: 1 = *nunca*; 2 = *poco*; 3 = *a veces*; 4 = *frecuentemente*; 5 = *siempre*. Los ítems de las escalas Emocionalidad, Preocupación e Interferencia son codificados positivamente, mientras que los ítems de la escala Falta de Confianza son codificados de manera inversa, es decir, a mayor número de ítems positivos, menor falta de confianza. Los resultados a los que arribaron los citados autores apoyan la conceptualización multidimensional de la ansiedad frente a los exámenes.

El antecedente directo de este inventario es el TAI-G de Hoddap, que a su vez es una adaptación y modificación del TAI de Spielberger (Furlan, 2006; Véase *Marco Teórico: 3.2. Sobre la evaluación de la ansiedad ante exámenes*). En un primer momento, Heredia et al. (2008) realizaron el trabajo de adaptación del TAI-G (Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes). Empezaron, luego de los estudios estadísticos pertinentes, la modificación de algunos de los reactivos y la eliminación de otros. Por lo tanto esa versión del Inventario, quedó conformada por 28 ítems y cuatro escalas (al igual que el TAI-G) con niveles adecuados de consistencia interna, además de la escala general. Posteriormente, Piemontesi, Heredia y Furlan (2012), analizaron nuevamente la estructura interna del Inventario Adaptado. En esa oportunidad se modificó la redacción de algunos reactivos y se agregó uno a la escala Interferencia. De modo que la versión revisada final del Inventario (GTAI-AR) quedó conformada por 29 ítems, tal como se describe al inicio de este apartado. Por último se buscó estimar los valores normativos para el GTAI-AR, que permitieran comparar los puntajes de ansiedad ante exámenes de cada persona con los de una población de referencia de estudiantes universitarios. Cabe aclarar que estos puntajes normativos solo fueron calculados para la escala general y no para las escalas de las distintas dimensiones de la ansiedad. Para lograr este objetivo, se conformó una muestra de 497 participantes de entre 17 y 63 años de edad – el 75% correspondió a estudiantes de psicología y el resto cursaba carreras de ciencias exactas, tecnológicas, económicas, sociales o médicas (Furlan, 2013). Fueron establecidas cinco categorías amplias que permiten ubicar los puntajes individuales en relación a la población de referencia: baja, media-baja, media, media-alta y alta. Por último, Furlan (op. cit.) menciona que los valores normativos estimados tienen una aplicación práctica y son útiles a fines de investigación ya que permiten establecer la categoría en la que se encuentra un sujeto. No obstante, dicha categoría no permite determinar si un individuo posee una condición clínica o no, ya que la información recabada es útil pero insuficiente para tales fines.

Se agregó además, para llevar a cabo la recolección de los datos en la presente investigación y previo al Inventario Alemán Adaptado en Argentina, una encuesta destinada a recabar datos relativos a aquellas variables sociodemográficas que excedían a las recolectadas por el mencionado Inventario. Estas variables incluyeron: edad, sexo, ciudad de origen, convivencia, situación laboral y recorrido académico (carreras previas, cursado previo de la misma carrera, asignaturas rendidas, etc.)

En el anexo del presente trabajo pueden apreciarse estos instrumentos tal como fueron presentados a los alumnos participantes, bajo el título: *Instrumentos utilizados: Encuesta y GTAI-AR*.

Procedimientos.

La aplicación de los instrumentos seleccionados para la recolección de datos se realizó instantes previos a la concurrencia a un examen por parte de la muestra de 30 alumnos de primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, Sede Regional Rosario. Esta tuvo lugar durante las mesas de exámenes de julio-agosto del año 2014. El examen al que concurrían estos alumnos era uno de los primeros que rendían en la carrera.

Previo a la aplicación de los instrumentos se realizó la explicitación de los fines y objetivos del estudio a los potenciales participantes, a la vez que se les informó respecto a la voluntariedad de su participación.

Una vez realizada la recolección de los datos a través del Inventario previamente descrito y la encuesta a él agregada, se procedió con el análisis de los datos obtenidos.

Área de Estudio.

El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Rosario, ubicada en la zona sur de la provincia de Santa Fe, República Argentina.

Es cabecera del departamento homónimo y se sitúa a 300 km de la ciudad de Buenos Aires. Constituye el centro del Área Metropolitana del Gran Rosario, formada por: Rosario, Villa Gobernador Gálvez, San Lorenzo, Pérez, Capitán Bermúdez, Granadero Baigorria, Fray Luis Beltrán, Funes y Puerto General San Martín.

La ciudad de Rosario se constituye en un polo de educación terciaria y universitaria importante para los estudiantes de todo el país. En el ámbito universitario, Rosario es sede de Facultades Públicas y Privadas de variadas orientaciones. En el campo de las facultades de psicología son cuatro las que ofrecen sus carreras a la población estudiantil.

til: la de la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Católica de la Plata, el Instituto Universitario Italiano de Rosario y la Universidad Abierta Interamericana. Esta última, la escogida para la realización del presente estudio, ofrece las carreras de Licenciatura en Terapia Ocupacional, Licenciatura en Musicoterapia y Licenciatura en Psicología, a través de su Facultad de Psicología y Relaciones Humanas.

La misión de la Carrera de Licenciatura en Psicología es definida por la Universidad Abierta Interamericana, como la de formar profesionales desde una perspectiva teórica amplia, reconociendo los diversos marcos conceptuales de la Psicología y sus aportes a los diferentes problemas abordados por la disciplina en sus diferentes áreas de ejercicio profesional (clínica, educacional, organizacional-laboral, jurídico-forense, comunitaria) y en la investigación psicológica básica. El psicólogo de esta carrera es un sujeto formado científica y éticamente para fomentar estrategias que promuevan el desarrollo humano y el bienestar psicológico de las personas, grupos y comunidades. Se busca promover en ellos actitudes para la educación y capacitación permanente, y la aptitud para la producción de nuevos conocimientos sobre sentimientos, conductas y cogniciones. El perfil de formación buscado es el de un profesional capaz de realizar acciones de orientación y asesoramiento psicológico en lo individual, lo vincular y lo social, desde una mirada interdisciplinaria y plural.

