

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
REQUISITO CURRICULAR - PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89

**Relaciones entre la ansiedad ante exámenes y uso de estrategias de
afrontamiento en estudiantes universitarios**

ALUMNAS: Baratucci, Gabriela. Matrícula: 7232/05 - DNI: 32.814.649

Diez, Silvia Adriana. Matrícula: 5971/02 - DNI: 21.505.634

SUPERVISORA: Esp. Del Valle, Macarena Verónica

CO-SUPERVISOR: Dr. Urquijo, Sebastián.

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN:

Psicología Cognitiva - Centro de Investigación en Procesos Básicos,
Metodología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad
Nacional de Mar del Plata.

EL PROYECTO FORMA PARTE DE UNO MAYOR EN DESARROLLO: Sí

FECHA DE PRESENTACION:

Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Barattucci, Gabriela. Matrícula N° 7232/05 y Diez, Silvia. Matrícula N° 5971/02, 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 las autoras.

“El que suscribe manifiesta que la presente Tesina ha sido elaborada por los alumnos; Barattucci, Gabriela; Matricula: 7232/05; Diez, Silvia; Matricula: 5971/02 conforme los objetivos y el Plan de Trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los días del mes de del año 2017”.

Firma, aclaración y sello del Supervisor:

Firma, aclaración y sello del Co-Supervisor:

Informe de Evaluación del Supervisor y/o Co- Supervisor:

Los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Barattucci, Gabriela y Diez, Silvia, han cumplido satisfactoriamente con lo propuesto en el Plan de Trabajo. Durante el desarrollo de esta investigación han demostrado dedicación al estudio y un alto nivel de exigencia y compromiso con las actividades emprendidas.

“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 Barattucci, Gabriela; Matrícula: 7232/05; Diez, Silvia; Matrícula: 5971/02”.

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora:

Fecha de aprobación:

Calificación:

ÍNDICE GENERAL

Resumen.....	4
Introducción.....	5
Marco Teórico.....	6
Antecedentes.....	24
Objetivo General - Objetivos Particulares - Hipótesis.....	27
Metodología.....	29
Análisis de los resultados.....	31
Discusión de los resultados.....	38
Conclusiones.....	41
Agradecimientos.....	43
Referencias Bibliográficas.....	44
Anexo – Instrumentos.....	45

TITULO DEL PROYECTO

Relaciones entre la ansiedad ante exámenes y uso de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios

Resumen

El objeto del estudio fue investigar la existencia de relaciones entre la ansiedad ante una situación de examen y la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios de primer y último año de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se partió de la hipótesis de que los alumnos que ingresan a la universidad utilizan con menor frecuencia estrategias de afrontamiento adaptativas, y que, con el transcurso de la carrera universitaria, su uso aumenta, lo cual repercute en la forma de afrontar la ansiedad frente a los exámenes. Se trabajó con una muestra de 147 estudiantes regulares de la Licenciatura en Psicología de la UNMDP a quienes se les administró la adaptación argentina del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes y el cuestionario Brief- COPE de evaluación de estrategias de afrontamiento. Los resultados muestran, en principio diferencias en función del género, siendo mayores los niveles de ansiedad frente a los exámenes –Emocionalidad, Preocupación y Falta de Confianza- en las mujeres que en los hombres. También, las mujeres mostraron hacer un uso más frecuente de las estrategias Autodistracción y Búsqueda de Apoyo Social, mientras que los hombres hicieron un uso más frecuente de estrategias como el Afrontamiento Activo y la Planificación. Acerca de las diferencias entre primer y quinto año, los alumnos noveles tienden a utilizar con más frecuencia estrategias evitativas o pasivas como el Abandono

del Afrontamiento y el Desahogo Emocional, mientras que sus pares de quinto año tienden más al uso de estrategias activas, como el Afrontamiento Activo y la Planificación. A su vez, los niveles de Ansiedad también son mayores en estudiantes de primer año, esto específicamente en las dimensiones Preocupación e Interferencia. Respecto de las relaciones entre ansiedad frente a los exámenes y estrategias de afrontamiento, se verifica una tendencia a encontrar asociaciones directas entre la ansiedad y el uso de estrategias evitativas, e inversas entre la ansiedad y el uso de estrategias activas. Además existen ligeras diferencias en estas relaciones entre primer y quinto año. Se discuten estos resultados en función de la literatura sobre el tema.

Palabras claves: Estrategias de afrontamiento - Ansiedad frente a exámenes - Estudiantes universitarios – Primer y Quinto Año.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de la presente investigación, radica en poder aportar datos respecto a las relaciones entre la ansiedad frente la situación de examen y la frecuencia de uso y tipo de estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes de primer y quinto año de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata –UNMDP-. Particularmente, el estudio espera, en primer lugar, aportar evidencias que sustenten la existencia de asociaciones entre el uso de estrategias de afrontamiento y la ansiedad frente a los exámenes. En segundo lugar, determinar la existencia de diferencias entre los estudiantes de primer y quinto año tanto en la frecuencia de uso y tipo

de estrategias de afrontamiento que emplean ante una situación de examen, como en la ansiedad frente a los exámenes que experimentan. Se parte entonces del supuesto de que los estudiantes avanzados emplean con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento activas que los estudiantes ingresantes, quienes utilizan con mayor frecuencia estrategias evitativas o pasivas.

La presente investigación se enmarca dentro de un proyecto más general, denominado “*Predictores psicológicos del desempeño académico y la salud mental de los estudiantes universitarios. Emoción, personalidad, psicopatología y cognición*”, dirigido por el Dr. Sebastián Urquijo, el cual tiene por objetivo, explorar las características psicológicas de los estudiantes de la UNMDP, su salud mental, su bienestar psicológico, y considerar el efecto de estos sobre el rendimiento académico. De esta forma, este trabajo permitiría colaborar con el proyecto mayor del cual se desprende.

Creemos que los aportes brindados en esta investigación pueden resultar significativos para diseñar programas de intervención con el fin de mejorar el desempeño académico y disminuir el impacto negativo de la ansiedad en los alumnos en el transcurso de la carrera. Asimismo, consideramos que la relevancia de llevar a cabo este estudio radica en la ausencia de estudios previos específicos sobre esta cuestión en la mencionada población.

MARCO TEÓRICO

Ansiedad

El concepto ansiedad tiene su origen en el término latín *anxietas*, que significa congoja o aflicción (Cía, 2002). El mismo hace referencia a un estado caracterizado por una sensación de inquietud, preocupación, nerviosismo que sufre el individuo ante determinadas situaciones, en las que cree anticipar una amenaza inminente y en las que presiente que algo grave le va a suceder, lo cual suele ir acompañado por una activación a nivel fisiológico, cambios a nivel comportamental y pensamiento automáticos (Aymes & Acuña Castillo, 2000; Cía., 2002; Juárez 2016; Reyes-Ticas, 2010).

La ansiedad, es considerada como una de las sensaciones que se da con mayor frecuencia en los seres humanos. Es parte de nuestra existencia, ya que todos sentimos la misma en un cierto grado (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003). Este grado mínimo de ansiedad sería necesario para sobrevivir, ya que nos prepara para afrontar las distintas circunstancias que se nos presentan día a día, y nos alerta ante posibles amenazas que pudieran surgir; en este punto no podemos pensar la vida sin ella (Reyes-Ticas, 2010).

En un comienzo, el concepto de *ansiedad* se utilizaba de manera indistinta del de *angustia*. Sin embargo a lo largo de los años, se ha intentado distinguir ambas emociones ya que manifiestan sintomatologías dispares. Para diferenciarlas, cabe mencionar que la angustia se caracteriza por presentar un predominio de síntomas que se manifiestan a nivel somático, mientras que en

cambio, la ansiedad suele presentar síntomas de índole cognitiva, comportamental y fisiológica, y relacionarse con la percepción subjetiva que el individuo realiza ante un determinado estímulo. Frente a la angustia, el individuo experimenta una sensación de opresión o constricción que se siente en la región precordial o en la epigástrica con dificultad para respirar, acompañada de cierto afecto de tristeza (Grané, Posse & Rigo, 2004). En la angustia la reacción del organismo es de paralización. En cambio, en la ansiedad, se vivencia una sensación de peligro o amenaza e incertidumbre ante lo que puede llegar a suceder. La reacción es de activación, ya que hay un mayor intento de buscar soluciones eficaces para afrontar la amenaza que en el caso de la angustia (López-Ibor, 1969). Es por esto último que se puede decir que la ansiedad, en niveles adecuados, le permite al individuo adaptarse al medio. Además, la literatura (e.g. Cía, 2002; Guijarro & Vindel, 1999; Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003; Virues Elizondo, 2005) presenta acuerdo sobre considerarla una reacción normal que se presenta frente a determinadas situaciones que son interpretadas como una amenaza o desafío con el fin de resolverlas. De esta manera, en un sentido evolutivo, la ansiedad es adaptativa.

Sin embargo, dicha reacción puede transformarse en patológica, esto es en una reacción exagerada que no necesariamente está ligada a una situación de peligro externa y que no le permite al individuo responder adaptativamente. Esto ocurriría cuando esta reacción se vuelve muy intensa y/o aparece como desproporcionada en relación a la amenaza que realmente supone la situación (Guijarro & Vindel, 1999), lo cual implicaría una valoración irreal o distorsionada -por parte del sujeto- que además tendería a persistir en el tiempo. La ansiedad

en estos niveles desadaptativos, puede condicionar la conducta del sujeto, generando malestar o sufrimiento y afectando su vida cotidiana. Este malestar, frente a determinadas situaciones actuales, tendería a persistir en el tiempo (Cía, 2002).

Si bien consideramos la importancia de indagar en este aspecto patológico y en los trastornos de ansiedad, nuestra investigación se centrará en el aspecto normal de la misma, considerándola necesaria para nuestra supervivencia y como un motor para el aprendizaje, un motivador para alcanzar determinadas metas u objetivos y como una ayuda para tener un buen nivel de estudio o trabajo, siempre en su límite adecuado (Reyes-Ticas, 2010).

