



Anales de Psicología  
ISSN: 0212-9728  
servpubl@fcu.um.es  
Universidad de Murcia  
España

Piemontesi, Sebastián Eduardo; Heredia, Daniel Esteban; Furlan, Luis Alberto; Sánchez-Rosas, Javier; Martínez, Milagros  
Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios  
Anales de Psicología, vol. 28, núm. 1, 2012, pp. 89-96  
Universidad de Murcia  
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios

Sebastián Eduardo Piemontesi\*, Daniel Esteban Heredia, Luis Alberto Furlan, Javier Sánchez-Rosas y Milagros Martínez

Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa LEPE. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

**Resumen:** Los estudios sobre las relaciones entre el afrontamiento y la ansiedad ante exámenes han brindado generalmente resultados dispares. Con el fin de contribuir a clarificar dichas relaciones, en el presente trabajo se exploraron las diferencias respecto de los estilos de afrontamiento ante el estrés académico en 816 estudiantes universitarios con baja, moderada y alta ansiedad ante los exámenes. Adicionalmente, se examinaron las relaciones entre cada estilo de afrontamiento y las cuatro dimensiones de la ansiedad. El análisis multivariante de la varianza (MANOVA) brindó diferencias significativas en los estilos de afrontamiento de acuerdo al nivel de ansiedad, los estudiantes más ansiosos se caracterizan por los estilos de *autoculpa* y *rumiación autofocalizada* y los menos ansiosos por *aproximación* y *acomodación*. Las correlaciones parciales entre cada dimensión y el afrontamiento indicaron que la *preocupación* se asocia positivamente a la *aproximación*, un estilo de afrontamiento más adaptativo que favorece la preparación y el estudio, en tanto que la *interferencia* y la *falta de confianza* se vinculan a estilos más disfuncionales. Se discuten los resultados en relación a la teoría de la reducción de la eficiencia en el procesamiento y se comentan algunas implicancias para el tratamiento de la ansiedad ante exámenes.

**Palabras clave:** ansiedad ante exámenes; estilos de afrontamiento; preocupación; interferencia; modelo de reducción de la eficiencia.

**Title:** Test anxiety and coping styles with academic stress in university students.

**Abstract:** The studies of the relationship between test anxiety and ways of coping generally have provided mixed results. In order to clarify these relationships, in this paper was explored the differences in coping styles with academic stress in 816 college students with low, moderate and high test anxiety. Additionally, was examined the relationships between each coping style and the four dimensions of test anxiety. Multivariate analysis of variance (MANOVA) provided significant differences in coping styles according to the anxiety level; more anxious students are characterized by *self-blame* and *self focused rumination* coping styles and less anxious by *approach* and *accommodation* coping styles. Partial correlations between each dimension and coping indicated that *worry* was positively associated with *approach*, a more adaptive coping style that contribute to preparation and study, while *interference* and *lack of confidence* are linked to dysfunctional styles. Results are discussed in the framework of the processing efficiency theory and are discussed the implications for test anxiety treatment.

**Key words:** test anxiety; coping styles; worry; interference; processing efficiency theory.

### Introducción

La ansiedad ante los exámenes (AE) se define como una predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica ante situaciones de evaluación (Sarason y Mandler, 1952). Sus aspectos centrales son la anticipación del fracaso, sus consecuencias negativas sobre la autoestima, la valoración social negativa y la pérdida de algún beneficio esperado. Constituye un rasgo situacional y específico, es decir, una tendencia personal relativamente estable a responder con elevada ansiedad ante situaciones que tengan carácter evaluativo (Spielberger, 1980) y en general, elevada AE se asocia a déficit de ejecución y bajo rendimiento académico (Gutiérrez Calvo, 1996; Gutiérrez Calvo, Avero y Jiménez Sosa, 1997; Hembree, 1988). Dadas las características negativas de la AE, docentes e investigadores se han interesado en conocer cómo los estudiantes afrontan su experiencia de ansiedad (González Enríquez, 2002; Kondo, 1997; Serrano Gómez, Escolar y Delgado, 2002; Serrano Pintado, Sánchez-Mateos y Escolar Llamazares, 2010). Se ha demostrado que las estrategias de afrontamiento (EAF) pueden ayudar a los estudiantes a sobrellevar su experiencia de estrés y de ansiedad en situaciones evaluativas, y pueden eliminar o modificar las condiciones que causan el estrés promoviendo resultados adaptativos y un funcionamiento positivo, dependiendo de la

EAF elegida (Lazarus y Folkman, 1984; Zeidner, 1998). Por estos motivos, las relaciones con el afrontamiento es uno de los tópicos de mayor interés en la investigación sobre la AE (Stöber, 2004).

Si bien la AE consiste en una experiencia emocional unitaria y puede evaluarse como tal (Hodapp, 1991; Sarason y Mandler, 1952), se ha demostrado que presenta dos componentes, uno cognitivo denominado *preocupación* y uno afectivo denominado *emocionalidad* (Liebert y Morris, 1967). Posteriormente, otros autores reconocieron que el componente cognitivo es más heterogéneo y está compuesto de múltiples dimensiones (Hodapp, 1991; Sarason, 1984) que pueden estar asociadas de manera diferente a otras variables, y por estos motivos, se debe considerar en los estudios si se ha evaluado la AE como un constructo unidimensional, bidimensional o multidimensional.