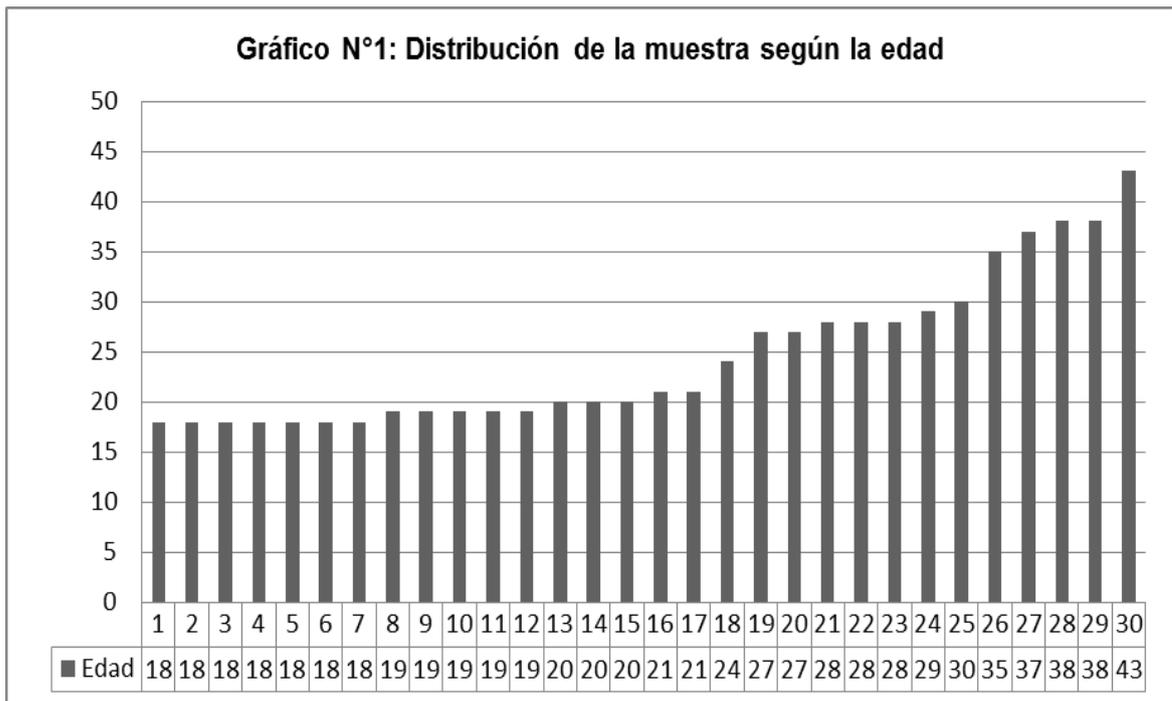
Consideraciones éticas.

Se informó a los sujetos participantes la confidencialidad de los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Además, se facilitó a todas las personas que participaron, el pleno conocimiento de los objetivos perseguidos por el estudio. Los datos obtenidos y los resultados a que se arribó en su análisis, sólo fueron y serán utilizados a los fines del estudio.

Análisis de los datos e interpretación de los resultados.

La muestra sobre la que se realizó la recolección de los datos para la presente investigación estuvo conformada por 30 sujetos de los cuales 23 eran mujeres y 7 eran varones, representando el 76,67% y el 23,34% de la misma, respectivamente. Estos porcentajes no representan un hecho aislado, ya que la presencia de mujeres en las carreras universitarias tiene una mayor prevalencia que la presencia de varones, especialmente en las carreras de psicología (Véase al respecto: Albanesi de Nasetta & Casari, 2011).

Con respecto a las edades de los sujetos se encontró que la edad mínima de los mismos fue de 18 años y la máxima de 43 años. En esta muestra el promedio de la edad fue de 24,5. Sin embargo, un modo de 18 (coincidente con la mínima), un rango de 25 y un desvío estándar de 7,44, indican que con respecto a esta variable, los datos obtenidos se encuentran desproporcionalmente distribuidos respecto a la media. En el Gráfico N°1 puede apreciarse claramente esta diferencia de concentración:



Por esto, resulta más significativo tener en cuenta que se obtuvo una mediana de 20,5. Así, se encuentra que un 50% de la muestra tenía entre 18 y 20,5 años, y el restante 50% entre 20,5 y 43 años. Es decir, la primera mitad de sujetos contó con un rango de edad mucho menor (2,5) que el rango de edad de la segunda mitad de sujetos (22,5).

Al indagar sobre la Ciudad de Origen de los sujetos, se encontró que 11 de ellos, representando el 36,67% de la muestra, son de la ciudad de Rosario, mientras que 4 sujetos (13,34%) pertenecen a otras ciudades del área metropolitana del Gran Rosario; 8 (26,67%) provienen de otras ciudades de la provincia de Santa Fe y 7 (23,34%) de otras provincias del país. En síntesis, 15 sujetos (el 50% de la muestra) son originarios del Gran Rosario y 15 sujetos (50%) de otros lugares del país.

Con respecto a su Convivencia actual, el 16,67% de la muestra (5 sujetos) refiere vivir solo, mientras que un 10% vive en pareja y otro 10% con amigos. El 50% de la muestra, representada por 15 sujetos declara vivir con su familia. Además, 4 sujetos (13,33%) señalaron la opción “Otro”, indicando que ese otro eran hermanos o primos, lo que sigue indicando la presencia familiar, aunque no represente a la familia completa.

En cuanto a la esfera laboral de estas personas, se encuentra que 12 de ellas (40% de la muestra) trabajan. De quienes trabajan, 2 lo hacen por cuatro horas diarias, 2 por seis horas, 5 por ocho horas, 2 por nueve y una persona refiere trabajar 12 horas semanales. Por otro lado, el restante 60% de la muestra (18 individuos) comunica que no trabaja.

En relación a recorridos académicos previos, 17 sujetos (56,67% de la muestra), refieren haber cursado otra carrera previamente, en algún momento de sus vidas. Además, de estos 17 sujetos, 3 cuentan con carreras terminadas. Los 13 sujetos restantes (43,34%) refieren no haber realizado otra carrera.

Además, 14 individuos (46,67%) declaran haber comenzado con anterioridad la carrera de Psicología en períodos que abarcan desde el año 2000 hasta el 2013. De este sector de la muestra, un 64,29% refiere haber rendido algún final durante su trayecto por esta carrera. El restante 35,71% no rindió finales en la misma. Por otro lado, 16 de los participantes el estudio (53,34%) comenzaron por primera vez su carrera de Psicología, en el año 2014, en la Universidad Abierta Interamericana. Cabe destacar que sólo 3 personas de la muestra que cursaron otra carrera, no cursaron Psicología previamente.

De toda la muestra, 26 personas (86,67%) se encontraban cursando únicamente materias de primer año, al tiempo que las 4 restantes (13,34%), cursaban simultáneamente asignaturas de distintos años.

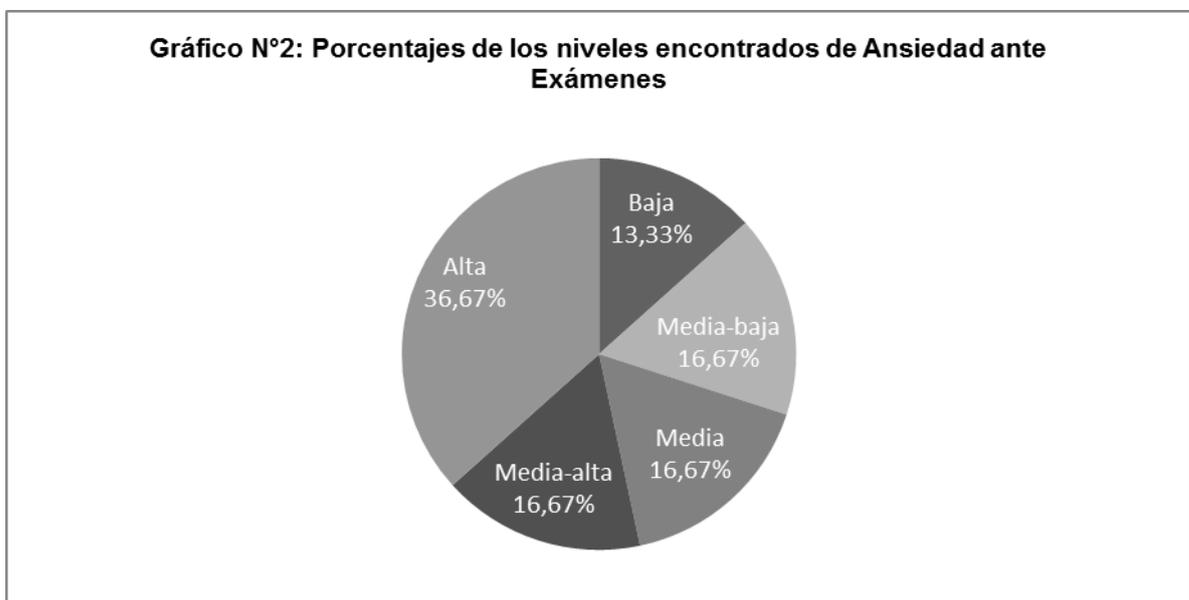
Con respecto a las materias por rendir, más de la mitad de los estudiantes (66,67%) tenía planeado rendir cinco materias durante esas mesas correspondientes a julio-agosto