Dentro de los modelos teóricos que conceptualizan la ansiedad, Freud desde el enfoque psicoanalítico, definió la ansiedad como un *estado emocional* caracterizado por una sensación de malestar percibida por el individuo, que no permite sosiego y crea una visión pesimista del mundo. Tal estado tendría lugar debido a la incapacidad del yo de reprimir los impulsos que provienen del ello y le resultan inaceptables. Posteriormente, el mismo Freud llegó a la conclusión de que la ansiedad es una señal de peligro para el yo (Ansorena, Cobo & Romero, 1983).

Siguiendo esta línea, las teorías psicoanalíticas actuales, entienden la ansiedad como una señal de alarma para el yo ante ciertas mociones pulsionales que buscan volverse conscientes y que impulsan a esta instancia psíquica a adoptar medidas defensivas tales como la represión. Si dicha defensa resultara exitosa, la ansiedad desaparecería, en cambio si la misma no resulta efectiva, el individuo presentaría una variedad de síntomas y emplearía

defensas auxiliares tales como la conversión, el desplazamiento y la regresión a través de las cuales las mociones logran una satisfacción sustitutiva en los síntomas de tipo histérico, fóbico u obsesivo-compulsivo. Adicionalmente, cuando la ansiedad alcanza niveles exacerbados con respecto a lo normal, puede llegar a desencadenar una crisis de angustia (Cía, 2002).

Por su parte, algunos autores pertenecientes al enfoque humanista y existencialista (e.g. Epstein, 1972; Rogers, 1951; Sullivan, 1953) consideran la ansiedad desde un punto de vista filosófico. En este sentido, May (1969) la define como un temor que aparece cuando el individuo siente que algún valor que es considerado esencial para su vida, es amenazado. De esta manera, la ansiedad funcionaría como una defensa en contra de aquello que pudiere atacar los valores del individuo y es considerada como una característica propia del ser humano.

Desde la teoría sistémica, la ansiedad tiene su origen en la percepción que el individuo tiene de su interacción con los integrantes de los distintos sistemas en los cuales participa. Por consiguiente, el origen de la ansiedad no sólo debe buscarse en la persona, sino en colaboración de quienes la rodean (Juárez, 2016).

El enfoque conductual, fue un gran avance en el estudio de la ansiedad, dado que a partir del mismo, la ansiedad ha podido ser operacionalizada como una respuesta emocional que puede ser evaluada a partir de determinados estímulos y sus reacciones. De esta manera, según esta teoría, la ansiedad es el resultado de un aprendizaje condicionado, de modo que los sujetos que la padecen han aprendido a asociar estímulos en un principio neutros, con acontecimientos vividos como amenazantes, de manera

que cada vez que se produce contacto con dichos estímulos se desencadena la ansiedad asociada a la amenaza (Virues Elizondo, 2005). Estos aportes si bien contribuyeron a evaluar la ansiedad de un modo operacional, no tomaron en cuenta los aspectos cognitivos que también forman parte de este constructo (Cía, 2002).

Despegando del conductismo, Bandura, con su teoría del aprendizaje social y la introducción de componentes cognitivos en los procesos de aprendizaje, plantea que la ansiedad no se originaría únicamente ante un determinado acontecimiento traumático o amenazante, sino que esta se puede desarrollar a partir de la observación de lo que acontece a las personas significativas del entorno.

Con el correr de los años, se han ido destacando en el abordaje de la ansiedad las teorías cognitivas, las cuales consideran a la ansiedad como una respuesta, haciendo hincapié en la percepción e interpretación que realiza el sujeto de una determinada situación, valorándola como amenazante y subestimando los recursos que posee para afrontarla, lo cual daría lugar a que dicha respuesta de ansiedad se desencadene (Cía, 2002; Clark & Beck, 2011; Juárez, 2016).

Uno de los primeros autores que se centró en este aspecto, es Lange (1885) quien sostiene que es la forma en que el individuo percibe a un determinado estímulo lo que causa los cambios corporales y emocionales propios de la ansiedad. Por su parte, Beck (Beck, Emery & Greenberg, 1985) fue el primer terapeuta en desarrollar una teoría cognitiva de la ansiedad que posteriormente ha tenido una amplia difusión y aplicación en el ámbito clínico. Beck destaca la importancia de los esquemas de pensamiento, los cuales

influirían en cómo cada individuo percibe y comprende las situaciones. Tal es así que sostiene que en aquellas personas con una predisposición a la ansiedad, estos esquemas estarían desadaptados influyendo negativamente en la percepción y valoración de los estímulos, considerándolos como dañinos o peligrosos. Además estas personas, realizarían una valoración irreal de los recursos que poseen para afrontar dichos estímulos.

En concordancia con Beck, Emery y Greenberg (1985), otros autores desde su experiencia clínica sostienen que el paciente ansioso vive en un estado de alerta constante, evaluando los aspectos negativos potenciales de cada situación (Cía, 2002). Por ejemplo, Williams (1988) destaca que las personas ansiosas están permanentemente evaluando su entorno y focalizando su atención en estímulos amenazantes. Según este autor, esta hipervigilancia es lo que afecta la cognición en pacientes con dicho trastorno de ansiedad y desde su punto de vista, los pensamientos condicionan nuestros comportamientos.

Lazarus (1966) afirma que existen ciertas evaluaciones que la persona realiza frente a lo que sucede en su entorno y que estas son mediadoras de sus reacciones. Estas evaluaciones preceden a las reacciones emocionales propias de la ansiedad. Dentro de las evaluaciones distingue, por un lado, la evaluación primaria, que consiste en valorar si existe algún tipo de peligro en la situación, y la evaluación secundaria, que abarca la valoración de los recursos propios y del entorno para afrontar la situación de peligro, tales como acción, intentos de cambio de la situación o huida de la misma u otro comportamiento.

A finales de los años 60, surge una de las principales teorías acerca de la ansiedad que sostiene que la misma puede entenderse como un estado

transitorio o como un rasgo estable de la personalidad (Cattell & Scheier, 1961; Spielberger, 1966; 1972). La ansiedad como *rasgo*, puede entenderse como una tendencia en el individuo a reaccionar emocionalmente ante determinadas situaciones de la misma manera, lo cual estaría dando cuenta de una característica estable de su personalidad. En cambio, el *estado* de ansiedad, daría cuenta de un suceso transitorio, con una duración breve de tiempo, que se caracterizaría por la existencia de determinados sentimientos de tensión y aprehensión que son percibidos por el individuo, así como también de activación fisiológica y cambios conductuales (Cía, 2002; Furlán, 2006; Juárez, 2016; Spielberger Gorsuch & Lushene, 1970). Mientras que el *rasgo* de ansiedad estaría determinado por factores hereditarios o experiencias tempranas de la infancia, el *estado* de ansiedad, se desencadenaría a partir de una determinada situación pero no representaría una tendencia sistemática o estable (Cía, 2002). Spielberger, Pollans, y Wordan (1984) plantean que las personas con rasgos de personalidad elevados de ansiedad tienden a vivenciar las situaciones a las que se enfrentan como amenazantes o peligrosas y que además se inclinan a ver el mundo de esta manera, experimentando ansiedad con mayor frecuencia e intensidad que aquellas personas que no tienen tendencia ansiosa.

Ansiedad ante exámenes

En este trabajo, el concepto de ansiedad se utilizará para referirse al rasgo, es decir, a una característica personal que se activa selectivamente en ciertas situaciones y promueve la aparición de un estado ansioso intenso. En este sentido, durante el transcurso de la carrera universitaria, los estudiantes se enfrentan ante situaciones que pueden generar ansiedad. Una de las situaciones que más comúnmente desencadena ansiedad en los estudiantes es la situación de rendir un examen y todos aquellos aspectos asociados a ella. Así, la ansiedad ante exámenes, puede caracterizarse como una tendencia frecuente en los estudiantes a reaccionar con elevada ansiedad ante aquellas circunstancias en que han de ser evaluados en sus conocimientos adquiridos. Frente a esta situación se presentan respuestas de activación fisiológica, pensamientos intrusivos y/o preocupaciones ante la inminencia de un posible fracaso en la tarea, lo cual afectaría el desempeño en la misma (Calvo & Averó, 1995; Heredia, Piemontesi, Furlán & Hodapp, 2008; Furlán & Ponzo, 2006; Mandler & Sarason, 1952; Spielberger, 1980).

Además, la situación de examen es vivenciada por el sujeto como una amenaza personal que podría traer consecuencias en la autoestima, en la valoración social o causar pérdida de algún beneficio esperado (Gutiérrez Calvo, 1996; Gutiérrez Calvo, Averó & Jiménez Sosa, 1997; Hembree, 1988). En aquellas situaciones en las cuales el examen es valorado como algo excesivamente amenazante, que sobrepasa los propios recursos, la ansiedad ante exámenes se convierte en un problema clínicamente significativo y puede

ocasionar consecuencias desadaptativas tales como un menor rendimiento en el desempeño de la tarea e incluso la deserción académica (Castellanos Cárdenas, Guarnizo Castillo & Salamanca Camargo, 2011; Spielberger, 1980). En cambio, en un grado moderado, dicha ansiedad resulta funcional, moviliza a actuar y a utilizar recursos para obtener un buen rendimiento en el examen, tales como dedicar más tiempo de estudio y de repaso, buscar información que ayude a lograr una mejor preparación, estudiar con un compañero, entre otras (Piemontesi & Heredia, 2009). De esta manera, permite al estudiante anticiparse a un posible fracaso, dado que contribuye a centrarse en la preparación del examen, posibilitando así un óptimo rendimiento (Castellanos Cárdenas, Guarnizo -Castillo & Salamanca Camargo, 2011; Furlán, Piemontesi Heredia & Sánchez Rosas, 2015; Flores, 2015).

