

Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes

Resumen. La elevada ansiedad frente a los exámenes (AE) frecuentemente está asociada a bajo rendimiento académico, escasa habilidad para el estudio y tendencia a afrontar de manera poco adaptativa las situaciones generadoras de estrés. En el presente estudio se exploraron las relaciones entre estos constructos, definidos desde una perspectiva multidimensional, y evaluados mediante autoinformes, en una muestra de 816 estudiantes universitarios. Los resultados indican que los estudiantes de mayor AE recurren con más frecuencia a la repetición y utilizan menos estrategias reflexivas que los de menos ansiosos. En cuanto al afrontamiento, los primeros presentan mayor tendencia a la autculpabilización y la rumiación autofocalizada mientras que los segundos se orientan hacia el problema buscando su resolución o su aceptación y reevaluación en términos más positivos. Cada dimensión de la AE se relaciona de manera particular con las estrategias de aprendizaje y los estilos de afrontamiento. La preocupación se correlaciona en forma positiva con las estrategias de repetición y regulación del esfuerzo y con estilos más o menos adaptativos de afrontamiento, mientras que la falta de confianza y la interferencia se relacionan negativamente con estrategias de aprendizaje reflexivo y crítico y positivamente con los estilos menos eficaces para afrontar el estrés. Los hallazgos se discuten en el marco de la teoría de la eficiencia en el procesamiento, y permiten inferencias útiles para el diseño de programas de asistencia a estudiantes con elevada AE.

Abstract. High test anxiety (TA) is often associated with poor academic performance, poor ability to study and tend to cope maladaptively with stress-generating situations. In the present study was explored the relationships between these constructs, defined from a multidimensional perspective, and evaluated through self-reports in a sample of 816 college students. The results indicate that the more TA students use most frequently rehearsal and use less elaboration and critical thinking than less anxious. With regard to coping styles, the more TA students have a greater tendency to self-blame and self-focused rumination while the less anxious use more approach and accommodation for acceptance and review the stress situation in more positive terms. Each dimension of the TA correlates with particular learning strategies and styles of coping. Worry was positively correlated with rehearsal and effort-time regulation strategies and more or less adaptive styles of coping, while lack of confidence and interference are negatively related to elaboration and critical thinking and positively with the less effective coping styles. The findings are discussed within the framework of the processing efficiency theory that allows useful inferences to design programs to assist students with high AE.

Introducción

Los exámenes académicos son situaciones habituales, ineludibles y de gran relevancia para los estudiantes universitarios. Como todo evento evaluativo, suponen valoraciones del desempeño personal en una serie de tareas que demandan determinadas habilidades y conocimientos. Estas evaluaciones originan calificaciones que marcan el trayecto académico de los estudiantes, posibilitando o impidiendo su acceso y promoción en los espacios educativos y acreditando su avance al interior de una estructura curricular. Los exámenes constituyen eventos estresantes que demandan la puesta en juego de los recursos personales para hacerles frente de modo exitoso. Desde el modelo transaccional del estrés (Lazarus, 1991) se los puede definir como eventos que poseen cierto valor para

Furlan, Luis*; **Sánchez Rosas, Javier*;** **Heredia, Daniel*;** **Piemontesi, Sebastian*;** **Illbele, Alejandro*;** **y Martínez, Milagros***

*Facultad de Psicología, UNC

Grupo de investigación al que pertenece el trabajo:

Equipo de investigación en medición, correlatos y tratamiento de la ansiedad frente a los exámenes. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa

Palabras claves:

Ansiedad ante exámenes, Estrategias de estudio, Estilos de afrontamiento, Teoría de la eficiencia en el procesamiento.

Keywords:

Test anxiety, learning strategies, coping styles, processing efficiency theory.

Enviar correspondencia a:

Luis Furlan

E-mail: furlan@psyche.unc.edu.ar

el estudiante y contienen un determinado grado de dificultad o amenaza percibida (evaluación primaria) que puede superar o no las capacidades personales (evaluación secundaria). Un desequilibrio entre amenaza y recursos se expresa, entre otras formas, como ansiedad. Esta emoción actúa como señal que activa el proceso de afrontamiento, consistente en una serie de estrategias cognitivas y conductuales tendientes a disminuir dicho desequilibrio y a atenuar su impacto emocional displacentero (Zeidner, 1998).

