



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades Y Educación
Escuela de Psicología
Departamento de Psicología Clínica

**Caracterización de la Ansiedad ante las evaluaciones
de un grupo de estudiantes del 8vo semestre de Psicología Clínica**
(Trabajo Especial de Grado presentado ante la Escuela de Psicología de la Universidad
Central de Venezuela, como requisito parcial para optar al título de Licenciadas en
Psicología)

Tutor:
Leonardo R. Hernández Mata

Autor:
María J. Hernández Méndez¹
María A. Iscurpi Naranjo²

Caracas, julio de 2017

María J. Hernández Méndez¹ y María A. Iscurpi Naranjo², estudiantes de la Opción Clínica,
Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela. Para correspondencia con relación al
presente trabajo de investigación, favor comunicarse a las siguientes direcciones:
maria.j.h.mendez@gmail.com y marialeiscurpi@gmail.com.

Trabajo Especial de Grado
presentado ante la ilustre
Universidad Central de Venezuela
para optar al título de
Licenciadas en Psicología
mención Psicología Clínica.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la Universidad Central de Venezuela por ser lo que es y por lo que representa, por abrirme las puertas a una comunidad a la que quise pertenecer desde la infancia y de la que pretendo seguir formando parte; gracias por los aprendizajes, las experiencias y el crecimiento, tanto personal como profesional; en fin, gracias por el orgullo de hacerme llamar UC Vista.

Gracias a la Escuela de Psicología, por ser mi casa durante más de cinco años, por ser la Escuela más bonita de la Universidad, por tener los mejores profesores; gracias por los conocimientos, por cada sonrisa y por cada lágrima. En especial, gracias a Eduardo Santoro, porque hablar de la Escuela de Psicología es hablar de él.

Gracias a mi familia, a mi mamá, a mi papá y a mi hermano, por la vida, por el apoyo y porque me han hecho ser quien soy; mis logros son sus logros.

Gracias al Profesor Leonardo Hernández, aunque llamarte sólo “Profesor” se queda corto; gracias por ser el mejor profesor, asesor, tutor y supervisor, gracias por ser el mejor modelo a seguir que puedo imaginar; gracias por tu tiempo, por el apoyo incondicional, por las oportunidades y experiencias, por tu amistad y por los conocimientos; gracias por tu confianza, que me enseñó a confiar en mí.

Gracias a Mariale, por ser la mejor compañera de tesis. Gracias por tu amistad, por la sincronía, por ser quien eres y por todo lo que hemos compartido juntas.

Gracias al Departamento de Psicología Clínica y a sus profesores, porque cada clase y cada reunión fueron una fuente de conocimientos invaluable. Gracias a los Profesores que colaboraron con la realización de la presente investigación: Profa. Purificación Prieto, Profa. Ester Alzualde, Prof. Lenin Lucena, Prof. Dimas Sulbarán y Prof. Fernando Giuliani.

Gracias a Zasharit, a Ernesto (Nene), a Olga, a Gabriela y a Rooselyn (Michichi), porque cada minuto junto a ustedes es mágico. Gracias por su amistad, por el apoyo y el cariño, por cada risa y por cada sonrisa.

Gracias a Darimar, a Rossana y a Génesis, por las locuras, los desastres y las historias inconfesables, por crecer juntas, porque pueden pasar años sin que nos veamos, pero cuando lo hacemos es como si no hubiese pasado ni un minuto.

Gracias a todos los Profesores que se involucraron en mi formación profesional, especialmente a aquellos que con su pasión y dedicación se convirtieron en una fuente de admiración: Carolina Mora, Tomás Palacios y Flor Obregón. Gracias a los estudiantes que accedieron a participar en la investigación y a todas aquellas personas que colaboraron en el desarrollo de esta.

María José Hernández Méndez

A mis padres, Maite y Floilan por el apoyo incondicional en el transcurso de mi carrera universitaria. Por haberme dado la oportunidad de cumplir con mis metas y por ser los padres más geniales.

A mis hermanos, Teylor y Grisel, con los que compartí las travesuras infantiles más divertidas. Gracias por la complicidad, y por cada palabra de aliento. Por estar en cada viaje y por el apoyo en cada etapa de la carrera.

A Leonardo Hernández por su compromiso, dedicación y esfuerzo. Gracias por ser el mejor profesor asesor y tutor de todos los tiempos. Gracias por cada espacio, y por cada oportunidad para crecer como persona y como profesional.

A mi súper compañera de tesis, a la mejor amiga del mundo, mi Majito. Gracias por siempre estar y por permitir que esto fuese posible de manera tan espectacular.

Al mejor grupo del planeta entero, a las mejores amigas y hermanas que esta carrera me pudo regalar, Roosy, Zasha, Gaby y Olga; Gracias por cada aguante y cada rincón abierto de sus hogares.

Gracias a los profesores Lenin, Giuliani, Purificación, Dimas y Ester por la contribución y las asesorías para que este trabajo fuese posible.

A la Universidad Central de Venezuela, y a la Escuela de Psicología por haberme permitido formarme y ser el centro de enseñanza que reforzó en mí la responsabilidad, el trabajo y la dedicación.

María Alejandra Iscurpi Naranjo

**Caracterización de la ansiedad ante las evaluaciones de un grupo de estudiantes del
8vo semestre de Psicología Clínica**

Hernández, M. e Iscurpi, M.

maria.j.h.mendez@gmail.com

marialeiscurpi@gmail.com

RESUMEN

Los estudios universitarios implican retos para el individuo, pues implican una mayor exigencia respecto a las habilidades intelectuales, y se requieren competencias de ajuste personal para afrontar los desafíos. Cuando los estudiantes no tienen una preparación previa adecuada, y en el entorno académico se presentan elementos que ejercen presión y sobrecargan su capacidad de afrontamiento, pueden desarrollarse respuestas de ansiedad, a partir de las que es posible que se produzcan consecuencias desfavorables, tales como la disminución del bienestar, problemas de salud y deterioro del rendimiento académico. Las evaluaciones son una potencial fuente de ansiedad, puesto que se perciben como una amenaza que compromete su futuro académico y profesional. Considerando esto, se han realizado diversas investigaciones de las que se obtuvo información respecto al fenómeno, a partir de lo que se han desarrollado estrategias de intervención que han demostrado ser eficaces para mitigar las consecuencias negativas de la ansiedad académica. Por tanto, la presente investigación tiene por objetivo caracterizar la ansiedad ante las evaluaciones de un grupo de estudiantes de 8vo semestre de Psicología Clínica de la Universidad Central de Venezuela, de forma que, en el futuro, sea posible el desarrollo de programas de intervención que permitan la disminución de la incidencia de la ansiedad ante las evaluaciones y sus consecuencias. Para esto, se adoptó el enfoque metodológico de la investigación cualitativa, puesto que se trata de un método que permite una aproximación más cercana a los fenómenos, desde las realidades experimentadas y construidas por los individuos, ofreciendo perspectivas exhaustivas de estas. Específicamente, se entrevistó a nueve estudiantes, a partir de lo que se obtuvo información que permitió el desarrollo de categorías y subcategorías descriptivas de la ansiedad ante las evaluaciones, las creencias de los estudiantes, sus habilidades y el contexto en el que se presenta el fenómeno. Se espera que, en el futuro, se continúe la línea de investigación para obtener más información y elaborar planes de intervención que faciliten un mejor proceso de aprendizaje y haga posible que los estudiantes adquieran estrategias de afrontamiento que les permitan desempeñar de mejor manera sus responsabilidades académicas.

Palabras clave: ansiedad ante las evaluaciones, metodología cualitativa, evaluaciones académicas, análisis de contenido.

Characterization of anxiety towards evaluations on a group of students of the 8th semester of Clinic Psychology

Hernández, M. & Iscurpi, M.

ABSTRACT

Entering college represents a lot of challenges, as it implies a much more developed intellectual skillset, and the need for personal adjustment increases drastically in order to live up to the expectations and cope with daily challenges. When students hasn't been quite prepared for this kind off situations and the environment presents elements that may overwhelm them and affect their coping mechanisms, anxiety responses may develop, taking a toll in their life due to negative effects in their health and academic performance. Besides, evaluations are a huge source of anxiety, as their perceived as a menace to the academic and professional future. Considering this, several researches has surged regarding this matter, collecting a lot of information about this phenomenon to try and develop intervention strategies that have been quite effective when it comes to reducing those negative effects anxiety has on students. Therefore, this paper intends to characterize anxiety towards evaluations among a group of students entering the 8th semester of Clinic Psychology of the Universidad Central de Venezuela, hoping it could be useful in the design and implementation of programs that may decrease the negative effects and consequences of this variable. For this matter, the authors of this paper decided to use a qualitative approach, as this method's more suited to approach this matter closely from the experience and perception of the subjects, providing a chance to exhaustively describe them. 9 students were interviewed to develop descriptive categories and subcategories to describe anxiety towards evaluations, their beliefs about this matter, their coping abilities and the context where this phenomenon develops. Hopefully, this research works as the foundation of more research about this matter, developing programs that could simplify the learning process and help students develop coping mechanisms to improve their academic performance.