Es importante destacar que, inicialmente, la ansiedad ante exámenes fue considerada como un constructo unidimensional, esto es como una respuesta global y unitaria que incluía manifestaciones cognitivas, somáticas y conductuales (Hodapp, 1991; Sarason & Mandler 1952). Sin embargo, posteriormente, diversos autores (e.g. Liebert & Morris, 1967; Seipp, 1991; Zeidner, 1998) reconocieron la ansiedad como un constructo bidimensional que incluye aspectos vinculados con la preocupación y la emocionalidad. La primera dimensión referiría a un componente más cognitivo, e incluiría los pensamientos irrelevantes y/o negativos que interfieren en la tarea y que incidirían significativamente en el rendimiento. La segunda, la emocionalidad, incluiría los sentimientos de nerviosismo, tensión y temor y su correlato a nivel fisiológico que implicaría un incremento de la tasa cardiaca, sudoración etc. (Richardson, O'neil, Whitmore & Judd, 1977)

Sin embargo, otros autores, proponen que la ansiedad poseería un carácter multidimensional (Hodapp, 1991; Schwarzer & Quast, 1985) y en este sentido distinguen diversos niveles de análisis. El modelo de Hodapp (1991), retomado por otros autores (Heredía, Piemontesi, Furlán & Hodapp, 2008) sostiene que la ansiedad ante exámenes cuenta con cuatro factores explicativos: 1) la *preocupación*, relacionada con los pensamientos negativos sobre las consecuencias de fracaso o de un mal rendimiento; 2) la *emocionalidad*, referida a la percepción de la activación fisiológica; 3) la *falta de confianza*, referida a las creencias negativas acerca de la propia capacidad para rendir adecuadamente el examen; y 4) la *interferencia*, relativa a pensamientos que irrumpen en el desempeño de la tarea.

Según lo expuesto previamente, la ansiedad, en niveles adecuados puede resultar adaptativa. Así, según la ley de Yakes-Dodson, existiría una relación de tipo U invertido entre la ansiedad y el rendimiento académico, de tal forma que es esperable que frente a un exceso de ansiedad, o por el contrario, a una carencia de ansiedad, el rendimiento pueda verse perjudicado. No obstante, cuando se registra una posición intermedia, es decir, un nivel de ansiedad adecuado y óptimo, el rendimiento se vería beneficiado. En este sentido, Barberón y Giunta (2016) hallaron que en los estudiantes universitarios, mayores niveles de ansiedad parecerían asociarse a mejores rendimientos académicos, ya que, sostienen las autoras, la ansiedad funcionaría como una señal de alarma que provocaría un malestar que los impulsaría a poner en marcha estrategias de afrontamiento enfocadas en la resolución de la tarea. Gutiérrez Calvo y Avero (1995) arribaron a conclusiones semejantes, sosteniendo que la preocupación, componente cognitivo de la

ansiedad, actuaría dando señales de alerta al estudiante de que sus conocimientos no son suficientes para aprobar el examen. Esto mismo, los llevaría a implementar recursos disponibles, tales como dedicar más tiempo de estudio y de repaso, planificar y organizar las actividades, buscar información que ayude a lograr una mejor preparación, estudiar con un compañero, etc. Estas estrategias, permitirían focalizarse en la tarea, disminuyendo la posibilidad de fracaso y obteniendo un mejor rendimiento académico.

Ahora bien, también existen investigaciones que sostienen que niveles altos de ansiedad en estudiantes universitarios suelen asociarse con un detrimento en el rendimiento académico. Por ejemplo, Dominguez-Lara, Calderón-De la Cruz, Alarcón-Parco y Navarro-Loli (2017) realizaron una investigación con 76 estudiantes universitarios de Perú encontrando que mientras mayores eran los niveles de ansiedad menor era el rendimiento académico de los alumnos. En concordancia con lo mencionado anteriormente, Hernández-Pozo, Coronado Álvarez, Araújo Contreras y Cerezo Reséndiz (2008) realizaron un estudio del desempeño académico de estudiantes universitarios y su relación con la ansiedad y llegaron a la conclusión que la ansiedad se relaciona inversamente con el rendimiento académico. Por su parte, Ríos y Augusto (2010) llevaron a cabo una investigación con estudiantes universitarios de primer año y también encontraron que aquellos alumnos que presentaban mayores niveles de ansiedad en la situación de examen a su vez eran los que obtenían un menor rendimiento académico.

Ansiedad ante exámenes en hombres y mujeres

Heredia, D. Piemontesi, S. Furlan, L & Volker, H. (2008) realizaron una investigación con estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, con fin de evaluar las diferencias entre hombres y mujeres en relación a la ansiedad ante exámenes. Y encontraron que las mujeres presentaban mayores niveles de ansiedad que los hombres, obteniendo así mayores valores en las escalas de emocionalidad, preocupación y falta de confianza. No encontrándose diferencias significativas en lo que respecta a la interferencia entre hombres y mujeres.

Estrategias de Afrontamiento

Ahora bien, los estudiantes, cuando se enfrentan a una situación de examen, la cual es considerada una de las principales fuentes de estrés en la universidad, ponen en marcha ciertos recursos disponibles para afrontarla; en este sentido *las estrategias de afrontamiento*, según Lazarus y Folkman (1984) son los esfuerzos cognitivos y conductuales que realizan los sujetos para manejar o reducir aquellas situaciones que, según su valoración, implican una amenaza o un desafío y exceden sus propios recursos. En este punto, también Schwarzer y Schwarzer (1996) sostienen que si la situación es evaluada por el individuo como una amenaza y/o desafío o como algo que excede sus recursos, se inicia el afrontamiento, el cual consiste en una serie de respuestas que se llevan a cabo para reducir los efectos de la situación de estrés que implica, en este caso, el examen. Además estas respuestas van variando constantemente de acuerdo a las situaciones y valoraciones que las personas realicen de las mismas. Son aprendidas y resultan adaptativas para algunos sujetos en determinadas circunstancias (Piemontesi & Heredia, 2009; Lazarus & Folkman, 1984; Zeidner, 1995). Algunos autores (e.g. Carver & Scheier, 1994) consideran que frente a la situación estresante, en las personas se desencadenaría una serie de procesos. En principio, las personas podrían evaluar dicha situación como un desafío o una amenaza inminente, luego, realizarían una valoración de las posibles respuestas que implementarían ante esa situación, tales como organizar el material, prepararse mejor o estudiar con un compañero y finalmente llevarían a cabo esas respuestas de afrontamiento en la situación de examen.

Las primeras teorizaciones respecto al afrontamiento, se apoyan en el Modelo Transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1984). Desde este modelo, los autores toman en cuenta el contexto y la interacción que la persona mantiene con el mismo. Consideran que la forma de afrontar una situación surge de la evaluación que la persona haga de la misma. Es esta valoración, entonces la que determinaría qué estrategias se ponen en marcha para hacer frente a la situación. Los autores también desarrollaron un inventario de evaluación del afrontamiento, denominado Ways of Coping –WOC- (Lazarus & Folkman, 1984) y distinguieron dos formas de afrontamiento: aquellas centradas en la resolución del problema, que apuntan a reducir la situación valorada como amenazante o desafiante y, por otro lado, las orientadas a la regulación de la emoción, que tienen que ver con disminuir el impacto emocional que genera dicha situación. De acuerdo con Vázquez Valverde, Crespo López y Ring (2003) la elección de una u otra estrategia dependería de la situación particular a la que se enfrente la persona y de las posibilidades que cree tener de hacer algo al respecto.

Cabe realizar una distinción entre el concepto de *estrategias* de afrontamiento y el de *estilos* de afrontamiento. Este último supone que en las personas existe una cierta tendencia o predisposición a afrontar las situaciones de un determinado modo que permanece relativamente estable en el tiempo y en distintos contextos. Esta tendencia sería responsable de ciertas preferencias a la hora de utilizar determinadas estrategias de afrontamiento y daría cuenta de un *estilo* a la hora de afrontar las situaciones. En cambio, *las estrategias de afrontamiento*, son específicas de cada contexto y varían de acuerdo a la situación particular a la que se enfrente la persona y la evaluación que haga de

la misma (Carver & Scheier, 1994; Fernández-Abascal, 1997; Parker & Endler, 1992). Asimismo, la aplicación de una u otra estrategia es beneficiosa cuando su uso resulta moderado, temporal y flexible. Si la misma estrategia es utilizada sistemática, exclusiva o excesivamente, puede desembocar en una situación perjudicial para el sujeto.

Ahora bien, aunque el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984) ha sido uno de los más aceptados, existen otros enfoques que han permitido ampliar la mirada respecto al afrontamiento ante el estrés. Entre ellos se encuentra, por ejemplo, el modelo multiaxial Asociado del Afrontamiento (Hobfoll, 1998) que toma en cuenta variables, no solo individuales, sino también sociales que intervienen en el afrontamiento. De esta manera, los individuos utilizarían sus recursos tanto personales como sociales a la hora de afrontar situaciones y relacionarse con los demás (Piemontesi & Heredia, 2009).

Otra propuesta fue presentada por Schwarzer (1999) y se denomina Modelo del Afrontamiento Proactivo. Considera que las personas podrían anticipar posibles situaciones amenazantes, lo cual les permitiría poder pensar de qué manera hacerles frente antes de que ocurran. De manera muy sintética, este modelo consiste en el establecimiento de metas y la realización de las mismas.

También Carver, Scheier y Weintraub (1989), en concordancia con los planteos de Lazarus y Folkman (1984; 1986) y Moos (1988), desarrollaron un modelo multidimensional del afrontamiento y propusieron para su evaluación el inventario de afrontamiento multidimensional -*The Cope Inventory, COPE*-, que permite evaluar no solo aquellas estrategias centradas en el problema o la

emoción anteriormente descritas por Lazarus y Folkman, sino también formas de afrontamiento evitativo que refieren a intentos de evadir la situación problemática o estresante.

