



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Ansiedad ante exámenes y estrategias de afrontamiento en estudiantes de la Universidad de Flores

Estudiante: Nordin Vilas, María Luz

Legajo: 25921

Director/es: Mortara, Gabriel Nicolás

Co-director/es: -

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicología

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL
INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [03/03/2026]

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Firma y aclaración del autor: María Luz Nordin Vilas

Resumen	2
Abstract	3
Introducción	4
Delimitación del objeto de estudio.....	4
Planteo del problema	5
Objetivos	7
Objetivo general.....	7
Objetivos específicos.....	7
Hipótesis general.....	8
Hipótesis específicas.....	8
Marco Teórico	9
Ansiedad ante exámenes.....	13
Estrategias de afrontamiento.....	16
Relación entre ansiedad ante exámenes y estrategias de afrontamiento.....	21
Antecedentes	22
Método	28
Diseño.....	28
Participantes.....	28
Técnicas de recolección de datos.....	29
Procedimiento.....	30
Resultados	31
Discusión	40
Conclusión	43
Limitaciones	44
Líneas futuras de investigación	44
Referencias	46
Anexo	60
Consentimiento informado.....	60
Protocolo GTAI-AR.....	61
Protocolo COPEAU.....	62

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo indagar la relación entre la ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores. Se adoptó un diseño cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 79 estudiantes de entre 19 y 65 años ($M = 35,27$), de los cuales el 82,3% fueron mujeres y el 17,7% varones, seleccionados mediante muestreo por conveniencia. Se administraron el *Inventario de Respuestas Emocionales durante los Exámenes (GTAI-A)* y el *Cuestionario de Afrontamiento ante la Ansiedad e Incertidumbre Pre-examen (COPEAU)*, ambos validados en Argentina. Los resultados no evidenciaron una relación significativa entre los niveles generales de ansiedad y las estrategias de afrontamiento; sin embargo, se hallaron correlaciones específicas entre dimensiones particulares. En concreto, se observó una asociación positiva entre la preocupación y las estrategias orientadas a la tarea, así como entre la emocionalidad y las estrategias centradas en la tarea y la búsqueda de apoyo. Por otra parte, la edad se relaciona negativamente con la falta de confianza y positivamente con el uso de estrategias de afrontamiento basadas en la tarea, lo que sugiere un afrontamiento más adaptativo en estudiantes de mayor edad. En cuanto al género, las mujeres presentaron puntuaciones más elevadas tanto en las dimensiones de ansiedad como en los tres estilos de afrontamiento. Finalmente, se constató que las estrategias más utilizadas fueron las orientadas a la tarea, seguidas por la evitación y, en menor medida, por la búsqueda de apoyo.

Palabras clave: ansiedad ante exámenes, estrategias de afrontamiento, estudiantes universitarios, GTAI-A, COPEAU

Abstract

This study aimed to examine the relationship between test anxiety and coping strategies among undergraduate Psychology students at Universidad de Flores. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational design was employed. The sample consisted of 79 students aged 19 to 65 years ($M = 35.27$), of whom 82.3% were women and 17.7% men, selected through convenience sampling. The instruments administered were the *German Test Anxiety Inventory (GTAI-A)* and the *Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty questionnaire (COPEAU)*, both validated in Argentina. Results did not show a significant relationship between overall levels of test anxiety and coping strategies; however, specific correlations among particular dimensions were found. Specifically, a positive association was observed between worry and task-oriented strategies, as well as between emotionality and both task-focused strategies and seeking support. Moreover, age was negatively related to lack of confidence and positively associated with task-focused coping, suggesting more adaptive strategies at older ages. Regarding gender, women reported higher scores than men across all anxiety dimensions and coping styles. Finally, it was observed that the most frequently used coping strategies were task-oriented, followed by avoidance, and to a lesser extent, support-seeking. These findings highlight the prevalence of test anxiety in the studied population and the importance of promoting adaptive coping strategies to improve emotional well-being and academic performance.

Keywords: test anxiety, coping strategies, university students, GTAI-A, COPEAU

Introducción

Delimitación del objeto de estudio

La ansiedad constituye un constructo multidimensional con componentes cognitivos, afectivos, fisiológicos y conductuales, cuyo abordaje histórico muestra solapamientos terminológicos con la “angustia” y distinciones finas respecto del “miedo”; mientras este último implica una valoración de peligro inminente y una respuesta ajustada, la ansiedad se caracteriza por la anticipación desproporcionada de amenaza y puede tornarse desadaptativa cuando persiste ya que puede generar deterioro funcional, malestar subjetivo, falsas alarmas e hipersensibilidad a ciertos estímulos (Cattell, 1983; Beck et al., 1985; Barlow, 2002; Öhman y Wiens, 2004; Lazarus y Folkman, 1986; Delgado Angulo, 2020).

Por su parte, la ansiedad ante exámenes es definida como una respuesta emocional compleja que incluye preocupación anticipatoria, activación fisiológica, dudas sobre la propia competencia e interferencias cognitivas; en niveles elevados puede afectar atención, memoria y desempeño, y se asocia con bajo rendimiento académico, retrasos y, eventualmente, deserción (Hodapp et al., 1995; Putwain y Aveyard, 2018; Chust-Hernández et al., 2019; Spielberger y Vagg, 1995). En la validación local, el Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (GTAI-AR) operacionaliza el constructo en cuatro subescalas (emocionalidad, preocupación, falta de confianza e interferencia), brindando un marco para su medición en población universitaria argentina (Heredia et al., 2008).

Frente a estas demandas, las estrategias de afrontamiento constituyen procesos cognitivos y conductuales que modulan la experiencia ansiosa; su taxonomía distingue estilos centrados en el problema y en la emoción, además de modelos de aproximación/evitación y control primario/secundario, con evidencia de eficacia diferencial según las fases de la

evaluación y las características del estresor (Lazarus y Folkman, 1984, 1986; Carver et al., 1989; Roth y Cohen, 1986; Zeidner, 1995; Sanjuán y Ávila, 2016). En contextos de examen, el Cuestionario de Afrontamiento ante la Ansiedad en los Exámenes (COPEAU), permite evaluar dimensiones como orientación a la tarea, búsqueda de apoyo social y evitación, relevantes para la regulación emocional previa a las evaluaciones (Heredia et al., 2008).

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre ansiedad ante exámenes (medida mediante GTAI-AR) y estrategias de afrontamiento (medidas mediante COPEAU) en estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores, considerando además género y edad como variables sociodemográficas asociadas; la pertinencia de esta delimitación se sustenta en la alta prevalencia del fenómeno y sus consecuencias académicas, así como en la necesidad de evidencia local que oriente intervenciones institucionales (Heredia et al., 2008; Santabárbara, 2019; Fortunata-Dueñas-Zúñiga y Castro-Cano, 2020; Lenski et al., 2024).

Planteo del problema

El presente trabajo tiene por objetivo indagar si existe una relación entre la ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento a la misma, en estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores. Además, se pretende determinar el nivel de ansiedad ante exámenes presente en la población mencionada, el tipo de estrategias de afrontamiento utilizadas y analizar si existen diferencias significativas entre géneros en el empleo de las mismas.

En los últimos años, se han realizado diversos estudios, en su mayoría de tipo cuantitativos, acerca de la relación entre la ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento a la misma, en estudiantes universitarios.

Algunos de los resultados hallados indican que el 75,3% de los estudiantes universitarios presentan estrés académico y utilizan estrategias de afrontamiento y que existe una relación de codependencia entre ambas variables (Fortunata-Dueñas-Zúñiga y Castro-Cano, 2020). También se ha concluido que existen estrategias de afrontamiento a la ansiedad ante exámenes más adaptativas que otras (Santabárbara, 2019) y que hay diferencias significativas entre aquellas utilizadas por mujeres y aquellas utilizadas por varones (Cabas-Hoyos et al., 2019).

Teniendo en cuenta lo expuesto, es posible observar que existe una alta prevalencia de ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios y diversas consecuencias de la misma como disminución del rendimiento académico, deserción y malestar psicológico considerable, además de múltiples estrategias de afrontamiento que podrían combatir exitosamente dichas consecuencias (Cabas-Hoyos et al., 2019, Andreo et al., 2020, Fortunata-Dueñas-Zúñiga y Castro-Cano, 2020).

A raíz de la situación planteada, se considera relevante realizar el presente estudio, continuando con el diseño de tipo cuantitativo, en la población específica constituida por los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores, con el objetivo de responder a la pregunta de investigación: ¿existe una relación significativa entre la ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento a la misma?

El trabajo resulta ser viable ya que se cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios y acceso a la muestra.

Objetivos

Objetivo general

Indagar si existe una relación entre la ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento a la misma en estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores.

Objetivos específicos

- Evaluar el nivel de ansiedad ante exámenes de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores.
- Determinar cuáles son las estrategias de afrontamiento a la ansiedad ante exámenes más utilizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores.
- Analizar si hay diferencias significativas entre géneros con relación a la utilización de estrategias de afrontamiento sobre la ansiedad ante exámenes en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores.
- Analizar si existe relación entre la edad y el nivel de ansiedad ante exámenes así como entre la edad y el tipo de estrategias de afrontamiento a la ansiedad utilizadas.

Hipótesis general

Existe una relación significativa entre las estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante exámenes en la población seleccionada.

Hipótesis específicas

- El nivel de ansiedad ante exámenes de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores es medio.
- Las estrategias de afrontamiento a la ansiedad ante exámenes más utilizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores son aquellas orientadas a la tarea.
- El uso de estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea es significativamente mayor en mujeres que en varones.
- A mayor edad de los estudiantes universitarios, menores serán los niveles de ansiedad ante exámenes.

Marco Teórico

A fin de examinar el constructo de la ansiedad, es conveniente partir de un breve recorrido sobre las definiciones que se le han dado al concepto a lo largo de la historia.

Resulta importante destacar que, desde sus orígenes, existe un solapamiento en los conceptos de ansiedad y angustia. Según Cattell (1983) esta confusión debe su origen a la traducción del vocablo alemán *angst* expuesto y desarrollado por Freud (1894).

Distintas corrientes psicológicas han contribuido a sostener la diferenciación conceptual. El psicoanálisis y el humanismo continuaron utilizando el término angustia mientras que la psicología científica, se inclinó por el término ansiedad. Sin embargo, se entiende que, más allá de la diferenciación terminológica que realizan las diferentes escuelas, ambas refieren al mismo fenómeno (Miguel-Tobal, 1990).

Por otro lado, también resulta necesario distinguir los términos ansiedad y miedo. De Ansorena et al. (1983) proponen que mientras el miedo está vinculado a la presencia de un objeto real amenazante, la ansiedad se caracteriza por la antelación de la amenaza en ausencia de esta. A su vez, mientras que al miedo se le adjudican síntomas motores de lucha o huida, a la ansiedad se la asocia con síntomas de parálisis y sentimientos de incapacidad.