Key words: anxiety towards evaluations, qualitative methodology, academic evaluations, content analysis.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN	v
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE ANEXOS	xi
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO REFERENCIAL	4
II. 1. Modelos explicativos de la ansiedad	6
II.1.1. Modelos cognitivos.	6
II.1.1.1. Teoría cognitiva de Beck.	8
II.1.1.2. Teoría tridimensional de la ansiedad.	10
II.1.2. Modelos psicodinámicos, humanistas y de la personalidad.	15
II.1.3. Modelos conductuales.	17
II.1.3.1. Supresión condicionada.	20
II.1.3.2. Conducta supersticiosa.	21
II.2. Estrategias de afrontamiento a la ansiedad	22
II.3. Vida universitaria	27
II.3.1. Evaluación académica.	29
II.3.2. Ansiedad ante las evaluaciones.	31
II.3.3. Ansiedad y rendimiento académico.	32
II.4. Antecedentes	33
III. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	40
IV. OBJETIVOS	47
IV.1. General	47
IV.2. Específicos.....	47
V. MARCO METODOLÓGICO	48
V.1. Tipo de investigación	48
V.2. Diseño de la investigación	51
V.3. Participantes clave.....	53

V.4. Método de recolección de información	56
V.5. Técnica para el análisis de los datos.....	64
V.6. Procedimiento	68
V.6.1. Fase I: derivación de la investigación.	69
V.6.2. Fase II: Construcción y validación del método de recolección de datos.	70
V.6.2.1. Ambiente.	71
V.6.2.2. Participantes.....	71
V.6.2.3. Herramientas.....	72
V.6.2.4. Procedimientos.....	73
V.6.2.5. Resultados.....	73
V.6.3. Fase III: Recolección y procesamiento de la información.	75
V.6.4. Fase IV: Integración y análisis de los resultados.....	76
VI. RESULTADOS	77
VII. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	131
VII.1. Modelos Cognitivos	133
VII.2. Modelos Psicodinámicos, Humanistas y de la Personalidad.....	136
VII.3. Modelo Conductual.....	137
VII.4. Estrategias de afrontamiento y vida universitaria.....	141
VIII. CONCLUSIONES.....	146
IX. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	153
REFERENCIAS	156
ANEXOS	165

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de los participantes. 55

Tabla 2. Fases de la investigación. 69

Tabla 3. Datos del jurado de validación de la entrevista. 71

Tabla 4. Categorías a partir de las que se caracteriza la ansiedad ante las evaluaciones. . .
 77

Tabla 5. Adquisición de la ansiedad ante las evaluaciones por condicionamiento clásico.
 138

Tabla 6. Mantenimiento de la ansiedad ante las evaluaciones por condicionamiento
 operante. 139

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Adecuación de las preguntas respecto a los criterios. 74

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Formato de validación de la entrevista. 166

Anexo 2. Resultados de la validación de la entrevista. 188

Anexo 3. Versión final de la entrevista. 200

Anexo 4. Escalas empleadas para seleccionar y caracterizar a los participantes clave. 205

Anexo 5. Consentimiento Informado. 208

I. INTRODUCCIÓN

Iniciar el proceso de formación profesional en la Universidad representa una etapa en la que los estudiantes deben hacer cambios, tanto a nivel personal como académico; en este sentido, se presentan desafíos que las personas no han afrontado anteriormente, puesto que se trata de actividades distintas a las desempeñadas en otras etapas académicas, la exigencia intelectual es mayor y las interacciones con profesores y otros estudiantes son diferentes; ante esto, es necesario que los estudiantes sean capaces de dar respuestas efectivas a fin de desarrollar las competencias necesarias para obtener resultados académicos satisfactorios; no obstante, suele ser frecuente que los estudiantes afronten esta situación con poca preparación, ya sea en relación a las capacidades intelectuales y conocimientos previos, o competencias de ajuste personal tales como una buena autoestima, confianza en las propias capacidades, herramientas para el manejo del estrés, entre otros (Montaña, 2011).

Al considerar esta situación, se plantea que los estudios universitarios son una potencial fuente de tensión emocional que, de no ser manejada apropiadamente, puede traducirse en dificultades de ajuste a los desafíos académicos y en la disminución del bienestar; es decir, ante esta realidad, los estudiantes pueden desarrollar respuestas ansiosas como resultado de la interacción entre las exigencias del entorno y sus características personales (Montaña, 2011).

En la misma línea, Montaña (2011), sugiere que uno de los elementos que mayores niveles de ansiedad puede producir sobre los estudiantes son las evaluaciones académicas, pues se conforma una situación en la que la valoración de sus competencias y conocimientos se percibe como una amenaza, anticipando resultados poco satisfactorios y corriendo el riesgo de fracasar, lo que tiene una incidencia negativa sobre su autoestima y sus emociones.

Específicamente, se ha definido la ansiedad ante las evaluaciones académicas como un estado emocional displacentero que se produce ante situaciones en las que se valora el desempeño, las competencias y los conocimientos de los estudiantes, caracterizándose por miedo a cometer errores, sentimientos de aprensión, activación fisiológica, respuestas de evitación, entre otras; además, es frecuente que se anticipe que, al obtener resultados

poco satisfactorios en los procesos de evaluación, se comprometa el futuro académico y profesional de los estudiantes (Ríos, 2010; Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012).

Al respecto se ha encontrado que existe una relación de “U” invertida entre la ansiedad académica y el rendimiento, es decir, se plantea que son necesarios ciertos niveles de ansiedad para cumplir de forma adecuada con las exigencias del contexto universitario; no obstante, cuando los niveles de ansiedad son excesivos, ya sea en su frecuencia, intensidad y/o duración, se producen consecuencias desfavorables en el individuo, tanto en sus condiciones de salud como en el rendimiento académico (Rodríguez, González, Linares, Buron, López y Guadalupe, 2008).

Por ejemplo, se ha encontrado que la ansiedad intensa y prolongada está asociada a enfermedades cardiovasculares, respiratorias, dermatológicas, entre otras, además del empeoramiento de condiciones crónicas como la diabetes y el asma (Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009). Por su parte, los altos niveles de ansiedad dificultan la atención, concentración y retención, por lo que entorpecen los procesos de aprendizaje, dificultando la realización adecuada de las actividades académicas y por tanto, comprometiendo el desempeño estudiantil (Jadue, 2001).

Desde la Psicología no se ha hecho caso omiso de este fenómeno, teniendo en cuenta que, desde sus diferentes enfoques teóricos se han propuesto modelos explicativos y aproximaciones terapéuticas para abordarlo; así, la ansiedad se ha abordado de distintas maneras, ya sea como el resultado de la interpretación de las situaciones desde el modelo cognitivo, una neurosis producto de conflictos intrapsíquicos desde el modelo dinámico o una respuesta aprendida por condicionamiento clásico y mantenida por condicionamiento operante, desde el Análisis Conductual. Igualmente, se han desarrollado investigaciones en torno a la ansiedad en el contexto académico, de las que se han derivado estrategias de intervención, a fin de reducir la incidencia de las consecuencias negativas de esta y facilitar un proceso de formación profesional más óptimo.

No obstante, este tema no ha sido abordado tan ampliamente en el contexto venezolano y, más específicamente, en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, donde son pocas las investigaciones que se han realizado respecto a la ansiedad ante las evaluaciones académicas. De allí parte la principal motivación para la realización del presente estudio, cuyo objetivo gira en torno a la caracterización de la

ansiedad ante las evaluaciones para que, en el futuro, sea posible la continuación de la línea de investigación y se desarrollen programas de intervención que optimicen la formación de los estudiantes universitarios, tanto en lo académico, como en lo personal.

En este sentido, desde la presente investigación, se parte de la premisa de que es necesaria la comprensión exhaustiva de la experiencia académica, así como también de la ansiedad ante las evaluaciones desde la realidad experimentada y construida por los actores participantes de esta, es decir, los estudiantes que desempeñan actividades académicas y experimentan ansiedad ante los procesos de evaluación. Por lo tanto, se adoptó el enfoque de investigación cualitativa, definida por Navarrete (2004), como una estrategia de aproximación hacia la realidad, en la que se muestra cómo las personas participan en su construcción, ofreciendo perspectivas holísticas de los seres humanos en su contexto.

De esta forma, tras la información obtenida en las entrevistas a los actores participantes, se elaboraron categorías descriptivas respecto a la ansiedad ante las evaluaciones, el contexto en el que se presenta el fenómeno y las características individuales de las personas que construyen y viven esta realidad. Se espera que, teniendo en cuenta tanto los resultados obtenidos en la presente investigación, así como también las conclusiones y recomendaciones derivadas de esta, se continúe la línea de investigación, haciendo posible la obtención de más información sobre el fenómeno en la población específica y se desarrollen estrategias que permitan una experiencia académica más enriquecedora para los estudiantes en relación a sus competencias personales y a su formación profesional.

II. MARCO REFERENCIAL

Ansiedad, palabra cuyo origen etimológico proviene del vocablo latín *anxietas*, relacionado con el verbo *angere*, que puede traducirse como estrechar u oprimir, es definida por el diccionario de la Real Academia Española (s.f.) como un “estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo”, y como “angustia que suele acompañar a muchas enfermedades, en particular a ciertas neurosis, y que no permite sosiego a los enfermos”. Ha sido el objeto de estudio de la Psicología desde las primeras décadas del siglo XX, a través de numerosas investigaciones en las que resaltan dos problemas fundamentales, a saber, la ambigüedad conceptual del constructo, pues ha sido abordada desde diversos paradigmas teóricos, y en consonancia con esto, las dificultades metodológicas para abordar el fenómeno (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003).

Por ejemplo, desde una de las concepciones más tradicionales del fenómeno, se comprende a la ansiedad como el conjunto de respuestas emocionales desagradables que son producidas por estímulos externos, considerados por el sujeto como amenazantes, conduciéndole a cambios fisiológicos y conductuales (Spielberg, 1980, c.p. Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012); desde otro abordaje, se considera que dicho estado se caracteriza por la presencia de sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión, que surgen como consecuencia de la anticipación hecha por el sujeto de una amenaza, ya sea real o imaginaria (Papalia, 1994, c.p. Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012).