Así, las estrategias de afrontamiento (Carver et al., 1989) pueden clasificarse en función de dos ejes. En primer lugar, se clasifican según estén vinculadas a un tipo de *afrontamiento cognitivo* (implica encontrar algún sentido a la situación estresante de manera que resulte menos desagradable), *afrontamiento conductual* (referido a aquellas acciones que se dirigen a confrontar la situación o suceso estresante) o *afrontamiento emocional* (formas que intentan controlar el impacto emocional que genera la situación problemática). En segundo lugar, las estrategias también pueden clasificarse según la forma activa o pasiva/evitativa de afrontar el problema. Las formas activas de afrontamiento refieren a los intentos de enfrentar directamente el suceso conflictivo y suelen considerarse como exitosas, ya que tienen efectos positivos sobre la adaptación. En cambio, las formas pasivas o evitativas, consisten en la ausencia de enfrentamiento o conductas de evasión, consideradas menos exitosas ya que suponen un descompromiso con la situación problemática. Para Carver, Scheier y Weintraub (1989), las estrategias de afrontamiento son conceptualizadas como *pasivas* o *activas*, según resulten o no funcionales a la situación a afrontar. Según su modelo, las estrategias entonces se clasifican como se expresa en el siguiente cuadro.

Estrategias de afrontamiento según el carácter activo o pasivo
(Carver, Scheier & Weintraub, 1989)

Afrontamiento	Activo	Pasivo / Evitativo
Conductual	Activo Planificación Apoyo instrumental	Renuncia Autodistracción Consumo de sustancias
Cognitivo	Reinterpretación positiva Humor Aceptación	Negación Religión Autocrítica
Emocional	Apoyo emocional	Descarga emocional

En función de este modelo Carver, Scheier y Weintraub (1989) también proponen el COPE como un instrumento de medición de estrategias de afrontamiento que resulta una alternativa al WOC de Lazarus y Folkman (1984). No obstante, el COPE fue revisado y modificado varias veces (Cassaretto & Paredes, 2012). La escala es su versión original mide las estrategias que un sujeto pone en juego para afrontar situaciones estresantes y se responde en formato de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (1: casi nunca lo hago, 2: a veces hago esto, 3: usualmente hago esto, 4: hago esto con mucha frecuencia). Es autoadministrable y está compuesta por 60 ítems, organizados en 15 escalas compuestas por 4 ítems cada una.

Posteriormente, Carver (1997) propone una versión abreviada del COPE, llamada *Brief-COPE*, compuesta por 28 ítems organizados en 14 escalas de dos ítems cada una, versión que fue adaptada al español por Morán, Landero y González (2010). Finalmente, Perczek, Carver, Price y Pozo-Kaderman (2000), modifican el *Brief-COPE*, presentando una versión de 12 estrategias evaluadas por dos ítems cada una, es decir, un total de 24 ítems.

Las estrategias eliminadas fueron Apoyo Instrumental y Autocrítica. Las estrategias siguen distribuidas según el modelo presentado previamente aunque se modificó ligeramente el nombre de algunas de ellas para ajustarse mejor a los ítems que las componen:

1. Afrontamiento activo: tomar las acciones necesarias para resolver directamente el conflicto que produce estrés.

2. Planificación: elaborar un plan de acción para hacerle frente al estresor.

3. Uso de apoyo emocional: recurrir a personas para obtener contención u empatía.

4. Autodistracción: intentar distraerse con otras actividades para no pensar en el estresor.

5. Descarga emocional: incrementar la conciencia del propio malestar emocional, acompañado de una tendencia a expresar o descargar esos sentimientos.

6. Abandono del afrontamiento: dejar de intentar hacerle frente al estresor.

7. Reinterpretación positiva: buscarle el lado positivo al problema e interpretarlo como una posibilidad de crecimiento personal.

8. Negación: rechazar que el suceso estresante o problemático está ocurriendo.

9. Aceptación: reconocer la realidad e importancia de la situación o el suceso estresante que está ocurriendo.

10. Religión: intento de refugiarse en la fe o dios en lugar de afrontar la

situación.

11. Uso de sustancias (alcohol, medicamentos): tomar alcohol u otras sustancias con el fin de sobrellevar o evadir el afrontamiento del suceso estresante.

12. Humor: implica hacer chistes o reírse de la situación como una manera de sobrellevarla.

La versión entonces presentada por Perczek, Carver, Price y Pozo-Kaderman (2000) se presenta en la Tabla 1. Este será el modelo sobre el cual se apoyará esta investigación.

Tabla 1- Estrategias de afrontamiento según el grado de adaptabilidad y los dominios conductual, cognitivo y emocional del modelo multidimensional de Perczek, Carver, Price y Pozo-Kaderman (2000)

Modalidad Adaptabilidad	Activo	Pasivo/Evitativo
Conductual	Afrontamiento Activo Planificación	Abandono del Afrontamiento Autodistracción Uso de sustancias
Cognitivo	Reinterpretación positiva Humor Aceptación	Negación Religión
Emocional	Búsqueda de Apoyo Social	Desahogo emocional

Uso de estrategias de afrontamiento en hombres y mujeres

En lo que respecta al uso de las estrategias de afrontamiento, se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres. Algunos autores (e.g. Buchwald & Schwarzer, 2003; Cabanach, Fariña, Freire, González & Ferradás, 2013; Stöber 2004; Stone & Neale, 1984) han encontrado que las mujeres buscan apoyo social con más frecuencia que los hombres, lo que indicaría que las mujeres se orientarían más a su red social para buscar ayuda cuando tienen algún problema.

A su vez, Cabanach, Fariña, Freire, González y Ferradás (2013) encontraron que los hombres recurren en mayor medida a las estrategias de reevaluación positiva y planificación como formas de afrontar situaciones académicas problemáticas.

Uso de estrategias de afrontamiento en la universidad

Con respecto a las diferencias entre alumnos universitarios de primero y quinto año, Montaña (2011) halló que los estudiantes de primer año utilizaban más frecuentemente estrategias evitativas o de escape que sus pares de quinto año. También Casari, Anglada, y Daher (2014) encontraron que los alumnos de los primeros años de las carreras universitarias son más proclives a utilizar estrategias de Afrontamiento Evitativas como la Evitación Cognitiva y la Aceptación-Resignación, así como otras estrategias conductuales desadaptativas, como la Descarga Emocional. En cambio, los alumnos que se encuentran cursando los últimos años de la carrera, presentan una mayor tendencia a utilizar estrategias de acercamiento cognitivas como la Reevaluación Positiva y el Análisis Lógico, y conductuales adaptativas, como la Búsqueda de Apoyo. Por su parte, los hallazgos de Sicre (2013) también sugieren que el afrontamiento por medio de la Aproximación Cognitiva es utilizado con mayor frecuencia por los alumnos que se encuentran cursando los últimos años de su carrera universitaria.

Antecedentes

En cuanto a la relación entre los niveles de ansiedad frente a los exámenes presentados por los estudiantes y las estrategias de afrontamiento que estos parecen poner en juego, hemos encontrado diversas investigaciones que sugieren dicha asociación. Así, Piemontesi, Heredia, Furlán, Sánchez-Rosas y Martínez (2012) llevaron a cabo una investigación para evaluar las relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes y el estilo de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. Para esto, se basaron en el modelo de la *reducción de la eficiencia* (Eysenck & Gutiérrez Calvo, 1992; Gutiérrez Calvo & García González, 1999), el cual plantea que la preocupación que experimentan los sujetos en la situación de examen puede afectar la capacidad de procesamiento de la información y/o, por otro lado, movilizar ciertos recursos que resultan eficaces en la preparación de un examen tales como mayor esfuerzo y tiempo de estudio. Sus resultados muestran que la falta de confianza y la interferencia se asocian positivamente con el uso frecuente de estrategias de afrontamiento evaluadas como desadaptativas y negativamente con estrategias consideradas adaptativas. Luego, la Preocupación es la única dimensión que se asocia con el uso frecuente de estrategias de afrontamiento efectivas, las cuales movilizan al estudiante a utilizar recursos como la preparación, la concentración y el estudio focalizado en el examen.

Asimismo, Rusiñol, Gomez, De Pablo y Valdés (1993) evaluaron los niveles de ansiedad y el afrontamiento en alumnos de segundo año de la Universidad de Barcelona y hallaron también que los niveles de ansiedad

correlacionaban con estrategias de Distanciamiento. De manera similar, Montaña (2011) propuso evaluar las estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante la situación de examen en estudiantes universitarios de primero y quinto año. Sus resultados evidenciaron que a mayores niveles de preocupación y falta de confianza, más se utilizaban las estrategias de distanciamiento y de escape-evitación, y menos la de resolución de problemas.

Así, este estudio intentará encontrar evidencias empíricas de la mencionada relación entre la ansiedad frente a los exámenes y el tipo y la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. También se intentará determinar si dicha relación difiere entre estudiantes ingresantes e ingresantes más avanzados, bajo la hipótesis de que estos últimos ya cuentan con más experiencia en la presentación de exámenes y la regulación de la ansiedad frente a los mismos. También, se estima que las estrategias de afrontamiento puestas en juego por los estudiantes avanzados sean más adaptativas que aquellas mayormente utilizadas por los estudiantes ingresantes. Se espera que los resultados confirmen lo presentado en la literatura científica y aporten datos a la caracterización de los estudiantes de nuestra Universidad (UNMDP). Los resultados podrían redundar en nuevas investigaciones sobre la temática y en proyectos ulteriores de entrenamiento en habilidades de afrontamiento y autorregulación que colaboren a la mejora de la salud mental y el bienestar de los estudiantes.

MÉTODO

Objetivos generales

1. Determinar la existencia de relaciones entre la ansiedad ante los exámenes y el tipo y frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios.
2. Evaluar si la mencionada relación difiere entre los estudiantes de primer y de quinto año.

Objetivos particulares

1. Describir y caracterizar el tipo y la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios.
2. Describir y caracterizar los niveles de ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios.
3. Establecer las posibles relaciones entre los niveles de ansiedad ante los exámenes y las estrategias de afrontamiento utilizadas.
4. Evaluar si existen diferencias significativas en la relación de las variables entre los estudiantes de primer y de quinto año.