Por su parte, Kielholz (1987) plantea que mientras que el miedo implica una reacción adecuada a la medida del peligro, la ansiedad se presentaría desproporcionada en relación al mismo.

En la misma línea, Beck et al. (1985) definieron el miedo como aquel proceso cognitivo que implica la valoración de la existencia de un peligro o amenaza real o potencial,

en una determinada circunstancia. Por otro lado, los autores plantean que la ansiedad se trata de una respuesta emocional incitada por el miedo. De esta manera, mientras que el miedo es la valoración del peligro, la ansiedad es la condición de sentimiento negativo invocada cuando se activa el miedo.

Tanto Barlow (2002) como Beck (1985) coinciden en que mientras que el miedo se trata de un constructo fundamental y discreto, la ansiedad constituye una respuesta subjetiva más global. Beck et al. (1985) resaltan la esencia cognitiva del miedo mientras que Barlow (2002) se enfoca en los aspectos neurobiológicos y conductuales más automáticos del mismo.

De esta manera, el miedo constituye un estado neurofisiológico automático primitivo de alarma que implica la valoración cognitiva de una amenaza o peligro inminente para la integridad física o psíquica de un individuo. La ansiedad, por su parte, conforma un sistema complejo de respuesta conductual, fisiológica, afectiva y cognitiva, que se impulsa a partir de la anticipación de sucesos o situaciones que se consideran altamente aversivas ya que se distinguen como acontecimientos imprevistos e incontrolables que, potencialmente, podrían amenazar los intereses vitales de una persona (Beck et al., 1985).

A su vez, el miedo cumple una función adaptativa que es fundamental para la supervivencia de la especie humana; advierte y dispone al organismo para la respuesta contra los peligros y emergencias que amenazan la vida (Barlow, 2002; Beck et al., 1985). Por su parte, Craske (2003) aclara que los miedos son habituales en la niñez y los síntomas de ansiedad leve se hallan frecuentemente en las poblaciones adultas.

Barlow (2002) propone que el miedo, como interpretación automática básica de la amenaza, conforma el meollo de todos los trastornos de ansiedad. Este fenómeno puede apreciarse fácilmente en las crisis de angustia y en los brotes agudos de ansiedad que los individuos manifiestan en situaciones específicas. Por su parte, la ansiedad es un constructo

que implica otros factores cognitivos como la adversidad percibida, la incontrolabilidad, la vulnerabilidad o indefensión, la incapacidad de alcanzar los resultados esperados y la incertidumbre. Además, aparece aquí un estado más prolongado de la amenaza o la “aprensión ansiosa”. Sin embargo, según Beck et al. (1985), tanto el miedo como la ansiedad comparten la implicancia de una orientación futura.

Beck et al. (1985) proponen cinco criterios con la finalidad de distinguir los estados anormales de miedo y ansiedad. Los mismos son la presencia de una disfunción en la cognición, el deterioro del funcionamiento, la persistencia sintomática, las falsas alarmas y la hipersensibilidad a los estímulos. La cognición disfuncional refiere a la asunción falsa que conlleva la valoración errónea de peligro en una situación y es aquella disparadora de la ansiedad anormal. En este sentido, las creencias disfuncionales acerca de la amenaza y los errores en el procesamiento de la información asociados, provocan un miedo desmesurado que no se condice con la realidad objetiva.

Asimismo, el deterioro funcional alude al impacto que la ansiedad clínica o desadaptativa tiene sobre el manejo de las amenazas percibidas y también así sobre la vida cotidiana y el funcionamiento laboral del individuo. Cabe resaltar además, que la ansiedad patológica suele interferir con la capacidad de la persona para disfrutar de una vida plena y satisfactoria (Beck et al., 1985).

Beck et al., (1985) detallan que la persistencia se vincula con el hecho de que, en los estados clínicos, la ansiedad persiste mucho más tiempo de lo que podría esperarse en situaciones normales. Es posible que la persona que padece ansiedad clínica, experimente una sensación aumentada de aprehensión subjetiva, a partir del mero hecho de pensar en una potencial amenaza inminente, independientemente de que la misma llegue a materializarse.

Las falsas alarmas son fenómenos que a menudo se observan en los trastornos de ansiedad y que Barlow (2002) define como miedo o pánico visible que se presenta en ausencia de un estímulo amenazante. En este sentido, Beck et al. (1985) puntualizan que las crisis de angustia sin estímulo que las provoquen, conforman uno de los mejores ejemplos de una “falsa alarma”.

Por último, para desarrollar brevemente la hipersensibilidad a los estímulos, se retomará la propuesta de Öhman y Wiens (2004), quienes plantean que el miedo es una respuesta aversiva evocada por un estímulo, hacia una señal externa o interna que impresiona ser una potencial amenaza. Sin embargo, Beck y Greenberg (1988) aclaran que, en los estados clínicos, el miedo es generado por una variedad mucho más amplia de estímulos y situaciones, que podrían percibirse como inocuas por los individuos no amedrentados.

Por otra parte, cabe diferenciar el concepto de ansiedad del concepto de estrés. Respecto de este punto, se considerará la perspectiva fisiológica para distinguirlos. Sierra et al. (2003) exponen que mientras el estrés resulta de la incapacidad del individuo ante las demandas del entorno, la ansiedad se configura como una reacción emocional frente a un peligro manifiesto a nivel cognitivo.

Lazarus y Folkman (1986) plantean que la ansiedad conforma un estado emocional displacentero, que se desencadena frente a estímulos considerados peligrosos y despierta pensamientos negativos, enlazados a la valoración de amenaza que se realiza sobre la situación.

Delgado Angulo (2020) expone que es posible llegar a un consenso que define la ansiedad como una reacción natural del ser humano, ante un estímulo amenazador, que fomenta la adaptación y facilita una respuesta adecuada ante la amenaza (ansiedad adaptativa). Sin embargo, este fenómeno, tal como expusieron Beck et al. (1985), puede

tornarse patológico y manifestarse como trastorno. En este caso, ya no funciona para que el ser humano reaccione ante estímulos que pueden resultar peligrosos para él, sino que lo termina paralizándolo o se activa ante cualquier otra excitación que no implique realmente un atentado contra su integridad.

Los síntomas vinculados a la ansiedad patológica, son los mismos que aquellos que emergen a partir de la ansiedad adaptativa. Algunos de ellos son emocionales como miedo, inquietud y nerviosismo y otros son fisiológicos, como palpitaciones, náuseas y mareos. No obstante, estos se diferencian por la intensidad y duración en la que se presentan. Cuando se trata de ansiedad patológica, los síntomas pueden llegar a una intensidad tan elevada que implique que la persona quede inmovilizada y sin herramientas para defenderse. Además, pueden estar presentes por tiempo indefinido. Se ha demostrado que, aquellos individuos que padecen de ansiedad patológica, no tienen los mismos recursos para enfrentar las dificultades, por lo cual tienden a evitar o responder de manera pasiva ante estas (Delgado Angulo, 2020).

Ansiedad ante exámenes

Jiménez et al. (2016) proponen que, frente a las diversas situaciones de evaluación, los estudiantes presentan síntomas vinculados a la ansiedad. Algunos de ellos son de orden cognitivo como preocupación y respuestas de evitación, mientras que otros resultan ser de orden fisiológico como sudoración, palpitaciones, dolor de cabeza, ritmo cardíaco acelerado y náuseas, entre otros.

Por su parte, Furlán et al. (2014) proponen que en el caso de que este estado emocional se sostenga en el tiempo, será de esperarse que los estudiantes comiencen a

experimentar sentimientos de incertidumbre y preocupación relacionados con el fracaso de las tareas planeadas.

Putwain y Aveyard (2018) definen la ansiedad ante exámenes como una respuesta de tipo emocional, caracterizada por la percepción de preocupación excesiva, angustia y anticipación de fracaso, que se produce frente a situaciones evaluativas. Por su parte, Furlán (2013) aclara que esta reacción es frecuente entre estudiantes universitarios. Si bien un nivel moderado de este tipo de excitación fomenta un buen desempeño en la actividad intelectual, un exceso de ansiedad puede perjudicar el desempeño de la capacidad atencional y ejecutiva (Chust-Hernández et al., 2019).

Por su parte, Hodapp et al. (1995) definen la ansiedad frente a los exámenes como un rasgo particular y contextual que implica la tendencia a reaccionar con elevada ansiedad en contextos que se relacionan con el rendimiento. En esta misma línea, Gutiérrez Calvo y Avero (1995) proponen que constituye una predisposición relativamente estable de algunas personas a responder con elevados niveles de ansiedad frente a circunstancias en las que sus aptitudes son evaluadas, cuyo aspecto central es la preocupación por el posible mal desempeño de la actividad y sus consecuencias adversas con relación a la autovaloración, el estatus o la pérdida de beneficios.

La ansiedad ante exámenes, puede volverse un problema clínicamente significativo, generando un estado emocional inestable que dificulta el debido cumplimiento de los procesos académicos (Furlán et al., 2014).

Cabe aquí sumar el aporte de Ruiz-Segarra (2020), quien plantea que la respuesta de ansiedad, comprendida como un estado emocional displacentero, que opera como mecanismo de adaptación ante estímulos percibidos como amenazantes y que suele estar asociado a pensamientos negativos (Lazarus y Folkman, 1986), también ha sido definida como un

conjunto de emociones y manifestaciones físicas que emergen ante situaciones nuevas o que exigen un alto grado de esfuerzo (Cascardo y Resnik, 2016). Edwards (2007), por su parte, indicó que dicha respuesta es común en contextos de evaluación y que mantiene una relación inversa con el rendimiento académico ya que, cuando se presenta de manera desproporcionada, compromete la calidad de las respuestas, derivando en conductas como la paralización, la evitación o la incapacidad de recuperar lo previamente aprendido.

Finalmente, es importante tener en cuenta que el Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (GTAI-AR) [German Test Anxiety Inventory - Argentine adaptation], validado en Argentina por Heredia et al. (2008), entiende la ansiedad ante exámenes como una reacción emocional compleja y relativamente estable que se activa cuando el estudiante enfrenta una situación evaluativa. La misma se manifiesta en forma de preocupación anticipatoria, activación fisiológica, pensamientos intrusivos y dudas sobre la propia competencia.

Este instrumento operacionaliza la ansiedad en cuatro subescalas, claramente diferenciadas: emocionalidad, preocupación, falta de confianza e interferencia. La emocionalidad alude a las percepciones de activación fisiológica propias de la ansiedad, como tensión muscular, sensación de nerviosismo, palpitaciones o malestar somático. Por su parte, la preocupación incluye los pensamientos acerca de las consecuencias negativas de un mal desempeño y miedos vinculados a las mismas, como las creencias vinculadas a la incapacidad de cumplir con las expectativas o a recibir un resultado perjudicial. La falta de confianza se refiere a las creencias negativas sobre el propio rendimiento y autocontrol durante la evaluación, expresadas en inseguridad o dudas acerca de la capacidad personal para afrontar el examen. Por último, la interferencia comprende la irrupción de cogniciones ajenas al contenido del examen (pensamientos intrusivos, distracciones, etc.) que bloquean el

foco atencional y afectan el desempeño cognitivo. En conjunto, estas dimensiones permiten comprender la naturaleza multidimensional de la ansiedad ante exámenes, integrando tanto sus componentes cognitivos como emocionales y conductuales (Heredia et al., 2008).