La *ansiedad ante los exámenes* (en adelante AE) se ha definido como una predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica ante situaciones de evaluación (Sarason & Mandler, 1952). 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 un rasgo situacional y específico, es decir, una tendencia personal relativamente estable a responder con elevada ansiedad ante situaciones que tengan carácter evaluativo (Spielberger, 1980). Existen importantes diferencias interindividuales en el nivel de AE por lo que resulta factible, a los fines de contrastar grupos, definir a los sujetos como de elevada, media o baja AE. También existen diferencias intraindividuales en los niveles de ansiedad-estado en exámenes, 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 general, elevada AE se asocia a déficit de ejecución y bajo rendimiento académico (Gutiérrez Calvo, 1996; Hembree, 1988) y aunque existe una correlación moderada y negativa entre AE y rendimiento (Seipp, 1991) la explicación de la misma no resulta simple. Entre las variables que participan de esta dinámica relacional y permiten una mayor comprensión de la misma, consideraremos dos, cuya relevancia ha sido señalada en diferentes estudios previos: las estrategias de aprendizaje y los estilos de afrontamiento (Zeidner, 1995).

Estrategias de aprendizaje autorregulado y ansiedad frente a los exámenes

Los efectos negativos de la AE en el rendimiento inicialmente se explicaron mediante procesos de interferencia cognitiva y división de la atención (Wine, 1971), en los que el estudiante ansioso percibe las demandas de rendimiento como una amenaza para el ego, conduciéndolo a una auto focalización que divide la atención entre los procesos de ejecución de la tarea y las cogniciones irrelevantes asociadas al “sí mismo” (Zeidner, 1998). En consecuencia, al disminuir la atención orientada a la tarea, el rendimiento disminuye.

No obstante, esta teoría es insuficiente debido a que en condiciones sin estrés evaluativo muchos estudiantes ansiosos no logran mejorar significativamente su rendimiento, como tampoco mejoran otros que se benefician con programas de reducción de la ansiedad. Por consiguiente, algunos autores han incluido a las estrategias de aprendizaje (en adelante EAP) como un constructo relevante

para la explicación de la AE y sus relaciones con el rendimiento académico. Numerosos estudios indicaron que la elevada AE se asocia a EAP poco elaboradas y memorísticas, dificultades en la autorregulación del aprendizaje, en la comprensión, establecimiento de relaciones y organización de conceptos y en la diferenciación del material relevante y accesorio (Wittmaier, 1972; Culler & Holohan, 1980; Naveh-Benjamin, Mc Keachie & Lin, 1987; Cassady & Johnson, 2002). Desde estas perspectivas, denominadas de déficit en habilidades y de procesamiento de la información, la AE es una señal que aparece al percibir una inadecuada preparación, siendo este déficit el factor explicativo primario del bajo desempeño. En consecuencia, la disminución del rendimiento puede deberse tanto a la interferencia de pensamientos aversivos en la recuperación del material, a una adquisición inadecuada del material relevante por déficit en las habilidades de estudio, o una combinación de ambos factores. Para Naveh-Benjamín *et al.*, (1987) existirían dos tipos de estudiantes con elevada AE: aquellos con estrategias de estudio inefectivas, que tienen problemas en codificar, organizar y recuperar la información y los que tienen problemas en recuperar la información durante el examen, quienes mejoran su rendimiento en situaciones no amenazantes, presumiblemente a causa de poseer un conocimiento adecuado.

Si bien existen correlaciones moderadas y negativas de AE con rendimiento y EAP (Seipp, 1991), la comprensión de las influencias recíprocas no resulta simple. Se han observado efectos de la AE durante la fase de preparación de exámenes (Cassady, 2004) y que existen estudiantes con estrategias eficaces para estudiar que igualmente experimentan elevada ansiedad. Algunos de ellos ven disminuido su rendimiento pero otros logran mantenerlo en un nivel acorde a sus conocimientos. Las relaciones entre EAP y AE, por lo general, se han analizado a partir de correlaciones entre puntajes totales obtenidos por los sujetos en las escalas de medición unidimensionales que no discriminan ni los componentes de la AE ni las diferentes estrategias que un estudiante puede utilizar cuando prepara una materia. Por ello, resulta de interés evaluar desde una perspectiva alternativa ambos constructos, a fin de establecer con mayor precisión, que EAP se asocian con mayor frecuencia a la elevada AE y como se relacionan cada una de sus dimensiones (Preocupación, falta de confianza, interferencia y emocionalidad) de acuerdo perspectivas recientes en este campo (Hoddap, 1991).

