

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**TÍTULO DEL PROYECTO:**

*Estrés académico en estudiantes universitarios:  
el caso de la ansiedad ante exámenes*

**Tesina correspondiente al requisito curricular Trabajo de  
Investigación conforme O.C.S. 553/2009**

**Apellido y Nombre:**

- Amaral, Sebastián Andrés – Matrícula 8646/09 - DNI 24.371.579
- Germinario, Ezequiel Alejandro – Matrícula 8727/09 – DNI 25.042.863

**CATEDRA DE RADICACIÓN:** Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica.  
GIEPsi

**Supervisora:** Esp. Sánchez Gallo, M. Paz

**Co-Supervisora:** Dra. Castañeiras, Claudia

**Fecha de presentación:** 26/10/18

Esta Tesina corresponde al requisito curricular Trabajo de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de los alumnos Sebastián Amaral (matrícula N° 8646/09) y Ezequiel Germinario (matrícula N° 8727/09) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de los autores.

Las que suscriben manifiestan que la presente Tesina ha sido elaborada por los alumnos Sebastián Amaral, matrícula N°8646/09 y Ezequiel Germinario, matrícula N° 8727/09 conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 26 días del mes de octubre del año 2018.

.....  
**Supervisora**

**Esp. Sánchez Gallo M. Paz**

.....  
**Co-Supervisora**

**Dra. Castañeiras, Claudia**

### **Informe de Evaluación del Supervisor y/o Co-supervisor**

Como supervisoras del trabajo de tesis realizado por los alumnos Sebastián Andrés Amaral (Mat. 8646/09) y Ezequiel Alejandro Germinario (Mat. 8727/09) queremos destacar la dedicación, responsabilidad y compromiso con el que han abordado las actividades y tareas necesarias durante el proceso de investigación.

Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por los alumnos Sebastián Amaral, matrícula N°8646/09 y Ezequiel Germinario, matrícula N°8727/09.

.....  
**Evaluadora**

**Esp. Dematteis, María Belén**

.....  
**Supervisora**

**Esp. Sánchez Gallo, M. Paz**

.....  
**Co-Supervisora**

**Dra. Castañeiras, Claudia**

**Fecha de aprobación:**

**Calificación:**

## ÍNDICE GENERAL

Consentimiento .....	2
Aprobación del Supervisor y/o Co-supervisor.....	3
Informe de Evaluación del Supervisor y/o Co-supervisor .....	4
Aprobación de la Comisión Asesora .....	5
Índice .....	6
Resumen .....	7
Capítulo 1: Marco Teórico .....	8
1.1 Ansiedad ante exámenes .....	8
1.2 Estrés académico.....	11
1.3 Estrategias de afrontamiento.....	13
1.4 Regulación emocional.....	15
Capítulo 2: Métodos y técnicas.....	17
2.1 Objetivos.....	17
2.1.1 General.....	17
2.1.2 Particulares.....	17
2.2 Hipótesis.....	17
2.3 Diseño y tipo de estudio.....	18
2.4 Participantes.....	18
2.5 Instrumentos.....	18
2.6 Procedimiento.....	20
2.7 Análisis de datos.....	20
Capítulo 3: Resultados.....	20
Capítulo 4: Discusión de los resultados y conclusiones .....	27
Capítulo 5: Alcances y limitaciones del estudio.....	31
Bibliografía básica y de referencia.....	32
Anexos.....	38

## **RESUMEN**

El presente estudio se propuso establecer las características diferenciales del afrontamiento en la ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la UNMdP. Se implementó un diseño no experimental, transversal de alcance descriptivo-correlacional. Se administraron el Inventario de estresores académicos, el Inventario alemán de ansiedad frente a los exámenes (GTAI-AR), el Inventario de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen (COPEAU), el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ) y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) a 302 estudiantes regulares que cursaban asignaturas de 1º, 3º y 5º año respectivamente, incluidos por muestreo no probabilístico e incidental. Los resultados indicaron que las situaciones percibidas como más estresantes fueron los exámenes finales orales y la sobrecarga académica. Con relación a la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento ante exámenes los estudiantes informaron características similares en los tres tramos formativos, y se hallaron diferencias en cuanto al género. Los resultados obtenidos fueron analizados en base a los aportes teóricos y la literatura científica en el tema.

**PALABRAS CLAVE:** estrés académico - ansiedad ante exámenes - afrontamiento - regulación emocional - estudiantes universitarios

## 1. MARCO TEÓRICO

En el ámbito académico, las instancias de evaluación son informadas por los estudiantes entre las principales fuentes de estrés. Efectivamente, las situaciones de examen conllevan distintos grados de tensión y exponen a los estudiantes a percibir amenaza o riesgo en esos casos y desencadenar una reacción de ansiedad en respuesta a la evaluación (e.g. Arribas Marín, 2013; Barraza Macías, 2005, 2007). Dada la relevancia que en los procesos formativos de nivel superior adquiere el afrontamiento efectivo de las situaciones académicas para alcanzar con éxito las metas propuestas, este estudio empírico se propuso avanzar en la comprensión de este fenómeno y en el conocimiento de sus particularidades en el contexto universitario local.

A continuación, se exponen los principales desarrollos y antecedentes en el tema.

### *1.1 Ansiedad ante exámenes*

La ansiedad es considerada una emoción básica que desempeña una función adaptativa y motiva conductas de afrontamiento ante situaciones que implican amenaza o peligro autopercibido. Como proceso constituye un complejo sistema de respuestas que involucra manifestaciones de orden cognitivo, afectivo, fisiológico y conductual y se activa cuando un individuo anticipa ciertas situaciones como potencialmente amenazantes (Clark & Beck, 2010; Rodríguez Biglieri & Vetere, 2011). Si bien se trata de una manifestación normal en sentido adaptativo, incluye la activación de un sistema de alarma que puede generar distinto grado de malestar emocional e interferencia y llegar a ser inhabilitante para quien lo padece (Montaña, 2011).

Dentro de las exigencias propias del ámbito académico, los exámenes suelen constituir situaciones frecuentes y obligatorias que revisten principal importancia para los estudiantes universitarios dado su carácter condicionante para la trayectoria académica. Toda situación de examen implica valoraciones del desempeño académico del estudiante por parte del docente. De hecho, el estudiante será quien deba demostrar la adquisición de conocimientos, habilidades y recursos que den cuenta de su competencia en el adecuado manejo de conceptos y su respectiva aplicación, así como en el desarrollo y realización de actividades que le permitan afrontar exitosamente dicha situación (Furlan et al., 2012).

En lo específico, la ansiedad ante los exámenes se define como una reacción emocional frecuente cada vez que los estudiantes afrontan situaciones de evaluación y experimentan una elevada preocupación acompañada de activación fisiológica (Mandler & Sarason, 1952). Implica un modo personal y relativamente estable de responder con ansiedad ante las situaciones de evaluación (Furlan, Piemontesi, Heredia, & Sánchez Rosas, 2015). Estas situaciones actúan como estresores y tienen como base la anticipación del fracaso ante la incertidumbre y la preocupación por el eventual desempeño insuficiente en la tarea. Consecuentemente, los efectos desfavorables de esta experiencia pueden incluir afectación de la autoestima, valoración social negativa o pérdida de algún beneficio esperado (Gutiérrez Calvo, 1996; Gutiérrez Calvo, Avero & Jiménez Sosa, 1997; Hembree, 1988).

Es importante destacar el papel que juega el aprendizaje en la ansiedad ante exámenes. La exposición a estas situaciones generalmente se asocia a sucesos vividos como displacenteros -calificaciones arbitrarias, destrato por parte del evaluador, angustia o vergüenza ante un pobre desempeño y al temor a su recurrencia en situaciones futuras- entre otras. De este modo se produce un mecanismo de evitación que se ve reforzado negativamente por la disminución de la ansiedad (Furlan, 2012).

Actualmente, la conceptualización de la ansiedad ante exámenes se caracteriza por su naturaleza multidimensional y se identifican en ella cuatro dimensiones: 1) *preocupación* sobre la situación de examen como componente cognitivo, que incluye pensamientos negativos y suele afectar negativamente el rendimiento del estudiante; 2) *emocionalidad*, que abarca las reacciones emocionales que pueden desencadenarse frente a una situación evaluativa; 3) *falta de confianza*, referida a las creencias negativas que el estudiante tiene respecto de su capacidad para rendir exitosamente un examen, y 4) *interferencia*, que alude a pensamientos intrusivos que generan como consecuencia distracción y bloqueo cognitivo (Furlan et al., 2015; Hoddap, 1991; Piemontesi & Heredia, 2011). Numerosas investigaciones han demostrado que el componente cognitivo ocupa un lugar predominante que afecta negativamente el rendimiento de los estudiantes (Hembree, 1988; Seipp, 1991). Según la teoría de la interferencia (Mandler & Sarason, 1952) el problema de la preocupación en estudiantes con elevados niveles de ansiedad es la presencia de pensamientos irrelevantes que interfieren en la tarea que están realizando, y por lo tanto afectan los recursos cognitivos necesarios para el buen desempeño (Piemontesi & Heredia, 2011).

