

XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

Relaciones entre ansiedad de evaluación y rendimiento académico.

Furlan, Luis y Ponzo, Andrea.

Cita:

Furlan, Luis y Ponzo, Andrea (2006). *Relaciones entre ansiedad de evaluación y rendimiento académico. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-039/289>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e4go/pWb>

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>.

RELACIONES ENTRE ANSIEDAD DE EVALUACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Furlan, Luis; Ponzo, Andrea

Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa Facultad de Psicología. SECyT UNC. Argentina

RESUMEN

Se realizó una revisión de diferentes modelos teóricos sobre la relación ansiedad de evaluación - rendimiento académico. El bajo rendimiento de los estudiantes con elevada ansiedad de evaluación fue inicialmente atribuida al efecto de las preocupaciones sobre la atención. Luego se consideró que el bajo rendimiento era producto del déficit en las habilidades de estudio, y la ansiedad era una toma de conciencia de esta falta de preparación. Los modelos de procesamiento de información diferencian a los estudiantes con elevada ansiedad de evaluación, con buenas habilidades de estudio, que solo tenían dificultades en la recuperación de información, de aquellos que además presentan déficits en la codificación, organización y almacenamiento de información. El modelo de reducción de eficiencia en el procesamiento, explica como los estudiantes con elevada ansiedad emplean estrategias compensatorias para disminuir los efectos de la preocupación en el rendimiento. Finalmente, los modelos aditivos y transaccionales han analizado las interacciones entre el rasgo de ansiedad de evaluación y variables situacionales, tales como el feedback de la ejecución y la autoeficacia en cada materia, para explicar las variaciones intra subjetivas en la percepción de amenaza y los niveles de ansiedad durante ese examen y en comparación con otros.

Palabras clave

Ansiedad Evaluación Rendimiento Académico

ABSTRACT

RELATIONSHIPS BETWEEN TEST ANXIETY AND ACADEMIC PERFORMANCE

Different theoretical model of the relationship between Test Anxiety and Academic Performance were revised. The low performance of the test anxious students was initially attributed to the effect of worry on attention. Next it was considered that the low performance was produced by the deficit in study skills and test anxiety was the awareness of the lack of preparation. The information process model make the difference between test anxious students with good study skills who have difficulties only to retrieve information and those with deficits in encoding, organizing and storage information too. The efficiency's reduction on information process, explains how test anxious students use compensatory strategies to reduce the worry's effect on performance. Finally, Additive and Transactional Models analyze the interaction of test anxiety - trait and situational factors like performance feedback and self efficacy for each subject, to explain between-subject variations in perception of threat and anxiety levels, during that test and referring to others.

Key words

Test Anxiety Academic Achievement

La investigación empírica del fenómeno de la ansiedad de evaluación "*test anxiety*" (Mandler y Sarason, 1952) constituye un campo de interés y vasta producción científica. Las publicaciones recientes sobre el tema se refieren a tres grandes cuestiones: a) las relaciones entre ansiedad de evaluación, rendimiento académico y diversas variables mediadoras b) dimensiones del constructo y evaluación psicométrica y c) efectividad de diferentes programas de tratamiento.

En este trabajo analizaremos el primer grupo de estudios, describiendo las contribuciones que los diferentes modelos teóricos hacen para comprender las complejas interrelaciones existentes entre ansiedad de evaluación y rendimiento académico. Dicha complejidad se ve reflejada en: la inclusión progresiva de variables mediadoras (autoeficacia, nivel de amenaza percibida, dificultad de la tarea) y procesos de influencia recíproca en los modelos explicativos y las distinciones de subtipos de estudiantes con elevada (o baja) ansiedad ante los exámenes en virtud de sus habilidades de estudio.

ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tradicionalmente se ha considerado que la Ansiedad de Evaluación (en adelante AE) es una respuesta emocional que los sujetos presentan frente a situaciones en las que sus aptitudes son evaluadas. Contiene manifestaciones de tipo cognitivo (preocupación) y de activación afectivo-fisiológica (emocionalidad). Morris, Davis & Hutchings (1981) emplearon el concepto de *Preocupación* en forma amplia incluyendo en ella a los pensamientos irrelevantes para la tarea, anticipación de fracaso y sus consecuencias aversivas en la auto-estima y la pérdida de algún beneficio esperado, falta de confianza en la propia ejecución y comparaciones con los pares, entre otras (Gutiérrez Calvo y Avero, 1995). Por *Emocionalidad* se entiende el incremento de síntomas somáticos (tasa cardíaca, sudoración, molestias intestinales) y los sentimientos de nerviosismo, tensión y temor. Spielberger (1980) diferencia además el "estado" de ansiedad, que es una respuesta emocional concreta, circunscripta en el tiempo y vinculada a una situación particular y el "rasgo" de AE. Este constituye una característica de personalidad relativamente estable, que expresa la tendencia a responder selectivamente con estados ansiosos ante cierto tipo de situaciones, en este caso las de carácter evaluativo.