Por su parte, mientras que desde un enfoque psicodinámico se comprende a la ansiedad como un conjunto de impulsos y vivencias internas de las personas, específicamente, se plantea que es el resultado de ciertas tensiones en las que el yo se ve amenazado por una gran excitación que es incapaz de controlar; desde el conductismo se le ha abordado como un fenómeno susceptible de ser definido operacionalmente, un estado o respuesta emocional transitoria aprendida a partir de la asociación de una situación inicialmente neutra con una desagradable, por lo que, tras varios emparejamientos, la situación inicial adquiere una función similar al estímulo aversivo, siendo capaz de producir la respuesta de ansiedad (Morales, 1994).

Otra caracterización de la ansiedad, siguiendo a Richards (2005), hace referencia al fenómeno como un estado interno que se experimenta cuando la persona siente temor por

la integridad propia, frecuentemente asociado al temor al fracaso, al castigo o al ridículo. Por su parte, Sandin y Chorot (1995, c.p. Rodríguez, González, Linares, Buron, López y Guadalupe, 2008) plantean que esta reacción del organismo tiene por objetivo dotar al individuo de energía para contrarrestar el peligro mediante una respuesta, siendo considerada entonces como un mecanismo adaptativo.

En este sentido, se ha propuesto que la ansiedad cumple con una función biológica adaptativa, siendo incluso considerada como una emoción secundaria, ya que se toma en cuenta su componente de anticipación frente a peligros reales u objetivos; sin embargo, puede convertirse en desadaptativa cuando se activa ante estímulos que representan un peligro irreal, pudiendo presentarse, incluso de forma más intensa y frecuente; por lo tanto, se considerará la ansiedad como patológica cuando se presenta ante estímulos insignificantes con una intensidad exagerada o que persiste durante un tiempo excesivamente prolongado (Damasio, 2006; LeDoux, 1999; Pinker, 2001, c.p. Pitoni y Rovella, 2013). Entonces, se plantea la existencia de un continuo entre la ansiedad adaptativa y la ansiedad clínica o patológica; específicamente se pone de manifiesto que la ansiedad se torna patológica cuando el estímulo presentado es inofensivo y conlleva una compleja respuesta de alerta, esta respuesta persiste en el tiempo e interrumpe con el funcionamiento del individuo en sus actividades cotidianas y sus relaciones sociales (Rodríguez y cols., 2008).

Otra consideración del fenómeno, no contraria, sino más bien complementaria, expone que la ansiedad puede ser definida como un estado negativo, cuya característica principal es la sensación de incontrolabilidad (Chua y Dolan, 2000 c.p. Arenas y Puigserver, 2009). Así, la ansiedad aparece como el resultado de factores circunstanciales que el sujeto puede considerar amenazantes, a partir de lo que se convierten los diferentes contextos y situaciones de la vida cotidiana de los individuos, en circunstancias incómodas para estos, presentando sudoración, temblor e incluso taquicardia cuando se ven expuestas a algunos de los escenarios que temen (Yagosesky, 2003 c.p. Domarco, 2004). En concordancia con esto, los pensamientos que se tengan para clasificar e interpretar los sucesos de nuestro entorno, y la respuesta física que ellos producen, será lo que provoque las emociones asociadas a la ansiedad (Echeburua, 1991 c.p. Domarco, 2004).

Es notable entonces, que desde los diferentes enfoques teóricos de la Psicología, se han derivado múltiples modelos explicativos que abordan el fenómeno de la ansiedad, por tanto, en los apartados siguientes, se presentan diversas explicaciones de este constructo, haciendo un recorrido desde los exponentes del modelo cognitivo, psicodinámico, humanista, entre otros; asimismo, se presenta el abordaje teórico respecto a las estrategias de afrontamiento que suelen emplear las personas al experimentar ansiedad; se delimita el campo de estudio respecto a la ansiedad de los estudiantes frente a los procesos de evaluación y se presentan los antecedentes que cimientan las bases de la presente investigación

II. 1. Modelos explicativos de la ansiedad

II.1.1. Modelos cognitivos.

De acuerdo a Camacho (2003), los modelos cognitivos en Psicología ponen el énfasis explicativo en las cogniciones de las personas, las cuales comprenden elementos tales como ideas, constructos personales, imágenes, creencias, atribuciones de sentido y/o significado a las experiencias, expectativas, entre otros; de esta forma, siguiendo a Pinto (2007), se trata de una forma de entender cómo el individuo piensa acerca de sí mismo, de otros y del mundo que le rodea, además de la relación de influencia recíproca entre lo que se piensa, se hace y se siente.

En este sentido, uno de los supuestos básicos que se sigue en este enfoque plantea que no son las situaciones las responsables de los sentimientos y de las conductas, sino la significación que le dan las personas a dichos eventos, es decir, la forma en la que cada persona construye su realidad (Camacho, 2003); en otras palabras, a lo largo del desarrollo teórico del modelo, se le ha conferido al individuo un papel activo sobre su interpretación y actuación en el entorno, ya sea a partir de su sistema de creencias y pensamientos como mediadores de las reacciones conductuales, emocionales y fisiológicas, o como constructor de su propia realidad.

Se trata entonces, de un modelo en el que se plantea al individuo como mediador entre las experiencias y el resultado de esas experiencias, adjudicándole un factor causal

explicativo del comportamiento; para entender este proceso de construcción de la realidad, e interpretación de las situaciones, se alude a constructos tales como esquemas, creencias y pensamientos (Camacho, 2003).

Específicamente, los esquemas cognitivos, según Camacho (2003), son patrones estables de creencias que constituyen la base de las interpretaciones de la realidad, pues son utilizados para localizar, codificar, diferenciar y atribuir significados a la información que se recibe; estos esquemas pueden considerarse adaptativos pues le dan forma a las situaciones en la medida en la que las personas se relacionan con el medio, facilitando la supervivencia tanto psicológica como física del individuo, sin embargo, cuando se emplean de forma automática y rígida, se consideran desadaptativos, pues pueden ocasionar desórdenes psicológicos.

Por su parte, las creencias se definen como los contenidos de los esquemas cognitivos, es decir, se consideran mapas a partir de los que se le da sentido al mundo, construyéndose y generalizándose a través de las experiencias; estas creencias pueden ser nucleares o periféricas, las primeras son aquellas que hacen referencia a la persona en sí misma, dando sentido a su identidad y valores personales, por lo que dan un sentido de estabilidad y son difíciles de modificar; por otro lado, las creencias periféricas están relacionadas a elementos secundarios, como las experiencias, lo que las hace más fáciles de modificar (Camacho, 2003).

Finalmente, los pensamientos automáticos, son las manifestaciones de las creencias, es decir, son frases o imágenes fáciles de identificar que las personas se dicen a sí mismas al afrontar determinadas situaciones (Camacho, 2003).

De esta forma, desde los modelos cognitivos se plantea que al realizar la conceptualización cognitiva de las personas a partir de los elementos planteados anteriormente, es posible comprender sus procesos de construcción e interpretación de la realidad, además de las emociones y conductas que se derivan de esta. A partir del enfoque, se han derivado modelos explicativos de la ansiedad; se presentan a continuación, el modelo de Beck referente al fenómeno en cuestión y la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang.

II.1.1.1. Teoría cognitiva de Beck.

En la línea del modelo cognitivo, a partir de la cual es explicada la ansiedad, se encuentra la teoría cognitiva de Beck, dentro de la que se hace énfasis en conceptos tales como esquemas, sesgos atencionales, pensamientos automáticos, entre otros; específicamente, el autor parte de la metáfora del individuo como procesador de información, en la que se asume que los seres humanos se enfrentan cotidianamente a un entorno cambiante que demanda capacidades adaptativas, o de ajuste, mediante la construcción activa de la realidad, a través de la selección, transformación, codificación, almacenamiento y recuperación de información referente a sí mismo y el mundo que le rodea, siendo afectadas por este proceso tanto las respuestas emocionales como conductuales del individuo (Fernández, 1992).

El punto de partida del modelo, expresa que en las respuestas de ansiedad se puede identificar un sesgo sistemático o distorsión en el procesamiento de la información, puesto que la percepción de peligro y la valoración de las capacidades propias del sujeto para enfrentarlo, a pesar de tener un valor de supervivencia, se caracterizan por una sobreestimación del grado de peligro asociada a las situaciones, además de la infravaloración subsecuente de las capacidades personales del individuo para hacerles frente; se asume entonces, una hipótesis de continuidad entre respuestas excesivas y disfuncionales, tanto a nivel emocional como conductual que están asociadas a la ansiedad, y las respuestas de ajuste consideradas normales (Fernández, 1992).

En otras palabras, se asume la existencia de un continuo, en el cual, en uno de sus extremos están las percepciones de peligro y la valoración de las capacidades propias que se consideran normales, permitiendo el ajuste a las situaciones por parte del individuo, y, en el otro extremo, están las respuestas ansiógenas clasificadas como excesivas, dentro de las cuales se interpretan las situaciones cotidianas como extremadamente amenazantes y se perciben como mínimas las capacidades propias para hacerle frente a estas; es decir, se puede categorizar la ansiedad ya sea desde unos niveles que permiten el óptimo desenvolvimiento del individuo, permitiéndole ajustarse a los acontecimientos, hasta aquellos niveles de ansiedad que más bien resultan desagradables e inhibitorios del mejor ajuste que pudiese presentar el sujeto ante las situaciones de su vida diaria.

