

Universidad Argentina de la Empresa



Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Trabajo de Integración Final

**“Relación entre ansiedad ante los exámenes y estrategias de
enfrentamiento en estudiantes universitarios”**

Alumna: García, Luciana Belén (LU: 1042470)

Licenciatura en Psicología

Tutor: Dra. Lía Marcela Fernández

Firma Tutor:

Fecha de entrega: 14/10/2016

Dedicatoria

A mis padres, por acompañarme en cada uno de mis pasos desde el amor más incondicional.

A Leandro y Anahí por brindarme calma, contención y cariño durante este proceso.

A Mora, por ser mi motor con cada sonrisa.

A Alejandro, por ser amor, compañía y empuje.

A Antonia, por cada oración antes de rendir un examen.

A mis amigos, pilares fundamentales en cada nuevo desafío.

A mis compañeros de carrera, futuros colegas, por iluminar el camino de esta pasión.

A la Dra. Lía Fernández, mi tutora, por darme su mano en este trayecto final.

A los 281 alumnos que colaboraron para la realización de este trabajo.

Resumen

El presente estudio no experimental de tipo correlacional, tiene como fin investigar y describir la relación entre la ansiedad ante los exámenes y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. La población fue conformada por 281 estudiantes, hombres y mujeres, tanto de universidades públicas como privadas, residentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. Se aplicaron tres instrumentos con el fin de determinar situación socio demográfica, medir ansiedad ante los exámenes y establecer tipos de estrategias de afrontamiento utilizadas. Los resultados demostraron que los estudiantes presentaron un nivel bajo de ansiedad. Además se encontraron relaciones significativas entre ansiedad ante los exámenes y estrategias de afrontamiento, como también entre esas variables y su relación al género.

Palabras clave: ansiedad- exámenes – estrategias de afrontamiento- estudiantes universitarios

Abstract

This not experimental, correlational study has the objective of investigate and describe the relation between test anxiety and coping strategies on university students. This research was conducted in a sample population of 281 students, men and women, from public and private universities, who live in Ciudad de Buenos Aires and Gran Buenos Aires. Three instruments were applied to determinate socio-demographic situation, measure test anxiety and establish types of coping strategies used. Results showed that students reported a low level of test anxiety. Significant associations were found between these two variables, as well in relation to gender.

Key words: anxiety- tests- coping strategies- university students

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	6
Pregunta de Investigación.....	8
Objetivo General.....	8
Objetivos Específicos.....	8
Hipótesis.....	8
Marco teórico.....	9
• Ansiedad.....	9
• Ansiedad ante los exámenes.....	10
• Afrontamiento.....	12
• Estrategias de afrontamiento.....	13
• Ansiedad ante los exámenes y estrategias de afrontamiento.....	15
Estado del Arte	16
Metodología de Obtención y Procesamiento de la Información	23
• Diseño Metodológico	23
• Muestra	23
• Instrumentos	23
• Procedimiento de recolección de datos	26
• Procedimiento de análisis de datos	26
Presentación y análisis de los resultados.....	27
• Características sociodemográficas.....	27
• Ansiedad ante los exámenes: Datos descriptivos de la muestra total.....	33
• Estrategias de Afrontamiento: Datos descriptivos de la muestra total.....	34
Análisis de los resultados por objetivos.....	35

Discusión.....	42
Limitaciones.....	46
Conclusión.....	47
Recomendaciones	49
Referencias Bibliográficas.....	50
Anexo.....	53
• Consentimiento informado	54
• Cuestionario Socio-demográfico.....	55
• Instrumento GTAI-A	56
• Instrumento CRIA-A.....	57

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la relación entre ansiedad ante los exámenes y las estrategias de afrontamiento que los estudiantes universitarios utilizan.

Tomando la definición de Lazarus y Folkman (1986, en Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polania y Rodríguez, 2005), la ansiedad es un estado emocional desagradable como consecuencia de una valoración cognitiva que el sujeto realiza sobre la situación amenazante; es decir, el individuo realiza un análisis de las condiciones ambientales y los recursos personales disponibles para afrontar dicha situación.

Por una parte, la predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica ante situaciones de evaluación, es denominada ansiedad ante los exámenes. La anticipación del fracaso, consecuencias negativas sobre la autoestima, valoración social negativa y pérdida de algún beneficio esperado, constituyen sus aspectos centrales (Sarason y Mandler, 1952, en Piemontesi, Heredia, Furlan, Sanchez Rosas & Martínez, 2012).

Por otra parte, la variable afrontamiento ha sido definida como las habilidades cognitivas y conductuales utilizadas por el individuo para hacer frente y sobrellevar los eventos internos o externos que son valorados como amenazantes para su bienestar. Esta valoración se da en dos momentos: el primero hace referencia a la estimación de las consecuencias que estas situaciones traen a la persona que las experimenta y el segundo, en el que se consideran los recursos con los que se cuentan para disminuir o impedir dichas consecuencias (Lazarus & Folkman, 1986, en Contreras, Esguerra, Espinosa y Gómez, 2007).

Asimismo, se define afrontamiento ante exámenes al proceso de transacción entre la persona y el ambiente, con el uso flexible y combinado de distintas estrategias, que no son uniformemente efectivas, sino que los resultados son multidireccionales, dependiendo de diversos factores. Resulta necesario considerar para quién, bajo qué circunstancias y ante qué situación esa estrategia tiene consecuencias adaptativas (Piemontesi & Heredia, 2009, en Casari, Anglada & Daher, 2014).

La disparidad de los resultados obtenidos en estudios acerca de la relación entre estrategias de afrontamiento y ansiedad ante los exámenes, tiene lugar debido a la heterogeneidad de dimensiones consideradas en cada constructo y sus respectivos

instrumentos de medición. No obstante, según Zeidner (1998, en Furlan, Kohan, Piemontesi & Heredia, 2008) existe una leve tendencia al empleo de estrategias de afrontamiento centradas en el control de la emoción, la búsqueda de apoyo o la evitación en los alumnos de mayor ansiedad frente a los exámenes, mientras que los menos ansiosos se orientarían más hacia los problemas con estrategias cognitivas o conductuales que permitan su resolución.

Este estudio pretende analizar las relaciones entre ansiedad ante los exámenes y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios, que se encuentren actualmente estudiando en la universidad, tanto en establecimientos públicos como privados, radicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

Pregunta de Investigación

- ¿Existe relación entre la ansiedad ante los exámenes y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios?

Objetivo General

- Determinar si existe relación entre ansiedad ante los exámenes y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

Objetivos Específicos

- Describir distintos niveles de ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios.
- Describir distintos tipos de estrategias de afrontamiento ante exámenes en estudiantes universitarios
- Analizar la ansiedad total y sus subescalas en relación al género.
- Evaluar si existe relación entre las estrategias de afrontamiento y el género.
- Observar si existe relación entre estrategias de afrontamiento utilizadas y diferentes niveles de ansiedad ante los exámenes.

Hipótesis

- Existe relación positiva entre ansiedad ante los exámenes y determinadas estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

Marco teórico

Ansiedad

El constructo ansiedad acuñó diversas definiciones de acuerdo a los enfoques teóricos en los que se encuadrara. Su estudio resultó de gran interés para la realización de investigaciones que la involucraron.

Según Sierra, Ortega y Zubeidath (2003), indican que pese a las diferencias en su perspectiva teórica, todas las teorías que analizaron el constructo en cuestión, están de acuerdo en que consiste en una respuesta emocional compleja, adaptativa y fenomenológicamente pluridimensional. Señalan que corresponde a un estado de agitación e inquietud desagradable caracterizado por la anticipación del peligro, el predominio de síntomas psíquicos y la sensación de catástrofe o de peligro inminente.

Desde la teoría Psicoanalítica, se denominó la ansiedad como un estado afectivo desagradable en el que aparecen fenómenos como la aprensión, sentimientos desagradables, pensamientos molestos y cambios fisiológicos que se asocian a la activación autonómica. A partir de lo enunciado, Freud (1971) identificó tres teorías sobre la ansiedad: La ansiedad real que aparece ante la relación que se establece entre el yo y el mundo exterior; la ansiedad neurótica, entendida también como una señal de peligro, cuyo origen debe ser buscado en los impulsos reprimidos del individuo, y por último la ansiedad moral, conocida como la de la vergüenza, donde el super-yo amenaza al sujeto con la posibilidad de que el yo pierda el control sobre los impulsos. (Freud, 1971, en Sierra, Ortega & Zubeidath, 2003)

Por otra parte, desde el Conductismo, la ansiedad es entendida como un impulso que provoca la conducta del organismo. Desde esta perspectiva, Hull (1952) conceptualiza la ansiedad como un impulso motivacional responsable de la capacidad del individuo para responder ante una estimulación determinada. Así, la ansiedad se relaciona con un conjunto de estímulos condicionados o incondicionados que eliciten a la misma en forma de respuesta emocional. Todo ello indica que se aprende la conducta de ansiedad a través del aprendizaje por observación y el proceso de modelado. En general, supone un afrontamiento de la situación por parte del sujeto (Hull, 1952, en Sierra, Ortega & Zubeidath, 2003)

Después de la década de los años sesenta, el Cognitivismo, de la mano de Lazarus (1966), Beck (1976) y Meichenbaum (1977), acentúa la importancia de los procesos cognitivos. Dichos procesos, aparecen entre el reconocimiento de una señal aversiva y la respuesta de ansiedad que emite el sujeto. El individuo percibe la situación, la evalúa y valora sus implicaciones; si el resultado de dicha evaluación es amenazante, entonces se iniciará una reacción de ansiedad modulada por otros procesos cognitivos; situaciones similares producirán reacciones de ansiedad parecidas en su grado de intensidad. Las situaciones que eliciten una mayor reacción de ansiedad se evitan y, aún en su ausencia, la mera imagen de éstas también produce una reacción de ansiedad. Beck y Clark (1997) describen en su modelo de la ansiedad y el pánico una secuencia de procesamiento de la información basada en procesos cognitivos automáticos, por un lado, y controlados por otro, al tiempo que consideran el papel crucial que la anticipación juega en la ansiedad. (Beck & Clark, 1997, en Sierra, Ortega & Zubeidath, 2003).

Desde el enfoque cognitivo – conductual, la conducta quedaría determinada a partir de la interacción entre las características individuales de la persona y las condiciones situacionales que se presentan. Cuando un individuo siente o afirma tener ansiedad, intervienen en dicho proceso distintas variables, siendo estas cognitivas y situacionales. La ansiedad, en palabras de Miguel Tobal (1990), empieza a ser conceptualizada como una respuesta emocional que, a su vez, se divide en tres tipos de respuestas, las cuales incluyen aspectos cognitivos, fisiológicos y motores, debido a la posible influencia de estímulos tanto internos como externos al propio individuo; el tipo de estímulo que provoca la respuesta de ansiedad está determinado, en gran medida, por las características del individuo (Miguel Tobal, 1990 en Sierra, Ortega & Zubeidath, 2003).

Ansiedad ante los exámenes

Una de las definiciones expuestas de la ansiedad ante los exámenes la indica como emoción que permite anticipar eventos potencialmente aversivos para el individuo, cuyo fin es su preservación; evitando o manteniéndolo bajo control de los eventuales daños que pudieran ocasionarle. (Mandler & Sarason, 1952, en Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez Rosas & Martínez, 2012)

Posteriormente, esta variable fue considerada como una respuesta de ansiedad situacional, y se estableció una división que se mantiene actualmente, en dos factores:

cognitivo (preocupación o falta de confianza en sí mismo) y fisiológico (emocionalidad) (Liebert & Morris, 1967, en Escolar Llamazares & Serrano Pintado, 2014).

En los años 70, Spielberger comenzó a estudiar más psicológicamente el constructo en cuestión, utilizando la distinción realizada por Cattell (1928) entre rasgo y estado. La primera alude a ansiedad estable a través del tiempo, mientras que la segunda implica ansiedad activada por una situación. Consecuentemente, Spielberger (1976) definió a la ansiedad ante los exámenes como un rasgo de ansiedad específico de una situación, en el que personas con alta ansiedad ante los exámenes responden, con mayores incrementos en la ansiedad estado (Spielberger, 1976, en Kohan Cortada, 2009).

Al siguiente año, se denominó esta variable como un conjunto de respuestas fenomenológicas, fisiológicas y comportamentales, que se asocian con preocupación por posibles consecuencias negativas o fracaso frente a un examen (Sieber, O'Neil & Tobías, 1977, en Kohan Cortada, 2009).

Mediante la inclusión al modelo cognitivo transaccional de Lazarus y Folkman (1984) de la ansiedad, el conocimiento acerca de ella progresó con gran rapidez. En consecuencia, se la consideró como un proceso dinámico en el que se ven involucrados diferentes elementos: el contexto evaluativo, diferencias individuales en ansiedad rasgo, percepciones de amenaza, evaluaciones de la ansiedad estado, modelos de afrontamiento (coping) y resultados de adaptación; en el encuentro entre persona y una situación de evaluación (Zeidner, 1998, en Furlan, 2013).

A principios del siglo XX, Carver y Scheier (1991) señalaron a la ansiedad ante los exámenes como reflejo de la existencia de un conflicto entre valores de referencia que compiten entre sí o como una forma de autoimpedimento empleada para conservar la propia valía ante el potencial fracaso (Covington, 1992, en Escolar Llamazares & Serrano Pintado, 2014).

Posteriormente, se definió como un rasgo específico-situacional, caracterizado por la predisposición del estudiante a desempeñarse con elevada ansiedad en los ambientes relacionados con el rendimiento. (Hodapp, Glanzmann & Laux, 1995, en Heredia, Piemontesi, Furlan & Hodapp, 2008).

A la definición aportada por Hodapp, Glanzmann y Laux (1995), se le asocia la característica de la preocupación recurrente por el posible fracaso en la tarea y por consiguiente

las consecuencias negativas para la autoestima, minusvaloración social y pérdida de algún beneficio esperado (Gutierrez Calvo & Avero 1995, en Furlan, 2012).

Iniciado el siglo XXI, Furlan (2006) conceptualiza la ansiedad ante los exámenes como un estado emocional en el que se valora la importancia de las experiencias previas. Es entendida como un constructo multidimensional que, en función de la definición y el instrumento utilizados, podrán considerarse además de un índice global, los puntajes de sus respectivas escalas.