Según Naveh-Benjamín, McKeachie y Lin (1987) se pueden distinguir dos perfiles de estudiantes con elevada ansiedad ante los exámenes: por un lado, los que disponen de

técnicas de estudio efectivas pero presentan dificultades para recuperar la información en situaciones de examen, aunque esto no se generaliza a otras situaciones académicas no evaluativas; y por el otro, quienes poseen técnicas de estudio inadecuadas o insuficientes con dificultades en distintas etapas del procesamiento de la información, que afectan el desempeño en prácticamente todas las situaciones académicas. Culler y Holahan (1980) sostienen que, si bien los estudiantes con elevada ansiedad utilizan la misma cantidad de tiempo, o incluso más que el resto de los estudiantes en la preparación de un examen, los métodos de estudio que emplean son insuficientes, como por ejemplo priorizar el memorizar contenidos pero no incorporarlos de modo significativo. Al tomar conciencia de esta situación de déficit en el aprendizaje, la preocupación sobre un posible resultado negativo podría aumentar, y esto produciría un mayor nivel de ansiedad. Asimismo, una elevada ansiedad ante los exámenes tiende a asociarse con un desempeño académico medio o bajo (Gallart et al., 2013; Gutiérrez Calvo, 1996; Gutiérrez Calvo, Avero & Jiménez Sosa, 1997; Hembree, 1988; Piemontesi & Heredia, 2011; Piemontesi et al., 2012).

En cuanto al afrontamiento de exámenes se pueden identificar cuatro fases temporalmente diferenciadas (Folkman & Lazarus, 1985; Lazarus, 1993; Piemontesi & Heredia, 2009):

1. *Fase anticipatoria*: se refiere al componente preparatorio del examen. Durante esta etapa los estudiantes se suelen preocupar sobre cómo hacer para prepararse mejor y de qué manera regular los sentimientos y emociones que se asocian a esta situación.
2. *Fase de confrontación*: corresponde a la situación de examen propiamente dicha. Durante esta etapa se espera que el componente emocional de la ansiedad alcance su máximo nivel en la instancia inicial del examen, mientras que el componente cognitivo, es decir, la preocupación puede ser relativamente estable durante el mismo (Zeidner, 1994).
3. *Fase de espera*: describe el momento posterior al examen. Elevados niveles de ansiedad en esta fase se asocian a mayor grado de incertidumbre sobre el propio desempeño.
4. *Fase de resultados*: corresponde a la etapa final una vez que el estudiante dispone de información sobre el resultado y la incertidumbre llega a su fin. Durante esta fase las preocupaciones se centran en el tipo de consecuencias -perjudiciales o beneficiosas- que se derivan del resultado obtenido.

## *1.2 Estrés académico*

Sin duda el estrés forma parte de la vida cotidiana y puede considerarse un claro fenómeno contemporáneo. Dicho término tiene una naturaleza polisémica: puede aplicarse a un estímulo, al referirse a cualquier situación capaz de alterar los procesos homeostáticos; ser entendido como una respuesta, al aludir a las reacciones que se desencadenan en el organismo; o como un proceso que emerge de la interacción entre ambos (Guadarrama et al., 2012). Lazarus y Folkman (1984) son autores representativos de esta última concepción. Desde su modelo transaccional postulan la interacción dinámica entre las respuestas fisiológicas del organismo, los acontecimientos vitales, las características personales y del ambiente, que en mayor o menor medida actúan como estresores o amortiguadores de los efectos negativos del estrés (Martin Monzón, 2007). El estrés se define en este sentido como resultante de las relaciones persona-entorno en función de la evaluación que hace el sujeto de los propios recursos en términos de suficiencia o insuficiencia para abordar cada situación y en qué medida afecta su bienestar. Dentro de este modelo cobra vital importancia el concepto de evaluación cognitiva, entendido como un proceso que determina la naturaleza y magnitud de dichas interacciones (Lazarus & Folkman, 1986). Lazarus propone tres tipos de evaluación (ver figura 1):

- Evaluación primaria: es la primera que realiza el sujeto ante algún tipo de demanda - interna o externa-, es automática e implica valorar la situación en términos de amenaza, desafío, daño o beneficio.
- Evaluación secundaria: se encuentra en estrecha relación con el concepto de autoeficacia propuesto por Bandura (1986), al indicar en qué medida el sujeto considera que dispone de los recursos necesarios para afrontar la situación.
- Reevaluación: implica procesos de feedback que generan cambios sobre una evaluación realizada previamente a partir de la nueva información recibida (Berrío García & Mazo Zea, 2011; Piemontesi & Heredia, 2009).

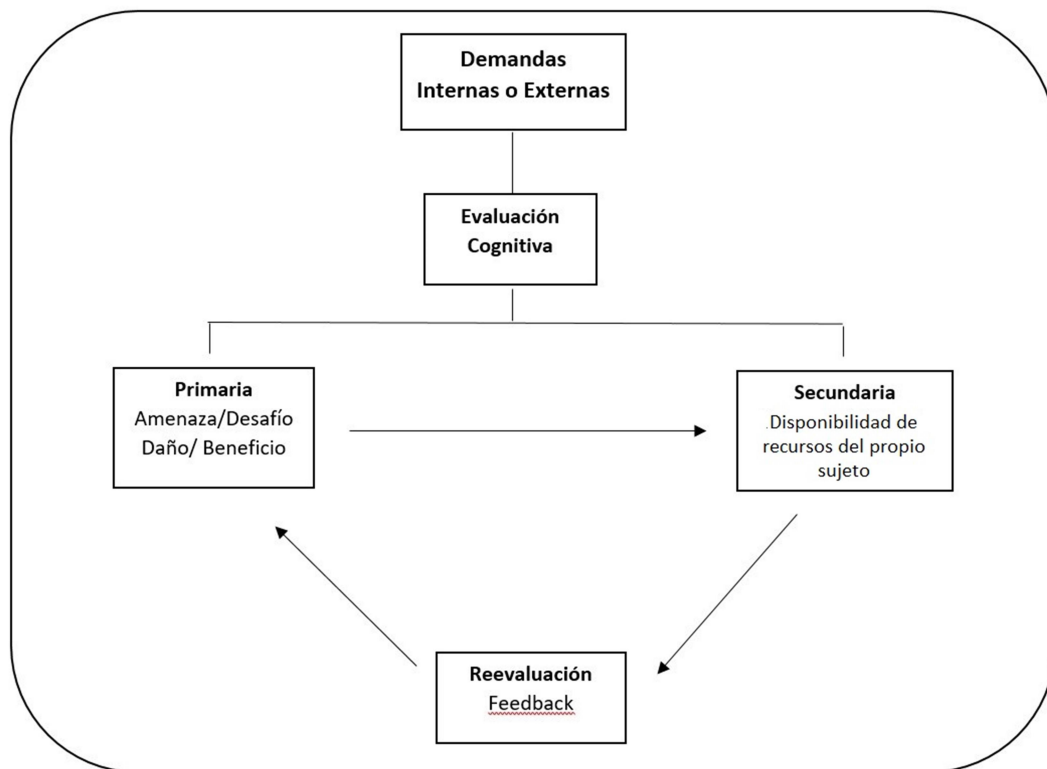


Figura 1. Tipos de evaluación.

En el caso específico del estrés académico, diversas investigaciones ponen de manifiesto la presencia de elevados niveles de estrés en poblaciones universitarias, con mayor intensidad en los primeros años de la carrera y en los periodos previos a los exámenes (García-Ros et al., 2012; Martín Monzón, 2007; Muñoz, 2003). Se trata de un fenómeno complejo propio de las demandas que surgen en el ámbito universitario (Berrío García & Mazo Sea, 2011; Caldera-Montes & Pulido-Castro, 2007).

Según Muñoz (2003) hay cuatro tipos diferentes de situaciones académicas generadoras de estrés:

- Las evaluaciones: el hecho de ser evaluado, el temor de fracasar en esa actividad, la incertidumbre respecto del modo de evaluación y su resultado generan ansiedad en muchos estudiantes.
- La sobrecarga de tareas: implica una falta de correspondencia entre el tiempo disponible y la cantidad de actividades requeridas. Puede estar asociada a dificultades en la gestión del tiempo como procrastinación. Una excesiva cantidad de trabajos a realizar, muchas horas de cursada, falta de tiempo libre, problemas para mantener la concentración, exigencia de las actividades prácticas, y tiempo limitado o insuficiente de estudio son algunos indicadores.

- Otras condiciones que pueden afectar el proceso de aprendizaje: el vínculo que se establece entre profesor y alumno, el conocimiento, experiencia y estilo personal del docente, la cantidad de alumnos por comisión, la disponibilidad áulica y de otros recursos, etc.
- Adaptación y transición: en términos generales se refiere a la adaptación a la vida universitaria, lo que incluye esfuerzos para asumir nuevos roles, pautas, responsabilidades, y otras demandas del ambiente académico.

Si un estudiante evalúa que una situación de examen supera sus capacidades y/o recursos experimentará estrés, probablemente aumentará sus conductas evitativas (por ejemplo no presentarse al examen o retirarse del mismo antes de finalizarlo) y se afectará su rendimiento (García-Ros et al., 2012; Berrio García & Mazo Zea, 2011; Román, Ortiz, & Hernández, 2008). De hecho, puede influir sobre su salud física y psicológica en el nivel cognitivo, motor y/o fisiológico (Bedoya-Lau, Perea-Paz & Ormeño-Martínez, 2006; Guarino, Gavidia, Antor & Caballero, 2000).