Estrategias de afrontamiento

Según Gantiva et al. (2010), las estrategias de afrontamiento configuran un fenómeno extensamente estudiado desde la psicología y considerado una variable fundamental, intermediaria de la adaptación de las personas ante acontecimientos considerablemente estresantes.

Cabe resaltar que distintos autores han enfatizado la diversidad conceptual del afrontamiento. Así, Lazarus y Folkman (1986) lo describen como los recursos o competencias disponibles para reducir las consecuencias de un evento estresor. Fernández (1997), por su parte, lo entiende como un conjunto de procesos específicos y flexibles, adaptables a las demandas de cada situación. Della y Flores (2006) destacan que implica ideas, emociones y conductas para resolver conflictos y disminuir el estrés, mientras que Nava et al. (2010) lo consideran un conjunto de procesos claros y ajustables a cada circunstancia. A su vez, Jiménez et al. (2012) lo definen como pensamientos y conductas encaminados a estabilizar la respuesta emocional o modificar directamente el conflicto.

En lo que refiere específicamente a las estrategias de afrontamiento en el contexto académico, Bedoya et al. (2014) sostienen que la forma en que cada estudiante interpreta y valora las demandas académicas (por ejemplo, la sobrecarga de trabajos o las evaluaciones docentes) incide directamente en el repertorio de estrategias que pone en juego para afrontarlas. Es decir, cuando los estresores son percibidos como manejables, tienden a

predominar recursos como la asertividad, la planificación y la búsqueda de información, vinculados con niveles más bajos de estrés académico; en cambio, otras respuestas del orden de las estrategias centradas en la emoción como la ventilación o descarga emocional y la búsqueda de apoyo, se vinculan de modo diferencial según la intensidad con que se vive la situación estresante para cada individuo.

De manera complementaria, diversas teorías han contribuido a comprender la naturaleza del afrontamiento. Por ejemplo, Byrne (1964) distingue un estilo represor, basado en evitar o negar el problema, y un estilo sensibilizador, orientado a permanecer alerta y externalizar el conflicto. En la misma línea, Miller (1980) formula el modelo incrementador - atenuador, que diferencia entre quienes enfrentan la situación buscando información y quienes procuran disminuir o modificar los pensamientos ligados al estrés. Otros autores, como Roth y Cohen (1986), desarrollan el modelo de aproximación - evitación, donde la primera implica dirigir acciones hacia el estresor y la segunda supone alejarse de él. Moss y Schaefer (1993), por su parte, amplían esta visión proponiendo cuatro formas: aproximación conductual, aproximación cognitiva, evitación conductual y evitación cognitiva.

A su vez, Frydenberg y Lewis (1997) clasifican las estrategias de afrontamiento en productivas, no productivas y orientadas a otros, resaltando el papel del apoyo social y espiritual.

Finalmente, el modelo multiaxial de Dunahoo et al. (1998) distingue entre afrontamiento activo o pasivo, prosocial o antisocial, y directo o indirecto, aportando una visión más amplia y multidimensional del fenómeno.

Por su parte, Gómez et al. (2012) retoman el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984), quienes han diferenciado un primer grupo de estrategias de afrontamiento, basadas en la modificación del factor estresor y un segundo grupo, orientadas a la

preservación de la estabilidad emocional, a través de elementos como el apoyo social. Las primeras, han sido designadas como estrategias centradas en el problema mientras que las segundas han sido catalogadas como estrategias centradas en la emoción.

Es relevante destacar que se ha denominado control primario a aquel vinculado a modificar el acontecimiento o solucionar el conflicto. El mismo involucra las estrategias inclinadas a la acción (enfrentamiento activo) y a la toma de decisiones (planificación). El control secundario, por su parte, no está dirigido a modificar el evento, sino más bien consiste en cambiar la perspectiva que el individuo posee sobre el acontecimiento o a realizar una reestructuración cognitiva respecto de dicha situación (Sanjuán y Ávila, 2016).

Cabe resaltar que las estrategias de afrontamiento cumplen un rol intermediario elemental entre las vivencias estresantes que atraviesan las personas, los recursos personales y sociales con los que cuentan para enfrentar dichas situaciones y los efectos resultantes (Mestre et al., 2012).

En cuanto a las estrategias existentes, Carver et al. (1989) identifican modalidades como el afrontamiento activo, la planificación, la búsqueda de apoyo instrumental y social, la reinterpretación positiva, la aceptación, el desahogo emocional, la negación, la desconexión mental o conductual, el consumo de sustancias y el humor. Por su parte, Frydenberg y Lewis (1997) ampliaron esta tipología incorporando estrategias como la búsqueda de actividades relajantes, el esfuerzo orientado al éxito, la distracción física, la valoración positiva de la realidad, el apoyo espiritual, la consulta profesional, la acción social, la autoinculpación, el autoengaño, la evasión, la preocupación anticipatoria y la reducción de la tensión a través de la expresión emocional.

En contextos de evaluación académica, las estrategias de afrontamiento adoptan particularidades específicas. Los exámenes han sido descritos como experiencias que se

despliegan en cuatro fases: una anticipatoria, caracterizada por la preparación y la regulación emocional previa; una fase de confrontación, en la que la ansiedad alcanza sus niveles máximos, especialmente en los primeros instantes de la evaluación; un período de espera, marcado por la incertidumbre respecto de los resultados y, finalmente, una fase de resultados, donde las preocupaciones se centran en las consecuencias de la calificación obtenida (Folkman y Lazarus, 1985; Carver y Scheier, 1995). Frente a estas etapas, se han identificado tres grandes grupos de estrategias: las orientadas a la resolución de problemas, como el incremento del tiempo de estudio o la planificación; las enfocadas en la regulación emocional, que incluyen la búsqueda de apoyo afectivo, la expresión de sentimientos, la práctica de técnicas de relajación y, en algunos casos, el consumo de sustancias; y las estrategias de evitación, que se manifiestan en la no presentación al examen o la realización de actividades distractoras. La efectividad de cada estrategia depende de las demandas conductuales y emocionales propias de cada fase del proceso evaluativo (Zeidner, 1995).

Asimismo, algunas investigaciones han evidenciado diferencias de género en el afrontamiento a la ansiedad ante exámenes. Las mujeres suelen recurrir con mayor frecuencia a estrategias centradas en la emoción y a la búsqueda de apoyo social, mientras que los varones tienden a emplear con más frecuencia conductas de evitación (Buchwald y Schwarzer, 2003; Greenglass, 2002; Stöber, 2004; Áysan et al., 2001).

Cabe resaltar que la relación entre afrontamiento y rendimiento académico resulta generalmente débil, observándose correlaciones bajas o no significativas entre ambas variables (Heredia et al., 2008).

Tal como plantean Fernández (1997) y Nava et al. (2010), las estrategias de afrontamiento no constituyen un conjunto rígido, sino procesos modificables y adaptables a las demandas cambiantes de la situación. En la misma dirección, Jiménez et al. (2012)

señalan que se trata de pensamientos y conductas que buscan estabilizar la respuesta emocional o transformar el conflicto, lo cual evidencia su carácter dinámico.

Para finalizar, es importante resaltar que el Cuestionario de Afrontamiento ante la Ansiedad en los Exámenes (COPEAU) [Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty], validado en Argentina por Heredia et al. (2008), fue diseñado con el objetivo de comprender un conjunto de estrategias que los estudiantes ponen en juego para hacer frente a la ansiedad, en el período de tiempo previo a las situaciones de examen. De acuerdo con su validación, el instrumento se organiza en tres dimensiones principales: orientación a la tarea y preparación, búsqueda de apoyo social y evitación.

Heredia et al. (2008) detallan que la primera dimensión, orientación a la tarea, consiste en efectuar acciones dirigidas a planificar y ejecutar la preparación: recortar tiempo libre para estudiar, concentrarse en cómo abordar el examen, tomarse tiempo extra, dejar de lado otras actividades, elegir la mejor forma para encontrarse listo en cada etapa de la evaluación, entre otras. Estas conductas se reflejan en ítems del COPEAU, tales como: “Recorto mi tiempo libre para prepararme para el examen”, “Me concentro en cómo voy a ocuparme del examen...”, “Me tomo tiempo extra...”, “Dejo otras actividades de lado...”, “Pienso en cuál es la mejor forma de prepararme...” y “Hago lo que se necesite...”, entre otros. Por su parte, la búsqueda de apoyo social refiere a la solicitud de ayuda informativa (instrumental) y de sostén emocional. Incluye acciones como consultar a personas con experiencias similares, pedir consejos, hablar con otros para obtener información, buscar comprensión y apoyo, entre otras. Por último, la evitación se centra en estrategias para reducir el malestar, eludiendo el foco ansiógeno y contempla comportamientos como distraerse con películas u otras actividades o esforzarse en pensar en otra cosa, entre otros. En la dinámica pre-examen, este estilo se vincula a conductas como diferir o alejarse de la

situación evaluativa (por ejemplo, postergar el examen). En conjunto, estas tres dimensiones permiten medir con precisión cómo los estudiantes regulan la ansiedad antes de las evaluaciones y qué recursos ponen en juego para sostener su desempeño académico.

Relación entre ansiedad ante exámenes y estrategias de afrontamiento

La ansiedad ante los exámenes se ha consolidado como un fenómeno frecuente en el ámbito universitario y constituye un factor con amplias repercusiones tanto académicas como psicológicas. Diversas investigaciones han evidenciado que su presencia se asocia con bajo rendimiento, abandono de estudios y afectaciones en el bienestar general. Este tipo de ansiedad se manifiesta mediante respuestas cognitivas, fisiológicas y conductuales que interfieren directamente en el desempeño académico (Spielberger y Vagg, 1995), y cuya persistencia puede prolongarse incluso después de la obtención del título universitario (Quincho et al., 2021).

En este contexto, el uso de estrategias de afrontamiento adquiere un papel relevante como variable moduladora de la experiencia ansiosa. La literatura señala la existencia de una relación directa entre el tipo de afrontamiento empleado y el nivel de ansiedad frente a situaciones de evaluación. Específicamente, el recurso de estrategias orientadas a la resolución de problemas permite una reducción más efectiva de la ansiedad, en contraste con aquellas centradas en el alivio de la carga emocional (Villavicencio Piña y Prado Cabrera, 2021).