Afrontamiento

Según el diccionario de la Real Academia Española, se define afrontamiento como acción y efecto de afrontar, significando esto último, hacer cara a un peligro, problema o situación comprometida (RAE, 2001).

Asimismo, adoptó la denominación de habilidades cognitivas y conductuales que el individuo utiliza para hacer frente eventos internos o externos valorados como amenazantes para su bienestar; dándose esta valoración en dos momentos, la estimación de las consecuencias que estas situaciones traen a la persona que las experimenta y los recursos con los que cuenta para disminuir o impedir dichas consecuencias (Lazarus & Folkman 1986, en Contreras, Esguerra, Espinosa & Gomez, 2007).

Este constructo, ha sido analizado de dos maneras, siendo éstas como proceso y en función de su eficacia. En consecuencia, Olson y Mc Cubbin (1989) lo describen como proceso que una persona utiliza para enfrentar situaciones estresantes, pudiendo resultar exitoso. Si el individuo soluciona la situación, repetirá el proceso ante situaciones similares; caso contrario, buscará otro recurso (Olson & Mc Cubbin 1989, en Figueroa, Contini, Lacunza, Levin & Esteves, 2005).

Brannon (2001) señala tres aspectos a considerar para la definición de este constructo. El proceso cambiará dependiendo de si el sujeto ha experimentado resultados exitosos o no cuando se enfrentó a una situación estresante. Además, no sólo es una respuesta automática o fisiológica, si no también aprendida por la experiencia. Finalmente, requiere de un esfuerzo para manejar la situación y restablecer la homeostasis o adaptarse a la situación (Brannon, 2001, en Piemontesi & Heredia, 2009).

Estrategias de afrontamiento

Al igual que los constructos definidos anteriormente, el término estrategias de afrontamiento ante exámenes, atravesó diversas definiciones a lo largo de su investigación.

En la década de los '80, Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, Gruen y DeLongis (1986), identificaron dos procesos mediadores esenciales en la relación persona-ambiente, resultando éstos la evaluación cognitiva y el afrontamiento. Estos procesos resultan de una secuencia de tres subprocesos: evaluación primaria (consiste en percibir y evaluar una situación como involucrando amenaza, desafío, daño o beneficio para uno mismo) y evaluación secundaria, (implica traer a la mente una variedad de potenciales respuestas a la situación evaluada como estresante o desafiante de acuerdo a las posibilidades y recursos personales de afrontamiento. El tercer subproceso consiste en la convergencia de las evaluaciones primaria y secundaria, en el que la transacción persona-ambiente es vista como significativa para su bienestar, pudiendo ser amenazadora (contiene la posibilidad de daño o pérdida) o desafiante (conlleva la posibilidad de dominio o beneficio) (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, Gruen & DeLongis, 1986, en Piemontesi & Heredia, 2009).

A principios de los '90, Moos (1993), llevó a cabo la creación de un inventario autoadministrable, que luego fue adaptado por Mikulic y Crespi (2008) con el fin de evaluar las estrategias de afrontamiento de una persona ante una situación estresante. Dicho inventario considera la orientación del afrontamiento y el método del mismo. Las respuestas de afrontamiento se dividen en: aproximación y evitación; mientras que los métodos de afrontamiento, se dividen en dos categorías: cognitivo y conductual. En relación a esto, se realiza la siguiente distinción de respuestas de afrontamiento:

- Estrategias de aproximación cognitivas: Análisis Lógico (implican intentos cognitivos de comprender y prepararse mentalmente para enfrentar un estresor y sus consecuencias) y reformulación positiva (intentos cognitivos de construir y reestructurar un problema en un sentido positivo, aceptando la realidad de una situación).
- Estrategias de aproximación conductuales: Búsqueda de orientación y apoyo (intentos conductuales de buscar información, apoyo y orientación) y resolución de problemas (intentos conductuales de realizar acciones conducentes directamente al problema).
- Estrategias de evitación cognitivas: Evitación cognitiva (intentos cognitivos de evitar pensar en el problema de forma realista) y aceptación- resignación (consistiendo en los intentos cognitivos de reaccionar al problema aceptándolo).

- Estrategias de evitación conductuales: Búsqueda de gratificaciones alternativas (intentos conductuales de involucrarse en actividades substitutivas y crear nuevas fuentes de satisfacción) y descarga emocional (intentos conductuales de reducir la tensión expresando sentimientos negativos).

Por su parte, Zeidner (1995), señala que se puede clasificar la gran variedad de estrategias de afrontamiento posibles, basado en el modelo transaccional, a las siguientes:

- Estrategias orientadas al problema: Tienden a dirigir o solucionar el problema para eliminar el estrés, e incluirían afrontamiento activo, planificación, reinterpretación positiva y crecimiento personal, supresión de actividades distractoras, aceptación y refrenar el afrontamiento, entre otras.
- Afrontamiento orientado a la emoción: Para regular, reducir, o eliminar el estrés emocional relacionado a la situación de estrés, que incluiría búsqueda de apoyo social instrumental y emocional, centrarse en las emociones y desahogarse,
- Afrontamiento orientado a la evitación: Referido al uso de estrategias evasivas dirigido a rodear o evitar la situación estresante, incluiría distanciamiento conductual y mental, negación y humor.

Resulta importante para Schwarzer y Schwarzer (1996), considerar tres conceptos claves para este constructo:

- No necesita ser una conducta llevada a cabo completamente, sino que también puede considerarse como afrontamiento al intento o esfuerzo realizado.
- Este esfuerzo no necesita ser expresado en conductas visibles, sino que también puede consistir en cogniciones.
- La valoración cognitiva de la situación como desafiante o amenazante es un prerequisite para iniciar los intentos de afrontamiento.

Este modelo también define al afrontamiento como un proceso insertado en un contexto y por lo tanto las respuestas pueden no sólo variar a través de los contextos, si no también cambiar de acuerdo a condiciones externas y como función de las habilidades con las que es aplicado (Schwarzer & Schwarzer, 1996, en Rial Boubeta, de la Iglesia, Ongarato, Fernández Liporace, 2011).

A inicio del siglo XXI, Navarro (2000) indica que el afrontamiento depende de las capacidades, internas o externas, con los que cuenta la persona para hacer frente a las demandas de la situación potencialmente estresante. Éstas capacidades se denominan recursos de afrontamiento, se las puede distinguir en: físicos y biológicos, psicológicos o psicosociales, recursos sociales. Estos recursos pueden influir en la elección de las estrategias de afrontamiento a ser empleadas (Navarro, 2000, en Piemontesi & Heredia, 2009).

Ansiedad frente a los exámenes y estrategias de afrontamiento

Se considera al ámbito académico como un conjunto de situaciones estresantes por las cuales las personas experimentan falta de control sobre la situación y generan respuestas de estrés y fracaso académico. Estos individuos, deben enfrentar dichas situaciones con los recursos que poseen (Piemontesi & Heredia 2009 en Casari, Anglada & Daher, 2014).

Según Castellanos, Cárdenas, Guarnizo, Castillo, Salamanca y Camargo (2011), existe un nivel de ansiedad útil, que moviliza a actuar. Sin embargo, cuando la ansiedad supera ciertos límites, puede ocasionar consecuencias desadaptativas, que pueden acontecer en situaciones de examen y llevar al estudiante a un menor rendimiento en su desempeño.

Entendiendo el afrontamiento ante exámenes como un proceso de transacción entre la persona y el ambiente, con el uso flexible y combinado de distintas estrategias de afrontamiento, puede que dichas estrategias resulten efectivas en la situación de examen pero no así en otras situaciones cotidianas. (Piemontesi & Heredia 2009 en Casari, Anglada & Daher, 2014).

Furlan, Rosas, Heredia, Illbele y Martinez (2012), señalan que eexiste diversidad de estudios que evalúan las estrategias de afrontamiento y ansiedad en situación de examen a estudiantes universitarios, que utilizan variedad de instrumentos, por lo que arrojan resultados dispares y contradictorios. Mediante la definición precisa de las variables en cuestión, se han dilucidado progresivamente los resultados obtenidos.

Estado del Arte

Con el objetivo de obtener información acerca del estado de investigación que vincula ansiedad ante los exámenes y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios, se llevó a cabo una revisión bibliográfica en las bases bibliográficas científicas Scielo, Ebsco y Redalyc.

Los términos que se utilizaron para la búsqueda fueron: Ansiedad, ansiedad ante los exámenes, afrontamiento, estrategias de afrontamiento, ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios.

Se utilizaron como criterios de recorte: la antigüedad de los artículos, debiendo ser menores a cinco años, el tipo de población participante, en este caso estudiantes universitarios, y que dichos artículos fuesen contrastables empíricamente.

Tras el análisis exhaustivo de la información obtenida, se tomaron en consideración investigaciones que cuentan con los criterios de recorte necesarios para el presente estudio.

Casari, Anglada y Daher (2014) toman, por un lado, como definición de afrontamiento ante exámenes la propuesta por Piemontesi y Heredia (2009). Según estos autores, consiste en un proceso de transacción entre la persona y ambiente, en el que flexiblemente se utilizan diversas estrategias combinadas con resultados multidireccionales, dependiendo de distintos factores.

Por otro lado, para la definición de ansiedad ante los exámenes, Casari, Anglada y Daher (2014), adoptan la mencionada por Heredia, Piemontesi, Furlan y Volker Hodapp (2008). Es denominada como un rasgo específico-situacional, caracterizada por la predisposición del estudiante a actuar con elevada ansiedad en los ambientes relacionados al rendimiento.

El artículo tiene como fin describir el nivel de ansiedad y estrategias de afrontamiento más utilizadas en estudiantes universitarios, evaluar la existencia de correlaciones significativas entre ambas variables y, por último, analizar la presencia de correlaciones y diferencias significativas entre ambas variables en relación con género, año académico y cantidad de asignaturas rendidas (Casari, Anglada & Daher 2014).

Para esta investigación, los autores emplearán el Modelo de Reducción de la Eficiencia, desarrollado por Gutiérrez Calvo y Avero (1995). Este modelo señala que la preocupación, se da sobre un mecanismo auto-regulatorio, el que surge cuando el estudiante compara los

conocimientos que tiene con los realmente necesarios para conseguir aprobar el examen. En consecuencia, cuando los conocimientos que el alumno posea, no alcancen los estándares necesarios para aprobar el examen, la preocupación aumentará (Gutierrez Calvo y Averó, 1995 en Casari, Anglada & Daher, 2014).

La muestra estuvo conformada por 140 estudiantes que cursaban de 1º a 5º año del pregrado en Psicología en la Universidad de Aconcagua (Argentina), cuya edad oscilaba entre 18 y 40 años, consistiendo el 82% en mujeres y el 18% restante en hombres. A su vez se registró que los estudiantes habían rendido entre 2 y 46 materias. La colaboración fue voluntaria y anónima.

Los instrumentos de medición utilizados consistieron en el Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI Adult – Form, Coping Responses Inventory) adaptado por Mikulic y Crespi (2008) y la Escala de ansiedad Cognitiva frente a los exámenes(S-CTAS) adaptada por Furlan, Perez, Moyano y Cassady (2010).

El Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI Adult Form, Coping Responses Inventory) adaptado por Mikulic y Crespi (2008) es un inventario autoadministrable que evalúa las respuestas de afrontamiento de una persona antes una situación estresante. Consta de 48 preguntas en una escala Likert de 0 a 3: “Nunca”, “Raras veces”, “Algunas veces” y, “Muy a menudo”. Las categorías de evaluación se dividen en análisis lógico, reformulación positiva, búsqueda de apoyo, solución de problemas, evitación cognitiva, aceptación resignación, búsqueda de gratificaciones alternativas y descarga emocional. Presenta valores aceptables en el alfa de Cronbach (superiores a .75).

Respecto a la escala de ansiedad Cognitiva frente a los exámenes(S-CTAS) adaptada por Furlan, Perez, Moyano y Cassady (2010); consiste en un autoinforme de 16 ítems que mide manifestaciones cognitivas de ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios. Posee ítems que indican niveles bajos y altos de ansiedad. La escala posee formato de respuesta tipo Likert con 4 opciones posibles, desde “Nada frecuente en mí” hasta “Muy frecuente en mí”. Puntuaciones superiores a la media, indican alta ansiedad en situación de examen. Posee elevada consistencia interna y aceptable estabilidad temporal.

En lo que concierne a los resultados obtenidos, se pudo evidenciar que tanto hombres como mujeres presentan en general, una baja ansiedad ante la situación de examen. Asimismo, las estrategias de afrontamiento que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia son evitativas

y conductuales, tales como la búsqueda de gratificaciones alternativas y descarga emocional, que puntuaron considerablemente por encima del promedio.

Piemontesi, Heredia, Furlan, Sanchez Rosas, Illbele y Martinez (2012) toman como definición de ansiedad ante los exámenes la presentada por Sarason y Mandler (1952). La misma expone que es la predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica ante situaciones de evaluación implicando anticipación al fracaso. Su aspecto central es la anticipación del fracaso y sus consecuencias negativas influyen en la autoestima, la valoración social o la pérdida de algún beneficio esperado. Constituye según Spielberger (1980), una tendencia personal relativamente estable a responder con elevada ansiedad ante situaciones que tengan carácter evaluativo.

Asimismo, al explorar las estrategias de afrontamiento estos autores señalaron que se deben considerar cinco supuestos básicos: los diferentes modelos teóricos; que las estrategias y su uso pueden variar de acuerdo a las distintas situaciones estresantes; atender la diferencia entre estilos o disposiciones de afrontamiento y las respuestas de afrontamiento. De igual forma, en el caso de que se evalúen respuestas, definir el momento de transacción con el evento estresante, y enfatizar la importancia de considerar las diferencias de género.

El estudio tuvo como objetivos, conocer si existen diferencias entre los estilos de afrontamiento y la ansiedad ante los exámenes entre estudiantes con baja, media y alta ansiedad ante los exámenes. Además pretendió explorar las relaciones entre las distintas dimensiones de la ansiedad ante los exámenes y los estilos de afrontamiento, buscando conocer los efectos individuales de cada una y considerando las diferencias de género.