Estilos de afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios

Existe una importante distinción en la literatura entre estilos de afrontamiento y respuestas de afrontamiento (Parker y Endler, 1992). Los estilos de afrontamiento (en adelante EAF) se entienden como predisposiciones de la personalidad que trascienden la influencia del contexto situacional y el tiempo. Su estudio se caracteriza por destacar la estabilidad del afrontamiento en diferentes situaciones. 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.

La investigación en torno a las relaciones entre el afrontamiento y la AE ha arrojado resultados dispares y contradictorios, que se han dilucidado progresivamente a medida que la investigación definió con mayor precisión estas variables. En primer lugar, se ha encontrado que la AE puede presentar relaciones específicas con las estrategias de afrontamiento si es evaluada como un constructo unidimensional (Bolger, 1990; Furlán, Kohan Cortada, Piemontesi & Heredia, 2008; Kondo, 1997; Zeidner, 1994;) o multidimensional (Blankstein, Flett & Watson, 1992; Buchwald & Schwarzer, 2003; Piemontesi, Heredia & Furlán, 2008; Rost & Schermer, 1997; Röhrle, Linkenheil & Graf, 1990; Stöber, 2004). En segundo lugar, las relaciones pueden variar si se evalúan estilos de afrontamiento (Blankstein, Flett & Watson, 1992; Bolger, 1990) o estrategias de afrontamiento específicas (Buchwald & Schwarzer, 2003; Furlán et al., 2008; Piemontesi et al., 2008; Rost & Schermer, 1997; Stöber, 2004; Zeidner, 1994; Kondo, 1997). Y en tercer lugar, estas relaciones pueden variar de acuerdo al género (Piemontesi *et al.*, 2008; Stöber, 2004).

En nuestro medio existen tres estudios que han explorado las relaciones entre el afrontamiento y la AE. En el primero (Furlán, Heredia, Piemontesi & Sánchez Rosas, 2007), se administró una medida unidimensional de la AE (S-CTAS, Furlán, Cassady, Pérez & Daniele, 2007) y el COPEAU-A (Heredia, Piemontesi, Furlán & Pérez, 2008), que evalúa tres estrategias de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen (Orientación a la tarea y preparación, Búsqueda de apoyo social y Evitación) a 455 estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba, encontrándose una correlación moderada y positiva entre la AE y búsqueda de apoyo social. En el segundo estudio (Furlán, *et al.*, 2008), se administraron los mismos instrumentos a 188 estudiantes de una universidad privada de Buenos Aires, no encontrándose correlaciones entre las escalas. En estos dos estudios no fueron consideradas las diferencias de género, las dimensiones de la ansiedad, ni los estilos de afrontamiento. En el tercer estudio (Piemontesi *et al.*, 2008), se administró el TAI-GA versión preliminar de la adaptación del inventario alemán de AE (Heredia, Piemontesi y Furlán, 2008), que evalúa cuatro dimensiones de la misma (Emocionalidad, Preocupación, Falta de Confianza e Interferencia) y el COPEAU-A a 276 estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. Se calcularon las correlaciones parciales de cada dimensión de la ansiedad con las estrategias de afrontamiento diferenciando por género. Se encontró que Preocupación correlacionó de manera positiva con Orientación a la Tarea en varones y mujeres y con Búsqueda de Apoyo Social en varones; Interferencia negativamente con Orientación a la Tarea en varones y mujeres y positivamente con Evitación en mujeres; Emocionalidad con Búsqueda de Apoyo social en varones y mujeres y con Orientación a la Tarea en varones; y Falta de Confianza negativamente con Orientación a la Tarea en varones y con evitación en mujeres.

En síntesis, las investigaciones indican que a la hora de explorar las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y la AE, es importante considerar si se evalúa la AE como una variable uni o multidimensional, si se evalúan estilos o estrategias de afrontamiento, y si se consideran las diferencias de género. En este sentido, por no encontrarse estudios en nuestro medio que evalúen estas relaciones con los estilos de afrontamiento, se considera valioso explorar las relaciones entre las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes y los estilos de afrontamiento ante el estrés académico.

