

Título: “Ansiedad frente a exámenes. Propuesta de intervención para estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Exactas - UNLP”



Trabajo Final Profesorado Superior y Universitario - UAI

Alumna: Soledad Banega

Directora: Profesora Alba Güerci.

Año 2022

Índice

1- RESUMEN	pág. 3
2- INTRODUCCION	pág. 4
3- INSTITUCION BENEFICIARIA	pág. 5
4- DESTINATARIOS DE LA INTERVENCIÓN	pag. 6
5- OBJETIVOS	pág. 7
6- ANTECEDENTES	pág. 7
7 - FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA	pág. 19
8- PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS INVOLUCRADAS	pág. 19
9- RESULTADOS	pág. 23
10- PLAN DE TRABAJO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	pág. 26
11- FACTIBILIDAD	pág. 29
12- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	pág. 30

RESUMEN

La ansiedad frente a los exámenes (AE) constituye una reacción emocional frecuente entre los estudiantes cuando se enfrentan a situaciones de carácter evaluativo. Esta emoción permite anticipar eventos potencialmente aversivos para el individuo y tiene como finalidad su preservación, evitando o manteniendo bajo control los eventuales daños que aquellos pudieran ocasionarle. Esta situación, motivó a realizar un estudio en el cual se tiene por objeto, optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios, centrado en intervenciones pedagógicas al proceso de evaluación.

Se realizó un estudio diagnóstico situacional, mediante encuestas virtuales a 20 estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) para determinar el nivel de ansiedad frente a los exámenes. Los resultados preliminares mostraron una significativa AE, por los estudiantes que participaron voluntariamente a participar en dichas encuestas. Además, se pudo observar una relación inversamente proporcional al rendimiento académico según el nivel de AE.

Finalmente, se realizó un análisis de los resultados obtenidos promoviendo intervenciones pedagógicas, dirigidas hacia la optimización y resolución de estas situaciones frecuentemente vivenciadas por los alumnos universitarios. De esta manera, surgió una propuesta de intervención pedagógica para disminuir la AE de estas poblaciones estudiantiles.

INTRODUCCIÓN

Es bien reconocido que gran parte de los estudiantes universitarios experimenta un aumento de ansiedad en época de exámenes. Este escenario no sólo puede afectar el rendimiento académico, sino también la salud de los individuos que atraviesan estas situaciones. En términos más concretos, diversos trastornos como insomnio, dolores de cabeza, náuseas y vómitos (entre otros), pueden surgir de manera previa a la fecha de examen, e ir exacerbándose conforme se va llegando a ella. Estas reacciones emocionales que sienten algunos alumnos, pueden responder a un cuadro de ansiedad fundado en el miedo a perder el futuro profesional deseado, o la frustración usual consecuente al mal desempeño. Si bien el temor a los exámenes no es un miedo irracional, cuando la ansiedad supera niveles controlables, puede interferir seriamente en la vida de la persona. En relación, los cuadros previos a los exámenes pueden constituir un serio problema, en tanto suelen presentarse en un alto porcentaje áulico y ejercer un impacto negativo sobre el rendimiento. De esta manera, se entiende oportuno tener en cuenta que un significativo número de alumnos que fracasan académicamente, no presentan problemas de aprendizaje sino con los niveles extremos de ansiedad que desencadenan los exámenes.

Atento a este marco, se puede decir que los efectos de la ansiedad sobre el rendimiento son claros y se producen ante determinadas condiciones: a) cuando las instrucciones son amenazantes (p. ej. de este examen depende tu futuro, o la pérdida del curso); b) cuando el tiempo para su realización es corto; c) cuando la resolución es compleja y exige mucha concentración. Ante estas condiciones, un estudiante ansioso probablemente presentará una considerable reducción de rendimiento (1). Por esta razón, a través de este trabajo, se pretende brindar una herramienta útil para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios, centrándonos en primer término en el diagnóstico efectivo del impacto de la ansiedad sobre el proceso de evaluación, para poder intervenir luego en su mejora y lograr mejores resultados en el rendimiento académico, optimizando las condiciones en que los universitarios realizan sus instancias evaluativas.

INSTITUCION BENEFICIARIA

La Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata es una de las 17 facultades que conforman dicha universidad. Está ubicada en el Paseo del Bosque de la ciudad de La Plata, Argentina, dentro del denominado «Grupo Bosque Oeste» del Campus Universitario de la UNLP. Fundada en 1968 como producto de la fusión de las preexistentes facultades de Química y Farmacia y de Ciencias Físico-matemáticas, presenta una larga tradición en el desarrollo de la investigación científica, lo cual ha fomentado enormemente su actividad de extensión. El gobierno de la Universidad Nacional de La Plata, y de sus facultades, departamentos, institutos y escuelas superiores se constituye con la representación de los cuatro estados que componen la comunidad universitaria: docentes, graduados, estudiantes y no docentes. Cada uno de ellos participa con el alcance establecido en el Estatuto de la UNLP (6).

La facultad cuenta con un **Espacio Pedagógico**, cuya misión es acompañar a los miembros de la comunidad educativa de la Facultad a incorporar procesos de reflexión, desarrollar una mirada crítica sobre su ámbito de acción y proponer nuevos horizontes, sobre los cuales que es posible augurar potenciales transformaciones en el ámbito académico. El Espacio Pedagógico se propone los siguientes objetivos:

- 1) Acompañar a los equipos docentes en la evaluación de las diferentes dimensiones que abarca el desarrollo de los planes de estudio y de las materias que los componen.
- 2) Colaborar en el diseño e implementación de proyectos de transformación que impacten sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
- 3) Promover en los equipos docentes a cargo de las materias de primer año, acciones que ayuden a satisfacer, incrementar y orientar en los estudiantes sus expectativas y motivaciones y los animen a alcanzar altos niveles de compromiso, autonomía y responsabilidad.
- 4) Contribuir en la adaptación a la vida universitaria de los estudiantes ingresantes a las diferentes carreras de la Facultad.
- 5) Desarrollar estudios y acciones para comprender y rectificar las alteraciones en el ritmo de las trayectorias estudiantiles.

Se entiende que este espacio, sería muy importante para lograr la mayor comunicación dentro de la facultad sobre la propuesta de intervención de este trabajo.

DESTINATARIOS (DIRECTOS E INDIRECTOS) DE LA INTERVENCIÓN

Los estudiantes participantes de este estudio y futuros destinatarios de la propuesta de intervención, cursan la *Licenciatura en Física Médica*, carrera de perfil multidisciplinar que exige la formación de un profesional habilitado para actuar en la interfaz entre la física y la medicina. Según la presentación en su página web, se menciona que la Física ha aportado a la sociedad conocimientos y técnicas cada vez más complejas, muchos de los cuales han influido de manera notoria sobre la práctica médica contemporánea. El descubrimiento de los rayos x junto a la subsiguiente introducción de la radiografía, a título de ejemplo, significaron una verdadera revolución como método de diagnóstico. El dominio y comprensión en profundidad de los fundamentos que conducen a las tecnologías complejas de la radioterapia, la tomografía por emisión de positrones, la resonancia magnética nuclear, el láser y otras más se vuelven hoy imprescindibles para su correcta, eficiente y segura aplicación en el área de la salud humana. Frente a esta realidad y con el objeto de facilitar el diálogo y la tarea común entre físicos y médicos, se ha elaborado este nuevo espacio de grado como lo es la Licenciatura en Física Médica. Este currículo otorgará una formación sólida en Ciencias Exactas y Naturales, con particular énfasis en Física y Matemática y a la vez, los conocimientos fundamentales de la Química y Biología, profundizando así el eje multidisciplinar aludido previamente, que exige y amerita la acción de un profesional habilitado para actuar en esta nueva especialidad conocida hoy internacionalmente como *Física Médica*. La carrera otorga el grado académico luego de estudios consecuentes a cinco años de duración. El graduado presentará así una sólida preparación en Física, Matemática, Química y Ciencias Biológicas, y en los conocimientos específicos de las principales ramas de la Física Médica, de manera de haber podido realizar con solvencia su Trabajo de Diploma en la especialidad interdisciplinaria elegida. El título permitirá al Licenciado en Física Médica asistir en tareas de prestación de servicios en instituciones hospitalarias y centros de salud, conducir actividades de desarrollo y servicios en laboratorios y empresas del área de la tecnología biomédica e impulsar una correcta utilización de los avances tecnológicos continuos y cada día más acelerados y sus aplicaciones al ámbito de la salud. Podrá además actuar en docencia universitaria, acceder a niveles de formación de posgrado y desarrollar tareas de investigación en las áreas de su incumbencia.