La muestra fue del tipo no probabilístico, accidental. Se constituyó con 816 alumnos de las Facultades de Derecho, Medicina, Odontología y Economía de la Universidad Nacional de Córdoba; de entre 17 y 57 años de edad.

Para el método se utilizó la adaptación del Inventario alemán de ansiedad frente a los exámenes GTAI-A, creada por Heredia, Piemontesi, Furlan y Hodapp(2008), una medida de autoinforme de 28 ítems con cinco opciones de respuesta que van de 1= “nunca” a 5= “siempre”; en las escalas: emocionalidad, preocupación, falta de confianza e interferencia.

Además se utilizó la adaptación preliminar del R-COPE de Zuckerman y Gagne (2003) para evaluar estilos de afrontamiento ante estrés académico general. El instrumento estuvo

compuesto por 21 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert que van de 1="nunca" a 5="siempre" y evalúa los estilos de aproximación, acomodación, autoayuda, autculpa y rumiación autofocalizada.

Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes con menor ansiedad ante los exámenes utilizan más frecuentemente las estrategias de aproximación y acomodación cuando se enfrentan a situaciones estresantes en su vida académica; mientras que aquellos que manifiestan mayor ansiedad ante los exámenes, presentan como estilos de afrontamiento a la autculpa y la rumiación autofocalizada. Por su parte, la dimensión de interferencia estuvo asociada en ambos géneros a los estilos de autculpa y rumiación. Los estudiantes que manifiestan mayor falta de confianza presentan la combinación menos adaptativa de estilos de afrontamiento. Con respecto a la emocionalidad se observa una relación negativa con acomodación, mientras que la dimensión preocupación fue la única que presentó relaciones positivas con la aproximación.

En otro estudio, Furlan, Sanchez Rosas, Heredia, Piemontesi, Illbele y Martinez (2012), adoptan nuevamente la definición de Sarason y Mandler (1952) previamente señalada para el constructo ansiedad ante los exámenes; agregando en este caso lo expuesto por Zohar (1998) respecto a las diferencias interindividuales en el nivel de ansiedad ante los exámenes. Según este autor, dichas diferencias surgen debido al efecto de interacción entre el rasgo individual y factores situacionales, tales como la autoeficacia percibida para un dominio particular o la modalidad evaluativa que se enfrenta (Zohar, 1998, en Furlan, Sanchez Rosas, Heredia, Piemontesi, Illbele & Martinez, 2012).

Asimismo, acuerdan con la distinción expuesta por Parker y Endler (1992) entre estilos de afrontamiento y respuestas de afrontamiento., considerando los estilos de afrontamiento se entienden como predisposiciones de la personalidad que trascienden la influencia del contexto situacional y el tiempo. Por otra parte, las respuestas de afrontamiento se entienden como pensamientos y conductas particulares que son llevadas a cabo en respuesta a situaciones estresantes y que pueden cambiar con el tiempo.

El estudio realizado tuvo como objeto explorar las relaciones entre ansiedad frente a los exámenes, las estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes universitarios.

Además, adaptar dos instrumentos para la evaluación para comparar el uso de estrategias de aprendizaje y estilos de afrontamiento en estudiantes que experimentan diferentes niveles de ansiedad frente a los exámenes. Conjuntamente, pretende explorar las relaciones entre los constructos señalados, diferenciadas en función del género.

Los participantes fueron 816 alumnos de las Facultades de Abogacía, Medicina, Odontología y Ciencias Económicas de entre 17 y 57 años de edad. El 54,7% cursaba 1º o 2º año y el 45,3% restante de 4º, 5º y 6º años. Se utilizaron, al igual que el estudio anterior, las adaptaciones de los instrumentos GTAI-A de Heredia, Piemontesi, Furlan y Hodapp (2008) y R-COPE de Zuckerman y Gagne (2003). Además, adicionaron la adaptación de algunas escalas del MSLQ de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993). Los 27 ítems finales de este instrumento se agruparon en las escalas: regulación del esfuerzo y tiempo de estudio, estudio reflexivo, estrategias de repetición, organización y búsqueda de ayuda académica. Los estudiantes debían responder sobre la frecuencia con la que utilizan estrategias mediante escala tipo Likert de 1= "nunca" a 5= "siempre".

Los resultados obtenidos, mostraron que el uso de estrategias de repetición en el grupo con elevada ansiedad ante los exámenes, fue significativamente mayor que en los grupos de media y baja ansiedad. Respecto de la búsqueda de ayuda académica resultaron significativas solo entre el grupo de alta y baja ansiedad ante los exámenes. Asimismo, en lo que concierne a estrategias de estudio reflexivo, se pudo evidenciar que son más frecuentes en el grupo de baja ansiedad ante los exámenes. En relación a los estilos de afrontamiento, se observaron diferencias significativas entre los tres grupos de alumnos con elevada, media y baja ansiedad. Los índices más elevados en lo que a estilos de autculpa y rumiación concierne, se observaron en el grupo de alta ansiedad, mientras que los estilos de aproximación y acomodación fueron más frecuentes en el grupo de baja ansiedad ante los exámenes.

Respecto al afrontamiento se observaron correlaciones pequeñas o moderadas. Se destacan las correlaciones positivas de la preocupación con rumiación, autculpa y aproximación, en ambos sexos. La emocionalidad se asoció positivamente a rumiación solo en hombres y en ambos géneros, de forma negativa con acomodación. Interferencia se asoció positivamente a autculpa y rumiación en hombres y mujeres y en forma negativa con aproximación. Falta de Confianza en hombres y mujeres se relaciona positivamente con autculpa y rumiación y negativamente con aproximación y acomodación. Solo en los hombres se asoció negativamente a la Autoayuda.

Cárdenas, Castillo y Camargo (2011) hacen alusión a la definición de afrontamiento expuesta por Lazarus y Folkman (1986). La misma refiere habilidades cognitivas y conductuales utilizadas por el individuo para hacer frente y sobrellevar los eventos internos o externas que son valorados como amenazantes para su bienestar. Dicha valoración se hace en primera instancia respecto a la estimación de las consecuencias que estas situaciones traen a la persona que las experimenta y luego, tras considerar los recursos con los que se cuentan para disminuir o impedir dichas consecuencias

Por otra parte, los autores adoptan la definición de ansiedad de Riveros, Hernández y Rivera (2007). La misma se anuncia como un mecanismo adaptativo que permite a las personas estar alerta ante situaciones que perciben como amenazantes. En condiciones normales, la ansiedad es considerada un estado que activa el sistema de respuesta de las personas ante situaciones valoradas como peligrosas, facilitando su proceso de concentración para afrontar estas eventualidades de manera eficiente (Riveros, Hernández & Rivera, 2007 en Cárdenas, Castillo & Camargo, 2011)

El estudio tiene por objeto dar cuenta de los niveles de ansiedad reportados por los estudiantes de psicología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que inician sus prácticas profesionales. Asimismo determinar cuáles son las estrategias de afrontamiento más utilizadas para hacer frente a situaciones generadoras de ansiedad y la relación entre ansiedad y estrategias de afrontamiento.

La muestra se constituyó con estudiantes de noveno semestre de Psicología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en un rango etario de 21 a 29 años, solteros que inician sus prácticas profesionales en cualquiera de los campos de acción de psicología. Los instrumentos utilizados fueron la Escala Estrategias de Coping (Chorot y Sandin, 1993) validada para población Colombiana por Lodoño, Henao, Puerta, Posada, Arango y Aguirre (2006). La misma cuenta con 98 ítems, con opciones de respuesta tipo Likert, en un rango de frecuencia de 1 a 6 desde "Nunca" hasta "Siempre". Se construyeron 14 escalas, las que fueron evaluadas a partir de siete enunciados. Los siguientes constituyen los componentes de escala: búsqueda de alternativas, conformismo, control emocional, evitación emocional, evitación comportamental, evitación cognitiva, reacción agresiva, expresión emocional abierta, reevaluación profesional, religión, refrenar el afrontamiento, espera.

Además se utilizó la Escala de Zung para ansiedad (Zung, 1971) validada para la población colombiana por De la Ossa, Martínez, Erazo y Campo (2009). La misma se constituye

por veinte ítems que permiten la cuantificación de los síntomas ansiosos, en el plazo de un mes. Los mismos son: somáticos (15) y cognoscitivos (5). Esta escala presenta un patrón de respuesta tipo Likert que se contesta: 1 ausente, 2 ligera, 3 moderada y 4 fuerte.

Los autores concluyeron que el 36% de los participantes presentó niveles de ansiedad en grado máximo, seguido de ansiedad mínima a moderada con 28%, es decir, cerca de la mitad de los estudiantes presentan niveles de ansiedad altos y el porcentaje restante bajos niveles. Asimismo, en lo que refiere a la variable estrategias de afrontamiento, se demostró que los estudiantes tienden a utilizar con mayor frecuencia las estrategias solución de problemas, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y evitación cognitiva; mientras que la estrategia menos utilizada, es expresión de la dificultad de afrontamiento.

Respecto a la vinculación de ambas variables, se encuentra que el nivel 1, en el que no existe manifestación de ansiedad, se refleja una fuerte relación inversamente proporcional con la estrategia solución de problemas. Asimismo, al analizar la relación existente entre los niveles de ansiedad y el tipo de estrategias de afrontamiento más utilizadas; se encuentra que respecto a la estrategia búsqueda de apoyo social, existe una relación directamente proporcional con el nivel 3 de ansiedad (moderado a severo). Por otra parte, en lo que concierne a la estrategia evitación cognitiva, se observa una relación significativa e inversa con el nivel 1 de ansiedad (ausencia de ansiedad); mientras que en la estrategia reevaluación positiva no se encuentran correlaciones.

Metodología de Obtención y Procesamiento de la Información

Diseño Metodológico

El presente estudio tiene como propósito describir variables y analizar su interrelación en un momento determinado. Los datos obtenidos constituyen fuentes primarias de investigación que fueron recolectados en un tiempo único. En consecuencia se la considera una investigación transversal cuyo objetivo es descriptivo-correlacional. El diseño de la investigación es no experimental cuantitativo, no probabilístico y de finalidad aplicada.

Muestra

La muestra seleccionada se conformó por 281 estudiantes universitarios oriundos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. Los datos relevados se obtuvieron posteriormente a la instancia de exámenes finales correspondientes al mes de Julio de 2016. Para la obtención de resultados se llevó a cabo la creación de un archivo en la plataforma Google Docs., pudiendo participar estudiantes de universidades tanto públicas como privadas de diversas carreras.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: estudiantes de nivel universitario que residan en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires, de ambos sexos, cuyas edades oscilen entre los 18 y 35 años.

Como criterio de exclusión se determinó que no participen de la muestra estudiantes universitarios que manifestasen algún tipo de discapacidad, ya sea, de tipo visual, auditiva o motriz.

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico

Para la recolección de datos sociodemográficos de los participantes, se elaboró un cuestionario con el fin de obtener la siguiente información: sexo, edad, lugar de residencia, ocupación, carrera, materias aprobadas, cantidad total de materias que tiene la carrera elegida, consumo habitual de tranquilizantes, consumo de tranquilizantes, manifestación de inquietud/nerviosismo y actividad que suele realizar previo a la situación de examen e indicar última y próxima fecha que se presentó/presentará ante un examen.

GTAI-A (Germán Test Anxiety Inventory) Inventario de Reacciones Emocionales frente a los exámenes

Este inventario creado por Hodapp (1991), fue adaptado para estudiantes universitarios argentinos por Heredia Piemontesi, Furlan y Volker (2008), ha demostrado aceptable confiabilidad con coeficientes alfa de Cronbach entre 0.74 y 0.90 para cada una de las subescalas y la escala total, y adecuada validez conservando la estructura factorial del instrumento original. Está conformado por 28 ítems ($\alpha=.90$) y cuatro escalas relacionadas con las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes, siendo estas preocupación ($\alpha= .87$), falta de confianza ($\alpha= .86$), emocionalidad ($\alpha= .88$) e interferencia ($\alpha= .74$). Cada ítem se responde con una opción de respuesta Likert, consistiendo en las opciones: nunca, poco, a veces, frecuentemente, siempre.

La escala preocupación, está compuesta por 10 ítems e indaga acerca de la focalización de la atención en pensamientos referentes a las consecuencias del fracaso o la habilidad de otros respecto de la propia. La escala falta de confianza, conformada por 6 ítems proporciona información acerca de la confianza y seguridad en uno mismo para llevar a cabo la tarea. La escala de emocionalidad, compuesta por 8 ítems refiere a la percepción subjetiva de la activación fisiológica y del estado afectivo generado. Finalmente, la escala interferencia, compuesta por 6 ítems busca conocer sobre los pensamientos intrusivos que desvían la atención de la tarea que se está realizando. (Heredia, Piemontesi, Furlan & Volker, 2008).

CRI-A (Adult – Form, Coping Responses Inventory) Inventario de Respuestas de Afrontamiento

Consiste en un inventario autoadministrable creado por Moos (1993) y adaptado para estudiantes universitarios argentinos por Mikulic y Crespi (2008) que evalúa las respuestas de afrontamiento de una persona ante una situación estresante. Consta de 48 preguntas en una escala Likert de 0 a 3, cuyas opciones varían entre “Nunca” y “Muchas veces”.

Las respuestas de afrontamiento que evalúa son las siguientes:

- Análisis Lógico: Implican intentos cognitivos de comprender y prepararse mentalmente para enfrentar un estresor y sus consecuencias.

- Reformulación positiva: Corresponde a los intentos cognitivos de construir y reestructurar un problema en un sentido positivo, aceptando la realidad de una situación.
- Búsqueda de orientación y apoyo: Alude a los intentos conductuales de buscar información, apoyo y orientación.
- Resolución de problemas: Corresponde a los intentos conductuales de realizar acciones conducentes directamente al problema.
- Evitación Cognitiva: Implican intentos cognitivos de evitar pensar en el problema de forma realista.
- Aceptación-resignación: Consistiendo en los intentos cognitivos de reaccionar al problema aceptándolo.
- Búsqueda de gratificaciones alternativas: Corresponde a intentos conductuales de involucrarse en actividades substitutivas y crear nuevas fuentes de satisfacción;
- Descarga emocional: Alude a los intentos conductuales de reducir la tensión expresando sentimientos negativos.