Objetivos generales

Analizar las relaciones entre ansiedad frente a los exámenes, estrategias de aprendizaje y estilos de afrontamiento en estudiantes universitarios.

Objetivos específicos

Adaptar dos instrumentos para la evaluación de estrategias de aprendizaje autorregulado y estilos de afrontamiento realizando estudios de evidencias de estructura factorial y consistencia interna.

Comparar el uso de estrategias de aprendizaje y estilos de afrontamiento en estudiantes que experimentan diferentes niveles de ansiedad frente a los exámenes.

Explorar las relaciones entre las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de aprendizaje y los estilos de afrontamiento ante el estrés académico, diferenciadas en función del género.

Método

Participantes

Se conformó una muestra accidental (N=816) de alumnos de las Facultades de Abogacía (30,4%) Medicina (17,8%), Odontología (27,7%) y Ciencias Económicas (24,1%), de entre 17 y 57 años de edad (M= 22.51 DS= 4.29). El 54,7% cursaba 1° o 2° año y el 45,3% restante de 4°, 5° y 6° años.

Instrumentos

Ansiedad frente a los exámenes: GTAI-A: Se utilizó la adaptación del inventario alemán de ansiedad frente a los exámenes (Heredia, et al., 2008), una medida de autoinforme de 28 ítems ($\alpha=.92$) con cinco opciones de respuesta que van de 1= “nunca” a 5= “siempre”, en la escalas: Emocionalidad (“Siento mi cuerpo tensionado”, 8 ítems, $\alpha=.88$), Preocupación (“Me preocupa saber si podré completar todo el examen”, 9 ítems, $\alpha=.82$), Falta de Confianza (“Tengo confianza en mi propio desempeño” 6 ítems de codificación invertida, $\alpha=.89$) e Interferencia (“Pienso en cualquier cosa y me distraigo”, 5 ítems, $\alpha=.78$).

Estrategias de Aprendizaje: Se adaptaron algunas escalas del MSLQ (Pintrich, et al., 1993). Luego de una traducción directa de los ítems, se realizó un análisis factorial exploratorio (método de componentes principales, rotación promax) y se obtuvo una solución de 5 factores que explicaron el 50,83% de la varianza de respuesta. Los 27 ítems finales se agruparon en las escalas: regulación del esfuerzo y tiempo de estudio (“Trato de mantener un horario de estudio estable”, 9 ítems $\alpha=.80$), estudio reflexivo (“Relaciono los contenidos de una materia con lo que ya conozco”, 8 ítems $\alpha=.79$), estrategias de repetición (“Memorizo palabras claves”, 4 ítems $\alpha=.62$), organización (“Realizo cuadros para organizar las ideas”, 3 ítems $\alpha=.84$) y búsqueda de ayuda académica (“Si necesito ayuda, intento identificar compañeros a quienes pueda pedírsela”, 3 ítems $\alpha=.86$). Los estudiantes deben responder sobre la frecuencia con la que utilizan las estrategias mediante una escala tipo Likert de 1= “nunca” a 5= “siempre” (Furlan, Sánchez Rosas, Heredia, Piemontesi e Illbele, 2009).

Estilos de afrontamiento: se utilizó una adaptación preliminar del R-COPE (Zuckerman y Gagne, 2003) desarrollada por nuestro equipo para evaluar estilos de afrontamiento ante estrés académico general (Piemontesi, Heredia, Furlán, Sánchez Rosas y Martínez, 2009). Se efectuó una traducción directa de los ítems y del análisis factorial exploratorio (método de Componentes Principales, rotación Promax) se obtuvieron 5 factores que explicaron el 63,4% de varianza. 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 (“hago lo que tiene que ser hecho, un paso a la vez”, 5 ítems, $\alpha=.73$), acomodación (“busco algo bueno en lo que está sucediendo” 4 ítems, $\alpha=.79$), autoayuda (“hablo con alguien sobre cómo me siento”, 5 ítems, $\alpha=.88$), auto-culpa (“me culpo y me critico” 3 ítems, $\alpha=.71$) y rumiación autofocalizada (“doy vueltas sobre mi problema constantemente” 4 ítems, $\alpha=.87$).

Procedimiento

Los cuestionarios fueron completados por los alumnos en sus aulas y en horarios de clase cedidos por los docentes, con carácter anónimo y voluntario. Se solicitó a los interesados en una devolución sobre sus repuestas que escribieran una dirección de correo electrónico para contacto.