### *1.3 Estrategias de afrontamiento*

El afrontamiento constituye un proceso dinámico cuya finalidad es básicamente reducir la tensión que se produce en los intentos de respuesta a las exigencias del ambiente y a las valoraciones que el sujeto hace de ellas. Lazarus y Folkman (1986) definen las estrategias de afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p.164). Distintos autores proponen distinguir entre estrategias y estilos de afrontamiento (Parker & Endler, 1992; Piemontesi & Heredia, 2009). Las estrategias de afrontamiento son procesos situacionales, es decir utilizados en un determinado contexto y que pueden cambiar en función de las situaciones específicas (Fernández-Abascal, 1997). Los estilos de afrontamiento aluden a una predisposición más estable y menos dependiente de lo situacional. La evidencia disponible indica la existencia de diferencias individuales en los estilos de afrontamiento, y la importancia de los factores situacionales en relación con las estrategias de afrontamiento (Endler, Kantor & Parker, 1994).

Según Bran-non (2001) es necesario considerar tres aspectos en el proceso de afrontamiento: que es variable, ya que dependerá del grado de adecuación entre los recursos disponibles y los necesarios en cada situación; se trata de una respuesta aprendida a través de la experiencia y no sólo de una respuesta automática e implica un esfuerzo orientado a

manejar la situación de un modo adaptativo (Piemontesi & Heredia, 2009). Cabe destacar que las estrategias de afrontamiento no son adaptativas o desadaptativas en sí mismas, y su grado de ajuste se definirá en función de las circunstancias y consecuencias de los modos particulares de afrontamiento (Zeidner, 1995).

Tomando como base el modelo transaccional se pueden considerar las siguientes estrategias de afrontamiento (Zeidner, 1995):

- *Orientadas al problema*: tienden a buscar la solución con el fin de reducir el estrés. Incluyen afrontamiento activo y planificación, revalorización positiva y aceptación.
- *Orientadas a la emoción*: implican la regulación, reducción o eliminación del estrés emocional que se produce con la situación. Dentro de este grupo se incluyen la búsqueda de apoyo y la descarga emocional.
- *Orientadas a la evitación*: describen el uso de estrategias evitativas cognitivas y conductuales que tienden a eludir la situación estresante.

En los últimos años ha aumentado el interés en las estrategias de afrontamiento que los estudiantes ponen en marcha ante una situación de examen (Casari et al., 2014). El afrontamiento adaptativo ante situaciones de evaluación implica la posibilidad de usar de modo flexible diferentes estrategias en los intercambios sujeto-entorno. De hecho, las estrategias de afrontamiento pueden ser efectivas en una situación de examen y no serlo en otra (Piemontesi & Heredia, 2009).

Sicre (2013) estudió las estrategias de afrontamiento ante exámenes en estudiantes universitarios. Los resultados mostraron un mayor predominio de la aproximación cognitiva en niveles de estrés moderado. Otros hallazgos incluyeron una mayor correspondencia entre la cantidad de materias rendidas y la utilización de estrategias por aproximación cognitiva y conductual.

Un estudio realizado por Montaña (2011) evaluó estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes de psicología. Se observó más evitación y menos resolución de problemas en situaciones más ansiógenas. Con respecto al tramo formativo, entendido como cada segmento de formación de la trayectoria académica, los alumnos de primer año no mostraron el uso preferencial de estrategias, mientras que en los del último año se observó un mayor uso de resolución de problemas e incremento en los niveles de emocionalidad, preocupación y falta de confianza (Casari et al., 2014).

#### *1.4 Regulación emocional*

Numerosas investigaciones han indicado que la inteligencia emocional desempeña un papel importante en las relaciones sociales, el rendimiento académico y profesional, el bienestar físico y psicológico (Mayer, Roberts & Barsade, 2008). En términos generales las emociones constituyen respuestas del organismo para adaptarse al ambiente (Gross & Thompson, 2007). Pueden motivar al cambio, propiciar el aprendizaje, tienen un rol importante en las situaciones de lucha o huida, y también en el establecimiento de relaciones sociales (Gross, 1999).

Las emociones poseen tres características fundamentales: su cualidad multifacética, es decir que activan respuestas que producen modificaciones en el funcionamiento habitual de tres sistemas: el registro consciente, los parámetros fisiológicos y las manifestaciones conductuales (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhem & Gross, 2005). En segundo lugar, surgen como emergentes de la evaluación que un individuo hace de una situación que valora como relevante (Rivière, 1988; Thibergien, 1993). Por último, las emociones son maleables, es decir, pueden ser modificadas. Esta característica está íntimamente relacionada con los procesos de regulación emocional (Gross & Thompson, 2007).

En esta línea, Mayer y Salovey (1997) consideran que es necesario hablar de la inteligencia emocional como una habilidad que permite percibir, comprender, utilizar y regular las propias emociones y las de los demás. La regulación emocional es entendida como aquellos intentos por disminuir, aumentar o mantener un estado emocional experimentado –positivo o negativo- (Salovey & Mayer, 1997; Gross & Thompson, 2007; Gross, Richards & John, 2006). Implica la habilidad de modular las emociones con el fin de atender a determinados objetivos y adaptarse a una situación específica (Thompson, 1994). En el modelo de Gross y Thompson (2007) se pueden diferenciar las estrategias de regulación emocional según la secuencia temporal en la que se produce la emoción.

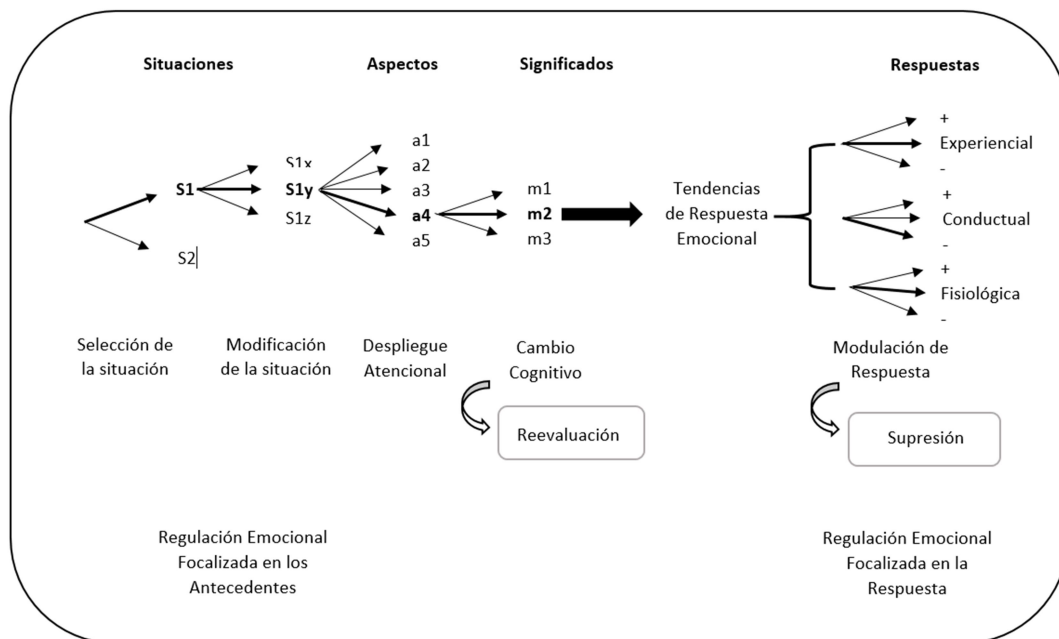


Figura 2. Modelo de proceso de regulación emocional de Gross y Thompson

Como se muestra en la figura 2, el modelo incluye dos mecanismos básicos de regulación de las emociones, por un lado, las estrategias *focalizadas en los antecedentes*, que se producen antes que la respuesta emocional se active por completo, y por el otro, las *focalizadas en la respuesta*, que se ponen en marcha una vez que ésta se ha activado completamente.

En referencia a las primeras, el modelo procesual propone diferentes fases: *selección de la situación*, en función de la naturaleza placentera o displacentera que pueda generar cada situación; *modificación de la situación* ya que se puede intentar cambiar el impacto emocional; *despliegue atencional*, que hace alusión a la posibilidad de dirigir selectivamente la atención a determinados aspectos de una situación; y *cambio cognitivo* que describe la reevaluación que se realiza al cambiar el significado de una situación, y que influirá sobre el estado emocional resultante.

Las estrategias de regulación emocional focalizadas en la respuesta son maneras de influir sobre los aspectos experienciales, fisiológicos o comportamentales de la emoción que remiten a la *modulación de la respuesta*, una vez que la misma ha comenzado. De estas estrategias la más estudiada es la *supresión emocional*, que implica la inhibición de la expresión comportamental de la emoción (Gross & Muñoz, 1995).

En base a estos fundamentos teóricos y de investigación, a continuación se presenta el estudio empírico realizado.

## **2. MÉTODOS Y TÉCNICAS:**

### *2.1 Objetivos*

#### *2.1.1 Objetivo General*

Establecer las características diferenciales del afrontamiento de la ansiedad ante exámenes en universitarios de la ciudad de Mar del Plata.

#### *2.1.2 Objetivos Particulares*

1. Explorar la presencia de estresores académicos asociados a situaciones de evaluación (tipo e intensidad) en distintos tramos formativos (1º, 3º y 5º año) de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
2. Determinar las características de la regulación emocional y del afrontamiento ante exámenes en los tres tramos formativos.
3. Estudiar las relaciones entre afrontamiento y regulación emocional frente a situaciones de examen que generan ansiedad de evaluación.
4. Estudiar las diferencias en ansiedad ante exámenes, afrontamiento y regulación emocional en función del sexo y de los tramos formativos.