Antecedentes

Callaghan et al. (2024) realizaron una investigación empírica de tipo cuantitativa con diseño comparativo y carácter descriptivo-explicativo. El estudio fue llevado a cabo en tres cursos universitarios introductorios de física, en dos instituciones norteamericanas (Harvard University y University of California, Merced), con una población conformada por estudiantes de grado que cursaban carreras de ciencias naturales e ingeniería. La muestra estuvo compuesta por más de 500 estudiantes, con tasas de respuesta a los instrumentos del 87% al 94%, dependiendo del curso. El estudio tuvo por objetivo examinar si los beneficios de los exámenes en dos etapas, es decir, la combinación de una evaluación individual seguida de una evaluación grupal colaborativa, también se pueden encontrar en contextos de exámenes finales y cómo estos afectan el aprendizaje percibido, la retención de contenidos, la motivación y la ansiedad ante los exámenes. Para ello, se implementaron dos formatos de evaluación: uno sincrónico de 2 horas individual y 1 hora grupal y otro asincrónico de 3 horas individual y 1 hora y media grupal, dentro de las 36 horas siguientes.

Los instrumentos utilizados fueron encuestas con escalas tipo Likert y preguntas cerradas, aplicadas al finalizar tanto los exámenes parciales como los finales. Los resultados indicaron que los exámenes en dos etapas aumentaron significativamente la percepción de aprendizaje, la comprensión de contenidos, la retención a largo plazo y la motivación, al tiempo que redujeron la ansiedad en comparación con los exámenes tradicionales. Más del 90% de los estudiantes manifestó preferir este formato frente al tradicional.

Durante el mismo año, Kroener et al. (2024) realizaron una investigación empírica, cuantitativa y experimental de tipo ensayo clínico aleatorizado, con una muestra conformada por 44 estudiantes y aprendices que presentaban ansiedad ante exámenes. El objetivo del estudio fue evaluar la eficacia de una intervención breve de dos sesiones basada en reestructuración de imágenes mentales (“*imagery rescripting*”) para tratar la ansiedad ante exámenes. La muestra se dividió en un grupo experimental de 22 participantes y un grupo control en lista de espera de 22 participantes.

Los instrumentos utilizados incluyeron entrevistas clínicas estructuradas, el *Test Anxiety Inventory* (TAI) (Spielberger, 1980), el Inventario de Intrusiones (Patel et al., 2007), y entrevistas de imágenes mentales (Hackmann et al., 2000).

Los resultados mostraron una disminución significativa de la ansiedad en el grupo experimental, tanto una semana después de la intervención como a los seis meses. También se observaron mejoras en la autoeficacia, síntomas depresivos e imágenes mentales intrusivas. El estudio concluye que esta intervención breve podría ser factible y efectiva para ser aplicada en centros educativos.

Por su parte, Jirjees et al. (2024) realizaron una investigación empírica, cuantitativa y de tipo transversal, con una muestra de 925 estudiantes universitarios de 14 facultades en Emiratos Árabes Unidos, de los cuales el 82.9% eran mujeres. El objetivo del estudio fue identificar los factores que afectan la ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes de carreras médicas y no médicas, durante los períodos de evaluación.

El instrumento utilizado fue la *Westside Test Anxiety Scale* (WTAS) (Driscoll, 2007).

Los resultados indicaron un nivel moderadamente alto de ansiedad ante exámenes, con mayor prevalencia en mujeres, estudiantes jóvenes, de primeros años y con bajo promedio académico mientras que las estrategias de afrontamiento más utilizadas fueron no farmacológicas: rezar (59.5%) y consumir bebidas con cafeína o energizantes (49.6%). Sólo el 6.6% utilizó medicación (2.2% usó propranolol).

Se concluyó que la ansiedad ante exámenes es un fenómeno común y que se requieren programas de apoyo para mitigarla, especialmente en grupos vulnerables.

A su vez, Lenski et al. (2024) llevaron a cabo una investigación empírica, cuantitativa y longitudinal con el objetivo de analizar los predictores tempranos del retraso en los estudios y la deserción universitaria, enfocándose en el rol de la ansiedad ante exámenes y su vínculo con la participación en evaluaciones. La muestra estuvo compuesta por estudiantes universitarios (cantidad no especificada) y los instrumentos incluyeron cuestionarios auto-administrados sobre ansiedad ante exámenes, autoeficacia y participación en evaluaciones.

Se halló que los niveles altos de ansiedad se relacionaban con una menor tasa de participación en los exámenes y que esta disminución en la participación predecía mayor riesgo de abandono o retraso académico. Además, se identificó que la ansiedad tenía un efecto indirecto a través de la disminución de la autoeficacia percibida.

El estudio destaca la importancia de abordar la ansiedad ante exámenes como un factor de riesgo académico clave.

Un año antes, Morel González y Vizioli (2023) realizaron una investigación correlacional, empírica, sobre una población conformada por 100 estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, que ya hubieran completado el ciclo básico común y se encontraran cursando materias correspondientes del primer al último año de la carrera. Sus edades oscilaban entre los 19 y los 47 años y la muestra estuvo conformada por un 74% de mujeres y un 26% de hombres. El estudio tuvo como objetivo estudiar los perfiles de afrontamiento y su relación con la ansiedad ante exámenes. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Respuestas de Afrontamiento CRI-A (Mikulic y Crespi, 2008) y el Inventario de Respuestas Emocionales durante los Exámenes (GTAI-A) (Piemontesi y Heredia, 2009).

Se halló que los participantes con las puntuaciones más bajas en todas las respuestas de afrontamiento, experimentaron menor nivel de preocupación, emocionalidad y ansiedad global ante exámenes.

Así también, Ameen et al. (2023) realizaron un estudio cualitativo, de carácter exploratorio, con estudiantes de medicina. A través de entrevistas semi-estructuradas, el estudio buscó comprender cómo la ansiedad ante exámenes y las estrategias de regulación emocional afectan el rendimiento académico. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de medicina (cantidad no especificada), seleccionados mediante muestreo intencional.

Entre los resultados más destacados se encontró que la ansiedad ante exámenes tiene un impacto negativo en el rendimiento académico y que aquellos estudiantes que empleaban estrategias de regulación emocional más adaptativas, como la reevaluación cognitiva, mostraban una mejor respuesta frente al estrés académico.

La investigación resalta la necesidad de intervenciones dirigidas a mejorar las habilidades emocionales, como mecanismo para reducir la ansiedad y mejorar el desempeño académico.

Previamente, Andreo et al. (2020) habían realizado una investigación correlacional, cuantitativa, con el objetivo de determinar la posible relación entre la ansiedad y las estrategias de afrontamiento. En este caso, la muestra estuvo compuesta por un grupo de 35 personas diagnosticadas con trastorno de ansiedad y 38 personas no diagnosticadas. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg (1988) y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (Tobin et al, 1989).

La conclusión de la investigación fue que los pacientes que presentan un trastorno de ansiedad emplean menos estrategias de afrontamiento que la población sin diagnóstico, especialmente la reestructuración cognitiva.

En el mismo año, Fortunata-Dueñas-Zúñiga y Castro-Cano (2020) realizaron una investigación de tipo cuantitativa, correlacional, descriptiva, no experimental, con el objetivo de determinar el grado de relación entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento, en estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano (UNAP). La población estuvo constituida por 377 estudiantes del octavo y noveno semestre de las diferentes Escuelas Profesionales de la mencionada universidad. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario modificado de Arturo Barraza Masías de Estrés Académico (Hernández et al., 1996) y el Inventario de Afrontamiento al Estrés (Sandín y Chorot, 2003).

El resultado del estudio determinó que el 75,3% de los estudiantes presentan estrés académico y que las estrategias de afrontamiento son regulares. Además, el estudio indicó que existe una relación entre ambas variables y que son codependientes.

Por su parte, Cabas-Hoyos et al. (2019) llevaron a cabo una investigación de tipo cuantitativo y transversal, con el objetivo de establecer la relación entre los niveles de ansiedad y los estilos y estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes más jóvenes, en una universidad de Colombia. La muestra final estuvo conformada por 216 jóvenes. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) (Frydenberg y Lewis, 1993) y la forma C de la Escala de Ansiedad Manifiesta para Adultos (AMAS) (Reynolds y Richmond, 2000). Además, las variables se compararon en relación al género mediante una prueba t de Student (1908).

Se concluyó que tanto hombres como mujeres emplean las estrategias de manera similar; sin embargo las mujeres utilizan de manera significativamente superior, las estrategias de esforzarse y tener éxito.

En la misma línea, Santabárbara (2019) realizó un estudio de tipo cuantitativo, observacional, transversal y analítico, con el objetivo de documentar las estrategias de afrontamiento a la ansiedad ante exámenes, en estudiantes de grado, de la carrera de medicina, de la Universidad de Zaragoza y evaluar su relación con el desempeño académico de los mismos. La muestra estuvo compuesta por 38 alumnos, con un promedio de edad de 18,3 años, siendo el 68,4% mujeres. El instrumento utilizado fue el cuestionario Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty (COPEAU) (Stöber, 2004).

La investigación indicó que los estudiantes adoptan estrategias que los habilitan a afrontar de forma más adaptativa el escenario pre-examen, que las mismas son orientadas a la tarea y a la búsqueda de apoyo social y que tienen un impacto positivo en su rendimiento académico.

Método

Diseño

El presente trabajo se trata de una investigación de tipo cuantitativa, que implica la medición de fenómenos, utilizando estadísticas y tiene como objetivo probar determinadas hipótesis, a partir de un proceso deductivo y secuencial. Además, el estudio es de tipo no experimental, ya que no se utilizarán estímulos o tratamientos ni intervenciones, transversal, ya que los datos se recolectarán en un único momento y correlacional, ya que se explorará la interrelación entre dos variables, sin establecer causalidad (Sampieri, 2018).

Participantes

La población del presente estudio estuvo conformada por estudiantes matriculados de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos. De esta población, se seleccionó una muestra de 79 estudiantes con edades comprendidas entre 19 y 65 años, con una edad promedio de 35,27 años ($DE = 11,262$). Para seleccionar a los participantes, se utilizó un muestreo por conveniencia, basado en su disponibilidad para completar el cuestionario y en la accesibilidad para ser

contactados. Se establecieron criterios específicos para la inclusión y exclusión de participantes. Los criterios de inclusión fueron: ser estudiantes matriculados de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores y tener edades entre 19 y 65 años. Por otro lado, los criterios de exclusión abarcaron a estudiantes de otras carreras dentro de la Universidad de Flores, a personas fuera del rango etario mencionado y a quienes no estuvieran matriculados en la Universidad. La muestra final estuvo compuesta por 65 mujeres, que representaron el 82,3% del total y 14 varones, quienes constituyeron el 17,7%.

Técnicas de recolección de datos

Los instrumentos que se utilizarán para recolectar los datos serán: el Inventario de Respuestas Emocionales durante los Exámenes (GTAI-A) (Liebert y Morris, 1967) validado en Argentina por Heredia et al. (2008), con el objetivo de medir los niveles de ansiedad ante exámenes en la población de referencia y el cuestionario Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty (COPEAU) (Stöber, 2004), validado en la población local por Heredia et al. (2008), para obtener datos acerca de las estrategias de afrontamiento utilizadas.