Tal como se señaló con anterioridad dicho inventario, combina dos perspectivas al evaluar el afrontamiento: por un lado considera la orientación del afrontamiento y por el otro el método del mismo. Desde el foco de afrontamiento, las respuestas se dividen en aproximación y evitación; asimismo, cada uno de estos grupos se divide en categorías que reflejan los métodos de afrontamiento cognitivo y conductual.

- Estrategias de aproximación cognitivas: Análisis Lógico y reformulación positiva.
- Estrategias de aproximación conductuales: Búsqueda de orientación y apoyo y resolución de problemas.
- Estrategias de evitación cognitivas: Evitación cognitiva y aceptación-resignación.
- Estrategias de evitación conductuales: Búsqueda de gratificaciones alternativas y descarga emocional.

En lo que refiere a su confiabilidad, la escala presenta valores aceptables en el alfa de Cronbach (superiores a .75) en la escala total y en las subescalas, además el análisis factorial arrojó dos factores principales coincidiendo con los postulados iniciales del autor.

Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos fue realizada durante los meses de Julio y Agosto del presente año. La misma se realizó mediante la difusión en portales universitarios y redes sociales de un documento creado en la plataforma Google Docs. con los instrumentos previamente señalados y el consentimiento informado, que daba cuenta tanto de los requisitos necesarios para responder, como del carácter anónimo, confidencial y voluntario de la encuesta. Al momento de responder las mismas, los participantes habían finalizado el período de exámenes finales correspondientes al mes de Julio.

Procedimiento de análisis de datos

Se volcaron los datos a una matriz de datos del programa Excel para un análisis estadístico en el programa estadístico SSPS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 21, para Windows.

Se calcularon tablas de frecuencia y porcentajes, medias y desviación típica, para las variables estudiadas.

Dado que la distribución de la mayoría de las variables no cumple con los criterios de normalidad, se realizaron análisis con pruebas no paramétricas, como el análisis no paramétrico de coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Se realizaron análisis de medias a través de la prueba T de Student., se ha adoptado en este caso una prueba paramétrica puesto que la cantidad de casos permiten su utilización.

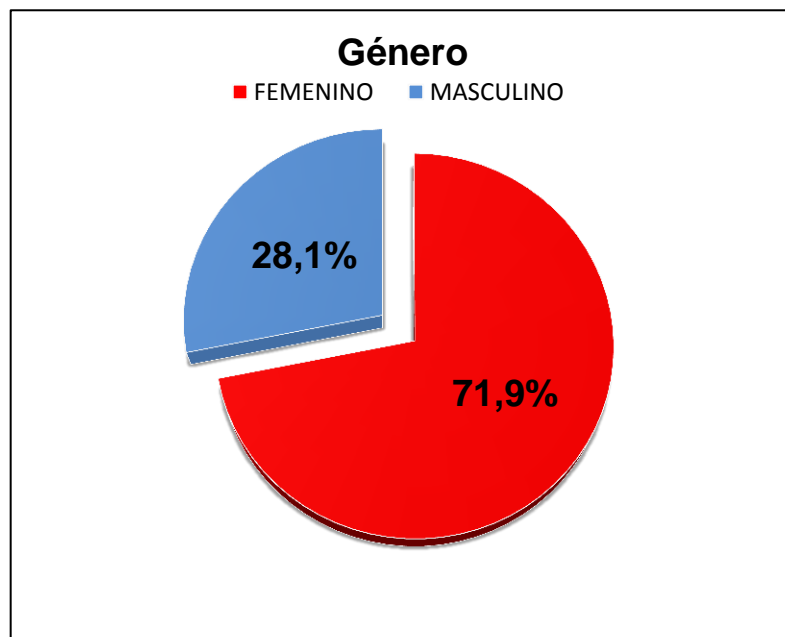
Presentación y análisis de los resultados

Características sociodemográficas

La muestra se constituyó mediante la participación voluntaria y anónima de 281 estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

El 71,9% (n=202) de los participantes fueron mujeres y el 28,1% varones (n=79) (Ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Distribución del género en la muestra total por porcentajes



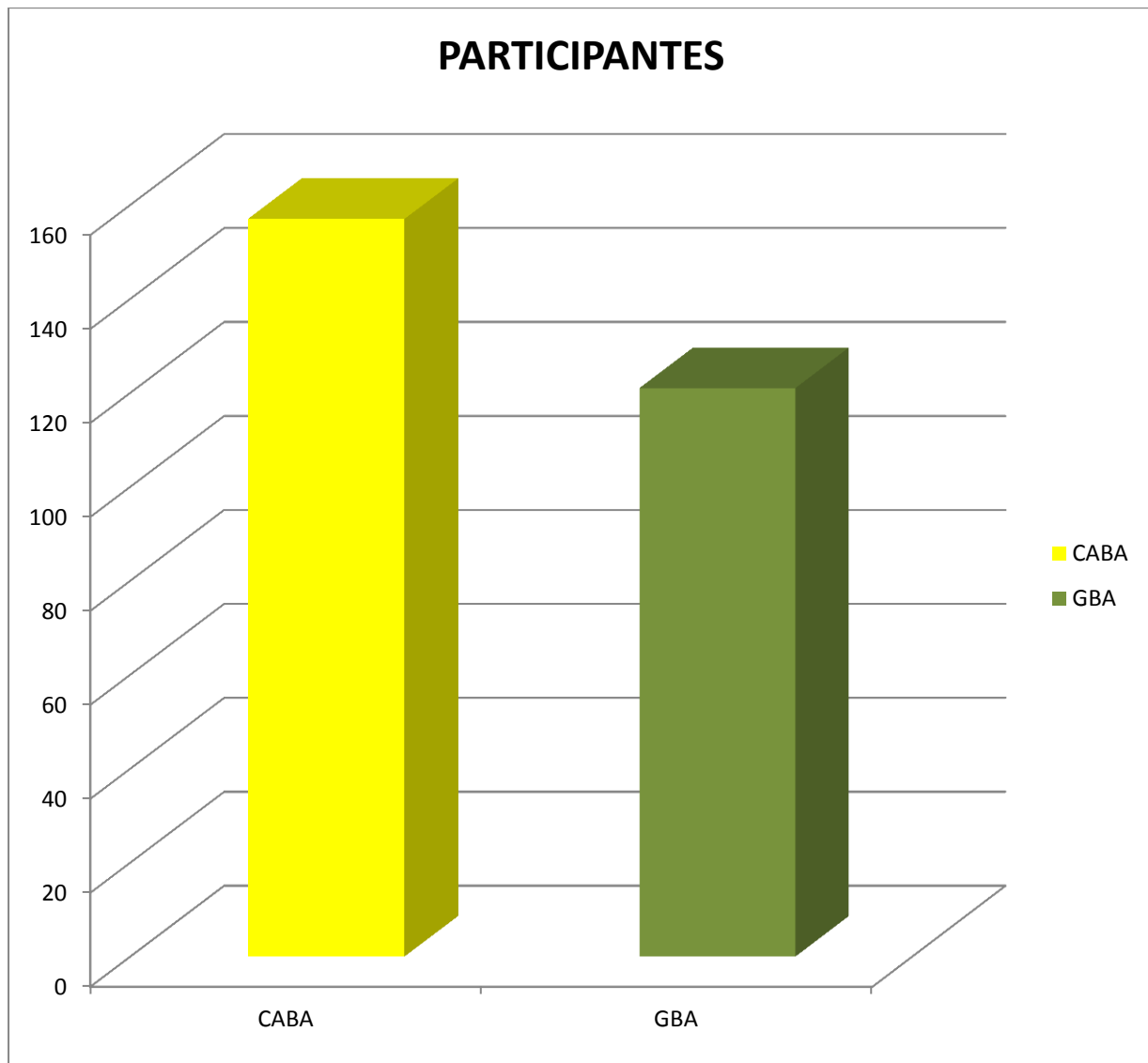
La muestra estuvo comprendida por un rango etario entre los 18 y 35 años. La mayoría de los estudiantes, corresponden a la franja etaria de los 23 años, constituyendo el 12,1%. A continuación prosiguen los estudiantes de 22 años, consistiendo en el 11% y luego aquellos con 26 años en 10%. La franja etaria de menor porcentaje, pertenece a los estudiantes que poseen 31 años, representando el 1,1% de la población total. Asimismo, se evidencia que el 80,7% de los participantes del presente estudio, tiene entre 18 y 26 años (Ver Tabla 1 en la página siguiente).

Tabla1 - Distribución de edad de la muestra total por porcentajes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	18	24	8,5	8,6	8,6
	19	13	4,6	4,6	13,2
	20	23	8,2	8,2	21,4
	21	26	9,3	9,3	30,7
	22	31	11	11,1	41,8
	23	34	12,1	12,1	53,9
	24	23	8,2	8,2	62,1
	25	24	8,5	8,6	70,7
	26	28	10	10	80,7
	27	14	5	5	85,7
Válidos	28	11	3,9	3,9	89,6
	29	10	3,6	3,6	93,2
	30	8	2,8	2,9	96,1
	31	3	1,1	1,1	97,1
	32	1	0,4	0,4	97,5
	33	1	0,4	0,4	97,9
	35	1	0,4	0,4	98,2
	36	2	0,7	0,7	98,9
	37	1	0,4	0,4	99,3
	41	1	0,4	0,4	99,6
	43	1	0,4	0,4	100
	Total	280	99,6	100	
Perdidos	Sistema	1	0,4		
Total		281	100		

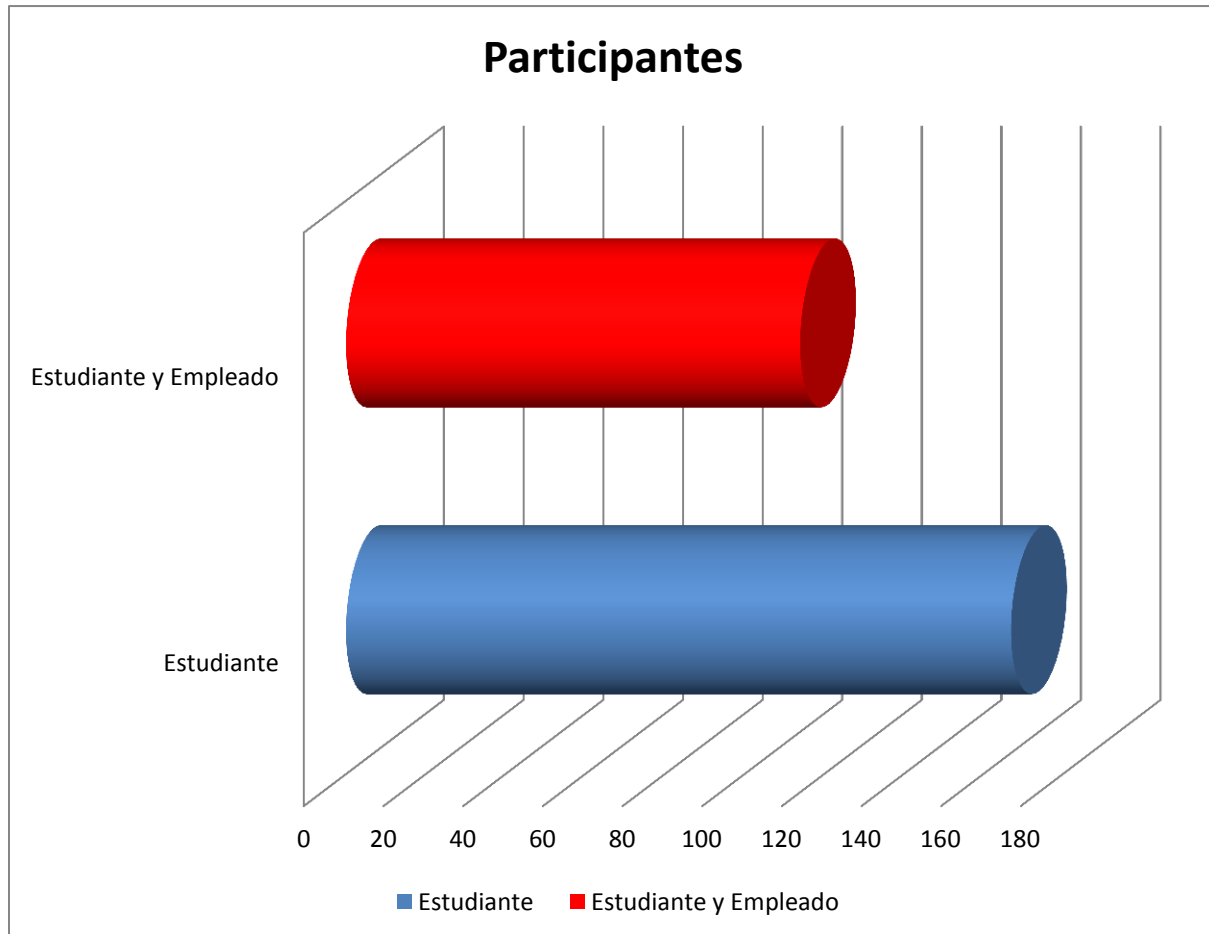
Respecto al lugar de residencia la mayoría de los participantes, pertenecen a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (n=157) representando el 55,9%, mientras que el 43,1% restante corresponde a residentes de Gran Buenos Aires (n=121) (Ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Distribución por residencia en la muestra total



En cuanto a la ocupación de los participantes, el 59,4% se dedica exclusivamente a estudiar (n=167), mientras que el 39,7% restante indica que trabaja y estudia (n=110) (Ver gráfico 3).