### *2.2 Hipótesis*

- Los estudiantes que informen estrategias cognitivas de regulación emocional negativas valorarán como más ansiógenas las situaciones de examen.
- A mayor tramo formativo los estudiantes informarán más afrontamiento orientado al problema y estrategias cognitivas de regulación emocional positivas expresado en un mejor desempeño en las situaciones de evaluación que generan ansiedad (menos evitación y mejores calificaciones).
- Los estudiantes que informen más afrontamiento orientado al problema y búsqueda de apoyo social y menos evitación describirán mejor regulación emocional asociada a las situaciones de examen.

### 2.3 Diseño y tipo de estudio

El estudio empírico se basó en un diseño no experimental, transversal de alcance descriptivo-correlacional.

### 2.4 Participantes

Se estimó para el tamaño muestral el 30% del total de estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata que acreditaran regularidad como alumnos/as de esa carrera al momento de la participación en el estudio. Por sus características se determinó una muestra incidental no probabilística conformada por 302 estudiantes con edades comprendidas entre 18 y 54 años ( $M=24,9$ ;  $DS=7,72$ ), 76,2% mujeres ( $n=230$ ) y 23,8% de varones ( $n=72$ ) en tres tramos formativos (Inicial: 1er. Año,  $n= 216$ ; Intermedio: 3er. Año,  $n= 66$  y final: 5to. Año,  $n= 20$ ).

### 2.5 Instrumentos

El protocolo de evaluación aplicado incluyó un registro de datos sociodemográficos y académicos específicamente confeccionado para este estudio y cinco medidas de autoinforme (Ver anexo) que se describen a continuación:

#### - Registro de datos (sociodemográficos y académicos):

Incluyó información sociodemográfica (sexo, edad, condiciones laborales) y académica (estudios universitarios anteriores, año de ingreso a la carrera, cantidad de materias y año que cursa actualmente, promedio general de la carrera, cantidades de cursadas y finales aprobados hasta el momento). También se indagó la presencia de situaciones de evaluación asociadas a mayor grado de ansiedad (escala tipo Likert 1-5).

#### -Inventario de estresores académicos

Evalúa el grado de estrés autopercebido por los estudiantes. Aborda diferentes tipos de estresores específicos durante la carrera. Se compone de 20 reactivos agrupados con una escala de respuestas tipo Likert 1-5 (Sánchez Gallo & Castañeiras, 2014).

#### - Inventario alemán de ansiedad frente a los exámenes (GTAI-AR; Hodapp, 1991; adaptación Heredia et al., 2008).

Consta de 28 ítems en una escala de respuesta tipo Likert de 5 opciones de respuesta ( $1=nunca - 5=siempre$ ), que operacionaliza 4 subescalas de ansiedad ante exámenes:

*Emocionalidad*, referida a las percepciones de la activación fisiológica (8 ítems,  $\alpha=0.88$ ); *Preocupación*, incluye pensamientos acerca de las consecuencias negativas de un mal rendimiento (9 ítems,  $\alpha=0.87$ ); *Falta de Confianza* sobre el propio rendimiento y autocontrol durante la situación de examen (6 ítems de codificación inversa,  $\alpha=0.86$ ), e *Interferencia* de las cogniciones en la situación de evaluación independientemente del contenido específico de las mismas (5 ítems,  $\alpha=0.74$ ).

- *Inventario de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen* (COPEAU, Stöber, 2004; adaptación Heredia, Piemontesi, Furlan & Pérez, 2008).

Indaga estrategias de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre previas a la situación de examen. Está compuesto por 21 ítems, agrupados en 3 escalas de 7 ítems cada una con escala de respuesta tipo Likert de 6 puntos que van de 1=*Nunca lo hago* a 6=*Siempre lo hago*: *Orientación a la Tarea y Preparación* (7 ítems,  $\alpha=0.87$ ), consiste en enfrentar de forma activa la situación de examen mediante acciones directas; *Búsqueda de apoyo social* (7 ítems,  $\alpha=0.85$ ), refiere a la búsqueda de apoyo instrumental y emocional, como pautas y consejos sobre cómo estudiar y también soporte emocional; *Evitación* (7 ítems,  $\alpha=0.70$ ), es decir, eludir pensamientos y acciones relacionadas con el estudio.

- *Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva* (CERQ, Garnesfski et al., 2001; adaptación Medrano, Moretti, Ortiz & Pereno, 2013).

Evalúa nueve estrategias cognitivas de regulación emocional que utilizan las personas luego de una experiencia displacentera o estresante. Incluye 9 escalas con 4 ítems cada una que se responden en una escala tipo Likert (desde 1=*casi nunca* a 5=*casi siempre*): *Rumiación* (pensar excesivamente sobre los sentimientos y pensamientos asociados al evento displacentero;  $\alpha=0.70$ ); *Catastrofización* (pensamientos excesivos que anticipan la consecuencia temida;  $\alpha=0.68$ ); *Autoculparse* (atribución causal del evento negativo y displacentero a la propia persona;  $\alpha=0.69$ ); *Culpara Otros* (atribución causal del evento negativo y displacentero a otras personas;  $\alpha=0.82$ ); *Poner en Perspectiva* (relativizar la gravedad del evento comparándolo con otros eventos;  $\alpha=0.70$ ); *Aceptación* (no intentar cambiar o controlar emociones o eventos displacenteros;  $\alpha=0.59$ ); *Focalización Positiva* (pensamientos agradables ante un acontecimiento problemático;  $\alpha=0.83$ ); *Reinterpretación Positiva* (otorgar un significado positivo al evento displacentero;  $\alpha=0.77$ ); *Refocalización en los Planes* (pensar estrategias centradas en la resolución del problema;  $\alpha=0.66$ ).

- *Cuestionario de Regulación Emocional* (ERQ, Gross & John, 2003; adaptación Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez & Garrosa, 2006).

Evalúa el uso de estrategias de regulación emocional. Consta de 10 ítems con 7 opciones de respuesta (desde 1=*totalmente en desacuerdo* hasta 7=*totalmente de acuerdo*): *Reevaluación cognitiva* (hace referencia a un cambio cognitivo que modifique el impacto emocional;  $\alpha=0.72$ ) y *Supresión emocional* (implica la inhibición de la conducta de expresión emocional;  $\alpha=0.74$ ).

## 2.6 Procedimiento

Como se especificó en el plan de trabajo, se realizó la administración colectiva del protocolo a los estudiantes en las clases habituales de los cursos académicos de cada tramo formativo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Esta investigación fue realizada contemplando los principios éticos para la investigación con seres humanos vigentes en la Declaración de Helsinki y en la Ley 11.044 del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, y su decreto reglamentario, la Ley 25.326 de Protección de Datos Personales. Complementariamente, se atendió al cumplimiento de las recomendaciones para la investigación con seres humanos establecidas en el Código de Ética de la APA (2010) y FePRA (2013). La participación de los estudiantes fue voluntaria y bajo consentimiento informado, y se garantizó la confidencialidad de los datos y su exclusiva utilización para fines científicos.

## 2.7 Análisis de los datos

Se utilizó estadística descriptiva e inferencial para responder a los objetivos propuestos. Específicamente frecuencias, medias y desvíos para los objetivos 1 y 2; análisis correlacional para el objetivo 3, y prueba de diferencia de medias para el objetivo 4.

## 3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos para cada objetivo planteado:

Objetivo 1: Explorar la presencia de estresores académicos asociados a situaciones de evaluación (tipo e intensidad) en distintos tramos formativos (1º, 3º y 5º año) de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Se registró para la muestra total como estresor académico más frecuente rendir exámenes orales (M=3,87; DS=1,00), seguido por sobrecarga académica como excesivo número de cursadas, trabajos obligatorios, etc. (M=3,63; DS=1,08), y falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas (M=3,52; DS=1,08). Asimismo, las situaciones valoradas como menos estresantes fueron la competitividad entre compañeros (M=1,73; DS=1,04) y la relación con los docentes (M=1,87; DS=0,87).

En cuanto a los tipos de evaluación, el 52% de la muestra informó elevada ansiedad ante situaciones de examen final oral individual y, en segundo lugar, exámenes parciales orales individuales (36,4%). Como menos generadora de ansiedad informaron la exposición oral en grupo de un trabajo en clase (15,6%).

Los estudiantes del tramo final informaron mayores niveles de ansiedad al rendir un examen final oral (M=4,20; DS=1,1) que los estudiantes del tramo inicial (M=3,82; DS=0,99) e intermedio (M=3,95; DS=0,99). Como segundo estresor se destacó la sobrecarga académica en el tramo inicial (M=3,61; DS=1,14), en el tramo intermedio (M=3,76; DS=0,89) y en el tramo final (M=3,40; DS=1,04). La falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas se informó como tercer estresor, predominantemente en el tramo formativo inicial (M=3,56; DS=1,13) en relación con el tramo intermedio (M=3,41; DS=0,94) y el tramo final (M=3,35; DS=0,87).

La situación menos generadora de ansiedad fue asistir a tutorías o espacios de consulta en la muestra total (M=1,55; DS=0,75), y en los distintos tramos: inicial (M=1,53; DS=0,77), intermedio (M=1,59; DS=0,74) y final (M=1,65; DS=0,67).

Objetivo 2: Determinar las características de la regulación emocional y del afrontamiento ante exámenes en los tres tramos formativos.