De esta forma, se plantea que la ansiedad excesiva se puede explicar en función de la interacción de tres factores, a saber, la presencia de creencias disfuncionales sobre el significado de ciertas experiencias que condicionan la construcción de la realidad, una alta valoración subjetiva de la importancia de estas experiencias y la ocurrencia de un elemento productor de ansiedad, específico a estas situaciones; en otras palabras, un suceso importante para el sujeto incide y activa sus creencias disfuncionales; estas creencias, actitudes y esquemas desadaptativas, contienen reglas estables, que se caracterizan por ser condicionales, entre las cuales destaca la creencia que gira en torno a la suposición de que si ocurre un acontecimiento específico, puede tener consecuencias adversas o desagradables, lo cual, a menudo, resulta poco realista y generalmente está asociado con recuerdos relevantes del proceso de desarrollo (Fernández, 1992).

Una vez activadas, estas creencias disfuncionales orientan el procesamiento de la información, actuando como un filtro a partir del cual se percibe, interpreta, sintetiza y recuerda la realidad, reflejándose en errores sistemáticos del procesamiento de información, siendo los más comunes según Fernández (1992) los siguientes:

- Inferencias arbitrarias, siendo esto la extracción de conclusiones a pesar de no tener evidencias a favor de estas o, incluso, cuando la evidencia es contraria a estas.
- Abstracción selectiva, definida como la focalización en elementos parciales de la situación a partir de los cuales se define la situación, sin tener en cuenta el contexto u otros elementos aún más importantes
- Sobregeneralización, proceso mediante el cual se extraen conclusiones basadas en sucesos aislados, aplicando estas conclusiones a situaciones relacionadas o incluso inconexas.
- Maximización y minimización, distorsionando la magnitud e importancia de un suceso, incrementando las percepciones de amenaza de las situaciones e infravalorando las capacidades propias para hacerles frente.
- Personalización, elaboración de relaciones entre sucesos y el propio individuo aun en ausencia de evidencias que justifiquen dicha relación.

- Pensamiento dicotómico y absolutista, definido como la tendencia a evaluar los acontecimientos dentro de una o dos categorías exclusivas, absolutas y mutuamente excluyentes.

Siguiendo a Fernández (1992), se propone una transacción continua con el medio en la cual se desarrollan los acontecimientos percibidos como amenazantes, ocurriendo la interacción de los tres factores expuestos anteriormente, lo que puede entenderse como círculos viciosos en los que están relacionadas, tanto las reacciones del medio como las del sujeto ante la manifestación de la ansiedad; de esta forma, el sujeto recoge constantemente información sobre el medio para probar su construcción de la realidad, hecha a partir de las creencias disfuncionales activas en ese momento, por ejemplo:

Ante una situación de hablar en público la aparición de síntomas ansiosos interfiere con los esfuerzos del individuo por enfrentarse a una situación que percibe como amenazante, lo que a su vez, por un lado, refuerza la noción de deficiencia del propio sujeto, con el consiguiente incremento en la manifestación de síntomas ansiosos, y, por otro lado, incrementa la posibilidad de una reacción negativa por parte de la audiencia y, por ende, el valor amenazante de la situación (Fernández, 1992, p. 32).

Queda clara entonces, la importancia que para el modelo se le atribuye al procesamiento constante de la información en el desarrollo y mantenimiento de la respuesta de ansiedad, pues se plantea que esta surge de la interpretación de la realidad que realiza el sujeto a partir de sus creencias y esquemas estables, desarrollados a lo largo de su vida, los cuales, actuando como un filtro, definen la construcción de la realidad del individuo, en función de la cual se manifiestan respuestas de ajuste a las situaciones.

II.1.1.2. *Teoría tridimensional de la ansiedad.*

En la misma línea del modelo cognitivo, se presenta la propuesta de Lang (1968, c.p. Martínez, Inglés, Vindel y García, 2012), quien sostiene que la ansiedad se manifiesta mediante tres sistemas de respuestas: fisiológicas, cognitivas y conductuales o motoras,

permitiendo entonces replantear la ansiedad en un triple sistema de respuesta y no como un concepto unitario.

Esto tres sistemas están regulados por diversas normas, por lo que conllevan a perfiles de respuestas diferenciales, pudiéndose evaluar por separado, e incluso, permitiendo desarrollar técnicas de intervención idiosincráticas en función del sistema de respuestas que predomine en la respuesta de ansiedad del individuo. El sistema de respuestas de nivel cognitivo, está caracterizado por sentimientos de terror, amenazas de catástrofe inminentes e incluso ataques de pánico o desórdenes de ansiedad generalizada; por su parte, las respuestas fisiológicas, están asociadas al aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo por activación del sistema nervioso central y del sistema endocrino, resultando en cambios cardio-vasculares, aumento del tono musculo-esquelético, de la actividad electrodérmica y del ritmo respiratorio; finalmente, las respuestas motoras, son consideradas como el resultado del arousal fisiológico y de las cogniciones de miedo (Morales, 1994).

Esta teoría es clasificada dentro del modelo cognitivo en virtud de que se considera que el origen de la ansiedad se encuentra en la interpretación que elaboran las personas de la situación, pues tienden a pensar que en las situaciones cotidianas que enfrentan, existen múltiples amenazas, ya sean reales o imaginarias, las cuales giran en torno a tres temas: la aceptación de la realidad, la evaluación de las competencias para afrontar las situaciones y la percepción de control sobre el entorno. Así mismo, desde el modelo, se plantea que las personas vulnerables a desarrollar estados de ansiedad, atienden selectivamente a los estímulos del ambiente interpretados como amenazantes, o dándole esta interpretación a hechos ambiguos; incluso, tienden a recuperar de la memoria esta información con mayor intensidad que la información neutra o positiva de estos mismos estímulos. En síntesis, se propone que la ansiedad es el resultado de estructuras cognitivas disfuncionales que generan sesgos en el procesamiento de la información, originando una especie de visión de túnel, a partir de la cual los individuos prestan mayor atención a lo interpretado como amenazante de las situaciones en el entorno en el que se desenvuelven cotidianamente (Oblitas, 2004, c.p. Chávez de Anda, 2004).

De acuerdo con Lang (1968, c.p. Chávez de Anda, 2004), la teoría tridimensional plantea que la ansiedad está relacionada con la memoria emocional, en donde se

presentan tres tipos de información; en primer lugar, la información sobre estímulos externos y sus características físicas; en segundo lugar, la información sobre las respuestas asociadas a estos estímulos, lo que incluye información sobre aspectos tales como expresiones faciales, conductas verbales, respuestas de aproximación o evitación, respuestas viscerales, entre otros; y, por último, se plantea un tercer tipo de información que gira en torno a proposiciones semánticas, a partir de las cuales se define el significado tanto de los estímulos ambientales, como de las respuestas asociadas a estos; de esta información almacenada en la memoria emocional se produce en el individuo un estado de hipervigilancia, en el cual el sujeto se encuentra constantemente evaluando los estímulos ambientales para detectar cualquier amenaza, manifestándose a partir de respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales, ocasionando sentimientos de malestar en la persona que las experimenta.

Es importante destacar que si bien la teoría planteada ha sido ampliamente aceptada, las correlaciones entre los tres sistemas de respuesta han sido escasas y poco significativas; de hecho, se ha llegado a sostener que no puede ser válido un constructo de ansiedad en atención a las bajas correlaciones entre sus tres dimensiones; teniendo esto en cuenta, se señala la importancia de aludir al término ansiedad, bajo este modelo explicativo, a partir del sistema específico o predominante en el individuo al que se hace referencia (Morales, 1994). Una vez planteado el modelo explicativo se presenta a continuación un resumen de las manifestaciones de la ansiedad bajo este triple sistema de respuestas.

Fisiológicamente, la ansiedad se manifiesta a través de la elevación de la frecuencia cardíaca y arterial, la elevación de la conductancia de la piel, dilatación de las pupilas, sudoración, elevación de la tensión muscular y de la frecuencia respiratoria, en conjunto con la disminución de su amplitud, pudiendo conducir a la hiperventilación, que es causada por respiraciones rápidas y entrecortadas; todas estas respuestas fisiológicas pueden conducir a sensaciones tales como taquicardia, ruboración, tensión estomacal, etc.; incluso, la percepción del individuo de estas manifestaciones fisiológicas pueden ser desencadenantes de mayores niveles de ansiedad (Damasio, 2006; Fernández, Martínez y Domínguez, 2004, c.p. Pitoni y Rovella, 2013). Esto se explica en función de la activación de diferentes sistemas en el organismo, tales como el sistema nervioso

autónomo y el sistema nervioso motor, así como también el sistema nervioso central, endocrino e inmune, respectivamente (Chávez de Anda, 2004).

De todos estos cambios fisiológicos, el individuo solo percibe algunos, tales como las palpitaciones cardiacas, el aumento de la frecuencia respiratoria, la sudoración, entre otras, sin embargo, la persistencia de esta activación fisiológica puede conducir a desórdenes psicofisiológicos como dolores de cabeza y fatiga crónica, insomnio, náuseas y mareo, contracturas musculares y disfunciones gástricas, entre otros. (Chávez de Anda, 2004).

Por otro lado, a nivel cognitivo, la ansiedad se produce ante situaciones que pueden ser previstas, pues aparecen de manera paulatina, siendo valoradas como de gran importancia para el bienestar del individuo; en este sentido, se generan efectos subjetivos de tensión, nerviosismo, malestar, preocupación y hasta sentimientos de pavor o pánico, pudiendo generar dificultades en el mantenimiento de la atención y concentración, en conjunto con la aparición de pensamientos intrusivos (Fernández y cols., 2004, c.p. Pitoni y Rovella, 2013). Otras manifestaciones cognitivas de la ansiedad descritas por Chávez de Anda (2004), implican la sensación de pérdida de control, dificultades para pensar, estudiar y concentrarse, dificultades para la toma de decisiones, pensamientos negativos sobre sí mismo y sobre la actuación ante otros, temor a que otros se den cuenta de las debilidades propias, etc.