Para ingresar a la Carrera es necesario haber aprobado los estudios secundarios completos y haber realizado el Curso de Nivelación establecido a tal fin como propuesta

del Departamento de Física. El plan consta de un ciclo básico de tres años de duración que tiene por objeto proveer una formación amplia en ciencias básicas, tendiente a resaltar la interdisciplinariedad aunque con énfasis en la Física. Contiene 24 asignaturas cuatrimestrales teórico-prácticas de 15 semanas de dictado que suman 2655 horas de carga horaria total. El ciclo superior está constituido por los dos años siguientes en los cuales se profundizan los conocimientos ya adquiridos y se accede a las asignaturas de especialización donde la Física del Ciclo Básico es la base de las aplicaciones médicas. Luego de haber aprobado las dos asignaturas a elección que figuran en el quinto año del Plan y que deberán estar relacionadas a la temática del Trabajo de Diploma, y finalizado y defendido este último, el estudiante se gradúa como Licenciado en Física Médica con una totalidad de 4290 horas.

OBJETIVO

Disminuir el estado de ansiedad de los estudiantes mediante acciones pedagógicas que refuercen el proceso de evaluación, interviniendo con modificaciones curriculares.

Optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios, centrado en intervenciones pedagógicas al proceso de evaluación.

ANTECEDENTES

En término de lograr un mejor acercamiento al marco teórico en el cual se encuadra este trabajo, se creyó oportuno definir algunos conceptos centrales sobre los que versan los contenidos. De esta manera, recurrimos a algunos autores para referir al término de ansiedad y posibilitar a posteriori, la descripción de estudios realizados sobre este tema, en relación a los estudiantes que suelen padecer este cuadro frente a situaciones de evaluación (AE). Asimismo se alude a las razones que explican el por qué se produce la misma y la influencia que genera este estado sobre el rendimiento académico. Finalmente, se detallarán los fundamentos de intervenciones realizadas para disminuir la (AE), *las características, técnicas y resultados obtenidos con su aplicación. Todo esto nos permitirá explicar las bases en las que se fundamenta la propuesta de intervención de este trabajo, que se describirá a continuación.*

Ansiedad

Teniendo en cuenta las diferentes perspectivas históricas, Spielberger (1980) señala que la ansiedad es una reacción emocional desagradable producida por un estímulo externo, que es considerado por el individuo como amenazador, produciendo ello cambios fisiológicos y conductuales en el sujeto. En tanto Papalia (1994), define la ansiedad como un estado que se caracteriza por la presencia de sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión que surgen como consecuencia de que el sujeto anticipa una amenaza, real o imaginaria. Por otra parte Navas (1989), detalla a la ansiedad como un estado emocional, por lo tanto hay una mezcla de sentimientos, conductas y reacciones o sensaciones fisiológicas. Sarason y Sarason (1996) comentan que la ansiedad es un sentimiento de miedo y aprensión confuso, vago y muy desagradable. Mientras Endler y Parker, (1992) señalan que es una respuesta emocional compleja, fruto de la interacción entre factores individuales y situaciones específicas. Vamos comprendiendo que la ansiedad es una emoción experimentada siempre como desagradable y negativa, que surge en una situación ante la que el individuo percibe una amenaza, según (SEAS, 2003). En definitiva, y de acuerdo con la teoría del constructo personal de Kelly, la ansiedad es el reconocimiento de que los eventos con que nos enfrentamos se encuentran fuera del rango del sistema de constructos propios. Es decir, nos sentimos ansiosos cuando ya no podemos entendernos a nosotros mismos y a los eventos de nuestras vidas en términos de las propias experiencias pasadas. Esta discrepancia puede conducir al cambio de constructo. El potencial para la ansiedad es innato, aunque los acontecimientos particulares que pueden volverse amenazadores son aprendidos. Podemos mencionar que el temor es la expresión de la ansiedad en una forma objetivada específica (4).

Atento a estos conceptos, se comenzará a desarrollar algunas ideas que desde hace un tiempo han llamado la atención de los investigadores del campo, como son el abordaje de las emociones que sobrellevan los estudiantes universitarios ante diferentes situaciones, como es en este caso, la instancia de evaluación.

Ansiedad ante los exámenes: Si bien los estudios sobre la ansiedad ante exámenes, se vienen realizando desde hace más de nueve décadas, las investigaciones empíricas y sistemáticas se remontan recién a 1952 cuando Sarason y Mandler iniciaron en la Universidad de Yale investigaciones sobre este tópico y su relación con el rendimiento académico. Desde entonces se han desarrollado varios modelos explicativos que

sentaron las bases conceptuales, a partir de las cuales se generaron múltiples instrumentos psicométricos. Según diferentes autores, la ansiedad ante exámenes se refiere a la presencia de este fenómeno frente a contextos de evaluación, como dar una prueba, realizar una exposición, defender un trabajo o aprobar un curso significativo de logro personal. Al igual que otro rasgo fenotípico multifactorial que nos caracteriza, la ansiedad puede interpretarse como la disposición individual para exhibir este estado de forma más intensa y frecuente de lo habitual, con preocupaciones y/o pensamientos irrelevantes que interfieren con la atención y concentración óptimas o esperables para la ejecución de los exámenes. Al igual que otras situaciones generadoras de ansiedad, los exámenes presentan cuatro fases distintas:

- **La fase anticipatoria:** preparatoria al examen, constituye un periodo de advertencia con respecto a la inminencia de una situación evaluativa y la concomitante disposición para este evento. Usualmente los estudiantes suelen sentirse preocupados acerca de cómo prepararse mejor y regular los sentimientos y emociones adversas asociadas. Asimismo se espera que sientan una incertidumbre alta en esta etapa, donde pueden anticipar resultados positivos o negativos.
- **La fase de confrontación:** refiere propiamente al encuentro real y específico de los estudiantes con el examen. Durante los primeros momentos de este desafío, se espera que la ansiedad alcance el nivel máximo.
- **La fase de espera:** esta etapa alude a la fase posterior a la prueba, donde ya se ha atravesado la situación de examen, pero aún no han sido anunciadas las calificaciones. Se espera que las incertidumbres ya han sido resueltas o significativamente reducidas, y que la retroalimentación del examen puede ayudar a los examinados a predecir su rendimiento. Sin embargo, los individuos pueden aún sentir aprehensión por los resultados.
- **La fase de resultados:** constituye la última etapa. Después que las notas son presentadas, los alumnos finalmente saben cómo han rendido en el examen. En esta instancia se resuelve toda incertidumbre sobre el resultado de la prueba, y las preocupaciones de los estudiantes se centran según la importancia de lo que realmente ha pasado y sus implicancias consecuentes, como el perjuicio o ventaja que repercutirá sobre su desempeño académico.

