

XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios.

Furlan, Luis, Kohan Cortada, Ana, Piemontesi, Sebastián Eduardo y Heredia, Daniel Esteban.

Cita:

Furlan, Luis, Kohan Cortada, Ana, Piemontesi, Sebastián Eduardo y Heredia, Daniel Esteban (2008). *Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-032/306>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/efue/osa>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

AUTORREGULACIÓN DE LA ATENCIÓN, AFRONTAMIENTO Y ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Furlan, Luis; Kohan Cortada, Ana; Piemontesi, Sebastián Eduardo; Heredia, Daniel Esteban
Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

RESUMEN

Preparar materias y rendir exámenes constituyen desafíos habituales e ineludibles para los estudiantes universitarios. Desarrollar estas actividades requiere el empleo de estrategias autorregulación de la atención y la conducta y de afrontamiento frente a la ansiedad e incertidumbre asociada a las mismas. En esta investigación se analizaron las relaciones entre niveles de ansiedad ante los exámenes, autorregulación de la atención y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios (N=188). Autorregulación de la atención presentó correlaciones negativas con ansiedad ante los exámenes y positivas con afrontamiento orientado al problema. Se observaron diferencias de género y por carrera en los niveles de ansiedad ante los exámenes y en el afrontamiento de búsqueda de apoyo social. Los resultados fueron consistentes con la teoría aunque mostraron algunas tendencias diferentes a las informadas en estudios previos.

Palabras clave

Autorregulación Ansiedad Exámenes Afrontamiento

ABSTRACT

ATTENTION SELF REGULATION, COPING AND TEST ANXIETY IN UNIVERSITY STUDENTS

Subject preparation and test taking are usual and unavoidable challenges for university students. Developing these activities demands the use of strategies for self-regulate the attention and coping with anxiety and uncertainty associated with them. In this research the relationships between levels of test anxiety, attention self-regulation and coping strategies in university students (N=188) were analyzed. Attention self-regulation was negatively correlated with test anxiety and positively with problem oriented coping. There were also gender and career differences in test anxiety levels and seeking social support coping. Results were consistent with theory but showed trends which differed from those informed in previous studies.

Key words

Self-regulation Test Anxiety Coping

INTRODUCCIÓN

Estudiar y rendir exámenes son tareas ineludibles para quienes cursan carreras universitarias. Las capacidades para la autorregulación de la atención y el afrontamiento de la ansiedad e incertidumbre, inciden en el comportamiento de estudio y en desempeño en los exámenes, condicionando la continuidad y avance del alumno en su trayecto académico. Estudiar es una actividad orientada a metas cuya consecución requiere estrategias eficaces y profundas de procesamiento de la información, esfuerzos sostenidos y capacidad de respuesta ante situaciones potencialmente estresantes. Los exámenes son un ejemplo paradigmático de estas situaciones y la ansiedad una respuesta emocional habitual frente a ellas. La ansiedad ante los exámenes

(en adelante AE) se ha conceptualizado como un rasgo situacional y específico, es decir, una tendencia a responder con elevada preocupación, activación fisiológica y sentimientos de aprehensión ante situaciones en las que las aptitudes personales estén siendo evaluadas. A nivel cognitivo se manifiesta como preocupación por un posible mal desempeño en la tarea y sus consecuencias aversivas en la autoestima, la valoración social y la pérdida de algún beneficio esperado (Gutiérrez Calvo y Averó, 1995). Los estudiantes con alta AE experimentan pensamientos automáticos negativos, cogniciones irrelevantes para la tarea y baja autoeficacia académica; perciben los exámenes como más amenazantes y son más proclives a la procrastinación y al empleo de estrategias de estudio memorísticas y poco profundas (Cassady y Johnson, 2002, Cassady, 2004). La elevada AE se asocia negativamente con el rendimiento, siendo su componente cognitivo o "worry" el que afecta principalmente al mismo (Hembree, 1988). Los estudiantes con elevada AE con frecuencia presentan dificultades en la regulación de su atención ya que las preocupaciones suelen desviarlos de las tareas de preparación y resolución de problemas que las evaluaciones requieren. El control de la atención se define como capacidad de la persona para enfocarse en una tarea dada, controlar y regular las distracciones externas e internas, y para lograr un objetivo o resultado deseado. Como tal, el control de la atención es lo contrario de un comportamiento impulsivo y representa una variable de la personalidad que es una parte integral de la mayoría de las acciones complejas y un componente disposicional de la autorregulación (Dile, Semegon & Schwarzer, 2003). Los estudios de las relaciones entre afrontamiento y AE arrojan conclusiones dispares y difíciles de resumir, debido a la heterogeneidad de dimensiones consideradas en cada constructo y sus respectivos instrumentos de medición. Sin embargo, se puede observar una 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 AE, mientras que los menos ansiosos se orientarían más hacia los problemas con estrategias cognitivas o conductuales que permitan su resolución (Zeidner, 1998). Este estudio pretende analizar las relaciones entre ansiedad ante los exámenes, autorregulación de la atención y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios, evaluando además el comportamiento de estas variables de acuerdo al género y la carrera cursada.