de 2014. Del 33,33% restante, un 16,67% (5 personas) planeaba rendir 4 materias en el mismo período, un 13,33% (4 personas), planeaba rendir 3 materias, y sólo una persona (representando un 3,33% de la muestra) planeaba rendir sólo dos materias.

Durante los días correspondientes a la recolección de los datos, 14 de los participantes (46,67%) se encontraban rindiendo su primera materia y los otros 16 (53,34%) ya habían rendido entre una y dos materias más (en el mismo período de julio-agosto).

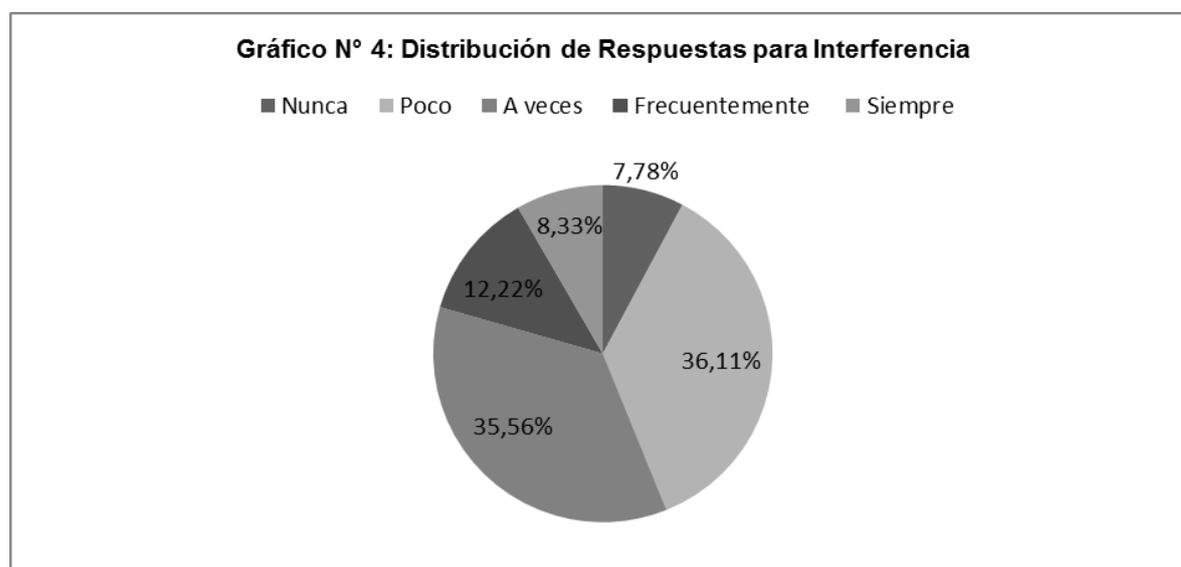
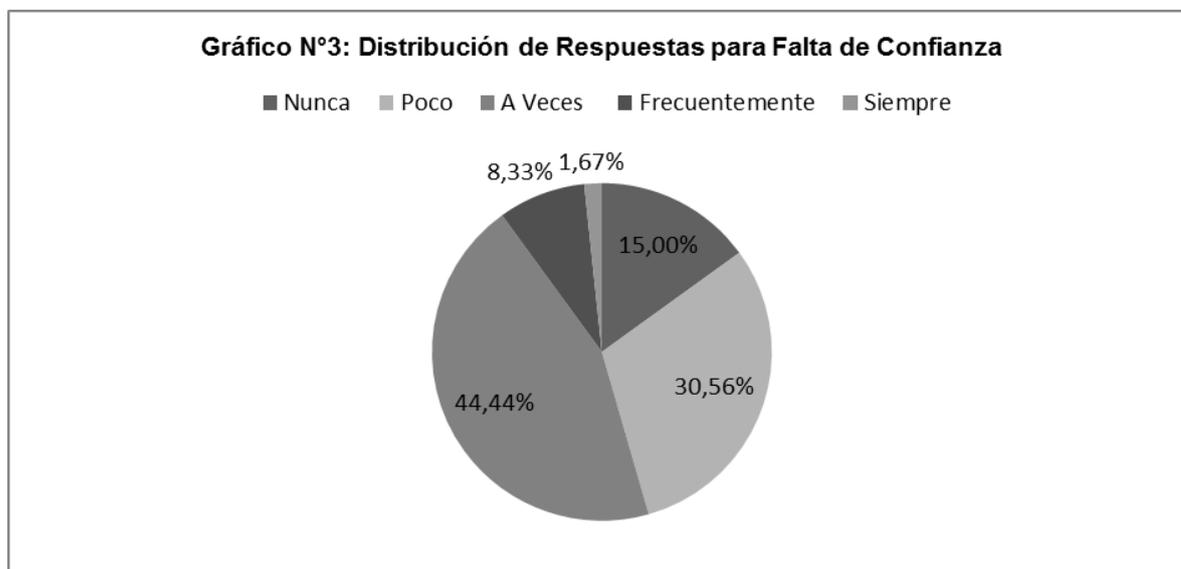
Para todos los participantes (100%), la asignatura rendida el día en que los datos se recolectaron era rendida por primera vez.