Además de esto, se producen también, cambios significativos en la respuestas motoras, que pueden conllevar a una disminución de la eficacia de la ejecución de tareas complejas; con respecto a esto, se plantea que producen manifestaciones motoras tales como tics, gesticulaciones innecesarias e inquietud motora; este conjunto de respuestas ha sido definido como respuestas de manifestación directa de la activación motora; por su parte, aquellas conductas caracterizadas por evitación o escape, producto de la ansiedad y que en la mayoría de los casos no están bajo el control voluntario por parte de la persona, se les denominó como respuestas indirectas (Barlow, 2002, Bellack y Lombardo, 1984 c.p. Monteagudo, Inglés, Vindel y Fernández 2012). En síntesis, la respuesta de ansiedad a nivel motor puede resultar en dificultades para la comunicación producto de la tartamudez, la evitación y escape de situaciones temidas, hiperactividad o inquietud

motora, llanto, tensión en la expresión facial, e incluso, el aumento en el consumo de alimentos y sustancias, tales como café o tabaco (Chávez de Anda, 2004).

En cuanto a este triple sistema de respuestas a partir de las cuales se manifiesta la ansiedad según el modelo, Chávez de Anda (2004), plantea que no todos los individuos experimentan estas manifestaciones de la misma forma ni con la misma intensidad, además de no presentarse todas al mismo tiempo o bajo cualquier situación; por lo tanto, se plantea que cada individuo especializa sus respuestas típicas de ansiedad, lo cual puede ser explicado ya sea a partir de la personalidad del individuo, en atención a los procesos de aprendizaje o por predisposición biológica; en otras palabras, mientras que para algunos el problema puede ser la tensión muscular, para otros puede que este no sea el problema, si no, más bien las molestias gástricas, las dificultades respiratorias o cualquiera de las manifestaciones desarrolladas en párrafos anteriores.

En síntesis, se hace énfasis en la especialización de la respuesta de ansiedad a partir de los tres sistemas de respuesta, lo cual pudiese explicar las escasas correlaciones que se han encontrado al evaluar este modelo, pero, a su vez, permite el desarrollo de programas terapéuticos específicos para cada individuo en función del sistema predominante de su respuesta de ansiedad.

En la misma línea, Seas (2003, c.p. Chávez de Anda, 2004), propone que si bien la respuesta de ansiedad de los estudiantes es variada, se puede afirmar que en esta predominan respuestas cognitivas tales como la preocupación excesiva sobre la actuación propia y la anticipación de las consecuencias de un mal desempeño, además de la comparación constante con el resto de los compañeros y constantes pensamientos de autocrítica; por su parte, según el autor, a nivel fisiológico, destacan respuestas tales como molestias gástricas, dificultades para conciliar el sueño, tensión muscular, temblores, taquicardia y respiración rápida; por último, se hacen notar manifestaciones conductuales comunes, tales como la evitación de los exámenes hasta el ausentismo escolar, entre otros.

II.1.2. Modelos psicodinámicos, humanistas y de la personalidad.

Desde la concepción psicodinámica, Freud (1985 c.p. Santiago, Etchebarne, Gómez y Roussos, 2010), elaboró una primera aproximación de la ansiedad, distinguiéndola en dos grandes conjuntos, el primero de ellos era denominado la psiconeurosis de defensa, en la que la ansiedad era concebida como un conflicto intrapsíquico, descrito como un desplazamiento del afecto que se reflejaba en los síntomas psiconeuróticos. Como segundo apartado denominó las “neurosis actuales”, en las que la ansiedad era producto de una falta de procesamiento psíquico de la libido, manifestándose de manera más o menos automática como una descarga somática, pudiendo denominarse: “ansiedad libremente flotante”. En 1909 reformuló esta teoría de la ansiedad refiriéndose a ella como un afecto “tóxico”, por lo que se define la ansiedad como aquel afecto desorganizador y displacentero que surgía como producto de fallas en la descarga y el procesamiento de los elementos afectivos, lo que se vincula con tensiones actuales acumuladas o con mociones infantiles reprimidas.

Posteriormente, modificó sus concepciones sobre la ansiedad, quedando de dos posibles modos: la ansiedad señal, atenuada, anticipatoria, que utilizaba el yo para defenderse de los procesos internos, y la ansiedad automática, que sobrepasaba su cualidad de señal e invadía al aparato psíquico, paralizando al yo (Freud 1926 c.p. Santiago, Etchebarne, Gómez y Roussos, 2010).

Por otro lado, desde el enfoque de la Psicología existencialista, se plantea que la ansiedad está presente en la experiencia del ser humano, por lo que, aunque el sujeto no la experimente de forma consciente, forma parte de su existencia en todo momento (Fischer, 2000 c.p. De Castro, Donado y Kruienza, 2005).

Asimismo, May (1977 c.p. De Castro, Donado y Kruienza, 2005), enfatiza que en diversos momentos surgen situaciones que hacen que las personas experimenten una ansiedad considerada normal, la cual es definida como aquella reacción que no es desproporcionada a la amenaza objetiva, por lo que no implica ningún tipo de represión u otro mecanismo de conflicto intrapsíquico; por lo que, en la medida en la que el individuo afronta estas situaciones de forma consciente, será capaz de desarrollar sus

potencialidades de manera constructiva, reduciendo la posibilidad de que aparezca la ansiedad neurótica.

Por su parte, Sullivan (1953 c.p. McClelland, 1989), plantea que la ansiedad se deriva de las necesidades básicas, puesto que se produce una tensión empática a partir de la interacción con personas de afecto, desarrollando respuestas que funcionan como una “organización de experiencias”, es decir, se trata de la percepción de una evaluación negativa por parte de personas significativas. En este mismo orden de ideas, Rogers (1951 c.p. Valdés y Flórez, 1983) define que, la ansiedad se presenta como la tensión percibida por un concepto del yo, en donde la simbolización de ciertas experiencias destruirán su organización, viéndose entonces la ansiedad como una amenaza al sí mismo.

En la misma línea, desde estos modelos, se ha considerado la ansiedad desde dos aristas, como un rasgo de personalidad y como un estado del organismo; al respecto, Spielberg (1966 c.p. Morales, 1994), define a la ansiedad rasgo (A-Rasgo) como las diferencias individuales estables, conceptualizándose así como una predisposición para percibir estímulos situacionales como peligrosos. A su vez, la ansiedad estado (A-Estado) se describe como un cuadro emocional transitorio o condición del organismo humano, en donde este varía en intensidad y fluctúa en el tiempo, describiéndose así, como una condición subjetiva por la percepción consciente de las amenazas, lo que se deriva en una alta activación del sistema autónomo; en este sentido, el estado de ansiedad dependerá de la percepción del sujeto. En este mismo orden de ideas, Guijarro y Vindel (1999), proponen que:

La ansiedad rasgo (A-Rasgo) se entiende como una predisposición a percibir las circunstancias ambientales como amenazantes y por tanto una tendencia a responder, con frecuencia, con fuertes estados de ansiedad. En cambio, la ansiedad estado (A-Estado) es un concepto que se refiere a una situación en un momento dado, siendo fluctuante y transitoria, caracterizada por una percepción subjetiva de sentimientos de aprensión y temor, y a una alta activación del Sistema Nervioso Autónomo (c.p. Czernik, Giménez, Almirón y Larroza, 2005, p. 1).

Desde esta perspectiva, se entiende la ansiedad como una tendencia a reaccionar emocionalmente con estados ansiosos ante cierto tipo de situaciones, de modo que resulta un patrón estable de respuesta del individuo. También pueden caracterizarse como un estado transitorio, implicando la aparición conjunta de tres sistemas de respuesta que interactúan entre sí. Éstas son la experiencia subjetiva, la activación fisiológica, y la conducta manifiesta (Furlan, 2006).

En contraposición a esto, el modelo situacionista sostiene que el individuo se define por su conducta, y tal conducta es consecuencia de la situación en que se encuentre, por lo que cada individuo tiene un repertorio que describe su forma de reaccionar ante las diversas situaciones, sin que tal repertorio esté determinado por características internas, como en el caso de la ansiedad rasgo, sino que, por el contrario se va formando a lo largo de la vida (Polaino, Cabanyes y Armentia, 2003).

Posteriormente, surge el modelo interaccionista, en el que se plantea que la conducta está determinada por variables personales situacionales, sin embargo, se le da mayor peso explicativo a la interacción entre el sujeto y su entorno, de forma que las percepciones e interpretaciones de la realidad, se plantean como las principales responsables de las respuestas de ansiedad del individuo (Polaino, Cabanyes y Armentia, 2003).

II.1.3. Modelos conductuales.