Por su parte, el Inventario de Respuestas Emocionales durante los Exámenes (GTAI-A) (Heredia et al., 2008) está compuesto de cuatro dimensiones (subescalas) que evalúan la ansiedad experimentada por adultos, en situaciones de evaluación: falta de confianza (respecto del propio rendimiento), preocupación (cogniciones relativas a las consecuencias de los resultados del examen), ansiedad fisiológica o emocionalidad (o activación fisiológica) e interferencia (pensamientos que pueden interferir en la situación de evaluación). El inventario está construido para ser autoadministrado y se responde con una escala tipo Likert, de 5 ítems que corresponden a las siguientes respuestas: nunca = 1, rara vez = 2, a veces = 3, a menudo = 4 y siempre = 5.

A su vez, el cuestionario Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty (COPEAU) (Heredia et al., 2008) está compuesto de tres dimensiones que evalúan las distintas estrategias de afrontamiento a la ansiedad ante exámenes: afrontamiento basado en el problema u orientado a la tarea (estrategias que hacen foco en la resolución de factores externos), afrontamiento basado en la emoción o búsqueda de apoyo (estrategias que hacen foco en la regulación emocional) y afrontamiento basado en la evitación (conductas evitativas). El cuestionario se compone de 21 ítems en total, 7 por cada sub-escala, cada uno orientado a una estrategia específica de afrontamiento. El mismo también está construido para ser autoadministrado y se responde con una escala tipo Likert, de 6 ítems que abarcan el espectro desde: nunca lo hago = 1 a siempre lo hago = 6.

Por último, se aplicarán preguntas sociodemográficas vinculadas al género, edad de los participantes y año de la carrera en el que se encuentran.

Procedimiento

Para la recolección de datos, se envió a los 79 estudiantes que compusieron la muestra un Google Forms que contenía los protocolos del Inventario de Respuestas Emocionales durante los Exámenes (GTAI-A) (Heredia et al., 2008) y del Cuestionario de Afrontamiento ante la Ansiedad en los Exámenes (COPEAU) (Heredia et al., 2008), junto con las preguntas sociodemográficas correspondientes (género, edad y año de cursada) y un consentimiento informado. Dichos cuestionarios fueron completados, aproximadamente, en 15 minutos cada uno.

Luego, en una segunda etapa, se analizaron los datos recolectados, utilizando el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), teniendo como eje rector del

proceso la correlación entre las variables propuestas y la información que han podido proporcionar los datos sociodemográficos, con el objetivo de confirmar las hipótesis mencionadas. Se utilizó un Estadístico de Correlación de Pearson, para evaluar qué relación existe entre las variables ansiedad ante exámenes y sus dimensiones y las distintas estrategias de afrontamiento. Luego, se aplicó una prueba t de Student para muestras independientes, con el fin de analizar las diferencias entre géneros en las variables estudiadas.

Resultados

En primer lugar se evaluaron las variables sociodemográficas de la muestra trabajada. La misma está conformada por 79 estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores, con un rango de edad de 19 a 65 años, con una media de 35,27 y un desvío estándar de 11,262, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Valores descriptivos de edad de la muestra

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Edad	79	19	65	35,27	11,262

Además, se analizó la distribución por género resultando un 17,7% de varones (n = 14) y un 82,3% de mujeres (n = 65), como se muestra en la Tabla 2 y en la Figura 1.

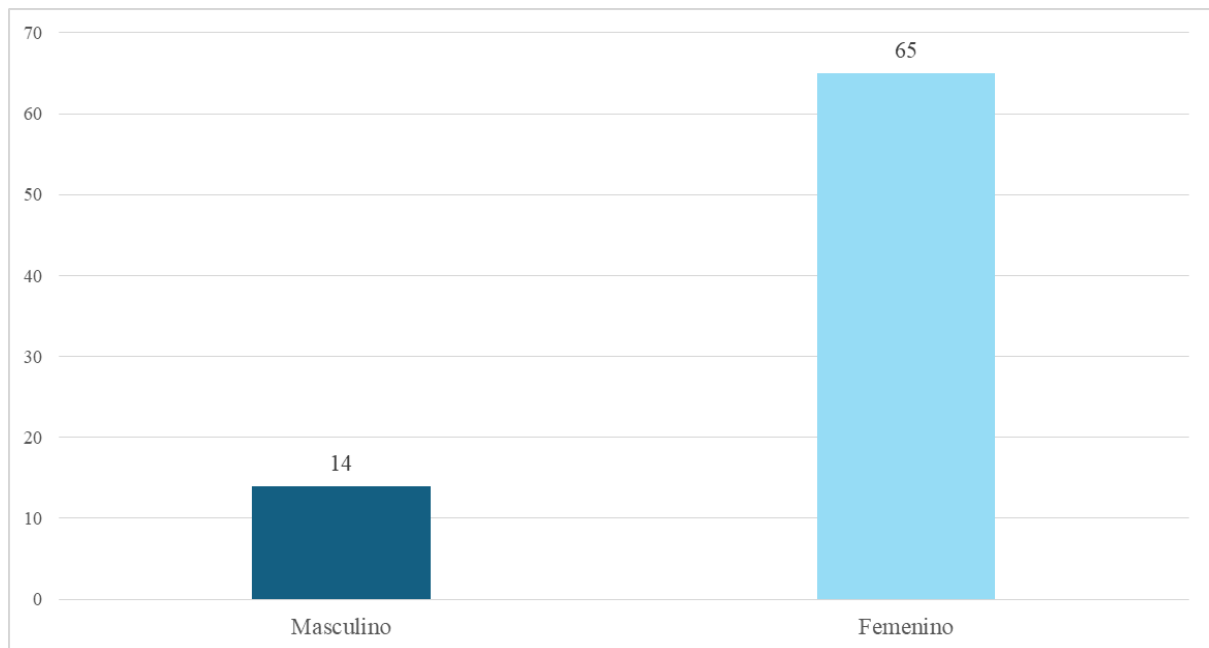
Tabla 2.

Valores descriptivos de género de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Masculino	14	17,7	17,7	17,7
	Femenino	65	82,3	82,3	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

Figura 1.

Distribución de la muestra según género



También se analizaron los datos correspondientes al año de carrera que se encontraba cursando cada participante de la muestra. Según los mismos, el 8,9% ($n = 7$) se encontraba

cursando el primer año al momento de completar el cuestionario, el 7,6% (n = 6) se encontraba en segundo año, el 13,9% (n = 11) en tercero, el 41,8% (n = 33) en cuarto y el 27,8% (n = 22) se hallaba cursando las materias de orientación (quinto año), como se muestra en la Tabla 3 y en la Figura 2.

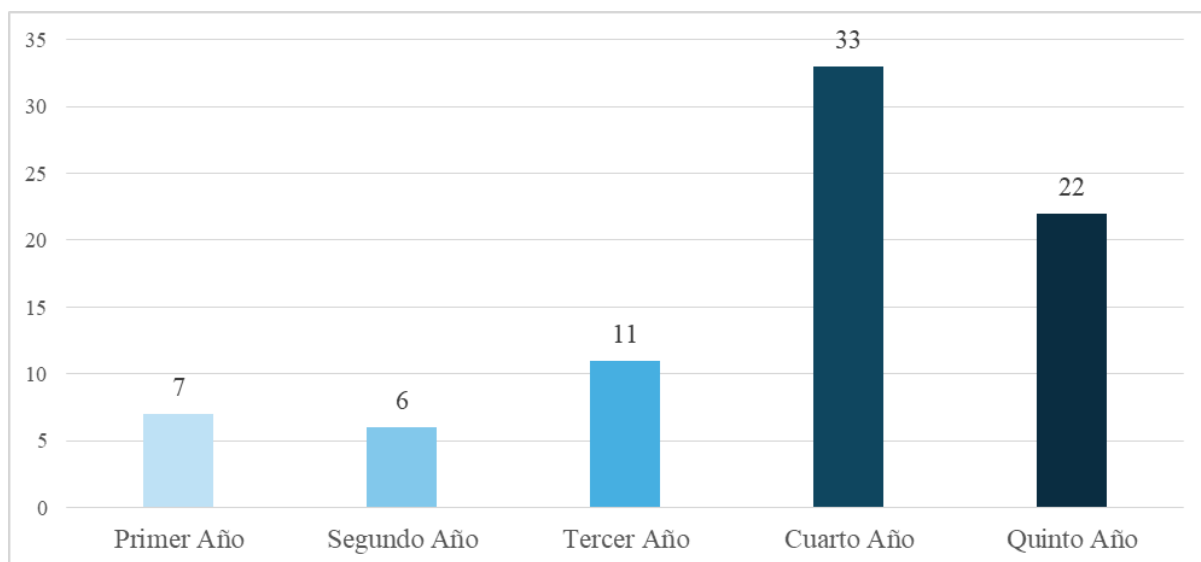
Tabla 3.

Valores descriptivos de año de cursada de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
			Válido	Acumulado
1er año	7	8,9	8,9	8,9
2do año	6	7,6	7,6	16,5
3er año	11	13,9	13,9	30,4
4to año	33	41,8	41,8	72,2
5to año	22	27,8	27,8	100,0
Total	79	100,0	100,0	

Figura 2.

Distribución de la muestra según año de cursada



En lo que respecta a la evaluación de las variables psicológicas (ansiedad ante exámenes y sus dimensiones y tipos de estrategias de afrontamiento), se calcularon los mínimos, los máximos, la media y el desvío estándar, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4.

Análisis descriptivo de las variables estudiadas

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Ansiedad ante exámenes	40	128	84,67	18,402
Falta de Confianza	6	25	14,94	4,167
Preocupación	15	45	31,44	7,313
Emocionalidad	8	40	24,81	7,124
Interferencia	5	24	13,48	4,009

Estrategias de Afrontamiento

Búsqueda de Apoyo	8	41	25,80	7,431
Orientación a la tarea	13	42	29,87	7,108
Evitación	16	41	27,46	5,156

Para determinar si existe una relación significativa entre los niveles de ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento a la misma, se realizó un estadístico de correlación de Pearson, como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5.

Correlación entre Ansiedad ante Exámenes y Estrategias de Afrontamiento.