La ansiedad es útil para las personas en cantidades moderadas, pues impulsa y mejora el desempeño físico e intelectual. No obstante, cuando se manifiesta de manera continua y exacerbada, descontrolando las conductas y los pensamientos, supone un problema en tanto impide alcanzar los objetivos propuestos. Según el encuadre del tópico que se presenta, puede clasificarse a la ansiedad como “*anticipatoria*” si el sentimiento de malestar se produce en el momento de estudiar o al pensar en qué pasará en el examen, o “*situacional*” si ésta acontece durante el examen propiamente dicho (2).

Razones que explican por qué se produce la ansiedad ante los exámenes

Las razones para experimentar ansiedad al momento de un examen pueden ser varias y de diversas índole. Por ejemplo, se pueden atribuir a una escasa preparación, o a pocas habilidades para enfrentar estas situaciones. Otras veces puede pesar una experiencia desagradable o una actitud negativa hacia la universidad, como así también un bajo nivel de confianza en sí mismo. Muchas veces es posible que una combinación de todas estas razones sea la causa de este padecimiento individual.

- En la mayoría de las ocasiones existe un agente real o percibido que activa la ansiedad. Para citar algunos ejemplos, este agente simplemente puede ser el recuerdo de una experiencia de bloqueo en una prueba, o de haber sido incapaz de recordar respuestas sabidas.

- La ansiedad puede estar debida a pensamientos negativos o preocupaciones. Puede que el estudiante esté pensando en exámenes anteriores, en cómo otros compañeros están haciendo el examen o en las consecuencias negativas que preveé de hacer un mal examen.

- También es posible que sea debido a una falta de preparación para el examen, con lo cual tiene razones para preocuparte. En estos casos, errores en la distribución del tiempo, malos hábitos de estudio o un “atacón” de estudio la noche anterior pueden incrementar considerablemente la ansiedad.

Los efectos de la ansiedad se dan en lo fisiológico, psicológico y emocional:

- Las reacciones fisiológicas pueden incluir taquicardia, tensión muscular, náuseas, sequedad en la boca o sudoración.

- En lo psicológico se puede experimentar una imposibilidad de actuar, tomar decisiones, expresarse uno mismo o manejar situaciones cotidianas. Como consecuencia, se puede tener dificultad a la hora de leer y entender preguntas, organizar pensamientos o recordar palabras o conceptos. También es posible experimentar un bloqueo mental (o “quedarse en blanco”), lo que se manifiesta en la imposibilidad de recordar las respuestas pese a que estas se conozcan.
- Por último, las reacciones emocionales pueden llevar a sentirse aprehensivo, inquieto, enfadado o desvalido.

La ansiedad que los exámenes producen en los alumnos no es uniforme, sino que está en función de múltiples variables, entre ellas a destacar:

- El rasgo de ansiedad del sujeto, esto es, su carácter más o menos influenciado por la ansiedad. Según sea su rasgo de ansiedad, se puede clasificar a los alumnos a lo largo de una línea continua que va desde los poco ansiosos a los altamente ansiosos.
- Según la importancia de la prueba. No causa la misma ansiedad un control rutinario, o una prueba parcial con posibilidades de recuperación, que un examen final que implica aprobar o suspender la asignatura y conlleva pasar al curso siguiente o repetir. Cuando el examen es el último de una oposición y el examinando se juega una plaza, la dosis de ansiedad puede ser muy elevada.
- Factores relacionados con el medio ambiente, tales como: aula desconocida, aspecto de los examinadores, tipo de instrucciones, ruido y calor medioambiental, tiempo disponible, etc., también inciden sobre los sujetos aumentando o disminuyendo su nivel de ansiedad. El sentimiento de seguridad, las experiencias previas, el miedo al fracaso, que el propio prestigio se vea afectado o la constatación de las propias deficiencias para superar la prueba, son algunos de los factores que también contribuyen a disminuir o incrementar el grado de ansiedad ante el examen.

La influencia de la ansiedad sobre el rendimiento

Desde la segunda mitad del siglo pasado, la psicología experimental viene estudiando con la escuela de Iowa (1948, cit. en Hernández, Pozo y Polo, 1983), la influencia ejercida por la ansiedad sobre los procesos de memorización, evocación y rendimiento intelectual. El

tema ha sido foco de diversas teorías y se ha visualizado desde diversas perspectivas alcanzando conclusiones heterogéneas y algunas veces dispares.

Los experimentos realizados por la escuela de Iowa con individuos que puntúan alto y bajo en el rasgo ansiedad, indican:

- Ante tareas simples –en situaciones en que existe la gran probabilidad de que sólo se active una tendencia de respuesta–, los sujetos más ansiosos lograron tasas de rendimiento más elevadas que los menos ansiosos.

- Ante tareas complejas –en las que existen distintas alternativas de respuesta–, los sujetos más ansiosos obtuvieron peores resultados en la tarea. Esto puede ser atribuido, dado que al aumentar el nivel de activación hay mayor probabilidad de dar respuestas alternativas incorrectas que correctas, al menos al inicio de la prueba.

De estas observaciones los psicólogos de Iowa concluyeron que el **rendimiento** está en función de la **interacción** que se produzca **entre el nivel de ansiedad del sujeto y la naturaleza o dificultad de la tarea**. Esto es: la ansiedad facilita el rendimiento en las tareas fáciles y lo empeora en las difíciles.

De estos y otros experimentos se deduce que el estado de ansiedad –que es transitorio, pues está determinado por el nivel de rasgo de ansiedad del sujeto y por características de la situación concreta– es el responsable de los efectos diferenciales sobre el rendimiento en la tarea de memorización y no la predisposición ansiógena de los sujetos o rasgo de ansiedad. La ansiedad, además, deteriora el recuerdo. Cuanto mayor sean las exigencias de la tarea para procesar y recuperar información, más se notará la influencia negativa de las interferencias ocasionadas por la ansiedad. El examen se define como una prueba en la que tenemos que demostrar nuestra aptitud en determinadas materias. Las personas que experimentan una alta ansiedad a ser evaluados sufren una merma importante en la ejecución de tales pruebas en comparación con aquellos que no padecen esta ansiedad (1).

En el campo subjetivo, las valoraciones y atribuciones que el alumno realice de su fracaso, pueden disminuir su autoestima y generarle sentimientos de incompetencia que incrementen su malestar, que contribuyen al abandono o la demora indefinida de su carrera. La ansiedad ante exámenes puede ser adquirida por aprendizaje, a partir de experiencias directas o vicarias, en las que la exposición a una situación evaluativa se

haya asociado a un evento particularmente aversivo. En ocasiones, el estudiante percibió un trato hostil por parte del evaluador, vivenció como arbitrario el criterio de calificación, experimentó una crisis de angustia situacional o intensa vergüenza por la pobre ejecución. El temor a que estos episodios se repitan se generaliza a nuevas situaciones de examen y la consecuente evitación se refuerza negativamente por el alivio de la ansiedad ante exámenes.

Los estudiantes que aun habiéndose preparado adecuadamente, no rinden exámenes, profundizarán sus dificultades para avanzar en la carrera y presentarán otros indicadores de malestar psicológico, como síntomas depresivos y la desmotivación para estudiar. Asimismo, aquellos con elevada ansiedad ante exámenes emplean actividades auxiliares en el procesamiento de lectura como, por ejemplo retrocesos visuales o relecturas, reducción de la velocidad de lectura, la articulación vocal y subvocal. Estas actividades auxiliares que utilizan, se llevarían a cabo para compensar la pérdida transitoria de capacidad en la memoria operativa y de este modo evitar que la comprensión de lectura, se vea afectada.