Resultados

Diferencias en EAP y EAF según los niveles de AE

Se conformaron, en base a los percentiles 33 y 66 de la distribución de sus puntajes generales, grupos de elevada, media y baja AE. Para evaluar las diferencias relativas a EAP utilizadas y respecto de los estilos de afrontamiento habituales, se empleó un análisis de varianza (prueba post hoc de Bonferroni) para delimitar entre qué grupos se observaron diferencias significativas. Los resultados (véase Tabla 1) muestran que el uso de estrategias de repetición fue en el grupo de AE elevada significativamente mayor que en los grupos de media y baja AE. Respecto de la búsqueda de ayuda

académica, se observan diferencias entre los grupos aunque de menor magnitud, y la prueba de Bonferroni indica que estas resultan significativas solo entre el grupo de alta y baja AE. Una tendencia opuesta se observa respecto de las estrategias de estudio reflexivo (elaboración y pensamiento crítico) que son más frecuentes en el grupo de baja AE, con diferencias que alcanzan el nivel de significación respecto del grupo de alta AE. Finalmente, no se observaron diferencias en las estrategias de organización ni tampoco en regulación del tiempo y esfuerzo.

Tabla 1. Medias, desviaciones estándar y ANOVAs para EAP en grupos de alta, moderada y baja AE

Estrategias	Niveles de Ansiedad			ANOVA
	Elevado	Medio	Bajo	
Estudio Reflexivo	17.83 (4.71)	18.49 (4.42)	19.24 (4.74)	F (2,813) = 6,324 p. 002
Reg. del T y E	23.10 (5.82)	22.15 (5.51)	22.51 (5.17)	F (2,813) = 2,065 p .128
Búsqueda de ayuda	10.84 (3.06)	10.72 (3.04)	10.12 (3.53)	F (2,813) = 4,017 p. 018
Repetición	10.48 (2.72)	9.56 (2.98)	9.16 (2.86)	F (2,813) = 15,32 p. 000
Organización	8.85 (3.39)	8.48 (3.56)	8.50 (3.64)	F (2,813) = ,925 p.397

Respecto de los estilos de afrontamiento, los resultados (Tabla 2) muestran diferencias significativas entre los tres grupos en los estilos de autculpa y rumiación con los índices más elevados en el grupo de alta AE. Respecto del afrontamiento de autoayuda, no se observan diferencias significativas entre los grupos. Los estilos de aproximación y acomodación muestran una tendencia opuesta a los de rumiación y autculpa, con diferencias significativas entre los tres grupos y siendo más frecuentes en el grupo de baja AE.

Tabla 2. Medias, desviaciones estándar y ANOVA para estilos de afrontamiento en grupos de alta, moderada y baja AE

Estilos	Nivel de Ansiedad			ANOVA
	Bajo	Medio	Elevado	
Autoayuda	16.04 (4.91)	16.16 (4.87)	16.65 (5.24)	F (2,813) = 1,136 p. 332
Aproximación	19.82 (3.14)	18.76 (3.28)	18.28 (3.49)	F (2,813) = 15,577 p .000
Acomodación	16.32 (2.96)	15.08 (2.96)	14.03 (3.56)	F (2,813) = 35,622 p. 000
Autculpa	7.25 (2.84)	8.84 (2.72)	10.69 (2.76)	F (2,813) = 105,437 p. 000
Rumiación	9.80 (3.94)	11.81 (3.78)	14.20 (3.57)	F (2,813) = 93,956 p.000

Dimensiones de la AE, estrategias de aprendizaje y estilos de afrontamiento

Para controlar los solapamientos entre las dimensiones de la AE (preocupación, falta de confianza, interferencia y emocionalidad) se calcularon las correlaciones parciales (diferenciadas por género) de cada una de ellas, controlada por las tres restantes, con las estrategias de aprendizaje y los estilos de afrontamiento (Tabla 3).