El auge del método científico durante el siglo XIX permitió a la Psicología lograr un desarrollo significativo. Antes de esto, era considerada como una ciencia especulativa, lo que le restaba valor a sus postulados. Fue entonces, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, cuando el Enfoque Conductual tuvo su mayor desarrollo, debido al notable número de personas con problemas psicológicos propiciados por los efectos de la guerra. La gran cantidad de pacientes requirió el desarrollo de métodos terapéuticos eficaces, transformando al enfoque Conductual en una alternativa de tratamiento, al generar logros terapéuticos a corto plazo. Es a partir de este período cuando se comienza a hablar de Terapia de la Conducta (Olivares, Méndez, Maciá, c.p. Guerra y Plaza, 2001). Por tal razón, este método se transformó en una alternativa a la evaluación psicológica tradicional, ya que la medición de conductas facilitaba el diseño rápido de estrategias de

intervención y además permitió el contraste empírico de las hipótesis hechas en la evaluación conductual. Siendo entonces, que a partir del desarrollo del método experimental la Psicología fue considerada como una ciencia natural, por lo que se hizo posible el estudio de la conducta humana mediante el mismo método usado en la física y en la medicina (Fernández-Ballesteros, 1994), por lo que la Psicología Conductual, como plantea Guevara (1993), busca descubrir las relaciones funcionales sistemáticas entre la conducta y el ambiente a través del método experimental, basado en una serie de supuestos básicos, los cuales se presentan a continuación:

- La conducta normal o desviada se rigen por los mismos principios; ambas se aprenden y modifican de la misma manera;
- Reconocimiento de influencias de factores genéticos en la conducta;
- Los cambios conductuales deben ser observables y medibles directa o indirectamente;
- La necesidad de especificar de manera clara y objetiva los objetivos del tratamiento;
- Enfoque centrado en los determinantes actuales de la conducta;
- Los procedimientos y técnicas usados deben fundamentarse en la psicología experimental.

Todo esto, se enmarca en la herramienta del análisis funcional, la cual funge como la metodología mediante la cual se lleva a cabo la intervención. Su propósito consiste en identificar el área del problema de modo tal que el tratamiento sea definido con claridad y evaluado de forma objetiva. Esto incluye identificar excesos y/o déficits conductuales, realizando un análisis cuidadoso de las situaciones que precedieron y siguieron al momento o etapa en que ocurrió el comportamiento y, así, mediante la definición de la conducta generar los cambios para un ajuste funcional en su contexto (Reynoso y Seligson, 2005).

Ahora bien, para hablar de ansiedad desde el modelo conductual es necesario remitirse a sus paradigmas; según Morales (1994), desde el condicionamiento clásico, se parte de una consideración ambientalista que preferentemente utiliza términos tales como miedo o temor en lugar de ansiedad; esto supone un avance en el estudio del constructo, pues al considerarlo un estado transitorio operatizable, es posible evaluarlo en función de los

eventos que anteceden al fenómeno y las consecuencias de este, determinándose además su frecuencia y duración; en este sentido, se parte de los trabajos de Watson y Rayner (1920, c.p. Morales, 1994), en atención al condicionamiento de una fobia en el caso del niño Albert; específicamente, se propone que la ansiedad es el resultado del condicionamiento de una respuesta emocional ante ciertos estímulos, aprendida por condicionamiento clásico; es decir, la asociación entre una situación inicialmente neutra con una experiencia desagradable, a partir de la cual, tras varios emparejamientos, la primera adquiere valoraciones negativas similares a las de la segunda, por lo que esta situación, inicialmente neutra, es capaz de producir emociones desagradables similares a la experiencia con la cual fue asociada, produciendo entonces la respuesta de ansiedad.

Otra explicación bajo este modelo explicativo, que no dista de la anterior, proviene de Mowrer (1939, c.p. Morales, 1994), quien, de igual forma, plantea que la ansiedad es una respuesta aprendida por condicionamiento clásico; sin embargo, más adelante propone que para explicar la aparición y, especialmente el mantenimiento de la respuesta de ansiedad y miedo humano, además de hacer uso del condicionamiento clásico, es necesaria la introducción del condicionamiento operante como modelo explicativo

Con respecto a esto, señala que la adquisición de la respuesta se explica fundamentalmente mediante el condicionamiento clásico, siendo responsable de la motivación de la evitación del objeto productor de temor; por su parte, el mantenimiento de la respuesta, explicado a partir del condicionamiento operante, va en función del reforzamiento de las conductas de escape y/o evitación pues estas reducen la ansiedad, aumentando la probabilidad de que en el futuro, ante condiciones similares, se repita la respuesta, y por ende, no se produzca la extinción de esta; esta teoría se conoce como la Teoría Bifactorial (Mowrer, 1960, c.p. Morales, 1994).

Por su parte, Seligman desarrolla su teoría sobre la Hipótesis de Preparación, a partir de la cual es posible explicar por qué ciertos estímulos pueden condicionarse con mayor facilidad y rapidez que otros; en este sentido, se sugiere que no todos los estímulos del ambiente tienen la misma capacidad de ser asociados a estímulos incondicionados de miedo, sino que aquellos filogenéticamente relacionados con amenazas al bienestar del individuo serán condicionados con mayor facilidad y rapidez e igualmente serán más resistentes a la extinción (1971, c.p. Morales, 1994). De todas estas propuestas surge la

teoría de la Supresión Condicionada, desarrollada por Skinner y Estes en 1941, la cual se expone a continuación.

II.1.3.1. *Supresión condicionada.*

Becerra-García, Madalena, Estanislau, Rodríguez-Rico, Días, Bassi, Chagas-Bloes y Morato (2007), plantean que el estado de ansiedad surge ante la presencia de un conflicto, en el que el sujeto debe escoger entre dos situaciones estimulares simultaneas e incompatibles entre sí, es decir, cuando la elección de una de las situaciones elimina a la otra alternativa; además, este conflicto puede presentarse de forma que se involucre una situación recompensante y otra desagradable para el sujeto; en otras palabras, se trata de situaciones de aproximación-avoidancia, entonces, al evitar la situación aversiva, se renuncia a la atrayente y viceversa, por ejemplo:

Una situación típica y bastante conocida es la de la rata privada de agua que al oprimir una palanca recibe una gota de agua y también recibe choque eléctrico en las patas. Para evitar el choque el animal debe parar de presionar la palanca, pero si no la presiona no recibe agua (Becerra-García y cols., 2007, p. 77).

Esta perspectiva se origina del trabajo en laboratorio de Skinner y Estes al estudiar las respuestas emocionales condicionadas; específicamente, se entrenaron ratas para apretar una palanca y recibir una recompensa; posteriormente fue presentado un sonido neutro que cuando finalizaba implicaba la administración de una descarga eléctrica en las patas; paulatinamente, las ratas suprimían su conducta de presión de la palanca ante la emisión del sonido, lo cual era un indicador de que este último se condicionaba como aversivo, por lo que reducía la frecuencia de las respuestas; esta supresión en la conducta de presión se consideró un indicador de ansiedad; por lo tanto, cuanto mayor era la supresión, se presentaba una disminución en la frecuencia de la respuesta de presión de la palanca, por tanto, mayor era el grado de ansiedad (Becerra-García y cols., 2007). Con respecto a estos resultados, Mejías (2014) expone:

En un principio esta actuación no parece tener utilidad alguna, en el sentido de que no sirve para escapar de la situación y, además, el animal pierde la comida que actúa como un reforzador positivo. Se puede deducir, por tanto, que no es una respuesta que el sujeto emita de forma voluntaria, sino que (...) las respuestas condicionadas de miedo interfieren en la realización de la tarea que se estaba realizando. Parece estar claro entonces que es el condicionamiento clásico el proceso clave en el fenómeno de la supresión condicionada. Una historia de emparejamiento entre el estímulo neutro y el estímulo aversivo incondicionado es imprescindible para que se produzca la interrupción de una tarea operante concurrente debido a la presencia de ansiedad o miedo (respuesta emocional condicionada) que provoca el estímulo condicionado (p. 5.).

De esta forma, se explica la adquisición por parte de los estímulos de capacidades funcionales para elicitarse las respuestas de ansiedad en los sujetos; por otro lado, para comprender las conductas derivadas de este estado emocional, que permiten al sujeto escapar o evitar las amenazas que se anticipan, es necesario hablar de condicionamiento operante como modelo explicativo, a partir de lo que se propone el modelo del condicionamiento supersticioso para explicar el mantenimiento de las respuestas de ansiedad ante los estímulos condicionados como amenazantes.

II.1.3.2. Conducta supersticiosa.

Desde el modelo de la conducta supersticiosa, se explica la ansiedad como resultados de patrones específicos de conductas emitidas cuando los sujetos están expuestos a situaciones incontrolables y percibidas como amenazantes, por lo que terminan desarrollando una serie de comportamientos que le permiten estar alerta y percibir cierto grado de control en su contexto (Herrstein, 1983).

Esto se enmarca en el trabajo de laboratorio de Skinner al estudiar las respuestas en pichones de palomas bajo la presentación repetida de alimentos a intervalos cortos e

independientes de la conducta. Encontró que los pichones hambrientos a los que le daba acceso periódico al alimento durante un tiempo corto, desarrollaban acciones repetitivas e idiosincráticas y debido al emparejamiento entre una respuesta aleatoria y el suministro de comida, se habría incrementado la probabilidad de aparición de dicha respuesta. En este sentido, se determinó que ciertas respuestas pueden incrementarse en atención a su relación temporal con el reforzador, en independencia de que esta relación sea debida al azar (Herrstein, 1983).

En conclusión, la superstición humana se refiere a que la pérdida de control favorece la búsqueda del mismo a través del reforzamiento accidental, es decir, identificando en el contexto factores que permitan predecir lo que va a ocurrir, a partir de asociaciones realizadas por el individuo mediante similitudes en el entorno. Tal como señala Herrstein (1983), esto surge en un contexto social, a través del cual se aprende patrones de comportamientos convencionales los cuales constituyen la base sobre la que opera la experiencia personal.

Entonces, desde el modelo conductual se plantea que los estímulos, internos y externos adquieren la capacidad funcional de elicitar respuestas de ansiedad bajo el paradigma del condicionamiento clásico; mientras que estas respuestas se mantienen bajo programas de reforzamiento accidental, conformándose un comportamiento supersticioso que evita la exposición ante los estímulos condicionados como amenazantes, impidiendo la extinción de la respuesta de ansiedad.