	Edad	Ansiedad ante exámenes	Falta de Confianza	Preocupación	Emocionalidad	Interferencia	Búsqueda de apoyo	Orientación a la tarea	Evitación
Edad	1	r: -,154 p: ,175	r: -,310** p: ,005	r: -,051 p: ,656	r: -,112 p: ,325	r: -,093 p: ,414	r: ,084 p: ,460	r: ,321** p: ,004	r: ,077 p: ,500
Ansiedad Ante Exámenes		1	r: ,771** p: ,000	r: ,833** p: ,000	r: ,903** p: ,000	r: ,665** p: ,000	r: ,172 p: ,130	r: ,180 p: ,113	r: ,096 p: ,400
Falta de Confianza			1	r: ,492** p: ,000	r: ,603** p: ,000	r: ,532** p: ,000	r: -,079 p: ,486	r: -,105 p: ,359	r: ,184 p: ,105
Preocupación				1	r: ,664** p: ,000	r: ,305** p: ,006	r: ,210 p: 0,64	r: ,350** p: ,002	r: ,146 p: ,200

Emocionalidad	1	r:,.530**	r:,.243*	r:,.230*	r:,.067
		p:,.000	p:,.031	p:,.041	p:,.556
Interferencia	1	r:,.057	r:,-.113	r:,-.137	
		p:,.620	p:,.323	p:,.230	
Búsqueda de Apoyo	1	r:,.256*	r:,-.295**		
			p:,.023	p:008	
Orientación a la tarea	1			r:,.252*	
				p:,.025	
Evitación					1

Nota: esta tabla expone la relación que tiene cada una de las dimensiones del constructo Ansiedad ante Exámenes con cada una de las subescalas de la variable Estrategias de Afrontamiento, además de la relación entre las dimensiones de cada constructo entre sí.

(*) = La correlación es significativa en el nivel 0,05 bilateral. (**) = La correlación es significativa en el nivel 0,01 bilateral. Coeficiente utilizado: Rho de Pearson. r= Puntajes de correlación. p= Puntajes de significancia estadística (Significativo Bilateral).

De cara a lograr la confirmación o refutación de la hipótesis general del presente trabajo, se empleó un Estadístico de Correlación de Pearson, en pos de evaluar qué relación existe entre las variables Ansiedad ante Exámenes (y sus dimensiones) y las distintas Estrategias de Afrontamiento. Como puede observarse, no se han encontrado relaciones significativas entre los niveles generales de ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento utilizadas. Sin embargo, cabe resaltar que los resultados indican una relación

significativa entre los niveles de preocupación (dimensión de la ansiedad ante exámenes) y las estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea, lo que indica que aquellas personas que concentran sus mecanismos de afrontamiento en preparar, planificar y ejecutar acciones concretas en pos de reducir la fuente de estrés, son aquellas que más preocupación experimentan. En la misma línea, también resulta relevante indicar que se halló una relación significativa entre los niveles de emocionalidad y las estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea y a la búsqueda de apoyo. Este último punto, puede interpretarse como que las personas que orientan sus recursos a resolver los problemas o buscan apoyo social, presentan mayores niveles de activación fisiológica.

A su vez, se observa que pudo hallarse una correlación negativa significativa entre las variables de edad y falta de confianza (dimensión de ansiedad ante exámenes). Esto implica que a mayor edad, se encuentra menor falta de confianza. A su vez, se halló una correlación positiva significativa entre las variables de edad y las estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea. Este último punto conlleva que a mayor edad, se encuentra mayor orientación a la tarea en las estrategias de afrontamiento utilizadas.

Paralelamente,, para determinar si existen diferencias significativas según el género en la ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento utilizadas, se empleó una prueba estadística de t de Student para muestras independientes, como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6.

Diferencia de las variables estudiadas según género.

Variable	Género Masculino	Género Femenino	Media (DS) Género Masculino	Media (DS) Género Femenino	gl	t	p
-----------------	-----------------------------	----------------------------	--	---	-----------	----------	----------

Ansiedad ante Exámenes	14	65	70,64 (15,219)	87,69 (17,701)	77	-3,343 ,001
Falta de Confianza	14	65	13,29 (4,631)	15,29 (4,011)	77	-1,652 ,103
Preocupación	14	65	25,64 (6,902)	32,69 (6,823)	77	-3,500 ,001
Emocionalidad	14	65	19,21 (5,338)	26,02 (6,909)	77	-3,461 ,001
Interferencia	14	65	12,50 (3,898)	13,69 (4,031)	77	-1,009 ,316
Estrategias de Afrontamiento						
Búsqueda de Apoyo	14	65	20,29 (6,182)	26,98 (7,173)	77	-3,241 ,002
Orientación a la tarea	14	65	24,57 (5,854)	31,02 (6,866)	77	-3,261 ,002
Evitación	14	65	27,29 (5,370)	27,49 (5,151)	77	-,135 ,893

Con relación a la diferencia hallada entre géneros, como se puede observar, se constató que las mujeres presentan mayores niveles que los varones tanto de ansiedad ante exámenes (en todas sus dimensiones) como de estrategias de afrontamiento a la misma.

Adicionalmente, a continuación, se exponen los valores, según género, de las variables de estudio de la muestra en comparación con aquellos correspondientes a la validación argentina del instrumento GTAI-AR (Heredia, 2008), como se muestra en la Tabla

7.

Tabla 7.

Diferencias en el nivel de ansiedad ante los exámenes entre muestra de validación y muestra de estudio.

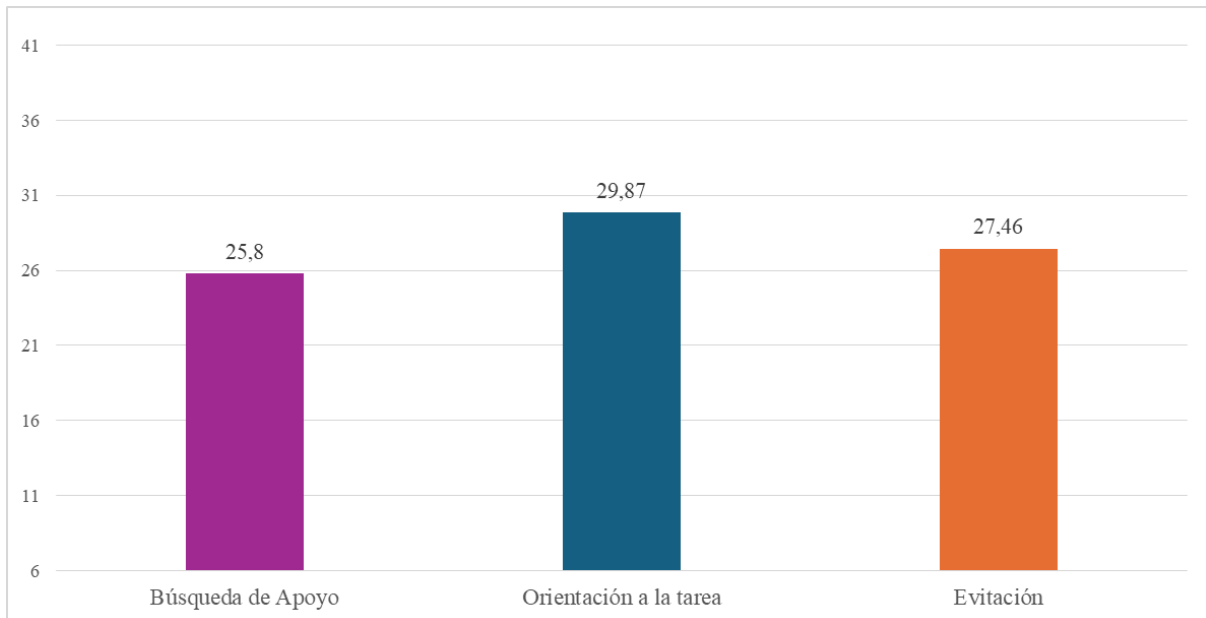
	Media Varones UFLO	Media Varones (Heredia, 2008)	Media Mujeres UFLO	Media Mujeres (Heredia, 2008)
Interferencia	12,50	8,60	13,69	8,58
Preocupación	25,64	23,51	32,69	26,83
Falta de Confianza	13,29	12,48	15,29	14,59
Emocionalidad	19,21	15	26,02	18,59
Ansiedad ante Exámenes (Total)	70,64	59,69	87,69	60,6

Respecto de los niveles de ansiedad ante exámenes hallados en la muestra (correspondiente a estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad de Flores), cabe resaltar que, tal como se puede apreciar en la tabla 7, la media, tanto de ansiedad ante exámenes como de todas sus dimensiones (interferencia, preocupación, falta de confianza y emocionalidad), ha resultado ser considerablemente mayor que la media que presentó la muestra utilizada para el estudio de validación del GTAI-A (Heredia et al., 2008).

Por otra parte, se realizó un análisis descriptivo de la media de estrategias de afrontamiento utilizadas por los participantes, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3.

Media de estrategias de afrontamiento utilizadas por la muestra



Respecto del tipo de estrategias de afrontamiento utilizadas por la muestra del presente estudio, si bien no se han hallado diferencias altamente significativas, cabe exponer que prevalecen aquellas orientadas a la tarea (media = 29,87), las estrategias centradas en la evitación en un segundo lugar (media = 27,46) y, por último, las estrategias basadas en la búsqueda de apoyo (media = 25,8).

Discusión

El objetivo principal del presente trabajo fue determinar si existía una relación significativa entre los niveles de ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento a la misma. El mismo se cumplió parcialmente ya que si bien no se halló relación significativa entre los niveles generales de ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento utilizadas, sí se encontró una correlación positiva entre algunas de las dimensiones de la

ansiedad ante exámenes y algunos tipos de estrategias de afrontamiento. Como se mencionó anteriormente, se ha podido observar una relación positiva entre la dimensión preocupación y las estrategias orientadas a la tarea así como también una relación positiva entre la dimensión emocionalidad (o activación fisiológica) y las estrategias orientadas a la tarea y a la búsqueda de apoyo social. Estos hallazgos coinciden parcialmente con la investigación previa de Morel González y Vizioli (2023) quienes constataron que los participantes con las puntuaciones más bajas en todas las respuestas de afrontamiento, experimentaron menor nivel de preocupación y emocionalidad. Sin embargo, cabe resaltar que, en el presente estudio no se han descubierto relaciones significativas entre el resto de las dimensiones de la ansiedad y las estrategias de afrontamiento. En este sentido, los hallazgos tampoco coinciden con los resultados de Santabárbara (2019) quien plantea que las estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea y a la búsqueda de apoyo social reducirían la ansiedad ante exámenes y, de esa manera, aumentarían la eficacia.

Respecto de los niveles de ansiedad de la muestra de esta investigación, si bien no se cuenta con resultados absolutos a causa de las características propias del instrumento utilizado, sí se ha podido hallar que los mismos son considerablemente más elevados que aquellos hallados por Heredia et al. (2008) en el estudio de validación del Inventario de Respuestas Emocionales durante los Exámenes (GTAI-A).

De forma paralela, con relación a las diferencias según género, la hipótesis planteada acerca de que las mujeres utilizarían mayormente estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea, no se ha logrado comprobar en la presente investigación. En su lugar, sí se puede observar que la media de ansiedad ante exámenes así como de todas sus dimensiones y de todos los tipos de estrategias de afrontamiento, es mayor en mujeres que en varones. En esta línea, los resultados no coinciden con el planteo de Cabas-Hoyos et al. (2019), quienes

plantearon que las mujeres utilizan de manera significativamente superior, las estrategias de esforzarse y tener éxito, ambas ubicadas dentro del estilo de afrontamiento orientado a la tarea, de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Frydenberg & Lewis, 1996). Este contraste puede deberse al tamaño de la muestra (mucho menor en el caso del presente trabajo) y a la diferencia de instrumentos utilizados.