Por su parte, a la hora de explorar las EAF se deben considerar cinco supuestos básicos: (1) Los diferentes modelos teóricos. Si bien el modelo transaccional (Lazarus y Folkman, 1984) es el más ampliamente aceptado, existen otros que reconocen EAF diferentes (Hobfoll, 1998; Piemontesi y Heredia, 2009; Schwarzer, 1999). (2) Las estrategias y su uso pueden variar de acuerdo a las distintas situaciones estresantes, por ejemplo, no se afrontan de igual manera un examen, conflictos familiares o estrés traumático grave (Zeidner, 1995). (3) En tercer lugar se debe atender a la diferencia entre *estilos* o *disposiciones* de afrontamiento, entendidos como predisposiciones de la personalidad que trascienden la influencia del contexto situacional y del tiempo destacando la estabilidad del afrontamiento en diferentes situaciones (concepción de rasgo), y *respuestas* de afrontamiento

\* Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Sebastián Piemontesi o Luis Furlan, Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología Universidad Nacional de Córdoba. Enrique Barros y Enfermera Gordillo. Ciudad Universitaria. (5000) Córdoba (Argentina). E-mail: [piemontesi@psyche.unc.edu.ar](mailto:piemontesi@psyche.unc.edu.ar) o [furlan@psyche.unc.edu.ar](mailto:furlan@psyche.unc.edu.ar)

to, entendidas como pensamientos y conductas que son llevadas a cabo como reacción a situaciones estresantes particulares y que pueden cambiar con el tiempo (concepción de estado o situacional, Parker y Endler, 1992). (4) En el caso de que se evalúen *respuestas* es importante definir el momento de transacción con el evento estresante, si se trata de las fases previas, el momento de confrontación, la fase de espera, la fase posterior o de resultados (Piemontesi y Heredia, 2009). (5) Algunos autores enfatizan la importancia de considerar las diferencias de género (Stöber, 2004; Zeidner, 1996). Tomándolas en conjunto, estas condiciones permiten comprender con mayor claridad los antecedentes sobre el estudio de las relaciones entre la AE y las EAF.

### Relaciones entre la ansiedad ante los exámenes y el afrontamiento

Los estudios en torno a las relaciones entre estas variables han brindado resultados dispares y, en cierto modo, contradictorios. Los trabajos en los que se emplearon instrumentos unidimensionales de la AE han presentado la mayor disparidad, sugiriendo que elevada AE se asocia tanto a estrategias consideradas desadaptativas como a estrategias adaptativas o más funcionales (Bolger, 1990; Furlán, Cortada, Piemontesi y Heredia, 2008; Kondo, 1997; Raffety, Smith y Ptacek, 1997; Zeidner, 1998). Por otra parte, cuando la AE fue evaluada mediante un instrumento bidimensional (TAI, Test Anxiety Inventory; Spielberger, 1980), no se presentaron relaciones positivas con EAF adaptativas (Zeidner, 1996). Con el desarrollo de los primeros instrumentos multidimensionales de la AE, nuevamente se observan trabajos que encuentran relaciones positivas entre alguna dimensión de la AE con EAF efectivas que implican estudio, concentración y orientación al problema (Blankstein, Flett y Watson, 1992), sin embargo, otros sólo encontraron relaciones con estrategias de afrontamiento paliativas orientadas a la emoción o de evitación (Röhrle, Linkenheil y Graf, 1990).

### Resultados con el modelo de cuatro dimensiones de la ansiedad ante los exámenes de Hodapp

Los hallazgos más consistentes se alcanzaron con el desarrollo final del TAI-G (Hodapp, 1991) una escala de AE que ha demostrado muy buenas propiedades psicométricas (Keith, Hodapp, Schermelleh-Engel y Moosbrugger, 2003; Musch y Broder, 1999) y que contempla cuatro dimensiones, *Preocupación* (se refiere a los pensamientos acerca de las consecuencias negativas de un mal rendimiento), *Interferencia* (hace referencia a cogniciones que interfieren en la situación de evaluación independientemente del contenido específico de las mismas), *Emocionalidad* (describe las percepciones de la activación fisiológica que experimenta el estudiante), y *Falta de Confianza* (se refiere a la experiencia falta de la confianza sobre el propio rendimiento y de auto-control durante la situación de examen). Diferentes estudios que utilizaron este instrumento permitieron visualizar un patrón más estable de

relaciones, y las diferencias encontradas entre los mismos se deben en mayor medida a las consideraciones anteriormente expuestas sobre los modos de definir conceptual y operativamente a las EAF.

En este sentido, Rost y Schermer (1997) utilizaron el TAI-G y la subescala de afrontamiento del DAI (Inventario Diferencial de Ansiedad y Rendimiento, Rost y Schermer, 1997) que contempla cuatro respuestas específicas de afrontamiento ante la AE: *conducta productiva de estudio*, *evitación-engaño*, *relajación-anticipación*, y *distracción-burla*. Los resultados demostraron que la *preocupación* y la *emocionalidad* correlacionaron positivamente con las cuatro estrategias de afrontamiento. Resultados similares se obtuvieron para la *interferencia* la cual sólo no correlacionó con *conducta productiva de estudio*. Por su parte, *falta de confianza* correlacionó, por un lado de forma negativa con *conducta productiva de estudio* y con *relajación-anticipación*, y por el otro de forma positiva con *evitación-engaño* y débil con *distracción-burla*.

Buchwald (2002) y Buchwald y Schwarzer (2004) utilizaron el TAI-G y las versiones de rasgo y estado del GSACS-exam (German Strategic Approach to Coping Scale; Buchwald y Schwarzer, 2003) dos escalas de afrontamiento social basadas en el Modelo Multiaxial (Hobfoll, 1998) que evalúan respuestas y estilos de afrontamiento en situaciones de exámenes orales, respectivamente. En un diseño longitudinal, el TAI-G y la versión de estilos de afrontamiento fueron presentados ocho semanas antes de un examen oral importante (T1) y la versión de respuestas de afrontamiento fue presentada directamente después del examen (T3). Además, los estudiantes fueron filmados durante el examen y la frecuencia de sus conductas de afrontamiento fue reconocida por observadores (T2). Los resultados mostraron que la *preocupación* estuvo asociada con bajos niveles de *acción instintiva* y *acción antisocial-agresiva* en el T1, además predijo bajos niveles de *evitación* en el T3. Por el contrario, *emocionalidad*, *interferencia* y *falta de confianza* estuvieron todas asociadas con bajos niveles de *acción asertiva* y altos niveles de *evitación*; *interferencia* también fue asociada con altos niveles de *acción considerada* y predijo bajos niveles de *acción asertiva* y altos niveles de *evitación* en T2 y T3.