II.2. Estrategias de afrontamiento a la ansiedad

En atención a las consecuencias negativas y las sensaciones displacenteras que caracterizan a la respuesta de ansiedad, se plantea que estas son reguladas por un proceso psicológico denominado afrontamiento, el cual se conceptualiza como “un esfuerzo cognitivo y conductual orientado a manejar, reducir, minimizar, dominar o tolerar las demandas externas e internas (...)” (Halstead, Bennett, Cunningham, 1993, c.p. Manrique y Miranda, 2006, p. 35). Específicamente, este mecanismo psicológico le permite al individuo identificar las relaciones existentes entre los estímulos considerados como amenazantes y la respuesta emocional, actuando así como regulador de la perturbación;

entonces, si es efectivo, disminuirá el malestar, y si no, el malestar perduraría, e incluso se vería en riesgo la salud (Manrique y Miranda, 2006).

El modelo de afrontamiento fue propuesto por Lazarus y Folkman, quienes indican que se trata de esfuerzos que incluyen respuestas cognitivas y conductuales, constantemente cambiantes, adaptativas y flexibles para manejar las demandas específicas, ya sea internas o externas, que son apreciadas por el individuo como desbordantes de sus recursos; estos esfuerzos, no siempre están dirigidos a resolver la amenaza percibida, sino que la maneja o la reduce hasta cierto punto (1984 / 1986, c.p. Fierro, 1997). Es decir, el afrontamiento se trata de la adquisición de un relativo control de la situación, que puede variar desde el dominio de esta hasta el control de solo las emociones asociadas al evento percibido como amenazante (Fierro, 1997).

Específicamente, el modelo se centra en la interacción entre el sujeto y su entorno, planteándose cómo el individuo hace frente a las demandas que percibe del ambiente constantemente; esto se hace por medio de la valoración que hace el individuo de las demandas percibidas; es decir, se analiza la forma en la que la persona se siente comprometida con las demandas del medio, sobre lo que influye el significado que tienen estas desde su biografía, sus relaciones actuales y su posición en el entorno social; además de la anticipación de la efectividad de la movilización de sus recursos luego de la valoración de la situación y de la planificación de esta, teniendo en cuenta ciertos objetivos. El modelo de afrontamiento puede comprenderse mediante tres subprocesos, a saber, la percepción de la demanda del medio como un compromiso, la evaluación de la situación y el afrontamiento de esta (Cañero, 2002).

En cuanto a la demanda del medio percibida como un compromiso, se pueden hacer dos distinciones, si es percibida como irrelevante, no representa una amenaza, no afecta al sujeto ni significa un compromiso para este, por lo que no se presentan respuestas de orden emocional; por otra parte, si la demanda se evalúa como relevante, será significada como un compromiso para el individuo, ya sea físico, social o personal, pues representa una alteración de la homeostasis del sujeto; la situación novedosa en el medio provoca la fijación de la atención en la misma, lo que da a lugar un proceso de evaluación y planificación de una respuesta que le permita hacerle frente a la demanda (Cañero, 2002).

En segundo lugar, la evaluación de la situación se distingue en dos vertientes, primaria y secundaria; en cuanto a la evaluación primaria, el sujeto valora la situación teniendo en cuenta su riesgo, compromiso a su bienestar o hasta a la supervivencia; por su parte, la evaluación secundaria, se corresponde a la valoración que hace el individuo de los recursos y capacidades, personales, sociales, económicos, institucionales, entre otros, para responder a la demanda del medio; este doble proceso de evaluación, primaria y secundaria, conduce a que la demanda sea valorada ya sea como un desafío o como una amenaza.

Cuando el sujeto percibe que posee recursos suficientes para manejar la situación, esta es evaluada como un desafío o un reto, lo que puede generar sentimientos de eficacia y logro en la persona; mientras que la situación se considera una amenaza cuando el individuo se siente desposeído de los recursos que le permitirían hacerle frente a la situación, incluso pudiendo sentirse desbordado por ella, lo que puede conducir a respuestas ansiosas (Cañero, 2002). Estas respuestas ansiosas, según Cañero (2002), son entendidas a partir del modelo expuesto como una respuesta de anticipación cognitiva en la que se anticipa la amenaza y la incapacidad de hacerle frente; se hace énfasis en la percepción de imposibilidad de control, es decir, no es tanto el temor a las situaciones, sino a la sensación del sujeto de no poder hacer nada por controlarlas.

Por último, el proceso de afrontamiento según Cañero (2002) puede diferenciarse en dos vertientes, teniendo en cuenta el foco de actuación del sujeto: en primer lugar, el afrontamiento dirigido al problema, orientado a su modificación para que no represente una amenaza, dando lugar a un aumento de la capacidad de ajuste del sujeto y su eficacia, así como sentimientos de gozo y alegría; en segundo lugar, se presenta el afrontamiento dirigido a la emoción, que se presenta cuando el sujeto no modifica la situación, por lo que no responde directamente a la demanda del entorno, pues percibe que no es posible en ese momento, entonces, evita la situación problema y se aleja de esta.

Por otro lado, el afrontamiento se ha clasificado en dos vertientes, pudiendo presentarse como estilo o como estrategia; en relación a los estilos de afrontamiento, se les define como predisposiciones personales para hacerle frente a las situaciones consideradas como amenazantes, determinando el uso de ciertas estrategias y su estabilidad temporal y espacial; por su parte, se entiende por estrategia de afrontamiento a

los procesos concretos que se utilizan en cada situación, siendo específicos a estos, es decir, pueden ser cambiantes dependiendo de las condiciones que desencadenan la emoción (Manrique y Miranda, 2006). Son muchas las clasificaciones hechas de los estilos y estrategias de afrontamiento, una de ellas es:

Son 18 estrategias de afrontamiento agrupadas en tres estilos de afrontamiento. El primero de estos estilos llamado “resolver el problema” comprende las estrategias: concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes, distracción física y reservarlo para sí. El segundo estilo se denomina “referencia a otros” y las estrategias son: buscar apoyo social, acción social, buscar apoyo espiritual y buscar ayuda profesional. El último estilo, el “afrontamiento no productivo” comprende las siguientes estrategias: preocuparse, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento, ignorar el problema, reducción de la tensión, reservarlo para sí y autoculparse (Manrique y Miranda, 2006, p. 35).

Por su parte, Díaz, Sánchez y Fernández-Abascal (s.f.) ofrecen una clasificación más exhaustiva de los estilos y estrategias de afrontamiento; teniendo en cuenta que los estilos de afrontamiento son predisposiciones de la persona para hacerle frente a las situaciones de demanda del ambiente, los autores establecen tres categorías con diferentes dimensiones: la primera categoría hace referencia al método de afrontamiento utilizado, que se desglosa en un afrontamiento activo, en el que la respuesta va dirigida a la solución de la demanda, y un afrontamiento de evitación de esta; la segunda categoría hace referencia a la focalización de la respuesta de afrontamiento, que da a lugar a tres dimensiones, la de la evaluación de la situación problema, en la que se re significa la situación, el afrontamiento dirigido a la resolución de la situación y por último el afrontamiento focalizado a la modificación de la respuesta emocional hacia la demanda; una última categoría es la de la naturaleza de la respuesta que emite el individuo, que puede ser cognitiva/ encubierta o conductual/manifiesta.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, estas son conceptualizadas como los procesos concretos de respuesta a las demandas del entorno, que se utilizan dependiendo de cada contexto, por lo que están caracterizados por ser cambiantes en función de las condiciones desencadenantes (Fernández- Abascal, 1997, c.p. Díaz, Sánchez y Fernández-Abascal, s.f.). Específicamente, se distinguen estrategias de afrontamiento, expuestas por Campos, Iraurgi, Páez y Velasco, (2004):

- Resolución de problemas: hace referencia a acciones instrumentales, activas y centradas en la solución del problema, el individuo ajusta sus acciones para modificar la situación, se destaca el análisis lógico del problema, esfuerzo, persistencia, determinación, optimización, compensación y reparación.
- Búsqueda de apoyo social: el sujeto busca contacto y consuelo en otros, su ayuda instrumental, consejo y apoyo espiritual para enfrentar y modificar el estado de ánimo negativo, está asociado también, a la búsqueda de expresión emocional.
- Huida o evitación: hace referencia a la desconexión cognitiva y/o conductual del problema, representa esfuerzos por alejarse de la situación problema y del entorno que se percibe como no satisfactorio de sus metas o necesidades.
- Distracción: relacionada con los intentos de la sustitución de una situación percibida como amenazante por una actividad agradable para la persona, como ver televisión, leer, estar con los amigos, entre otras.
- Reevaluación o reestructuración cognitiva: intentos activos de cambiar la opinión o percepción de la situación problema, para resignificarla en una situación más positiva, entendida como focalización positiva.
- Rumiación: el individuo focaliza su pensamiento de forma repetitiva y pasiva en los elementos y las características amenazantes de la situación, incluye pensamientos intrusivos, negativos y catastróficos que suelen conllevar al aumento de la ansiedad, la autoinculpación y el miedo.
- Desesperación o abandono: se trata de acciones organizadas que giran en torno al abandono y la renuncia del control del manejo de la situación aceptando que no se puede hacer nada; es una estrategia caracterizada por impotencia, inactividad, desesperanza e indefensión aprendida.