Los instrumentos empleados tradicionalmente para investigar la ansiedad ante los exámenes abordan dos dimensiones: la cognitiva y la emocional. La dimensión cognitiva está compuesta por las reacciones cognitivas individuales a la situación de evaluación como también por los diálogos internos en relación a dicha situación, en los momentos previos, durante y después del examen. La dimensión emocional incluye las respuestas fisiológicas como también la conciencia subjetiva respecto de esas respuestas autónomas (2).

Intervenciones para disminuir la ansiedad ante exámenes (AE)

Como se describió en párrafos precedentes, la ansiedad frente a los exámenes suele constituir una reacción emocional frecuente de los estudiantes cuando se enfrentan a situaciones de carácter evaluativo. El consenso respecto a los efectos negativos del nivel elevado de esta AE, impulsó el desarrollo de diversas alternativas para su estudio y su abordaje durante las últimas cinco décadas. El espectro de intervenciones para disminuir la AE es amplio y varía en sus fundamentos, características técnicas y en los resultados obtenidos con su aplicación. De manera general estas intervenciones pueden agruparse en dos categorías: las que emplean técnicas específicas para el control de la ansiedad, solas o integradas en programas de componentes múltiples y las que promueven el

incremento de las habilidades para estudiar y rendir. Las primeras surgieron en el ámbito clínico para tratar diferentes trastornos mentales del espectro ansioso (fobias específicas, generalizadas o sociales y trastorno obsesivo-compulsivo), del estado de ánimo (depresión) o asociados a eventos altamente estresantes (estrés postraumático). En este trabajo, no se profundizará esta técnica, ya que la propuesta de mediación se centra en abordar estrategias netamente pedagógicas, alineadas al segundo grupo de intervenciones, las cuales se encuentran orientadas a incrementar habilidades para aprender y rendir exámenes. Se apoya en modelos que relacionan la elevada AE con diversos déficits en las habilidades de estudio y de afrontamiento de situaciones evaluativas. Desde esta perspectiva, la AE sería efecto del “darse cuenta”, desde el punto de vista metacognitivo, de la inadecuada preparación, que sería el factor explicativo primario del bajo rendimiento. De acuerdo con la naturaleza de sus déficits en el procesamiento de información, recomiendan emplear programas diferenciados para los alumnos que presentan AE. Para alumnos con dificultades focalizadas en la recuperación, las intervenciones se enfocarían hacia el control de la ansiedad durante la prueba, mientras que las de mejora del aprendizaje serían indicadas cuando emplean estrategias inadecuadas de codificación, organización y almacenamiento de información. Otros programas buscan optimizar el desempeño durante la evaluación mediante técnicas de manejo del tiempo, reordenamiento de los ítems del examen de acuerdo con su dificultad, comprensión de consignas y aprovechamiento de fuentes de ayuda u orientación. Las habilidades específicas a entrenar difieren en función del tipo de evaluación (ej., pruebas de opción múltiple, de ensayo o exámenes orales). Los programas de habilidades para estudiar y rendir resultan eficaces para mejorar el rendimiento en alumnos de baja o moderada AE, pero para los de elevada AE solo parecen ser útiles si se combinan con intervenciones dirigidas al control de la activación emocional. Las investigaciones empíricas sobre la efectividad de intervenciones para la AE han continuado en los últimos años, publicándose estudios realizados en contextos culturales muy diversos y también algunos metaanálisis. En general, todas las intervenciones aplicadas han contribuido a disminuir los síntomas de AE en los participantes, con diferencias importantes en los indicadores de eficacia considerados y en la magnitud de los cambios observados, así como en los procedimientos de análisis de datos aplicados. Se puede afirmar que el conocimiento acumulado es significativo, diverso en sus perspectivas e importante en sus implicancias.

En base a toda esta información, Furlan observa la falta de información de intervenciones para disminuir la AE en estudiantes universitarios a nivel local y cuyos efectos hayan sido evaluados sistemáticamente. Por esta razón desarrolla una experiencia adaptada al contexto específico, como alternativa a la aplicación directa de tratamientos construidos y validados en países de Europa o América del Norte. De esta manera, Furlan implementó en su estudio de manera preliminar, un programa de intervención en el cual se recabaron algunas evidencias para analizar su efectividad. Se adoptó una estrategia que cubriera un espectro heterogéneo de estudiantes en relación con sus competencias académicas, incluyendo recomendaciones prácticas para optimizar el proceso de aprendizaje y el desempeño durante la evaluación y técnicas cognitivo-conductuales para mejorar la regulación emocional antes y durante un examen. Se eligió una modalidad grupal por diferentes motivos: el primero, las ventajas asociadas a la oportunidad que la interacción con pares brinda para el modelado de conductas de afrontamiento, la contención emocional que el espacio grupal provee, la sinergia que en él se genera y el margen de relativa autonomía que se logra respecto del coordinador. Adicionalmente, la discusión en grupos aumenta la motivación para afrontar las situaciones estresantes y poner en marcha las estrategias aprendidas y permite optimizar tiempos y esfuerzos, respecto de abordajes individuales para el mismo número de casos.

El programa de Furlan comprendió tres módulos relacionados entre sí:

El primero impulsa la autorregulación del aprendizaje y busca compensar algunos déficits observados en estudios previos. Entre dichos déficits pueden citarse: la gestión inadecuada de los tiempos de estudio, el establecimiento de metas de rendimiento excesivamente elevadas para las propias capacidades de procesamiento, la implicación simultánea en más de un desafío y el bajo empleo de estrategias para corroborar si lo aprendido se logra transferir a situaciones análogas a las de la evaluación. La autorregulación del aprendizaje funciona como un ciclo que comprende la autoevaluación del conocimiento inicial, el establecimiento de metas de aprendizaje, la selección de una estrategia de trabajo, el monitoreo de su implementación y la puesta en marcha de acciones de regulación en caso de detectar desequilibrios respecto a lo planificado o ante eventos imprevistos. Se denomina autoeficacia regulatoria al conjunto de creencias del estudiante respecto de su capacidad para autorregular su proceso de aprendizaje de manera adecuada. Estas creencias guardan una relación inversa con la ansiedad, por lo que contribuir a su incremento redundaría también en una disminución de la AE. Por otra

parte, la procrastinación de tareas académicas (PCT) se considera tanto una manifestación conductual de la AE como un correlato de la misma y hace referencia a un patrón cognitivo y conductual caracterizado por la intención de hacer una tarea y una falta de diligencia para empezarla, desarrollarla o finalizarla, cuyo proceso generalmente es acompañado por sentimientos de ansiedad, inquietud y abatimiento. Este concepto no alude necesariamente a la falta de finalización de la tarea, sino más bien a la experiencia de su postergación, que tiene como consecuencia, en algunos casos, no finalizarla. Así, generalmente se suele terminar aunque tarde o bajo condiciones de elevado estrés. Desde el punto de vista conceptual, la PCT podría considerarse como un indicador de una baja autoeficacia regulatoria. Hay un subtipo de estudiantes con elevada AE, propensos a crear situaciones desventajosas para sí mismos, que procrastinan o estudian de manera deficiente y que suelen subestimar el tiempo requerido para procesar los textos y sobreestimar la motivación futura para realizar tareas bajo presión. Por otro lado, los estudiantes perfeccionistas en su variante no adaptativa, sobreestiman la preparación requerida para aprobar una evaluación, atienden en exceso detalles poco relevantes y contenidos con baja probabilidad de ser evaluados, prolongan innecesariamente el estudio y dudan del nivel de conocimiento alcanzado, lo que suele conducirlos a la evitación. Ambos tipos de estudiantes requieren ajustar sus metas a las propias capacidades y adecuar las estrategias de preparación a la dificultad objetiva del desafío a enfrentar. Otro de los fundamentos conceptuales del programa implementado corresponde al modelo de reducción de la eficiencia. Este enfoque de la AE postula que las preocupaciones de los sujetos ansiosos en situaciones evaluativas tienen dos efectos principales: uno que interfiere en la capacidad de procesamiento del ejecutivo central de la memoria operativa y otro que induce un incremento en el uso de recursos auxiliares y actividades de procesamiento complementarias (esfuerzo o tiempo de estudio) con el fin de compensar esa interferencia. De esta manera, quienes cuentan con los recursos compensatorios necesarios pueden emplearlos para reducir los efectos negativos de la AE y alcanzar niveles adecuados de efectividad en el rendimiento en detrimento de su eficiencia y aquellos estudiantes que no posean recursos suficientes disminuirán la efectividad de su rendimiento. En el proceso de autorregulación, la preocupación cumple una función de señal que indicaría dificultades para el logro de las metas y motivaría acciones compensatorias.