Gráfico 3 - Distribución de la muestra total por ocupación °



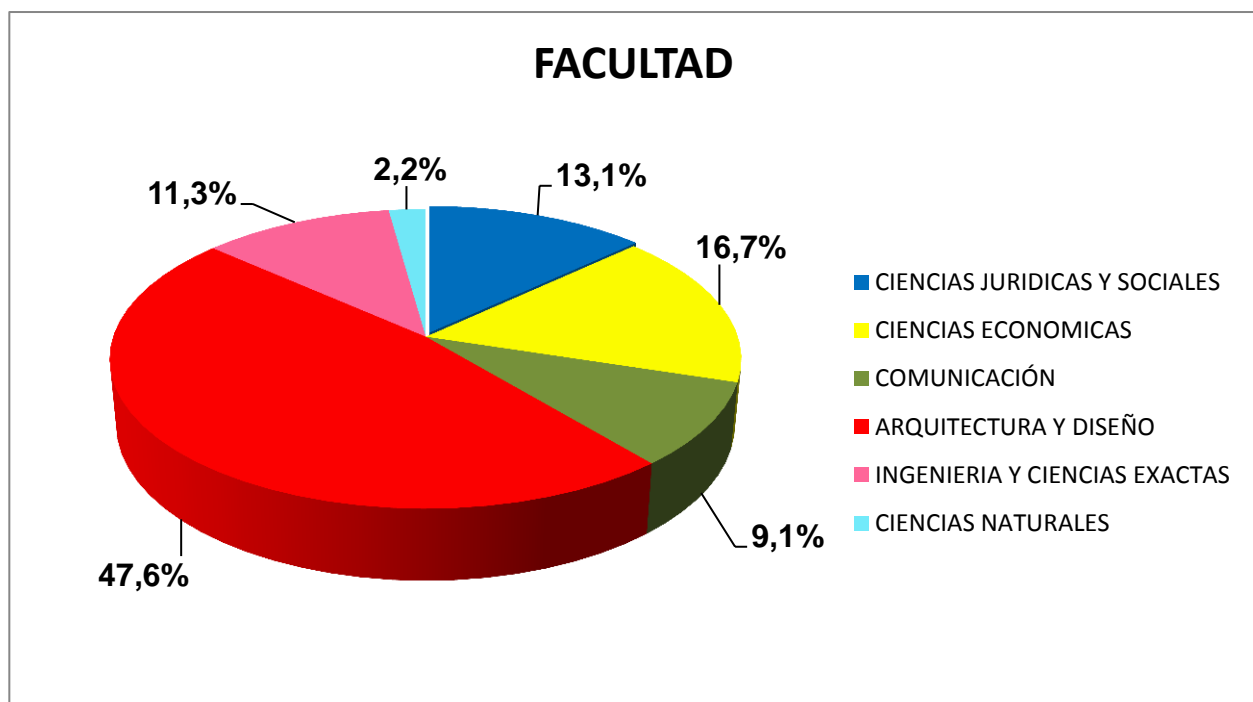
Con respecto a la su situación académica, aquellos alumnos que adeudan menos de 10 materias, considerados avanzados representan el 37,4% de la muestra (n=105). Asimismo, aquellos alumnos que adeudan entre 10 y 20 materias, fueron considerados en situación media, representando el 24,9% (n=70). El 37% restante representa a aquellos alumnos que adeudan más de 20 materias, considerados como de inicio de carrera (n= 104) (Ver tabla 3 en la página siguiente).

Tabla 3 - Distribución de la muestra total por situación académica

		Situación Académica			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	INICIO	105	37,4	37,6	37,6
	MEDIO	70	24,9	25,1	62,7
	AVANZADO	104	37,0	37,3	100,0
	Total	279	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,7		
Total		281	100,0		

En relación a las facultades a las que asisten los participantes, el 47,6% (n=131) corresponde a la Facultad Arquitectura y Diseño, el 16,7% (n= 46) corresponde a la Facultad de Ciencias Económicas, el 13,1% (n= 36) asiste a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, el 11,3% (n=31) corresponde a la Facultad de Ingeniería y Ciencias Exactas, el 9,1% (n=25) corresponde a la Facultad de Comunicación y el 2,2% (n=6) restante a Facultad de Ciencias Naturales(Ver Gráfico 4).

Gráfico 4 - Distribución de la muestra total por facultades



Asimismo, en lo que refiere al consumo de tranquilizantes el 94,3% de los participantes indicaron que no consumen ningún tipo de tranquilizante.

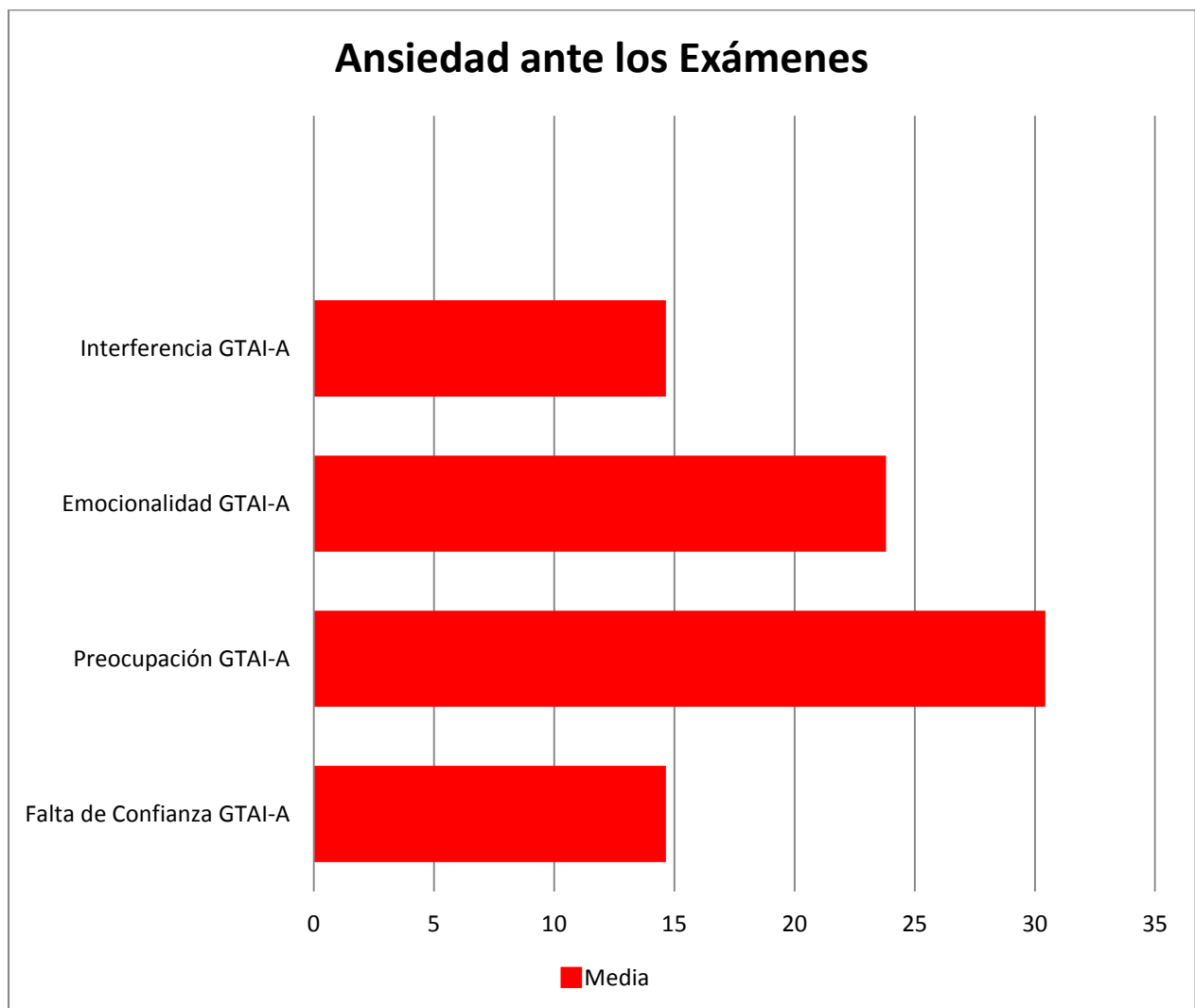
Tabla 4 – Consumo de tranquilizantes de participantes

Consumo de tranquilizantes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	265	94,3	94,3	94,3
	Sí	16	5,7	5,7	100,0
	Total	281	100,0	100,0	

Ansiedad ante los exámenes: Datos descriptivos de la muestra total

Se describirá el comportamiento de la escala GTAI-A, de toda la muestra (n=281). Se presenta a continuación los valores por subescalas: La subescala que presenta puntajes de media más elevados corresponde a Preocupación $X=30.274$; $DE= 7.483$. Seguidamente, la subescala Emocionalidad presenta los siguientes valores $X=23.651$; $DE= 7.315$. Finalmente se evidenció que las subescalas restantes, falta de confianza e interferencia, presentaron iguales valores concernientes a la media siendo: Falta de confianza $X=14,494$; $DE: 4.394$ e Interferencia $X=14.494$; $DE= 4.959$ (Ver gráfico 5).

Gráfico 5- Distribución de la muestra total según GTAI-A

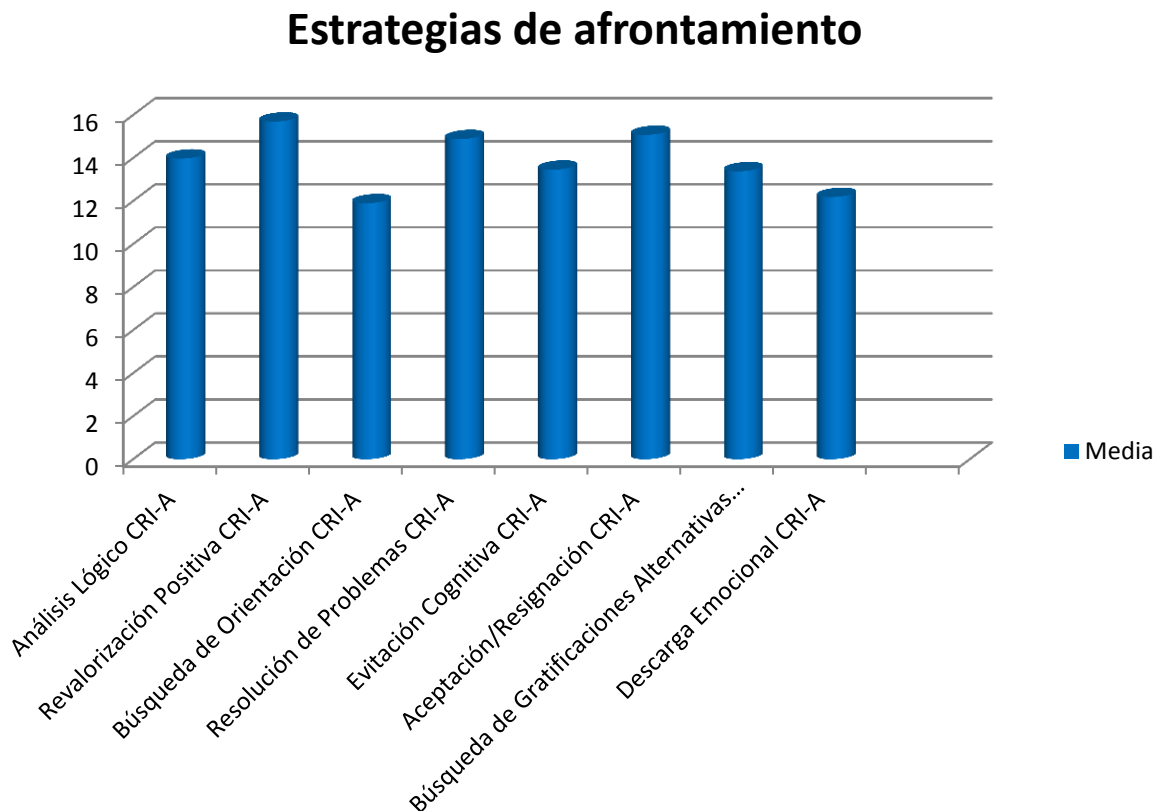


Estrategias de Afrontamiento: Datos descriptivos de la muestra total

Se describirá el comportamiento de la escala CRI-A, descriptivo de toda la muestra (n=281).

La subescala que presenta puntajes de media más elevados corresponde a Revalorización Positiva $X= 15.693$; $DE= 3.669$. A continuación la subescala Aceptación/Resignación presenta $X= 15.074$; $DE= 3.630$. Seguidamente Resolución de Problemas $X= 14,878$; $DE= 3,900$, Análisis Lógico $X= 13,974$; $DE= 3,866$, Evitación Cognitiva $X= 13,458$; $DE= 3,678$, Búsqueda de Gratificaciones Alternativas $X= 13,384$; $DE= 3,748$, Descarga Emocional $X= 12,186$; $DE= 3,494$. Por último la subescala que menor puntaje de media presenta es Búsqueda de Orientación $X= 11,898$; $DE= 3,647$ (Ver Gráfico 6).

Gráfico 6 - Distribución de la muestra total según CRI-A



Análisis de los resultados por objetivos

Objetivo General: Determinar si existe relación entre ansiedad frente a los exámenes y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

Con el fin de indagar este objetivo, se realizó un coeficiente de correlación Rho de Spearman entre la ansiedad frente a los exámenes y estrategias de afrontamiento.

En relación a la subescala falta de confianza se pudo evidenciar asociación estadísticamente significativa positiva y fuerte entre ésta y evitación cognitiva ($Rho=.176$; $p=.004$). Lo mismo aconteció en relación a dicha subescala y descarga emocional ($Rho=.163$; $p=.007$). Asimismo, se detectó una asociación estadísticamente significativa negativa y fuerte entre falta de confianza y revalorización positiva ($Rho=-.133$; $p=.029$). De igual manera ocurrió con la primera y resolución de problemas ($Rho=-.242$; $p=.000$), y con búsqueda de gratificaciones alternativas ($Rho=-.154$; $p=.012$).

En lo concerniente a la subescala preocupación se detectaron asociaciones estadísticamente significativas positivas y fuertes entre la misma y las siguientes estrategias de afrontamiento: análisis lógico ($Rho=.274$; $p=.000$), revalorización positiva ($Rho=.213$; $p=.000$), búsqueda de orientación ($Rho=.336$; $p=.000$), evitación cognitiva ($Rho=.313$; $p=.000$), aceptación resignación ($Rho=.242$; $p=.000$) y descarga emocional ($Rho=.400$; $p=.000$).

Para la subescala emocionalidad se evidenciaron las siguientes asociaciones estadísticamente significativas positivas y fuertes: análisis lógico ($Rho=.200$; $p=.001$), búsqueda de orientación ($Rho=.248$; $p=.000$), evitación cognitiva ($Rho=.265$; $p=.000$), aceptación resignación ($Rho=.206$; $p=.001$) y descarga emocional ($Rho=.343$; $p=.000$).