Existen numerosas evidencias de que la elevada AE influye negativamente en el rendimiento. Hembree (1998) informó correlaciones promedio de $-.15$ entre rendimiento y emocionalidad y de $-.31$ entre rendimiento con preocupación y en un meta-análisis realizado por Seipp (1991) las correlaciones fueron de $-.15$ y $-.22$ respectivamente lo que permite sostener que las manifestaciones cognitivas de la AE serían el principal agente implicado en la reducción del rendimiento.

Para explicar los mecanismos mediante los cuales la AE afecta el desempeño de un estudiante al momento de realizar una evaluación, se hipotetizó un proceso de *interferencia atencional*. (Wine, 1971, Sarason, 1984) Este modelo sugiere que los sujetos con rasgo de AE elevado, generan representaciones cognitivas relacionadas con expectativas de fracaso en la tarea, posteriores consecuencias aversivas y sentimientos de ineptitud, que persistirían de modo recurrente ocupando la capacidad atencional con pensamientos no relevantes para la

tarea. El estudiante con elevada AE percibe las demandas de rendimiento como una amenaza para el ego, lo que lo conduce a una autofocalización, dividiendo la atención entre los procesos de ejecución de la tarea y las cogniciones irrelevantes asociadas al "si mismo" (Zeidner, 1988). Como la capacidad atencional es limitada; los recursos de procesamiento informacional que intervienen en la recuperación y empleo de los conocimientos previamente adquiridos, disminuirían por la interferencia de pensamientos aversivos, afectando, así el rendimiento. Por otra parte, ciertas condiciones de la situación evaluativa como las instrucciones previas (ej. "la tarea es una prueba de inteligencia") o su misma dificultad, incrementarían los pensamientos aversivos en los sujetos ansiosos, perjudicando aún más su rendimiento. Otra consecuencia del consumo de recursos atencionales, es la reducción de la capacidad para controlar y frenar la entrada de estímulos externos, lo que incrementa la distractibilidad. Estos procesos de interferencia ocurren también durante los períodos de estudio, dificultando la preparación para los exámenes (Cassady, 2004)

Se plantearon algunos cuestionamientos a este enfoque: el primero es que la preocupación no tiene un efecto unidireccional sobre el rendimiento, sino que habría influencias mutuas y que la ansiedad moviliza también el uso de estrategias compensatorias que, como se verá mas adelante, operan para que el rendimiento no disminuya (Gutiérrez Calvo, 1996).

Por otra parte, investigaciones sobre las habilidades y conductas relacionadas al estudio (Culler y Holohan, 1980) aportaron evidencias de que los sujetos con elevada AE dedican tanto o más tiempo que los demás estudiantes en la preparación para rendir, pero utilizan estrategias menos eficaces, tales como la memorización, o el recitado que generan apropiaciones más superficiales de los contenidos. Desde esta perspectiva, denominada del **déficit en el aprendizaje**, la toma conciencia del estar inadecuadamente preparado para el examen es lo que movilizaría la preocupación por el posible fracaso. Por lo tanto, la ansiedad más que la causa de un rendimiento pobre, sería la reacción emocional ante la conciencia de poseer menos conocimientos del material relevante al momento de enfrentar la evaluación. Comparando el desempeño en condiciones con y sin estrés evaluativo, o en tareas que requieren distintos niveles de recuperación de información (preguntas de reconocimiento o de elaboración) se obtuvieron datos que sostienen esta perspectiva (Covington y Omelich, 1987)

Se ha considerado que el enfoque de interferencia y el de déficit en el aprendizaje más que opuestos son complementarios ya que permiten explicar los mecanismos que afectan al rendimiento en diferentes tipos de estudiantes ansiosos. Benjamín (1981); Naveh - Benjamín, Mc Keachie & Lin (1987) integraron ambas perspectivas un modelo de **Procesamiento de Información**. Según este enfoque la información se procesa en fases: codificación, organización, almacenamiento y recuperación. Los estudiantes con elevada AE presentan déficits en una o varias etapas, lo que se expresa como baja comprensión del material, dificultad para establecer relaciones y diferenciar lo más relevante de lo accesorio, memorización y pobre organización conceptual. Si la preparación para el examen ha sido adecuada y la dificultad surge en la recuperación y utilización de lo aprendido, esto se atribuye a que la capacidad cognitiva de procesamiento tiene carácter limitado. En el estudiante ansioso las preocupaciones insumirán parte de esta capacidad que en consecuencia no se dedicará la resolución de las tareas propias del examen. En los casos en que los sujetos no posean buenas habilidades de estudio que les ayuden a organizar y sintetizar la información, las demandas de la tarea excederán su capacidad de procesamiento y el rendimiento sufrirá un deterioro (Tobías, 1985)