Con relación a la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento ante exámenes los estudiantes informaron características similares en todos los tramos formativos. En regulación emocional predominó la *focalización en los planes*, la *reinterpretación positiva* y la *reevaluación cognitiva* (con valores más elevados en el tramo intermedio para las dos primeras y para el tramo final en el caso de reevaluación), mientras que *culpar a otros*, *catastrofización* y *supresión emocional* se informaron como las menos utilizadas. En cuanto al afrontamiento, como más informada y frecuente se encontró la *orientación a la tarea*-fundamentalmente en el último tramo- y menos la *evitación* (ver tabla 1).

Tabla 1. Presencia de estresores académicos asociados a situaciones de evaluación por tramo formativo

		M	DE	Rango	
Tramo Inicial	Afrontamiento	Orientacion a la tarea	28,73	7,12	7-42
		Busqueda de apoyo	22,43	7,74	7-42
		Evitacion	19,62	5,18	7-42
	Regulación Emocional	Reevaluación positiva	28,92	6,54	6-42
		Focalizacion en los planes	16,04	2,94	4-20
		Reintepretacion positiva	15,27	3,42	4-20
		Poner en perspectiva	13,88	3,87	4-20
		Rumiacion	13,58	3,37	4-20
		Aceptacion	13,21	3,02	4-20
		Supresión emocional	12,97	5,44	4-28
		Autoculparse	12,51	3,31	4-20
		Focalizacion positiva	11,60	3,96	4-20
		Catastrofizacion	8,51	3,31	4-20
Culpar a otros	7,68	2,78	4-20		
Tramo Intermedio	Afrontamiento	Orientacion a la tarea	31,41	5,59	7-42
		Busqueda de apoyo	23,94	6,98	7-42
		Evitacion	18,29	4,40	7-42
	Regulación Emocional	Reevaluación positiva	29,79	5,78	6-42
		Focalizacion en los planes	16,12	2,42	4-20
		Reintepretacion positiva	15,55	3,04	4-20
		Poner en perspectiva	13,98	3,05	4-20
		Rumiacion	13,53	2,95	4-20
		Aceptacion	12,55	2,54	4-20
		Focalizacion positiva	12,29	3,33	4-20
		Supresión emocional	11,95	5,23	4-28
		Autoculparse	11,33	2,27	4-20
		Catastrofizacion	8,53	2,60	4-20
Culpar a otros	8,52	2,46	4-20		
Tramo Final	Afrontamiento	Orientacion a la tarea	32,15	5,80	7-42
		Busqueda de apoyo	26,75	10,07	7-42
		Evitacion	18,85	4,40	7-42
	Regulación Emocional	Reevaluación positiva	31,00	6,55	6-42
		Focalizacion en los planes	15,85	2,62	4-20
		Reintepretacion positiva	14,65	3,15	4-20
		Poner en perspectiva	13,45	3,33	4-20
		Aceptacion	13,15	2,16	4-20
		Focalizacion positiva	12,75	3,32	4-20
		Rumiacion	12,35	3,34	4-20
		Autoculparse	12,10	2,63	4-20
		Supresión emocional	9,65	5,61	4-28
		Culpar a otros	7,95	3,12	4-20
Catastrofizacion	7,95	3,20	4-20		

Objetivo 3: Estudiar las relaciones entre afrontamiento y regulación emocional frente a situaciones de examen que generan ansiedad de evaluación.

A continuación se presentan los resultados de las correlaciones parciales que alcanzaron significación estadística entre estrategias de afrontamiento y regulación emocional controlando las situaciones de examen (oral y escrito) como estresores. Todas las correlaciones resultaron positivas y de magnitud moderada ( $r \geq .30$ )<sup>1</sup>, a excepción de *aceptación-búsqueda de apoyo* en el trayecto formativo final, y *supresión emocional-búsqueda de apoyo* en el intermedio, datos en principio atípicos para lo esperado. Como puede observarse en la tabla 2, los estudiantes de tercer año informaron mayor variedad de estrategias de regulación emocional que correlacionaron positiva y significativamente con las estrategias de afrontamiento.

---

<sup>1</sup> Valor de referencia fuente Wood (1984).

Tabla 2. Correlaciones afrontamiento (COPEAU) - regulación emocional (CERQ).

	Orientación a la tarea		Búsqueda de apoyo		Evitación	
	Examen oral	Examen Escrito	Examen Oral	Examen escrito	Examen oral	Examen Escrito
<b>Tramo inicial</b>						
Aceptación					0,33 ***	0,34***
Focalización en los planes	0,37 ***	0,39 ***				
Reevaluación cognitiva	0,31 ***	0,31 ***				
<b>Tramo intermedio</b>						
Aceptación					0,36 **	0,37 **
Rumiación			0,44***	0,42 ***		
Poner en perspectiva			0,39 ***	0,37 **	0,43 ***	0,43 ***
Reinterpretación positiva					0,37 **	0,35 **
Focalización en los planes	0,42 ***	0,42 ***				
Focalización positiva					0,44 ***	0,44 ***
Reevaluación cognitiva		0,30 *				
Supresión emocional			-0,40 ***	-0,40 ***		
<b>Tramo final</b>						
Aceptación			-0,59 **	-0,60 **		
Rumiación	0,58**	0,562 *				

\* p<0.05; \*\* p< 0.01; \*\*\* p<0.001

Objetivo 4: Estudiar las diferencias en ansiedad ante exámenes, afrontamiento y regulación emocional cognitiva en función del género y los tramos formativos.

Las variables analizadas tuvieron un comportamiento diferencial. Las mujeres presentaron puntuaciones más elevadas en *orientación a la tarea* y *búsqueda de apoyo*. También se mantuvo el mismo sentido de la diferencia con respecto a ansiedad ante exámenes en *preocupación* y *falta de confianza*, con puntuaciones significativamente mayores en los varones para *emocionalidad*. En regulación emocional los varones informaron más *autoculpa* y *supresión emocional*. Los valores se informan en la tabla 3.

Tabla 3. Diferencias por género en las variables bajo estudio

	Mujeres		Varones		t
	M	DE	M	DE	
<b>Afrontamiento:</b>					
Orientación a la tarea	30,35	6,59	26,93	6,99	3,79***
Búsqueda de apoyo	24,46	7,76	18,50	6,10	6,75***
<b>Ansiedad ante exámenes:</b>					
Emocionalidad	19,66	5,04	21,47	5,53	-2,59**
Preocupación	23,50	6,96	19,25	6,62	4,57***
Falta de confianza	31,84	7,03	28,22	6,36	3,90***
<b>Regulación emocional:</b>					
Autoculparse	11,98	3,08	13,01	3,03	-2,48*
Supresión emocional	11,99	5,57	14,23	4,71	-3,36***

\* p<0.05; \*\* p< 0.01; \*\*\* p<0.001

Con el objetivo de estudiar las diferencias de las variables mencionadas según tramo formativo se aplicó Anova de un factor. Las diferencias se hallaron en *orientación a la tarea* con puntuaciones significativamente más elevadas en el tramo final. En ansiedad ante exámenes las diferencias fueron significativas en *emocionalidad* (más en tramo intermedio) e *interferencia* (mayor en tramo inicial). Para regulación emocional cognitiva los estudiantes de primer año informaron más *autoculpa* y *supresión emocional*. Los valores se expresan en la tabla 4.

Tabla 4. Comparación variables bajo estudio por tramos formativos.

		M	DE	F
<b>Afrontamiento:</b>				
Orientación a la tarea	Tramo inicial	28,72	7,12	
	Tramo intermedio	31,40	5,58	5,61**
	Tramo final	32,15	5,79	
<b>Ansiedad ante exámenes</b>				
Emocionalidad	Tramo inicial	19,37	5,34	
	Tramo intermedio	22,18	3,80	8,03***
	Tramo final	21,00	5,98	
Interferencia	Tramo inicial	14,58	5,26	
	Tramo intermedio	12,12	5,00	7,86***
	Tramo final	11,25	4,08	
<b>Regulación emocional</b>				
Autoculparse	Tramo inicial	12,51	3,30	
	Tramo intermedio	11,33	2,26	3,75*
	Tramo final	12,10	2,63	
Supresión emocional	Tramo inicial	12,97	5,44	
	Tramo intermedio	11,95	5,23	3,92*
	Tramo final	9,65	5,61	

\* p<0.05; \*\* p< 0.01; \*\*\* p<0.001

Además, se analizó el comportamiento en función del género para cada tramo formativo. En afrontamiento, las mujeres informaron significativamente más *orientación a la tarea* y *búsqueda de apoyo* en los tramos inicial e intermedio. En ansiedad ante exámenes también alcanzaron puntuaciones más elevadas en *preocupación*, *falta de confianza* e *interferencia*, mientras que los varones en *emocionalidad* (en el tramo inicial). En regulación emocional, *rumiación* presentó valores más elevados en las mujeres del tramo inicial e intermedio, *autoculparse* en los varones del tramo inicial, *poner en perspectiva* en las mujeres y *supresión emocional* en los varones del tramo intermedio. En el tramo final no se presentaron diferencias significativas. Los valores se expresan en las tablas 5 y 6.

Tabla 5. Diferencias por género para tramo formativo inicial.