Hipótesis de trabajo

1. Existe una asociación entre los niveles de ansiedad y las estrategias de afrontamiento de forma tal que es esperable encontrar que

aquellos alumnos que presenten mayores niveles de ansiedad frente a los exámenes, también evidenciarán un mayor uso de estrategias de afrontamiento desadaptativas.

2. La relación entre las variables difiere según se trate de estudiantes ingresantes y estudiantes avanzados.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 147 sujetos, estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, de los cuales 123 eran mujeres (83,7%) y 24 eran hombres (16,3%). Las edades estuvieron comprendidas entre 17 y 57 años (M: 27,2; DE: 8,8). Los sujetos fueron divididos en dos grupos en función de si se encontraban cursando su primer o su quinto año. Aquellos sujetos pertenecientes a primer año (N: 70), tuvieron una moda de edad de 18, mientras que los sujetos pertenecientes al grupo de quinto año (N: 77) tuvieron una distribución bimodal de 25 y 27 años.

Instrumentos

Para evaluar el tipo y la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento se aplicó el *Brief-COPE* (Perczek, Carver, Price & Pozo-Kaderman, 2000), es decir, la versión abreviada del cuestionario autoadministrable COPE (Cuestionario Multidimensional de Evaluación del Afrontamiento) el cual permite evaluar un amplio rango de respuestas de afrontamiento. La versión original de 60 ítems fue desarrollada por Carver,

Scheier y Weintraub (1989); y la versión abreviada, BRIEF-COPE, consta de 24 ítem que constituyen 12 escalas, con 4 opciones de respuesta: 1= *No hice esto en lo absoluto*, 2= *Hice esto un poco*, 3= *Hice esto con cierta frecuencia* y 4= *Hice esto con mucha frecuencia*. Las estrategias evaluadas son: autodistracción, afrontamiento activo, negación, uso de sustancias, búsqueda de apoyo social, abandono del afrontamiento, desahogo de emociones, reinterpretación positiva, planificación, humor, aceptación y religión.

Para evaluar los niveles de ansiedad frente a los exámenes se administró la adaptación argentina (Heredia, Piemontesi, Furlán & Hodapp, 2008; Piemontesi, Heredia & Furlán, 2012) del Inventario Alemán de Ansiedad Frente a los Exámenes -GTAI- (Hodapp, 1991). Se trata de un instrumento de autoinforme que consta de 29 ítems de respuesta, agrupados en cuatro escalas: Preocupación, Emocionalidad, Interferencia y Falta de Confianza. La dimensión Preocupación refiere a aquellos pensamientos automáticos sobre las consecuencias negativas de fracasar que pueden afectar el rendimiento del sujeto tanto al momento de estudio como del examen en sí. La Interferencia incluye aquellos pensamientos intrusivos que producen distracción e interfieren con el proceso cognitivo en curso. El factor Falta de Confianza supone la evaluación de las creencias negativas que el sujeto produce sobre sí mismo, su capacidad y su desempeño para rendir adecuadamente el examen. Finalmente, la Emocionalidad está relacionada con la percepción de la activación fisiológica característica de la respuesta ansiógena.

Los instrumentos se aplicaron de manera individual y autoadministrada y ambos se adjuntan en el anexo del presente trabajo.

Procedimiento

Los sujetos fueron contactados en el Complejo Universitario, se les solicitó la firma de un Consentimiento Informado, garantizándose la confidencialidad de los datos. Se administraron los instrumentos en una única aplicación. Los datos fueron sistematizados y sometidos a los análisis estadísticos pertinentes

RESULTADOS

En primer lugar, para caracterizar a la muestra en función de las variables bajo estudio, se aplicaron análisis estadístico-descriptivos. También realizamos análisis de diferencias de medias en función del sexo para evaluar la influencia de dicha variable. Dado que el grupo de hombres era reducido (N: 24) y que algunas de las variables no cumplían o bien el criterio de normalidad o bien el criterio de homocedasticidad, se aplicó una prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Los resultados se expresan en la Tabla 2. Allí se observan, en principio, las 4 dimensiones de la ansiedad ante exámenes y luego, las 12 estrategias de afrontamiento. También se pueden visualizar los 6 tipos de afrontamiento (Afrontamiento conductual, afrontamiento cognitivo, afrontamiento emocional, escape conductual, escape cognitivo y escape emocional) así como dos grandes escalas que aglutinan los tipos de afrontamiento en general (afrontamiento de tipo activo y afrontamiento de tipo pasivo).

Tabla 2 - Valores estadístico descriptivos y diferencias de medias en función del sexo

	Femenino		Masculino		U de Mann-Whitney	P
	M	DE	M	DE		
Preocupación	3,64	0,73	2,91	0,59	643,500	0,00
Interferencia	2,49	0,90	2,14	0,81	1174,500	0,11
Falta de Confianza	2,71	0,74	2,03	0,58	675,500	0,00
Emocionalidad	3,12	0,82	2,36	0,56	627,000	0,00
Autodistracción	2,82	0,78	2,56	0,56	1097,500	0,04
Afrontamiento activo	3,40	0,61	3,65	0,48	1128,500	0,05
Negación	1,46	0,69	1,31	0,44	1404,000	0,67
Uso de sustancias	1,27	0,57	1,31	0,69	1460,000	0,91
Búsqueda de Apoyo Social	3,45	0,68	3,02	0,79	1005,000	0,01
Abandono del Afrontamiento	1,57	0,69	1,33	0,60	1184,500	0,09
Desahogo de Emociones	2,81	0,80	2,60	0,71	1268,500	0,27

Reinterpretación positiva	3,04	0,73	3,08	0,70	1424,500	0,78
Planificación	3,16	0,62	3,44	0,61	1109,500	0,05
Humor	2,13	0,79	2,35	0,74	1211,500	0,16
Aceptación	3,15	0,75	3,23	0,66	1412,500	0,73
Religión	1,92	1,05	1,60	0,79	1281,000	0,28
Afrontamiento conductual	3,28	0,53	3,54	0,45	1053,500	0,02
Afrontamiento Cognitivo	2,77	0,53	2,89	0,48	1323,500	0,42
Afrontamiento Emocional	3,45	0,68	3,02	0,79	1005,000	0,01
Escape Cognitivo	1,69	0,66	1,46	0,46	1204,500	0,14
Escape Emocional	2,81	0,80	2,60	0,71	1268,500	0,26
Escape Conductual	1,88	0,42	1,74	0,45	1118,500	0,05
Afrontamiento de tipo Activo	3,17	0,37	3,15	0,39	1422,500	0,77
Afrontamiento de tipo Pasivo	2,13	0,44	1,93	0,36	1127,500	0,06

Como se observa en la Tabla 2, existen algunas diferencias estadísticamente significativas entre los hombres y las mujeres tanto respecto de las dimensiones de la ansiedad ante exámenes como del uso de estrategias de afrontamiento. Así, respecto de la ansiedad ante los exámenes, las mujeres presentan mayores niveles de preocupación, falta de confianza y emocionalidad. La dimensión Interferencia no evidenció diferencias estadísticamente significativas. También, las mujeres presentan un uso más frecuente de estrategias de afrontamiento activo emocional -específicamente, búsqueda de apoyo-, así como estrategias de escape conductual – específicamente, autodistracción-. En cambio, los hombres utilizarían más frecuentemente estrategias de afrontamiento activo conductual - específicamente, afrontamiento activo y planificación-.

Cabe destacar, respecto de los valores promedios de utilización de estrategias de afrontamiento, que los mismos se encuentran ponderados por escalas en función de la cantidad de estrategias que la componen. Consecuentemente, podemos decir que los sujetos parecerían utilizar, tanto hombres como mujeres, más frecuentemente estrategias de afrontamiento de

tipo activo que pasivo.

Para determinar la existencia de diferencias significativas entre las variables en función de si los alumnos eran de primer o de quinto año, se aplicó, nuevamente una U de Mann-Whitney. Los resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3 – Valores estadístico descriptivos y diferencias de medias en función del año de cursada

	1° año		5° año		U de Mann-Whitney	P
	M	DE	M	DE		
Preocupación	3,65	0,77	3,40	0,72	2154,500	0,04
Interferencia	2,61	0,93	2,26	0,83	2056,500	0,01
Falta de Confianza	2,68	0,76	2,52	0,76	2414,500	0,28
Emocionalidad	2,93	0,84	3,06	0,83	2480,500	0,41
Autodistracción	2,71	0,78	2,83	0,73	2534,000	0,52
Afrontamiento activo	3,33	0,60	3,55	0,59	2066,000	0,01
Negación	1,47	0,71	1,41	0,60	2647,000	0,83
Uso de sustancias	1,28	0,57	1,27	0,62	2639,000	0,77
Búsqueda de Apoyo Social	3,33	0,75	3,43	0,69	2501,000	0,42
Abandono del Afrontamiento	1,64	0,72	1,42	0,62	2212,000	0,04
Desahogo de Emociones	2,61	0,85	2,93	0,70	2158,000	0,03
Reinterpretación positiva	3,03	0,84	3,06	0,60	2569,000	0,62
Planificación	3,05	0,64	3,35	0,58	1955,000	0,01
Humor	2,16	0,91	2,17	0,65	2610,500	0,74
Aceptación	3,16	0,78	3,17	0,70	2672,500	0,93
Religión	1,78	0,97	1,95	1,06	2478,500	0,38
Afrontamiento conductual	3,19	0,51	3,45	0,51	1879,500	0,01
Afrontamiento Cognitivo	2,78	0,58	2,80	0,46	2650,500	0,86
Afrontamiento Emocional	3,33	0,75	3,43	0,69	2501,000	0,42
Escape Cognitivo	1,63	0,60	1,68	0,66	2638,000	0,82
Escape Emocional	2,61	0,85	2,93	0,70	2158,000	0,03
Escape Conductual	1,88	0,44	1,84	0,42	2570,500	0,62
Afrontamiento de tipo Activo	3,10	0,35	3,23	0,38	2082,000	0,02
Afrontamiento de tipo Pasivo	2,04	0,42	2,15	0,44	2332,000	0,16

Según los resultados de la tabla 3, encontramos diferencias entre primer y quinto año en los niveles de ansiedad y en el uso de estrategias de afrontamiento. En lo referente a los niveles de ansiedad ante los exámenes, los

componentes de preocupación e interferencia resultaron mayores en primero que en quinto año. Respecto del uso de estrategias de afrontamiento, el afrontamiento de tipo activo fue mayor en quinto año, específicamente, fue más frecuente el uso de estrategias de afrontamiento conductual como el afrontamiento activo y la planificación. También fue mayor el uso de la estrategia desahogo de emociones. En cambio, entre los alumnos de primer año, fue mayor el uso de estrategias evitativas como el abandono del afrontamiento y el desahogo emocional.