Por otro lado, respecto de la hipótesis que plantea que los niveles de ansiedad ante exámenes resultan menores a mayor edad, se puede observar que la misma se ha cumplido parcialmente ya que hallamos una correlación negativa altamente significativa entre los niveles de falta de confianza (dimensión de la ansiedad ante exámenes) y la edad de los participantes. Este punto refiere a que cuanto mayor es la edad de la persona, menores son los niveles de falta de confianza. A su vez, se halló que a mayor edad, prevalecen las estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea. Con relación a este último punto, cabe resaltar el hallazgo respecto de las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los estudiantes que compusieron la muestra del estudio. Tal como se mencionó anteriormente, no se encontraron diferencias significativas entre los tres tipos de estrategias de afrontamiento pero, aún así, es relevante señalar que las más utilizadas son aquellas orientadas a la tarea, en segundo lugar las estrategias centradas en la evitación y, por último, las estrategias basadas en la búsqueda de apoyo.

De esta manera, más allá de las limitaciones de la presente investigación, es posible pensar que la ansiedad ante exámenes resulta, también en esta población, ser un fenómeno común que, tal como plantean investigaciones previas, tiene impacto en el rendimiento académico así como en el retraso y en la deserción (Lenski et al., 2024). Por este motivo, resulta relevante la creación de programas de apoyo para mitigar dicha ansiedad, la reestructuración del formato de los exámenes universitarios y la implementación de

intervenciones dirigidas a aumentar las habilidades emocionales y disminuir los síntomas ansiógenos con relación a la vida académica (Ameen et al., 2023; Callaghan et al., 2024; Jirjees et al., 2024 y Kroener et al., 2024).

Conclusión

En síntesis, el presente estudio permitió abordar la relación entre la ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento empleadas por estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad de Flores. Si bien no se halló una asociación significativa entre los niveles generales de ansiedad y las estrategias de afrontamiento (tal como planteaba la hipótesis general), sí se evidenciaron correlaciones específicas entre ciertas dimensiones de la ansiedad y determinados tipos de estrategias. En particular, se constató una relación positiva entre la dimensión preocupación y las estrategias orientadas a la tarea, así como también entre la emocionalidad (o activación fisiológica) y las estrategias de afrontamiento centradas en la tarea y en la búsqueda de apoyo social. Estos hallazgos, aunque parciales, aportan evidencia a la línea de investigaciones que señalan la influencia mutua entre las respuestas ansiógenas frente a evaluaciones y los recursos de afrontamiento desplegados.

Asimismo, se registró que los niveles de ansiedad de la muestra resultan más elevados que los reportados en estudios previos, realizados también con población universitaria argentina. En cuanto a las diferencias de género, las hipótesis iniciales no se corroboraron, puesto que no se halló un predominio de estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea en mujeres, aunque sí se evidenció que éstas presentaron medias más altas tanto en las dimensiones de ansiedad como en los tres estilos de afrontamiento. Por otro lado, el análisis de la correlación de la edad con las distintas variables psicológicas, indicaron que a mayor

edad se registran menores niveles de falta de confianza y un mayor uso de estrategias centradas en la tarea, lo que sugiere un afrontamiento más adaptativo con el paso de los años.

Finalmente, cabe destacar que las estrategias de afrontamiento más utilizadas en esta muestra fueron las orientadas a la tarea, seguidas por la evitación y, en menor medida, por la búsqueda de apoyo social. Este hallazgo refuerza la relevancia de promover recursos que potencien el afrontamiento adaptativo y la regulación emocional, así como la necesidad de implementar programas de apoyo que contribuyan a disminuir la ansiedad ante exámenes y, en consecuencia, mejorar la trayectoria académica de los estudiantes.

Limitaciones

Entre las limitaciones del presente trabajo se reconoce el tamaño reducido de la muestra, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los resultados. Además, se considera que puede no haber resultado representativo, sobre todo porque fue muy acotado el número de participantes cursantes de los primeros años de la carrera. Asimismo, el uso de instrumentos autoadministrables puede haber estado sujeto a sesgos de deseabilidad social o a interpretaciones subjetivas de los ítems. También debe considerarse que las características del instrumento empleado no permiten obtener resultados absolutos en cuanto a los niveles de ansiedad, lo cual limita la comparación con otros estudios.

Líneas futuras de investigación

En futuras investigaciones resultaría pertinente ampliar la muestra a diferentes universidades y carreras, así como incorporar metodologías mixtas que combinen

cuestionarios con entrevistas en profundidad. También sería valioso explorar la influencia de variables adicionales como la autoeficacia académica, el rendimiento académico, los estilos de aprendizaje o el apoyo institucional, con el objetivo de enriquecer la comprensión de la relación entre ansiedad ante exámenes y estrategias de afrontamiento. Además, sería interesante considerar otras variables sociodemográficas como el empleo o la constitución familiar y su impacto en las variables psicológicas mencionadas.

Asimismo, teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación, sería relevante indagar qué variables muestran una relación más significativa con la ansiedad ante exámenes, a fin de identificar factores protectores y de riesgo que permitan orientar el diseño de intervenciones más eficaces. De este modo, será posible generar estrategias ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes universitarios, favoreciendo tanto su bienestar emocional como su rendimiento académico.

Referencias

- Amaral, S. A., & Germinario, E. A. (2018). *Estrés académico en estudiantes universitarios: el caso de la ansiedad ante exámenes* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología]. Repositorio RPsico. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/848>
- Ameen, A., Khan, A. M., & Abdulrahman, R. (2023). *Test anxiety, emotional regulation and academic performance among medical students: A qualitative study*. *BMC Medical Education*, 23, 870.
<https://doi.org/10.1186/s12909-023-04684-1>
- Andreo, A., Hilario, P. S., & Rivadeneira, F. J. O. (2020). Ansiedad y estrategias de afrontamiento. *European Journal of Health Research*, 6(2), 213–225.
- Áysan, F., Thompson, D., & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies, and perceived health in a group of high school students: A Turkish sample. *Journal of Genetic Psychology*, 162(4), 402–411.
<https://doi.org/10.1080/00221320109597493>
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2.^a ed.). Guilford Press.

- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books.
- Beck, A. T., & Greenberg, R. L. (1988). *Cognitive therapy of panic disorder: Theory and practice*. In S. Rachman & J. D. Maser (Eds.), *Panic: Psychological perspectives* (pp. 155-178). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bedoya, M., Matos, A., & Zelaya, D. (2014). Estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología*, 32(1), 89–105.
- Buchwald, P., & Schwarzer, R. (2003). The general perceived self-efficacy scale in German: Validation and adaptation. *Diagnostica*, 49(1), 16–26.
- Byrne, D. (1964). *Repression-sensitization as a dimension of personality*. Springer.
- Cabas-Hoyos, K., Cabas-Manjarrés, M., De La Espriella, N., Germán-Ayala, N., Martínez-Burgos, L., Villamil-Benítez, I., & Uribe-Urzola, A. (2019). Relación entre ansiedad y afrontamiento en estudiantes más jóvenes de una universidad del Caribe colombiano. *Duazary*, 16(2), 239-250.
- Callaghan, K. S., Milbourne, A., Klales, A., Kestin, G., Arguelles, M., McCarty, M., & Deslauriers, L. (2024). *Reducing test anxiety and improving student*

experience with two-stage final exams. PLOS ONE, 19(3), e0299757.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299757>

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1995). Vigilant and avoidant coping in two coping inventories: Does overlap exist? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(3), 629–648.

Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6

Cascardo, L., & Resnik, M. (2016). *Ansiedad: Una perspectiva integral*. Editorial Akadia.

Cattell, R. B. (1983). La naturaleza y medida de la ansiedad. *Estudios de Psicología*, 4(16), 47–59.

- Chust-Hernández, P., Castellano-Rioja, E., Fernández-García, D., & Chust-Torrent, J. I. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de enfermería: Factores de riesgo emocionales y de sueño. *Ansiedad y Estrés*, 25(2), 125-131.
- Craske, M. G. (2003). *Origins of phobias and anxiety disorders: Why more women than men?* Elsevier.
- De Ansorena Cao, A., Reinoso, J. C., & Cagigal, I. R. (1983). El constructo ansiedad en psicología: Una revisión. *Estudios de Psicología*, 4(16), 30-45.
- Delgado Angulo, G. D. P. (2020). *Ansiedad en el personal de salud* (Tesis de licenciatura). Universidad Continental.
- Della, L., & Flores, C. (2006). Estrategias de afrontamiento en adolescentes: un análisis comparativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 275–289.
- Driscoll, R. (2007). *Westside Test Anxiety Scale Validation*. Westside Institute for Anxiety Management. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED495968>
- Dunahoo, C. L., Hobfoll, S. E., Monnier, J., Hulsizer, M. R., & Johnson, R. (1998). There's more than rugged individualism in coping. Part 1: Even the Lone Ranger had Tonto. *Anxiety, Stress, & Coping*, 11(2), 137–165. <https://doi.org/10.1080/10615809808248309>

Edwards, J. (2007). *Anxiety in educational settings: Its causes and consequences*. Routledge.

Fernández, E. (1997). Estrategias de afrontamiento: Teoría y práctica. *Revista Española de Psicología Clínica*, 2(1), 45–59.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150–170.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150>

Fortunata-Dueñas-Zúñiga, H., & Castro-Cano, E. M. (2020). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. *Democratización y Comunicación Alternativa*, 2(1), 11.

Freud, S. (1894). Manuscrito E: ¿Cómo se genera la angustia? En S. Freud (Ed.), *Obras completas* (Vol. 1, pp. 228-234). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). *Adolescent Coping Scale: Administrator's manual*. Australian Council for Educational Research.

Frydenberg, E., & Lewis, R. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. Routledge.

- Furlan, L. A. (2013). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89.
- Furlan, L. A., Ferrero, M. J., & Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 31-39.
- Gantiva, C., Luna, A., Dávila, A., & Salgado, M. (2010). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Psychología: Avances de la Disciplina*, 4(1), 63-70.
- Goldberg, D. P., Bridges, K., Duncan-Jones, P., & Grayson, D. (1988). Detecting anxiety and depression in general medical settings. *British Medical Journal*, 297(6653), 897-899. <https://doi.org/10.1136/bmj.297.6653.897>
- Gómez, V., Mestre, P., Samper, A., Tur, A., & Richaud, M. C. (2012). Estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios: Un análisis diferencial. *Revista de Psicología Educativa*, 18(1), 23-34.
- Gómez, Y., Jaraba, B., Guerrero, J., & López, W. (2012). Entre la internacionalización y consolidación de comunidades académicas locales. *Revista Colombiana de Psicología*, 21(1), 97-110.

- Greenglass, E. (2002). Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 37–62). Oxford University Press.
- Gutiérrez-Calvo, M., & Averó, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: Déficit de procesamiento versus falta de confianza. *Psicothema*, 7(3), 569–578.
- Hackmann, A., Clark, D. M., & McManus, F. (2000). Recurrent images and early memories in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 38(6), 601–610.
[https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00161-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00161-8)
- Heredia, D., et al. (2008). Estrategias de afrontamiento y rendimiento académico en universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 1(2), 55–70.
- Heredia, D., & Piemontesi, S. (2008a). Validación argentina del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI) [Manuscrito no publicado]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Heredia, D., & Piemontesi, S. (2008b). Validación argentina del Inventario de Afrontamiento ante la Ansiedad y la Incertidumbre Pre-Examen (COPEAU) [Manuscrito no publicado]. Universidad Nacional de Córdoba.

- Hernández, A., Barraza, A., & Martínez, M. (1996). *Inventario modificado de Estrés Académico*. En M. Martínez (Ed.), *Estrategias de afrontamiento y estrés académico* (pp. 75-85). Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Hodapp, V., Glanzmann, P. G., & Laux, L. (1995). Theory and measurement of test anxiety as a situation-specific trait. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 47–58). Taylor & Francis.
- Jiménez, L., Amarís, M., & Valle, J. (2012). Estrategias de afrontamiento: conceptualización y aplicaciones. *Revista Diversitas*, 8(2), 321–335.
<https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2012.0002.08>
- Jiménez Rojas, R., Lozano Torres, L. T., & Montes Rodríguez, K. E. (2016). *Ansiedad ante los exámenes universitarios* [Informe de investigación no publicado, Universidad de San Buenaventura, Seccional Cartagena, Programa de Psicología]. Universidad de San Buenaventura. Biblioteca Digital.
<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/4054>
- Jirjees, F. J., Alghafri, R. A., AlAli, W. A., Alnuaimi, H. M., & Hassan, K. (2024). *Test anxiety and coping mechanisms among medical and non-medical students during exams: A cross-sectional study in UAE*. *Scientific Reports*, 14, 59739.
<https://doi.org/10.1038/s41598-024-59739-4>

- Kielholz, P. (1987). *Angustia: Aspectos psíquicos y somáticos*. Ediciones Morata.
- Kroener, S., Maier, K., Berger, C., & Susic-Vasic, Z. (2024). *Brief imagery rescripting for test anxiety: A randomized controlled pilot study*. *Behaviour Research and Therapy*, 175, 104303. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2024.104303>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lenski, M., Obermeier, M., Konrad, R., & Göllner, R. (2024). *Early indicators of study delay and dropout: Test anxiety and its link to exam participation and academic disengagement*. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/15210251241266547>
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975–978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- López, J., & Ato, M. (2018). Validation of the Spanish Cognitive Test Anxiety Scale (S-CTAS): A study on test anxiety among university students. *Psychology*, 9(4), 648-661. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.94039>
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Richaud, M., y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas*

- Miguel-Tobal, J. (1990). Ansiedad. En *Tratado de psicología general: Motivación y emoción* (pp. 309-344). Madrid: Alhambra.
- Miller, S. M. (1980). When is a little information a dangerous thing? Coping with stressful events by monitoring vs. blunting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(2), 356–368.
- Mikulic, I. M., & Crespi, M. C. (2008). Adaptación y validación del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de Investigaciones*, 15, 201–210.
- Morel González, C. E., & Vizioli, N. A. (2023). Perfiles de afrontamiento y su relación con la ansiedad ante exámenes en estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología (PUCP)*, 41(1), 165-183.
- Moss, R. H., & Schaefer, J. A. (1993). Coping resources and processes: Current concepts and measures. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (2nd ed., pp. 234–257). Free Press.
- Nava, C., Ollua, P., Vega, M., & Soria, R. (2010). Estrategias de afrontamiento en adolescentes de escuelas urbanas y rurales. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 45–56.

- Öhman, A., & Wiens, S. (2004). *The concept of an evolved fear module and cognitive theories of anxiety*. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium* (pp. 58-80). Cambridge University Press.
- Piemontesi, S. E., & Heredia, D. E. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*, 25(2), 102-111.
- Putwain, D. W., & Aveyard, B. (2018). Is perceived control a critical factor in understanding the negative relationship between cognitive test anxiety and examination performance? *School Psychology Quarterly*, 33(1), 65. <https://doi.org/10.1037/spq0000243>
- Quincho, F. S., Rodríguez Galán, D. B., Farfán Pimentel, J. F., Yolanda Josefina, H. F., Arenas, R. D., Crispín, R. L., & Navarro, E. R. (2021). Academic stress in university students: Systematic review. *Ilkogretim Online*, 20(5), 72–87.
- Reynolds, C. R., & Richmond, B. O. (2000). *Adult Manifest Anxiety Scale (AMAS): Manual, Form C*. Western Psychological Services.
- Rojas-Torres, L., Furlan, L. A., Sánchez-Rosas, J., & Rojas-Rojas, G. (2022). Construcción y validación de la Escala de Afrontamiento de la Ansiedad

durante los Exámenes. *Ansiedad y Estrés*, 28(2), 81–90.
<https://doi.org/10.5093/anyes2022a9>

Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813–819.

Ruiz-Segarra, M. (2020). Ansiedad ante exámenes y hábitos de estudio en educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 461–468. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.129>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2018). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

Sandín, B., & Chorot, P. (2003). Inventario de afrontamiento al estrés: Desarrollo y validación. En P. S. Ramos & S. L. García (Eds.), *Psicología del estrés: Investigación y aplicación* (pp. 115–130). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Sanjuán, P., & Ávila, M. (2016). Afrontamiento y motivación como predictores del bienestar subjetivo y psicológico. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(1), 1-10. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.21.num.1.2016.15401>

- Santabárbara, J. (2019). Afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre preexamen de bioestadística en estudiantes de Grado en Medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(5), 207-210.
- Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Consulting Psychologists Press.
- Stöber, J. (2004). Coping with pre-exam anxiety and uncertainty: The Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty (COPEAU) scale. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 247-265. <https://doi.org/10.1080/10615800412331292606>
- Student. (1908). The probable error of a mean. *Biometrika*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.2307/2331554>
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Kigal, W. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13(4), 343-361. <https://doi.org/10.1007/BF01173478>
- Villavicencio Piña, J., & Prado Cabrera, J. (2021). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 27(2), 88–102.

Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature.

Educational Psychologist, 30(3), 123–133.

Anexo

Consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad desean conocer la relación entre ansiedad ante exámenes y estrategias de afrontamiento. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre el nivel de ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización. Se me ha informado que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y que los resultados no serán ligados a mi información (colocada al pie del presente consentimiento). Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326. Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que, en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar.



GTAI-AR

Recordá la última o alguna de las últimas situaciones de examen que hayas vivido y pensá en ella. A continuación te presentamos unos enunciados y te pedimos que marques con una cruz (X) para cada uno de ellos la opción que mejor describe tu experiencia de la situación de evaluación que recordaste como ejemplo.

1	2	3	4	5
Nunca	Poco	A veces	Frecuentemente	Siempre

	1	2	3	4	5
1. Tengo seguridad en mi capacidad					
2. Pienso en la importancia que tiene el examen para mí					
3. Tengo una sensación rara en mi estómago					
4. Se me cruzan pensamientos por la cabeza que me bloquean					
5. Me preocupa saber si podré hacer bien el examen					
6. Siento mi cuerpo tensionado					
7. Tengo confianza en mi propio desempeño					
8. Pienso en las consecuencias de fracasar					
9. Me pregunto si mi rendimiento será lo suficientemente bueno					
10. Pienso en cualquier cosa y me distraigo					
11. Me siento intranquilo					
12. Sé que puedo confiar en mí mismo					
13. Pienso en lo mucho que me importa obtener un buen resultado					
14. Fácilmente pierdo el hilo de mis pensamientos					
15. Siento que mi corazón late fuerte					
16. Me preocupa el resultado de mi examen					
17. Me siento ansioso					
18. Otros problemas me interfieren y no puedo recordar las cosas					
19. Me siento conforme conmigo mismo					
20. Me preocupa cómo se verá mi calificación					
21. Tiemblo de nerviosismo					
22. Me preocupa que algo pueda salirme mal					
23. Me llama la atención algo de poca importancia que interrumpe mi razonamiento					
24. Tengo una sensación de angustia					
25. Confío que lograré hacerlo todo					
26. Pienso en lo que pasará si me va mal					
27. Me siento nervioso					
28. Estoy convencido de que haré bien el examen					
29. Me invade cualquier pensamiento haciendo difícil que me concentre					



COPEAU

Muchos estudiantes experimentan ansiedad e incertidumbre ante la proximidad de un examen importante (tal como una evaluación escrita, oral, etc.). Las siguientes frases se refieren a lo que intentás hacer para afrontar este tipo de situaciones. Es necesario que marques la opción que mejor describe tu experiencia en cada caso, las respuestas pueden ir de 1 = "Nunca lo hago" a 6 = "Siempre lo hago", los valores intermedios son tentativos y es necesario que elijas aquella respuesta que sea más adecuada para vos marcándola con una cruz (X).

1	2	3	4	5	6
Nunca	Poco	A veces	A menudo	Casi siempre	Siempre

En el período previo a un examen importante:

	1	2	3	4	5	6
1. Intento buscar apoyo emocional de algún amigo, compañero o familiar						
2. Me concentro en cómo voy a ocuparme del examen, y si es necesario de otras cosas de lado						
3. Hablo de mis sentimientos con alguien						
4. Alejo los pensamientos acerca del examen de mi mente						
5. Le pregunto a personas que han tenido experiencias similares qué hicieron en esa situación						
6. Pienso cuál es la mejor forma de prepararme para el examen						
7. Me convengo a mí mismo/a de que no está todo mal						
8. Intento conseguir apoyo y comprensión de los demás por mi situación						
9. Hablo con alguien de cómo me siento						
10. Me vuelco a otras actividades por diversión						
11. Hago lo que se necesite para tener lista cada cosa en su momento						
12. Me convengo a mí mismo/a de no preocuparme por el examen						
13. Recorto mi tiempo libre para prepararme para el examen						
14. Me esfuerzo conscientemente en pensar en otra cosa						
15. Busco distraerme con películas u otras cosas y así no pienso demasiado en el examen						
16. Busco un consejo de alguien para saber qué hacer al respecto						
17. Hablo con otros para averiguar más acerca del examen						
18. Dejo otras actividades de lado y me concentro en el examen que se acerca						
19. Trato de no pensar en el examen						
20. Concentro todos mis esfuerzos en el examen						
21. Me tomo tiempo extra para prepararme para el examen						