	Mujeres		Varones		t
	M	DE	M	DE	
<b>Afrontamiento:</b>					
Orientación a la tarea	29,56	6,99	26,07	6,93	3,14**
Búsqueda de apoyo	23,75	7,78	18,23	5,97	5,37***
<b>Ansiedad ante exámenes:</b>					
Emocionalidad	18,82	5,03	21,09	5,94	-2,71**
Preocupación	23,68	6,90	18,80	6,59	4,48***
Falta de confianza	32,20	7,31	28,26	6,58	3,46***
Interferencia	14,88	5,35	13,21	4,81	2,01*
<b>Regulación emocional:</b>					
Autoculparse	12,20	3,30	13,48	3,16	-2,44*
Rumiación	13,96	3,33	12,38	3,25	2,99**

\* p<0.05; \*\* p< 0,01; \*\*\* p<0.001

Tabla 6. Diferencias por género para tramo formativo intermedio.

	Mujeres		Varones		t
	M	DE	M	DE	
<b>Afrontamiento:</b>					
Orientación a la tarea	32,29	5,11	28,40	6,25	2,46*
Búsqueda de apoyo	25,70	6,61	17,93	4,46	5,25***
<b>Regulación emocional:</b>					
Rumiación	14,05	2,85	11,73	2,60	2,82**
Poner en perspectiva	14,45	2,78	12,40	3,43	2,37*
Supresión emocional	11,01	5,14	15,13	4,30	-2,81**

\* p<0.05; \*\* p< 0,01; \*\*\* p<0.001

#### 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La educación de nivel superior se ha convertido en un área de creciente interés en los últimos años. Entre las dificultades que pueden presentarse a lo largo de las trayectorias académicas, las evaluaciones constituyen una instancia clave del sistema de formación que los estudiantes experimentan como una de las mayores fuentes generadoras de estrés. En este sentido, el afrontamiento adaptativo y la regulación emocional adquieren una función esencial para alcanzar con éxito las metas propuestas. El estudio empírico realizado se propuso avanzar en la comprensión de este fenómeno y en el conocimiento de sus particularidades en el contexto universitario local.

En relación al primer objetivo particular que consistió en explorar la presencia de estresores académicos, se aportan datos que señalan a las evaluaciones orales y la sobrecarga académica como generadoras de mayor tensión. Estos datos son similares a un estudio realizado por González Canabach, Souto-Gestal y Fernández Cervantes (2017) en donde los exámenes y la sobrecarga académica se encuentran entre las situaciones evaluadas por los estudiantes como más estresantes. Efectivamente, como se mencionara anteriormente, las situaciones de examen exponen a los estudiantes a la necesidad de tolerar la incertidumbre que se produce acerca del resultado y de su desempeño, lo que puede activar la percepción de riesgo y desencadenar una reacción de ansiedad como respuesta a la evaluación (e.g. Arribas Marín, 2013; Barraza Macías, 2005, 2007). Asimismo, toda situación de examen implica valoraciones de desempeño del alumno/a por parte del docente, quien debe demostrar ante el evaluador/a la adquisición de habilidades en el adecuado manejo de conceptos y su respectiva aplicación, así como el desarrollo y realización de actividades que le permitan afrontar exitosa y eficazmente la situación (Furlan et al., 2012). En el caso particular de los exámenes orales, su carácter marcadamente ansiógeno podría deberse a las características específicas del tipo de evaluación que se resuelve en la inmediatez del aquí y ahora y en el contexto cara a cara, situación que no ocurre por ejemplo en una evaluación escrita.

En cuanto a la sobrecarga académica, la ansiedad puede estar asociada a la falta de correspondencia entre el tiempo disponible y la cantidad de actividades requeridas, dificultades en la gestión del tiempo disponible, insuficientes hábitos de estudio, entre otras. Otro estudio revisado sostiene que no son las evaluaciones académicas en sí mismas las que producen elevada ansiedad, sino la excesiva sobrecarga de tareas y el reducido tiempo disponible para su realización (Feldman et al., 2008).

Los resultados hallados concuerdan con otros sobre el tema (Cabanach et al., 2010; González Vigil, 2008; Souto Gestal, 2013). Particularmente en nuestro trabajo, los estudiantes del tramo final informaron experimentar más ansiedad al rendir un examen oral. Se presume que esto puede estar relacionado con el hecho de que en esta etapa de la carrera las instancias evaluativas demandan una mayor exigencia por parte del evaluador, ya que se espera que el/la alumno/a haya adquirido un bagaje de conocimientos y habilidades preparatorios para el ejercicio profesional que no serían esperables ni exigibles en un estudiante de los primeros años de la carrera. Probablemente también se ponen en juego exigencias por parte del propio estudiante y la autopercepción con respecto a su desempeño. Asimismo, la expectativa de la proximidad de la graduación puede incrementar la ansiedad,

ya que un resultado desfavorable implicaría una demora en el cumplimiento del objetivo. En el contexto local, un estudio reciente obtuvo resultados similares (Biglieri & Nucciarone, 2017).

Con respecto al segundo objetivo, el cual consistió en determinar las características de la regulación emocional y del afrontamiento ante exámenes en los tres tramos formativos, cabe destacar que si bien las estrategias de afrontamiento no se consideran adaptativas o desadaptativas en sí mismas, sino en función de para quién y bajo qué circunstancias sea necesario el afrontamiento, los estudiantes informaron un predominio de estrategias consideradas adaptativas en tanto favorecedoras de logros académicos como la *focalización en los planes*, la *reinterpretación* y *reevaluación cognitiva*, y la *orientación a la tarea* que lleva a la activación de conductas para una mejor preparación del material de estudio (Domínguez Sánchez, Lasar-Aristu, Amor & Holgado-Tello, 2011; Heredia, Piemontesi, Furlan & Pérez, 2008). Pero también estos resultados difieren de los aportados por Casari (2014) que en un estudio con universitarios informó como estrategia de afrontamiento más utilizada la evitación conductual.

En cuanto al tercer objetivo, referido a las relaciones entre afrontamiento y regulación emocional cognitiva ante situaciones de examen que generan ansiedad, los resultados ponen de manifiesto que las acciones directas podrían motivar un incremento del esfuerzo y del tiempo destinado a la tarea junto con el uso de estrategias resolutivas con el fin de disminuir los efectos displacenteros de la ansiedad (Piemontesi, et al., 2012).

En el caso de la estrategia *rumiación* y su relación con *orientación a la tarea* y *búsqueda de apoyo*, siguiendo a Hervás (2009) algunos autores han propuesto que rumiar puede ayudar a mejorar la comprensión de uno mismo, y a la resolución de los problemas. Así, esta estrategia podría funcionar como un mecanismo que pone en marcha acciones directas con el fin de afrontar activamente las situaciones de examen y a la vez facilite el reconocimiento de la propia necesidad de soporte emocional o instrumental.

Por otra parte, si bien se observaron relaciones esperables, es interesante considerar el efecto modulador que el tramo formativo puede tener para comprender dos hallazgos teóricamente no esperados. Por ejemplo, la estrategia de regulación emocional cognitiva *aceptación* se asoció positivamente con *evitación* en estudiantes de primer y tercer año, pero resultó negativa con *búsqueda de apoyo* en estudiantes del último tramo de la carrera. Un estudio revisado sostiene que la resignación y aceptación de un suceso negativo modificable y controlable que no esté acompañado de una planificación de acciones destinadas a la solución del problema puede favorecer el mantenimiento del estado emocional displacentero

(Medrano, et al., 2013). De esta manera, el distrés que provoca la aceptación podría influir en una disminución de la *búsqueda de apoyo* con miras a la resolución del problema. En el caso de la relación entre *evitación y focalización positiva* y *poner en perspectiva* es probable que evitar pensar en lo desagradable o incómodo de la evaluación refuerce la aparición de pensamientos agradables o relativice la gravedad o riesgo percibido. Así, se favorecería la disminución de estados emocionales negativos y la activación de afecto positivo.

Finalmente, el cuarto objetivo consistió en estudiar las diferencias en ansiedad ante exámenes, afrontamiento y regulación emocional en función del género y de los tramos formativos. Nuestros resultados se suman a los aportados por Heredia et al. (2008) en un estudio realizado con 294 universitarios de diferentes carreras en la Universidad Nacional de Córdoba. Los autores sugieren que el género actúa como una variable que influye en la puesta en marcha de algunas estrategias de afrontamiento, especialmente en las de *orientación a la tarea*. En cuanto a la *búsqueda de apoyo*, Scafarelli, Tarabal y García Pérez (2010) sostienen que las mujeres tienden a compartir más sus problemas con otros y buscar apoyo para su solución, característica que daría sustento a este resultado.

Con respecto a la ansiedad ante exámenes, las mujeres informaron menos confianza sobre su propio desempeño y un incremento de pensamientos negativos asociados. Estos resultados son similares a los obtenidos en un estudio realizado en la Universidad Nacional de Córdoba con una muestra de 212 estudiantes de diferentes carreras (Heredia, Piemontesi, Furlan & Volker Hodapp, 2008). Los varones informaron más uso de *supresión emocional* lo que puede actuar modulando la respuesta emocional de mayor inhibición de la expresión emocional (Rodríguez Carvajal, Moreno Giménez & Garrosa, 2006).

También se analizaron estas diferencias para los tramos formativos. Los estudiantes próximos a finalizar sus estudios informaron estar más orientados a la tarea. Es probable que se deba a la adquisición afianzada de recursos y habilidades que les permitan centrarse mejor en actividades propias de la vida académica y a las expectativas de logro ya que la motivación podría jugar un papel importante en este modo de afrontamiento en estudiantes próximos a finalizar sus estudios, lo cual reforzaría este tipo de conducta.