El segundo módulo incluyó psicoeducación sobre la AE y los fundamentos de las técnicas cognitivo-conductuales que se emplearon. *La AE puede entenderse como una reacción*

emocional adquirida por aprendizaje, a partir de experiencias directas o vicarias, en las que la exposición a una situación evaluativa se haya asociado a un evento particularmente aversivo. En ocasiones, el estudiante percibió un trato hostil por parte del evaluador, vivenció como arbitrario el criterio de calificación, experimentó una crisis de angustia situacional o intensa vergüenza por la pobre ejecución. El temor a que estos episodios se repitan se generaliza a nuevas situaciones de examen y la consecuente evitación se refuerza negativamente por el alivio de la AE, generándose aprendizajes que se complementan mutuamente. En el ámbito cognitivo, la AE emerge con la activación de esquemas personales subyacentes, pensamientos automáticos negativos (PAN) y distorsiones cognitivas. Las autoexigencias desproporcionadas, los “deberías” y las creencias asociadas al éxito y al fracaso, el significado atribuido a los errores, la hipersensibilidad a la crítica, entre otros factores, propician el incremento de la ansiedad en situaciones de exposición social y ante un examen. Estas condiciones constituyen una oportunidad de ser socialmente evaluado, lo que actualiza temores al rechazo y desvalorización. Los PAN afectan de dos formas el procesamiento cognitivo. Por un lado, interfieren en la realización de tareas, ocupando memoria operativa y recursos atencionales necesarios para una ejecución apropiada. Por otro lado, contribuyen a valorar los hechos de manera catastrofista, anticipando inminentes desenlaces adversos e irreversibles, que generan sentimientos de indefensión, pérdida de control sobre la situación y el deseo de escape. Los PAN operan en tiempos brevísimos y niveles poco conscientes, por lo que la reacción emocional es vivida como instantánea, sin conciencia del proceso cognitivo que la mediatiza. Estos se apoyan en modos disfuncionales de procesamiento o distorsiones cognitivas y las técnicas de reestructuración promueven su reemplazo por pensamientos más racionales y apoyados en evidencias. Finalmente, la AE emerge durante una transacción estresante a partir de la percepción de un desequilibrio entre el desafío/amenaza a enfrentar y los recursos con que cuenta el individuo para hacerlo, movilizando las conductas de afrontamiento. Entre las estrategias consideradas como más adaptativas están la aproximación, la búsqueda de ayuda con fines instrumentales o emocionales y la acomodación. El programa sugerido por Furlán promueve activamente su adquisición, utilización y desalienta otras estrategias que resultan menos eficaces a los fines de modular la AE, como la rumiación autofocalizada y la culpabilización.

El tercer módulo promueve la competencia para anticipar el contenido y el formato de las evaluaciones, el ensayo anticipado de ejercicios de prueba, las estrategias para sortear

dificultades imprevistas durante la evaluación, la optimización de los tiempos en la resolución de la tarea y la regulación de la interacción cara a cara con el evaluador. No se logra rendir adecuadamente un examen por el solo hecho de haber estudiado y conocer los contenidos. Durante la evaluación se toman decisiones sobre la marcha y bajo presión y es útil contar con criterios que las orienten. Por tratarse de una situación interpersonal hay un elemento crucial en juego, que es la posibilidad de obtener feedback respecto de la ejecución y esto se vincula a dos procesos. Uno es la búsqueda de ayuda académica, por ejemplo cuando se pregunta al docente frente a dificultades en la comprensión de una consigna escrita, se recuerdan parcialmente algunos datos o se está inseguro respecto del criterio adoptado para responder. Numerosos estudiantes desaprovechan oportunidades de preguntar porque lo consideran inapropiado o sienten vergüenza de hacerlo, cometiendo errores que podrían salvar. La necesidad de ayuda puede percibirse como una evidencia de incompetencia y generar reacciones negativas basadas en los juicios que otros podrían tener. El segundo proceso en que el feedback está en juego es el intercambio no verbal durante la interacción en el examen oral. Una proporción significativa del malestar del alumno ansioso durante la evaluación se origina en atribuciones erróneas respecto del significado de algunas expresiones del evaluador, donde opera el mecanismo de lectura del pensamiento, la polarización, la visión selectiva y la inferencia arbitraria, construyendo una expectativa catastrofista, que a menudo deriva en el bloqueo. En el estudio, se recabaron evidencias para evaluar el funcionamiento del programa de intervención. En las hipótesis de investigación se postuló que en las mediciones postratamiento se observarían, respecto de las mediciones pretratamiento: (a) una disminución de la procrastinación, (b) una disminución de la AE general y en cada una de sus dimensiones y (c) un incremento de la autoeficacia regulatoria. Adicionalmente, se postuló que los alumnos que evitaron rendir durante un periodo igual o superior a los tres meses previos al inicio del tratamiento se presentarán al menos a un examen final (5).

FUNDAMENTACION TEORICA

Para diseñar la propuesta de intervención de este trabajo, se realizó un estudio diagnóstico sobre la situación de ansiedad de los estudiantes universitarios frente a los exámenes. Posteriormente, se basó en el programa para disminuir la ansiedad ante los exámenes, descrito anteriormente por el trabajo de Furlan y desarrolló las actividades para implementar en una cátedra.

PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS

Se realizaron encuestas mediante google form, en fecha de exámenes y de manera voluntaria a 20 estudiantes del quinto año de la carrera Biotecnología y Física Médica de la facultad Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata. La misma fue enviada, vía correo electrónico, por la profesora (Ayudante Diplomado dedicación simple) de la cátedra Biotecnología de Organismos Superiores y Biología Celular y Molecular. Este instrumento contenía tres categorías para completar: la primera sobre datos académicos: Nombre (opcional), sexo, edad, facultad asignatura, año de ingreso, cantidad de materias aprobadas (con finales) y cantidad de materias cursadas. La segunda categoría cumplía con una serie de preguntas relacionadas a las evaluaciones, preferencias de modo de evaluación en el que se sienten más cómodos (evaluación oral o escrita, a desarrollar o multiple choice), conformidad con resultados académicos o si desea mejorarlos, sensación de estado sobre exigencia, si suele ir a clase consulta y si utiliza apuntes del profesor o bibliografía complementaria para las evaluaciones. La tercera categoría, consistió en una escala de ansiedad, Escala de Ansiedad y Depresión Hospitalaria (HAD). La escala de Ansiedad y Depresión Hospitalaria (HADHospital Anxiety and Depression Scale-HADS, Zigmond y Snaith, 1983) ha sido el instrumento de autoevaluación más usado para detectar malestar emocional (ansiedad y depresión) en poblaciones con enfermedad física. Es un instrumento corto (14 ítems) que ha mostrado su fiabilidad y validez siendo utilizado tanto para el diagnóstico como para evaluar la gravedad del trastorno. Se compone de dos subescalas (HADA: ansiedad y HADD: depresión) de siete ítems cada una con puntuaciones de 0 a 3. Los propios autores recomiendan los puntos de corte originales: ocho para casos posibles y >10 para casos probables en ambas sub escalas. Entre sus ventajas, incluye, entre otras a) su sencillez y brevedad, que aumenta la probabilidad de aceptación para su uso, b) la posibilidad de