Stöber (2004) utilizó el TAI-G y el COPEAU (*Coping with Pre-exam Anxiety and Uncertainty*; Stöber, 2004) un instrumento desarrollado para evaluar respuestas de afrontamiento ante la ansiedad y la incertidumbre en la fase pre-examen que contempla las estrategias de *orientación a la tarea y preparación*, *búsqueda de apoyo social* y *evitación*. En su estudio, el autor exploró las relaciones entre la AE y las EAF diferenciando por géneros. Los resultados indicaron que la *preocupación* se relaciona con *orientación a la tarea y preparación* en ambos géneros y baja *evitación* en mujeres, la *emocionalidad* con *búsqueda de apoyo social* en hombres y con *orientación a la tarea* en mujeres, la *interferencia* se relaciona con *evitación* y baja *orientación a la tarea* en ambos géneros, y *falta de confianza* se relaciona con *evitación* en mujeres. Puede observarse que la *preocupación* y la *interferencia* tuvieron correlaciones opuestas en cuanto a las estrategias de afrontamiento. Este estudio fue replicado

en una cultura diferente (Piemontesi, Heredia y Furlán, 2008) obteniendo resultados similares.

En síntesis, los antecedentes demuestran que el uso de medidas uni y bidimensionales de la AE puede brindar resultados dispares, pero el uso de medidas multidimensionales permite visualizar un patrón más estable de relaciones, en especial cuando se evalúa la AE de acuerdo al modelo de cuatro dimensiones propuesto por Hodapp (1991). Este patrón se debe a que dentro del componente cognitivo de la AE existen, por una parte, dimensiones como la *interferencia* y *falta de confianza* que se asocian positivamente a estrategias de afrontamiento consideradas desadaptativas (*evitación-engaño*, *distracción-burla*, *evitación*) y negativamente con estrategias consideradas adaptativas (*conducta productiva de estudio*, *acción asertiva*, *orientación a la tarea y preparación*); y por la otra, presenta la dimensión de *preocupación* que es la única que ha demostrado en diferentes estudios relaciones positivas con estrategias de afrontamiento más efectivas las cuales promueven la preparación, la concentración y el estudio (*conducta productiva de estudio*, *orientación a la tarea y preparación*); sin embargo ninguno de los estudios anteriores han propuesto o se han basado en un modelo teórico para dar explicación a sus resultados.

### Un modelo teórico explicativo

Entre los diferentes modelos teóricos de los efectos de la AE sobre el rendimiento se destaca el de la Reducción de la Eficiencia (Eysenck y Gutiérrez Calvo, 1992; Gutiérrez Calvo y García González, 1999; Gutiérrez Calvo, 1996) a partir del cual podría encontrarse una posible explicación de los resultados anteriores. El mismo sostiene que los pensamientos de preocupación que los sujetos ansiosos generan y a los que atienden en situaciones evaluativas, tienen dos efectos principales: uno interferidor sobre la capacidad de procesamiento del ejecutivo central de la memoria operativa, y otro inductor de un incremento en el uso de recursos auxiliares y actividades de procesamiento complementarias (por ejemplo, mayor esfuerzo o tiempo de estudio) con el fin de compensar esa interferencia. De esta manera, los estudiantes ansiosos que cuenten con los recursos compensatorios necesarios pueden emplearlos para reducir los efectos negativos de la AE y alcanzar niveles adecuados de efectividad en el rendimiento, es decir adecuadas calificaciones, en detrimento de su eficiencia, es decir mayor tiempo y esfuerzo dedicado para obtener tales calificaciones; y aquellos estudiantes que no cuenten con recursos suficientes o apropiados serán afectados negativamente en la efectividad de su rendimiento.

Siguiendo la línea de estas últimas investigaciones y el modelo de la Reducción de la Eficiencia, el presente trabajo pretende, en primer lugar, conocer si existen diferencias en los estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios que manifiestan elevada, media y baja AE evaluada como un constructo unidimensional y, posteriormente, examinar las relaciones entre los estilos de afrontamiento y cada dimensión de la AE considerando las diferencias de género de acuerdo a lo propuesto por Zeidner

(1996) y Stöber (2004). Para enriquecer el campo de estudio, los estilos de afrontamiento se evaluarán mediante los actuales desarrollos del modelo transaccional (R-COPE, Zuckerman y Gagne, 2003) que contemplan nuevas EAF que no han sido exploradas con anterioridad: (1) *Autoayuda*, se refiere al mantenimiento del bienestar emocional propio cuando se está bajo estrés, e incluye la expresión de las emociones y búsqueda de ayuda emocional e instrumental de otros; (2) *Aproximación*, representa actividades de solución del problema que se dirigen a la fuente del estrés e incluyen el planeamiento activo y la supresión de actividades distractoras; (3) *Acomodación*, se refiere a aceptar que el problema no puede solucionarse y que puede reinterpretarse de una manera positiva, e incluye la aceptación y el mantenimiento del optimismo; (4) *Auto-culpa*, implica criticarse a uno mismo y responsabilizarse por lo sucedido de una manera negativa; (5) *Rumiación autofocalizada*, se refiere a traer a la mente de modo recurrente, la situación generadora de estrés y los problemas que implica para la persona. En función de los antecedentes se proponen las siguientes hipótesis: en primer lugar, los estilos de afrontamiento menos efectivos serán característicos entre los estudiantes con elevada ansiedad y entre los estudiantes menos ansiosos prevalecerán estilos más adaptativos. En segundo lugar, se espera que los modos de afrontamiento más adaptativos que implican preparación, estudio y concentración correlacionen positivamente con la dimensión de *Preocupación* de la AE y negativamente con las demás dimensiones, y se espera que los modos de afrontamiento menos efectivos correlacionen positivamente con la dimensión de *Interferencia* y *Falta de confianza* de la AE.