MÉTODO

Participantes: la muestra se conformó por 188 estudiantes de 1° a 5° año de carreras Humanísticas (54,8%) y Ciencias Exactas (45,2%) de diferentes universidades, públicas y privadas de Buenos Aires, (68,1% femenino, edades 19-61 M= 24,35 DS 5,58), seleccionados de modo incidental.

Instrumentos:

Ansiedad ante los exámenes. S-CTAS (Furlan, Cassady, Pérez y Daniele, 2007). Es una adaptación al español de la *Cognitive Test Anxiety Scale* (Cassady y Johnson, 2002). Posee 16 ítems con respuestas tipo likert de 6 puntos que van de 1. "Nunca me ocurre" a 6. "Siempre me ocurre". La escala es unidimensional y posee elevada consistencia interna ($\alpha = .88$).

Estrategias de Afrontamiento. COPEAU-A (Piemontesi, Heredia, Furlan y Pérez, 2008) La medida argentina de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen es una adaptación del *Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty* (Stöber, 2004). Es un auto-reporte con tres subescalas que evalúan las estrategias de afrontamiento: *Orientación a la tarea* y *Preparación* ($\alpha = .87$), *Búsqueda de apoyo social* ($\alpha = .85$), y *Evitación* ($\alpha = .70$). Las respuestas constan de una escala tipo Likert de 6 puntos que van de 1- "Nunca lo hago" a 6- "Siempre lo Hago".

Autorregulación de la Atención: Se utilizó una adaptación al español (Gutiérrez Doña y Schwarzer, 2002) de la *Self Regulation Scale* (SRS; Schwarzer, Diehl, & Schmitz, 1999), un autoinforme compuesto por 10 ítems. Luego de un análisis factorial exploratorio (N=188) se consideró adecuado abreviar la escala eliminando tres ítems de codificación inversa para obtener una solución clara de un factor. La escala quedó conformada por

siete ítems con un nivel adecuado de consistencia interna ($\alpha = .79$). Las opciones de respuesta van de 1- "Nunca lo hago" a 6- "Siempre lo Hago".

Procedimiento

Las escalas fueron administradas en los lugares habituales de estudio, en horarios libres, de forma individual, voluntaria y previa solicitud de consentimiento, asegurando la confidencialidad de los datos.

RESULTADOS

a) Relaciones entre autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes.

Se calcularon coeficientes r de Pearson entre las diferentes variables y se obtuvieron los siguientes resultados. La ansiedad ante los exámenes correlacionó, como era de esperarse, en forma negativa y moderada con autorregulación de la atención ($r = -.361, p < .001$). Por otra parte todas las correlaciones entre AE y estrategias de afrontamiento fueron prácticamente nulas o de baja magnitud y no significativas. La estrategia de orientación al problema presentó correlaciones positivas con la de búsqueda de apoyo social ($r = .304, p < .001$) y también con la escala de autorregulación de la atención ($r = .374, p < .001$).

b) Diferencias de Género

Se aplicó la prueba T para muestras no relacionadas obteniéndose diferencias de consideración solo en la escala Búsqueda de Apoyo Social. El grupo femenino ($t = 3,425, p < .001$) presentó puntajes significativamente más elevados que los varones. En las escalas de Ansiedad ante los Exámenes y orientación al problema las mujeres también presentaron mayores puntajes aunque las diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