Naveh-Benjamín, et al (1987) distinguieron dos tipos de es-

tudiantes con **elevada AE**: aquellos con hábitos de estudio inefectivos, que tienen problemas en codificar, organizar y recuperar la información y un segundo grupo de sujetos que tienen problemas solamente en la recuperación de información durante el examen. Estos mejoran su rendimiento en situaciones no evaluativas. En estudios posteriores, Mc Keachie, Lin & Middleton, (2004) describieron dos tipos de estudiantes con **baja AE**, los que poseen habilidades efectivas de estudio, elevada autoeficacia, motivación intrínseca y buen rendimiento en situaciones con o sin carácter evaluativo y los "defensivos", de menor autoeficacia, habilidad de estudio y rendimiento. El carácter defensivo deriva de las "racionalizaciones" que emplean para explicar su escaso logro, justificando el poco esfuerzo de estudio por un aparente desinterés en obtener calificaciones altas, lo que en realidad encubriría la inadecuada auto-percepción de sus reales niveles de habilidad y AE.

Una variante un poco más compleja dentro de este enfoque es el Modelo de **reducción de la eficiencia en el procesamiento**, (Gutiérrez Calvo, 1996) que brinda un enfoque alternativo sobre los efectos de la ansiedad. En vez de considerar a la preocupación como un factor de influencia unidireccional, es decir, como un productor sistemático de interferencia, proponen un mecanismo de doble vía y carácter multidireccional. La ansiedad en situaciones evaluativas produciría dos efectos, uno de interferencia sobre la capacidad central de procesamiento y el otro inductor de un incremento en el uso de recursos auxiliares para compensar esa interferencia. La preocupación por el posible fracaso cumple una función motivadora para evitar consecuencias aversivas, con la utilización de recursos adicionales (mayor esfuerzo o tiempo) y mediante la iniciación de actividades de procesamiento complementarias. Si tales intentos tienen éxito, se incrementará la capacidad disponible en la memoria operativa y se emplearán estrategias auxiliares de procesamiento (Gutiérrez Calvo, 1996). El carácter multidireccional del mecanismo de control del ejecutivo central de procesamiento en la memoria operativa, está implicado en las funciones metacognitivas durante el aprendizaje y el rendimiento. Tales funciones son: la supervisión y regulación en tiempo real de los procesos cognitivos. El mecanismo de control actúa mediante retroalimentación, al ser éste sensible a las señales inductoras de preocupación por un posible fracaso, puede reaccionar de dos maneras diferentes: **a)** disminuir el nivel actual de amenaza y preocupación a través de la represión, autoinstrucciones de calma y revalorización y **b)** reducir o eliminar los efectos negativos de la preocupación sobre el rendimiento, aplicando recursos y estrategias complementarias por ejemplo aumentar el tiempo o el esfuerzo, memorización, articulación subvocal, búsqueda de ayuda externa, etc. Por ello los sujetos ansiosos necesitarían un mayor gasto cognitivo que los no ansiosos para logra niveles semejantes de eficacia. La Teoría de la eficiencia al igual que la de la interferencia atencional, asumen que el deterioro en el rendimiento y/o en la eficiencia se debe a una reducción transitoria en la capacidad de procesamiento disponible para realizar una tarea, mientras se generen los pensamientos de preocupación (Gutiérrez Calvo, 1996).

Para explicar el hecho de que los niveles de Ansiedad que un sujeto experimenta varíen a medida que transcurre un examen o en función la asignatura que este por rendir se han formulado dos modelos basados en la interacción del rasgo AE y factores situacionales. El **Modelo Transaccional** (Spielberger y Vagg, 1995) se apoya en la hipótesis mediacional-cognitiva del funcionamiento emocional planteada por Lazarus y Folkman (1984), y toma el concepto de "valoración de la amenaza" para explicar como la percepción que el estudiante tiene de la dificultad del examen (y de sus recursos para afrontarlo) varía dinámicamente a medida que este transcurre y esto influye en su estado de ansiedad. La inhabilidad para responder una

pregunta genera un feedback negativo, que incrementa las cogniciones de preocupación. Por eso, el nivel de ansiedad durante los exámenes se ve afectado por el feedback del rendimiento y la interpretación personal que se haga de aquel feedback, y no está determinado únicamente por el rasgo disposicional de AE.