Por último, en relación a la subescala interferencia, se evidenció una asociación estadísticamente significativa positiva y fuerte con: análisis lógico ($Rho=.183$; $p=.002$), búsqueda de orientación ($Rho=.141$; $p=.021$), evitación cognitiva ($Rho=.272$; $p=.000$), aceptación resignación ($Rho=.205$; $p=.001$), búsqueda de gratificaciones alternativas ($Rho=.133$; $p=.030$) y descarga emocional ($Rho=.310$; $p=.000$). (Ver tabla 5 en la página siguiente)

Se observaron correlaciones estadísticamente significativas entre todas las subescalas del GTAI-A aportando evidencia a la consistencia interna de la prueba. Este hallazgo es un indicador de las adecuadas propiedades psicométricas de la escala.

Tabla 5 – Correlaciones entre ansiedad frente a los exámenes y estrategias de afrontamiento

			Correlaciones								
			Niveles de Ansiedad ante los Exámenes	Análisis Lógico CRI-A	Revalorización CRI-A	Búsqueda de Orientación CRI-A	Resolución de Problemas CRI-A	Evitación Cognitiva CRI-A	Aceptación/Resignación CRI-A	Búsqueda de Gratificaciones Alternativas CRI-A	Descarga Emocional CRI-A
Rho de Spearman	Niveles de Ansiedad ante los Exámenes	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,207**	,116	,268**	-,074	,328**	,202**	-,001	,348**
		N	281	271	271	267	264	266	267	268	268
	Análisis Lógico CRI-A	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,207**	1,000	,536**	,543**	,462**	,405**	,241**	,427**	,505**
		N	271	271	271	267	264	266	267	268	268
	Revalorización CRI-A	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,116	,536**	1,000	,482**	,571**	,367**	,194**	,448**	,358**
		N	271	271	271	267	264	266	267	268	268
	Búsqueda de Orientación CRI-A	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,268**	,543**	,482**	1,000	,492**	,353**	,242**	,379**	,486**
		N	267	267	267	267	263	265	265	267	266
	Resolución de Problemas CRI-A	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-,074	,462**	,571**	,492**	1,000	,240**	,091	,501**	,205**
		N	264	264	264	263	264	262	263	264	264
Evitación Cognitiva CRI-A	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,328**	,405**	,367**	,353**	,240**	1,000	,289**	,251**	,408**	
	N	266	266	266	265	262	266	264	266	265	
Aceptación/Resignación CRI-A	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,202**	,241**	,194**	,242**	,091	,289**	1,000	,134	,337**	
	N	267	267	267	265	263	264	267	266	267	
Búsqueda de Gratificaciones Alternativas CRI-A	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-,001	,427**	,448**	,379**	,501**	,251**	,134	1,000	,361**	
	N	268	268	268	267	264	266	266	268	267	
Descarga Emocional CRI-A	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,348**	,505**	,358**	,486**	,205**	,408**	,337**	,361**	1,000	
	N	268	268	268	266	264	265	267	267	268	

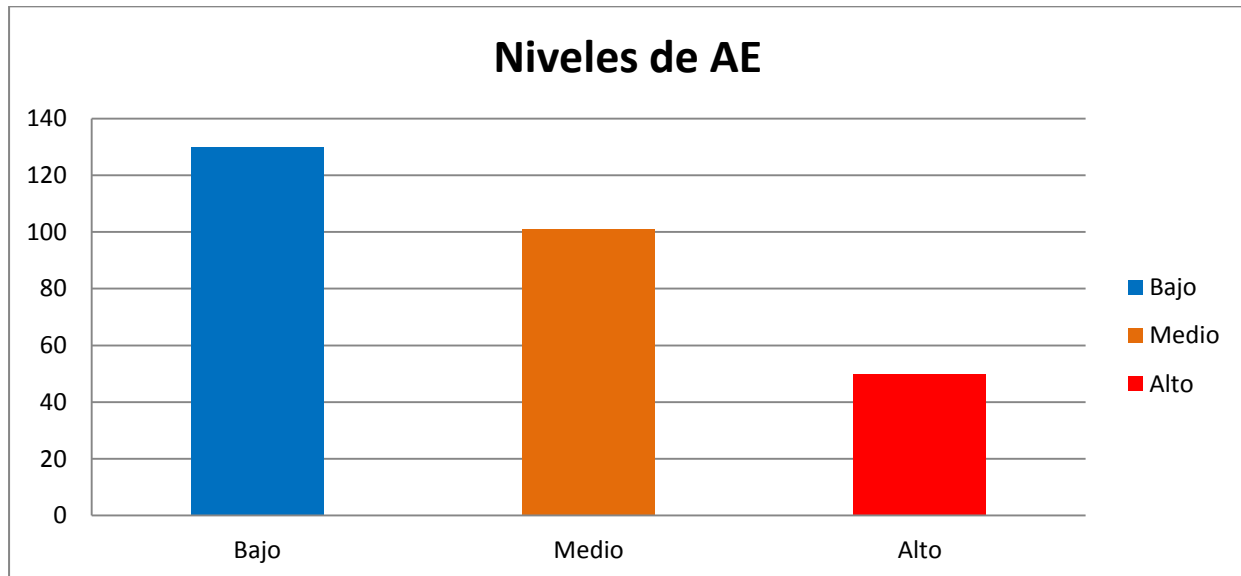
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Objetivo Específico 1: Describir distintos niveles de ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios.

Para poder llevar a cabo el presente objetivo, se ha dividido a los participantes entre estudiantes con baja, media y alta AE. Para ello, se siguió el criterio propuesto por Piemontesi, Heredia, Furlan, Sanchez-Rosas y Martinez (2012) quienes adaptaron la técnica a nuestro contexto local, estableciendo como puntos de corte los percentiles 33.3 (81=puntuación total AE) y 66.6 (98=puntuación total AE).

Tras el análisis pertinente, se pudo evidenciar que los estudiantes se distribuyeron en: bajo AE n=130, medio AE n=101 y alto AE n=50; indicando que la mayoría de los participantes de la muestra presentan bajo nivel de ansiedad ante los exámenes (Ver gráfico 7).

Gráfico 7- Niveles de Ansiedad ante los exámenes

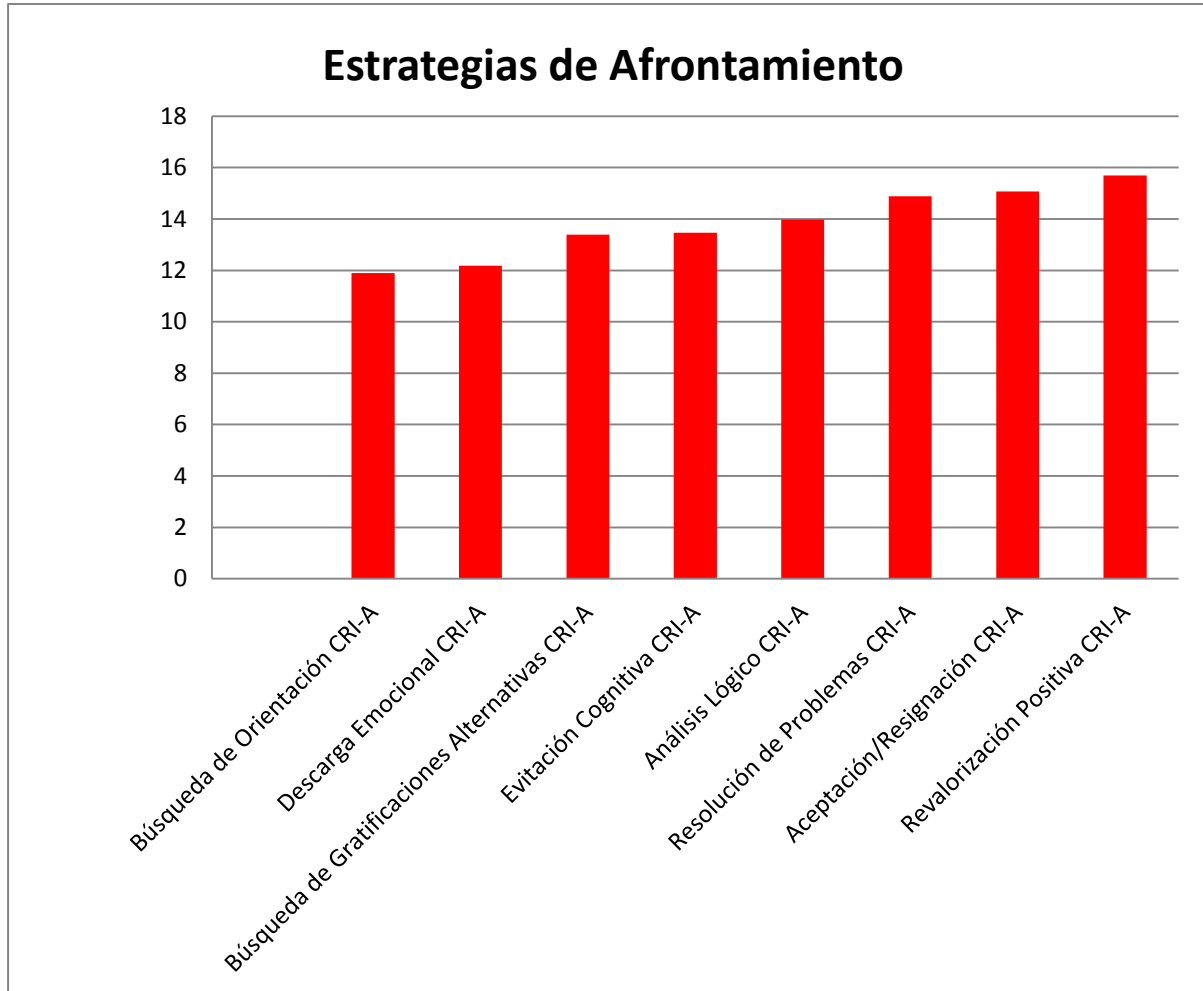


Objetivo específico 2: Describir distintos tipos de estrategias de afrontamiento ante exámenes en estudiantes universitarios.

Tras el análisis de las medias obtenidas, pudo establecerse que las estrategias de afrontamiento más utilizadas en esta muestra, son las siguientes: Revalorización Positiva, Aceptación/Resignación y Resolución de problemas. Asimismo, puede evidenciarse que las que menos utilizan corresponden a Búsqueda de Orientación y Apoyo, Descarga Emocional y

Búsqueda de Gratificaciones Alternativas. Esto último, da cuenta de que las estrategias del tipo conductual son las que esta población utiliza con menos frecuencia (Ver gráfico 8).

Gráfico 8- Estrategias de Afrontamiento



Objetivo específico 3: Analizar la ansiedad total y sus subescalas en relación al género.

Por una parte, tras su análisis, se pudo concluir que la ansiedad ante los exámenes en su puntuación total (n=281) presenta una media de 1.715 (DE: 0.749).

Por otra parte, para analizar si las diferencias entre las medias halladas en varones y mujeres en relación a la ansiedad ante los exámenes (AE Total) son estadísticamente significativas, se calculó una prueba t de Student. En consecuencia, se detectaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres ($t=4.705$, 279 gl, $p: .000$, $M_{mujeres}=85.980$ vs. $M_{varones}=75.075$).

En lo que respecta a la relación entre las subescalas de ansiedad ante los exámenes y su relación al género se calculó una prueba t de Student. Al analizar si las diferencias entre las medias halladas en varones y mujeres son estadísticamente significativas, las mismas se detectaron en la subescala Falta de confianza ($t=4.699$, 279 gl, $p: .000$, $M_{mujeres}=15.237$ vs. $M_{varones}=12.594$) a favor de las mujeres.

Este hallazgo se repitió en la subescala Preocupación ($t=2.683$, 279 gl, $p: .0.08$, $M_{mujeres}=31.014$ vs. $M_{varones}=28.379$) a favor de las mujeres.

Asimismo, en la subescala Emocionalidad se hallaron diferencias significativas a favor de las mujeres ($t=4.732$, 279 gl, $p: .000$, $M_{mujeres}=24.896$ vs. $M_{varones}=20.468$).

Por último, no se hallaron diferencias significativas en la subescala Interferencia (Ver tabla 6)

Tabla 6- Ansiedad ante los exámenes y su relación con el género

Estadísticos de grupo					
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error íp. de la media
Falta de Confianza GTAI-A	Femenino	202	15,2376	4,52774	,31857
	Masculino	79	12,5949	3,37988	,38027
Preocupación GTAI-A	Femenino	202	31,0149	7,49957	,52767
	Masculino	79	28,3797	7,14377	,80374
Emocionalidad GTAI-A	Femenino	202	24,8960	7,21138	,50739
	Masculino	79	20,4684	6,62132	,74496
Interferencia GTAI-A	Femenino	202	14,8317	5,10793	,35939
	Masculino	79	13,6329	4,47551	,50353

Objetivo específico 4: Evaluar si existe relación entre las estrategias de afrontamiento y el género.

Para analizar si las diferencias entre las medias halladas en varones y mujeres son estadísticamente significativas, se calculó una prueba t de Student.

No se hallaron diferencias significativas en 7 de las 8 subescalas, a excepción de la subescala descarga emocional ($t=3.111$, 266 gl, $p: .0.002$, $M_{mujeres}=12.605$ vs. $M_{varones}=11.166$) a favor de las mujeres (Ver tabla 7 en la página siguiente).

Tabla 7- Estrategias de afrontamiento en relación al género

Estrategias de afrontamiento en relación al género					
	Sexo	N	Media	Desviación t.p.	Error t.p. de la media
Análisis Lógico CRI-A	Femenino	192	13,6667	3,71967	,26844
	Masculino	79	14,7215	4,13223	,46491
Revalorización Positiva CRI-A	Femenino	192	15,5781	3,61992	,26125
	Masculino	79	15,9747	3,79600	,42708
Búsqueda de Orientación CRI-A	Femenino	189	12,1217	3,59092	,26120
	Masculino	78	11,3590	3,74850	,42443
Resolución de Problemas CRI-A	Femenino	188	14,5798	3,98379	,29055
	Masculino	78	15,6184	3,80728	,41378
Evitación Cognitiva CRI-A	Femenino	188	13,6170	3,80661	,26304
	Masculino	78	13,0769	3,84360	,43520
Aceptación/Resignación CRI-A	Femenino	189	15,2487	3,63151	,26415
	Masculino	78	14,6538	3,61751	,40960
Búsqueda de Gratificaciones Alternativas CRI-A	Femenino	190	13,1474	3,82271	,27733
	Masculino	78	13,9615	3,51783	,39832
Descarga Emocional CRI-A	Femenino	190	12,6053	3,51971	,25535
	Masculino	78	11,1667	3,23301	,36607

Objetivo específico 5: Observar si existe relación entre estrategias de afrontamiento utilizadas y diferentes niveles de ansiedad ante los exámenes.