Con el objeto de evaluar si existe una relación entre el uso de estrategias de afrontamiento y los niveles de ansiedad ante exámenes, se aplicaron correlaciones parciales controlando el género. En un principio, en la tabla 3 se expresan los resultados para toda la muestra.

Tabla 4 - Correlaciones parciales controlando el sexo para toda la muestra entre las dimensiones de ansiedad y el uso de estrategias de afrontamiento

	Preocupación	Interferencia	Falta de Confianza	Emocionalidad
Autodistracción	0,02	0,16*	-0,09	0,13
Afrontamiento activo	0,08	-0,14*	-0,22**	0,04
Negación	0,25**	0,40**	0,22**	0,33**
Uso de sustancias	0,14*	0,16*	0,05	0,18*
Búsqueda de Apoyo Social	0,16*	-0,03	0,01	0,16*
Abandono del Afrontamiento	0,23**	0,31**	0,16*	0,21**
Desahogo de Emociones	0,06	-0,05	-0,15*	0,12
Reinterpretación positiva	0,03	-0,06	-0,20**	0,05
Planificación	0,05	-0,08	-0,17*	0,08
Humor	-0,08	0,05	-0,16*	-0,09
Aceptación	-0,16*	-0,17*	-0,25**	-0,07
Religión	-0,01	0,09	-0,01	0,06
Afrontamiento Conductual	0,07	-0,13	-0,23**	0,07
Afrontamiento cognitivo	-0,10	-0,09	-0,29**	-0,05
Afrontamiento emocional	0,16*	-0,03	0,01	0,16*
Escape cognitivo	0,12	0,27**	0,11	0,22**
Escape emocional	0,06	-0,05	-0,15*	0,12
Escape conductual	0,20**	0,33**	0,06	0,27**

Afrontamiento activo	0,09	-0,12	-0,24**	0,11
Afrontamiento pasivo	0,16*	0,22**	-0,02	0,27**

*p<0,05

**p<0,01

Como puede observarse en la tabla 4, las dimensiones de ansiedad evidencian asociaciones directas e inversas con las distintas estrategias de afrontamiento. Podemos observar ciertas tendencias. Por ejemplo, falta de confianza establece asociaciones directas con las estrategias de afrontamiento consideradas evitativas o pasivas e inversas con aquellas consideradas activas. La misma tendencia se observa respecto de la dimensión interferencia. En cambio, emocionalidad, presenta asociaciones directas tanto con estrategias evitativas o pasivas (abandono de afrontamiento, negación, uso de sustancias) como con estrategias activas (búsqueda de apoyo). También la dimensión Preocupación refleja este patrón.

Luego, para determinar si el año de cursada de los alumnos ejercía una influencia sobre las relaciones entre las variables, se realizaron nuevamente correlaciones parciales controlando el sexo, pero de manera separada para primer y quinto año. Los resultados se muestran en la tabla 4, para primer año y en la tabla 5 para quinto año.

Tabla 5. Correlaciones parciales controlando el sexo para alumnos de primer año entre las dimensiones de ansiedad y el uso de estrategias de afrontamiento.

	Precupación	Interferencia	Falta de Confianza	Emocionalidad
Autodistracción	0,01	0,18	-0,22*	0,16
Afrontamiento activo	0,10	-0,14	-0,14	0,12
Negación	0,30**	0,36**	0,29**	0,41**
Uso de sustancias	0,31**	0,06	-0,04	0,34**

Búsqueda de Apoyo Social	0,23*	-0,01	0,03	0,11
Abandono del Afrontamiento	0,22*	0,32**	0,15	0,28**
Desahogo de Emociones	-0,04	0,01	-0,07	0,04
Reinterpretación positiva	0,04	-0,02	-0,12	0,09
Planificación	-0,01	-0,04	-0,11	0,01
Humor	-0,18	0,14	-0,03	0,02
Aceptación	-0,28**	-0,20*	-0,26*	-0,07
Religión	0,01	0,04	-0,04	0,06
Afrontamiento Conductual	0,06	-0,11	-0,16	0,08
Afrontamiento cognitivo	-0,20*	-0,03	-0,19	0,02
Afrontamiento emocional	0,23*	-0,01	0,03	0,11
Escape cognitivo	0,18	0,25*	0,14	0,29**
Escape emocional	-0,04	0,01	-0,07	0,04
Escape conductual	0,26*	0,31**	-0,07	0,40**
Afrontamiento de tipo activo	0,07	-0,07	-0,16	0,12
Afrontamiento de tipo pasivo	0,14	0,23*	-0,01	0,30**

*p<0,05

**p<0,01

Tabla 6. Correlaciones parciales controlando el sexo para los alumnos de quinto año entre las dimensiones de ansiedad y el uso de estrategias de afrontamiento.

	Precupación	Interferencia	Falta de Confianza	Emocionalidad
Autodistracción	0,06	0,18	0,04	0,10
Afrontamiento activo	0,18	-0,06	-0,24*	-0,04
Negación	0,18	0,43**	0,15	0,27**
Uso de sustancias	0,04	0,27**	0,14	0,05
Búsqueda de Apoyo Social	0,11	-0,04	-0,02	0,21*
Abandono del Afrontamiento	0,18	0,24*	0,14	0,17
Desahogo de Emociones	0,26**	-0,01	-0,19	0,19*
Reinterpretación positiva	0,07	-0,10	-0,28**	0,02
Planificación	0,25*	-0,01	-0,15	0,13
Humor	0,06	-0,05	-0,29**	-0,22*
Aceptación	-0,03	-0,13	-0,23*	-0,07
Religión	0,03	0,17	0,04	0,06
Afrontamiento Conductual	0,24*	-0,04	-0,22*	0,05
Afrontamiento cognitivo	0,05	-0,14	-0,38**	-0,13
Afrontamiento emocional	0,11	-0,04	-0,02	0,21*
Escape cognitivo	0,11	0,33**	0,10	0,17
Escape emocional	0,26*	-0,01	-0,19	0,19*
Escape conductual	0,15	0,36**	0,16	0,17
Afrontamiento de tipo activo	0,20*	-0,10	-0,26**	0,09

Afrontamiento de tipo pasivo	0,24*	0,28**	0,01	0,24*
------------------------------	-------	--------	------	-------

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Se pueden establecer algunas diferencias entre los alumnos de primer y de quinto año en las asociaciones que se establecen entre las variables. La preocupación en primer año se asocia con negación, uso de sustancias y abandono del afrontamiento, por lo tanto, la preocupación se asocia con estrategias pasivas o evitativas mayormente. En cambio, en quinto año no se asocia tan sistemáticamente con las estrategias pasivas como en primero. La preocupación, por ejemplo, se asocia en quinto año con la planificación, es decir, mientras mayor es la preocupación, mayor es el uso de estrategias de planificación. Por lo tanto, la forma en la que afecta la preocupación al uso de estrategias difiere entre primer y quinto año.

Respecto de la dimensión de interferencia, las relaciones con el uso de estrategias de afrontamiento en primero y quinto año no difiere significativamente: tanto en un grupo como en el otro, la interferencia evidencia asociaciones con estrategias pasivas como negación y abandono del afrontamiento. La única estrategia que difiere es la aceptación mostrando una asociación inversa en primero que desaparece en quinto.

Falta de confianza establece asociaciones positivas con estrategias evitativas e inversas con estrategias activas, pero en primero, establece asociaciones con tres estrategias, mientras que en quinto lo hace con cuatro estrategias y con dos tipos de afrontamiento activo (el afrontamiento de tipo cognitivo y el conductual). Es decir, parecería que la confianza en uno mismo estaría más relacionada con el uso de estrategias de afrontamiento en quinto

año que en primer año.

Con respecto a la dimensión Emocionalidad, mientras que en primer año este factor establece asociaciones directas con estrategias de afrontamiento pasivo, como la negación, en quinto año a esas asociaciones –que se mantienen- se suma una relación directa con la búsqueda de apoyo social. Es decir, que a mayor emocionalidad, en quinto año, no sólo se utilizan más estrategias pasivas, sino también más búsqueda de apoyo social.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En concordancia con Heredia, Piemontesi, Furlan y Volker (2008) y con Hodapp (1991) encontramos diferencias significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de la ansiedad ante exámenes. Así, las mujeres presentan mayores niveles de preocupación, falta de confianza y emocionalidad. A su vez, al igual que en el estudio de Piemontesi et al. (2008), la dimensión interferencia no registró diferencias en función del sexo. Esto es similar también a lo que propone la literatura en general sobre los mayores niveles de ansiedad en las mujeres (e.g. Arenas & Puigcerver, 2009; Balanza, Morales & Guerrero, 2009) probablemente debido a patrones culturales de educación diferentes, así como a una mayor presión social respecto del desempeño en las mujeres que en los hombres. También Rosario et al. (2008) sugieren que la existencia de mayores niveles de ansiedad ante los exámenes en las mujeres que en los hombres se debería a que estos últimos tienden a considerar las instancias evaluativas como un desafío, al contrario de las mujeres, quienes interpretan los exámenes como situaciones de peligro o amenaza debido a las exigencias sociales de perfección profesional y laboral.