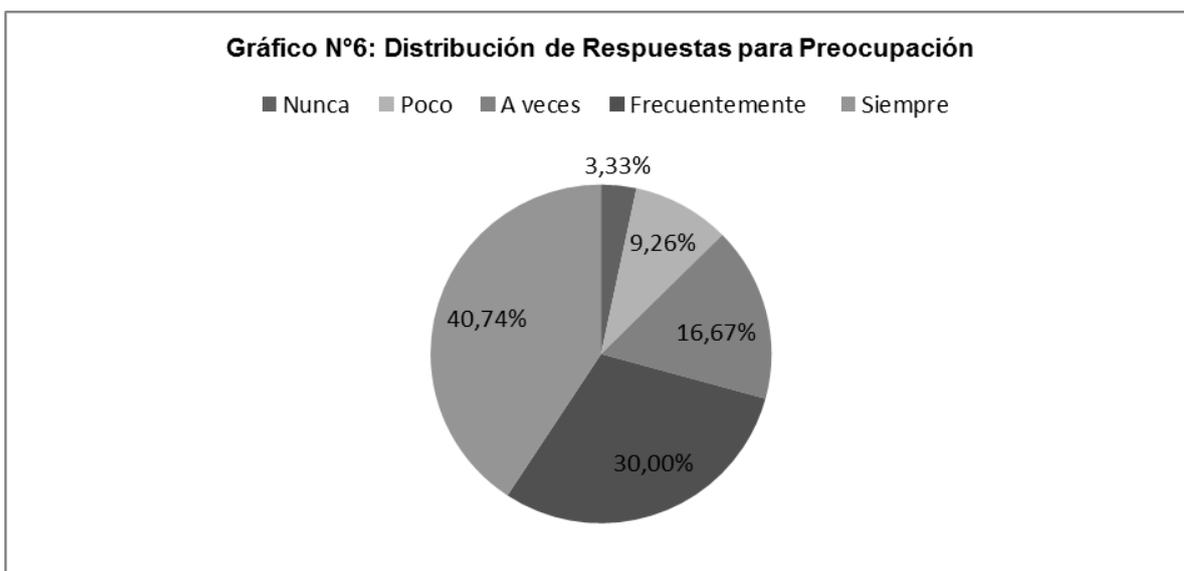
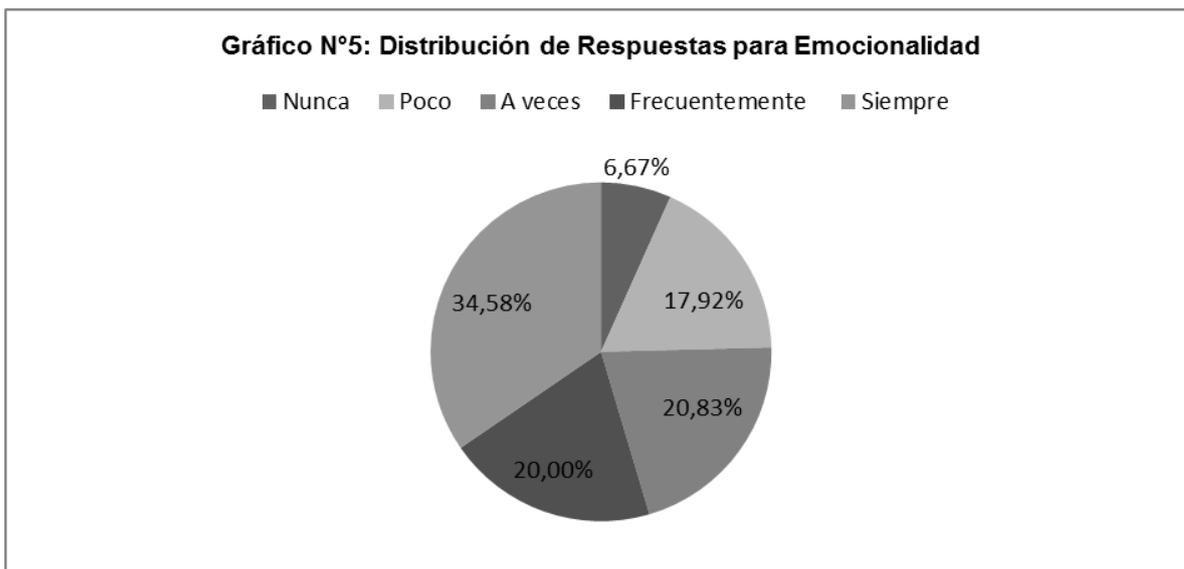
Los datos relativos específicamente a la Ansiedad ante los Exámenes permitieron encontrar, tras la evaluación del inventario utilizado (Adaptación Argentina del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes), que 11 individuos (36,67%) experimentaron Ansiedad ante los Exámenes Alta; 5 individuos (16,67%) experimentaron Ansiedad ante los Exámenes Media-Alta e iguales datos se obtuvieron para la Ansiedad ante Exámenes Media y Media-Baja. Por último, la puntuación de los inventarios de 4 individuos (13,33%) arrojó como resultado niveles de Ansiedad ante los Exámenes Baja. En el Gráfico N°2 se encuentran condensados estos resultados:



Con respecto a las distintas dimensiones de la Ansiedad ante Exámenes evaluadas a través de las escalas pertinentes que conforman el instrumento utilizado, se encuentra que dentro de las dimensiones denominadas cognitivas, la Falta de Confianza (FC) es la que presenta, en promedio, menor incidencia, siendo que el 44,44% de las respuestas totales dadas para esta escala refieren a que es una dimensión es vivida “A veces”; el

30,56% “Poco” y un 15,00% “Nunca” (45,56% en las dos puntuaciones más bajas). La segunda de las dimensiones que menores promedios presenta es la de Interferencia (I). En este caso, un 36,11% de las respuestas la ubica evaluada en la opción “Poco” de la escala y un 35,56% refiere que aparece “A veces”. Sigue luego la dimensión Emocionalidad (E), con un 34,58% de las respuestas por “Siempre”, un 20,00% por “Frecuentemente” (Un total de 54,58% entre la primera y la segunda) y un 20,83% “A veces”. Por último, la dimensión que más incidencia presenta es la de Preocupación (P). En este sentido, un 40,74% de las respuestas se sitúan en el extremo máximo de la escala (“Siempre”), y un 30,00% la refiere como una experiencia vivida “Frecuentemente” (representando estas dos opciones el 70,74% del total de respuestas para esta escala). Los Gráficos N°3, N°4, N°5 y N°6 dejan planteadas de un modo ilustrativo estas distribuciones de las respuestas por escala.





Esta mayor prevalencia en las valoraciones positivas en cuanto a la variable Preocupación (uno de los componentes de la expresión cognitiva de la Ansiedad ante Exámenes) estaría implicando que las personas atribuyen mucha importancia a las eventuales consecuencias negativas que podrían sobrevenir tras los resultados de la evaluación. La segunda de las dimensiones que se puntúan con mayor promedio, la Emocionalidad, se presenta indicando que las personas tendrían clara percepción de la activación fisiológica que genera la situación ansiógena, en este caso, el someterse a evaluación.

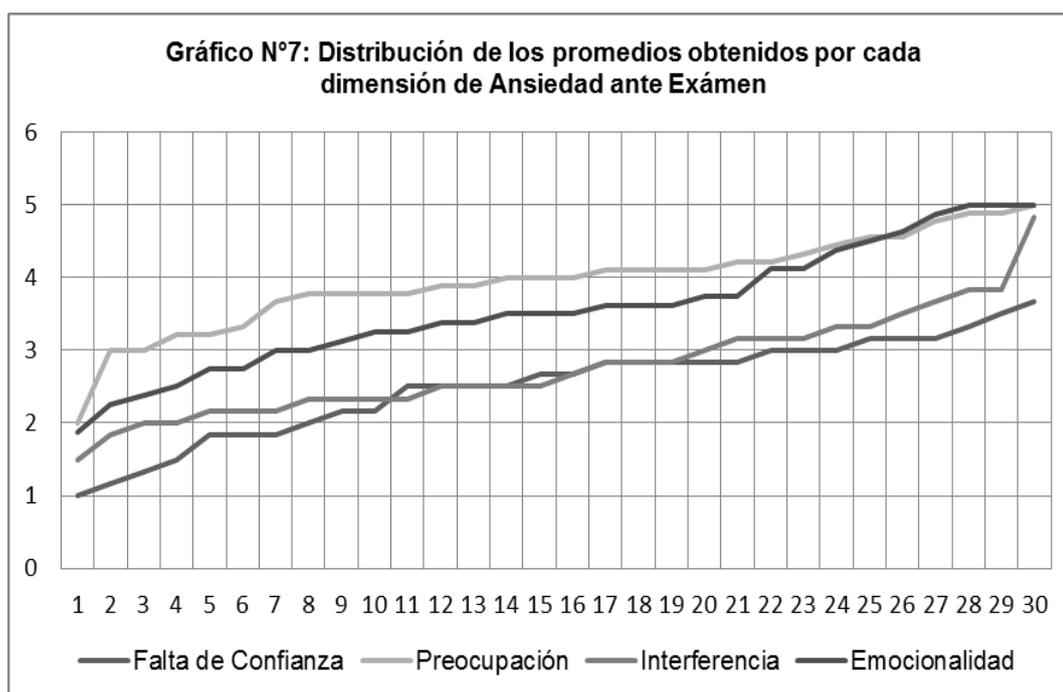
Los menores índices de la dimensión Interferencia hablan en favor de que las personas que constituyen la muestra de la presente investigación, si bien pueden ver interrumpido el curso de su pensamiento en el período previo al examen, no se constituye éste en un hecho perturbador supremo. La Falta de Confianza, siendo la variable con menores puntuaciones por parte de las personas que participaron del estudio, indicaría que los alumnos de primer año de la carrera, que participaron en la investigación, presentan cierta confianza en sus capacidades, no obstante la cual no se logra que la preocupación por posibles resultados negativos se aminore.