evaluar ansiedad y depresión con la misma escala c) la exclusión de ítems de carácter somático que pudieran confundirse en la evaluación de pacientes físicos con síntomas como pérdida de apetito y/o energía, fatiga, insomnio, cambios en actividad, u otros trastornos fisiológicos, y d) sus ítems aluden a contenidos especialmente relevantes en contextos de salud, incluyendo respuestas cognitivas, emocionales y comportamentales de la ansiedad y la depresión. Con el HAD se ha evaluado ansiedad y depresión tanto en enfermos físicos y mentales como en población general, obteniendo resultados que, en general, apoyan su uso como herramienta útil para detectar distrés psicológico en pacientes no psiquiátricos. En las muestras de población general, se ha evaluado ansiedad y depresión en adolescentes, en estudiantes universitarios, en adultos y en personas de tercera edad. (3)

Para evaluar la puntuación se consideró un máximo de 15 puntos, de los cuáles los que obtuvieron puntaje entre 0 – 7 se consideró que presentaban ansiedad en un nivel bajo, lo que adquirieron puntuación entre 8 y 10 presentaron ansiedad en un nivel intermedio y los que alcanzaron puntuación entre 11 y 15 se consideró con un nivel de ansiedad alto frente a exámenes. Los 14 ítems de la escala de HAD, consta las siguientes preguntas:

1. Me siento tenso o “nervioso”

Todos los días ☐

Muchas veces ☐

A veces ☐

Nunca ☐

2. Todavía disfruto con lo que antes me gustaba

Como siempre ☐

No lo bastante ☐

Sólo un poco ☐

Nada ☐

3. Tengo una sensación de miedo, como si algo horrible me fuera a suceder

Definitivamente, y es muy fuerte ☐

Sí, pero no es muy fuerte ☐

Un poco, pero no me preocupa ☐

Nada ☐

4. Puedo reírme y ver el lado divertido de las cosas

Al igual que siempre lo hice ☐

No tanto ahora ☐

Casi nunca ☐

Nunca ☐

5. Tengo mi mente llena de preocupaciones

La mayoría de las veces ☐

Con bastante frecuencia ☐

A veces, aunque no muy a menudo ☐

Sólo en ocasiones ☐

6. Me siento alegre

Nunca ☐

No muy a menudo ☐

A veces ☐

Casi siempre ☐

7. Puedo estar sentado tranquilamente y sentirme relajado

Siempre ☐

Por lo general ☐

No muy a menudo ☐

Nunca ☐

8. Me siento como si cada día estuviera más lento

Por lo general, en todo momento ☐

Muy a menudo ☐

A veces ☐

Nunca ☐

9. Tengo una sensación extraña, como de “aleteo” en el estómago

Muy a menudo ☐

Con bastante frecuencia ☐

En ciertas ocasiones ☐

Nunca ☐

10. He perdido interés por mi aspecto personal

Totalmente ☐

No me preocupo tanto como debiera ☐

Podría tener un poco más de cuidado ☐

Me preocupo al igual que siempre ☐

11. Me siento inquieto, como si no pudiera parar de moverme

Mucho ☐

Bastante ☐

No mucho ☐

Nada ☐

12. Me siento optimista respecto al futuro

Igual que siempre ☐

Menos de lo que acostumbraba ☐

Mucho menos de lo que acostumbraba ☐

Nada ☐

13. Me asaltan sentimientos repentinos de pánico

Muy frecuentemente ☐

Bastante a menudo ☐

No muy a menudo ☐

Nada ☐

14. Me divierto con un buen libro, la radio o un programa de televisión

A menudo ☐

A veces ☐

No muy a menudo ☐

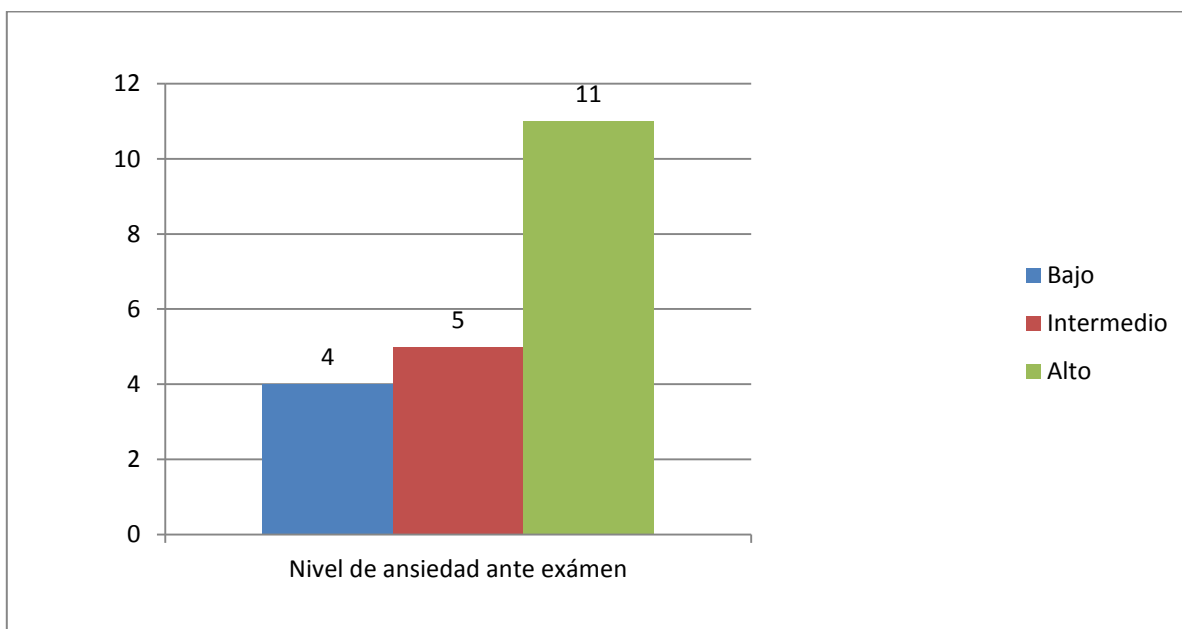
Rara vez ☐

RESULTADOS

Del análisis de las encuestas, se pudo observar diferentes situaciones de los estudiantes frente a los exámenes: según las preferencias, modalidad y conformidad ante los mismos.