## Método

### Participantes

En este estudio participaron 816 estudiantes (365 hombres, 426 mujeres, 25 no informaron el género), con edades comprendidas entre los 17 y 57 años ( $M= 22.5$ ;  $DS= 4.3$ ). Los alumnos cursaban entre el primer y sexto año de sus carreras en las facultades de Medicina (24.3%), Economía (17.8%), Derecho (30.2%) y Odontología (27.7%) en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se trata de un muestreo no probabilístico, específicamente es un muestreo por conveniencia o accidental (Coolican, 1994) dado que la muestra se obtuvo de las facultades donde sus autoridades accedieron formalmente a colaborar en la presente investigación.

### Instrumentos

*Ansiedad ante los exámenes*: Se utilizó la adaptación argentina del inventario alemán de ansiedad frente a los exámenes (GTAI-A, Heredia, Piemontesi, Furlán y Hodapp, 2008), una medida de autoinforme de 28 ítems ( $\alpha$  para la escala total = .92) con cinco opciones de respuesta tipo Likert que van de 1= "nunca" a 5= "siempre", en la escalas: *Emocionali-*

*dad* (“Siento mi cuerpo tensionado”, 8 ítems,  $\alpha = .87$ ), *Preocupación* (“Pienso en las consecuencias de fracasar”, 9 ítems,  $\alpha = .82$ ), *Falta de Confianza* (“Tengo confianza en mi propio desempeño”, 6 ítems de codificación invertida,  $\alpha = .89$ ) e *Interferencia* (“Pienso en cualquier cosa y me distraigo”, 5 ítems,  $\alpha = .77$ ).

*Estilos de afrontamiento ante estrés académico*: se utilizó una adaptación preliminar del R-COPE (Zuckerman y Gagne, 2003) a la lengua española para evaluar estilos de afrontamiento de los estudiantes universitarios ante situaciones académicas generadoras de estrés. Tanto los ítems del R-COPE original como la consigna fueron modificados para referirse a lo que los estudiantes suelen hacer frente a situaciones tales como: *contar con poco tiempo para preparar un examen o trabajo, obtener un resultado negativo en una evaluación, tener que estudiar temas que resultan difíciles de entender, retrasarse en la lectura de los temas que se trabajan en clase*. No se refiere sólo a la situación de examen en sí, sino a un rango mayor de actividades preparatorias y posteriores a rendir (Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez Rosas y Martínez, 2009). El instrumento estuvo compuesto por 21 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert que van de 1= “nunca” a 5= “siempre”, y evalúa los estilos de *Aproximación* (“hago lo que tiene que ser hecho, un paso a la vez”, 5 ítems,  $\alpha = .73$ ), *Acomodación* (“busco algo bueno en lo que está sucediendo”, 4 ítems,  $\alpha = .79$ ), *Autoayuda* (“hablo con alguien sobre cómo me siento”, 5 ítems,  $\alpha = .88$ ), *Autoculpa* (“me culpo y me critico”, 3 ítems,  $\alpha = .71$ ) y *Rumiación autofocalizada* (“doy vueltas sobre mi problema constantemente”, 4 ítems,  $\alpha = .87$ ).

### Procedimiento

Para obtener una muestra lo más heterogénea posible, los cuestionarios fueron aplicados en 4 facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, gestionando la autorización correspondiente a los directivos y gabinetes psicopedagógicos de cada unidad académica. La participación de los estudiantes fue voluntaria y se destacó el carácter confidencial de los resultados, se solicitó de manera opcional a los interesados una dirección de correo electrónico para ofrecerles información sobre el estudio y una devolución sobre sus repuestas. La administración fue colectiva y los alumnos completaron los cuestionarios en sus aulas y en horarios preestablecidos.

Dado que el primer objetivo de este estudio es conocer si existen diferencias entre los estilos de afrontamiento y la AE entre estudiantes con baja, media y alta AE, y puesto que no se cuenta con valores normativos para el TAI-G (ni del instrumento original, ni de su adaptación al español), los puntos de corte entre los niveles de AE fueron determinados siguiendo un criterio empleado en estudios previos que analizan diferencias en variables dependientes en función de los niveles de ansiedad de los estudiantes (Cassady y John-

son, 2002; Naveh-Benjamin, Mc Keachie y Lin, 1987), estableciendo como puntos de corte los percentiles 33.3 (81=puntuación total AE) y 66.6 (98=puntuación total AE) estimados a partir de la misma muestra y que distribuyeron a los estudiantes en 275 con nivel bajo, 266 con nivel medio y 275 con nivel elevado. Para determinar la importancia del efecto de los niveles de ansiedad en cada estilo de afrontamiento se realizó un análisis de multivariado de la varianza (MANOVA) debido a que los estilos de afrontamiento presentan relaciones entre sí. Para los procedimientos estadísticos se utilizó un nivel alfa preprogramado de  $\alpha = 0.05$ , para evaluar los efectos principales significativos se realizó la prueba de contrastes *post-hoc* de Bonferroni, y para la estimación del tamaño del efecto de las diferencias en las comparaciones multivariantes se utilizó el estadístico eta al cuadrado parcial ( $\eta^2p$ ).

El segundo objetivo es explorar las relaciones entre las distintas dimensiones de la AE y los estilos de afrontamiento, dado que las cuatro dimensiones de la AE pertenecen a un mismo constructo general (Keith et al., 2003) y se encuentran altamente correlacionadas, se entiende que existe un solapamiento teórico y empírico entre las mismas (Stöber, 2004), por ello se busca conocer los efectos individuales de cada una controlando el efecto de las tres restantes mediante correlaciones parciales de tercer orden y considerando las diferencias de género.