En la Tabla N°1, se encuentran sistematizados los datos estadísticos relativos a los promedios obtenidos en cada una de las dimensiones que constituyen la variable de la Ansiedad ante Exámenes.

Tabla N°1: Análisis estadístico descriptivo de los promedios de puntuación por escala				
	Promedios FC	Promedios P	Promedios I	Promedios E
Máximo	3,67	5,00	4,83	5,00
Mínimo	1,00	2,00	1,50	1,88
Rango	2,67	3,00	3,33	3,12
Promedio	2,51	3,96	2,77	3,58
Mediana	2,67	4,00	2,58	3,50
Desvío Estándar.	0,69	0,65	0,72	0,85

Que el desvío estándar sea tan pequeño, estaría indicando que los datos se encuentran concentrados y que por lo tanto, se constituyen en una fuerte agrupación en torno a los niveles medios determinados.

En la página que sigue, el gráfico N°7 demuestra agrupados los niveles de las cuatro dimensiones expresados por los promedios de las mismas que cada participante del estudio tuvo, donde puede apreciarse claramente la incidencia diferencial de las dimensiones de la variable, presentada en párrafos anteriores.



Se procedió luego con la evaluación de la Ansiedad ante Exámenes en consideración de las distintas variables sociodemográficas sobre las que se recabó información.

De este modo, se encuentra que con respecto a la edad, de aquellas personas en que la misma se encuentra por debajo de la mediana (20,5; 15 individuos) el 53,33% experimentó Ansiedad ante los Exámenes Alta, mientras que de aquellos cuya edad se encontraba por encima de la mediana (los 15 sujetos restantes) un 20,00% experimentó ese nivel de Ansiedad ante los Exámenes. A partir de estos datos podría pensarse que la experiencia de vida puede constituir un factor moderador de la Ansiedad. Recuérdese además, que las edades que se encuentran debajo de la mediana tienen menor variación que las que se encuentran por encima de la misma, siendo el rango en el primer caso igual a 2,5 y en el segundo caso, igual a 22,5.

Con respecto a las distintas dimensiones de la Ansiedad ante Exámenes teniendo en cuenta la edad de los sujetos participantes (en relación a la mediana) se observó que la Dimensión Interferencia es la que menor diferencia demuestra en cuanto a los promedios obtenidos por ambos sectores de la muestra. En relación con las demás dimensiones (Preocupación, Falta de Confianza y Emocionalidad) se observa una tendencia a experimentarlas en mayor medida por el sector más joven de la misma.

En relación a la diferencia de niveles de Ansiedad ante Exámenes según el sexo, debe tenerse en cuenta la diferencia mencionada en el primer párrafo de este apartado con respecto a la diferente participación de varones (7; 23,34%) y de mujeres (23; 76,67%) en la muestra conformada. Sin embargo, es posible observar una mayor tendencia por parte de las participantes mujeres a experimentar mayor Ansiedad ante Exámenes, presentando mayores promedios en todas las dimensiones y en la escala general. Sin embargo, los rangos calculados para los promedios obtenidos por las mujeres son mayores que los calculados en el caso de los varones. Esto indica una mayor diferencia entre los valores promedios máximos y mínimos obtenidos por ambos sectores de la muestra. La indicada diferencia contribuye a que los promedios de las mujeres sean más elevados, teniendo en cuenta que los valores mínimos son similares tanto para ambos sexos, pero no pasa lo mismo con los valores máximos, ya que éstos en el caso de las mujeres, llegan a niveles mayores que en el de los varones.

Los datos relativos a los niveles de Ansiedad ante Exámenes y las personas con quienes conviven los participantes del estudio, evidencian mucha disparidad entre aquellos que viven en familia (50% de la muestra) y aquellos que viven solos, en pareja, con amigos u otros (16,67%, 10%, 10% y 13,33%, respectivamente). Los rangos calculados a partir de los valores máximos y mínimos de los promedios de quienes viven con su familia, son mayores que en los otros casos, lo que también indicaría mayor variabilidad de valoraciones obtenidas. Sin embargo, el hallazgo de Desvíos Estándares bajos indicaría que a pesar de la desigual distribución de cada una de las opciones que no corresponden a convivencia con la familia” se encontraría una tendencia a la concentración de los datos en torno a la media.

Puede mencionarse que quienes viven con su familia evidenciarían menores promedios en todas dimensiones mientras que el resto de la muestra evidencia valores cercanos. Quienes viven con amigos, experimentarían con una tendencia mayor las dimensiones de Falta de Confianza y Emocionalidad.

Por otro lado, según la variable “Ciudad de Origen”, las personas que viven en la Ciudad de Rosario, muestran en general, menores promedios en todas las dimensiones que el resto de la muestra. Podría pensarse que la cercanía de su lugar de origen y el hecho de no tener que desplazarse para realizar su carrera, influye como moderadora de la ansiedad que experimentan ante exámenes. Por otra parte, los participantes de la muestra

que son originarios de alguna ciudad del área metropolitana del Gran Rosario (distinta de la propia Rosario), evidenciarían mayores tendencias en todas las dimensiones, particularmente en Interferencia y Emocionalidad. Además, los menores promedios para la Falta de Confianza, se encuentran en las personas que llegan de otros lugares de la provincia de Santa Fe, mientras que quienes provienen de otras provincias los resultados indican menores promedios para Interferencia.

Con respecto a la variable relativa a la experiencia previa en el cursado de la carrera de Psicología, se encuentra que entre quienes se encontraban cursando dicha carrera por primera vez durante el período de recolección de los datos (53,34% de la muestra), el 50% experimentó Ansiedad ante Exámenes Alta. Por el contrario, de aquellos quienes habían cursado la carrera con anterioridad en otras Universidades, el 21,43% experimentó tal nivel de Ansiedad ante Exámenes. Con respecto a las dimensiones de este constructo se observa una tendencia de quienes no habían cursado anteriormente la carrera a expresar mayores promedios en Interferencia, Preocupación y Emocionalidad; mientras que los promedios en la dimensión Falta de Confianza son más cercanos en ambos grupos de la muestra. Por lo tanto, el cursado previo de la carrera no influiría en la confianza de la persona que se somete a un examen pero influiría de algún modo, en el resto de las dimensiones. Además, siendo que quienes refieren haber comenzado o realizado otras carreras también tienen un recorrido por la carrera de Psicología, puede plantearse que no sólo haber cursado la misma carrera podría contribuir a la moderación de la Ansiedad ante Exámenes sino también la experiencia académica previa en general.