Número de estudiantes con diferentes niveles de AE:

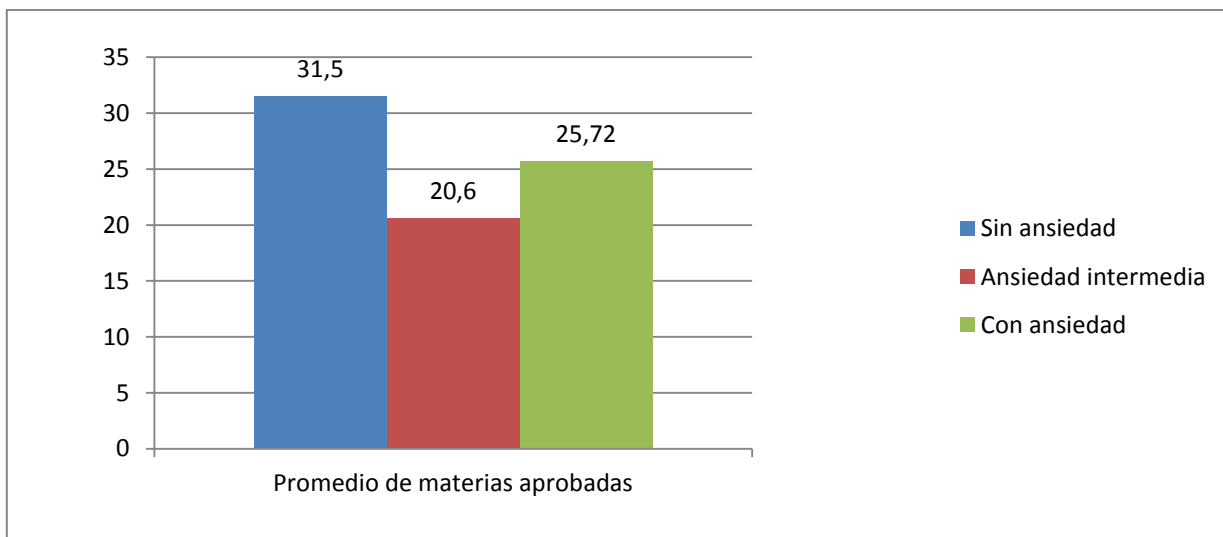
Como se puede ver en la Gráfica 1, se observó que la mayoría de los estudiantes presentaron ansiedad en un nivel alto frente a situaciones de exámenes siendo 11 los encuestados con puntuación mayor a 10. Fueron 5 los partícipes con puntuación entre 8 y 10 quienes se consideraron con un nivel de ansiedad intermedio. Finalmente, los participantes con puntuación menor a 8 fueron 4, los cuales se consideraron con un nivel de ansiedad bajo.



Gráfica 1. Número de estudiantes con diferentes niveles de AE

Promedio de materias aprobadas según nivel de AE:

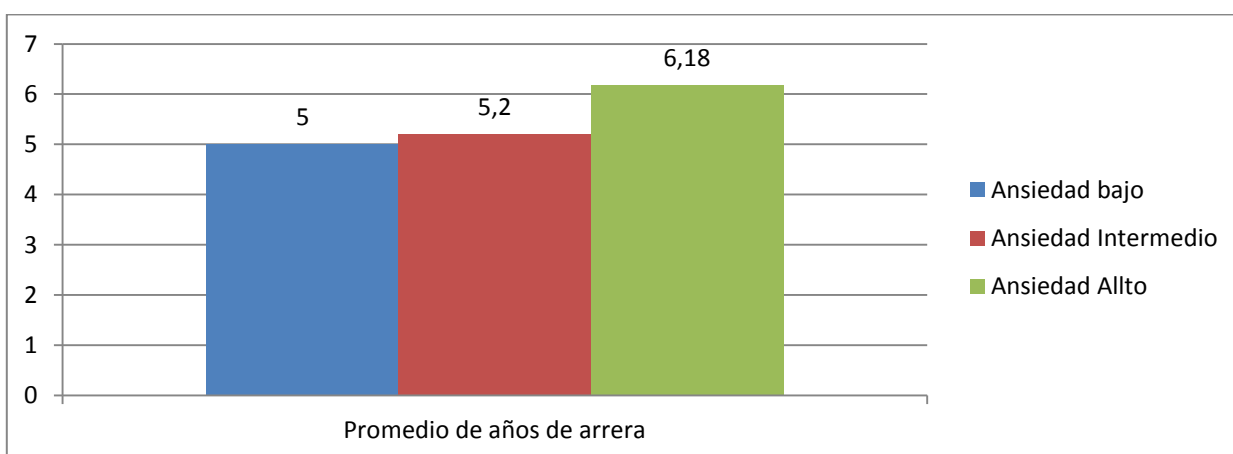
Con respecto al promedio de las materias aprobadas, se observa en la Gráfica 2, que los estudiantes con un nivel de ansiedad bajo, tienen un promedio mayor de materias aprobadas (31,5 materias), los que presentan ansiedad en nivel alto tienen menos materias aprobadas con respecto a los primeros (25,72 materias) y por último los participantes con nivel de ansiedad intermedio mostraron el menor promedio de materias aprobadas en lo que va sus carreras, siendo el (20,6 materias).



Gráfica 2. Promedio de materias aprobadas según nivel de AE

Promedio de años de carrera según nivel de AE

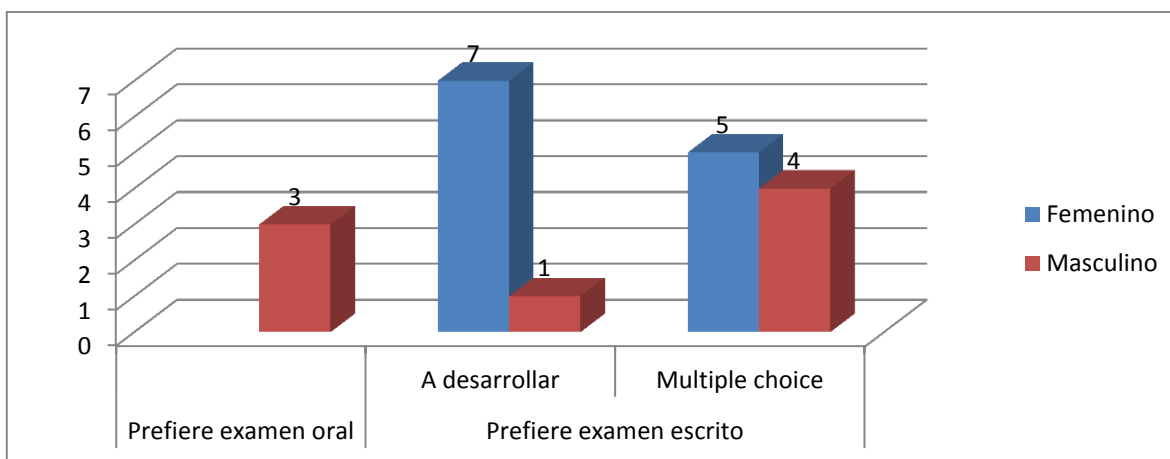
En la gráfica 3, se observó el promedio de años de carrera que desarrollan los estudiantes con los diferentes niveles de AE. El promedio de años de carrera fue menor en los participantes con bajo nivel de AE (5 años), quienes presentan nivel intermedio tienen un promedio levemente mayor de duración (5,2 años) y los que tienen nivel de AE alto muestran una permanencia mayor en la carrera (6,18 años).



Gráfica 3. Promedio de años de carrera según nivel de AE

Preferencia de modalidad de examen

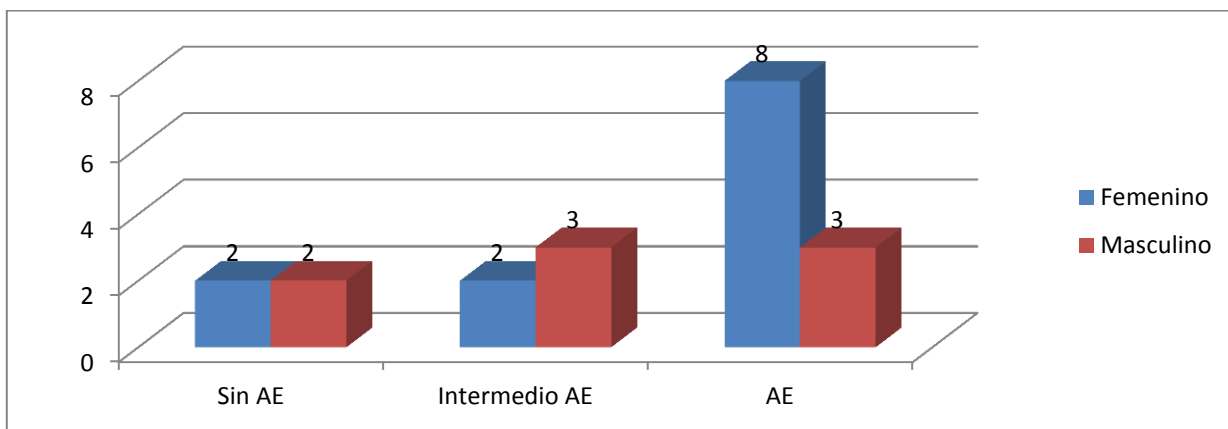
En la gráfica 4, se observa que 3 estudiantes masculinos prefirieron examen oral, 1 escrito a desarrollar y 4 escrito de opción múltiple. Las estudiantes prefirieron en su totalidad exámenes escritos, 7 a desarrollar y 5 en formato de opción múltiple.