Respecto de las estrategias de afrontamiento, también encontramos diferencias en función del sexo. En principio, las mujeres presentaron un uso más frecuente de estrategias de afrontamiento activo emocional, específicamente búsqueda de apoyo, tal como lo reporta la literatura (Buchwald & Schwarzer, 2003; Cabanach, Fariña, Freire, González & Ferradás, 2013; Heredia, Piemontesi, Furlán & Pérez, 2008; Stöber, 2004; Stone & Neale, 1984). Por lo que puede concluirse que las mujeres evidencian una mayor

tendencia a la búsqueda y el uso del apoyo social y emocional y a relacionarse con otras personas como método de afrontamiento. Es una estrategia activa, pues permite a las personas afrontar situaciones estresantes mediante sus redes sociales de apoyo.

En cambio los hombres, utilizarían más usualmente la estrategia de Planificación, lo cual es congruente con lo reportado por Cabanach, Fariña, Freire, González y Ferradás (2013), quienes también encontraron que los hombres recurren en mayor medida a la estrategia de planificación y sugieren que mientras que las mujeres suelen ser más proclives a la rumiación, los hombres ante la misma situación suelen adoptar algún tipo de acción a seguir en lugar de preocuparse por ella (Nolen-Hoeksema, 1994).

También, respecto del uso general de estrategias pasivas y activas, observamos un uso más frecuente de estrategias de tipo activo que pasivo tanto en hombres como en mujeres, lo que coincide con lo expuesto por Castellanos Cárdenas, Guarnizo Castillo y Salamanca Camargo (2011).

Pensando, ahora a las diferencias entre alumnos de primer y quinto año, se halló que en los alumnos de primer año, los niveles de preocupación e interferencia fueron mayores que en los estudiantes más avanzados. Celis et al. (2001), también reporta mayores niveles de ansiedad entre estudiantes de primer año en comparación con sexto año en la carrera de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es posible ensayar dos hipótesis: primero, que los estudiantes de primer año poseen mayores niveles de ansiedad frente a los exámenes porque aún no han atravesado demasiadas instancias evaluativas y, con el transcurso de la carrera, dicha ansiedad disminuye al familiarizarse con los procesos relativos a los exámenes; es decir,

la trayectoria y la experiencia transitada en cuanto a la exigencia universitaria, la metodología de estudio y los exámenes rendidos, podrían potenciar el aprendizaje y reducir los niveles de ansiedad. Una segunda explicación, dado que este estudio tuvo un diseño transversal, es que quizás los alumnos con mayores niveles de ansiedad abandonan la carrera, por lo que en quinto año permanecen sujetos con menores niveles de preocupación e interferencia. Un estudio longitudinal podría echar luz sobre este punto.

Respecto del uso de estrategias de afrontamiento, y tal como Montaña (2011) y Casari, Anglada, y Daher (2014), encontramos que los alumnos de primer año tienen una mayor tendencia al uso de estrategias de afrontamiento evitativas o pasivas, como el Abandono del Afrontamiento. En cambio, los alumnos de quinto, utilizan más frecuentemente estrategias de afrontamiento de tipo activas, como el Afrontamiento Activo y la Planificación. De manera similar, Sicre (2013) también reporta que el afrontamiento activo es utilizado con mayor frecuencia por los alumnos que se encuentran cursando los últimos años de su carrera universitaria. A partir de estos datos, se podría ensayar una conclusión similar a la expuesta previamente sobre la ansiedad: o bien a medida que transcurren los años académicos los estudiantes van modificando el uso que hacen de sus estrategias de afrontamiento al examen, o bien, los alumnos de primero que utilizan mayormente estrategias evitativas desertan de la universidad. Nuevamente, se sugieren estudios longitudinales ulteriores.

En cuanto a la relación entre las dimensiones de ansiedad y el uso de estrategias de afrontamiento, los resultados muestran que Falta de Confianza, Interferencia, Preocupación y Emocionalidad suelen establecer asociaciones directas con estrategias de afrontamiento evitativas o pasivas e inversas con

las estrategias activas o de aproximación. Esto coincide con lo hallado por Piemontesi et al. (2012) y Stober (2004) que encontraron también que estas dimensiones se asociaban positivamente con el uso frecuente de estrategias de afrontamiento evaluadas como desadaptativas, y negativamente con estrategias consideradas adaptativas. Esto sugiere entonces que cuanto mayor ansiedad presentan los estudiantes, más utilizan las estrategias de tipo pasivo o evitativo. Estos resultados avalan lo planteado por Lazarus y Folkman (1984) respecto a que elevados niveles de ansiedad se asocian con una mayor utilización de estrategias orientadas a la evitación.

No obstante, existen algunas excepciones. En alumnos de quinto año, la Preocupación mostró asociaciones directas con la estrategia activa de Planificación. A su vez, en primer año, la Preocupación se asoció directamente con la búsqueda de apoyo social. Este resultado coincide con lo expuesto por Piemontesi y Heredia (2009) quienes hallaron que aquellos alumnos con mayores niveles de Preocupación, utilizaban más el Afrontamiento Orientado a la Tarea, mayor Búsqueda de Apoyo Social y menor nivel de frecuencia de uso de la Evitación. Los resultados podrían explicarse considerando que el componente de preocupación de la ansiedad podría generar motivación al pensar en las posibles consecuencias que tendría fracasar en un examen. Así, un alumno muy preocupado por su desempeño, sería un alumno que pondría en marcha distintos recursos para promover su aprendizaje y potenciar el rendimiento en la tarea.

Finalmente, sobre las relaciones entre las variables entre primer y quinto año, pueden observarse pequeñas diferencias entre los grupos. Lo más destacable quizás sea la recién discutida relación de la Preocupación y la

Planificación, relación que no se halla entre los estudiantes de primer año. También existen otras diferencias sutiles, como el hecho de que en quinto la Emocionalidad se asocia con la Búsqueda de Apoyo Social, relación que no se verifica entre estudiantes de primer año.

Consideramos, que los aportes generados de esta investigación, pueden resultar significativos para diseñar programas de intervención con el fin de mejorar el desempeño académico y disminuir el impacto negativo de la ansiedad en los alumnos en el transcurso de la carrera y así, prevenir el fracaso académico y la deserción del alumno en la carrera.

Asimismo, también se espera que este estudio pueda abrir el terreno a nuevas investigaciones que tomen en consideración la mencionada relación bajo estudio en otras carreras.

Se destaca como una limitación del estudio que, con la elaboración del marco teórico y la búsqueda bibliográfica, se hallaron investigaciones que discutían la validez del Brief-Cope (Carver, 1997). Así, Moran, Landero y González (2009) sugieren que la validez del instrumento no es concluyente pues no se confirma la estructura factorial original; además, la consistencia interna de las subescalas no es adecuada en todos los casos. Consecuentemente, sería pertinente utilizar en el futuro otros instrumentos para replicar los resultados.

Otra limitación radica en el tamaño de la muestra, siendo el número de casos analizados pequeño y en su mayoría mujeres. Por lo cual, debería realizarse el mismo estudio incluyendo más participantes, de otras carreras y más hombres.

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer a todas aquellas personas que nos han acompañado durante este proceso de aprendizaje, tan relevante para nuestra formación profesional.

Le agradecemos especialmente a nuestra supervisora Macarena del Valle, quien con mucha dedicación nos orientó y asesoró en la elaboración y corrección de nuestra investigación.

También queremos dar las gracias a todos los alumnos que participaron voluntariamente y colaboraron para que nuestro trabajo sea posible.

A nuestra familia y amigos por el apoyo y sostén emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ansorena, A., Cobo, J., & Romero, I. (1983). El constructo de ansiedad en psicología. *Estudios de Psicología*, 16, 31-45.
- Arenas, M. C., & Puigcerver, A. (2009). Diferencias entre hombres y mujeres en los trastornos de ansiedad: una aproximación psicobiológica. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 20-29.
- Aymes, G. L., & Acuña Castillo, S. R. (2000). Ansiedad ante exámenes en estudiantes de secundaria: Un programa de intervención cognitivo-Conductual. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2), 1-16.
- Balanza Galindo, S., Morales Moreno, I., & Guerrero Muñoz, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y Salud*, 20(2), 177-187.
- Barberón, & Giunta (2016). *Relaciones entre estabilidad emocional y rendimiento académico: comparación entre estudiantes de segundo y quinto año de la Facultad de Psicología*. Tesis de Grado de la Licenciatura en Psicología de la UNMDP.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. (1985). *Trastornos de ansiedad y fobias*. Nueva York: Basic Books.
- Buchwald, P. & Schwarzer, C. (2003). The exam-specific Strategic Approach to Coping Scale and interpersonal resources. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16, 281-291
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P. & Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129327497002.pdf>
- Calvo, M. G., & Avero, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: Déficit de procesamiento versus falta de confianza. *Psicothema*, 7(3), 569-578.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief cope. *International journal of behavioral medicine*, 4(1), 92-100.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of personality and social psychology*, 66(1), 184-195.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. y Weintraub, J.K. (1989) Assesing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- 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., & Paredes, R. (2012). Afrontamiento a la enfermedad crónica: estudio en pacientes con insuficiencia renal crónica terminal. *Revista de Psicología*, 24(1), 109-140.
- Castellanos Cárdenas, M. T., Guarnizo Castillo, C. A., & Salamanca Camargo, Y. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 50-57.
- Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. Oxford: Ronald.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. En *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25-30.
- Cía, A. H. (2002). *La ansiedad y sus trastornos: manual diagnóstico y terapéutico*. Buenos Aires: Polemos.
- Clark, D.D., & Beck, A.T (2011). El modelo cognitivo de la ansiedad: reformulación e implicaciones para el tratamiento. En R. Biglieri & G. Vetere (Comps.), *Manual de terapia cognitiva conductual de los trastornos de ansiedad*. Buenos Aires: Polemos.
- Dominguez-Lara, S. A., Calderón-De la Cruz, G., Alarcón-Parco, D., & Navarro-Loli, J. S. (2017). Relación entre Ansiedad ante exámenes y rendimiento en exámenes en universitarios: análisis preliminar de la diferencia según asignatura. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 163-173.
- Epstein, S. (1972). *The nature of anxiety with emphasis upon its relationship to expectancy, Anxiety: current trends in theog and research*. New York: Spielberger.