Puede ahora hablarse del orden que ocupaba la materia rendida el día de recolección de los datos. Así, se encontró que de aquellas personas que rendían su primera materia, el 28,57%, experimentó Ansiedad ante Exámenes Alta, y el 14,27% experimentó Ansiedad ante Exámenes Baja. Por el contrario, de aquellos que ya habían rendido alguna materia previamente en la carrera, un 43,75% experimentó Ansiedad ante Exámenes Alta y un 12,50%, Ansiedad ante Exámenes Baja. Este dato contradice los resultados previamente mencionados según los cuales, la experiencia moderaría los niveles de ansiedad. Tal vez, podría pensarse que la proximidad entre las fechas de los exámenes, obra en contra de aquellos que ya comenzaron a rendir, a diferencia de quien se presenta a rendir la primera materia con mayor tiempo previo de repaso disponible. La Falta de Confianza aparece como la dimensión que más tendencia tienen a presentar quienes

tienen materias rendidas. Probablemente, haber reprobado algún examen previo, contribuye a aumentar esta dimensión.

En relación al resto de las dimensiones, aquellos que rendían su primera materia muestran una tendencia a experimentar mayores niveles de Interferencia; mientras que no hay tendencias visibles con respecto a las dimensiones Preocupación y Emocionalidad. La primera arroja promedios ligeramente más altos para aquellos que ya habían rendido alguna materia; sin embargo, el rango de los valores de aquellos que rendían la primera materia es mayor, por lo que se estaría en presencia de una valoración más variable de la dimensión. Los promedios de la Dimensión Emocionalidad son casi coincidentes en ambos sectores de la muestra, con una diferencia de 0,02 puntos a favor de quienes ya habían rendido.

Con respecto a la cantidad de mesas a las que preveían presentarse, de aquellas personas que planeaban rendir 5 asignaturas, el 35% experimentó Ansiedad ante Exámenes Alta, 15% Media-Alta; 25% Media; 15% Media-Baja y un 10% experimentó Ansiedad ante Exámenes Baja. Sin embargo, de aquellos que planeaban rendir menos de 5 materias, un 40% arrojó una Ansiedad ante Exámenes Alta; un 20% AE Media-Alta; un 20% Media-Baja y un 20% Ansiedad ante Exámenes Baja. En este caso no hay evaluaciones de AE Media.

Con respecto a los promedios arrojados tanto en escala general como en las escalas de cada una de las dimensiones, se observan mayores promedios por parte de aquellas personas que planeaban rendir 5 materias, particularmente en la dimensión Preocupación. Este dato podría ser la expresión de las mayores presiones que significaría rendir un número mayor de materias.

Por último será analizada la variable Trabajo. En este sentido, se encuentra que de aquellas personas que trabajan, el 25% experimentó Ansiedad ante Exámenes Alta y otro 25% Ansiedad ante Exámenes Baja. El restante 50% se divide en un 25% que experimentó Ansiedad ante Exámenes Media-Baja, un 8,33% que arrojó Ansiedad Media y un 16,67% con Ansiedad Media-Alta. Por el contrario, de aquellos individuos que no trabajaban, el 44% experimentó una Ansiedad ante Exámenes Alta, a la vez que sólo un 6% fue evaluado con un nivel Bajo de la misma.

Los niveles de la dimensión Falta de Confianza aparecen con mayores tendencias en las personas de la muestra que no trabajan. Podría pensarse que desempeñarse en un trabajo contribuye a que las personas posean mayor confianza en sus capacidades. Asimismo, con respecto a la dimensión Preocupación, se observó que tiene mayor presencia en las personas de la muestra que no trabajan. Podría ser esto atribuible al hecho de que al no trabajar, se le brinda mayor importancia a las eventuales consecuencias del resultado negativo de una evaluación.

En relación a la dimensión Emocionalidad no se observaron grandes diferencias entre los valores de estos sectores de la muestra, por lo que trabajar o no trabajar no se encontraría en los factores que regularían las respuestas fisiológicas de la Ansiedad ante Exámenes.

En último lugar, la dimensión Interferencia tiene mayores tendencias de aparición en aquellas personas que trabajan. Este hecho puede deberse a que en el proceso de estudiar y rendir, pensamientos intrusivos sobre cuestiones laborales se cuecen en el pensamiento de quienes tienen tales obligaciones y responsabilidades.

Conclusiones.

En primer lugar puede afirmarse que los objetivos que fueron planteados para guiar este trabajo, se lograron positivamente.

Así, con respecto a la aparición de las distintas dimensiones de la ansiedad ante los exámenes, se encuentra planteado en primer lugar el análisis de la dimensión Emocionalidad, que corresponde a la percepción de la activación fisiológica producto de la ansiedad. En relación a la misma, se observó que aparece como la segunda más frecuente, luego de la dimensión Preocupación. De este modo, un 54,58% de las respuestas de los integrantes de la muestra refiere experimentar estas reacciones entre “Frecuentemente” y “Siempre”.

En segundo lugar se planteó el objetivo relativo a la frecuencia de las dimensiones cognitivas de la ansiedad frente a los exámenes. Comenzando por la Preocupación, tal como se indica en el párrafo anterior y en el apartado sobre el Análisis de los datos e Interpretación de los resultados, se trata de la dimensión que mayor incidencia presenta, de modo que un 70,74% de las puntuaciones de los individuos de la muestra para los reactivos del instrumento relativos a la misma, se encuentran entre “Frecuentemente” y “Siempre”.

Con respecto a la consideración de la presencia de la segunda dimensión cognitiva, la Interferencia, se halló que un 36,11% de las respuestas de esta escala apunta a que se experimenta en “Pocas” ocasiones y un 35,56% indica que se experimenta “A veces”.

En tercer lugar se planteó la evaluación de la dimensión Falta de Confianza. Esta dimensión es la que menor presencia tiene según los resultados obtenidos en este estudio, seguida por la dimensión Interferencia. Para las respuestas de la escala Falta de Confianza, solo el 1,67% apunta a la experiencia de la misma “Siempre”, mientras que el 44,44% refiere experimentarla “A veces”, el 30,56% “Poco” y el 15,00% “Nunca” (para apreciar la diferencia en la distribución de los promedios arrojados por cada dimensión, véase: Gráfico N°7).

Estos datos encontrados coinciden con estudios que ubican a la Preocupación y la Emocionalidad como las dos dimensiones más experimentadas, mientras que Falta de Confianza e Interferencia, obtienen puntajes menores (Stöber, 2004; Harpell y Andrews, 2012). El orden en que aparecieron aquí las distintas dimensiones, coincide con el hallado por Harpell y Andrews (op. cit.), mientras que según Stöber (op. cit.) la menos prevalente es la de Interferencia. No obstante, sin tener en cuenta el orden preciso según

los puntajes obtenidos, las dos dimensiones menos prevalentes coinciden tanto en los citados estudios como en el que es presentado aquí.