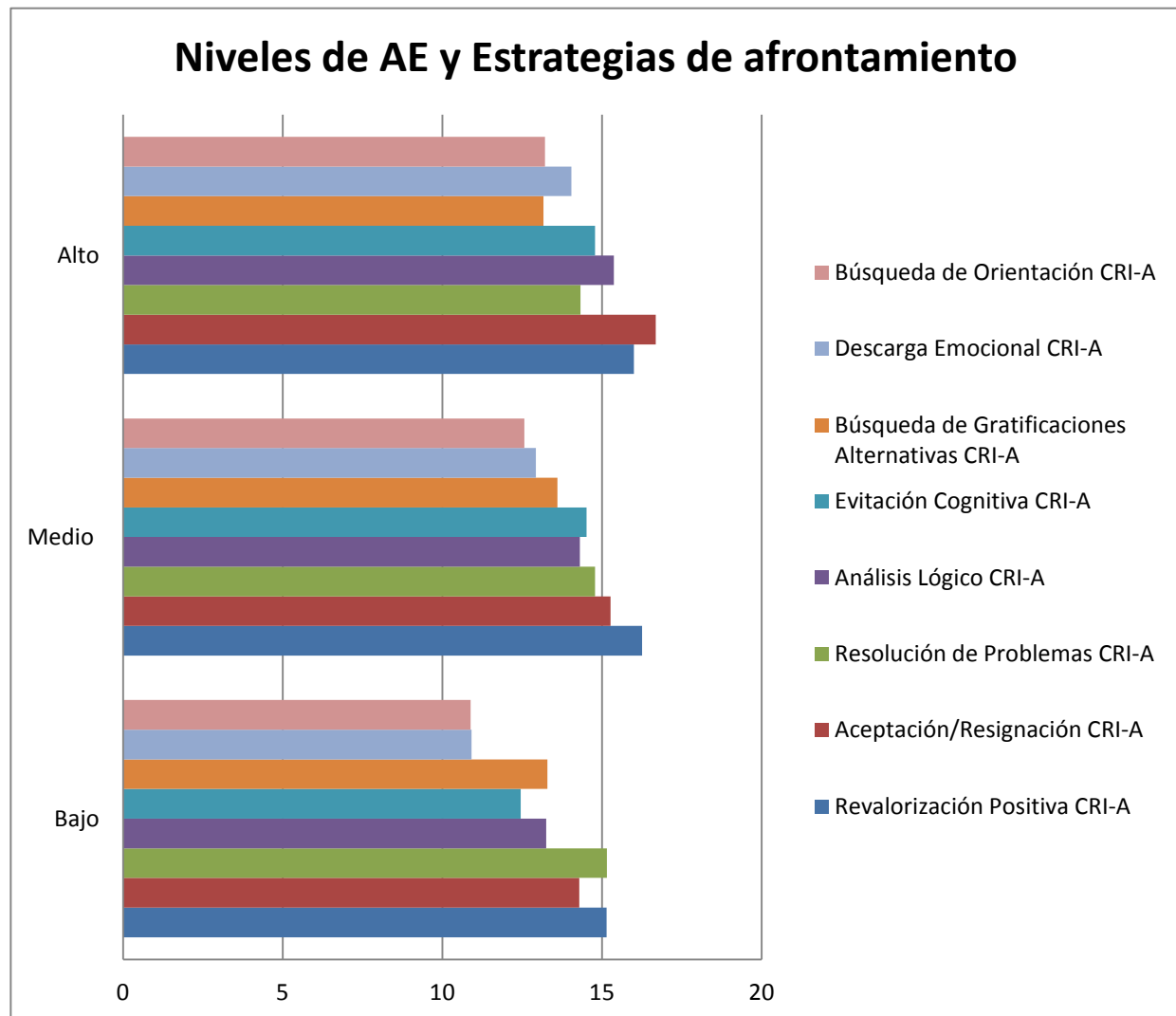
En respuesta al presente objetivo se pudo determinar que existe relación entre estrategias de afrontamiento y los niveles bajo, medio y alto de ansiedad ante los exámenes.

Por su parte se pudo observar que existe relación entre los estudiantes universitarios que presentan bajo nivel de ansiedad ante los exámenes y las siguientes estrategias de afrontamiento: Resolución de problemas, revalorización positiva y aceptación-resignación. Por otro lado, se demostró que no existe asociación significativa entre dichos estudiantes y las estrategias de afrontamiento: búsqueda de orientación, descarga emocional y evitación cognitiva.

Además, pudo evidenciarse que existe relación entre aquellos estudiantes que presentan niveles medios de ansiedad ante los exámenes y las siguientes estrategias de afrontamiento: Revalorización positiva, aceptación-resignación y resolución de problemas. Asimismo, las estrategias que utilizan con menos frecuencia resultaron: búsqueda de orientación, descarga emocional y búsqueda de gratificaciones alternativas.

Finalmente, aquellos estudiantes universitarios que presentan altos niveles de ansiedad ante los exámenes se asocian con las siguientes estrategias de afrontamiento: Aceptación-resignación, revalorización positiva y análisis lógico. Conjuntamente pudo determinarse que las estrategias de afrontamiento que menos utilizan son: Búsqueda de gratificaciones alternativas, búsqueda de orientación y descarga emocional (Ver gráfico 9).

Gráfico 9-Niveles de ansiedad frente a los exámenes y estrategias de afrontamiento



Discusión

La presente investigación fue llevada a cabo con el objetivo de analizar la relación entre la ansiedad ante los exámenes y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. La muestra se compuso de 281 participantes, siendo el 71% mujeres.

Con respecto a los instrumentos utilizados se solicitó a los colaboradores que respondan un cuestionario sociodemográfico y se aplicaron las siguientes escalas: el Inventario de Reacciones Emocionales frente a los exámenes (GTAI-A) de Hoddap (1991) en su versión adaptada para nuestro país del “Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes” (German Test Anxiety Inventory), por Heredia Piemontesi, Furlan y Volker (2008) y el Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos (1993) adaptado para estudiantes universitarios argentinos por Mikulic y Crespi (2008).

Los resultados arrojaron que la mayoría de los participantes, tanto hombres como mujeres, presentaron bajos niveles de ansiedad ante los exámenes, coincidiendo con los hallazgos de Casari, Anglada y Daher (2014). En consecuencia, podría establecerse que la mayor parte de los participantes en cuestión, manifiestan predisposición a aceptar las situaciones adversas, reevaluándolas de manera positiva y actuando sobre las mismas para transformarlas. (Piemontesi, Heredia, Sanchez Rosas & Furlan, 2012). Sin embargo, cabe señalar que la incidencia de bajo nivel de ansiedad ante los exámenes, no implica buen rendimiento, sino que la manera de procesar la información que estos participantes utilizan, resulta más eficiente que los estudiantes de alta ansiedad.

Asimismo, en relación a las diversas dimensiones concernientes a la ansiedad ante los exámenes, pudo evidenciarse que la subescala preocupación fue la que mayor puntaje medio presentó para ambos géneros; por ende puede establecerse que la mayoría de los estudiantes consultados manifiestan pensamientos recurrentes acerca de las consecuencias negativas de fracasar. Por tanto, podría inferirse que la preocupación actuaría como componente motivacional de la ansiedad frente a los exámenes, dado que al preocuparse por las posibles consecuencias de fracasar, los estudiantes pueden motivar un incremento del esfuerzo, del tiempo destinado a la tarea y el uso de ciertas estrategias con el fin de compensar los efectos negativos de la ansiedad ante los exámenes sobre la capacidad de procesamiento del ejecutivo central (Piemontesi, Heredia, Sanchez Rosas & Furlan, 2012).

En lo que concierne a la descripción de las diversas estrategias de afrontamiento y su relación con diferentes niveles de ansiedad, se pudo evidenciar que revalorización positiva, entendida como intentos cognitivos de construir y reestructurar un problema en un sentido positivo, aceptando la realidad de una situación, resulta ser la que más se asocia con los participantes, independientemente del nivel de ansiedad que presenten. Este hallazgo coincide con el señalado por Cárdenas, Castillo y Camargo (2011) y Rusiñol, De Pablo y Valdez (1993) dado que arriban a la conclusión de que dicha estrategia de afrontamiento es la más frecuentemente utilizada, consistiendo en una estrategia cognitiva de acercamiento.

Según Heredia Piemontesi, Furlan y Volker (2008), para afrontar la situación de examen es necesario implementar estrategias orientadas al problema, las cuales permiten al estudiante dominar el estresor y no que la situación de examen los domine a ellos. Contrariamente, Casari, Anglada y Daher (2014), concluyeron que los estudiantes, suelen distanciarse físicamente de la situación evaluativa, utilizando estrategias como descarga emocional y búsqueda de gratificaciones alternativas. Los resultados obtenidos en el presente estudio, señalan que los estudiantes universitarios de bajo, medio y alto nivel de ansiedad utilizan como método de afrontamiento el cognitivo por sobre el conductual, por lo que puede señalarse no solo la convergencia con lo expuesto por los primeros autores, sino también dar cuenta de la relación existente entre la ansiedad ante los exámenes y las estrategias de afrontamiento por ellos utilizados.

No obstante, es menester señalar que las estrategias de afrontamiento que el estudiante emplea varían según las emociones predominantes y las demandas conductuales de cada etapa de la situación evaluativa (Casari, Anglada & Daher 2014). Se recomienda recordar lo que postulan Piemontesi y Heredia (2009) en relación a las estrategias de afrontamiento, las cuales no deberían ser consideradas adaptativas o desadaptativas, sino que serían más bien funcionales y particulares dependiendo de cada estudiante. Es necesario aclarar que la muestra arrojó que todas las estrategias de afrontamiento están presentes ante la situación de examen, lo que permite inferir que los estudiantes son más flexibles con mayor cantidad de recursos para la situación. Por su parte, Contreras, Esguerra, Espinosa y Gomez (2007), afirman que las estrategias de afrontamiento son utilizadas para reducir los efectos nocivos que producen las situaciones estresantes, sin embargo este proceso no siempre garantiza que dichas estrategias resulten efectivas para responder a diferentes eventos.

En relación a los niveles de ansiedad, se halló que las estrategias de afrontamiento que más utilizan los estudiantes que presentan bajos niveles de ansiedad, son: Resolución de problemas, revalorización positiva y aceptación-resignación. Aquellos que presentan niveles medios de ansiedad ante los exámenes utilizan con más frecuencia resultaron: Revalorización positiva, aceptación-resignación y resolución de problemas. Por último, los participantes que manifestaron altos niveles de ansiedad, utilizan asiduamente estrategias de aceptación-resignación, revalorización positiva y análisis lógico. A este respecto y en relación a los resultados obtenidos vinculados con el foco de orientación del afrontamiento, se deduce que los participantes utilizan no solo estrategias de aproximación sino también evitativas, por lo que puede concluirse que se recurrirá a una por sobre otra luego de evaluada la situación examinadora. Por otra parte, puede señalarse que independientemente del nivel de ansiedad que los estudiantes evaluados presenten, el método de afrontamiento que utilizan asiduamente es el cognitivo por sobre el conductual, infiriéndose que suelen realizar intentos por aceptar la situación problemática con el fin de poder afrontarla de manera exitosa.

En concordancia con lo mencionado, se evidencia que no existe una relación significativa entre las estrategias de afrontamiento utilizadas y distintos niveles de ansiedad, es decir, que tanto los estudiantes que presentan niveles de ansiedad mínimos o en grado máximo hacen uso de esta estrategia, por lo que no es posible afirmar que la utilización de dicha estrategia contribuya a disminuir o aumentar los niveles de ansiedad

Debe señalarse que existe un nivel de ansiedad que se considera normal e incluso útil, cuando la ansiedad rebasa ciertos límites, aparece un deterioro en las actividades cotidianas ocasionando un menor rendimiento en su desempeño. Los alumnos con elevada ansiedad ante los exámenes manifiestan una tendencia mayor hacia el uso de estrategias superficiales de procesamiento. Estos resultados concuerdan con los expuestos por Furlan, Sanchez Rosas, Heredia, Piemontesi, Illbele y Martinez (2012), dado que señalan que los estudiantes de baja ansiedad ante los exámenes recurren más frecuentemente a estrategias reflexivas y críticas, a la vez que manifiestan una predisposición a aceptar las situaciones adversas reevaluándolas positivamente y a actuar sobre las mismas para transformarlas.

En consecuencia, los modos de apropiación del conocimiento y el patrón de respuestas ante las demandas evaluativas, diferirán en función de los niveles de ansiedad y resultarán poco favorables en estudiantes muy ansiosos. Podría afirmarse que existe la posibilidad de que un estudiante propenso a preocuparse por su rendimiento, pero que disponga de estrategias

diversas y efectivas para estudiar, incrementa sus esfuerzos a medida que se aproxime una evaluación o si percibe que esta será especialmente dificultosa, mientras que aquel que posea menores recursos para aprender o experimentar o tenderá a ocupar más tiempo en pensamientos autocentrados y rumiativos, en vez de incrementar su esfuerzo o de estudiar de manera más reflexiva.

Respecto a las subescalas de ansiedad ante los exámenes y las estrategias de afrontamiento con las que se vinculan se determinó que: falta de confianza posee asociación estadísticamente positiva con evitación cognitiva, descarga emocional y negativa con revalorización positiva, resolución de problemas y búsqueda de gratificaciones alternativas; preocupación manifiesta asociación estadísticamente positiva con análisis lógico, revalorización positiva, búsqueda de orientación evitación cognitiva aceptación resignación descarga emocional; emocionalidad presenta asociaciones estadísticamente significativas con análisis lógico, búsqueda de orientación, evitación cognitiva, aceptación-resignación, descarga emocional; e interferencia manifestó asociación estadísticamente significativa y positiva con análisis lógico, búsqueda de orientación, evitación cognitiva, aceptación-resignación, búsqueda de gratificaciones alternativas y descarga emocional. En consecuencia, puede determinarse la relación positiva existente entre la ansiedad ante los exámenes y las estrategias de afrontamiento señaladas, afirmando la hipótesis inicial.