En ansiedad ante exámenes se presentaron diferencias en *emocionalidad* e *interferencia*. Otro resultado significativo indica que los alumnos del primer y segundo tramo formativo informaron más tensión y activación fisiológica y más pensamientos intrusivos durante las situaciones de examen que interfieren el foco atencional en la tarea. En este sentido, en las primeras experiencias de la vida universitaria adquiere relevancia lo novedoso e incierto por sobre lo conocido que acompaña la adaptación a situaciones de

cambio en general y de examen en particular, algo que favorecería la intrusión de pensamientos ajenos durante la evaluación que atenten contra el buen desempeño del mismo (Heredia et al., 2008).

Por último, no se hallaron diferencias en regulación emocional entre los tramos formativos. Probablemente la habilidad de modular las emociones dependa de la posibilidad de lograr un afrontamiento más adaptativo de las situaciones académicas y reducir los niveles de incertidumbre en la vida universitaria.

## **5. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Como se formuló anteriormente, el objetivo de este estudio fue establecer las características diferenciales del afrontamiento de la ansiedad ante exámenes en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Entre las limitaciones del estudio, es preciso mencionar que el hecho de utilizar un criterio basado en segmentos proporcionales para cada tramo (30% de la matrícula existente al momento de realizar el estudio), la matrícula de estudiantes es menor a medida que se avanza en la carrera a lo que se suma la situación de estudiantes que no se encuentran inscriptos a través de los canales académicos formales debido a que adeudan requisitos curriculares y permanecen de modo condicional, dato que no se disponía al momento de obtener información sobre la cantidad de estudiantes en la carrera.

En segundo lugar, si bien el autoinforme es una herramienta valiosa y de uso habitual en estudios de esta naturaleza puede presentar ciertos sesgos de respuesta, como por ejemplo, sufrir distorsiones por parte del propio sujeto debido al carácter directo de los enunciados (Castro Solano & Fernández Liporace, 2015).

Finalmente, conocer cómo los estudiantes universitarios afrontan y regulan sus emociones en situaciones de estrés académico resulta útil para diagramar e implementar acciones que puedan contribuir a los procesos formativos en el contexto local, y potenciar recursos que permitan mejores experiencias, adquisiciones y desempeños de los futuros profesionales.

## Bibliografía básica de referencia

- Andrés, M. L., & Stelzer, F. (2015). Emoción: disensos y acuerdos en su caracterización. Una revisión de perspectivas actuales. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación. Escuela de Becarios. Secretaría de Investigación y Posgrado Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata*, 12, 1172-1180.
- Arribas-Marín, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de enfermería. *Revista de Educación*, 360. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-360-126
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barraza-Macías, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, 4.
- Barraza-Macías, A. (2007). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 90-93.
- Bedoya-Lau, S. A., Perea-Paz, M. & Ormeño-Martínez, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología, *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15-20. doi: 10.20453/reh.v16i1.1926
- Berrio-García, N. & Mazo-Zea, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 55-82.
- Biglieri, F. & Nucciarone, M. (2017). *Motivación y afrontamiento de estresores académicos en estudiantes universitarios* (Tesina de grado). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Brannon, L. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Paraninfo.
- Buchwald, P. & Schwarzer, C. (2003). The exam-specific strategic approach to coping scale and interpersonal resources. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(3), 281-291. doi: 10.1080/1061580031000095434
- Cabanach-González, R., Fernández-Cervantes, R., González-Doniz, L. & Freire-Rodríguez, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158.
- Caldera-Montes, J. F. & Pulido-Castro, B. E. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.

- Casari, L. M., Anglada, J. & Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 32(2), 243-269.
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. & Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología (PUCP)*. 21(2), 363-392.
- Castro-Solano, A. & Fernández-Liporace, M. (2015). *La evaluación de la personalidad normal y sus trastornos. Enfoques clásicos y contemporáneos*. Manuscrito inédito, Cátedra Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Clark, D. A. & Beck, A.T. (2010). Cognitive theory and therapy of anxiety and depression: Convergence with neurobiological findings. *Trends in cognitive sciences*, 14(9), 418-424.doi: 10.1016/j.tics.2010.06.007
- Culler, R. E. & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 16-20.doi: 10.1037//0022-0663.72.1.16
- Domínguez-Sánchez, F. J., Lasa-Aristu, A., Amor, P. J. & Holgado-Tello, F. P. (2011). Psychometric properties of the Spanish version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire *Assessment*, 20(2), 253-261.doi: 10.1177/1073191110397274
- Endler, N. S., Kantor, L. & Parker, J. D. A. (1994). State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 16(5), 663-670.doi: 10.1016/0191-8869(94)90208-9
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E. G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz & F. Martínez (Eds.), *Cuadernos de prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid: Pirámide.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.doi: 10.1037//0022-3514.48.1.150
- Fridja, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Furlán, L. (2012). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89.
- Furlán, L., Piemontesi, S., Heredia D. & Sánchez-Rosas, J. (2015). Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios: Correlatos y Tratamiento. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología (UNC)*, 2(1), 37-53.

- Furlán, L., Sánchez-Rosas, J., Heredia, D., Illbele, A. & Martínez, M. (2012). Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología (UNC)*, 1(1), 130-141.
- Gallart, G. V., Ferrero, M. J. & Furlán, L. (2013). *Comorbilidades de la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 44(2), 143-154.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00113-6
- González Canabach, R., Suoto-Gestal, A. & Fernández Cervantes, R. (2017) Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia. *European Journal of education and psychology*. 10(2), 57-67. doi: S1888899217300119
- González-Vigil, M. (2008). Percepción de estrés, experiencias académicas estresantes y afrontamiento en los estudios. Una investigación comparativa entre estudiantes de educación de Perú y Suecia. *Educación*, 17(32), 49-66.
- Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573. doi: 10.1080/026999399379186
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotional regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gross, J. J. & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164. doi: 10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x
- Gross, J. J., Richards, J. M. & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. En D. K. Snyder, J. A. Simpson & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- Guadarrama-Guadarrama, R., Márquez-Mendoza, O., Mendoza-Mojica, S. A., Veytia-López, M., Serrano-García, J. M. & Ruíz-Tapia, J. A. (2012). Acontecimientos estresantes, una cuestión de salud en universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4), 1532-1547.
- Guarino, L., Gavidia, I., Antor, M. & Caballero, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 8(1), 57-71.
- Gutiérrez-Calvo, M. (1996). Ansiedad y Deterioro Cognitivo: Incidencia en el Rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 173-194.
- Gutiérrez-Calvo, M., Avero, P. & Jiménez-Sosa, A. (1997). Ansiedad de evaluación: Correlatos psicológicos, conductuales y biológicos. *Ansiedad y Estrés*, 3(1), 61-75.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77. doi: 10.2307/1170348
- Heredía, D., Piemontesi, S., Furlán, L. & Hodapp, V. (2008). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad Frente a los Exámenes: GTAI-A. *Evaluar*, 8, 46-60.
- Heredía, D., Piemontesi, S., Furlán, L. & Pérez, E. (2008). Adaptación de la escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen (COPEAU). *Avaliação Psicológica*, 7(1), 1-9.
- Hervás, G. (2009) *El estilo rumiativo: Causas, consecuencias e instrumentos de evaluación en castellano Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. Trabajo presentado en I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional.
- Hodapp, V. (1991). Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten [The Test Anxiety Inventory TAI-G: An expanded and modified version with four components]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 121-130.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 237-247. doi: 10.1097/00006842-199305000-00002
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166-173. doi: 10.1037/h0062855

- Martín-Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhem, F.H. & Gross, J. J. (2005). Thetiethatbinds?: Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5(2), 175-190.doi: 10.1037/1528-3542.5.2.175
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536.doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A. & Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhé*, 22(1), 83-96.
- Montaña, L. A. (2011). *Ansiedad en situación de Examen y Estrategias de Afrontamiento en alumnos universitarios de 1º y 5º año*. (Tesis de grado). Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina
- Muñoz, F. (2003). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J. & Lin, Y. (1987). Two Types of Test-anxious Students: Support for an Information Processing Model. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 131-136.doi: 10.1037//0022-0663.79.2.131
- Parker, J. D. A. & Endler, N. S. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. *European Journal of Personality*, 6(5), 321-344.doi: 10.1002/per.2410060502
- Piemontesi, S. & Heredia, D. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*, 25(1), 102-111.
- Piemontesi, S. & Heredia, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista Tesis*, 1, 74-86.
- Piemontesi, S., Heredia, D., Furlán, L., Sánchez-Rosas, J. & Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28(1), 89-96.
- Riviére, A. (1988). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Rodríguez-Biglieri, R. & Vetere, G. (2011). *Manual de Terapia Cognitiva Conductual de los Trastornos de Ansiedad*. Buenos Aires: Polemos.
- Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B. & Garrosa, E. (2006). *Cuestionario de Autorregulación Emocional (Versión española)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Román, C., Ortiz, F. & Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(46), 1-8.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. doi: 10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg
- Scafarelli-Tarabal, L. M. & García-Pérez, R.C. (2010). Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 165-175.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4(1), 27-41. doi: 10.1080/08917779108248762
- Sicre, E. (2013). *Estrés académico y Estrategias de afrontamiento frente a exámenes en estudiantes universitarios* (Tesina de grado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Católica Argentina, Mendoza, Argentina.
- Souto-Gestal, A. (2013). *Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia* (Tesis doctoral). Departamento de Fisioterapia, Universidade Da Coruña, España.
- Stöber, J. (2004) Dimensions of test anxiety: relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17 (3), 213-226.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52. doi: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
- Tiberghien, G. (1993). ¿Qué es lo cognitivo? En P. Engel (Comp.), *Psicología ordinaria y Ciencias Cognitivas*. Barcelona: Gedisa.
- Wood, G. (1984). *Fundamentos de la investigación psicológica*. México: Trillas.
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30(3), 123-133. doi: 10.1207/s15326985ep3003\_3

# **ANEXOS**



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido informado/a sobre la investigación que están realizando los estudiantes de Psicología de la UNMdP Ezequiel Germinario (DNI 25.042.863) y Sebastián Amaral (DNI 24.371.579) para su tesis de grado, *Estrés académico en estudiantes universitarios: el caso de la ansiedad ante exámenes*. También he recibido una explicación clara y suficiente acerca de las características del estudio. Soy consciente que si bien los resultados de este estudio podrán ser utilizados para su divulgación científica, mi identidad nunca será revelada y la información que brinde será tratada confidencialmente de acuerdo a lo previsto en la Ley Nacional de Protección de datos personales N° 25.326 y las recomendaciones establecidas en el Código de Ética de la APA (2010) y Fe.P.R.A (2013).