Por último, con respecto al análisis de los niveles globales de ansiedad ante exámenes en la muestra seleccionada, encontramos que un 36,67% de los participantes (11 individuos) experimentó Ansiedad frente a Exámenes alta, mientras sólo un 13,33% (4 individuos) experimentó Ansiedad ante Exámenes baja, frente a la situación de examen final. Estos datos apoyan y se ven apoyados por la bibliografía que señala que los exámenes (entre otros factores) durante los primeros años de una carrera pueden generar altos índices de ansiedad (Martín Monzón, 2007).

Además, más allá de las diferencias observadas entre las distintas dimensiones de la ansiedad ante exámenes para la muestra total, pudo notarse la presencia diferencial de las mismas a través de la consideración de las distintas variables sociodemográficas sobre las que se recabaron datos.

Podría pensarse como una posible debilidad de la presente investigación a la desigual distribución encontrada en algunas de estas variables, como por ejemplo, sexo, convivencia y carreras previas cursadas distintas de Psicología. Sin embargo, en algunas de ellas se encuentran las tendencias encontradas por otras investigaciones. Por ejemplo, con respecto al sexo, Albanesi de Nasetta y Casari (2011) hablan de la fuerte presencia de mujeres en las carreras de psicología del país.

Por otro lado, los sesgos que se han encontrado en la presente investigación podrían estar señalando una tendencia más general, en especial en los casos en los que se observan mayores desproporciones. Por ejemplo, en el caso de las personas con carreras previas finalizadas (solo un 10%, es decir, 3 personas de la muestra) o en el caso de la cantidad de materias a rendir durante el mismo período (siendo que un 66,67% de los estudiantes de la muestra planeaba rendir 5 materias, mientras el 33,33% restante se dividió entre quienes planeaban rendir 2, 3 o 4 asignaturas).

A partir de lo expuesto, se cree que el presente trabajo podrá ser referencia para futuras investigaciones que busquen establecer relaciones y comparaciones entre las distintas variables, y que podrán considerar muestras más amplias e incluso constituirse como estudios poblacionales.

Del mismo modo, pueden emprenderse nuevas investigaciones con el objetivo de especificar cada una de las dimensiones de la Ansiedad ante Exámenes que plantea el instrumento utilizado, ya que pueden ser consideradas como muy amplias. Por ejemplo, Falta de Confianza alude a la falta de confianza con respecto a los conocimientos, a la

capacidad y al desempeño; Interferencia no busca especificar el contenido de las cogniciones intrusivas, y Preocupación abarca la atribución de importancia del examen, preocupación por las propias capacidades y posible rendimiento, expectativas de resultado, etc.

No puede dejar de enfatizarse la cuestión relativa a la presencia de la dimensión Preocupación. En el presente estudio no se indagó con respecto a su significatividad estadística debido a que excedía a los objetivos del mismo. No obstante esto, baste recordar que esta dimensión fue la que promedios más altos obtuvo, de modo consistente con otras investigaciones que sitúan a la preocupación como la característica predominante de la ansiedad (Juan, et al., 2011; Furlan et al., 2010; Harpell & Andrews, 2012). Es posible situar como interrogante si no podría ser la preocupación el carácter de mayor peso en la experiencia de ansiedad, mientras que las otras dimensiones resultaran ser secundarias a la misma. De cualquier modo, parece evidente su mayor prevalencia, al mismo tiempo que debe tenerse en cuenta que la preocupación forma parte de la propia definición del concepto de la Ansiedad ante los Exámenes.

Por último, podría surgir como un punto a ser tenido en cuenta, el hecho de que es posible que personas con modos de afrontamiento evitativo, por este motivo, no se encontraran presentes para rendir exámenes en el momento de recabar los datos, o no aceptaran participar en el estudio. Del mismo modo, es posible que las personas con mayor falta de confianza no se hayan presentado a rendir.

Sin embargo, estas problemáticas no eran las que buscaban ser exploradas y descritas en los objetivos del presente trabajo, sino que lo que se buscaba investigar eran las experiencias relativas específicamente a la situación del examen, ante la inminencia del mismo, de modo que las condiciones mencionadas no serían relevantes a los fines del estudio aquí presentado.

Propuesta.

Los resultados obtenidos en este estudio permiten la apreciación de la presencia diferencial de las distintas dimensiones de la ansiedad. De este modo, y teniendo en cuenta que conocer las manifestaciones que los estudiantes experimentan es importante para poder emprender acciones eficientes que permitan mejorar su calidad de vida, tanto como la efectividad en el cursado de sus estudios (Piemontesi, Heredia & Furlan, 2012), se podría plantear un uso práctico a estos resultados.

Habiendo encontrado a la Preocupación como la dimensión de mayor presencia, puede tomarse como referencia lo planteado por Clark & Beck (2012), con respecto al abordaje cognitivo de la ansiedad. Los citados autores plantean que las intervenciones buscarán modificar la perspectiva de la persona con respecto al peligro y la vulnerabilidad personal exagerados a una perspectiva de amenaza mínima aceptable y capacidad percibida de afrontamiento. Mencionan como los objetivos que pueden plantearse a tal abordaje, los relacionados con cambiar el foco de la amenaza; modificar la amenaza, la vulnerabilidad y las valoraciones y creencias sesgadas; y fortalecer la búsqueda de puntos de seguridad. Podrán llevarse a cabo acciones tendientes a cumplir estos objetivos, para ser implementadas en distintos dispositivos, como por ejemplo, talleres grupales o entrevistas individuales. Por supuesto, poder contar con una evaluación individual y personal permitiría mayor focalización de objetivos a cumplir.

Cabe hacer mención a lo planteado por algunos trabajos, como los de Piemontesi y Heredia (2011) y Stöber (2004), con respecto a la dimensión Preocupación. Según estos autores se atribuiría a la dimensión Preocupación la orientación a estrategias de enfrentamiento positivas, como pueden ser la preparación y la orientación a la tarea. Esto último parecería contradecir lo que aquí se plantea: si la Preocupación puede ser beneficiosa, ¿para qué intervenir sobre ella? Sin embargo, en el estudio aquí presentado, los datos fueron recabados en un período de tal proximidad al examen que ya no permitía, por ejemplo, mayores posibilidades de preparación para el mismo ante su inminencia.

Se mencionó además, a lo largo del trabajo, que la ansiedad es parte inherente del ser humano. Por esto, cualquier posible intervención estará destinada a mejorar el modo en el que se enfrenta la persona a la situación de examen. De ningún modo se intentará “eliminar” la ansiedad. De esta manera, se estará interviniendo sobre uno de los tantos factores que, directa o indirectamente, podrían obrar en favor de la frustración académica y la eventual deserción universitaria.

Bibliografía.