### Resultados

En primer lugar se exploraron las diferencias en los estilos de afrontamiento de acuerdo al nivel de AE (bajo, medio y alto) la cual se evaluó como un constructo unidimensional mediante la puntuación total del GTAI-A. Los resultados del MANOVA (traza de Pillai,  $F = 26,76$ ;  $p < ,001$ ) indicaron la existencia de diferencias significativas entre los tres grupos (ver Tabla 1 y Tabla 2). Para los estilos de *autoculpa* y *rumiación* los índices fueron más elevados a medida que el grupo presentaba mayor AE. El estilo de *acomodación* muestra diferencias significativas entre los tres grupos, siendo más frecuentes en los de menor AE. El estilo de *aproximación* fue más frecuente entre los de menor AE con valores mayores a los otros dos grupos, aunque, como se puede apreciar en las pruebas post hoc (ver Tabla 2), las diferencias entre el grupo de media y alta ansiedad no alcanzan a ser significativas. Respecto al afrontamiento de *autoayuda*, no se observan diferencias significativas. Sin embargo, los tamaños de efecto sólo fueron pequeños (Cohen, 1992) para la *autoculpa* ( $\eta^2p = 0.206$ ) y menor para la *rumiación* ( $\eta^2p = 0.188$ ), pero considerablemente bajos para la *aproximación* ( $\eta^2p = 0.057$ ), la *acomodación* ( $\eta^2p = 0.019$ ) y la *autoayuda* ( $\eta^2p = 0.003$ ; ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Medias, desviaciones estándar y MANOVA para estilos de afrontamiento en grupos de alta, moderada y baja AE.

Estilos de Afrontamiento	Nivel de Ansiedad			F	p	gl	η <sup>2</sup> p
	Bajo (N=275)	Medio (N=266)	Elevado (N=275)				
Autoayuda	16.04 (4.91)	16.16 (4.87)	16.65 (5.24)	1.136	.322	2,813	.003
Aproximación	19.82 (3.14)	18.76 (3.28)	18.28 (3.49)	24.665*	.000	2,813	.057
Acomodación	16.32 (2.96)	15.08 (2.96)	14.03 (3.56)	8.022*	.000	2,813	.019
Autoculpa	7.25 (2.84)	8.84 (2.72)	10.69 (2.76)	105.437*	.000	2,813	.206
Rumiación	9.80 (3.94)	11.81 (3.78)	14.20 (3.57)	93.956*	.000	2,813	.188

Nota: N=816; F= razón f; gl= grados de libertad; η<sup>2</sup>p= eta al cuadrado parcial; p= nivel de significación.

**Tabla 2.** Pruebas *post hoc* de Bonferroni. Diferencias entre las medias y niveles de significación.

Estilos de Afrontamiento	Grupos contrastados		
	Bajo-Medio	Bajo - Elevado	Medio - Elevado
Autoayuda	-.12 (.000)	-.61 (.460)	-.48 (.782)
Aproximación	1.06 (.001)	1.54 (<.001)	.47 (.278)
Acomodación	1.23(<.001)	2.28 (<.001)	1.05 (<.001)
Autoculpa	-1.58 (<.001)	-3.44 (<.001)	-1.85 (<.001)
Rumiación	-2.01 (<.001)	-4.40 (<.001)	-2.38 (<.001)

En segundo lugar se examinaron las relaciones entre cada dimensión de la AE con cada estilo de afrontamiento mediante correlaciones parciales. Los resultados indicaron que: (A) *Preocupación* correlacionó de manera positiva y en ambos géneros con *aproximación*, y de manera positiva y débil con *acomodación* sólo en hombres; sin embargo también presentó correlaciones positivas con *autoculpa* y *rumiación autofocalizada* en ambos géneros. (B) Por su parte, *emocionalidad* estuvo asociada en ambos géneros de manera negativa con *aco-*

*modación*, sólo positivamente con *autoayuda* en mujeres y positivamente con *rumiación* en hombres. (C) *Interferencia* presentó correlaciones positivas bajas con *autoculpa* y *rumiación* en ambos géneros, y sólo en mujeres se asoció positivamente con *acomodación* y negativamente con *aproximación*. (D) *Falta de confianza* se asoció en ambos géneros de manera negativa con *aproximación* y *acomodación* y positivamente con *autoculpa* y *rumiación*, sólo en hombres correlacionó negativamente con *autoayuda* (ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Correlaciones parciales entre las dimensiones de la ansiedad ante exámenes y estilos de afrontamiento

Estilos de Afrontamiento	Dimensiones de la ansiedad ante exámenes							
	Preocupación		Emocionalidad		Interferencia		Falt. Confianza	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Autoayuda	.09	.03	.07	.10*	.05	-.08	-.15**	-.09
Aproximación	.22***	.14**	-.01	-.07	-.10	-.10*	-.41***	-.33***
Acomodación	.11*	-.05	-.10*	-.13**	.07	.14**	-.43***	-.38***
Autoculpa	.17**	.26***	.09	.07	.16**	.11*	.25**	.21**
Rumiación	.14**	.36***	.17**	.03	.13*	.10*	.19**	.10*

Nota. M = masculino (n = 365), F = femenino (n = 426). Correlaciones parciales de tercer orden: la correlación de cada dimensión de la ansiedad ha sido controlada por las tres restantes. \* p <.05. ; \*\* p< .01. ; \*\*\* p< .001.

## Discusión

Los resultados con una medida unidimensional indicaron que los estudiantes con menor AE utilizan más frecuentemente las estrategias de *aproximación* y *acomodación* cuando se enfrentan a situaciones estresantes en su vida académica, estos estilos consisten en el uso frecuente de estrategias de resolución del problema, planificación, concentración, supresión de actividades distractoras, aceptación y mantenimiento del optimismo, las cuales pueden considerarse como efectivas y adaptativas. Por el contrario, aquellos que manifiestan mayor AE presentan como estilos de afrontamiento a la *autoculpa* y la *rumiación autofocalizada*, las cuales se caracterizan por el uso frecuente de críticas negativas hacia uno mismo, una visión más pesimista, pensamientos recurrentes sobre el problema pero que no están orientados a resolverlo, y que en realidad retroalimentan el estado de malestar que experi-

mentan y pueden interferir con el estudio tanto como el proceso de rendir un examen. Estos hallazgos, si bien coinciden con algunos estudios iniciales con medidas unidimensionales de la AE que sostienen que los estudiantes más ansiosos utilizan estrategias de afrontamiento menos adaptativas (Zeidner, 1998), se diferencia de aquellos que han encontrado relaciones con estrategias más positivas (Bolger, 1990; Kondo, 1997; Raffety et al., 1997). Sin embargo, considerando los tamaños del efecto, sólo la *autoculpa* y la *rumiación* son los estilos de afrontamiento en que se observaron diferencias significativas entre los estudiantes de mayor y menor AE.