Tabla 3. Correlaciones parciales entre dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de aprendizaje y estilos de afrontamiento

	Ansiedad frente a los exámenes							
	Preocupación		Emocionalidad		Interferencia		Falt. Confianza	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Regulación del T y E	,19***	,10*	,10	,10*	-,11*	-,18***	-,23***	-,13**
Estudio reflexivo	,08	,07	,04	-,05	-,03	,05	-,34***	-,25***
Búsq ayuda academ.	,21***	,04	,09	,11*	-00	-,07	-,16**	-,15**
Organización	,05	,05	,07	,09*	-,05	-,09	-,08	-,04
Repetición	,16**	,16***	,07	,06	,16**	,01	-,14**	-,13**
Autoayuda	,09	,03	,07	,10*	,05	-,08	-,15**	-,09
Aproximación	,22***	,14**	-,01	-,07	-,10	-,10*	-,41***	-,33***
Acomodación	,11*	-,05	-,10*	-,13**	,07	,14**	-,43***	-,38***
Autoculpa	,17**	,26***	,09	,07	,16**	,11*	,25**	,21**
Rumiación	,14**	,36***	,17**	,03	,13*	,10*	,19**	,10*

Nota. Correlaciones parciales de tercer orden: la correlación de cada dimensión de la ansiedad ha sido controlada por las otras tres dimensiones. * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Preocupación presentó correlaciones positivas con las estrategias de repetición y regulación del esfuerzo y el tiempo en varones y en mujeres, y con búsqueda de ayuda académica solo en varones. Falta de confianza, en ambos sexos, correlacionó negativamente con estudio reflexivo, regulación del tiempo y esfuerzo, búsqueda de ayuda y repetición. Interferencia, en ambos grupos correlacionó en forma negativa con la regulación del esfuerzo y tiempo, y solo en los varones se asoció positivamente a las estrategias de repetición. Emocionalidad se relacionó en forma leve y poco significativa con algunas estrategias sólo en el grupo femenino.

Respecto del afrontamiento se observaron correlaciones pequeñas o moderadas y en sentidos diversos. Se destacan las correlaciones positivas de la preocupación con rumiación, autoculpa 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 autoculpa y rumiación en hombres y mujeres y en forma negativa con aproximación. Falta de Confianza en hombres y mujeres se relaciona positivamente con autoculpa y rumiación y negativamente con aproximación y acomodación. Solo en los hombres se asoció negativamente a la Autoayuda.

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten afirmar la conveniencia de considerar las EAP y EAF al analizar la ansiedad frente a los exámenes experimentada por los estudiantes universitarios distinguiendo, además, los diferentes corolarios asociados a cada faceta de esta experiencia emocional.

Los alumnos de elevada AE manifiestan una tendencia mayor hacia el uso estrategias superficiales de procesamiento y estilos de afrontamiento con actividad mental autocentrada o recurrente en torno al problema. Por otra parte, los estudiantes de baja AE 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.

La ausencia de diferencias entre los grupos en relación la regulación del tiempo y esfuerzo, sugiere, en consonancia con lo informado por Culler y Holohan (1980) que los alumnos con elevada AE estudian tanto o más que los menos ansiosos, compensando de este modo su menor habilidad.

La teoría de la eficiencia del procesamiento (Gutiérrez Calvo, 1996) nos permite interpretar los efectos positivos y negativos de las diferentes dimensiones de la ansiedad en el uso de los recursos disponibles para el aprendizaje, con algunas variantes de acuerdo al género. El aumento de la dimensión falta de confianza se asocia a la disminución en el uso de las estrategias de aprendizaje y promueve de algún modo conductas de evitación y procrastinación. Estas conductas se asocian frecuentemente a la elevada AE, tal como lo indican estudios recientes (Cassady & Johnson, 2002; Rosario, *et al.*, 2008). Cuando hay elevada interferencia, su correlato en el estudio aparece como dificultades para aprovechar el tiempo y sostener el esfuerzo. En los varones se asocia a la repetición, lo que podría interpretarse como una tentativa compensatoria frente a la elevada distractibilidad. En sentido contrario, la dimensión preocupación promueve la movilización de recursos que mejoren la preparación, ya que su incremento conlleva un mayor uso de estrategias tendientes a aprovechar el tiempo, administrar el esfuerzo, fijar conocimientos y resolver dudas. Esta tendencia a la movilización de recursos se había observado en estudios previos, donde la preocupación se relacionó al uso de estrategias de afrontamiento orientadas al problema y una mayor autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje (Heredia y Piemontesi, 2008).