c) Diferencias de acuerdo a la carrera

Se aplicó la prueba T para muestras no relacionadas y se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la escala AE ($t = 3,45, p < .001$), con puntajes superiores entre los estudiantes de Ciencias Exactas. El grupo de humanidades, por su parte, presentó mayores puntajes en autorregulación y búsqueda de apoyo social, siendo las diferencias de menor significación.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio ratificaron parcialmente algunas evidencias y supuestos teóricos, aunque otros difirieron de lo informado en investigaciones previas. Las correlaciones negativas entre AE y autorregulación pueden interpretarse desde los modelos de interferencia cognitiva (Sarason, 1984), que describen los efectos de la preocupación y los pensamientos no relevantes para la tarea en el funcionamiento atencional. La atención dividida entre las cogniciones ansiosas y la tarea se expresa como un déficit autorregulatorio en el comportamiento de estudio, que se vuelve discontinuo y menos productivo, restando posibilidades al alumno para que supere con éxito los exámenes. La correlación positiva entre autorregulación y orientación al problema resulta coherente desde la perspectiva de que un alumno con buen desarrollo de su función de autorregulación, ante situaciones generadoras de estrés y ansiedad tenderá a emplear estrategias que le permitan afrontar el desafío con mayores recursos y así aumentar su probabilidad de éxito. Que estas estrategias se asocien con las de búsqueda de apoyo se explicaría porque un estudiante que hace un esfuerzo adicional para arribar al examen con mejor preparación y un sentimiento de mayor confianza puede complementariamente procurarse mayor apoyo social para disminuir su tensión emocional. Por otra parte, tres de los seis ítems de la escala apoyo social se refieren al apoyo instrumental, que es una modalidad de afrontamiento estrechamente vinculada a la resolución del problema. La ausencia de relaciones observada entre AE y afrontamiento podría atribuirse al carácter unidimensional de la escala cognitiva de AE empleada. Cuando se usan instrumentos multidimensionales de AE (Hodapp, 1991) se pueden apreciar patrones de relación específicas y diferenciales de cada subdimensión de la AE con el afrontamiento. La preocupación correlaciona positivamente con orientación al problema, mientras que la interferencia lo hace en sentido opuesto (Stöber, 2004). La CTAS incluye

ítems referentes a ambos tipos de indicadores cognitivos de AE. Las diferencias de género respecto de la AE mantienen la tendencia observada en estudios previos realizados en el interior (Furlan, et al; 2007) aunque con menor magnitud y significación. La mayor búsqueda de apoyo social observada en las mujeres sugiere la existencia de una actitud de apertura y voluntad de compartir las vivencias y emociones como así también para solicitar ayuda que resulta congruente con las representaciones acerca del género prevalentes en nuestra cultura. Respecto de las carreras, las diferencias observadas en los niveles de AE mostraron una tendencia opuesta a la informada en estudios previos, en los que los alumnos de ingeniería habían obtenido menores puntajes de AE que los de psicología (Pérez, Furlan, Heredia y Sánchez Rosas, 2008). Este punto requerirá un ulterior esclarecimiento, probablemente vinculado a las particularidades de los contextos educacionales y evaluativos específicos de cada muestra de estudiantes analizada.

BIBLIOGRAFÍA

- CASSADY, J. C. (2004). The impact of cognitive test anxiety across the learning testing cycle. *Learning and Instruction*, 14, 569-592.
- CASSADY, J. C., & JOHNSON, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- DIEHL, SEMEGON & SCHWARZER, (2003). Assessing Attention Control in Goal Pursuit: A Component of Dispositional Self-Regulation. *Journal of Personality Assessment*, 86(3), 306-317.
- FURLAN, L.; CASSADY, J.; PÉREZ, E. & DANIELE, S. (en prensa) "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
- GUTIÉRREZ-CALVO, M. y AVERO, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: Déficit de procesamiento versus falta de confianza. *Psicothema*, 7, 569-578.
- HEMBREE, H. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58, 47-77.
- HODAPP, V. (1991). Das Prüfungängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten [The Test Anxiety Inventory TAI-G: An expanded and modified version with four components]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 121/130.
- PÉREZ, FURLAN, HEREDIA y SANCHEZ ROSAS (Inédito) Prevalencia de la Ansiedad ante los Exámenes es estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba.
- PIEMONTESE, S.; HEREDIA, D.; FURLAN, L. y PÉREZ, E. (en prensa). Adaptación de una escala de afrontamiento de la incertidumbre y ansiedad pre examen para estudiantes universitarios argentinos. *Avaliação Psicológica*.
- SARASON, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938.
- SCHWARZER, R., DIEHL, M., & SCHMITZ, G. S. (1999). Self-Regulation Scale. Retrieved October 28, 2007, from <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen>.
- STÖBER, J. (2004). Dimensions of test anxiety: relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 17, No. 3, pp. 213-226.
- ZEIDNER, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. New York and London: Plenum Press.