Por lo tanto expreso mi intención de participar voluntaria y libremente en el estudio firmando esta constancia a modo de **CONSENTIMIENTO INFORMADO**.

Mar del Plata,.....de..... de 2016

Firma del investigador

Firma del participante



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido informado/a sobre la investigación que están realizando los estudiantes de Psicología de la UNMdP Ezequiel Germinario (DNI 25.042.863) y Sebastián Amaral (DNI 24.371.579) para su tesis de grado *Estrés académico en estudiantes universitarios: el caso de la ansiedad ante exámenes*. También he recibido una explicación clara y suficiente acerca de las características del estudio. Soy consciente que si bien los resultados de este estudio podrán ser utilizados para su divulgación científica, mi identidad nunca será revelada y la información que brinde será tratada confidencialmente de acuerdo a lo previsto en la Ley Nacional de Protección de datos personales N° 25.326 y las recomendaciones establecidas en el Código de Ética de la APA (2010) y Fe.P.R.A (2013).

Por lo tanto expreso mi intención de participar voluntaria y libremente en el estudio firmando esta constancia a modo de **CONSENTIMIENTO INFORMADO**.

Mar del Plata,.....de..... de 2016

Firma del investigador

Firma del participante



**REGISTRO DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y ACADÉMICOS**

<b>Sexo:</b> mujer <input type="checkbox"/> - hombre <input type="checkbox"/>	<b>Edad:</b>
<b>Estudios Universitarios:</b>	
¿Realizaste anteriormente otro/s estudios terciarios o universitarios? SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	
¿Cuál/es? ..... ¿Lo/s completaste? SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	
<b>Facultad..... Carrera.....</b>	
Año de ingreso a la carrera.....	
Año de la carrera que está cursando.....	
Cantidad de materias que está cursando actualmente.....	
Promedio general en la carrera hasta el momento.....	
Cantidad de cursadas aprobadas hasta el momento.....	
Cantidad de finales aprobados hasta el momento.....	
¿Trabajás actualmente? SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/> Si tu respuesta es SI:	
En relación de dependencia <input type="checkbox"/> - Como trabajador independiente <input type="checkbox"/>	
¿Cuántos días por semana?..... ¿Cuántas horas diarias?.....	
¿En qué consiste tu trabajo?.....	
.....	

Indicá en una escala de 1 a 5 en qué grado te generan ansiedad las siguientes **situaciones de evaluación académica:**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Moderadamente</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>

Situaciones de evaluación académica	1	2	3	4	5
Examen parcial escrito con preguntas para desarrollar					
Examen parcial escrito con preguntas de opciones múltiples					
Examen parcial escrito para responder por verdadero/falso					
Examen parcial oral individual					
Examen parcial oral grupal					
Examen final oral					
Examen final escrito con preguntas para desarrollar					
Examen final con preguntas de opciones múltiples					
Examen final para responder por verdadero/falso					
Exposición oral individual de un trabajo en clase					
Exposición oral en grupo de un trabajo en clase					
Otras situaciones de evaluación (Describilas).....					
.....					



### CUESTIONARIO DE ESTRESORES ACADÉMICOS

Se considera **estresor académico** a todo aspecto derivado de las exigencias y demandas del contexto universitario que un estudiante necesita afrontar o manejar para resolver la tensión que le genera.

A continuación se presentan diferentes situaciones académicas que pueden generarte estrés como estudiante. Por favor, indicá con una cruz *en qué medida* cada una de las siguientes situaciones describe un estresor académico para vos.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Moderadamente</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>

	1	2	3	4	5
1. Rendir un examen oral					
2. Rendir un examen escrito					
3. Exponer trabajos en clase					
4. Intervenir en clase (responder o realizar preguntas al profesor, etc.)					
5. Asistir a tutorías o espacios de consulta					
6. Hacer otro tipo de evaluaciones (ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
7. La falta de correspondencia entre contenidos abordados y las modalidades de evaluación					
8. Realizar trabajos en grupo					
9. La competitividad entre compañeros					
10. La relación con los docentes					
11. La sobrecarga académica (excesivo número de cursadas, trabajos obligatorios, etc.)					
12. Problemas relacionados con la falta de disponibilidad de espacios físicos (laboratorios, aulas, espacios de estudio)					
13. Las exigencias y condiciones derivadas del régimen de enseñanza (correlatividades, pérdida de materias, posibilidad de seguir cursando, suma 16)					
14. Las consecuencias del rendimiento académico (promedio) para acceder a la postulación de becas, pasantías, etc.					
15. No entender los temas que se abordan en la clase (dificultad/complejidad de los contenidos)					
16. La cantidad de contenidos de las asignaturas					
17. La falta de correspondencia entre la cantidad y complejidad de temas y el ritmo / modalidad de la cursada					
18. Estudiar					
19. La falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas					
20. La realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda de material, redactar el trabajo, elaborar un informe, participar en un trabajo de campo, etc.)					



**GTAI-AR**

Recordá la última o alguna de las últimas situaciones de examen que hayas vivido y pensá en ella. A continuación te presentamos unos enunciados y te pedimos que marques con una cruz (X) para cada uno de ellos la opción que mejor describe tu experiencia de la situación de evaluación que recordaste como ejemplo.

1	2	3	4	5
Nunca	Poco	A veces	Frecuentemente	Siempre

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



### COPEAU

Muchos estudiantes experimentan ansiedad e incertidumbre ante la proximidad de un examen importante (tal como una evaluación escrita, oral, etc.). Las siguientes frases se refieren a lo que intentás hacer para afrontar este tipo de situaciones. Es necesario que marques la opción que mejor describe tu experiencia en cada caso, las respuestas pueden ir de **1 = “Nunca lo hago”** a **6 = “Siempre lo hago”**, los valores intermedios son tentativos y es necesario que elijas aquella respuesta que sea más adecuada para vos marcandola con una cruz (X).

1	2	3	4	5	6
Nunca	Poco	A veces	A menudo	Casi siempre	Siempre

**En el período previo a un examen importante:**

	1	2	3	4	5	6
1. Intento buscar apoyo emocional de algún amigo, compañero o familiar						
2. Me concentro en cómo voy a ocuparme del examen, y si es necesario dejo otras cosas de lado						
3. Hablo de mis sentimientos con alguien						
4. Alejo los pensamientos acerca del examen de mi mente						
5. Le pregunto a personas que han tenido experiencias similares qué hicieron en esa situación						
6. Pienso cuál es la mejor forma de prepararme para el examen						
7. Me convenzo a mí mismo/a de que no está todo mal						
8. Intento conseguir apoyo y comprensión de los demás por mi situación						
9. Hablo con alguien de cómo me siento						
10. Me vuelco a otras actividades por diversión						
11. Hago lo que se necesite para tener lista cada cosa en su momento						
12. Me convenzo a mi mismo/a de no preocuparme por el examen						
13. Recorto mi tiempo libre para prepararme para el examen						
14. Me esfuerzo conscientemente en pensar en otra cosa						
15. Busco distraerme con películas u otras cosas y así no pienso demasiado en el examen						
16. Busco un consejo de alguien para saber qué hacer al respecto						
17. Hablo con otros para averiguar más acerca del examen						
18. Dejo otras actividades de lado y me concentro en el examen que se acerca						
19. Trato de no pensar en el examen						
20. Concentro todos mis esfuerzos en el examen						
21. Me tomo tiempo extra para prepararme para el examen						





### ERQ

A continuación te pedimos que contestes a unas preguntas sobre tu vida emocional, en concreto, sobre cómo manejas tus emociones. Estamos interesados en dos aspectos. El primero es tu experiencia emocional o lo que sentís internamente. El segundo es tu expresión emocional o cómo manifiestas tus emociones a través de las palabras, los gestos y los comportamientos. Aunque algunas de las cuestiones pueden parecer similares a otras, éstas difieren de forma importante. Por favor, utilizá la siguiente escala de respuesta para cada ítem.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ligeramente en desacuerdo</b>	<b>Ni acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>Ligeramente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

	1	2	3	4	5	6	7
1. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando							
2. Guardo mis emociones para mí mismo/a							
3. Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enojo), cambio el tema sobre el que estoy pensando							
4. Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas							
5. Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma							
6. Controlo mis emociones no expresándolas							
7. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación							
8. Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro							
9. Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas							
10. Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación							

**Esto es todo**  
**¡Muchas gracias por tu colaboración!**