De manera similar, se puede apreciar que las dimensiones falta de confianza e interferencia se asocian a los estilos de autculpa y rumiación, mientras que la preocupación aparece vinculada con el EAF de aproximación, rumiación y autculpa. Probablemente, aunque afirmar esto requeriría análisis adicionales, la preocupación ejerza un efecto diferencial en el estudiante ansioso según la percepción que tenga de sus recursos para el aprendizaje. Concretamente, un estudiante propenso a preocuparse

por su rendimiento pero que disponga de estrategias diversas y efectivas para estudiar, quizá incremente 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 experimente también elevada interferencia, tenderá a ocupar más tiempo en pensamientos autocentrados y rumiativos, en vez de incrementar su esfuerzo o de estudiar de manera más reflexiva.

Por otro lado, las estrategias de aproximación y acomodación se asocian negativamente a la falta de confianza indicando que el uso de este tipo de estrategias puede promover un aumento de la confianza y siendo su uso más saludable. Finalmente, la preocupación, operacionalizada con el GTAI-A, ha sido la única dimensión de la AE que ha demostrado correlaciones positivas con la estrategia de aproximación. Esta estrategia representa actividades que se dirigen a la fuente del estrés para la solución del problema que incluyen el planeamiento activo y la supresión de actividades distractoras.

En síntesis, como propone la teoría de la eficiencia del procesamiento, la preocupación puede promover el uso de estrategias que permiten un mayor control de la situación estresante y una puesta en marcha de actividades favorables para el estudio, atenuando las probables consecuencias adversas que podrían tener las dimensiones de interferencia y falta de confianza sobre el aprendizaje y el rendimiento.

De estos hallazgos pueden desprenderse algunas consideraciones relativas a los programas de asistencia para alumnos con elevada AE. Estos deberían contemplar, en principio, una instancia de revisión de las estrategias de aprendizaje y estilos de afrontamiento que los alumnos utilizan, a fin de estimar el tipo de apropiación de conocimientos y las modalidades de confrontación del estrés académico. Promover el uso de estrategias denominadas reflexivas, que implican elaboración (relaciones, transferencia a ejemplos, etc.) y pensamiento crítico, junto a los estilos de aproximación y acomodación, contribuirían a la disminución de la AE. Por otra parte, la evaluación multidimensional de la AE permitiría precisar las áreas en las que la sintomatología es más acentuada y problemática, adecuando las estrategias de intervención para cada estudiante. La preocupación por el rendimiento, basada en valoraciones relativamente realistas no generaría necesariamente dificultades, motivando el incremento del tiempo de estudio y búsqueda de ayuda académica, para contribuir a una mejor preparación. La falta de confianza y la interferencia requerirían mayor atención ya que sus implicancias a nivel motivacional y del uso de EAP parecerían, en principio, más problemáticas.

Referencias

- Blankstein, K. R., Flett, G. L., & Watson, M. S. (1992). Coping and academic problem-solving ability in test anxiety. *Journal of Clinical Psychology, 48*, 37-46.
- Bolger, N. (1990). Coping as personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 525-537.
- Buchwald, P. & Schwarzer, C. (2003). The exam-specific Strategic Approach to Coping Scale and interpersonal resources. *Anxiety, Stress, and Coping, 16*, 281-291.