Gráfica 4. Preferencia de modalidad de examen.

AE según sexo de los participantes

Con respecto al sexo de los participantes y el nivel de AE, se observó en la gráfica 5 el mismo número de estudiantes femenino y masculino que presentaron bajo nivel de AE (2 y 2), con nivel intermedio de AE 2 femeninos y 3 masculinos, con alto nivel de AE hubo 8 femeninos y 3 masculinos.



Gráfica 5. AE según sexo de los participantes.

PLAN DE TRABAJO: PROPUESTA DE INTERVENCION

Procedimiento:

Se convocará a estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Exactas – UNLP, que deseen participar del programa, mediante la propuesta del profesor/a de la cátedra a sus estudiantes. Esto se realizará al inicio del ciclo lectivo. Los interesados deberán expresar su manifestación por participar al profesor y se les entregará una encuesta en la que se verificará la presencia de los indicadores de AE, previamente especificados y se les informará sobre las características del programa de intervención, que completarán una encuesta al inicio del cuatrimestre y a los 4 meses, en su finalización (posterior al examen final, en caso que se presenten).

Los datos se utilizarían de manera confidencial y con fines de investigación. Luego firmarán un consentimiento escrito.

El programa de intervención incluirá 4 meses de duración o lo que dure el cuatrimestre lectivo de la materia, hasta las fechas de evaluaciones.

El programa de intervención incluirá:

Que el estudiante realice durante el cuatrimestre, la comunicación con el profesor/a de expectativas y el replanteo de estas como cambios pequeños, graduales y progresivos, asociados al cumplimiento de tareas programadas y la práctica semanal; el análisis de metas personales de desempeño y la evaluación de su probabilidad de logro, en función de fuentes internas y externas de apoyo y amenaza; la redacción de un contrato personal, con una agenda y monitoreo de su cumplimiento, auto-refuerzo y registro de las dificultades o consultas que surgieran.

El profesor le ofrecerá herramientas de estudio al alumno, para afianzar los contenidos y fortalecer el vínculo con el mismo. Estas consistirán en brindar una clase consulta grupal, semanal y evaluaciones “simulacro”* cada quince días, para permitir al estudiante autoevaluar su conocimiento y monitorear el cumplimiento de las actividades y metas programadas.

* Los simulacros podrán estar comprendidos de diferentes modalidades: como evaluaciones orales, talleres expositivos, escritos multiple-choice, a desarrollar, etc.) Estas actividades se desarrollaran en el transcurso de las clases teóricas, según convenir con profesor y durante 15 o 20 minutos.

En los últimos 3 encuentros, correspondientes a las tres últimas clases, previo a la mesa evaluativa, se recuperaran y compartirán estrategias para optimizar la preparación previa y el desempeño durante las evaluaciones en sus diferentes formatos, se promoverá la identificación de fuentes de ayuda académica y se ensayará el desempeño en examen oral, con retroalimentación de los compañeros respecto de la ejecución.

FACTIBILIDAD

Los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias exactas - UNLP, mostraron ansiedad frente a las evaluaciones de manera significativa, por lo que se confirma esta problemática en esta población y se propone como estrategia para mejorar el rendimiento académico, incluir la propuesta de intervención descrita en este trabajo. Se presume y proponen nuevos estudios para avanzar con esta propuesta y continuar analizando las estrategias pedagógicas que ayuden al buen desempeño de estudiantes universitarios que transitan estas áreas del saber.

Como se mencionó de manera preliminar, y no es de menor importancia, se rescata el antecedente sobre el análisis de la implementación del programa de Furlan, el cual produjo resultados favorables en tanto los participantes que lo completaron, en términos generales, experimentaron mejorías que redundan en un afrontamiento más saludable a las situaciones evaluativas. Esto reafirma la utilidad de aplicar al tratamiento de la AE los abordajes cognitivos y comportamentales integrados. También cabe señalar la relevancia que adquiere incorporar dentro del programa de intervención, un componente destinado a la mejora del proceso autorregulatorio de aprendizaje. Desarrollar estrategias de estudio congruentes con las metas de desempeño contribuye a la disminución de la AE y potencia los efectos de las técnicas pedagógicas específicas. Esto resulta particularmente útil cuando el programa de intervención está destinado a un espectro heterogéneo de estudiantes y los procesos implicados en el incremento de la AE pueden ser muy diversos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bausela Herreras, Esperanza Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica Educere, vol. 9, núm. 31, octubre-diciembre, 2005, pp. 553-558 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
2. Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires" Facultad "Teresa de Ávila" Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía Paraná, Entre Ríos "Ansiedad ante Exámenes y Procrastinación General y Académica en estudiantes universitarios de primer y último año de la carrera" TESIS: Alessio, Angelina y Main, Luciana DIRECTORA DE TESIS: Psp. Peralta Ramírez, Liliana CO- DIRECTOR DE TESIS: Lic. Main, Carlos ASESOR METODOLOGICO: Sione, Cesar AÑO DE PRESENTACION: Octubre 2019.
3. Revisión de estudios de la Escala de Ansiedad y Depresión Hospitalaria (HAD) en muestras españolas, M. Carmen Terol-Cantero*, Víctor Cabrera-Perona, Maite Martín-Aragón. Universidad Miguel Hernández Elche. anales de psicología, 2015, vol. 31, nº 2 (mayo), 494-503 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.172701>
4. Álvarez Hernández, Joaquín; Aguilar Parra, José M.; Fernández Campoy, Juan Miguel; Salguero García, Darío; Pérez-Gallardo, Eloy R. EL ESTRÉS ANTE LOS EXÁMENES EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, 2013, pp. 179-187 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz, España.
5. Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos Efficacy of an Intervention Aimed at Reducing Test Anxiety in Argentinean University Students Eficácia de uma Intervenção para Diminuir a Ansiedade ante os Exames em Estudantes Universitários Argentinos Luis Alberto Furlan Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina
6. Facultad de Ciencias Exactas - UNLP. <https://www.exactas.unlp.edu.ar/gobierno>
7. Escalona, A. & Miguel, J. J. (1996). La ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. Ansiedad y Estrés, 2 (2-3), 195-209.

8. Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance. New York, N.Y.: Plenum Press.
9. Furlan, L., Kohan, A., Piemontesi, S., & Heredia, D. (2008, Agosto). Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. Ponencia presentada en las XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires.
10. Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S., & Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5 (12), 117-124.
11. Gutiérrez, M. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo: incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés*, 2 (2-3), 173-194.
12. Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez, 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.
13. Serrano, I., Escolar, C., & Delgado, M. J. (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 (2-3), 109-126.
14. Swenson, L. C. (1984). Teorías del aprendizaje. Perspectivas tradicionales y desarrollos contemporáneos. Buenos Aires: Paidós.