Cuando se exploraron independientemente las relaciones para cada dimensión de la AE se observó un patrón más específico. La dimensión de *interferencia* estuvo asociada en ambos géneros a los estilos de *autoculpa* y *rumiación*, pero en mujeres se relacionó de manera positiva con *acomodación* y negativa con *aproximación*. La *interferencia* es una de las dimen-

siones de la AE, junto a la falta de confianza, que se asocia de manera negativa con el rendimiento académico (Heredia et al., 2008) y se caracteriza por el bloqueo cognitivo y la distracción la cual es retroalimentado por los estilos de afrontamiento de *autoculpa* y *rumiación*, si bien las mujeres tienden a moderar sus efectos con estrategias cognitivas como la *acomodación*, se orientan menos al problema para resolverlo manifestando menos *aproximación*. Esta relación negativa con la orientación al problema se ha observado con mayor magnitud y en ambos géneros en otros estudios (Buchwald, 2002; Buchwald y Schwarzer, 2004; Piemontesi et al., 2008; Piemontesi, Heredia y Furlan, 2009; Rost y Schermer, 1997; Stöber, 2004) y esto probablemente se debe a los modos de operacionalizar a las EAF, ya que en el presente trabajo se evaluaron estilos generales y no respuestas específicas.

Los estudiantes que manifiestan mayor *falta de confianza* presentan la combinación menos adaptativa de estilos de afrontamiento, ambos géneros recurren más a la *autoculpa* y a la *rumiación* y presentan menos *aproximación* y *acomodación*, y sólo los hombres utilizan menos *autoayuda*. Estos resultados coinciden con los encontrados en estudios donde la *falta de confianza* estuvo asociada de manera positiva a las EAF menos efectivas y negativamente con las EAF más efectivas (Rost y Schermer, 1997).

Con respecto a la *emocionalidad* se observa en ambos géneros una relación negativa con *acomodación*, en mujeres positiva con *autoayuda* y en hombres positiva con *rumiación*. Esto puede indicar que cuando los estudiantes experimentan mayor activación fisiológica presentan menos aceptación de la situación y son menos optimistas, las mujeres se orientan más a la expresión de sus emociones y a la búsqueda de apoyo social y, por su parte, los hombres tienden a pensar en su problema constantemente.

Por último, la dimensión de *preocupación* fue la única que presentó relaciones positivas con la *aproximación* en ambos géneros y sólo en hombres con *acomodación*. Estos resultados concuerdan con las investigaciones donde la *preocupación* estuvo asociada a EAF más adaptativas (Blankstein et al., 1992; Buchwald, 2002; Buchwald y Schwarzer, 2004; Piemontesi et al., 2008; Piemontesi et al., 2009; Rost y Schermer, 1997; Stöber, 2004) las cuales promueven una mayor preparación y estudio para resolver los problemas. Sin embargo, también presentó relaciones positivas con *autoculpa* y *rumiación*, indicando que, si bien promueve a la preparación, los estudiantes además utilizan estrategias de afrontamiento de carácter cognitivo negativo al igual que los que manifiestan *falta de confianza* e *interferencia*. Las relaciones con estas EAF fueron más fuertes para las mujeres, y menos fuertes para los hombres, quienes también demostraron usar estrategias cognitivas moderadoras como la *acomodación*.

## Conclusiones finales y limitaciones

Con el objetivo de incrementar el conocimiento y la comprensión sobre las relaciones entre la AE y las EAF y brin-

dar un modelo teórico que pueda dar explicación a los datos hallados, el presente trabajo exploró las relaciones entre los estilos de afrontamiento ante el estrés académico y la ansiedad ante los exámenes, evaluada tanto como un constructo unidimensional como multidimensional. En general, los resultados obtenidos pueden ser interpretados por el modelo de la Reducción de la Eficiencia de la AE (Eysenck y Gutiérrez Calvo, 1992; Gutiérrez Calvo, 1996). En este sentido la *preocupación* estaría actuando como el componente motivacional de la ansiedad frente a los exámenes indicando que preocuparse por las posibles consecuencias de fracasar puede motivar un incremento del esfuerzo, del tiempo destinado a la tarea y el uso de ciertas estrategias con el fin de compensar los efectos negativos de la AE sobre la capacidad de procesamiento del ejecutivo central. Además, la correlación negativa entre *interferencia* y *falta de confianza* con *aproximación*, está en concordancia con el efecto interferidor de la ansiedad frente a los exámenes, indicando que éstas reducen la capacidad de procesamiento y están asociadas a un menor uso de recursos compensatorios, y de acuerdo a esta teoría, con la reducción en el rendimiento (Gutiérrez Calvo, 1996). Sin embargo, para afirmar lo anterior sería necesario en futuras investigaciones poner a prueba este modelo mediante ecuaciones estructurales e incluir otras variables como el rendimiento, la autorregulación del aprendizaje o las estrategias de estudio. En consecuencia, permanece una pregunta abierta de si la ansiedad que los estudiantes experimentan es una causa o un efecto de los modos en que ellos afrontan las situaciones de estrés en su vida académica (Stöber, 2004), por ello se destaca entre las limitaciones que la metodología no permite inferir relaciones causales, lo cual sería un aspecto determinante para futuros trabajos ya que los modelos explicativos deberían reconocer si la ansiedad frente a los exámenes puede afectar al uso de estrategias o si las estrategias pueden mermar o acrecentar las distintas manifestaciones de la AE.