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1995). Situational coping and coping dispositions in a stressful encounter. *Journal of Personality and Social Psychology* 66, 184-195.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction*, 14 (6), 569-592.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety, procrastination, and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Cattell, R. (1966). The Scree Test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*. 1, 141-161.
- Culler, R. & Holahan, C. (1980). Test Anxiety and Academic Performance: The Effects of Study-Related Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72, 1, 16- 20.
- Donolo, D.; Chiecher, A.; Paoloni, P. & Rinaudo, M. (2008) *MSLQe – MSLQvv. Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Ed. Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Folkman, S. & Lazarus R.S. (1985). If it Changes it must be a Process: Study of Emotion and Coping during the Three Stages of a College Examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Furlán, L. (2006) Ansiedad ante a los exámenes: Qué y cómo se evalúa? *Evaluar*, 6, 32 – 51
- Furlán, L.; Cassady, J.; Pérez, E. & Daniele, S. (2007) “Adaptación de una Escala de manifestaciones cognitivas de ansiedad ante los exámenes” Congreso de Psicología: Ciencia y Profesión Fac.de Psicología. Córdoba 1 y 2 de Junio 2007
- Furlán, L.; Heredia, D.; Piemontesi, S. y Sánchez Rosas, J. (2008) Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes. Proyecto bi anual de investigación. Secyt Facultad de Psicología. UNC.
- Furlán, L.; Kohan Cortada, A.; Piemontesi, S. y Heredia, D. (2008) Autorregulación de la Atención, Afrontamiento y Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios. XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Problemáticas actuales. Aportes de la Investigación en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, 7, 8 y 9 de agosto del año 2008.
- Furlán, L.; Pérez, E.; Heredia, D.; Piemontesi, S.; y Sánchez Rosas, J. (2008) Ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: medición, correlatos y programas de tratamiento. Jornadas de Difusión e Intercambio de la investigación sobre la UNC. 22 y 23 de Septiembre de 2008. Córdoba.
- Furlan, L.; Sánchez Rosas, J.; Heredia, D.; Piemontesi, S.; Illbele, A. (2009). “Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios: adaptación preliminar de algunas escalas del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)”. Ponencia I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación, Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, UBA.
- George, D. & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gutierrez Calvo, M. (1996) “Ansiedad y Deterioro Cognitivo: Incidencia en el Rendimiento académico”. *Revista Ansiedad y Estrés* 2 (2-3), 173 – 194.
- Hembree, H. (1988). “Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety.” *Review of educational research*, 58, 47-77.
- Heredia, D. & Piemontesi, S. (2008). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, Estrategias de afrontamiento, Autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. Cartel Interactivo presentado en el II Congreso de Psicología “Ciencia y Profesión”, 30, 31 de octubre y 1 de noviembre del 2008, Facultad de Psicología. U.N.C.
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlán, L. y Hodapp, V. (2008). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (GTAI-A). *Evaluar* 8, 46-60.
- Heredia, D.; Piemontesi, S.; Furlán, L. y Pérez, E. (2008) Adaptación de una escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre examen (COPEAU). *Avaliação Psicológica*. 7 (1) pp 1 – 9.
- Hodapp, V. (1991). Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte versión mit vier Komponenten [The Test Anxiety Inventory TAI-G: An expanded and modified versión with four components]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 121-130.
- Horn, J.L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- Kondo, D. S. (1997). Strategies for coping with test anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 10, 203-215.
- Lanz, M.Z. & Difabio de Anglat, H.E. (2007) Evaluación del aprendizaje autorregulado a través del inventario de Reinhart Lindner. Exploración de sus cualidades psicométricas. Jornadas de Investigación Fac. de Psicología, UBA.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press

- Naveh- Benjamin, M.; Mc Keachie, W.J. & Lin, Y. (1987) Two types of test anxious students: support for an information processing model. *Journal of Educational Psychology*, 79, 131-136.
- Piemontesi, S.; Heredia, D. & Furlán, L. (2008) "Relaciones entre las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes y las estrategias de afrontamiento: una comparación trans-cultural". XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, UBA. Pp 341-342.
- Piemontesi, S.; Heredia, D.; Furlan, L.; Sánchez Rosas, J.; Martínez, M. (2009). "Estilos de afrontamiento ante el estrés académico. Adaptación preliminar de la escala R-COPE". Ponencia I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación, Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, UBA.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P.R., & De Groot E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), pp. 33-50.
- Pintrich, P. R., García, T., Smith, D. A. F., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Rost, D. H., y Schermer, F. J. (1997). *Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI): Handbuch [Differential Performance Anxiety Inventory: Manual]*. Frankfurt/Main, Swets Test Services, Germany.
- Sarason S. B. y Mandler, G. (1952), Some correlates of test anxiety, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 810-817.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4, 27-41.
- Spielberger, C.D. (1980). *Test anxiety inventory: Preliminary professional manual*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Stöber, J. (2004), Dimensions of test anxiety: relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17 (3), 213-226.
- Wine, J.D. (1971) Test Anxiety and the direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92 – 104.
- Wittmaier, B. (1972). Test anxiety and study habits. *Journal of Educational Research*, 65, 352–354.
- Zeidner, M. (1994). Personal and contextual determinants of coping and anxiety in an evaluative situation: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 16, 899-918.
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30, 123-133.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. New York and London: Plenum Press.
- Zohar, D. (1998); An Additive Model of Test Anxiety: Role of Exam-Specific Expectations. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 330-340.
- Zuckerman, M., y Gagne, M. (2003). The COPE revised: Proposing a 5-factor model of coping strategies. *Journal of Research in Personality*, 37, 169–204.