En una perspectiva semejante, Zohar (1997) desarrolla el **Modelo Aditivo**. Este sostiene que el efecto de la AE es una función aditiva de dos factores: el rasgo de AE del individuo y variables específicas de cada situación. Una de estas es el potencial de afrontamiento, operacionalizado como el nivel de autoeficacia en cada asignatura a rendir y la otra las expectativas de resultado (Bandura, 1986) Cuando los sujetos con elevado rasgo de AE presenten baja autoeficacia en la materia por rendir, sufrirán un incremento el nivel de ansiedad - pre examen, y la posterior reducción de su rendimiento. A la vez, la expectativa sobre la calificación a obtener en cada examen influirá en su nivel de ansiedad pos-examen. Por ello la inclusión (junto al nivel de AE) de la autoeficacia en cada examen aporta validez incremental a la predicción del rendimiento.

DISCUSIÓN

Las relaciones entre AE y rendimiento constituyen un campo que sigue abierto a la investigación. Los modelos expuestos permiten comprender algunas de las facetas del problema en estudio y más que contraponerse se pueden complementar e integrar en acercamientos más comprensivos, que abarquen las diferentes etapas del ciclo estudiar - rendir (Cassady, 2004, Keith, Hoddap, Schermelleh-Engel y Moosbrugger, 2003) y puedan dar cuenta de las interacciones entre factores personales y situacionales, y las múltiples influencias recíprocas que constituyen la relación ansiedad - rendimiento. En los estudios recientes se observa la tendencia a emplear diseños multivariados complejos (de regresión o path - análisis) para representar de modo más adecuado estos procesos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1984) Recycling misconception of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and research* 8 213- 229
- Benjamin, M., Mc Keachie, W.J. , Lin, Y. & Holinger, D. (1981) Test Anxiety: Deficits in Information Processing. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 73 N° 6, 816-824.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569-592.
- Covington, M. & Omelich, C. (1987) "I Knew It Cold Before the Exam": A test of the Anxiety-Blockage Hypothesis. *Journal of Educational Psychology*. Vol 79 N° 4, 393-400
- Culler, R. & Holohan, C. (1980) Test Anxiety and Academic Performance: The Effects of Study Related Behaviors. *Journal of Educational Psychology*. Vol 72 N° 1, 16 - 20
- Gutierrez Calvo, M. y Avero, P. (1995) "Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento vs falta de confianza" *Psicothema* Vol. 7 N° 3 pp 569 - 578
- Gutierrez Calvo, M. (1996) "Ansiedad y Deterioro Cognitivo: Incidencia en el Rendimiento académico". *Rev. Ansiedad y Estrés* 2(2-3) pp 173 - 194
- Hembree, R. (1988). "Correlates, causes, and treatment of test anxiety". *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Keith, N. Hoddap, V. Shermelleh - Engel, K. y Mossbrugger, H. (2003) Cross Sectional and Longitudinal Confirmatory Factor Models for the Germany Test Anxiety Inventory: A construct Validation. *Anxiety, Stress and Coping*. 16 (3) 251 - 270
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal and Coping*, New York Springer.
- Mandler, G and Sarason, S B, 1952. A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 47, pp. 166-173. Abstract-PsycINFO
- Mc Keachie, W.J. , Lin, Y. & Middleton. (2004) Two Types of Low Test-Anxious (Low-Worry) Students. *Counseling and Clinical Psychology Journal*. Vol. 1 N° 3. 141-152.
- Mush, J. & Broder, A. (1999) Test Anxiety versus Academic Skills: A comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam.

British Journal of Educational Psychology 69, 105-116.

Naveh-Benjamin, M. (1991) A comparison of Training Programs Intended for Different Types of Test - Anxious Students: Further Support for an Information Processing Model. *Journal of Educational Psychology* Vol. 83, N° 1, 134-139

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* Vol. 79 N° 2. 131-136

Pekrun R. (2002) "Test anxiety and academic achievement" *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*.

Sarason, I G, 1984. Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology* 46, 929-938.

Seipp, B.(1991) Anxiety and Academic Performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety, Stress and Coping* N° 4 24-71

Spielberger, C.D. Test Anxiety Inventory: Preliminary Professional Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C.D. & Vagg, P. R. (1995) Test Anxiety: a transactional process model, In Spielberger & Vagg (Eds) Test Anxiety: Theory, assessment and treatment. Washington: Taylor & Francis.

Stöber, J. y Pekrun, R. (2004) Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress and Coping* Vol 17 N° 3 pp 205-211

Tobias, S. (1985) Test Anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20, 135 - 142

Wine, J.D. (1971) Test Anxiety and the direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92 - 104

Zeidner, M. (1998). Test Anxiety: The State of the Art, Plenum Press, New York.

Zohar, D. (1998) A additive model of test anxiety: Role of exam- specific expectations. *Journal of Educational Psychology*. (90) 330-340.