Entre los resultados además se observa que la *falta de confianza* y la *interferencia* se asocian principalmente a un empleo mayor de EAF negativas y menor de EAF positivas, mientras que la *preocupación*, si bien aparece vinculada a un estilo adaptativo de afrontamiento como ha sido demostrado por otros estudios, se observa que mantiene, al igual que las demás dimensiones, relaciones con estilos cognitivos de afrontamiento negativos.

Otra limitación, asociada a la definición operacional de AE que se ha propuesto, es la falta de una subescala conductual de la misma, como la incluida en el CAEX (Valero, 1999), lo que impide analizar las relaciones de esta dimensión, particularmente relevante a los fines clínicos, con el afrontamiento. No obstante, se debe señalar que no resulta simple diferenciar las manifestaciones conductuales de la AE (especialmente las conductas de evitación) de las estrategias de afrontamiento que usualmente se denominan *evitación*, como el distanciamiento conductual o mental (Heredia y Piemontesi, 2009) o la procrastinación de tareas académicas

(Cassady y Johnson, 2002; Solomon y Rothblum, 1984; Tuckman, 1990).

Sin embargo, y a pesar de estas limitaciones, algunas implicancias de estos hallazgos resultan relevantes para el diseño de programas de intervención. En primer lugar, cuando un estudiante con elevada AE debe afrontar el desafío de volver a rendir una materia en la que fue suspendido o debe optimizar el escaso tiempo que dispone para prepararse para un examen inminente, la tendencia a la rumiación y/o a la asignación de culpabilidades, probablemente incremente la interferencia cognitiva durante sus actividades de estudio, disperse su atención, lo lleve a emplear su tiempo de una manera inadecuada y disminuya su motivación para aprender; creando así, condiciones propicias para que su ansiedad se incremente y desista de su tentativa de rendir, o termine haciéndolo bajo mucha presión y en condiciones desventajosas. Por ello, la inclusión de técnicas de reestructuración cognitiva que ayuden a valorar de manera realista los factores que condujeron a un eventual fracaso y a percibir las acciones correctivas necesarias, pueden contribuir a reemplazar las asignaciones de culpabilidades por un sentido más proactivo de la responsabilidad, que incremente también la sensación de control sobre el proceso de aprendizaje. Respecto de la rumiación, si se la concibe como tentativa poco adaptativa de solución para una situación compleja o en la que tomar decisiones resulta difícil para el estudiante, las técnicas de resolución de problemas pueden contribuir a su disminución (Escalona y Miguel-Tobal, 1996). Si se considera un programa de asistencia para estudiantes con elevada AE como un contexto que propicie aprendizajes para un mejor afrontamiento de situaciones estresantes, se puede postular, en con-

gruencia con los resultados de este estudio, que promover una mejor acomodación, frente aquello que no sea modificable en lo inmediato, y la aproximación hacia aquello que haya margen para transformar, pueden ser lineamientos que orienten la intervención. Desde una perspectiva autorregulatoria (Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996) la aceptación de un resultado académico adverso o menor que el esperado y su reevaluación positiva como oportunidad para nuevos aprendizajes, pueden promover una mejor regulación del tiempo y esfuerzo en el estudio, adecuando metas y diversificando estrategias. La reestructuración cognitiva (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1983) contribuye a superar visiones polarizadas y a rescatar, aún de experiencias dolorosas, elementos que apoyen el crecimiento. En cuanto a las estrategias de aproximación, el modelado permite, especialmente en contextos grupales de intervención, incrementar las habilidades sociales académicas, tales como formular preguntas, solicitar ayuda a pares y profesores, exponer en público o argumentar a favor de una postura, entre otras (Del Prette y Del Prette, 1999).

Una proporción importante de los estudiantes universitarios con elevada AE, posee déficits en sus habilidades para estudiar y rendir (Zeidner, 1998; Furlan et al., 2009) por lo que la orientación al problema, como estrategia de aproximación, tendrá que ver con el reconocimiento de dichos déficits y el incremento del esfuerzo para superarlos.

**Agradecimientos:** Se agradece la colaboración del Lic. Leonardo Medrano en el asesoramiento sobre la metodología estadística utilizada en el presente trabajo.

## Referencias

- Beck A., Rush A. J., Shaw B. F. y Emery G. (1983). *Terapia cognitiva de la depresión*. Biblioteca de Psicología 5ª edición. Bilbao: Industrias Gráficas.
- Blankstein, K.R., Flett, G.L. y Watson, M.S. (1992). Coping and academic problem-solving ability in test anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 48, 37-46.
- Bolger, N. (1990). Coping as personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 525-537.
- Buchwald, P. y Schwarzer, C. (2003). The exam-specific Strategic Approach to Coping Scale and interpersonal resources. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 281-291.
- Buchwald, P. y Schwarzer, C. (2004). Ein Messinstrument zur Prüfungsstressbewältigung: Das Multiaxiale Stressbewältigungsinventar für Prüfungssituationen (SBI-P) [An instrument for the assessment of coping with test stress: The German Strategic Approach to Coping Scale-Exam (GSACS-Exam)]. En: Buchwald, P., Schwarzer, C. and Hobfoll, S.E. (Eds.), *Stress gemeinsam bewältigen: Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping*, pp. 74-88. Hogrefe, Göttingen, Germany.
- Buchwald, P. (2002). *Dyadisches Coping in mündlichen Prüfungen* [Dyadic coping in oral examinations]. Hogrefe, Göttingen, Germany.
- Cassady, J. C. y Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety, procrastination, and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Coolican, H. (1994). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: El Manual Moderno.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicología de las Habilidades Sociales*. Terapia y Educación. México: El Manual Moderno.
- Escalona, A. y Miguel Tobal, J. J. (1996) La ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y Estrés* 2(2-3), 195-209
- Eysenck, M.W. y Gutiérrez Calvo, M. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409-434
- Furlan, L., Sánchez Rosas, J., Heredia, D., Piemontesi, S. y Illbele, A (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, vol.5, Nº 12, pp.117-124.
- Furlan, L., Kohan Cortada, A., Piemontesi, S. y Heredia, D. (2008) *Autorregulación de la Atención, Afrontamiento y Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios*. XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Pp 246-247.
- González Enríquez, A. M. (2002) *Habilidades de afrontamiento y manejo de la ansiedad y el estrés ante los exámenes y en situaciones de la vida cotidiana*. Universidade da Coruña. ISBN: 84-607-5854-0
- Gutiérrez Calvo, M. (1996) Ansiedad y Deterioro Cognitivo: Incidencia en el Rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés* 2(2-3), 173 – 194
- Gutiérrez Calvo, M., Avero, P., y Jiménez Sosa, A (1997). Ansiedad de evaluación: Correlatos psicológicos, conductuales y biológicos. *Ansiedad y Estrés* 3(1), 61-75
- Gutiérrez Calvo, M y García González, M. D (1999). Procesos cognitivos y ansiedad en situaciones de evaluación. *Ansiedad y Estrés* 5(2-3), 229-245
- Hembree, H. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58, 47-77.



- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., y Hodapp, V. (2008). GTAI-A: Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad Frente a los Exámenes. *Evaluar*, 8, 46 – 60.
- Hobfoll, S.E. (1998). *Stress, Culture, and Community*. Plenum, New York.
- Hodapp, V. (1991). Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten [The Test Anxiety Inventory TAI-G: An expanded and modified version with four components]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 121 /130.
- Keith, N., Hodapp, V., Schermelleh-Engel, K. y Moosbrugger, H. (2003). Cross-sectional and longitudinal confirmatory factor models for the German Test Anxiety Inventory: A construct validation. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16, 251\_/270.
- Kondo, D. S. (1997). Strategies for coping with test anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 10, 203-215.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company (trad. Martínez Roca, 1986).
- Liebert, R.M. y Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975 /978.
- Musch, J. y Broder, A. (1999). Überprüfung der psychometrischen Eigenschaften und der Validität des multidimensionalen Prüfungsängstlichkeitsinventars TAI-G [Investigating the psychometric properties and the validity of the multidimensional German Test Anxiety Inventory TAI-G]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 100\_/105.
- Naveh- Benjamin, M., Mc Keachie, W.J. y Lin, Y. (1987). Two types of test anxious students: support for an information processing model. *Journal of Educational Psychology*, 79, 131-136.
- Parker, J. D. A., y Endler, N. S. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. *European Journal of Personality*, 6 (5), 321-344.
- Piemontesi, S; y Heredia, D. (2009) Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*, 25, 1 102-111.
- Piemontesi, S., Heredia, D. y Furlan, L. (2008) *Relaciones entre las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes y las estrategias de afrontamiento: una comparación trans-cultural*. XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Problemáticas actuales. Aportes de la Investigación en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Piemontesi, S., Heredia, D. y Furlan, L. (2009) Correlatos de la ansiedad ante los exámenes: una aproximación a la teoría de la reducción en la eficiencia. *Revista Tesis*, 2, 74-86
- Piemontesi, S., Heredia, D., Furlán, L., Sánchez Rosas, J. y Martínez, M. (2009) *Estilos de afrontamiento ante el estrés académico, adaptación preliminar de la R-COPE*. I Congreso internacional de investigación y práctica profesional en Psicología, XVI Jornadas de investigación, Quinto encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR “Psicología y Sociedad Contemporánea: Cambios Culturales”, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Raffety, B. D., Smith, R. E., y Ptacek, J. T. (1997). Facilitating and debilitating trait anxiety, situational anxiety, and coping with an anticipated stressor: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 892-906
- Röhrle, B., Linkenheil, J. y Graf, J. (1990). Soziale Unterstützung und Coping bei verschiedenen Formen von Prüfungsstress [Social support and coping in different forms of examination stress]. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 11, 109-117.
- Rost, D. H., y Schermer, F. J. (1997). *Differentielles Leistungsangst Inventar (D/AI): Handbuch* [Differential Performance Anxiety Inventory: Manual]. Frankfurt/Main, Swets Test Services, Germany.
- Serrano Gómez, I., Escolar, C., y Delgado, J., (2002) Eficacia diferencial de estrategias de afrontamiento en la reducción de la ansiedad ante los exámenes. *Análisis y modificación de conducta*, 28 (120), 523-552
- Serrano Pintado, I., Sánchez-Mateos, J.D. y Escolar Llamazares, M.C. (2010) Eficacia diferencial de estrategias de afrontamiento en la reducción de la ansiedad ante los exámenes en función del tipo de variable principalmente afectada. *Ansiedad y estrés*, 16 (2-3), 109-126.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938.
- Sarason, S.B. y Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 810-817.
- Schwarzer, R. (1999). *Proactive Coping Theory*. Paper presented at the 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland, July 12-14, 1999.
- Solomon, L.J. y Rothblum, E.D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-behavioural Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504-510.
- Spielberger, C.D. (1980) *Test Anxiety Inventory* Palo Alto, C.A: Consulting Psychologists Press.
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 3, 213-226
- Tuckman, B.W. (1990). Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in self-efficacy. *Journal of Experimental Education*, 58, 291-298.
- Valero Aguayo L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15, 2, 223–231.
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30, 123-133.
- Zeidner, M. (1996). How do high school and college students cope with test situations? *British Journal of Educational Psychology*, 66, 115-128.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. New York and London: Plenum Press.
- Zimmerman, B., Bonner, S. y Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association: Washington
- Zuckerman, M., y Gagne, M. (2003). The COPE revised: Proposing a 5-factor model of coping strategies. *Journal of Research in Personality*, 37, 169-204.

(Artículo recibido: 23-4-2010; revisión: 14-3-2011; aceptado: 19-3-2011)