Por último, en lo que concierne a las estrategias de afrontamiento utilizadas en relación al género, en el presente estudio no se hallaron diferencias significativas en 7 de las 8 subescalas, a excepción de la subescala descarga emocional a favor de las mujeres. Estos resultados se contraponen con los expuestos por Furlan, Sanchez Rosas, Heredia, Piemontesi, Illbele y Martinez (2012), quienes indican que la estrategia reevaluación positiva es utilizada con mayor frecuencia en mujeres y que la estrategia descarga emocional es utilizada principalmente por los hombres.

Limitaciones

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, resulta relevante mencionar que una de las principales se encuentra vinculada a la muestra, ya que más del 70% de los participantes pertenece al sexo femenino. En relación a ello, se recomienda que en futuras investigaciones se trabaje con una población compuesta por una proporción más equitativa de hombres y mujeres, dado que la literatura previa sugiere niveles diferenciales de ansiedad entre los géneros.

Asimismo, resulta complejo el hecho de nominar la ansiedad como una causa o un efecto de los modos en que los participantes afrontan las situaciones de estrés en su vida académica. La metodología no permite inferir relaciones causales, lo cual sería un aspecto determinante para futuros trabajos ya que los modelos explicativos deberían reconocer si la ansiedad ante los exámenes puede afectar el uso de estrategias o si las estrategias pueden disminuir o acrecentar las distintas manifestaciones de la ansiedad ante los exámenes.

Conclusión

El presente trabajo se propuso investigar la relación entre la ansiedad ante los exámenes y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. Para ello, se tuvieron en cuenta estudios precedentes que relevan la temática en cuestión.

La muestra poblacional se constituyó mediante la participación voluntaria y anónima de 281 estudiantes universitarios de ambos géneros que residiesen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o Gran Buenos Aires.

Los resultados obtenidos permitieron aportar evidencia a favor de la hipótesis planteada sobre la existencia de una relación entre la ansiedad frente a los exámenes y las estrategias de afrontamiento en los estudiantes universitarios.

Se pudo evidenciar que los estudiantes se distribuyeron en diversos niveles de ansiedad antes los exámenes, bajo, medio y alto; presentando la mayor parte de los participantes bajo nivel de ansiedad ante los exámenes.

En lo que concierne a las estrategias de afrontamiento revalorización positiva, aceptación/resignación y resolución de problemas resultaron ser las más utilizadas. Por otra parte las menos utilizadas son búsqueda de orientación y apoyo, descarga emocional y búsqueda de gratificaciones alternativas; dando cuenta de que las estrategias del tipo conductuales son las que esta población utiliza con menos frecuencia.

En relación a los diversos niveles de ansiedad y su vinculación con las estrategias de afrontamiento, se pudo establecer que bajos niveles de ansiedad ante los exámenes se asocian con frecuencia a las estrategias: Resolución de problemas, revalorización positiva y aceptación-resignación. Por su parte, las estrategias revalorización positiva, aceptación-resignación y resolución de problemas se asocian con aquellos estudiantes que presentan niveles medios de ansiedad. Por último, aquellos participantes con altos niveles de ansiedad ante los exámenes se vinculan con las estrategias: aceptación-resignación, revalorización positiva y análisis lógico.

Además, los resultados de las medias concernientes a todas las subescalas de ansiedad ante los exámenes en relación al género, resultaron a favor de las mujeres a excepción de la subescala Interferencia.

Resultaría interesante, que los resultados hallados en la presente investigación sirvan como referencia para otros estudios, logrando así superarse las limitaciones metodológicas del mismo.

Recomendaciones

Diversos estudios afirman que cuando el sujeto percibe que sus recursos no son suficientes para afrontar una situación aversiva, aparece la ansiedad. Dado que la casuística señala que después de la valoración que el individuo hace de la situación, adquiere mayor habilidad para afrontarla y en consecuencia disminuye la ansiedad, se podrían realizar intervenciones psicológicas adecuadas sobre dichos estudiantes.

Asimismo, resultaría relevante que con el fin de que los universitarios mejoren su desempeño académico, eviten la procrastinación a la hora de presentarse a rendir finales y prevenir la deserción estudiantil, se intente conocer más en profundidad a estos constructos en cuestión para así optimizar adecuadas técnicas de intervención.

Referencias Bibliográficas

- Cárdenas, M. T. C., Castillo, C. A. G., y Camargo, Y. S. (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.
- Casari, L.; Anglada, J. & Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*. 32 (2), 243-269.
- Contreras, F.; Esguerra, G.; Espinosa, J. & Gomez, V. (2007). Estilos de afrontamiento y calidad de vida en pacientes con insuficiencia renal crónica en tratamiento de hemodiálisis. *Acta colombiana de psicología*. 10(2), 169-179.
- Contreras, F.; Espinosa, J.; Esguerra, G.; Haikal, A.; Polania, A. & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, Ansiedad y Rendimiento académico. *Acta colombiana de Psicología*. 11(1), 13-23.
- Escolar-Llamazares, M. C. & Serrano-Pintado, I. (2014). Definición del Constructo Ansiedad Ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios. *Ansiedad y Estrés*. 20(2-3), 165-180.
- Figuroa, M.; Contini, N.; Lacunza, A.; Levin, M. & Esteves, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*. 21(1), 66-72.
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. Qué se evalúa y cómo?. *Evaluar*. 6(1), 32-51.
- Furlan, L. A. (2013). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*. 22(1), 75-89.
- Furlan, L.; Kohan Cortada, A.; Piemontesi, S. & Heredia, D. (2008). Autorregulación de la Atención, Afrontamiento y Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*. 5(12), 117-124.

- Furlan, L.; Rosas, J.; Heredia, D.; Piamontesi, S.; Illbele, A. & Martinez, M. (2012). Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. 1(1),130-141.
- Heredia, D.; Piamontesi, S. E.; Furlan, L. & Hodapp, V. (2008). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes: GTAI-A. *Evaluar*. 8, 46-60.
- Mikulic, I. & Crespi, M. (2008). Adaptación y validación del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. 15, 305-312.
- Piamontesi, S. & Heredia, E. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*. 25(1), 102-111.
- Piamontesi, S. E.; Heredia, D. E. & Furlan, L. A. (2009). Correlatos de la ansiedad ante los exámenes: una aproximación a la teoría de la reducción en la eficiencia. *Revista Tesis*.2, 74-86.
- Piamontesi, S. E.; Heredia, D. E. & Furlan, L. A. (2012). Propiedades psicométricas de la versión en español revisada del Inventario Alemán de Ansiedad ante los Exámenes en universitarios argentinos. *Universitas Psychologica*. 11(1), 177-186.
- Piamontesi, S. E.; Heredia, D. E.; 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.
- Polo-Zavala, E. (2013). Propiedades psicométricas del Inventario de Respuestas de Afrontamiento – Forma adultos- en estudiantes de institutos superiores del distrito de Esperanza. *Revista Psicología*. 15(2), 159-169.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española (22da. Ed.)*. Recuperado desde <http://lema.rae.es/drae/?val=afrontamiento>
- Rusiñol, J.; Gomez, J.; De Pablo, J. & Valdez, 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.

Serrano- Pintado, I.; Sanchez -Mateos, J. y Escolar- Llamazares, M. (2010). Eficacia diferencial de estrategias de afrontamiento en la reducción de la ansiedad ante los exámenes en función del tipo de variable principalmente afectada. *Ansiedad y Estrés*. 16(2), 109-126.

Sierra, J.; Ortega, V. & Zubeidath, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Malestar e Subjetividad*. 1(3), 10 – 59.

Anexo

Consentimiento informado

Buenos Aires, de de 2016

Doy mi consentimiento para la administración de la batería de pruebas psicológicas correspondientes al presente Trabajo de Integración Final de la Universidad Argentina de la Empresa (UADE), para la Licenciatura en Psicología.

Comprendo que la información que se recoja como parte de este estudio será confidencial y se utilizará sólo para los fines de esta investigación. Asimismo, al tratarse de un trabajo final y no de una práctica profesional, entiendo que no recibiré el informe de devolución correspondiente.

En consecuencia, (**marque con una cruz lo que corresponde**):

Acepto: (....) No Acepto: (....) participar en esta investigación, llevada a cabo por la estudiante Luciana García (DNI 35.242.463).

!!!Gracias por su colaboración!!!

Cuestionario Socio-Demográfico

- Sexo: Masculino (...) Femenino (...) **(Marque con una cruz)**
- Edad:
- Lugar de residencia:
- Ocupación:.....
- Carrera:.....
- Cantidad de materias que tiene aprobadas:
- Total de materias que tiene la carrera:.....
- ¿Consume algún tipo de tranquilizante?: Sí (...) No (...) **(Marque con una cruz)**
- En caso afirmativo, señale dosis y frecuencia
- ¿Toma tranquilizantes antes de rendir un examen? Sí (...) No (...) **(Marque con una cruz)**
- ¿Manifiesta inquietud/nerviosismo previo a la situación de examen? Sí (...) No (...) **(Marque con una cruz)**
- Señale qué actividad suele realizar previamente a una situación de examen para aliviar su inquietud **(En caso de que la manifieste)**.....
- Indique última fecha que se presentó ante un examen:/...../.....
- Indique próxima fecha en la que se presentará ante un examen:/...../.....

Instrumento: GTAI-A

A continuación se describen algunos sentimientos y pensamientos que podría tener cuando rinde un examen. Por favor, indique con qué frecuencia le ocurren.

	Cuando rindo un examen	Nunca = 1	Poco = 2	A veces = 3	Frecuentemente = 4	Siempre = 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 dificultan pensar claramente					
5	Me preocupa saber si podré completar todo 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 en que lograré hacerlo todo					
26	Pienso en lo que pasará si me va mal					
27	Me siento nervioso					
28	Estoy convencido que haré bien el examen					
29	Me invade el pensamiento de que el examen es muy difícil					

Instrumento: Coping Responses Inventory

Problema: Situación de Examen.

Teniendo en cuenta el problema señalado, por favor, piense acerca del mismo e indique cuáles de las siguientes preguntas están en conexión con esa situación.

Use la siguiente escala: 0 – No/ 1 - Sí, una o dos veces/ 2 - Sí, algunas veces/ 3 - Sí, bastante a menudo. **(Marque con una cruz)**

	0	1	2	3
1- ¿Pensó modos diferentes de tratar este problema?				
2- ¿Se dijo a sí mismo/a cosas para sentirse mejor?				
3- ¿Habló con su pareja u otro familiar acerca del problema?				
4- ¿Hizo un plan de acción y lo siguió?				
5- ¿Trató de olvidar todo el asunto?				
6- ¿Sintió que el tiempo haría una diferencia; lo único que hay que hacer es esperar?				
7- ¿Trató de ayudar a otros a tratar un problema similar?				
8- ¿Se la tomó con otros cuando se sintió enojado/a o deprimido/a?				
	0	1	2	3
9- ¿Trató de volver atrás la situación y ser más objetivo/a?				
10- ¿Se recordó a sí mismo cuán peores podrían haber sido las cosas?				
11- ¿Habló con un amigo acerca del problema?				
12- ¿Supo qué cosas hubieron de ser hechas y se esforzó en hacerlas funcionar?				
13- ¿Trató de no pensar acerca del problema?				
14- ¿Se dio cuenta que no tenía control sobre el problema?				
15- ¿Se involucró en nuevas actividades?				
16- ¿Corrió un riesgo e hizo algo arriesgado?				
17- ¿Repasó mentalmente lo que diría o haría?				
18- ¿Trató de ver el lado bueno de la situación?				
19- ¿Habló con un profesional (por ejemplo, un doctor, un abogado, un sacerdote)?				
20- ¿Decidió lo que quiso y se esforzó por conseguirlo?				
21- ¿Soñó despierto/a o imaginó un tiempo o lugar mejor de aquel en el que estuvo?				
22- ¿Pensó que el resultado podría ser decidido por el destino?				
23- ¿Trató de hacer nuevos amigos?				
24- ¿Se alejó de la gente en general?				
25- ¿Trató de anticipar cómo resultarían las cosas?				
26- ¿Pensó acerca de cómo estuvo en mucho mejor situación que otras personas con problemas similares?				
27- ¿Buscó ayuda de personas o grupos con el mismo tipo de problema?				
28- ¿Trató al menos dos modos diferentes de resolver el problema?				
29- ¿Trató de dejar de pensar acerca del problema, aun cuando sabía que lo haría en algún momento?				
30- ¿Lo aceptó; no podría hacerse nada?				
31- ¿Leyó más a menudo como una fuente de placer?				
32- ¿Despotricó o gritó para aflojar la tensión?				
33- ¿Trató de encontrar algún significado personal en la situación?				
34- ¿Trató de decirse a sí mismo/a que las cosas mejorarían?				
35- ¿Trató de descubrir más acerca de la situación?				
36- ¿Trató de aprender a hacer más cosas por Ud. mismo/a?				
37- ¿Deseó que el problema desapareciera, o de algún modo estuviera terminado?				
38- ¿Esperó el peor resultado posible?				
39- ¿Pasó más tiempo en actividades recreativas?				
40- ¿Lloró para dejar que sus sentimientos salieran?				
	0	1	2	3
41- ¿Trató de anticipar las nuevas demandas que podrían serle asignadas?				
42- ¿Pensó acerca de cómo este evento podría cambiar su vida en un modo positivo?				
43- ¿Rezó por guía y/o fortaleza?				
44- ¿Tomó las cosas del día cada vez, un paso por vez?				
45- ¿Trató de negar lo serio que era el problema realmente?				
46- ¿Perdió la esperanza que las cosas serían aún lo mismo?				
47- ¿Lo transformó en trabajo u otra actividad, para poder manejar las cosas?				
48- ¿Hizo algo que pensó que no funcionaría, pero al menos estaba haciendo algo?				