- Eysenck, M.W. & Gutiérrez Calvo, M. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409-434
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E.G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Eds.). *Cuadernos de prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid. Pirámide
- Flores, R. P. (2015). Reeduación cognitiva-emotiva en caso de ansiedad ante los exámenes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 319-335.
- Furlán, L. (2006). *Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo?* *Evaluar*, 6, 32-51.
- Furlan, L., & Ponzo, A. (2006). Relaciones entre ansiedad de evaluación y rendimiento académico. En *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Furlán, L., Piemontesi, S., Heredia, D., & Rosas, J. S. (2015) Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios: Correlatos y Tratamiento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 37-53.
- Grané, C., Posse, J., Rigo, P. (2004). *Estudio bibliográfico comparativo de los abordajes psicoanalítico y cognitivo-comportamental del denominado ataque de pánico*. Tesis de grado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Guijarro, S. A., & Vindel, A. C. (1999). Procesos cognitivos en el trastorno de ansiedad generalizada, según el paradigma del procesamiento de la información. *Psicología.com*, 3(1).
- Gutiérrez Calvo, M. & García González, M. D (1999). Procesos cognitivos y ansiedad en situaciones de evaluación. *Ansiedad y Estrés* 5(2-3), 229-245
- Gutiérrez Calvo, M. (1996) Ansiedad y Deterioro Cognitivo: Incidencia en el Rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 173-194.
- Gutiérrez Calvo, M., Averó, P., & Jiménez Sosa, A. (1997). Ansiedad de evaluación: Correlatos psicológicos, conductuales y biológicos. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 173-194.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58(1), 47-77.
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., & Hodapp, V. (2008). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes: GTAI-A. *Evaluar*, 8, 46-60.
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., & Pérez, E. (2008). Adaptación de la escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen (COPEAU). *Avaliação psicológica*, 7(1), 1-9.
- Hernández-Pozo, M. D. R., Coronado Álvarez, O., Araújo Contreras, V., & Cerezo Reséndiz, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta colombiana de psicología*, 11(1), 13-23.
- Hobfoll, S.E. (1998). *Stress, Culture, and Community*. Plenum, New York.
- Hodapp, V. (1991). Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eineerweiterte und modifizierte Version mitvier Komponenten [The Test Anxiety Inventory TAI-G: An expanded and modified version with four components]. *Zeitschriftfür Pädagogische Psychologie*, 5, 121-130.
- Juárez, N. (2016). *Estudio bibliográfico sobre la ansiedad ante los exámenes y las herramientas para su abordaje*. Tesis de Grado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Lange, C. G. (1885). *The emotions*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. & Folkman S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967) Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20(3), 975-978.
- López-Ibor, J. J. (1969). *La angustia vital*. Madrid: Paz Montalvo.
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952) A study of anxiety and learning. *Journal of Anormal and Social Psychology*, 47, 166-173
- Montaña, L. A. (2011). *Ansiedad en situación de examen y estrategias de afrontamiento en alumnos universitarios de 1º y 5º año*. Tesis de Grado de la Universidad Abierta Interamericana.
- Moos, R. H. (1988). Life stressors and coping resources influence health and wellbeing, *Evaluación Psicológica*, 4(2), 133-158.

- Moran, C., Landero, R., & González, M. T. (2010). COPE-28: a psychometric analysis of the Spanish version of the Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9(2), 543-552.
- Nolen-Hoeksema, S. (1994). An interactive model for the emergence of gender differences in depression in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 519-534.
- Parker, J. D. A., y Endler, N. S. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. *European Journal of Personality*, 6(5), 321-344.
- Perczek, R., Carver, C. S., Price, A. A., & Pozo-Kaderman, C. (2000). Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions. *Journal of personality Assessment*, 74(1), 63-87.
- Piemontesi, S. E. & Heredia, E. 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. E., & Heredia, D. E. (2009a). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de psicología*, 25(1), 102-111.
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., & Furlan, L. A. (2012). Propiedades psicométricas de la versión en español revisada del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-AR) en universitarios argentinos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 177-186.
- Piemontesi, S. E., Heredia, D., Furlan, L. A., 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.
- Piemontesi, S., & Heredia, D. (2009b). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista Tesis Facultad de Psicología*, 1(1), 74-86.
- Reyes-Ticas, J.A. (2010). Trastornos de ansiedad: Guía práctica para diagnóstico y tratamiento. *Biblioteca virtual en salud*. Honduras.
- Richardson, F. C., O'neil, H. F., Whitmore, S., & Judd, W. A. (1977). Factor analysis of the Test Anxiety Scale and evidence concerning the components of test anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45(4), 704-705.
- Ríos, V., & Augusto, G. (2010). Relación entre el rendimiento académico y la ansiedad ante las evaluaciones en los alumnos del primer año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana: ciclo 2009-I.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rost, D. H., & Schermer, F. J. (1989). The various facets of test anxiety: A subcomponent model of test anxiety measurement. *Advances in test anxiety research*, 6, 37-52.
- Rosario, P., Nuñez, J., Salgado, A., Gonzales Pineda, J., Valle, A., Joly, C. & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*. 20(4), 563-570.
- Rusiñol, J., Gómez, J., De Pablo, J. & Valdés, M. (1993). Relación entre estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante la situación de examen. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1), 71-74.
- Sarason, S. B., & Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(4), 810-817.
- Schwarzer R. & Schwarzer C. (1996). A critical survey of coping instruments. En M. Zeidner y N. S. Endler (Eds.). *Handbook of coping: Theory, research, applicatios*. New York: Wiley.
- Schwarzer, R. & Quast, H. H. (1985). Multidimensionality of the anxiety experience: Evidence for additional components. En H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in Test Anxiety Research* (pp.3-14). Lisse: Swets & Zeitlinger
- Schwarzer, R. (1999). *Proactive Coping Theory*. Trabajo presentado en el 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4(1), 27-41
- Sicre, E. (2013). *Estrés académico y Estrategias de afrontamiento frente a exámenes en estudiantes universitarios*. Tesis de Grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Argentina. Mendoza, Argentina.
- Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: current trends in theory and research*. Nueva York: Academic Press.

- Spielberger, C. D., Pollans, C. H. & Wordan, T. J. (1984). Anxiety disorders. In S. M. Turner & M. Hersen (Eds.), *Adult psychopathology and diagnosis* (pp. 263-303). New York: John Wiley and Sons.
- Spielberger, C.D. (1966). Theory and research in anxiety. En: Spielberger, C.D. (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp.3-20). Nueva York: Academic Press.
- Spielberger, C.D. (1980). *Test Anxiety Inventory*. Palo Alto, C.A: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D. Gorsuch, R. I. Lushene, R. (1970). *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. STAI*. California: Consulting Psychologists Press, Inc. (traducción en España, TEA Ed, 1988)
- 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
- Stone, A. A., & Neale, J. M. (1984). New measure of daily coping: Development and preliminary results. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 892-906.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.
- Vazquez Valverde M. Crespo Lopez, Ring (2003). Estrategias de afrontamiento. En A. Bulbena Vilarrasa, G.E. Berrios & P. Fernández de Larrinoa Palacios, *Medición clínica en Psiquiatría y Psicología* (pp.428-431). Barcelona: Masson
- Virues Elizondo, R. (2005). Estudio sobre ansiedad. *Revista psicológica científica.com. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México*. 17. Extraído de: <http://www.psicologiacientifica.com/ansiedad-estudio/>
- Williams, W. (1988). Answers to questions about math anxiety. *School science and mathematics*, 88(2), 95-104.
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30(3), 123-133.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York and London: Plenum Press.

ANEXOS

GTAI-AR: Inventario de respuestas emocionales durante los exámenes

A continuación se describen algunos sentimientos y pensamientos que podrías tener cuando rendís un examen. Por favor, indicá con qué frecuencia te ocurren. *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 razonamiento	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

BRIEF COPE

Las siguientes son algunas maneras de enfrentar y adaptarse a situaciones difíciles. Piense en alguna situación difícil que usted haya tenido que enfrentar durante el último año. Estamos interesados en saber cómo enfrentó y se adaptó a esa situación difícil.

- 1 = No hice esto en lo absoluto
 2 = Hice esto un poco
 3 = Hice esto con cierta frecuencia
 4 = Hice esto con mucha frecuencia

	No	Poco	A veces	Mucho
1. Me enfoqué en el trabajo u otras actividades para distraer mi mente.				
2. Me esforcé por hacer algo para resolver la situación en la que estaba.				
3. Me dije o pensé que esto no era real.				
4. Usé alcohol u otras drogas para sentirme mejor.				
5. Recibí apoyo emocional de otras personas.				
6. Me di por vencido al tratar de luchar con esto.				
7. Generé acciones para poder mejorar la situación.				
8. Me negué a creer que esto hubiera pasado.				
9. Dije cosas para dejar escapar mis sentimientos desagradables.				
10. Usé alcohol u otras drogas para que me ayudaran a pasar por esto.				
11. Traté de verlo con un enfoque distinto, para que pareciera más positivo.				
12. Traté de crear una estrategia para saber qué hacer.				
13. Recibí apoyo y comprensión de alguien.				
14. Dejé de hacerle frente a la situación en la que estaba.				
15. Busqué algo bueno en lo que estaba pasando.				
16. Hice bromas acerca de esto.				
17. Hice algo para pensar menos en esto, como ir al cine, ver T.V., leer, soñar despierto, dormir, o ir de compras.				
18. Acepté que esto hubiera pasado.				
19. Expresé mis pensamientos negativos.				
20. Traté de encontrar apoyo en mi religión o mis creencias espirituales.				
21. Aprendí a vivir con esto.				
22. Pensé mucho en cuales eran los pasos a seguir.				
23. Recé o medité.				
24. Tomé la situación como una diversión.				