- Albanesi de Nasetta, S.; Casari, L. (2011). Estilos de personalidad prevalentes en mujeres estudiantes de psicología. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 25; 21-40.
- Aragón Borja, L. E.; Contreras Gutiérrez, O.; Tron Álvarez, R. (2011). Ansiedad y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios. *Journal of Behaviour, Health & Social Issues*, 3 (1), 43-56.
- Asghari, A., et al. (2012). Test Anxiety and its related concepts: a brief review. *Education, Science and Psychology*, 22 (3), 3-8.
- Bertoglia Richards, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 4, 13-18.
- Burns, D. (2006). Adiós, ansiedad. Buenos Aires: Paidós.
- Celis, J., et al. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62 (1), 25-30.
- Cía, A. H. (1999). Estrategias para superar el pánico y la agorafobia. Buenos Aires: El ateneo.
- Clark, D & Beck, A. (2012). Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fernández-Álvarez, H. (1999). Terapia Cognitiva. En: *El bienestar que buscamos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Freud, S. (1926 [2010]). Inhibición, Síntoma y Angustia. En: *Obras Completas. Tomo XX*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo?. *Evaluar*, 6, 32-51.
- Furlan, L. (2013). Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes: Valores normativos para su adaptación Argentina (GTAI-AR). Manuscrito inédito.
- Furlan, L.; et al. (2010). Propiedades psicométricas y estandarización de la Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los Exámenes a la población universitaria argentina. *Evaluar*, 10, 22-31.
- Grasses, G.; Rigo, E. (2010). Estudio de la influencia de la ansiedad y el estrés en el rendimiento académico vs. La influencia del rendimiento académico en los niveles de ansiedad y estrés. *Educació i Cultura*, 21, 97-116.
- Harpell, J. V. & Andrews, J. W. (2012). Multi-informant test anxiety assessment of adolescents. *Scientific Research*, 3 (7), 518-524.
- Heredia, D., et al. (2008). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes: GTA-A. *Evaluar*, 8, 46-60.
- Juan, S., et al. (2010). Una perspectiva psicoanalítica sobre el trastorno de ansiedad generalizada. Raíces históricas y tendencias actuales. *Revista de la sociedad argentina de psicoanálisis*, 14, 197-219.
- Juan, S., et al. (2011, noviembre). Debates clínicos y de investigación acerca del trastorno de ansiedad generalizada entre terapeutas cognitivos y psicoanalistas. Presentado en el 3^{er} Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires, Argentina.
- Lahuerta, B., et. al. (2011). Estrés y ansiedad. En: *Promoción de la salud y apoyo psicológico al paciente*. Madrid: McGraw Hill.
- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, 25 (1), 87-99.

- Pérez, E. (2005). Educación para la elección de carrera. En Pérez, E., et al., *Orientación, información y educación para la elección de carrera* (pp.131-149). Buenos Aires: Paidós.
- Piemontesi, S. & Heredia, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Tesis*, 1, 74-86.
- Piemontesi, S.; Heredia, D. & Furlan, L. (2012). Propiedades psicométricas de la versión en español revisada del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-AR) en universitarios argentinos. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 177-186.
- Piemontesi, S., et al. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28 (1), 89-96.
- Sierra, J. C.; Ortega, V. & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Mal-estar e subjetividade*, 3 (1), 10-59.
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test Anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, & Coping*, 17 (3), 213-226.
- Stöber, J. & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research (Editorial). *Anxiety, Stress, & Coping*, 17 (3), 205-211.
- Valero Aguayo, L. (1999). Evaluación de la ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de psicología*, 15 (2), 223-231.
- Vicente, M. E. (2014). Perfiles y trayectoria de los ingresantes a ciencias de la educación en la Universidad Nacional de La Plata. *Ciencia, docencia y tecnología*, 25 (48), 49-73.

Anexo.

Instrumentos utilizados: Encuesta y GTAI-AR.

El siguiente instrumento forma parte de una investigación cuyo objetivo se orienta a describir los niveles de ansiedad ante examen y la frecuencia de sus dimensiones en estudiantes universitarios de primer año. Tu colaboración es muy valiosa para el éxito de nuestro proyecto. Te pedimos que respondas con sinceridad, ya que es completamente *confidencial* y *no existen respuestas correctas o incorrectas*.

Fecha:.....

Nombre (opcional):..... Sexo:..... Edad:.....

Ciudad de origen:.....

1. ¿Con quién vivís?: Solo Con amigos
Con familia Otro aclarar:.....
Con pareja
2. ¿Cursaste o estas cursando otra carrera?: Si
No
 - a. En caso afirmativo: ¿Cuáles y cuándo?:.....
¿Rendiste algún final?: Si ¿Cuántos?:.....
No
3. ¿Es la primera vez que empezás la carrera de Psicología?: Si
No
 - a. En caso negativo: ¿Dónde más lo hiciste y en qué año?:.....
¿Rendiste algún final?: Si ¿Cuántos?:.....
No
4. En la Lic. en Psicología de la UAI, ¿estás cursando sólo asignaturas de primer año?: Si
No
5. ¿Qué asignatura rendís el día de hoy?:.....¿Por primera vez?: Si
No
6. ¿Es la primera que rendís?: Si
No ¿Cuántas rendiste?:.....
7. ¿Trabajas?: Si ¿Cuántas horas?:.....
No
8. ¿Cuántas asignaturas planeas rendir en estas mesas de julio-agosto?:.....

(Continúa en la página siguiente)

A continuación se describen algunos sentimientos y pensamientos que podrías tener cuando rendís un examen. Por favor, indica con qué frecuencia te ocurren. Responde haciendo un círculo en el número que mejor refleje tu opinión, selecciona sólo una opción por oración y no dejes ningún punto sin contestar:

Cuando rindo un examen:	Nunca	Poco	A veces	Frecuentemente	Siempre
1. Tengo seguridad en mi capacidad.	1	2	3	4	5
2. Pienso en la importancia que tiene el examen para mí.	1	2	3	4	5
3. Tengo una sensación rara en mi estómago.	1	2	3	4	5
4. Se me cruzan pensamientos por la cabeza que me bloquean.	1	2	3	4	5
5. Me preocupa saber si podré afrontarlo.	1	2	3	4	5
6. Siento mi cuerpo tensionado.	1	2	3	4	5
7. Tengo confianza en mi propio desempeño.	1	2	3	4	5
8. Pienso en las consecuencias de fracasar.	1	2	3	4	5
9. Me pregunto si mi rendimiento será lo suficientemente bueno.	1	2	3	4	5
10. Pienso en cualquier cosa y me distraigo.	1	2	3	4	5
11. Me siento incómodo.	1	2	3	4	5
12. Sé que puedo confiar en mí mismo.	1	2	3	4	5
13. Pienso en lo mucho que me importa obtener un buen resultado.	1	2	3	4	5
14. Fácilmente pierdo el hilo de mis pensamientos.	1	2	3	4	5
15. Siento que mi corazón late fuerte.	1	2	3	4	5
16. Me preocupa el resultado de mi examen.	1	2	3	4	5
17. Me siento ansioso.	1	2	3	4	5
18. Otros problemas me interfieren y no puedo recordar las cosas.	1	2	3	4	5
19. Me siento conforme conmigo mismo.	1	2	3	4	5
20. Me preocupa cómo se verá mi calificación.	1	2	3	4	5
21. Tiemblo de nerviosismo.	1	2	3	4	5
22. Me preocupa que algo pueda salirme mal.	1	2	3	4	5
23. Me llama la atención algo de poca importancia que interrumpe mi pensamiento.	1	2	3	4	5
24. Tengo una sensación de angustia.	1	2	3	4	5
25. Confío que lograré hacerlo todo.	1	2	3	4	5
26. Pienso en lo que pasará si me va mal.	1	2	3	4	5
27. Me siento nervioso.	1	2	3	4	5
28. Estoy convencido de que haré bien el examen.	1	2	3	4	5
29. Me invade cualquier pensamiento haciendo difícil que me concentre.	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN