



**Facultad de Psicología y Ciencias Sociales**

**Trabajo Integrador Final**

**Estrategias de afrontamiento más  
recurrentes en estudiantes universitarios  
ante la ansiedad en exámenes orales.**

- **Rectora: Arq. Ruth Fische**
- **Decana: Lic. Beatriz Labrit**
- **Director de Carrera: Mgter. Marcelo Godoy**
- **Jefa de Área Educacional: Lic. Stella Maris Pittaluga**
- **Tutora de contenido: Lic. Florencia Pérez Lugones**
- **Estudiante: Damián Brinso (Leg. N°: 13639)**
- **Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires**
- **Fecha de entrega: 10 de diciembre**
- **Año: 2019**

## Agradecimientos

- *A mis viejos, por inculcarme la importancia de formarme profesionalmente y bancarlo durante todo el proceso.*
- *A Sergio, por ayudarme a trabajar innumerables cuestiones durante tantos años, incluyendo mis afrontamientos.*
- *A Valeria, por su apoyo incondicional desde el principio y por empujarme siempre hacia adelante.*
- *A Myrian, por todas las veces que me dio una mano cuando más lo necesitaba.*
- *A Edgardo, por la paciencia infinita que me tuvo al empezar con la tesina.*
- *A Vanina, por haber confiado siempre en mi labor desde el principio.*
- *A Florencia, por sus tutorías, ya que sin ello la tesina no hubiera sido posible.*
- *A Alicia, por aparecer en el momento más crucial de mi carrera.*
- *A Stella, por hacer posible la defensa oral quedando tan pocos días.*
- *A todos mis amigos y compañeros de UFLO, por haberme acompañado tanto desde adentro como desde fuera de lo académico.*
- *A los estudiantes que participaron en esta investigación, por su compromiso y tiempo para cumplir con las consignas.*

# Índice

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico	
a. El estudiante universitario.....	5
b. Estrategias de afrontamiento ( <i>coping</i> ).....	8
c. Ansiedad .....	12
3. Antecedentes	
a. Un estudio sobre la ansiedad y el aprendizaje.....	18
b. Factor general en el cuestionario de ansiedad ante exámenes.....	19
c. Inventario de ansiedad de Beck.....	19
d. Adaptación española del cuestionario de ansiedad ante exámenes.....	20
e. Escala de cansancio emocional.....	20
f. Afrontamiento de ansiedad e incertidumbre pre-examen.....	21
g. Inventario alemán de ansiedad frente a exámenes.....	21
h. Escala de procrastinación de Tuckman.....	22
i. Escala conductual de ansiedad ante exámenes.....	23
4. Planteo del problema.....	25
5. Objetivos generales.....	25
6. Método	
a. Diseño .....	26
b. Participantes.....	26
c. Técnicas de recolección de datos.....	26
d. Procedimiento.....	27
7. Resultados	
a. Afrontamiento conductual: Evitación.....	28
b. Afrontamiento cognitivo: Preocupación.....	29
c. Afrontamiento afectivo: Catarsis.....	30
8. Discusión	
a. Afrontamiento conductual: Evitación.....	32
b. Afrontamiento cognitivo: Preocupación.....	34
c. Afrontamiento afectivo: Catarsis.....	36
9. Conclusiones.....	38
10. Referencias.....	40
11. Anexos.....	44

## **1. Introducción**

Las estrategias de afrontamiento en un estudiante universitario son fundamentales para superar de manera efectiva la ansiedad que se presenta durante instancias de exámenes orales, diferenciándose de los exámenes escritos por la elaboración interpersonal y la interacción requerida hacia el profesor. Todo dependerá si el estudiante logra poner en marcha adecuadamente las maneras de afrontar estas situaciones que, en algunas ocasiones, se ven interrumpidas u obstaculizadas por múltiples factores que influyen por fuera del ámbito académico.

Esta investigación propone un pantallazo sobre cómo las estrategias de afrontamiento influyen de manera adecuada o inadecuada durante la ansiedad ante exámenes en los estudiantes universitarios desde tres modos de afrontamiento: la evitación, la preocupación y la catarsis, respectivamente contempladas como afrontamientos conductuales, cognitivos y afectivos. Los testimonios de cada estudiante revelaron que el afrontamiento durante estas instancias está atravesado por factores multidimensionales que van desde características propias del individuo hasta factores contextuales como la familia, la economía, las técnicas de estudio y el apoyo de compañeros y profesores.

## **2. Marco teórico**

### **a) El estudiante universitario**

El estudiante universitario se enfrenta a menudo con diversos desafíos que están relacionados a metas académicas, lo cual tiene como resultado final la obtención del título y su consecuente habilitación para ejercer profesionalmente la carrera elegida. Para ello, necesita desarrollar determinadas competencias que son específicas dentro del ámbito universitario, tales como: el estudio reflexivo y crítico de los textos, tomar nota en clases, formular preguntas a docentes y compañeros, tener perseverancia en el cumplimiento de los deberes, elaborar síntesis y redactar determinados informes, monografías y evaluaciones (Furlan, Ferrero & Gallart, 2014). El estudiante debe ser capaz de elaborar un proceso de adaptación en el cual pueda cumplir con las exigencias cotidianas del ambiente universitario. Sin embargo, a esto se le suma una exigencia adicional y es el manejo de las expectativas a futuro sobre el ejercicio de su carrera, por lo que el accionar de los profesores cobra importancia al momento de contribuir o impedir dicha adaptación a la vida universitaria (González Ramírez & Landero Hernández, 2007).

En este caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera en el ambiente universitario es fundamental para visualizar la transmisión adecuada del conocimiento y observar cómo se genera el rendimiento académico en el estudiante como grupo particular de aprendizaje, dado que existen situaciones tanto individuales como contextuales que determinan cómo encauzar sus motivación, expectativas y percepciones (García Berbén, 2008). De esto depende si sus acciones logran ser adecuadas o inadecuadas ante la exigencia universitaria, por lo que la interrelación entre docentes y estudiantes cobra importancia a la hora de lograr tanto adaptación como mantenimiento de la vida universitaria.

Uno de los aspectos a tener en cuenta son las expectativas de los estudiantes y en especial al momento de comenzar con la carrera universitaria, debido a la posibilidad de que surjan expectativas poco realistas sobre la enseñanza que se llevará a cabo. Si el profesor toma conciencia de esto, puede permitirle ofrecer una enseñanza más amena y eficaz (Marshall & Linder, 2005; citados en García Berbén, 2008).

Otro aspecto importante es la autoeficacia, es decir, la creencia que el estudiante tenga sobre su capacidad para realizar un aprendizaje determinado en cuanto

a las tareas académicas, influyendo además en la perseverancia y el esfuerzo que pueda volcar en dichas tareas. Esto va acompañado también de la confianza en sí mismo para comprometerse a mantener una conducta al nivel de lo que puedan exigir sus estudios; también hay otras variables que resultan interesantes para apreciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la motivación, la búsqueda de ayuda y el rendimiento (Sander y Sanders, 2006; citados en García Berbén, 2008), las cuales influyen directamente en la planificación, regulación y evaluación de contenido que realiza el estudiante frente a un contexto en constante interacción. Si esos contenidos se elaboran de forma profunda, puede lograr un comportamiento tanto motivador como estratégico a la hora de sacarle mejor provecho al contexto académico; pero si lo hace de manera superficial, difícilmente logrará un aprendizaje significativo al realizar las tareas y simplemente se limitará a reproducir el material de trabajo tal como se lo expone el profesor (Biggs, 1993, 2001; citado en García Berbén, 2008). En ese sentido, otra variable que entra en juego es el de la autorregulación enfocada al aprendizaje, entendiéndose como la capacidad que tiene el estudiante de utilizar ciertas estrategias en los momentos que el profesor enseña diversos contenidos, tomando plena conciencia de que su compromiso con la tarea es crucial para un rendimiento académico satisfactorio.

Todas estas variables que abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje resultan de suma importancia en el estudiante universitario a fin de monitorear su situación académica en cuanto a rendimiento y características particulares que surjan ante determinadas exigencias que puedan presentarse en su vida universitaria.

¿Pero qué se entiende por “vida universitaria”? Para ello es menester ubicarlo dentro lo que se conoce como “educación superior”, la cual alude a la última etapa del proceso de aprendizaje (siendo la universidad una de las instituciones que generan este tipo de enseñanza) y que corresponde a un paso posterior de la educación secundaria. Dentro de este ambiente es donde se sumerge el estudiante universitario, en donde cada aprendizaje, tanto desde las materias como desde su adaptación al ambiente, le ofrece un escalón más hacia su logro académico (Polanco Hernández, 2005). Hay que tener en cuenta que dichos estudiantes deben ser contemplados en cuanto a sus necesidades individuales, por lo que no solo depende de sus procesos de adaptación sino también de que este ambiente universitario ofrezca recursos facilitadores que propicien dicha adaptación, y en este caso es la parte que deben cumplir los profesores. Estas situaciones de mediación entre estudiantes y profesores son habituales y constantes durante la etapa universitaria, y es de gran relevancia para que el estudiante sea capaz de

poner en juego recursos personales y así enfrentar todos estos procesos de manera exitosa (Furlan, Sánchez Rosas, Heredia, Piemontesi, Illbele & Martínez, 2012). Esto se manifiesta en el estudiante como un conjunto de competencias que requieren habilidades muy variadas y de condición necesaria para alcanzar el rendimiento adecuado en el ambiente universitario, principalmente el manejo del tiempo y de las prioridades de cara a las actividades que van surgiendo progresivamente en la carrera. Sin embargo, esto va más allá de una buena gestión temporal: implica también cumplir con lo planeado, evaluar su implementación y realizar los ajustes necesarios (Furlan et al. 2014). Frente a este desarrollo de habilidades, el estudiante se enfrenta a dos cuestiones importantes (Valle Arias, González Cabanach, Núñez Pérez, Suarez Rivieiro, Piñeiro Aguin, & Rodríguez Martínez, 2000): la primera tiene que ver con las metas que desea conseguir y la segunda tiene que ver con los recursos que pondrá en marcha para conseguirlo. Dicho en otras palabras, el estudiante se plantea la siguiente pregunta: “¿qué quiero obtener con esto y cómo debo hacer para conseguirlo?”; esto da como resultado un proceso que resulta ser recíproco y que combina motivos y estrategias para resolver sus situaciones académicas.

Otro aspecto para tener en cuenta es que el nivel de adaptación de los estudiantes estará íntimamente afectado por sus factores individuales y personales. Cada uno de ellos está atravesado por una historia de vida en la cual han construido su sistema de aprendizajes y valores, por lo que supone un desafío extra para los profesores ya que tendrán la tarea de facilitar la adaptación al ambiente universitario de tal manera que todos los estudiantes tengan la posibilidad de conciliar ese proceso, y ese éxito depende también de cómo el estudiante haya logrado sumergirse en ese ámbito. Tal como lo mencionan Rodríguez Soriano & Torres Velázquez (2006), no solo el estudiante tiene la exigencia de entender cómo moverse en un ambiente universitario, sino que el profesor también tiene esa exigencia, pero de capacitar y promover el desarrollo de los estudiantes que tiene a cargo.

Hay otros aspectos del estudiante por fuera del ámbito universitario que se pueden observar, y lo conforman varios factores que influyen directa o indirectamente en el mismo. El área familiar resulta fundamental como factor influyente en las habilidades a desarrollar del estudiante, ya que el contexto en el que ha crecido obtuvo cierta valoración positiva o negativa de su familia, además de las expectativas, canales de comunicación, preocupaciones propias colocadas en el estudiante y la percepción de apoyo que ellos le prestan. Por supuesto también es relevante a la inversa, es decir, la

manera en que el estudiante percibe su círculo familiar y la dinámica que se desarrolla. Estos factores determinan en el estudiante la construcción sociocultural que puede llegar a favorecer o limitar sus recursos de adaptación y, posteriormente, su adaptación universitaria. La situación económica de la familia también repercute en el estudiante: se le exige que ayude económicamente para resolver las necesidades del hogar; asimismo, hay estudiantes con hijos y sus obligaciones prioritarias son otras, tales como encargarse de todas las labores domésticas y de crianza (Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés & De Pablo, 2008).

El área social e interpersonal también cobra importancia y sobre todo considerándolo en términos de **apoyo social**, que podría ser un gran potenciador del desempeño satisfactorio y por consiguiente ayudar a que se afronten las situaciones académicas con mayor eficacia, pero... ¿qué se entiende por “apoyo social”? Feldman et al. (2008) explican que todo apoyo que la persona recibe de otros junto con sus recursos puede brindarle no solo un soporte emocional sino también ofrecerle la oportunidad de que comparta intereses comunes por las cuales se sienta comprendida y respetada. Todo esto dependerá no solo de los recursos brindados sino también de la percepción que la persona tenga de ellos, por lo que se puede conjeturar de que el apoyo social es un fenómeno que envuelve elementos objetivos y subjetivos en cuanto a eventos actuales y percepción del individuo respectivamente (Turner & Marino, 1994).

## **b) Estrategias de afrontamiento (*coping*)**

El concepto de afrontamiento posee una importancia particular dentro del campo psicológico, debido a que es una competencia necesaria en cualquier situación problemática que se le presente a una persona. Se lo conoció originalmente bajo la expresión inglesa de “coping”, que a su vez proviene de “cope” y literalmente significa “hacer frente a...” o “enfrentarse con...”. En base a esto, es fácil deducir que hablar de afrontamiento refiere esencialmente a una **actitud de oposición** frente a las situaciones difíciles de cualquier momento de la vida. Sin embargo, la actitud de oposición no es suficiente ya que es necesario que la persona también asuma el esfuerzo y la exigencia que supone esta lucha y actuar en consecuencia.

Lazarus & Folkman (1991) lo describían como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales que cambian de manera constante para manejar situaciones específicas (tanto internas como externas) y que de alguna manera exceden a los recursos habituales

que la persona utiliza, lo cual supone una amenaza para su bienestar físico, mental y emocional. Por lo tanto, parece ser un proceso dinámico en donde las personas involucradas en situaciones de exigencia deben llevar a cabo determinadas estrategias para cumplir con los objetivos que se le imponen.

En ese contexto, las estrategias de afrontamiento son frecuentes para el estudiante universitario debido a todas las tareas y obligaciones anteriormente nombradas. Persiguen reducir la actividad provocada por el entorno por medio de una valoración acerca del riesgo que se corre y las posibilidades de hacerle frente (Sicre & Casaro, 2014). Si bien se parte de la idea de que cada situación es específica y que cada persona la evalúa de manera particular, pueden identificarse estilos generales de afrontamiento (Contreras-Gutiérrez, Chávez-Becerra, & Aragón-Borja, 2012) a nivel conductual (capacidad para ejecutar la actividad adecuadamente y poder modificar la exigencia), a nivel cognitivo (procesamiento y organización coherente de la información que adquiere frente a la exigencia) y a nivel afectivo (mantener cierto equilibrio ante el impacto emocional de la exigencia y regular las respuestas emocionales que da lugar).

Estos tipos de afrontamiento no son buenos o malos en sí mismos; pero pueden ser adecuados o inadecuados dependiendo del manejo que las personas puedan lograr de ellos. Hay que tener en cuenta que, tal como se demostró históricamente (Zeidner, 1995; citado en Sicre & Casaro, 2014), los exámenes universitarios tienen consecuencias importantes en los estudiantes, por lo que afrontar de manera efectiva es vital no solo para cumplir con las metas académicas sino también para el propio bienestar psicológico. Dentro de estas estrategias es necesario explorar qué variables pueden cobrar importancia en cada nivel de afrontamiento. Para ello es necesario observar investigaciones anteriores a fin de decidir cuál es la variable más destacada en cada nivel de acuerdo a los propósitos de esta investigación. En los tipos de afrontamiento se pueden destacar la evitación como afrontamiento conductual, la preocupación como afrontamiento cognitivo y la catarsis como afrontamiento afectivo.

En la **evitación** se puede apreciar que es definida como aquella persona que “procura no encontrarse en una situación o lugar determinado, ya sea con algo o con alguien”. Dentro de un contexto académico evaluativo esto es, apartarse de la situación problemática para evitar que afecte negativamente en los pensamientos y en las emociones bajo la forma de malestares sociales que generen la posible evaluación negativa hacia el estudiante (Aragón-Borja, Contreras-Gutiérrez & Tron-Álvarez, 2011). Utilizado de forma positiva, puede ser útil para la organización de las materias a

rendir, establecer un orden de prioridad sobre las tareas a realizar y administrar del tiempo ante motivos reales que permitan cumplir con la regularidad de dichas tareas; del mismo modo, al utilizarla negativamente solo producirá un alejamiento prolongado de la interacción con el problema y generará distracciones excesivas en otras actividades que no guarden relación con el ámbito académico. Diversas investigaciones (Aragón-Borja, et al., 2011) revelaron que aquellos estudiantes que no son flexibles al juicio de otro (en este caso, el profesor) tienen la idea de que su conducta es observada por quienes lo rodean, percatándose de sus problemas y torpezas, lo cual afecta directamente en la toma de decisiones y genera así respuestas de huida ante la evaluación debido a que se percibe un alto riesgo de experimentar un fracaso académico (Sanjuán & Magallanes, 2007; citados en Contreras-Gutiérrez et al., 2012). Es evidente que para algunos investigadores (Sicre & Casaro, 2014) las estrategias de afrontamiento a nivel conductual están orientadas a distanciarse físicamente de la situación evaluativa.

Respecto a la **preocupación**, se define como un “estado de desasosiego, inquietud o temor producido ante una situación difícil”. Como se mencionó anteriormente, el cumplimiento de metas en un contexto académico repercute con fuerza en el estudiante, por lo que la preocupación cobra amplia importancia dentro del afrontamiento cognitivo. En un uso adecuado, puede servir como motor para lograr un buen rendimiento en la evaluación académica al invertir tiempo en reinterpretar el problema positivamente buscando como eje la solución mediante el apoyo social y la planificación del estudio (Cassaretto, Chau, Oblitas & Valdez, 2003), así como elaborar recursos mentales para armar y transmitir la información que recibirá el profesor al momento de ser evaluado. Por otro lado, un uso inadecuado puede producir que el estudiante se focalice más en el problema que en su solución y generar respuestas que afecten a su rendimiento como los bloqueos mentales, pérdida de memoria o sensación de irrealidad (Sandín, 1995; citado en Cassaretto et al. 2003). Especialmente en los estudiantes de primer año (Cornejo & Lucero, 2005) se encuentran otros tipos de preocupaciones, asociadas a experiencias significativas que son contempladas como problemáticas, tales como la adaptación al nuevo ritmo académico, falta de autoconfianza y sensaciones de inseguridad. Estas preocupaciones pueden ser producidas también por la expectativa generada a largo plazo con relación al futuro del estudiante como profesional y su visión de sí mismo (Cassaretto et al. 2003).

Por último, la **catarsis** refiere a “la liberación o eliminación de los recuerdos que alteran la mente o el equilibrio nervioso”. Liberar las emociones y expresar los

estados emocionales intensos por medio de la interacción social puede resultar útil para afrontar situaciones que repercuten a nivel afectivo. Etimológicamente está asociado a la purga, la liberación o la purificación del sufrimiento a través de la expresión emocional, que puede ser estimulada de diversas maneras, como el humor, que pueden producir la risa y generar la liberación de ciertos sentimientos que son socialmente retenidos (Morales, 2005). Dentro del contexto académico, cobra importancia en la comunicación entre estudiantes al momento de enfrentar las evaluaciones: y les sirve a ambos, emisor y receptor, para liberarse de emociones intensas, dar salida a los sentimientos y desahogarse (Codina Jiménez, 2004). Utilizado positivamente, ayuda a comunicar las emociones a otro, liberarse de ellas y resignificarlas mediante el humor para que no se transformen en rumiaciones interferenciales (Pennebaker & Susman, 1988) ya que es importante disminuir los estados emocionales intensos a fin de apelar más a la capacidad de razonamiento y evitar que interfieran con el contenido que el estudiante debe exponer en las evaluaciones (Codina Jiménez, 2004). Si se utiliza negativamente, el estudiante puede simplemente buscar una descarga emocional descentralizada a sus objetivos académicos y caer en un circuito de queja que no invita a sobrellevar mejor la exigencia evaluativa, es decir, se le da excesiva importancia a las emociones y poca importancia a la capacidad de razonamiento (Codina Jiménez, 2004).

Las tres variables anteriormente mencionadas se asocian a un tipo de afrontamiento específico, y pueden darse tanto de forma adecuada como inadecuada. Aquellos estudiantes que resuelven adecuadamente sus afrontamientos no tendrán mayores dificultades. ¿Pero qué ocurre cuando el estudiante resuelve inadecuadamente sus afrontamientos? En primera instancia es necesario profundizar en aquellas estrategias que resulten contraproducentes, tales como la conducta socialmente evitativa o los esfuerzos por alejar de la mente a la exigencia (Parisi & Omar, 2009). ¿Qué significa esto? Que enfrentar dichas instancias, y en especial aquellas en que el estudiante se siente evaluado ante un profesor que posee mayores conocimientos que él, tarde o temprano generará diversos estados en la persona que pueden interferir con el rendimiento académico en forma desadaptativa. En este sentido, los estilos y estrategias de afrontamiento que usa cotidianamente pueden suponer un facilitador o un obstáculo para la interacción con los otros. En este caso particular, relacionarse de forma efectiva no sólo le será útil con sus compañeros sino también con sus profesores.

Rodríguez Soriano & Torres Velázquez (2006) consideran importante que deberían cumplirse cuatro características fundamentales en el estudiante universitario

para manejar el afrontamiento de manera adecuada y adaptativa: tener un **lugar de estudio** propio evita los elementos distractores (como el ruido, la televisión o el tránsito) y tener un espacio personal ordenado, con temperatura e iluminación adecuada. La **organización del tiempo** permite que el estudiante no mezcle sus actividades, ya sea porque debe trabajar (dentro o fuera de la casa) o bien para descansar y divertirse. Elaborar sus propias **técnicas de estudio** es vital para no dudar a la hora de asimilar conocimientos o de realizar actividades infructuosas que lo desgasten. Saber leer en profundidad, extraer las ideas importantes de un texto, elaborar mapas conceptuales y cuadros sinópticos ayudan enormemente a la comprensión del material y por ende a superar las evaluaciones. Finalmente, el **ambiente familiar** también tiene un peso importante ya que de allí se propicia la comunicación, el afecto y la motivación. Si esto se reemplaza por recriminaciones, disputas y desvalorizaciones, puede limitar el espacio, tiempo y calidad del estudio. Como se puede apreciar, el adecuado afrontamiento dentro de los niveles conductuales, cognitivos y afectivos del estudiante universitario dependerán del correcto funcionamiento de estas cuatro características anteriormente mencionadas.

Es indudable que, a lo largo de estas instancias, el estudiante pondrá en marcha diferentes mecanismos de afrontamiento; con lo cual se generarán diversos niveles de ansiedad. Esto lleva a contemplar también a la ansiedad en sí misma como un aspecto fundamental para tener en cuenta.

### **c) Ansiedad**

Dentro del campo psicológico, la ansiedad es el resultado de una amenaza a la integridad del Yo, entendiendo a este último como una construcción psíquica que toda persona realiza con el fin de hacerse responsable de su identidad y sus relaciones con el medio. Por este motivo, aquellos síntomas que surjan durante situaciones que generen ansiedad serán el resultado de diversos esfuerzos que el sujeto realiza por paliar el conflicto emocional subyacente, siendo su origen más evidente a través del micromundo que es la familia (Vallejos Ruiloba, 2011).

Estas amenazas percibidas generan estados de intranquilidad o inquietud tan intensos que pueden encontrar su expresión incluso desde la angustia a través de dos vertientes: la primera desde la actividad psíquica, donde pueden encontrarse indicadores de nerviosismo, sentimientos penosos de malestar moral y de incapacidad para realizar

determinadas tareas, manifestación de fragilidad ante un Yo que se siente amenazado; todo esto acompañado por una excesiva preocupación por todo y que mantiene a la persona en un estado constante de tensión, irritabilidad y malhumor, lo cual puede ir limitándolo progresivamente en muchas áreas de su vida; y la segunda vertiente está relacionada a la actividad somática, tales como palpitaciones, disneas, mareos, cefaleas, náuseas; síntomas que de alguna manera son consecuencia de la desregulación neuroendocrina ante la elevada hiperactivación constante.

En un todo, estas situaciones generadoras de ansiedad pueden llegar a ser tan angustiantes en el sujeto a tal punto que surjan ciertas características particulares, como reaccionar desproporcionadamente a cualquier estímulo y mantener un estado de hiperactivación inadecuado que afecta su rendimiento, el funcionamiento psicosocial armónico y su libertad personal (Vallejos Ruiloba, 2011). Puede llegar incluso a generar crisis de angustia, conocidas popularmente como “ataques de pánico” y que se caracterizan por episodios agudos de miedo intenso basados en un peligro aparente y no inminente, es decir, que no hay concretamente un peligro real hacia el sujeto en proporción al que éste percibe. Para identificarlo, es importante tener en cuenta tanto su origen como los factores cognitivos que inciden en las crisis de angustia: por un lado, su origen se le puede atribuir a una tentativa de frenar la hiperkinesis del mundo actual en un contexto social que propicia un ritmo desenfrenado de manera constante (Ceberio & Serebrinsky, 2011), cuya dificultad para superar los problemas cotidianos comienzan a agravarse en la medida que no es posible solucionarlos; y por otro lado, los factores cognitivos se componen de interpretaciones distorsionadas del peligro, la focalización de la atención en pensamientos catastróficos y principalmente el temor a perder el control, es decir, miedo a la locura o a la muerte (Díez & Sánchez-Planell, 2000; citados en Vallejos Ruiloba, 2011).

Sin embargo, el constructo de la ansiedad tal como se la conoce hoy en día y contemplada de manera multifacética (aspectos físicos, psicológicos, emocionales, socioculturales, entre otros) fue el resultado de una evolución realizada por muchos profesionales a lo largo de los años:

A principios del siglo XX, la ansiedad era originalmente contemplada desde sus aspectos biológicos y concretamente desde los procesos de “lucha y huida” generados por el sistema nervioso autónomo. Este proceso descrito por Canon, (citado en Clark y Beck, 1985) durante los años '20, lo describía como una respuesta defensiva automática que implicaba principalmente conductas de abandono o de combate. Sin

embargo, al pasar las décadas, definir la ansiedad comenzó a complejizarse de tal manera que fue necesario ser estudiada desde varios aspectos, transformándose en una condición multifacética.

A partir de la década del '50, la ansiedad pasó a concebirse como una dolencia de sobreexcitación, es decir, producto de una exposición prolongada ante un estímulo que puede culminar en una incapacidad para salir de dicho estímulo (Malmo, 1957; citado en Sierra, Ortega & Zubeidat). En la década del '60 se reformuló el concepto orientándolo hacia una teoría tridimensional, la cual contemplaba aspectos cognitivos, fisiológicos y conductuales sin mucha interacción entre ellas, por lo que una persona podría mostrar reacciones muy diferenciadas entre cada aspecto, llegando a la conclusión de que existe una gran variabilidad interindividual en la reacción (Lang, 1968; citado en Sierra et al., 2003). Durante la década del '80, Clark y Beck (1985) definieron a la ansiedad como una condición necesaria del ser humano que se encuentra en todos los aspectos de la vida. Sin embargo, la mayoría de los estados de ansiedad son propensos a desarrollarse dentro de un contexto de presiones, demandas y estreses que afectan en mayor o en menor medida a la cotidianidad de una persona y en especial a su bienestar psicológico.

A medida que el concepto de ansiedad fue expandiéndose, surgieron otras problemáticas a tener en cuenta: **poder diferenciar la ansiedad del miedo** y determinar **qué reacciones ansiógenas traspasan de la normalidad a la anormalidad**.

¿Por qué son importantes estas diferencias? En primer lugar, la diferencia entre ansiedad y miedo han dado lugar a distintas confusiones e inexactitudes del concepto original, tales como “susto”, “pánico”, “terror” y “nervios”, debido a las experiencias subjetivas vivenciadas por las personas a lo largo del tiempo. Barlow (2002, citado en Clark y Beck, 1985) definía el miedo como una emoción básica del ser humano, es decir, una “alarma primitiva” que acciona en respuesta ante un peligro presente; y la ansiedad propiamente dicha genera un estado afectivo negativo que está orientado hacia el futuro debido a percepciones incontrolables ante acontecimientos potencialmente peligrosos. En definitiva: el miedo se activa inmediatamente ante un peligro presente y la ansiedad se anticipa ante un posible peligro futuro que no ha sucedido.

En segundo lugar, el umbral existente entre normalidad y anormalidad con respecto a la ansiedad gira en torno a varios criterios: razonamiento erróneo frente al potencial de amenaza, períodos excesivamente prolongados de ansiedad y ver situaciones amenazantes donde no las hay (generar “falsas alarmas”).

Por otro lado, Ellis (2000) definió la ansiedad como un conjunto de sensaciones molestas y de tendencias a la acción que permiten dar cuenta de que pueden ocurrir hechos desagradables. Esto quiere decir que, ante la situación de un posible peligro, la ansiedad sirve como un estado de alerta para realizar una determinada acción; pero en casos extremos estas manifestaciones ansiosas pueden ser perjudiciales e incluso contraproducentes ante la situación que lo genera.

En ese sentido, se podría indicar que el grado de ansiedad en una persona depende estrechamente del grado de vulnerabilidad que posee ante situaciones intensas que sean propicias a generar ansiedad. Hablar de vulnerabilidad remite a una característica oculta que, según Barlow (2002, citado en Clark & Beck, 1985), son producto de repetidas experiencias de olvido, de abandono, de humillación e incluso de trauma que se producen durante la infancia y adolescencia, y que permanecen allí hasta que se produce un suceso detonante que la activa (Clark & Beck, 1985). Si esta vulnerabilidad está muy arraigada a la personalidad, se pueden encontrar predisposiciones hacia la emocionalidad, es decir, que la persona será susceptible a poseer diversos rasgos como: ser excesivamente emocional, excesivamente ansioso, tener estados anímicos cambiantes, sobrerreaccionar ante diversos estímulos, poseer baja autoestima o rumiar sobre errores pasados y frustraciones. Todos estos rasgos vinculados a la vulnerabilidad, y que posteriormente darán lugar a diferentes estados de ansiedad, han sido investigados por diversos autores a lo largo de los años (Eysenck & Eysenck, 1975; Watson & Clark, 1984; Reiss, 1991; citados en Clark & Beck, 1985).

Si se traslada el fenómeno de la ansiedad hacia las experiencias que deben atravesar los estudiantes universitarios durante sus instancias de exámenes, esto implica establecer un manejo de la ansiedad que puede ser adecuado o inadecuado a fin de poner en marcha determinados mecanismos relacionadas al procesamiento de la información, a los esfuerzos sostenidos y a la capacidad de respuesta ante situaciones potencialmente estresantes (Furlan, Kohan Cortada, Piemontesi & Heredia, 2008). En ese sentido, la ansiedad ante los exámenes (en adelante: AE) tiene como aspecto central la anticipación del fracaso y sus consecuencias negativas, tales como la disminución de la autoestima, la valoración social o la pérdida de algún beneficio esperado (Furlan et al. 2012). Una preparación deficiente durante estos exámenes puede llevar al estudiante a percibir la situación como amenazante y en consecuencia experimentar una elevada ansiedad (Medrano & Moretti, 2013). Por otro lado, también puede agregarse que la AE se caracteriza por responder con excesiva ansiedad ante contextos relacionados al

rendimiento académico (Hodapp, Glazman, & Laux, citados en Piemontesi & Heredia, 2011).

Tal como sucedió históricamente con el concepto de ansiedad, la AE también ha ido evolucionando al pasar los años. Al principio se la consideró como una construcción unidimensional que involucraba exclusivamente aspectos cognitivos, conductuales y fisiológicos, perteneciendo respectivamente a pensamientos inadecuados, movimientos nerviosos y taquicardia (Medrano & Moretti, 2013). Pero a partir de la década del '60 se comienzan a realizar ciertas especificaciones sobre esta variable, concretamente se diferencia el “estado de ansiedad” del “rasgo ansiógeno” siendo este último una característica estable de la personalidad. Además, se diferencia de manera más precisa los componentes principales de la experiencia ansiógena: según Liebert & Morris (1967) existe un componente cognitivo asociado a la preocupación y un componente afectivo relacionado a la emocionalidad con la que es investida dicha experiencia. Posteriormente, Sarason (1984) reformularía este dualismo convirtiéndolo en un enfoque multidimensional: preocupación, pensamientos irracionales, tensión y síntomas corporales.

Teniendo en cuenta los enfoques anteriormente mencionados, los estudiantes que cuenten con herramientas adecuadas pueden utilizarlas para reducir de forma considerable los efectos negativos de la ansiedad y conseguir así no solo un buen rendimiento sino también gozar un mayor bienestar psicológico. Por el contrario, aquellos que no cuenten con los recursos apropiados para enfrentarlo presentarán un déficit en su desempeño académico. (Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas, Martínez, 2012). Esto último viene a colación de que una elevada AE está precisamente asociada no sólo al bajo rendimiento académico sino también a una inadecuada preparación, escasa habilidad para el estudio y tendencia a afrontar de manera poco adaptativa las situaciones generadoras de estrés (Furlan et al., 2012). Investigaciones recientes (Furlan, Rosas, Heredia, Piemontesi & Illbele, 2009) afirman que, para comprender la AE de los estudiantes universitarios, es preciso analizar las estrategias de aprendizaje que éstos utilizan durante la fase de preparación.

Diversos profesionales que investigan acerca de los procesos mentales en la persona (Naveh-Benjamín, McKeachie & Lin, 1987) establecen que la información aprendida se procesa en cuatro etapas: codificación, organización, almacenamiento y recuperación. Por lo tanto, se teoriza que el bajo rendimiento de estudiantes con elevados niveles de ansiedad puede darse por **problemas en la organización o en la**

**recuperación de la información**, generando una interferencia atencional y un déficit en el aprendizaje de la información recibida.

En el caso específico de los exámenes orales, se puede apreciar que durante esta instancia no sólo se pone a prueba los conocimientos que el estudiante ha adquirido, sino que además permite dejar en evidencia cuál es su capacidad interpersonal para establecer un intercambio social con otro, siendo en este caso el profesor. Para ello requiere un adecuado desarrollo en habilidades sociales que implican organizar el material mentalmente y saber expresarlo en forma narrativa de manera coherente, lo cual marca una diferencia particularmente grande respecto a otros tipos de exámenes recurrentes, como los escritos. Los estudiantes con elevada AE manifiestan una tendencia mayor hacia el uso de estrategias superficiales de procesamiento y un afrontamiento con actividad mental autocentrada o recurrente en torno al problema (Furlan et al., 2012). De alguna manera, dichas estrategias promueven en su mayoría conductas de evitación y procrastinación, también asociadas a la AE (Furlan et al., 2012).

Resulta evidente que una de las principales condiciones asociadas a la AE la constituye precisamente la evaluación académica, que en ocasiones supone una respuesta excesiva del estudiante al producir una sobrecarga en la memoria de trabajo, interfiriendo con las respuestas cognitivas encaminadas a la resolución de la tarea y por ende aumenta la ansiedad percibida (Lancha & Carrasco, citados en Ávila-Toscano et al., 2011). Estas dificultades, tan habituales en los estudiantes universitarios, vienen aparejadas con cierta frecuencia a varias conductas tales como el aumento del consumo de café, tabaco o alcohol, reducción de horas de sueño y otras formas de inadaptación. Todas estas conductas contribuyen a la desconfianza que los estudiantes tienen de sus propias posibilidades (Ávila-Toscano et al., 2011). En situaciones extremas puede suceder que muchos estudiantes, debido a estos miedos e inseguridades, lleguen incluso a abandonar sus estudios. Esto suele suceder cuando la persona se encuentra en presencia de una situación específica o bien cuando anticipa su aparición y sus posibles consecuencias.

### **3. Antecedentes**

#### **a) Un estudio sobre la ansiedad y el aprendizaje**

Fueron Mandler y Sarason (1952) los que iniciaron una investigación empírica en la Universidad de Yale, Estados Unidos, sobre los problemas de la AE y quienes comenzaron a acuñar el término originalmente en inglés: “*test anxiety*”. Este término fue definido esencialmente como una predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica ante situaciones de evaluación (Mandler y Sarason, 1952; citados en Piemontesi et al. 2012). En ese contexto se elaboró el primer inventario de autoinforme conocido, el “Test Anxiety Questionnaire” (Cuestionario de Ansiedad ante Exámenes) o simplemente “TAQ”; que posee un enfoque unidimensional con una única escala. Para otorgarle validez y confiabilidad al cuestionario, propusieron cumplir con tres objetivos principales: proporcionar una descripción detallada y actualizada mediante un cuestionario sobre ansiedad, presentar relaciones entre la AE y datos referidos a la clase social, y describir cómo se relaciona el cuestionario de ansiedad con respecto a las reacciones de frustración habituales. Para ello, la prueba consistió en darle a estudiantes de primer y segundo año de Psicología un cuestionario tipo Likert entre 0 y 5 que contenía diversas preguntas sobre ansiedad, involucrando factores como la desazón, latidos acelerados, transpiración, interferencias emocionales, preocupaciones, entre otros; y dependiendo del puntaje obtenido, se los clasificó en tres grupos: “grupo de logro”, “grupo neutral” y “grupo de fracaso”. Luego se les administró a dichos grupos una selección de subtests de la “Escala de inteligencia Wechsler para adultos” (WAIS) a fin de comprobar si la ansiedad y el nivel de desempeño arrojaba datos similares a los integrantes de los grupos. Los resultados mostraron grandes diferencias entre los grupos de logro y de fracaso, quienes mostraban respectivamente un bajo nivel de ansiedad y un alto nivel de ansiedad. A pesar de que todos evocaban signos de ansiedad, el efecto que marcaba la diferencia era que para algunos estudiantes la ansiedad era estimulante y para otros era obstaculizador (Mandler & Sarason, 1952).

Esto hizo concluir que las situaciones de examen en la universidad revelan variables de suma importancia (como el apoyo o las interferencias) a la hora de obtener un determinado rendimiento, y que el manejo de la ansiedad frente a estas instancias dependerá de cómo el estudiante lo visualice.

### **b) Factor general en el cuestionario de ansiedad ante exámenes**

Más adelante, Gorsuch (1966) estudió la estructura interna del TAQ mediante análisis factorial para encontrar siete factores fundamentales en la AE, tales como la confianza en las pruebas de inteligencia individuales, sudoración, confianza en los exámenes, confianza en las pruebas de inteligencia del grupo, ritmo cardíaco, entre otros. Al calificar los factores por separado se pudieron obtener relaciones más claras con las mediciones de inteligencia, logros y aprendizaje. Dichos factores se dividían en 34 consignas que fueron administradas a estudiantes universitarios avanzados y que además incluyó un método de rotación varimax cuyos resultados obtenidos concluyeron que el TAQ no medía unidimensionalmente la AE sino que permitió identificar diferentes tipos de respuestas de ansiedad. El TAQ, como pudo observarse, cobró gran importancia en el comienzo de las investigaciones sobre la AE porque ha servido como modelo para desarrollar nuevas escalas a futuro que sean viables para crear adaptaciones argentinas (Furlan, 2006).

### **c) Inventario de ansiedad de Beck**

Durante los años '80, Aaron Beck (1988) presentó en Estados Unidos el “Inventario de Ansiedad de Beck” (Beck’s Anxiety Inventory) o simplemente “BAI”; y se convirtió en el autoinforme más utilizado para evaluar los diferentes grados de ansiedad. Consiste en un cuestionario tipo Likert de 21 afirmaciones en el cual se le otorga un valor a cada afirmación. Su objetivo consiste en revelar los principales síntomas somáticos que surgen en la ansiedad del evaluado, y además es posible medir su nivel de gravedad. El inventario alcanzó tanta popularidad que pronto comenzó a desarrollarse en el año 2000 una adaptación española, ya que las características positivas que presentaba el cuestionario lo convirtieron en un instrumento interesante

para aplicar a la práctica clínica. Sin embargo, no fue sino hasta el 2011 (Sánz, 2014) cuando fue finalmente publicado, debido a que se realizó un análisis exhaustivo: fiabilidad de consistencia interna, validez convergente y discriminante, validez factorial y validez de criterio en 392 pacientes, luego en 348 adultos de la población total y luego en 727 estudiantes. Toda esta investigación concluyó que la adaptación española del BAI mostró buenos índices para medir la presencia y gravedad de la sintomatología ansiosa (Sánz, 2014), debido a su método para estimar si la adaptación refleja de forma fiable los resultados obtenidos.

#### **d) Adaptación española: cuestionario de ansiedad en exámenes**

En 1999, Aguayo presentó en España el “Cuestionario de Ansiedad ante Exámenes” (CAEX), que fue elaborado específicamente para recoger una variedad de respuestas motoras, verbales, cognitivas y/o fisiológicas que pueden surgir durante las instancias de exámenes. Consta de 50 enunciados en una escala doble tipo Likert entre 0 y 5. La escala es doble para poder diferenciar los estados subjetivos de la ansiedad y la frecuencia de respuestas ansiosas; y dichas escalas describen diferentes situaciones que se reparten entre cuatro factores: respuestas de evitación, respuestas cognitivas de preocupación, respuestas fisiológicas durante el examen, y situaciones de exámenes más frecuentes. El cuestionario fue probado con 335 estudiantes universitarios de tercer y cuarto año de Licenciatura en Psicología en la Universidad de Málaga utilizando un análisis factorial con rotación varimax. Los resultados concluyeron que el cuestionario demostró tener una alta consistencia interna que definen con precisión las características de respuesta en los estudiantes universitarios: cuanto más elevada sea la puntuación obtenida, mayor gravedad posee el estudiante a la hora de elaborar un examen.

#### **e) Escala de cansancio emocional**

En el año 2005, González Ramírez y Landero Hernández publican en México un estudio sobre la “Escala de Cansancio Emocional” (ECE), diseñada originalmente en España por Ramos, Manga, & Moran (2005). Consta de 10 ítems en escala tipo Likert (con una puntuación del 1 al 5) que consideran los doce últimos meses de vida estudiantil y su puntuación oscila entre los 10 y 50 puntos. El estudio de González Ramírez y Landero Hernández (2005) se obtuvo en una muestra de 506 estudiantes de

Psicología (365 de una universidad pública y 141 de una privada) y fueron invitados a participar voluntariamente en el estudio. Dentro de esta escala, los diseñadores midieron cinco factores de personalidad: **autoconcepto**, **autoestima**, **salud psicológica**, **neuroticismo** y **satisfacción con los estudios**. Mediante análisis de regresión múltiple, el neuroticismo y el distrés psicológico se revelaron como fuertes predictores del cansancio emocional en estudiantes universitarios junto con la baja autoestima; mientras que la mayor satisfacción en los estudiantes se encontraba en una personalidad positiva con inferior cansancio emocional. Si bien la ECE cuenta con adecuadas propiedades psicométricas, es necesario aplicar su validez y confiabilidad en otros países. También requiere su articulación con variables tales como el estrés, la autoestima y la ansiedad, para contar con más información en cuanto a su validez a la hora de comprar (González Ramírez & Landero Hernández, 2005).

#### **f) Afrontamiento de ansiedad e incertidumbre pre-examen**

Luego de unos años comenzaron a elaborarse diversas adaptaciones argentinas de varios inventarios provenientes de otros países. Actualmente se pueden encontrar inventarios adaptados como el “Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty” (en español: “Escala de Afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen”) o por sus siglas COPEAU (Heredia, Piemontesi, Furlan & Pérez, 2008). En esta investigación se adaptó para ser aplicada en estudiantes universitarios argentinos de la Universidad Nacional de Córdoba y consta de un autoinforme con 21 ítems, agrupados en tres escalas de 7 ítems: **afrontamiento orientado al problema**, **búsqueda de apoyo social** y **evitación**. Se tradujeron los ítems al castellano y luego fue administrada a 294 estudiantes (166 mujeres y 118 hombres) entre 20 y 59 años, cursando diferentes años de sus carreras entre primer y quinto año en diferentes carreras, tales como Psicología, Nutrición, Abogacía, Arquitectura, Diseño Industrial, Administración de Empresas, entre otros. El cuestionario se aplicó en horarios previos a la asistencia en clases utilizando una escala tipo Likert que va desde “completamente de acuerdo” a “completamente en desacuerdo”. El objetivo pareció haberse cumplido ya que no se presentaron dificultades para comprender las consignas traducidas (Heredia et al., 2008), y los resultados obtenidos revelaron que los estudiantes experimentan variados niveles de preocupación, tensión y activación fisiológica en relación con su confianza sobre los conocimientos previos y la inminencia del examen. Según lo revelado, el

estudiante buscaría apoyo externo instrumental o emocional para mejorar su preparación y mitigar los efectos de las emociones displacenteras. Sin embargo, el estilo de evitación lo suele conducir a la postergación del examen (Heredia et al., 2008). Los investigadores exponen que es probable que el afrontamiento cobre importancia en el rendimiento académico ya que permitiría regular los efectos de la AE.

### **g) Inventario alemán de ansiedad frente a exámenes**

Paralelamente al COPEAU, se elaboró también una adaptación argentina del “Inventario Alemán de Ansiedad frente a Exámenes”. Es un autoinforme compuesto por 30 ítems, agrupados en cuatro factores: preocupación (10 ítems), emocionalidad (8 ítems), interferencia (6 ítems) y falta de confianza (6 ítems), e incluye cuatro opciones de respuesta (“casi nunca” a “casi siempre”). Su primera versión fue administrada a 347 estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; y tras algunas reformulaciones en cuanto a sus niveles de consistencia, fue nuevamente administrado a 212 estudiantes logrando así una consistencia adecuada en sus ítems y renombrándolo como GTAI-A (Heredia, Piemontesi, Furlan & Volker, 2008), cuyo objetivo era poder realizar nuevos estudios a base de un instrumento multidimensional que permitiera evaluar la AE con mayor precisión (Heredia et al., 2008) y además mejorar las propiedades psicométricas del cuestionario a una nueva población, en este caso, a una población argentina. El cuestionario se administró durante el horario regular de clases con autorización de los profesores; la participación fue voluntaria, se enfatizó en que los datos a completar eran de carácter confidencial y sus resultados fueron favorables. El proceso de adaptación a la población universitaria argentina permitió utilizar la estructura original de los cuatro factores y sin perder consistencia. Resultó ser un instrumento confiable, válido y práctico que se utilizó sin problemas en espacios psicoeducativos o en programas que focalicen en la problemática de la AE. Cabe destacar que el cuestionario evalúa exclusivamente la AE, por lo que los autores sugieren que, para un estudio más amplio y profundo, se haga hincapié en dos principales objetivos de cara a futuras investigaciones: por un lado es necesario ahondar en otras variables que se articulen de manera relevante con la AE, tales como el afrontamiento, el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia; y por otro lado, que la muestra tomada no se limite únicamente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, sino a la diversificación

de otras disciplinas, universidades, regiones y provincias del resto del país que además permitan la elaboración de baremos; y así poder comparar las puntuaciones obtenidas en diferentes poblaciones (Heredia et al., 2008).

### **h) Escala de procrastinación de Tuckman**

En el 2012, se elaboró la adaptación argentina de la “Escala de Procrastinación de Tuckman”, o por sus siglas ATPS (Furlan, Heredia, Piemontesi & Tuckman, 2012). Es un autoinforme que evalúa la tendencia a perder el tiempo, postergar o dejar de hacer cosas que ya deberían estar hechas. Tuckman, su creador original, aplica esta variable al ámbito académico enfocándose en la evitación y postergación de actividades dentro de ese contexto. Esta escala contiene 72 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert que evalúan tres ejes principales: tendencia general a postergar las cosas, dificultad para realizar tareas displacenteras, y tendencia a culpar a otros la acción propia. En principio se realizó un estudio de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios argentinos. Tras varias pruebas piloto (a falta de mediciones argentinas sobre la procrastinación) se logró una versión lo suficientemente consistente y viable para arrojar datos verídicos sobre la conducta de procrastinación en los estudiantes. Se conformó una muestra de 246 estudiantes, 180 mujeres y 65 varones de entre 17 y 63 años, que cursaban de primero a séptimo año de diferentes carreras de las Universidad Nacional y Tecnológica de la Ciudad de Córdoba (Furlan et al., 2012). Para realizar esta adaptación se utilizó también la adaptación argentina del inventario alemán GTAI-A y un registro de calificaciones obtenidas por los estudiantes. Se los invitó a participar vía internet a través de cadenas de correos electrónicos y fue completado de manera anónima con previo consentimiento informado y mediante el sistema de encuestas “Lime Survey” (Pérez, 2007, citado en Furlan et al. 2012). Las evidencias obtenidas en los resultados revelaron que la adaptación argentina de este autoinforme logró ser un instrumento de medición válido y fiable de la procrastinación académica. Sin embargo, se destacó que una de las limitaciones de este autoinforme radica en las calificaciones informadas por los estudiantes, debido a que es un indicador parcial y poco fiable, con alta probabilidad de imprecisiones en su estimación al representar solo un aspecto de un fenómeno bastante más complejo (Furlan et al., 2012). Por este motivo, los autores recomendaron considerar mayor cantidad de indicadores del rendimiento académico, tales como porcentajes de intentos de rendir efectivamente y/o el tiempo transcurrido

entre la cursada de materias y la presentación al examen final. En cuanto a su relación con la AE, se obtuvo una correlación moderada y positiva que revela a la procrastinación como un creador de condiciones propicias para incrementar la AE en el estudiante y por ende generar situaciones desequilibrantes en el aprendizaje y en la capacidad para adaptarse adecuadamente (Furlan et al., 2012).

### **i) Escala conductual de ansiedad ante exámenes**

En 2013, tras varios años de investigación y adaptaciones, se construyó la primer “Escala Conductual de Ansiedad ante Exámenes” en el territorio argentino, también llamado ECAE (Furlan, 2013). Durante los últimos años, la Universidad Nacional de Córdoba implementó diversos programas de intervención para estudiantes con elevada AE; se recolectaron datos del estado de los participantes al comenzar y luego de unos meses de finalizado, como medio para evaluar su eficacia (Furlan, 2013). De ahí surgió la necesidad de elaborar un instrumento que permitiera evaluar de forma más integral las manifestaciones conductuales que presentan los estudiantes a la hora de afrontar las instancias de exámenes. Se redactaron 16 ítems basados en dos fuentes relevantes: por un lado, expresiones verbales de los estudiantes con elevada AE que asisten a los programas de intervención; y por otro, las reacciones de los estudiantes en escalas preexistentes. El instrumento se compone de una escala tipo Likert con alternativas de respuesta que van del 1 al 4 (“nada frecuente en mi” hasta “muy frecuente en mi”). En cuanto a la muestra, se conformó a partir de 223 estudiantes de diversas carreras, de entre 18 y 51 años. Los cuestionarios se respondieron de forma anónima con consentimiento informado y luego se procesaron los datos bajo el programa SPSS 17.0. Una de las tareas realizadas para confirmar su validez como instrumento fueron mediante análisis factorial exploratorio y se estimaron índices de consistencia interna para sus escalas (Furlan, 2013). Los resultados arrojaron respuestas intermedias en un 70% de los estudiantes; pero en un 30% los estudiantes manifestaron experimentar “bastante” o “muy frecuentemente” lo que describían algunos ítems (por ejemplo, “llego a la facultad, me arrepiento y me voy, o me largo a llorar”). Este tipo de respuestas intensas son las que por lo general los autores manifestaron hacer una intervención directa, debido a la necesidad de completar el ciclo de preparación y confrontación del examen. En este caso, los autores recomendaron para futuras investigaciones la capacidad de algunos ítems de poder diferenciar intervenciones

concretas de asistencias clínicas; para ello sería necesario un estudio con una mayor muestra clínica. También se recomendó que la escala debería ser más rigurosa incluyendo más ítems sobre la conducta evitativa; para ello es necesario realizar estudios adicionales con una muestra más numerosa (Furlan, 2013).

#### **4. Planteo del problema**

Esta investigación adquiere relevancia ante la elevada ansiedad que genera en los estudiantes el hecho de tener que atravesar la instancia de examen oral, en la cual no solo pondrán a prueba lo aprendido en la materia, sino que también estarán frente a un docente que debe evaluarlos y dar cuenta de que el estudiante está en condiciones de aprobar. Sin embargo, ante la contemplación de un posible mal rendimiento y la consecuente desaprobación de la materia, generará inevitablemente estados de ansiedad a los cuales el estudiante deberá encontrar la manera de afrontarlos mediante cualquier estrategia que pueda tener a su alcance (Furlan, 2006). En ese sentido, a veces estas estrategias podrían no ser las adecuadas, por lo que el resultado ante esta desadaptación puede culminar en finalizar la carrera universitaria luego de un lapso excesivamente largo o incluso en abandonarla.

Debido a esto, el siguiente estudio consistirá en indagar cuáles son las estrategias de afrontamiento recurrentes en los estudiantes de las carreras de Licenciatura en Psicología y Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad de Flores ante la ansiedad generada durante instancias de exámenes orales, siendo ésta una de las condiciones necesarias para aprobar cada materia. Esto, a largo plazo, permite al estudiante avanzar en su carrera elegida y finalmente conseguir la obtención del título universitario.

Por este motivo, es importante indagar y contemplar las diferentes perspectivas sobre las estrategias de afrontamiento que cobran más relevancia durante este tipo de situaciones generadoras de ansiedad. Para ello, se cuenta con los recursos y materiales necesarios en cuanto a la administración de entrevistas dentro de la Universidad de Flores.

## **5. Objetivos generales**

Comprender y dar cuenta de cuáles son las estrategias de afrontamiento más recurrentes en estudiantes universitarios ante la ansiedad en exámenes orales.

Determinar si las estrategias de afrontamiento resultan adecuadas para los estudiantes universitarios.

## **6. Método**

### **a) Diseño**

Para llevar a cabo la investigación, se optará por un diseño basado en la teoría fundamentada. Esto es, generar un conjunto de explicaciones que corresponden a una situación y a un contexto específico, lo cual provee a la investigación de una riqueza interpretativa capaz de aportar nuevas visiones a un fenómeno (Hernández Sampieri, 2014) y que resulta de suma importancia en este caso particular ya que, si bien hay una gran cantidad de investigación sobre la ansiedad ante exámenes y estrategias de afrontamiento en los estudiantes universitarios, todos se han elaborado en base a estudios cuantitativos. Se consideran como aportes de mucha utilidad, pero insuficientes para entender la problemática en un sentido más dinamizado.

Por lo tanto, lo que se pretende es profundizar en aquellas estrategias de afrontamiento que están presentes a la hora de una instancia de exámenes finales, comprender los distintos puntos de vista y, generar una teoría parcialmente explicativa sobre este fenómeno, basándose esencialmente en los datos recolectados.

## **b) Participantes**

Estudiantes de la Universidad de Flores que estén cursando actualmente la carrera de Psicología y Psicopedagogía, tanto hombres como mujeres, (entre 18 y 55 años) que hayan experimentado la ansiedad ante los exámenes orales y que tuvieran que elaborar cómo afrontar esta instancia.

## **c) Técnicas de recolección de datos**

Entrevista semidirigida como la principal técnica de recolección de datos. Esto es, permitir a los entrevistados que relaten sus experiencias con total libertad de elección, pero al mismo tiempo ir ahondando en preguntas cada vez más específicas en aquellas áreas que son más relevantes para la recolección de datos (Hernández Sampieri, 2014).

Las categorías elegidas para esta investigación fueron tres: evitación, preocupación y catarsis. La idea es analizar los diferentes tipos de afrontamientos que entran en juego al momento en que el estudiante debe lidiar con exámenes finales (correspondiendo respectivamente a categorías de orden conductual, cognitiva y afectiva).

## **d) Procedimiento**

Se contactará con cada participante de la muestra (vía telefónica o redes sociales) comentándole sobre la investigación que se llevará a cabo e invitarlo a participar de la misma en calidad de entrevistado, aclarándole que la duración será de no más de media hora. En caso de aceptar, la entrevista se llevaría a cabo dentro de la Universidad de Flores o en su hogar (dependiendo de la situación del participante).

## **7. Resultados**

A continuación, se exponen los resultados obtenidos durante las entrevistas. En el siguiente cuadro integrador se detalla la cantidad de participantes, edad, sexo, años de cursada, carrera y si ya completó todas las materias.

Entrevistados	Edad	Sexo	Años cursados	¿Terminó todas las materias?	Materias aprobadas	¿Qué carrera realizó?
[Participante 1]	59	Fem.	6	SI	47	Psicopedagogía
[Participante 2]	30	Fem.	4	SI	47	Psicopedagogía
[Participante 3]	24	Fem.	7	SI	47	Psicopedagogía
[Participante 4]	35	Fem.	8	NO	36	Psicología
[Participante 5]	38	Masc.	9	SI	47	Psicología
[Participante 6]	35	Fem.	6	NO	43	Psicología
[Participante 7]	29	Fem.	8	NO	35	Psicología
[Participante 8]	29	Masc.	6	SI	47	Psicología
[Participante 9]	46	Fem.	6	SI	47	Psicología
[Participante 10]	48	Masc.	8	SI	47	Psicología

Se entrevistó a un total de diez personas (tres hombres y siete mujeres) correspondientes al tercer y cuarto año universitario, siete corresponden a la carrera de Psicología y tres a la carrera de Psicopedagogía. Ambas carreras duran cuatro años, que por diversos motivos contextuales pueden extenderse uno, dos o más años; esto se abordará más adelante al momento de indagar los testimonios de los participantes con respecto a los años de cursada.

### **a) Afrontamiento conductual: evitación**

En esta categoría la participante 8 comentó que “[...] una de las razones por las que dejé pasar tanto tiempo para rendir fue por la ansiedad en los exámenes” y con respecto a la instancia de examen oral, la participante 1 relató que “vi a una compañera mía salir tan mal del final que avisé que no la iba a dar y me fui”.

La participante 4 relató que “A mí me pasaba, y me pasó recientemente con Clínica, que me anotaba y luego me iba. En muchas materias me pasó... o sea, huía porque pensaba que me faltaba algo más para estudiar”. También la participante 2 aludió a esta categoría diciendo: “me he presentado, me he preparado, me han llamado

y me he ido a mi casa”. Por otro lado, según la participante 6: *“siempre estudio toda la materia, si no se todo, prefiero esperar otra fecha”*.

Nuevamente la participante 2 relató: *“[...] me obligó y me incitó a contestarle cosas que no quería, pero yo dije que me iba igual”*, mientras que la participante 1: *“no soporté la situación con la profesora de que nos dejara 3 horas a mis compañeros y a mi (porque nos hizo pasar de a 3 personas); me levanté y me fui”*.

El participante 7, por otro lado, afirmó: *“[...] uno fue haber estado en más exámenes de los que realmente podía, entonces dejé uno, [...] estar bastante sobrecargado en lo laboral, que me hizo también dejar un examen”*, y el participante 10 relató: *“[...] empecé a cursar menos materias como para que me queden días libres de no ir a la facultad y quedarme a estudiar las materias”*.

## **b) Afrontamiento cognitivo: preocupación**

En esta categoría la participante 2 comentó al respecto que *“otra cosa que me pasa es que, conociendo al profesor y que ya tenga un concepto tuyo, me preocupa el hecho de llegar a defraudarlo, [...] quizá te dispersa el hecho de tener tanto material y querer abarcar tanto que no puedes...”*. La participante 1 relató que *“obviamente que yo le tenía miedo a que me reprobaran, de hecho, tuve que hacer terapia por este tema [...] Los pensamientos que me surgen es que no voy a recordar lo que estudié, y me inhibo”*. En la participante 4, se observa que aludió a lo siguiente: *“El profesor a veces parece tan grande, tan eminencia que uno se siente minúsculo. Eso me genera siempre mucho miedo, mucha preocupación por mi rendimiento [...] tienen que ver con quien tengo adelante o qué cátedra es a la que te vas a presentar a rendir”*; y la participante 9, respecto al mismo tema comentó: *“el hecho de saber que le estoy contando a alguien que sabe muchísimo más que yo, me parece como que le va a resultar aburrido”*.

Explorando otros testimonios, el participante 10 comentó que *“generalmente estudié solo; no me gusta, me desconcentro si estudio con otro, necesito estudiar solo, en silencio, sin música o ruidos porque si no me disperso mucho y quiero focalizar en lo que estoy haciendo”*; y la participante 9 afirmó que *“con el manejo del tiempo solía pagarlo el resto del mundo, o sea, son 15 días que no tengo familia, no tengo hijos, no tengo pareja, no tengo amigos; si puedo no trabajar, no trabajo. Me dedico al 100%.”*.

El participante 5 comentó: *“[...] en ese momento, ya está... es como estar frente al paredón de fusilamiento... ya sabes lo que va a pasar, así que listo, esto es”*.

Respecto a lo mismo, la participante 7 relató: “[...] siento que no puedo, si bien soy consciente de que te acabo de decir que nunca desaprobé un final, siento que igualmente voy a desaprobarte”.

La participante 1 describió que “siento que se derrumba todo, que ya está [...] por ahí resulta que llegaste a sacar un 4 y decís ‘¡la pucha, podría haber sacado más!’”. Y la participante 7 relató: “Yo me estudio todo, tengo que saber todo”; y el participante 10: “si había un día en la semana que no leía por lo menos algo, era como que sentía culpa y me preocupaba”.

El participante 5, por otro lado, explicó: “Me sirvió dejar todo habito de detallismo”, y el participante 8 relató: “[...] me caracterizo por ser una persona que está bastante pendiente de su rendimiento, [...] me lo tomo con mucha naturalidad, me gusta exponer, dialogar, argumentar, yo lo vivo con satisfacción, [...] me ha pasado de no contestar bien y preguntarle al profesor para que me explique cómo es, que me explique eso que yo no contesté bien para considerarlo como un error del cual yo quiero aprender”.

### **c) Afrontamiento afectivo: catarsis**

En esta categoría la participante 1 relató: “Cuando llegaban los días para preparar el final me ponía a preguntar todo: quien iba a ir a dar, qué profesor iba a estar, qué es lo que va a darle más importancia para estudiar...”. La participante 4 también comentó: “yo expongo todo, jamás me callo nada, ni con un profesor”.

Por otro lado, el participante 5 lo expuso de la siguiente manera: “[...] para rendir un final, no me juntaba, sentía que no me servía, porque veía que me afectaba a la atención, que me distraía mucho”.

Nuevamente la participante 1 explicó: “tuve que hacer una especie de acting, dramatizarlo antes de poder ir a dar mi examen [...] hablar con mis compañeras, ver si las dos entendemos lo mismo y repasar todo”. Y también la participante 4: “le expuse a la profesora que estaba muy nerviosa, que me sentía muy nerviosa, y que me tuviera paciencia si me trababa porque quizá necesitaba unos segundos para pensar...”.

Se pudieron observar otros testimonios, como el de la participante 6: “Puede ser también un grupo de compañeros copados que te ayuden a estudiar, o que por ahí si tienen algún material te lo pasen, o si tienen alguna palabra de aliento, eso también puede llegar a fortalecer a uno”; la participante 9: “ver a otros compañeros, de otras

*cuestiones y de entender que lo mismo que le sirve a uno no lo sirve a otro”*; y la participante 3: *“al saber que es oral el final, lo que hago es preparar mejor el vocabulario, ensayarlo con una compañera, hablarlo, para ver cómo sale y como practica también así estoy más tranquila”*. La participante 7, respecto a esta categoría, relató: *“[...] como sabía que me ponía nerviosa, lo que me enseñó fue a no dejar que me hagan preguntas y desarrollar todo lo más que pueda, que pueda llevar adelante yo sola todo el final”*.

## **8. Discusión**

Como se expuso en el punto anterior, uno de los principales aspectos a tener en cuenta es observar la cantidad de años que llevan de cursada algunos participantes en relación con la cantidad de materias aprobadas, siendo esto uno de los principales

indicadores de afrontamiento adecuado o inadecuado en relación con la ansiedad ante exámenes. En la participante 4, por ejemplo, se observa una cantidad muy alta de años de cursada en relación con las materias aprobadas: 8 años y 36 materias de las 47 necesarias; y los demás participantes, excepto la participante 2, tienen un promedio de entre 6 y 8 años de cursada: 3 de estos participantes todavía no llegaron a las 47 materias totales. Aquellos participantes que sí llegaron a cumplir todas las materias están con el título universitario en trámite o finalizando la Tesina, es decir, si bien ya cumplieron con la gran mayoría de los requisitos que establece la universidad (principalmente las materias) todavía no tienen finalizada por completo la carrera.

### **a) Afrontamiento conductual: evitación**

En los afrontamientos con respecto a la **evitación** se pueden observar cómo cumple principalmente un estilo de afrontamiento inadecuado, ya que extiende el tiempo de aprobación de las materias y afecta a la regularidad del estudiante. Resulta interesante compararlo con el cuadro integrador expuesto en los resultados y a su vez exponer ciertas convergencias encontradas: puede observarse que un afrontamiento inadecuado respecto a la dimensión conductual es capaz de generar respuestas evitativas, como lo expusieron las participantes 1, 8 y 4. González Ramírez & Landero Hernández (2007) hablaban sobre la necesidad del estudiante para elaborar un proceso de adaptación en el cual pueda cumplir con las exigencias cotidianas del ambiente universitario. Esto entra en consonancia con la manera en que ciertos participantes manifestaron afrontar los diversos estados de ansiedad ante los exámenes orales. Esto coincide con ciertos enunciados de la “Escala Conductual de Ansiedad ante Exámenes” como, por ejemplo: “Me presento a rendir una materia después de varios intentos en los que no me animé” y “El día del examen llego hasta la facultad, pero cuando debo ingresar a rendir me arrepiento y me voy”. Es evidente que la acción de huida en esta instancia es recurrente al percibir en ciertas materias un nivel de exigencia superior a otras, sumado a lo que comuniquen otros estudiantes respecto a los posibles bajos rendimientos que surjan durante la mesa de examen, como le sucedió a la participante 4. Esto podría relacionarse también con la expectativa del estudiante sobre el ejercicio de la carrera, la cual depende también del profesor para facilitar la adaptación dentro del ambiente académico (González Ramírez & Landero Hernández, 2007). Asimismo, los enunciados del “Cuestionario de Ansiedad ante Exámenes” (Aguayo, 1999) poseen

ciertas convergencias como, por ejemplo: “Suelo darle muchas vueltas antes de decidir presentarme al examen” en relación a la participante 2. Al parecer, este tipo de afrontamiento no solo se desarrolla por la influencia que el estudiante pueda recibir de sus compañeros sino a la posible presión que el profesor pueda ejercer sin intenciones de reprobalo y generando un rechazo por parte del propio estudiante; y en otro enunciado con respecto al mismo cuestionario: “Antes de hacer el examen pienso que no me acuerdo de nada y voy a suspenderlo” coincide lo relatado por la participante 6, que permite entrever que, incluso si la materia no es de alta exigencia, la conducta evitativa se manifiesta de todas maneras al percibir un posible bajo rendimiento.

Siguiendo con la influencia que puede ejercer el profesor en el afrontamiento del estudiante frente a la ansiedad ante exámenes, se observa que otros testimonios guardan relación con los enunciados que expone la “Escala de Procrastinación de Tuckman” (Furlan et al., 2012) con respecto a la tendencia a postergar las cosas y la dificultad para realizar tareas displacenteras, como lo manifestó la participante 8. Al mismo tiempo, deja entrever que la ansiedad ante exámenes parece estar presente en todo estudiante al que le toca poner a prueba sus conocimientos frente a un profesor, lo que guarda relación con lo expuesto por Clark y Beck (1985) al explicar cómo los estados de ansiedad son propensos a desarrollarse dentro de un contexto de presiones, demandas y estreses que afectan en mayor o en menor medida a la cotidianidad de una persona. En el caso del estudiante universitario, estos estados de ansiedad incitan a que sea capaz de poner en juego recursos personales para afrontar exitosamente las exigencias (Furlan et al., 2012). También guarda relación con aquellos recursos facilitadores que propicien la adecuada adaptación, y en este caso es la parte que deben cumplir los profesores, ya que son situaciones de mediación entre estudiantes y profesores que se producen de manera constante (Furlan et al., 2012). En la participante 2, sin embargo, no resultó ser un facilitador hacia la adaptación académica; y tampoco en la participante 1. A pesar de las intenciones de los profesores para que puedan aprobar, generó empero un rechazo e incitación a la huida como afrontamiento conductual. Esto coincide con lo expuesto en la “Escala Conductual de Ansiedad ante Exámenes” respecto a ciertos enunciados que manifiestan conductas evitativas, tales como “Si no recuerdo algo que me preguntan o me equivoco en la respuesta ya no sigo y me retiro del examen” y “Me siento tan mal si no respondo adecuadamente que le digo al profesor que no continuaré”. Podría también relacionarse con la definición más clásica respecto a la ansiedad ante, donde la respuesta defensiva automática implicaba

principalmente conductas de abandono o de combate (Canon; citado en Clark y Beck, 1985).

No obstante, ciertas conductas evitativas fueron descubiertas como adecuadas en cuanto al manejo del tiempo, la preparación de las materias y las fechas que puedan superponerse durante las mesas de exámenes orales, como se pudo observar en lo relatado por el participante 7 y que podría guardar relación con lo expuesto por Sanjuán & Magallanes, (2007); citados en Contreras-Gutiérrez et al., (2012), donde el estudiante genera respuestas de huida ante la evaluación debido a que se percibe un alto riesgo de experimentar un fracaso académico, pero también hay otras investigaciones (Aragón-Borja, et al., 2011) que revelaron falta de flexibilidad frente al juicio del profesor, afectando directamente a su toma de decisiones. Aun así, lo que continuaba diciendo el participante 7 podría relacionarse también con la incidencia de otros factores externos al ámbito académico, donde el estudiante debe conciliar con otras áreas de la vida, como el trabajo. Esto, en términos de afrontamiento, están orientados a distanciarse físicamente de la situación evaluativa (Sicre & Casaro, 2014).

### **b) Afrontamiento cognitivo: preocupación**

Dentro de los afrontamientos cognitivos relacionados a la **preocupación** se pueden observar que la mayoría podrían considerarse inadecuados. Esta categoría es la más constante durante el examen oral y se presenta en todo momento bajo la forma de pensamientos irracionales. Durante las etapas de preparación parecen surgir preocupaciones relacionadas al posible mal concepto que el profesor tome del estudiante, relatado por la participante 2, y que en otros participantes coincide en gran medida con lo expuesto por diversos autores: el foco que el estudiante pone en el problema más que en la solución, lo cual puede generar respuestas que afecten a su rendimiento, como los bloqueos mentales (Sandín, 1995; citado en Cassaretto et al. 2003). Es probable que la exigencia del examen oral y la necesidad del estudiante de demostrar lo que sabe al profesor sean las principales causas de preocupaciones inadecuadas, en especial aquellas materias de mayor exigencia que otras. Esto podría guardar relación con otros tipos de preocupaciones expuestas por Cornejo & Lucero (2005), asociadas a experiencias significativas contempladas como problemáticas, tales como la adaptación al nuevo ritmo académico, falta de autoconfianza y sensaciones de inseguridad. Como lo exponía la participante 1, hay ocasiones en que estas

preocupaciones irracionales pueden intensificarse al momento en que se cumplan situaciones temidas por el estudiante como, por ejemplo, si el profesor le marca un error durante la evaluación oral y termina afectando al resultado final de la materia, así como también durante la etapa de espera, al momento en que el profesor comienza a llamar a los estudiantes para rendir el examen oral, como los participantes 5, 4, 9 y 1, aludiendo a diversas representaciones irracionales. Este tipo de afrontamiento cognitivo puede guardar relación con los aspectos centrales de la ansiedad ante exámenes que establece Furlan et al. (2012) con respecto a la anticipación del fracaso y sus consecuencias negativas, tales como la disminución de la autoestima, la valoración social o la pérdida de algún beneficio esperado. Asimismo, puede guardar relación con lo expuesto por Medrano & Moretti (2013) donde la causa de percibir la situación como amenazante y ser generadora de una elevada ansiedad sea producto de una preparación deficiente; sin embargo, esto pudo observarse únicamente en aquellas materias de mayor exigencia, como remitió la participante 2. En este punto, se pueden hallar puntos en común con los enunciados del “Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes” como, por ejemplo: “Me preocupa saber si podré afrontarlo”, “Pienso sobre mi aptitud o talento” y “Me preocupa que algo pueda salirme mal”. Dichas situaciones temidas son contempladas por algunos estudiantes a fin de exigirse mayor rendimiento en la evaluación, como relató la participante 7 y el participante 10. Aun así, en este punto pueden visualizarse algunas convergencias provenientes del “Inventario de Ansiedad de Beck” que remiten a los relatos anteriormente nombrados como, por ejemplo: “Miedo a que suceda lo peor”, “Estar asustado” y “Nerviosismo”.

En los afrontamientos cognitivos que surgen durante la preparación de la materia se puede encontrar que lo dicho por Rodríguez Soriano & Torres Velázquez (2006) respecto a algunas de las características fundamentales del estudiante universitario (por ejemplo, un lugar de estudio sin elementos distractores, iluminado y aclimatado) entran en consonancia con lo expuesto por el participante 10; respecto a la organización del tiempo, es otra característica que manifiesta la participante 9.

Por otro lado, hay testimonios sobre aspectos adecuados de los afrontamientos cognitivos que coinciden con lo investigado por Cassaretto et al. (2003), donde la preocupación es el motor para lograr un buen rendimiento en la evaluación académica al invertir tiempo en reinterpretar el problema positivamente buscando como eje la solución, así como elaborar recursos mentales para armar y transmitir la información que recibirá el profesor al momento de ser evaluado. En el participante 5 su testimonio

está vinculado a lo anteriormente explicado, el cual se centró en bajar la excesiva autoexigencia en cuanto al contenido para estudiar de la materia. Se puede observar que guardaría relación con los estudios realizados por Mandler y Sarason (1952) donde descubrieron que para algunos estudiantes la ansiedad era estimulante y para otros era obstaculizador, como en el participante 8, que remitió a la intención de anticiparse al material que se debe estudiar. Mandler y Sarason (1952) continúan diciendo que el manejo de la ansiedad frente a estas instancias dependerá de cómo el estudiante lo visualice; y en este caso, se puede observar que, para otros participantes, como la 7, es obstaculizador. La preocupación como afrontamiento cognitivo adecuado, a su vez, puede relacionarse con diversas competencias que son específicas dentro del ámbito universitario, tales como: el estudio reflexivo y crítico de los textos, tomar nota en clases, formular preguntas a docentes y compañeros, tener perseverancia en el cumplimiento de los deberes, elaborar síntesis y redactar determinados informes, monografías y evaluaciones (Furlan, Ferrero & Gallart, 2014), que pudieron observarse nuevamente en el participante 8.

### **c) Afrontamiento afectivo: catarsis**

En la categoría asociada a la **catarsis** se pueden apreciar varios puntos de interés: a diferencia de las dos categorías anteriores, los afrontamientos afectivos que se realizaron en forma inadecuada fueron pocos. En la participante 1, los principales motivos fueron la excesiva necesidad de catarsis, de una constante búsqueda de contención y seguridad en otros estudiantes, restando así tiempo de preparación para las materias. Como afrontamiento afectivo, guarda por igual similitudes y diferencias con otras variables y teorías propuestas por otros autores en función de los resultados obtenidos. Se puede observar que algunos testimonios, como el de la participante 6, coinciden con lo expuesto por Feldman et al. (2008) sobre el apoyo social, el cual exponen que todo apoyo que la persona recibe de otros junto con sus recursos puede brindarle no solo un soporte emocional sino también ofrecerle la oportunidad de que comparta intereses comunes por las cuales se sienta comprendida y respetada. Dentro de aquel soporte emocional al que hacen referencia los autores se puede observar la catarsis como un instrumento más que pueda ayudar a la purga, la liberación o la purificación del sufrimiento a través de la expresión emocional por medio de

dramatizaciones y que pueden producir diferentes respuestas liberadoras de ciertos sentimientos socialmente retenidos (Morales, 2005).

Desde lo adecuado, el afrontamiento afectivo obtuvo mayores resultados que el resto de las categorías anteriores. Ejercer un método catártico en instancias de examen oral les resultó importante para afrontar con mayor seguridad y mejor rendimiento las materias de mayor exigencia. Los métodos para generar catarsis fueron variados y se pueden apreciar ciertas coincidencias con lo que expone Codina Jiménez (2004) con respecto al contexto académico, en donde la comunicación entre estudiantes es fundamental al momento de enfrentar las evaluaciones, ya que les sirve a ambos, emisor y receptor, para liberarse de emociones intensas, dar salida a los sentimientos y desahogarse, como relató la participante 7 sobre su compañero. Cabe señalar también la importancia de otros autores de vincular el afrontamiento afectivo con lo cognitivo, donde no solo se permite comunicar las emociones a otro y resignificarlas mediante el humor, sino para que tampoco se transformen en rumiaciones interferenciales (Pennebaker & Susman, 1988), es decir, disminuir los estados emocionales intensos a fin de apelar más a la capacidad de razonamiento y evitar que interfieran con el contenido que el estudiante debe exponer en las evaluaciones (Codina Jiménez, 2004).

En la “Escala de Cansancio Emocional” (Ramos et al., 2005) se pueden observar ciertos enunciados que pueden relacionarse con afrontamientos inadecuados donde elaborar una catarsis no es suficiente como, por ejemplo: “Me falta tiempo y me siento desbordado por los estudios” y “Los exámenes me producen una tensión excesiva”, que coincide con lo relatado por la participante 4 y también con el participante 5. También en la “Escala de Afrontamiento ante la Ansiedad e Incertidumbre Pre-examen” (Heredia et al. 2008) existen varios enunciados con posibilidad de asociarse al afrontamiento afectivo como, por ejemplo: “Consulta a personas que han tenido experiencias similares sobre qué hicieron en esa situación”, “Hablo con otros para averiguar más acerca del examen”, “Intento conseguir apoyo y comprensión de los demás” y “Hablo con alguien acerca de cómo me siento”. Todo esto pudo verse reflejado en algunos testimonios, como el de la participante 1, y que también podría relacionarse con los diversos estados de ansiedad que dan respuesta a los afrontamientos, en donde se sugiere que la experiencia ansiógena también posee un componente cognitivo además del componente afectivo: Liebert & Morris (1967) expresaron que existe un componente cognitivo asociado a la preocupación y un

componente afectivo relacionado a la emocionalidad con la que es investida dicha experiencia.

## 9. Conclusiones

En vista de todo lo anterior se puede concluir que, de acuerdo con los testimonios obtenidos y su posterior discusión respecto a otras investigaciones, el estudiante universitario elabora estrategias de afrontamiento recurrentes de tipo conductual, cognitiva y afectiva en relación con la ansiedad ante exámenes orales, correspondiendo respectivamente a variables vinculadas a la evitación, la preocupación y la catarsis. En dos categorías, la **evitación** y la **preocupación**, los afrontamientos resultaron ser mayormente inadecuados en tanto perjudican el rendimiento y la regularidad académica, si bien la categoría de preocupación fue la que más testimonios significativos arrojó con respecto a la categoría de evitación; por otro lado, en una categoría, la **catarsis** resultó ser adecuada en su mayoría con respecto a ser propicia para el avance constante de la carrera y su manutención en cuanto al rendimiento académico. No hay que olvidar que, al momento de transitar una carrera universitaria, se está poniendo en juego el futuro del estudiante como profesional de la carrera que haya elegido y que es un punto de partida para construir un proyecto de vida a futuro, por lo que es esperable que el ambiente universitario sea un fuerte generador de ansiedad con respecto al nivel de exigencia en las materias y el tiempo de elaboración que esto conlleva hasta llegar al final de la carrera. En ese contexto, la gran mayoría de los estudiantes manifestaron una elevada ansiedad ante exámenes que experimentan durante estas instancias. De los diez participantes seleccionados, solo unos dos manejaban dicha ansiedad como estimulante y no como obstaculizador a pesar de que todos eran estudiantes avanzados de ambas carreras. Al observar el cuadro integrador de los participantes se puede apreciar que, por ejemplo, algunos llevan ocho o nueve años de cursada realizando materias de tercer o cuarto año (participantes 4, 5 y 10), mientras que otros participantes que sólo llevan cinco o seis años de cursada ya han finalizado todas las materias o están a punto de terminarlas (participantes 1, 2, 6 y 8). Si bien todos manifiestan experimentar ansiedad ante exámenes es evidente que, a mayor nivel de ansiedad, más esfuerzo conlleva el poder elaborar estrategias adecuadas de afrontamiento que propicien un buen rendimiento académico.

Bajo estas características se entrevistaron a los diez participantes, quienes a lo largo de sus testimonios han dado lugar a tres categorías bien diferenciadas respecto a

los estilos de afrontamiento y que resultaron relevantes para los objetivos de esta investigación. Hay que tener en cuenta que la cantidad de participantes seleccionados fueron pocos en relación con la gran cantidad de estudiantes que atraviesan todo el tiempo por estas instancias evaluativas. Si bien los diez participantes seleccionados aportaron información valiosa para el estudio de la ansiedad ante exámenes y sus estrategias de afrontamiento, es necesario continuar explorando más testimonios entrevistando una mayor cantidad de estudiantes universitarios que permitan aportar mayor riqueza a la experiencia universitaria con respecto a esa problemática, incluyendo a quienes cursan materias de primer y segundo año. Otro factor importante por mejorar es una mayor rigurosidad de monitoreo del rendimiento académico, en especial tomando en cuenta la cantidad de años cursando la carrera en relación con la cantidad de materias aprobadas ya que, si bien hubo hincapié en este aspecto, se le dio más prioridad a los tipos de afrontamientos que surgen durante las instancias de examen oral. También es necesario propiciar mayor articulación con otras variables que giran alrededor del ámbito académico, como el apoyo social, el estrés, la procrastinación o las técnicas de estudio. Es cierto que se las ha mencionado dentro de las variables principales y han servido como hilo conductor de esta investigación, pero es necesario continuar explorándolas en mayor profundidad a fin de arrojar más luz en las problemáticas que giran en torno al estudiante universitario.

Se sugiere que para futuras investigaciones se sigan abordando las variables anteriormente nombradas en forma cualitativa, ya que hay muchas investigaciones previas con aportes valiosos respecto al estudiante universitario y su relación en el ámbito académico; sin embargo, al ser todas de índole cuantitativa se pierde la riqueza que pueden aportar los testimonios de éstos mediante entrevistas semidirigidas que evidencien el relato del estudiante en instancias de examen desde su propia subjetividad. Ampliar la cantidad de participantes es también vital para localizar categorías viables que permitan continuar explorando desde un enfoque cualitativo. No necesariamente se pretende entrevistar a estudiantes de varias carreras, pero sí sumar de forma prioritaria a estudiantes de Psicología y Psicopedagogía que sean de años más inferiores, como primer y segundo año, y en menor medida, de tercer y cuarto año. Sin embargo, también es preciso que más allá de necesitar evidenciar los testimonios de los estudiantes, debería tenerse en cuenta que dichas investigaciones puedan ayudar a los estudiantes a manejar de una manera más adaptativa la ansiedad que generan las instancias de examen y ofrecer estrategias más adecuadas para afrontar la exigencia universitaria.

## 10. Referencias

Aguayo, L.V., (1999). *Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX*. Anales de Psicología. 15 (2), 223-231.

Aragón-Borja, L.E., Contreras-Gutiérrez, O., Tron-Álvarez, R. (2011). *Ansiedad y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios*. Journal of Behavior, Health & Social Issues, 3 (1), 43-56.

Ávila-Toscano, J.H., Hoyos Pacheco, S.L., González, D.P. & Cabrales Polo, A. (2011). *Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Psicogente, 14 (26), 255-268.

Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H., Valdez, N., (2003). *Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología*. Revista de Psicología de la PUCP. 21 (2), 365-392.

Castaño, E. & León del Barco, B. (2010). *Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10 (2), 245-257.

Castellanos, M.T., Guarnizo, C.A. & Salamanca, Y., (2011). *Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana*. International Journal of Psychological Research, 4 (1), 50-57.

Ceberio, M. & Serebrinsky, H. (Ed.) (2011). *Dentro y fuera de la caja negra: desarrollos del modelo sistémico en psicoterapia*. Psicolibro ediciones.

Clark, B. & Beck, A. (Ed.) (1985). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Desclée de Brouwer.

Codina Jiménez, A., (2004). *Saber escuchar. Un intangible valioso*. Intangible Capital. 4, 1-27.

Contreras-Gutiérrez, O., Chávez-Becerra, M. & Aragón-Borja, L.E., (2012). *Pensamiento constructivo y afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios*. Journal of Behavior, Health & Social Issues, 4 (1), 39-53.

Cornejo, M. & Lucero, M.C., (2005). *Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionados con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento*. Fundamentos en humanidades. 6 (2), 143-153.

Ellis, A. (Ed.) (2000). *Cómo controlar la ansiedad antes de que le controle a usted*. Paidós.

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & De Pablo, J., (2008). *Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos*. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 739-752.

Furlan, L., (2013). *Construcción de una escala conductual de ansiedad frente a los exámenes (ECAE)*. *Psiencia*. 5 (2), 81-89.

Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S., Tuckman, B.W., (2012). *Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de la procrastinación de Tuckman (ATPS)*. *Perspectivas en psicología*, 9, 142-149.

Furlan, L., Kohan Cortada, A., Piemontesi, S.E. & Heredia D.E. (2008). *Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Furlan, L., Sánchez Rosas, J., Heredia, D., Piemontesi, S., Illbele, A., & Martínez, M. (2012). *Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes*. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1 (1), 130-141.

Furlan, L.; Sánchez Rosas, J.; Heredia, D.; Piemontesi, S.; Illbele, A. (2009). *Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios*. *Pensamiento Psicológico*, 5 (12), 117-123.

Furlan, L.A., Ferrero, M.J. & Gallart, G. (2014). *Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes universitarios*. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6 (3), 31-39.

García Berbén, A.B. (2008). *Proceso de enseñanza/aprendizaje en educación superior*. Tesis Doctoral.

González Ramírez, M. T. & Landero Hernández, R., (2007). *Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: propiedades psicométricas en una muestra de México*. *Anales de Psicología*, 23 (2), 133-140.

Gorsuch, R.L., (1966). *The general factor in the Test Anxiety Questionnaire*. *Psychological Reports*, 19, 308.

Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., & Volker H., (2008). *Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los exámenes: GTAI-A*. *Evaluar*, 8, 46-60.

Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., Pérez, E., (2008). *Adaptación de la escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre preexamen (COPEAU)*. *Avaliação Psicológica*, 7 (1), 1-9.

Hernández Sampieri, R. (Ed.) (2014). *Metodología de la investigación – 6ta edición*. Interamericana Editores.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967). *Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data*. *Psychological Reports*, 20, 975-978.

Lorenzo Torrecillas, J.J., Lozano Segura, M.C., (2017). *Ansiedad ante los exámenes moderada por la participación en actividades físicas y deportivas*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 277-283.

Mandler, G. & Sarason, S.B. (1952) *A study of anxiety and learning*. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47 (2), 166-173.

Medrano, L.A. & Moretti, M., (2013). *Eficacia de un programa de entrenamiento para disminuir manifestaciones cognitivas de ansiedad ante los exámenes en ingresantes universitarios*. *Informes Psicológicos*, 13 (1), 41-52.

Morales, D., (2005). *La respuesta emocional en la comedia antigua: risa e indignación*. *Onomázein*. 12, 179-197.

Naveh-Benjamin, M., W. McKeachie & Lin., Y. (1987). *Two Types of Test-anxious Students: Support for an Information Processing Model*. *Journal of Educational Psychology*. 79,131-136.

Parisi, L. & Omar, A. (2009). *Estrategias de afrontamiento del estrés como potenciadoras de bienestar*. *Psicología y Salud*, 19 (2), 167-175.

Pennebaker, J. & Susman, J., (1988). *Disclosure of traumas & psychosomatic processes*. *Social Science & Medicine*. 26, 327-332.

Piemontesi, S. & Heredia, D., (2011). *Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico*. *Revista Tesis*, 1, 74-86.

Polanco Hernández, A. (2005). *La motivación en los estudiantes universitarios*. *Actualidades investigativas en educación*, 5 (2), 1-13.

Pulido Rull, M.A., Serrano Sánchez, M.A., Valdés Cano, E., Chávez Méndez, M.T., Hidalgo Montiel, P. & Vera García, F., (2011). *Estrés académico en estudiantes universitarios*. *Psicología y Salud*, 21 (1), 31-37.

Ramos, F. Manga, D. y Moran, C. (2005). *Escala de Cansancio Emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas y asociación*. Interpsiquis. 6º Congreso virtual de Psiquiatría.

Rodríguez Soriano, N.Y. & Torres Velázquez, L.E., (2006). *Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 255-270.

Sánchez Anguita-Muñoz, A. (2007). *Ansiedad ante los exámenes*. *Universidad de Salamanca*, 1655 (1), 51-55.

Sánz, J., (2014). *Recomendaciones para la utilización de la adaptación española del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) en la práctica clínica*. *Clínica y Salud*. 25 (1), 39-48.

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

Sicre, E. & Casaro, L., (2014). *Estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología*. *Revista de Psicología*., 11 (20), 61-72.

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.

Turner, R. & Marino, F. (1994). *Social Support and Social Structure: A Descriptive Epidemiology*. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 193-212.

Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J.C., Suarez Rivieiro, J.M., Piñeiro Aguín, I. & Rodríguez Martínez, S. (2000). *Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. *Psicothema*, 12 (3), 368-375.

Vallejo Ruiloba, J. (Ed.) (2011). *Introducción a la psicopatología y a la psiquiatría – 7ma edición*. Elsevier Masson.

## **11. Anexos**

### **Participante 1**

**¿Qué carrera estás haciendo actualmente?**

Psicopedagogía.

**¿Qué edad tenías cuando empezaste y qué edad tenes actualmente?**

53 y actualmente 59.

**¿Cuántas materias tenés aprobadas, hasta el momento, con final inclusive?**

Y yo ya rendí todas en el 2017 y entregué la TIF el año pasado.

**¿Pasaste por la experiencia de haber desaprobado un examen oral en la instancia de examen final?**

Sí, lo pasé... con desarrollo I que fue la única que desaprobé, porque no soporté la situación con la profesora de que nos dejara 3 horas a mis compañeros y a mi (porque nos hizo pasar de a 3 personas); me levanté y me fui. Y la segunda vez que me fui a presentar para esa misma materia, vi a una compañera mía salir tan mal del final que avisé que no la iba a dar y me fui.

**¿Cómo considerás que es tu rendimiento?**

Cuando comencé fue duro, primero por la cantidad de años de no haber agarrado un libro, y bueno, después fue todo en ritmo. O sea, con la práctica fui sintiéndome más segura en los orales. Obviamente que yo le tenía miedo a que me reprobaran, de hecho, tuve que hacer terapia por este tema; tuve que hacer una especie de acting, dramatizarlo antes de poder ir a dar mi examen.

### **Durante la preparación, ¿cómo administrás el tiempo?**

Y... es complicado en mi caso porque muchas de las materias son a distancia y a mí nunca me gustó esa modalidad, simplemente porque no tenés a la otra persona en frente, no sabes con quien te vas a encontrar en el final, no sabes cómo prepararte más allá de haber estudiado todo porque no tengo un vínculo formado con ese profesor. Cuando llegaban los días para preparar el final me ponía a preguntar todo: quien iba a ir a dar, qué profesor iba a estar, qué es lo que va a darle más importancia para estudiar... y así.

### **¿Hay aspectos que te preocupen de esta instancia? De ser así, ¿cuáles y por qué?**

En mi situación, lo que me preocupa es no poder responder coherentemente la respuesta que espera un profesor, y otra cosa que me preocupa es: “¿llegaré a un 4, como para sacarme la materia de encima?”. Y por ahí resulta que llegaste a sacar un 4 y decís “¡la pucha, podría haber sacado más!”

### **¿Qué factores pensás que pueden interferir durante la preparación de los mismos?**

Lo que puede interferir en mi caso son cosas de la vida cotidiana. Ir a la par de la facultad siendo una persona ya grande, teniendo también otras preocupaciones, tengo que poder cumplir con ambas cosas, ambas realidades. Y creo que ya uno cuando aprueba el parcial tenes el 75% de la materia metida, apunto más a aprobar los parciales que los finales. Cuando llegas a los finales yo creo que uno ya tiene más cancha. Eso es lo que percibo.

### **¿Qué sensaciones experimentás o vivenciás al momento en que te llaman para entrar al aula y rendir?**

Cuando me llaman me empieza a latir un poquito mas el corazón. Y cuando ya me senté frente al profesor, es “bueno, ya está... ¡ya está y adelante!”.

### **¿Qué pensamientos te surgen al momento de estar sentado frente al profesor?**

Los pensamientos que me surgen es que no voy a recordar lo que estudié, y me inhibo. Entonces, eh... al inhibirme me bloqueo y varias veces he dicho “no sé, no sé, me voy—no sé, no sé, no se” ... O sea, me bloqueo totalmente...y por ahí sé, pero al ponerme tan nervioso tiro todo por la borda. Y en ese momento no me acuerdo de nada.

Y después me angustio porque digo “estudié tanto tiempo, y que, voy allá y no puedo contestarle al profesor lo que me pregunta”

**¿Cómo te sentís cuando el profesor señala que no contestaste correctamente una pregunta?**

Pienso “chau, me bochan”. Siento que se derrumba todo, que ya está.

**¿Buscas otros recursos a la hora de prepararte? ¿Cuales?**

Si, hablar con mis compañeras, ver si las dos entendemos lo mismo y repasar todo. O sea, vos estudias todas las unidades, ¿no es cierto? Entonces cuando tengo que dar el final, elijo dar la última unidad que es el cierre de todo... Y otra cosa que hice también con otras materias fue empapelar acá todo con cosas de la materia, tenía hasta fotos con las filminas de clases.

**¿Te resultaron adecuados esos recursos? ¿Por qué?**

Si, totalmente, el de los afiches muchísimo porque tengo mucha memoria visual... así que fue lo más útil.

## **Participante 2**

**¿Qué carrera estás haciendo actualmente?**

Psicopedagogia

**¿Qué edad tenías cuando empezaste y qué edad tenes actualmente?**

Tenia 17 y ahora tengo 24

**¿Cuántas materias tenés aprobadas, hasta el momento, con final inclusive?**

A principio de año aprobé la última materia, y ahora me quedan solo las pasantías y la TIF.

**¿Pasaste por la experiencia de haber desaprobado un examen oral en la instancia de examen final?**

Si, varias veces. En primer año con psicoanálisis me había pasado una situación en la que la materia era muy complicada, fui, me senté en la mesa y le dije a la profesora que no iba a rendir... entonces me obligó y me incitó a contestarle cosas que no quería, pero yo dije que me iba igual. Y después con desarrollo I también me pasó. Me he presentado, me he preparado, me han llamado y me he ido a mi casa [se ríe]. Y después a partir de ahí dije “nah, nunca más, me anoto y me presento”.

### **¿Cómo considerarás que es tu rendimiento?**

En las últimas materias me sentí mucho mas cómoda. Creo que fue mucho mas optimo que al principio cuando no tenia las mismas herramientas y mucho menos el conocimiento para ir a rendir. Y, además, el hecho de poder ir sumando todo el conocimiento que obtenía de las materias anteriores hace que te sientas con otra seguridad frente a la materia que vas a dar.

### **Durante la preparación, ¿cómo administrás el tiempo?**

Trato de poder abarcar todo. En mi caso, al tener materias a distancia no tenías una clase típica en la que una profesora te pueda explicar que “los temas más importantes son estos y estos” y enfocarte en eso, entonces quizá te dispersa el hecho de tener tanto material y querer abarcar tanto que no puedes... al no tener un vínculo con algún profesor para dar el final, eso te genera alguna resistencia porque te estas sintiendo evaluado y como uno tiene esa posición tal vez no se prepara como debería.

### **¿Hay aspectos que te preocupen de esta instancia? De ser así, ¿Cuáles y por qué?**

Mi mayor miedo es sentirme evaluada y fallar, o fracasar, en esa evaluación. Y tomarlo como algo que me derrumbe a la hora de poder responder el resto de las preguntas. Otra cosa que me pasa es que, conociendo al profesor y que ya tenga un concepto tuyo, me preocupa el hecho de llegar a defraudarlo; que tenga mucha expectativa en lo que vos sabes... esto me pasó en el final de Dinámica de Grupos, tenía un 10 en la cursada y de hecho fui muy participativa en la cursada; en el final me bloqueé y la profesora me decía “¡pero vos sos una buena alumna! Vos esto lo sabes, vos esto, vos aquello”, y así me bloquee peor todavía.

### **¿Qué factores pensás que pueden interferir durante la preparación de los mismos?**

Y pienso que la preocupación de tener que saber más y que no sea suficiente. Eso me genera mucha ansiedad, pero al mismo tiempo me da confianza cuando veo que llego justo a tiempo para el final y poder lograr una preparación que yo diga “esto sí que lo sé, esto me lo puede preguntar y bla bla bla”, listo, ya está. Entonces eso hace que le pueda dedicar menos tiempo del que pensaba y poder enfocarme en otro final más.

**¿Qué sensaciones experimentás o vivenciás al momento en que te llaman para entrar al aula y rendir?**

Las palpitaciones a mí... siempre... y empiezo a jugar con mi anillo... y bueno, eso... ya después de entrar es como que ya está... que sea lo que dios quiera.

**¿Qué pensamientos te surgen al momento de estar sentado frente al profesor?**

Que ya está... que estudiaste todo lo que tenías que estudiar... Y bueno es el momento de expresarlo con tus palabras y hacer lo que puedas. Y si el profesor te hace preguntas ahí ya cambia la cosa... empiezo a dudar si voy a expresarme bien con las palabras que voy a usar.

**¿Cómo te sentís cuando el profesor señala que no contestaste correctamente una pregunta?**

Con una sensación fea, que te angustia el no poder responderle lo que te pide. En mi caso trato de usar un recurso que es relacionar con un tema parecido a ver si me puedo acordar lo que quiere que el profesor le responda, pero bueno a veces te puede tocar un profesor que es muy conceptual que te pide hasta el pie de página. En muchas materias a distancia me pasó de encontrarme en el final con profesoras que eran muy puntillosas con algunos conceptos, tenían el ego allá arriba y protestaban mucho con eso.

**¿Buscas otros recursos a la hora de prepararte? ¿Cuáles?**

Otros recursos que busqué fueron en una materia en particular, que usé afiches. Tenía mi pieza toda empapelada y dormía con Técnicas, me levantaba con Técnicas, merendaba con Técnicas [se ríe]. Y eso también me sirvió para poder no solo plasmar el conocimiento y demás sino usarlo tipo espejo; entonces me imaginaba que tenía la profesora ahí adelante e iba leyendo las cosas y bueno, ese fue un recurso que me sirvió mucho.

**¿Te resultaron adecuados esos recursos? ¿Por qué?**

Si, a mi me ayudó mucho trabajar sobre la seguridad, y además trabajar con un espejo y verme a mi segura de lo que estaba diciendo en cuanto a la parte gestual, y acompañar con eso el lenguaje verbal con el no verbal, o sea, que lo que se transmita sea coherente. Eso me ayudó mucho. Y después en cuanto a recursos mas didácticos, lo de los afiches fue super útil, el poder hablar y preparar el vocabulario sobre eso.

**Participante 3**

**¿Qué carrera estás haciendo actualmente?**

Psicopedagogía

**¿Qué edad tenías cuando empezaste y qué edad tenes actualmente?**

Tenia 26 años... y actualmente tengo 30.

**¿Cuántas materias tenés aprobadas, hasta el momento, con final inclusive?**

Ya aprobé todas las materias y... en el 2016 fue la última, y entregué la TIF a mitad del año pasado.

**¿Pasaste por la experiencia de haber desaprobado un examen oral en la instancia de examen final?**

Si, me pasó con psicología general, y con desarrollo I particularmente. Yo lo que veo es que el patrón para haber pasado por la experiencia de haber desaprobado es en aquellas materias que tienen demasiada carga teórica.

**¿Cómo considerás que es tu rendimiento?**

Considero que mi rendimiento era deficiente con respecto a los exámenes escritos. Personalmente me siento más cómoda escribiendo que hablando porque al escribir puedo pensar mas tranquila y no necesito tener un vocabulario preparado cuando tengo que dar el final oral.

**Durante la preparación, ¿cómo administrás el tiempo?**

Tal vez de la misma manera que con los exámenes escritos, pero en este caso poniendo más énfasis (como ya dije) en el vocabulario que iba a usar y la manera en que me iba a expresar. Entonces practicaba sola hablando en voz alta, o frente a una compañera... estar hasta las tres de la mañana practicándolo...

**¿Hay aspectos que te preocupen de esta instancia? De ser así, ¿cuáles y por qué?**

Si, una de las cosas que mas me preocupan es que, como tengo materias a distancia, el hecho de no saber qué profesor me va a tomar el examen oral me altera bastante. En lo personal me ponía mas nerviosa justamente el darme cuenta de que estoy nerviosa o de que tengo ansiedad y no poder expresar lo que quería decir al momento del oral. Cuando eso pasaba quería evadirme, siempre, pero nunca terminé haciéndolo. No recuerdo un solo final en el que no quiera irme.

**¿Qué factores pensás que pueden interferir durante la preparación de los mismos?**

Creo que puede interferir la inseguridad, que es lo mas importante. Por ahí a uno le surge la idea de decir “uy, no se todo, entonces no voy a aprobar”. Es una inseguridad como de “no es suficiente, tengo que saber más”

**¿Qué sensaciones experimentás o vivenciás al momento en que te llaman para entrar al aula y rendir?**

Sensaciones... con respecto a lo físico me pasa mucho: me sudan las manos, se me acelera el ritmo cardiaco... me agito y eso me afecta mucho. Empieza a disminuir todo eso cuando ya me siento frente al profesor.

**¿Qué pensamientos te surgen al momento de estar sentado frente al profesor?**

Mis pensamientos son bastante negativos... Digo, yo pienso “ay ahora todo lo que se, todo lo que estudie no lo voy a poder expresar, tengo que tranquilizarme, tengo que calmarme, seguramente lo esté haciendo mal”

**¿Cómo te sentís cuando el profesor señala que no contestaste correctamente una pregunta?**

Siento que es una confirmación de mis temores... Pero no siento lo mismo con todos los profesores; creo que tiene que ver con el vínculo que haya tenido.

**¿Buscas otros recursos a la hora de prepararte? ¿Cuales?**

Si. En lo personal, al saber que es oral el final, lo que hago es preparar mejor el vocabulario, ensayarlo con una compañera, hablarlo, para ver cómo sale y como practica también así estoy más tranquila.

**¿Te resultaron adecuados esos recursos? ¿Por qué?**

Yo creo que lo que más me ayudó fue poder anticiparme, o sea, anticiparme en el sentido de que lo que voy a rendir es un examen oral y prepararme acorde a ello, tener conciencia de que voy a tener que responde oralmente y no escribiendo.

**Participante 4**

**¿Qué carrera estás haciendo actualmente?**

Psicología

**¿Qué edad tenías cuando empezaste y qué edad tenes actualmente?**

Tenía 23, y ahora tengo 35. Dejé 4 años la carrera por temas personales... donde me sentí desconectada con la carrera, sin motivación. Y la retomé porque precisamente sentí que es mi vocación... que está ahí y es a lo que quiero dedicarle mi vida. Esto pasó cuando tenía 29 y volví a los 34... mientras tanto estuve trabajando, con lo cual cursaba pocas materias. ¡Encima cuando retomo me encuentro con un plan totalmente nuevo y más materias a cursar! Uno de los finales que di mal, acarree por fecha de vencimiento y debía recursar todo un año de materias ya aprobadas. Por un motivo u otro se me terminó extendiendo más del promedio normal la carrera.

**¿Cuántas materias tenés aprobadas, hasta el momento, con final inclusive?**

36 finales aprobados.

**¿Pasaste por la experiencia de haber desaprobado un examen oral en la instancia de examen final?**

Desaprobé 2 finales... El primero fue en primer año, psicología social, una profe que no era la mía, me dijo que me faltaba una “vuelta de tuerca” ... esto fue en las mesas de

diciembre y luego en febrero fui y estaba mi profe... había ido sin estudiar y me puso un 8. Y el segundo final... la verdad es que no fui bien preparada. Se me vencía, fui como pude y no salió bien... esa era psicología evolutiva I.

### **¿Cómo consideras que es tu rendimiento?**

Creo que mi rendimiento es bueno, pero siempre en líneas generales, mi nota de cursada bajó con respecto a la nota del final oral salvo este último tiempo donde pude trabajar un poco más el tema de la seguridad al hablar, el no sentirme cohibida con el profesor, no sentir que quizá tenía que saber todo para presentarme a rendir... A mí me pasaba, y me pasó recientemente con Clínica, que me anotaba y luego me iba. En muchas materias me pasó... o sea, huía porque pensaba que me faltaba algo más para estudiar. El profesor a veces parece tan grande, tan eminencia que uno se siente minúsculo. Eso me genera siempre mucho miedo, mucha preocupación por mi rendimiento.

### **Durante la preparación, ¿cómo administras el tiempo?**

Trato de administrarlo... por lo general estudiando bastante a último momento, entonces quizá termino en pocos días con muchas horas de estudio, lo cual me agota bastante, pero llego a estudiar todo.

### **¿Hay aspectos que te preocupen de esta instancia? De ser así, ¿Cuáles y por qué?**

Me preocupa no poder-- en realidad me preocupa trabarme por los nervios y no poder demostrar lo que yo estudié, porque yo no me presento a un final sin haber estudiado. Siempre que voy, sé. Pero a veces los nervios me juegan en contra y me ha pasado de que quizá se me haga alguna laguna... o si tengo que dar algún tema, poder decirlo, pero me sale por la mitad. Entonces esa es mi preocupación... y a veces las preocupaciones tienen que ver con quien tengo adelante o qué cátedra es a la que te vas a presentar a rendir.

### **¿Qué factores pensás que pueden interferir durante la preparación de los mismos?**

Principalmente las ganas, el cansancio, la motivación, los distractores que hay en una casa, ponerle estas estudiando y a veces terminas hasta limpiando. Pero en realidad si estas motivado y estas decidido a ir y a rendir ese final y decir "lo voy a aprobar", vos te sentás y estudias como corresponde.

**¿Qué sensaciones experimentás o vivenciás al momento en que te llaman para entrar al aula y rendir?**

La primera sensación sería como de miedo y... como que pienso que se me borró todo aquello que estudie. Como que no se nada... eso como primerísima sensación. Y eso lo expongo al profesor...es más, cuando fui a rendir psicopatología 2, le expuse a la profesora que estaba muy nerviosa, que me sentía muy nerviosa, y que me tuviera paciencia si me trababa porque quizá necesitaba unos segundos para pensar... yo expongo todo, jamás me callo nada, ni con un profesor. También me pasó en orientación vocacional, la modalidad del examen era que entremos todos los que teníamos que rendir e íbamos pasando a exponer delante de todos mientras los compañeros y profesoras nos escuchaban y nos veían... y en ese momento yo estaba tercera y le dije lo mismo, que estaba muy nerviosa con esta situación de examen y que prefería esperar hasta que yo me sintiera más tranquila así que creo que pasaron como 3 o 4 personas y recién ahí pasé y rendí.

**¿Qué pensamientos te surgen al momento de estar sentado frente al profesor?**

Depende cómo yo perciba al profesor. Si veo que no es una pared, o sea, que vos le hablas y te devuelve o te asiente con la cabeza, siento como que me da más confianza y donde de hecho he dado mejores finales en cuanto a rendimiento... si el profesor tiene una cara como de desaprobación, ahí si me agarra mucha inseguridad y tiendo a cerrarme un poco más y ahí empiezo a trabarme, a ponerme un poco nerviosa, pero son bastantes nervios más que nada... básicamente por la misma situación de examen, esa sensación de que estas siendo evaluado.

**¿Cómo te sentís cuando el profesor señala que no contestaste correctamente una pregunta?**

Depende cómo lo señale, si lo señala como crítica constructiva y me lo explica, lo tomo bien. Ahora, si solo se limita a decir que lo que estoy diciendo está mal y la cara acompaña eso la verdad es que me siento muy mal... porque yo considero que el examen final también es una instancia de aprendizaje, y de hecho me ha pasado que en varios finales donde quizá dije algo de la manera en que no debía ser dicha y me lo explicaron... eso hoy lo tengo mucho más fresco y cerrar la materia de otra manera.

**¿Buscas otros recursos a la hora de prepararte? ¿Cuales?**

Busco tratar de estar tranquila, no sé si tengo algún recurso en general... trato de estar tranquila y de saber que yo sé, que voy sabiendo...Creo que mi recurso principal durante todos estos años y en todos los finales que he rendido es que a veces no tiene que ver conmigo sino la actitud del profesor conmigo, que es lo que más me golpea. A mí, Paula, es lo que más me golpea...

**¿Te resultaron adecuados esos recursos? ¿Por qué?**

Ahora estoy adoptando justamente el recurso de pensar que la persona que yo tengo adelante no sabe nada y que yo se lo tengo que explicar como si fuera tonto... si, me resultó adecuado porque deja de interferirme la cara de aprobación o desaprobación del otro... porque si yo tengo que explicarle a alguien como si no supiese nada, y la que tiene el conocimiento soy yo, entonces estoy explicando algo en vez de dar un examen.

**Participante 5**

**¿Qué carrera estás haciendo actualmente?**

Psicología

**¿Qué edad tenías cuando empezaste y qué edad tenés actualmente?**

Emm... empecé... cuando tenía... 29...y ahora 38.

**¿Cuántas materias tenés aprobadas, hasta el momento, con final inclusive?**

Ya tengo todos los finales aprobados, el último fue en diciembre del año pasado.

**¿Pasaste por la experiencia de haber desaprobado un examen oral en la instancia de examen final?**

Sí... el primero que recuerdo es el de Psicología General... no me acuerdo si la 1 o la 2. No, la 2 fue... me faltaba más preparación. En realidad, había preparado toda la materia y siempre necesito un repaso... o sea, necesito preparar todo y una vez que la preparo toda hacer un repaso de todo... me faltó ese repaso.

**¿Cómo considerás que es tu rendimiento?**

Mi rendimiento en general es bueno... diría que es bueno... eh... a ver, o sea, a parte reprobar ese examen, después reprobé otro... que son los únicos dos que reprobé, si, que me presenté y fue medio polémico... en la primer materia reconozco que me faltaba más preparación e igual me presenté... creo que fue a modo de experimento propio, personal... y aparte estaba en el principio de la carrera y bueno, fue algo que quise hacer. Pero en el segundo, decía que fue polémico porque medio que hubo un problema ahí con la profesora, porque yo estaba preparado, la materia era Evolutiva I, pero no me tomó la titular, me tomó otra que no me acuerdo... igual después me enteré de que también hubo un problema con esa mujer y no dio mas clases así que para mí tranquilidad después pude rendir con otra (se ríe).

### **Durante la preparación, ¿cómo administrás el tiempo?**

Y bueno, digamos que es según lo que me costó la cursada y cuan difíciles sean las unidades le adjudico más o menos días de estudio. Dependiendo de que materia y como resultaron difíciles los temas: a mayor dificultad, mas tiempo... y entonces con cada final iba variando esa cuestión del tiempo, si era menos difícil, menos tiempo. Con el trabajo también, eso lo planificaba lo mas espaciado posible como para que el repaso no me afectara con el trabajo, entonces planificaba tener... que se yo... dos una semana y uno en la otra, o dos y dos, uno y uno... por mas que tuviera que rendir solo dos finales... igualmente me ponía uno en una semana y otro en la otra semana. Otra cosa que hice, pero en muy poquitas situaciones, habré hecho 2 en una semana porque consideraba que una de ellas no era tan difícil, y la más difícil siempre la daba primero y dejaba lo menos difícil, lo que yo consideraba menos difícil para después.

### **¿Hay aspectos que te preocupen de esta instancia? De ser así, ¿cuáles y por qué?**

Darlo bien... que se yo... o sea, lo primero: aprobarlo. Pero inmediatamente después es darlo con un mínimo de calidad, viste. No era una preocupación grande igual tener nota alta, tipo un 9 o algo así, pero sí lo que me preocupa mas es la cantidad y calidad que daba en el final. La producción de lo que le iba a contar al profesor.

### **¿Qué factores pensás que pueden interferir durante la preparación de los mismos?**

(piensa) Para la preparación, la época del año puede interferir... el laburo... o mejor dicho no la época del año sino el momento que estaba transcurriendo durante el laburo. Eso es un poco lo que tenia en cuenta ya sea para pedir los días al rendir el examen o ya

sea... si hacía mucho frío o mucho calor también por mi laburo influía y a su vez me afectaba en el rendimiento para estudiar, para repasar. Si había mucho laburo o poco laburo... después... por ejemplo si tenía algún cumpleaños o alguna reunión social, yo siempre anteponeía dar el examen, pero me rompía las pelotas estar diciendo que “no”, decir “no” de vuelta... no me gustaba. Y bueno, era un tira y afloje... a lo largo del tiempo en la cursada iba escalando como podía... amistades, familiares, pareja... todo eso es como que queda de lado cuando das finales... le tenés que dedicar tiempo.

**¿Qué sensaciones experimentás o vivenciás al momento en que te llaman para entrar al aula y rendir?**

(Se ríe) Sensaciones... bueno, desde físicas: nerviosismo, tensión, en el estómago... la pelota en el estómago... ¿qué más? Y bueno, ansiedad, básicamente. En otras materias lo sentía mas que en otras, pero en todas me ponía igual... quizá en algunas más, es otra cosa, definitivamente... según, como te decía antes, si algún tema me costaba mas o menos... lo que más me influía era como me sentía preparado, era directamente proporcional... cuando estaba mejor preparado, menor ansiedad... si estaba menos preparado... explotaba... la pregunta mental de decir “¿estoy bien preparado?”... y bueno si el profesor te pregunta justo ese tema estas al horno... pero si estas preparado es poco.

**¿Qué pensamientos te surgen al momento de estar sentado frente al profesor?**

¿Ni bien me siento? Mmm... sabes que... no, casi nada. En ese momento es como que yo... ya está, estoy ahí... que todo lo que venga ahí es al cohete. Pensamientos, nada... tensiones, si... y tal vez algún pensamiento relacionado a qué me va a preguntar o que no se vaya al carajo con la pregunta... eso es lo único, pero después, en ese momento, ya está... es como estar frente al paredón de fusilamiento... ya sabes lo que va a pasar, así que listo, esto es.

**¿Cómo te sentís cuando el profesor señala que no contestaste correctamente una pregunta?**

Ahí inmediatamente... “buscando”, dejar toda la atención en buscar eso que te falta y que te lo está pidiendo. Depende también cómo lo digo el profesor, de que manera lo pida... vos sabes que hay profesores que no importa si respondiste bien o mal, pero te hacen como un cuentito... y hay otros que son mas secos... entonces el pensamiento

automático es “uy la puta madre” ... pero inmediatamente después estoy ahí buscando y tratar de acordarme o sino tratar de asociar bien o como razonar la respuesta. Mis diálogos en el examen son más tipo... “uy la puta madre” o “¿qué quiso decir?” ... no sale de eso lo que pienso.

**¿Buscas otros recursos a la hora de prepararte? ¿Cuales?**

La respuesta: “no”. (se rie). Lo que pasa es que, a mi lo que me dio resultado como método... era no juntarme con gente. No para aprobar un final, quizá para terminar de redondear alguna idea, ahí sí, pero para rendir un final, no me juntaba, sentía que no me servía, porque veía que me afectaba a la atención, que me distraía mucho. Entonces lo que hacía, era que notaba que era muy puntilloso, pero me decía a mí mismo “dejá, avanza, que, si te queda tiempo, volves”, pero el pensamiento era “no te quedes estancado en boludeces, en ser detallista, no empecés a darle vueltas... avanzá”. Excepto en Evolutiva, nadie, ningún profesor se ponía a desmenuzar milimétricamente cada palabra.

**¿Te resultaron adecuados esos recursos? ¿Por qué?**

Sí, siento que me sirvió. Me sirvió dejar todo habito de detallismo. Si tomo como recurso el no tomar un punto específico y saltar a otro tema, ese recurso me sirvió para tomar conciencia de decir lo justo y necesario y pasar a otro tema... eso me re sirvió... porque parece una tontería, pero la verdad que sirvió y me costó al mismo tiempo. Sabía como era la cuestión, lo que tenía que hacer, pero de ahí a llevarlo a la practica cuesta. Entonces bueno... eso cuando lo logre aplicar me sirvió mucho.

**Participante 6**

**¿Qué carrera estás haciendo actualmente?**

Psicología

**¿Qué edad tenías cuando empezaste y qué edad tenes actualmente?**

Cuando empecé... el tema fue así, yo empecé en la Universidad de Morón a los 28 años. Después como no me gustó la orientación, cuando ya tenía 29 casi 30 años, me pasé a la UFLO y ahora actualmente 35 y este sería mi último año.

**¿Cuántas materias tenés aprobadas, hasta el momento, con final inclusive?**

Tengo... 43 materias aprobadas

**¿Pasaste por la experiencia de haber desaprobado un examen oral en la instancia de examen final?**

Sí, con Psicofármaco. La experiencia fue que la primera vez sentí que no estaba muy orientada por ahí en los temas o no me fortalecí bien para estudiar. En la segunda vez que desaprobé, sinceramente... ¿cómo decirte? Me pareció que bueno, había otras cuestiones que... no sé, que quizá era mejor estudiar por los audios que grababa en clases y no tanto de los libros o de los manuales. Y ahí era como que fallaba yo mucho a la hora de estudiar.

**¿Cómo considerás que es tu rendimiento?**

En los finales orales lo que siempre siento es confianza, me gusta y me gustó estudiar en sí la carrera, entonces es como que también me gusta explicar... entonces... por momentos sentí que me sirvió mucho.

**Durante la preparación, ¿cómo administrás el tiempo?**

Por lo general leo todo, trato de leer todo, lo más completo posible. Algunas veces no hago resumen porque siento que se me puede perder algún dato que sea importante, o algún ejemplo que se pueda decir “estadístico” ... y son cosas que muchas veces hacen al discurso que uno puede llegar a tener en el final. Me pasa que estudio quizá hasta por palabras que sean significativas y por ahí me hago algún mapa conceptual, eso. Y dependiendo también como enseña el docente, me voy preparando alguna estrategia para poder aprobar el final, porque viste que hay algunos que, por decirte, les gusta que les lleves un caso o que a otros les gusta que algo que no se haya visto en la materia pero que tenga que ver, articularlo con lo que viste en la materia; eso hice una vez que investigué por internet y al exponerlo en el oral, por ese tema me terminó aprobando.

**¿Hay aspectos que te preocupen de esta instancia? De ser así, ¿cuáles y por qué?**

Por ahí me preocupa... que se yo, cómo encarar la situación, tomar confianza, darte cuenta de que el final uno lo puede ir manejando, que no me quede ningún tema fuera del tintero. Y quizá también apuntar a lo importante que el docente quiere; que muchas

veces si no sabes explicar esa parte fundamental que el docente considera que es la base de la materia, bueno, ahí ya sabe uno que lo más probable es que repruebe.

### **¿Qué factores pensás que pueden interferir durante la preparación de los mismos?**

Son muchos para mí, por ejemplo, el estado de ánimo, el momento del año también, porque para mí no es lo mismo rendir en diciembre que en febrero, o no sé, en agosto... no es lo mismo. El cansancio también si uno trabaja, no tener problemas familiares, porque muchas veces eso también... alguno tiene un problema de salud en mi familia y tengo que ir corriendo a ver qué pasa... todo eso viste... Puede ser también un grupo de compañeros copados que te ayuden a estudiar, o que por ahí si tienen algún material te lo pasen, o si tienen alguna palabra de aliento, eso también puede llegar a fortalecer a uno.

### **¿Qué sensaciones experimentás o vivenciás al momento en que te llaman para entrar al aula y rendir?**

A mí me da un poquito de... ¿cómo decirte? Me pasa que en el momento yo no me hago la cabeza, de verdad, yo estudio voy y bueno, que pase lo que tenga que pasar. En ese momento me da como ansiedad, un poco de miedo también, pero cuando uno ya se sienta y el docente te deja charlar y hablar de tu tema... exponerlo... uno ya se va sintiéndose seguro y piensa “mirá esto lo puedo decir, puedo manejar el tema” y bueno ya ahí voy con confianza, pensando que todo va a salir bien. Y sobre todo por ahí cuando te va resultando interesante lo que vas explicando, la trama de lo que uno va desarrollando.

### **¿Qué pensamientos te surgen al momento de estar sentado frente al profesor?**

El pensamiento, que creo que a la mayoría le debe pasar: “el tema que elegí, ¿lo voy a saber explicar?”, ¿es original lo que estoy dando...? Porque uno tiene que tener en cuenta que el docente que está del otro lado es un ser humano, que también puede estar cansado y que se yo, y bueno, como ya sabemos que es, y ser certero también en lo que le puedan llegar a preguntar a uno. Esos temores que son los típicos, por decirlo así.

### **¿Cómo te sentís cuando el profesor señala que no contestaste correctamente una pregunta?**

Por lo general cuando el profesor me contesta que no está bien lo que respondí... sinceramente, creo que la mayoría de las veces le dije que no lo sabía porque tampoco le iba a hacer perder el tiempo o contradecirle al docente, y que bueno, que quede en consideración de él si me quiere aprobar o no. Porque viste, tampoco tener un aprobado si realmente no sé, me parece como poco ético en el estudiante. Entonces siempre respondí eso, que no lo sabía o intentaba responder de una manera acorde a la situación, tampoco decir un disparate.

**¿Buscas otros recursos a la hora de prepararte? ¿Cuales?**

Por lo general lo que uso como recursos es buscar en internet, buscar en libros, buscar en... viste, por ahí, que se yo, experiencias de la vida de otros o de mi propia vida, buscar situaciones que me puedan representar algo, sobre todo en una carrera como la de psicología. Por ahí preguntar a compañeros, qué es lo principal de cada materia... así... yo por ejemplo había leído antes de pensar en psicología, como psicología cognitiva, psicología positiva... leí muchas cosas así, de humanística también, que me ha... ¿Cómo decirte? Me he abarcado muchos temas que después los vi en la facultad y eso fue otro recurso importante...

**¿Te resultaron adecuados esos recursos? ¿Por qué?**

A mi me pareció que esos recursos me aportaban bastante a lo que yo tenía que estudiar, porque me abrió mucho la perspectiva, el panorama... me hacía ver que en la vida cotidiana pasan situaciones de las que uno ve que aparecen en la teoría... y bueno, todo eso es lo que me sirvió.

**Participante 7**

**¿Qué carrera estás haciendo actualmente?**

Psicología

**¿Qué edad tenías cuando empezaste y qué edad tenes actualmente?**

Tenia... 21. Y ahora tengo 31, pero dejé en el medio, 2 años, por cuestiones de embarazo. Directamente dejé... porque yo había empezado en la UP, pero cuando quise volver era muy caro y me vine para la UFLO.

**¿Cuántas materias tenés aprobadas, hasta el momento, con final inclusive?**

Y estoy en cuarto año, pero también haciendo un par de materias de tercero... ya hasta segundo año, todas metidas, y la mitad de tercero. Que serían unas 35 materias, creo.

**¿Pasaste por la experiencia de haber desaprobado un examen oral en la instancia de examen final?**

No. Ninguno desaprobé.

**¿Cómo considerás que es tu rendimiento?**

En realidad, casi siempre me repiten la nota que tengo. Pero siento que podría dar un poco más. Ahora igual estoy mas canchera por tanta práctica, de tanto dar oral, oral y oral... porque yo venia de rendir en la UP todo escrito. Y cuando vine acá descubrí que era oral, y me quería matar... En la UP cursé tres años con escrito, y cuando vi que acá era oral y me quedaba un año... y no pude.

**Durante la preparación, ¿cómo administrás el tiempo?**

Cuando puedo. Tengo 2 hijos, entonces es un ratito... mayormente estudio de noche. Cuando ellos se dormían, yo me ponía a estudiar. Y los fines de semana también, después de salir y todo, estudiaba. O me levanto temprano para poder prepararlo.

**¿Hay aspectos que te preocupen de esta instancia? De ser así, ¿cuales y por qué?**

En realidad, le tengo mucho miedo. Pero porque siento que no puedo, si bien soy consciente de que te acabo de decir que nunca desaprobé un final, siento que igualmente voy a desaprobado. Y me cuesta mucho demostrarle al profesor que yo sé. Eso es lo que más miedo me da, o sea, mi único miedo es poder desaprobado.

**¿Qué factores pensás que pueden interferir durante la preparación de los mismos?**

Lo que más se me complica para preparar los finales, es el tiempo que le dedico a los nenes. Capaz la preparación de tener todos los resúmenes, eso me lleva mucho más tiempo, más que a mis compañeros porque tengo a mis dos chicos, tengo una casa a cargo... no sé, también ir al médico... todas esas cosas. A mí personalmente es lo que me interfiere con la facultad. Es lo que a mí más me cuesta.

**¿Qué sensaciones experimentás o vivenciás al momento en que te llaman para entrar al aula y rendir?**

En realidad, siento que me voy a morir, que me voy a quedar sin aire... (se ríe) Me tiemblan las manos, me sudan las manos, me late el corazón... es lo que yo siento, mucho miedo, todavía, y desde hace bastante.

**¿Qué pensamientos te surgen al momento de estar sentado frente al profesor?**

En realidad, tengo... una creencia que viene como a mi cabeza que es “soy inútil” ... cuando estoy por pasar tengo “no soy inútil” pero cuando me siento ahí viene el “soy inútil, no voy a poder, bla bla bla”, después puedo, pero primero me re cuesta hacerme fluir... Nada, yo la paso bien, pero cuando vas entrando viste, es fuerte.

**¿Cómo te sentís cuando el profesor señala que no contestaste correctamente una pregunta?**

Busco otros recursos en mi cabeza, pero no, no me pongo tan mal como podría llegar a ser. Sigo buscando a ver qué puede ser.

**¿Buscas otros recursos a la hora de prepararte? ¿Cuales?**

Emm... para rendir las de tercer año tengo un compañero, que como sabía que me ponía nerviosa, lo que me enseñó fue a no dejar que me hagan preguntas y desarrollar todo lo más que pueda, que pueda llevar adelante yo sola todo el final. Me enseñó como, practicamos, me acuerdo de que fue con Psicopatología I, que la había cursado dos veces, pero no llegué a la instancia de final. Y bueno al momento del final hablé yo, y la llevé yo, y si me hacían una pregunta respondía rápido, pero intentaba llevarlo para donde me gustaba y me funcionó, y ya después con eso fui a rendir Desarrollo II de la misma manera y así.

**¿Te resultaron adecuados esos recursos? ¿Por qué?**

En realidad, siempre estudio toda materia, si no se todo, prefiero esperar otra fecha. Yo me estudio todo, tengo que saber todo, y dos días antes de rendir lo que hago es hacerme mapas conceptuales. Lo que yo ya sé, palabras claves, y eso lo aprendí en General I y bueno, siempre todo lo que estudie, mapa conceptual y ya está, y me

funciona bien, y también lo que me enseñó mi amigo que te dije antes también me sirve bastante; que, si bien sigo asustada al entrar, me da más confianza para dar el final.

### **Participante 8**

**¿Qué carrera estás haciendo actualmente?**

Psicología

**¿Qué edad tenías cuando empezaste y qué edad tenés actualmente?**

Tenía 23 años cuando comencé la carrera y ahora tengo 29.

**¿Cuántas materias tenés aprobadas, hasta el momento, con final inclusive?**

Ya aprobé todo el año pasado. Y ahora estoy haciendo la TIF.

**¿Pasaste por la experiencia de haber desaprobado un examen oral en la instancia de examen final?**

No.

**¿Cómo considerás que es tu rendimiento?**

Creo que cuando estudio, muy bueno. Cuando se lo que tengo que decir, es muy bueno. Pasa que nunca me pasó de tener que ir sin estudiar. Yo me caracterizo por ser una persona que está bastante pendiente de su rendimiento en las cosas que valoro; y como lo académico es algo que valoro, estoy constantemente pendiente de eso.

**Durante la preparación, ¿cómo administrás el tiempo?**

Bueno, mi preparación consta de ponerme alguna planificación y al mismo tiempo una ejecución de esa preparación. Yo me preocupo por tener todo el material de la materia completa cuanto antes, si es posible en la primer o segunda semana de la materia tener todo completo cuanto antes. Hago eso para ver la cantidad que es e intuitivamente saber cuánto puedo llegar a tardar en preparar un examen con ese material, y su dificultad, teorizo la dificultad que pueda tener. Una vez que vi esas dos cosas, digamos, cantidad y calidad, empiezo a hacer un plan clase por clase, unidad por unidad. Voy siguiendo las clases, y de acuerdo al tiempo que calculo que me va a llevar estudiar, voy repasando ya

antes de que termine la cursada. Por ejemplo, si sé que para el parcial me llevo tantas semanas estudiarlo, bueno, ahí ya tengo un panorama. Sigo las clases, pero empiezo a estudiar dos semanas antes del final. Hago todo eso.

**¿Hay aspectos que te preocupen de esta instancia? De ser así, ¿cuáles y por qué?**

En un examen oral, si fui estudiado, tiendo a pensar que hay poco de que preocuparse... Si fui estudiado, el factor que pienso que puede empezar a preocuparme no está dentro de mí sino del profesor, que por ahí tuvo un mal día, o que está tomando cosas que no dio, por ejemplo, o que está filtrando mucha gente... Ahora si soy consciente de que no estudie, y que no me preparé bien, ahí las preocupaciones, la ansiedad empieza a pasar por “qué es lo que me falta a mi saber” y no en el profesor, o sea, ver en mí que es lo que me falta.

**¿Qué factores pensás que pueden interferir durante la preparación de los mismos?**

Si, en la carrera hubo tres cosas que me hicieron cambiar los planes: uno fue haber estado en más exámenes de los que realmente podía, entonces deje uno. Otro fue una ruptura amorosa, que me hizo dejar un examen también. Y otro, estar bastante sobrecargado en lo laboral, que me hizo también dejar un examen. Básicamente esas tres cosas. Generalmente a la hora de estudiar, y de concentrarme en eso, lo que tengo es mis propios hábitos, me fui conociendo, me fui estudiando a mí mismo, y tengo una metodología de estudio que no involucra un mal manejo de las distracciones; manejo bien las distracciones, tengo toda una metodología para eso.

**¿Qué sensaciones experimentás o vivenciás al momento en que te llaman para entrar al aula y rendir?**

Si... sí. Yo me lo tomo con mucha naturalidad, me gusta exponer, dialogar, argumentar, yo lo vivo con satisfacción. Pero consté de que siempre también tuve la posibilidad de ir bien preparado, bien estudiado a los finales, hice mi parte y tuve el tiempo, tuve los recursos para ir preparado, entonces yendo preparado me lo tomo con un grado de satisfacción. Hay una ansiedad, pero no es una ansiedad que empobrezca mi rendimiento sino todo lo contrario, me deja una adrenalina que me hace pensar en “bueno, si me pregunta algo que no se mucho, me voy a tomar mi tiempo, no voy a

intentar responder rápido y voy a saber resolver”. Pero lo clave es si estudiaste o no estudiaste.

### **¿Qué pensamientos te surgen al momento de estar sentado frente al profesor?**

Yo creo que cuando estoy con el profesor, mi línea de pensamiento va por el lado de “estructurar rápidamente las respuestas a las preguntas que me hace”, “si me confundo, corregime” y agarrar un camino, o sea, direccionar también el examen, la respuesta digamos dentro del terreno de lo que yo más sé e ir chequeando la interacción entre el profesor y yo. Prestar atención a lo no verbal... si hay signos de aprobación o de desaprobación en lo que le digo al profesor... que se yo, quizá también me puedo como criticar un poco si me confundo, pero trato de reponerme rápidamente y seguir con la próxima pregunta o pensar en entender ese tema y preguntarle un poco más a él.

### **¿Cómo te sentís cuando el profesor señala que no contestaste correctamente una pregunta?**

Y... lo primero que me surge cuando pasa eso es contestar bien la siguiente. O me ha pasado de no contestar bien y preguntarle al profesor para que me explique cómo es, que me explique eso que yo no contesté bien para considerarlo como un error del cual yo quiero aprender. Si no se nada, absolutamente nada, en lo que me confundí, trato de pasar rápidamente a la siguiente pregunta; pero si veo que algo puedo intuir, que algo sé que lo puedo relacionar con algo... le pido al profesor que se explique, que amplíe un poco la información y luego yo lo conecto con otra información que si se.

### **¿Buscas otros recursos a la hora de prepararte? ¿Cuales?**

No, yo busqué recursos en metodología de estudio, pero de exposición nunca busqué nada. Para estudio, metodología de todo tipo busqué. Emm... busqué en varios libros antes de empezar la carrera y me puse todo un verano tratando de ver cuales iban conmigo y quedarme con esos y preparé toda la carrera más o menos con toda esa metodología. Diferentes técnicas de subrayado, de selección de información, diferentes maneras de abordar los textos expositivos, argumentativos, las definiciones... la búsqueda de conceptos, cómo conectar conceptos... cómo hacer resúmenes, cómo hacer síntesis. Todo tipo de recursos, cómo relacionar la información que obtengo con lo que ya sé que tengo. Todo eso me ayudó a ser un estudiante más eficiente, y por otro lado obtuve recursos cognitivos sobre cómo manejar la atención, bloquear aplicaciones en el

celular, alejarlos, estudiar en la biblioteca o en un bar... Y después lo que conseguí fueron recursos afectivos, como motivarme, qué pasa que cuando estoy en mi casa no estudio, si me voy afuera, o como regular alguna emoción negativa... para estar en una emoción más o menos neutral y poder estudiar. Hice todo un proceso para una carrera de grado en la que también me iba preparando para una carrera de posgrado que es aún más exigente que la de grado.

**¿Te resultaron adecuados esos recursos? ¿Por qué?**

Totalmente. Yo siento que la palabra con la que tengo que relacionar todo esto es con la eficiencia: ahorro tiempo, gasto menos recursos, aprendo más rápido... me estaba acordando de otro recurso ahora: aprendí meditación. Se que me hace bien salir a correr o salir a hacer algún ejercicio aeróbico como para cortar con el estudio, que descanse el cerebro, que se activen otras áreas del cerebro y después retomar... eso hace muy bien a la eficiencia del estudio, hacer cosas que impliquen no estudiar. Yo creo que este recurso se aplica más en materias más exigentes. Cuando son materias más fáciles, y el material es más pequeño, más fácil... uno tiende como a aplicarlo menos, o a lo sumo aplicarlo a lo que ya tenés bien interiorizado. Ahora cuando ves que es un desafío, sacas el libro de técnicas de estudio y te lo repasas.

**Participante 9**

**¿Qué carrera estás haciendo actualmente?**

Psicología

**¿Qué edad tenías cuando empezaste y qué edad tenés actualmente?**

Esta carrera la arranqué a los 40 y ahora tengo 46. Fueron 4 años con la cursada y después seguí rindiendo finales... así que fueron dos años más. Es la primera vez que, hacia una carrera, que hacía psicología y de hecho una de las razones por las que dejé pasar tanto tiempo para rendir fue por la ansiedad en los exámenes... así que bueno, todo tiene que ver con todo (se ríe).

**¿Cuántas materias tenés aprobadas, hasta el momento, con final inclusive?**

Ya terminé todas, y el año pasado entregué la TIF. Y ya a principios de este año que estoy atendiendo en Floresta.

**¿Pasaste por la experiencia de haber desaprobado un examen oral en la instancia de examen final?**

Si, me pasó de haber desaprobado algún examen oral... una vez, en General I... se debió a tener mal la información con respecto a la forma de evaluar del profesor, simplemente no estaba en condiciones de presentarme y me dijeron que el profesor estaba evaluando únicamente un solo tema, o sea, el tema a preparar y un par de preguntas en torno a este tema y dije bueno, voy. Bueno, no resultó así y fue el primer examen que desaprobé. Me pasó otra vez de desaprobado un examen oral en Salud Publica por estar profundamente confundida con el material de la materia y ser como incoherente en mi examen... me pasó otra vez de desaprobado, esta vez en Psicoterapia II, en una situación en que no estudié de la manera en que el profesor esperaba que yo rindiera... a mí me cuestan... bah, no me cuestan, me disgustan por mi personalidad, de estudiar mucho de memoria y en esta materia en particular el profesor quería como definiciones exactas, conceptos totalmente claros y no sabía explicarlo con mis palabras... por más que estuvieran bien, que fue lo que me dijo él. Y bueno después la última, que fue Psicofármacos, fue una situación espantosa donde me faltaron el respeto y bueno... fue una situación muy injusta muy fea, que por suerte la universidad resolvió a favor mío y de muy buena manera.

**¿Cómo considerás que es tu rendimiento?**

Diría que fueron mejorando a través del transcurso de la carrera, porque nunca me fue fácil exponer... siempre tengo como una cosa de... me pasan dos cosas al mismo tiempo: por un lado el hecho de saber que le estoy contando a alguien que sabe muchísimo más que yo, me parece como que le va a resultar aburrido, entonces es como que le estoy contando algo al cohete y además tengo mucha timidez, y también por lo menos en lo que representa una autoridad. Y al mismo tiempo me ocurre que tengo miedo de equivocarme, me siento insegura y entonces digo menos, soy bastante escueta. Por ejemplo, en un escrito me preguntas “¿de qué color es el caballo blanco de San Martín?” y yo te empiezo a hablar de “porque en los equinos, ya en la antigua Grecia...”, ¿me entendés? Y vos me preguntas en un examen oral la misma pregunta y yo respondo “blanco”. Tengo una dificultad, pero igual ya te digo, promediando hacia el

final de la carrera los exámenes los manejé muchísimo mejor en cuanto a su preparación y en cuanto a su exposición.

### **Durante la preparación, ¿cómo administrás el tiempo?**

Por lo general en épocas de examen, primero trato de estar segura de tener absolutamente todo, todo, todo el material que necesito, suelo organizarme con carpetas de clase y además obviamente con la lectura de los textos, suelo empezar con la lectura de la carpeta y después a la lectura de los textos, subrayo, resumo, y hago un cuadro. Digamos que, básicamente el proceso es ese. En cuanto al tiempo, por lo general me organizo en función de las fechas que te van mostrando para presentarse a los finales y trato de que, si es una materia que es un poco más densa, un poco más difícil, le dejo tres días antes, ¿entendés? Como para focalizar solamente a estudiar, y si es una materia más sencilla, como por ejemplo Jurídica, dejo todo el material preparado, y al momento de repasar le dejo un día de estudio y nada más. Pero te digo, depende de la complejidad de materias, por ejemplo, no sé, en Clínica de Adultos la estuve preparando como 20 días... y no sé si un mes. Así que por eso te digo, depende de la complejidad de la materia y de la cantidad de material a leer; lo que me gusta a mí en lo posible es llegar a fecha, o sea, cuando inician las fechas de exámenes yo prefiero tener ya todos los resúmenes y cuadros hechos, como para avocarme solamente a fijar conocimientos a último momento y no mucho más que eso... Particularmente con el manejo del tiempo solía pagarle el resto del mundo, o sea, son 15 días que no tengo familia, no tengo hijos, no tengo pareja, no tengo amigos; si puedo no trabajar, no trabajo. Me dedico al 100%. Pero es ya es un rasgo de mi personalidad, tengo la posibilidad de hacerlo, pero en realidad es como que me focalizo absolutamente en el estudio.

### **¿Hay aspectos que te preocupen de esta instancia? De ser así, ¿cuáles y por qué?**

No, mayormente no he tenido inconvenientes, más allá de que, quizás algún inconveniente personal que pueda irrumpir en mi calma como para dedicarle el tiempo suficiente. Y después... no, ese periodo de preparación se desarrolla tranquilamente; siempre hay una cuota de adrenalina que en mí particularmente lo sentí hasta el último final de la carrera que estaba re nerviosa. Está bien, no estaba, con taquicardia, descompuesta y sudando como los primeros... pero no estaba como totalmente relajada.

### **¿Qué factores pensás que pueden interferir durante la preparación de los mismos?**

Es un poco lo que te dije en la respuesta anterior, en realidad lo que me puede ocurrir es que, nada, algún suceso de mi vida persona irrumpa, cosa que me ha pasado, lo cual postergó la finalización de los exámenes, viste. Porque uno, no sé si con otras carreras pasa diferente, pero tenés que estar 100% concentrado en lo que estas leyendo y en lo que estás estudiando. Y en algunas ocasiones hay ciertas materias que son un poco movilizantes, entonces por ahí si vos no estás re bien y te está pasando algo, es como que se complica un poco. Pero salvo eso, después en el desarrollo de los exámenes, no porque hay como muchas cosas que hago previamente. El material nunca me falta porque ya lo tengo re chequeado antes, anoto hasta los chistes que hacen los profesores en clases. Lo que pueda interferir es más por una cuestión personal que por una cuestión de la facu.

**¿Qué sensaciones experimentás o vivenciás al momento en que te llaman para entrar al aula y rendir?**

Mirá, eso depende... (suspira)... depende del orden... en algunas ocasiones salí con alivio porque dije “bueno, ya está” ... porque viste que son esas esperas larguísimas que ya no sabes si querés irte porque no aguantas más los nervios o “por favor, tomame de una vez”. En realidad, en el momento en que me llaman a rendir siempre vértigo, sensación de vacío, taquicardia, el temor siempre a la dificultad de la primera impresión, siempre al empezar a hablar fluidamente cuando no es lo que naturalmente me sale, sino que es como una habilidad construida pero que no es mía. Y sí, la verdad es como que te sube como un escalofrió, como un “uggggg” (se ríe), pero ya te digo, depende del orden: nunca me gustó rendir primera y tampoco me gusta cuando pasan horas y horas y horas en el momento que además los nervios y la acumulación de los datos que van saliendo de que “tomó esto, tomó lo otro, bochó a aquel, le fue bien a este” y eso te va generando cada vez más nervios, más ansiedad y la cosa se poner peor y también te agota, te cansa; tener que repasar indefinidamente también te cansa, con lo cual uno creo que si pudiera me sentiría mucho más cómoda con los exámenes escritos porque nada, me es más fácil expresarme, puedo pensar qué decir, a veces viste vos estás hablando y como es en vivo cometes errores o decís alguna palabra mal, en cambio cuando estas escribiendo lo podes corregir y quizá lo que le decís en el oral le da una mala impresión al profesor y en realidad no es que no sabes sino que simplemente te confundiste, por los nervios, en mi caso particular con los amigos o con la familia no

me pasa, pero en una situación de examen donde me siento expuesta no tengo mucha facilidad de palabra...

### **¿Qué pensamientos te surgen al momento de estar sentado frente al profesor?**

“Ay por favor que pase rápido, que termine de dar el tema lo más rápido posible, que me haga dos o tres preguntas y ya está”. “Me quiero ir”, la sensación es de quererme ir. El primer momento cuando me siento es una incomodidad absoluta, ya te digo, por esto de comenzar a hablar siempre, esta modalidad de la UFLO de que lleves preparado un tema para hablar me ha generado más inconvenientes que estudiar las materias porque el hecho de tener que empezar a hablar a mí se me dificulta mucho, capaz que hubiera preferido que me hicieran 20 preguntas y no tener que dar tema. Pero es como que está mal visto presentarse sin un tema y prenderte en un único tema implica estar dos horas plus dedicándote a estudiar de memoria como para poder expresarlo fluidamente, ya que no tengo esa capacidad, entonces nada, me resulta muy molesto.

### **¿Cómo te sentís cuando el profesor señala que no contestaste correctamente una pregunta?**

Eso siempre va a depender de la actitud que el profesor tenga. Si el profesor simplemente te señala una equivocación, una confusión, un error, que cuando uno tiene materias muy largas puede confundirse con algún concepto... en ese caso no me genera nada, trato de pensar, de volverlo a pensar tranquila. Pero si el profesor te pone caras de desaprobación, o en su forma de expresarte el error es desagradable, tipo “no, nada que ver, la verdad cómo venís a decirme esto...”, ese tipo de cosas me pueden llegar a provocar muchísima angustia, no solamente provocarme angustia sino también sentirme más insegura todavía y seguramente hacer las cosas mal, contestar mal. Pero no por no saber sino por querer terminar la situación, por querer que se acabe. Alguna vez me ha ocurrido, por suerte no han sido las más, pero sí, me ha ocurrido en alguna ocasión que el profesor se ponga muy puntilloso en preguntarme un detalle totalmente irrelevante sobre una cuestión para estar seguro de que leí el texto. Y cuando la respuesta ya sea corporal o verbal del profesor es un tanto agresiva o condenatoria, o despreciativa, me angustia muchísimo. Si simplemente me dice “no es así”, o por ejemplo, “mmm... no es así, ¿por qué no lo pensás un poquito más?” o que diga “¿sabes que eso en realidad lo decía tal persona?” bueno ahí no me representa absolutamente nada, pero depende exclusivamente de toda la actitud del profesor, no depende si me equivoco o no, no me

jode tanto el error porque soy un ser humano y en una situación de examen hay materias que son profundamente complejas, son muy extensas, entonces bueno, tenés todo en la cabeza, lo tenés ahí y puede haber una confusión. No me jode eso, pero sí la actitud del docente, es más, a veces ha ocurrido en materias que, por ejemplo en Psicología del Deporte que es una materia que di de taquito, que fue una boludez, y sin embargo la pasé muy mal en el final por la actitud del profesor que fue totalmente soberbio, desagradable, te miraba con asco, te miraba como si te estuviera diciendo pelotudeces, ¿me entendés?, como con una actitud muy irrespetuosa. Eso me provoca muchísima, muchísima angustia.

### **¿Buscas otros recursos a la hora de prepararte? ¿Cuales?**

A lo largo de la carrera obviamente fui instrumentando otras cosas. Quizás arranqué con reglas mnemotécnicas o estudiando de memoria los cuadros, o mapas conceptuales, después descubriendo en el camino que era mucho más auditiva de lo que creía y que de tanto leer, acertaba el camino si me escuchaba a mí misma. Si escuchaba una clase de vuelta o si me escuchaba a mí leyendo mis propios resúmenes o contando lo que me acordaba o hablándolo, entonces es como que me fui perfeccionando en las técnicas. Y si, también le fui quitando dramatismo al final oral, disfruté un poco más, me relajé un poquitito más con la opinión del otro, con la opinión del profe... como que estaba más enfocada en mi objetivo y no tan receptiva en lo que podía darme el profesor, viste que a veces es genial y a veces no, me sentí más estratégica al final de la carrera, y por ahí los contenidos están re piolas y que se yo, pero nada, vos para aprobar la materia tenés que decirle al profesor los contenidos de la manera en que el profesor quiere que sean dichas. Y no siempre hay una relación exacta, una congruencia exacta en eso. Y bueno hacia el final de la carrera creo que me relajé y nada, me puse más estratégica con los finales y las angustias fueron disminuyendo y nada, como que me curé de espanto luego de tantas materias rendidas.

### **¿Te resultaron adecuados esos recursos? ¿Por qué?**

Si, ya te digo, me resultaron adecuados porque los fui adquiriendo con el transcurso del tiempo, de la experiencia ganada, de ver a otros compañeros, de otras cuestiones y de entender que lo mismo que le sirve a uno no lo sirve a otro, y encontrar cual era mi forma y de qué forma yo aprendía más rápido. De qué forma me era más útil, más óptimo. Y si, por supuesto fueron siempre de menos a más, la verdad que si tuviera que

empezar la carrera de nuevo, ahora, con todo lo que yo ya se de cómo estudiar o de mí, de cómo me organizo de la mejor manera, que me rinda el tiempo y todo lo demás, como no distraerme y como preparar el lugar para ponerte a estudiar y... o sea, lo haría mucho más rápido (se ríe). Pero bueno, tenés que pasar por el proceso de ese autoconocimiento tuyo de ver que es lo que te resulta mejor. Pero si, no creo que haya un recurso que haya sido negativo, todo lo contrario, fueron positivos. Es más, hasta en la manera de afrontar los inconvenientes que tuve, también. Creo que por ahí, este hecho que te mencione tan desafortunado con el profesor que me faltó el respeto en un final, si me hubiera ocurrido quizá a principio de la carrera, no hubiera tenido los mismos recursos, no me hubiera animado a decirle “no, no me vas a faltar el respeto, no me vas a tratar mal”... me hubiera costado un poquitito más, sin embargo, como que pude reaccionar de una manera adecuada, de la mejor manera, sin dejar de ser yo, siendo respetuosa y resolverlo por los caminos que tenía para hacerlo, justamente porque estaba al final de la carrera, así que los recursos que adquirí me parece que fueron realmente buenos. No creo que haya nada negativo o que haya algún recurso que no me haya servido, que fui adquiriendo alrededor de la carrera.

### **Participante 10**

**¿Qué carrera estás haciendo actualmente?**

Psicología

**¿Qué edad tenías cuando empezaste y qué edad tenés actualmente?**

Cuando empecé tenía 40 años, y ahora tengo 48 años... me llevó unos 8 años... por ahí tenía 39 porque no me acuerdo muy bien. A los 39 empecé, así que fueron unos 9 años de cursada universitaria.

**¿Cuántas materias tenés aprobadas, hasta el momento, con final inclusive?**

La última materia la terminé en diciembre del año pasado y ahora solo me quedan las prácticas y la TIF que todavía no la empecé.

**¿Pasaste por la experiencia de haber desaprobado un examen oral en la instancia de examen final?**

Por suerte no reprobé nunca un final oral... Creo que el primer final que casi estuve a punto de reprobarme fue el de Biología del primer cuatrimestre de la carrera, en primer año, cuando había Biología solo. De esa me acuerdo de ese final porque la profesora me hizo carita como diciendo “muy flojo, no sé si estas para aprobarte” y yo dije “nah...”. Y era, creo que mi primer o segundo final que daba y yo dije “no, no... no vengo más...”, porque yo dudaba de si era capaz de afrontar una carrera universitaria viste, porque era tipo “y cómo será la universidad y no se...”, tenía mucho prejuicio conmigo sobre estudiar esto, o hacer tarea de lo otro... y me acuerdo como que le dije a la profesora “noooo... si me reprobás este final no vengo más, porque si no ya está”... Creo que sí, que fue el primer final que me presenté y medio que era todo muy de golpe... encima que ven temas como eso de los sistemas, me acuerdo de que era muy biologicista, nada de psicología y era todo nombres de los órganos, de las células y qué se yo... y era muy de memoria. Y me acuerdo de que no tenía el ejercicio de dar finales orales, imagínate. Y bueno, estudié como pude y medio que me terminó aprobando con un 4 porque fue tipo “si lo repruebo a este, termina dejando la carrera”.

### **¿Cómo considerás que es tu rendimiento?**

Mi rendimiento con respecto a esto, en porcentaje fue bueno, porque bueno, básicamente no reprobé ninguno. Y en cuanto a mi performance... (se ríe), por decirlo de alguna manera, fue mejorando mucho en ese sentido. El único final que tambaleé fue ese de Biología... después me acuerdo de que me encontré con esa misma profesora en el siguiente cuatrimestre, en otra materia que estaba con otro profesor, en Neurofisiología. Era correlativa con Biología y ese final lo terminé dando muy bien. Me felicitó y era como que la profesora dijo “mira vos, de casi reprobarme a dar un final muy bueno”, y a mí me puso muy contento haber dado bien ese final porque fue como una revancha. Después los finales que siguieron de segundo año... todo bien... las de tercero las piloteaba bastante bien... lo que sí en la última etapa de la facultad, digamos mis últimos finales, mi último año, ya era como que me costaba mucho más, me ponía más nervioso, era como que me costaba mucho más estudiar, también por cuestiones familiares por ahí... pero la primer etapa de la facultad para mí fue mucho más llevadera, pero después me costaba más... pero bueno igual tuve la suerte de no reprobarme ningún final.

### **Durante la preparación, ¿cómo administrás el tiempo?**

El tiempo... cómo lo administraba, generalmente estudiaba de noche, un poco todos los días cuando se me venía un final, lo mismo con un parcial. Todo de noche viste, porque como trabajo hasta las 5 de la tarde ponele, de día la verdad que es imposible, y en el laburo no puedo estudiar nada así que... Pero generalmente era de noche, ponele una hora u hora y media. Los fines de semana también... estudiaba y remarcando las fotocopias con un resaltador lo que creía importante para el final y lo administraba así, de noche, un poco todos los días, o por ahí me hacia un resumen dependiendo de la materia.

**¿Hay aspectos que te preocupen de esta instancia? De ser así, ¿cuáles y por qué?**

Lo que me preocupaba obviamente era el dar mal un final, reprobarlo. Pero por eso yo nunca fui "al robo" ... es como que no me sale ir al chamuyo de querer zafar un final, por eso te digo que me obligaba a estudiar todos los días un poco... cuando se avecinaba un final viste... si había un día en la semana que no leía por lo menos algo, era como que sentía culpa y me preocupaba, era bastante obsesivo en eso. Porque quería dar bien la materia y olvidarme... quería aprobar el final y sacarme de la cabeza eso... era como que en eso por ahí era muy ansioso y viste, el tema de la preocupación en torno a eso, no es que se me venía un final y como si nada... era como que el tema del final rondaba en mi cabeza, que se yo, dos semanas antes de darlo, así que sabía que se me venía eso y entonces me ponía y le daba un lugar importante.

**¿Qué factores pensás que pueden interferir durante la preparación de los mismos?**

Los que pudieron llegar a interferir, bueno, obviamente factores familiares... yo tengo a cargo a mi vieja que es muy dependiente de mi porque tiene problemas, tiene cierto deterioro cognitivo viste, no se puede desenvolver sola y bueno... es como que cada movimiento que hago yo, inclusive para ir a la facultad es todo una secuencia de cuidados previos como para que ella este bien... eso transcurrió durante casi toda la carrera, mi viejo falleció al año de haber empezado la facultad, así que ahí me movió mucho la estructura de si seguía o no y bueno... seguí como pude y termine como pude, pero bueno, factores principales eso: familiares, y el tiempo también, por mi laburo, yo estoy laburando de 8 a 5:30 de la tarde. Digamos que salía del laburo, por suerte laburo cerca de casa, venía a mi casa y disparaba para la facultad, no tenía mucho tiempo de estudiar. Por eso empecé a cursar menos materias como para que me queden días libres

de no ir a la facultad y quedarme a estudiar las materias o hacer los trabajos prácticos de las materias que cursaba.

**¿Qué sensaciones experimentás o vivenciás al momento en que te llaman para entrar al aula y rendir?**

Mira, me ponía más nervioso la semana previa... o sea, nervioso y ansioso y preocupado... que cuando ya estaba en la facu para dar el final. Cuando me llamaban era como que hasta me relajaba, en el sentido de que-- relajado entre comillas, ¿no? Porque cuando estaba ahí en la “sala de espera”, que se juntan todos y que es medio tedioso eso... no. Era como que por un lado tenía la sensación de que no me acordaba de nada de lo que había estudiado por la situación, digamos. Pero no estaba nervioso... estaba con la preocupación lógica de la que es dar un examen. Pero, qué se yo, después una vez que estaba ahí con el profesor solo o la profesora sola era como que me relajaba de algún modo y fluía la conversación... hay final que son un poco más densos que dar porque son un poco más memorísticos y otros que son más de conversación, pero bueno. No me ponía muy muy nervioso estando en la facultad, por ahí me preocupaba mucho más cuando eran unos días antes eso, era como que quería que ya llegara el momento para ir y darlo.

**¿Qué pensamientos te surgen al momento de estar sentado frente al profesor?**

Mmm... los pensamientos que tengo cuando estaba frente al profesor eran de... en primera instancia de “a ver qué onda”... si empezás vos así medio como una maquinita a hablar... y por ahí te focalizas en lo que es el final... pero después por ahí se te cruza el... hay momentos en que decís “uh, a ver si me sale justo con algo que no lo sé o no me lo acuerdo... y me empieza a indagar mucho más y me termina reprobando...” y también las ganas de que me apruebe y termine rápido esto así ya está y me voy. Esas cosas.

**¿Cómo te sentís cuando el profesor señala que no contestaste correctamente una pregunta?**

Y... cuando por ahí pone carita de “mmm... a ver, desarrollame un poco más” o “no está muy claro” ... me pasó en algunas materias puntualmente, no recuerdo bien en qué materia salvo Biología que fue lo más extremo a reprobar, pero en esa materia era como que no tenía mucha carga porque recién empezaba y bueno dije “si me va mal, dejo

todo”. Pero bueno después con el paso del tiempo, si te ponían así una carita como de “¿a ver? Contéstame un poco mejor o aclárame esto”, era como que por ahí te agarraba un poco de nervios, de a ver cómo digo lo que quiere escuchar... esa cuestión de usar la terminología propia de la cátedra para que quede conforme con la respuesta y por ahí te sentís un poco nervioso y tratás de pilotearla hasta con el chamuyo o demostrarle que realmente estudiaste, pero no con el chamuyo berreta sino demostrarle que fuiste por lo menos a los textos.

### **¿Buscas otros recursos a la hora de prepararte? ¿Cuales?**

Mira, el recurso que generalmente usé para prepararme en los finales es: fotocopias, resaltador, leer todos los textos. No me gusta leer los resúmenes generalmente me hacía sentir inseguridad, prefería ir a los textos que decían en la cátedra, y de ahí sentarme, resaltador, y en algunos caso me hacía una especie de machete, depende la materia que cuando tenés que ir catalogando, que se yo, cuestiones de memoria ahí sí, yo con la memoria no soy muy bueno y le tenía que meter mucha pila a eso viste... ahí sí, me hacía un machete con ciertos puntos a memorizar y le daba... todos los días. Inclusive cuando eran así textos de memoria... y de categorizar ciertas cuestiones por ahí hasta me lo llevaba al laburo y cuando tenía un tiempo lo relojeaba y trataba de reforzar la memoria.

### **¿Te resultaron adecuados esos recursos? ¿Por qué?**

Sí, esos recursos me resultaron porque fue digamos mi forma de estudiar que usé en casi toda la carrera. Fotocopias, leer los textos de los libros, el resaltador y... a veces hacer resúmenes escritos, aparte, o en un Word, algunas puntuaciones sobre algunos temas y así la fui llevando. Generalmente estudié solo; no me gusta, me desconcentro si estudio con otro, necesito estudiar solo, en silencio, sin música o ruidos porque si no me disperso mucho y quiero focalizar en lo que estoy haciendo, en la lectura, porque si no me desconcentro, viste. Me costaba igual estudiar, no es que es fácil para mi estudiar, por eso es como un esfuerzo que le tenía que poner mucha garra y que era como una cuestión de concentración en lo que estaba haciendo viste, no retengo las cosas fácilmente, no tengo esa capacidad.