- Aislamiento social: la persona se aísla de su entorno social, oculta sus sentimientos evita contactar con otros para que estos no tengan conocimiento de la situación demandante o de su reacción emocional hacia esta.
- Regulación afectiva: hace referencia a los intentos del individuo por reducir el malestar emocional, expresando de forma constructiva sus emociones en el momento y lugar adecuados, de forma que los recursos sociales que la persona cree disponibles quedan protegidos y no disminuye la confianza en sí mismo. Esto puede hacerse mediante el autocontrol emocional, la inhibición o supresión emocional o la expresión emocional intensa.
- Búsqueda de información: se aprende más sobre la situación percibida como amenazante, sus causas, consecuencias y significados, así como planes y estrategias de modificación.
- Negociación: se refiere a los intentos de persuasión de otros para disminuir la respuesta emocional molesta, generalmente cuando la situación demandante está relacionada a situaciones interpersonales.
- Oposición y confrontación: es un componente conflictivo de expresión de las emociones negativas, expresando el enojo a otros, confrontándolos o culpándolos, atribuyéndoles las responsabilidades de la situación demandante a terceros.

II.3. Vida universitaria

Iniciar los estudios en la universidad representa un momento en el que deben hacerse cambios a nivel personal y estudiantil; sobre los inicios de la formación profesional, López (2005), expone que existen ciertas motivaciones y actitudes a partir de las que las personas deciden iniciar y mantener los esfuerzos para el logro de sus metas académicas y personales; entre ellas, se destacan la motivación de los estudiantes de formarse en la profesión que les gusta, las expectativas a futuro y las oportunidades de empleo asociadas a las distintas profesiones, asimismo, existen actitudes relacionadas a creencias sobre la importancia de la Educación Superior; según el autor, todos estos elementos deben tomarse en cuenta para propiciar una formación universitaria de calidad.

Por su parte, Montaña (2011), plantea que al iniciar los estudios universitarios, se hacen presentes situaciones nuevas que los individuos tienen que enfrentar, aunque no tengan las herramientas adecuadas para hacerlo; en este sentido, se deben afrontar situaciones difíciles que pueden relacionarse con el sistema educativo, como las estrategias pedagógicas, las formas de evaluación, el nivel académico exigido, los profesores, etc.; en el ámbito personal, se presentan situaciones relacionadas a la falta de confianza en sí mismos de los estudiantes, las respuestas de ansiedad, las habilidades intelectuales, los conocimientos previos y las herramientas personales con las que cuentan los estudiantes para hacerle frente a estas situaciones novedosas que se presentan.

Otras situaciones difíciles que deben afrontar los individuos que estudian en la universidad, identificados por Montaña (2011), hacen referencia a la dificultad para acceder a fuentes de información confiable, de calidad y fáciles de comprender, lo cual, en conjunto a la pobre preparación previa, puede dificultar los procesos de lectura y análisis que son requeridos en las materias que se estudian; adicionalmente, se plantea que en los niveles inferiores de educación se omiten aprendizajes relacionados a la cultura de trabajo, métodos eficaces de estudio, y estrategias de pensamiento analítico para dar una respuesta eficiente a las exigencias académicas de los estudios universitarios; en síntesis, la autora plantea como características principales de las dificultades presentes en la vida universitaria, los altos niveles de exigencia académica y la poca preparación de los estudiantes en etapas previas de su proceso educativo.

En la misma línea, Muñoz (2004, c.p. Oliveti, 2010), plantea que existen ciertos elementos denominados estresores académicos, que son aquellos factores relacionados al ámbito educativo que ejercen presión y sobrecargan la capacidad de afrontamiento de los estudiantes a las situaciones relacionadas a la vida universitaria, lo cuales tienen influencia sobre su capacidad de experimentar bienestar; entre ellos se señalan los métodos de evaluación y enseñanza, la falta de tiempo, los problemas de comunicación con los profesores, la sobrecarga de conocimientos evaluados como irrelevantes por los estudiantes, etc.

Igualmente, otras situaciones que deben afrontar los estudiantes que son una potencial fuente de malestar emocional son: la excesiva carga académica, caracterizada por la

cantidad de materias a estudiar, las tareas que deben realizar, las exigencias intelectuales relativas a las capacidades de concentración, atención y control de los impulsos, las evaluaciones de los profesores desde sus posiciones de poder y la masificación de las aulas, lo que dificulta la comunicación personal con los profesores; a todo esto, deben añadirse las influencias de situaciones personales por las que pueden estar pasando los estudiantes como separaciones de pareja, problemas familiares, dificultades económicas, entre otras (Muñoz, 2004, c.p. Oliveti, 2010).

En resumen, la vida universitaria es una potencial fuente de ansiedad para los individuos, especialmente para aquellos cuya preparación previa no les permitió adquirir habilidades de estudio adecuadas, conocimientos previos suficientes y habilidades personales de afrontamiento a las situaciones difíciles. Todas estas dificultades pueden repercutir sobre su desempeño en las evaluaciones académicas. A continuación se describen las características generales de la evaluación académica en el ámbito universitario.

II.3.1. Evaluación académica.

La evaluación se define como un proceso a partir del cual los profesores miden el rendimiento de los estudiantes para determinar la relación entre la ejecución de estos con los objetivos de enseñanza, de esta forma se detectan los elementos que deban ser mejorados para implementar planes de intervención que permitan mejorar los conocimientos y las habilidades que se pretenden entrenar en el aula de clases (Poroj, 2012). Es decir, la evaluación se trata de un procedimiento de valoración del rendimiento de los estudiantes en el que los profesores son capaces de detectar las necesidades educativas con el fin de proporcionar los conocimientos necesarios para avanzar en el proceso de aprendizaje, en función de los objetivos de enseñanza.

En este sentido, la función que cumplen los procesos de evaluación en el ámbito académico giran en torno al diagnóstico, la comprobación, comprensión, y el mejoramiento de los procesos de enseñanza, pues al conocer los resultados del proceso de aprendizaje, se pueden determinar las causas de estos y formular estrategias que permitan perfeccionar el proceso; para esto, se pueden utilizar estrategias tales como pruebas

orales, entrevistas, escalas de observación, registros, análisis de trabajos y pruebas objetivas (Poroj, 2012).

Por su parte, Rosales (2001, c.p. Poroj, 2012), identifica distintos tipos de evaluación académica; la primera de ellas es la de carácter sumativo, la cual es aquella que se aplica tras la finalización del proceso de enseñanza para conocer los resultados de este, se trata de la valoración final de la superación de los objetivos pedagógicos, condicionando el paso a los siguientes periodos académicos; en segundo lugar, la evaluación diagnóstica, que pretende dar un panorama antes de la intervención educativa para conocer la situación de los estudiantes respecto a las capacidades necesarias para iniciar el proceso de aprendizaje; en tercer lugar, la evaluación formativa, la cual ocurre a lo largo de todo el proceso de enseñanza con el objetivo de identificar los elementos a mejorar para perfeccionar la intervención, puesto que se valora el aprovechamiento de los estudiantes y los errores que pudiesen estar cometiendo.

Sobre esto, se plantea que, en conjunto con las situaciones de tensión que deben enfrentar los estudiantes universitarios, los procesos de evaluación académica son una potencial fuente de ansiedad para los individuos. Al respecto, Montaña (2011), expone que las evaluaciones son situaciones generadoras de tensión puesto que implica la valoración de aptitudes y conocimientos adquiridos, lo que se relaciona con la preocupación de fracasar en el proceso, sufriendo consecuencias que pueden ser negativas para la autoestima del estudiante.

De esta forma, se identifican cuatro fases que afronta el estudiante en el proceso de evaluación, la primera es la fase de anticipación, que representa un período de advertencia; en segundo lugar, una fase de confrontación que ocurre en el momento en el que se presenta la evaluación; en tercer lugar, la fase de espera de los resultados, y por último, la fase de conocimiento de los resultados de la evaluación (Montaña, 2011). En este sentido, la ansiedad que pueda presentarse respecto a los procesos de evaluación puede tener consecuencias tales como el aumento de la probabilidad de cometer errores, además la presencia de respuestas de inquietud que generan malestar y disminuyen la ejecución efectiva (Poroj, 2012).

II.3.2. Ansiedad ante las evaluaciones.

La ansiedad que experimentan los estudiantes ante los procesos de evaluación, se refiere a aquellas situaciones en las que se generan situaciones de tensión y malestar emocional antes, durante y/o después de la valoración de las competencias académicas (Rios, 2010). Por su parte, Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012), exponen que se trata de una reacción emocional negativa caracterizada por el miedo a cometer errores durante la evaluación, que potencialmente comprometan el futuro académico del estudiante; este comportamiento puede ser muy frecuente en vista de la presión social que experimentan los estudiantes por el logro del éxito académico, percibiendo la evaluación como una amenaza, a partir de lo que se producen reacciones de ansiedad, las cuales, en caso de ser muy elevadas, pueden tener efectos perjudiciales sobre la vida de los individuos.

Específicamente, se define la ansiedad ante las evaluaciones como un concepto en el que se toman en cuenta todas las situaciones en las que los estudiantes perciben como amenazante el hecho de que evalúen sus niveles de competencia, especialmente cuando se anticipan consecuencias negativas producto de un mal desempeño (Iruarrizaga y Manzano, 1999, c.p. Chávez de Anda, 2004).

Con respecto a esto, Ayora (1993), plantea que la ansiedad ante las evaluaciones académicas se trata de un fenómeno frecuente, que puede traducirse en experiencias negativas como calificaciones deficientes y hasta abandono de los estudios; asimismo, el fenómeno se manifiesta a partir de la activación del sistema nervioso autónomo con síntomas como taquicardia, sudoración, cambios en el ritmo respiratorio, tensión muscular; además de pensamientos y conductas características de los cuadros de ansiedad.

En la misma línea, se plantea que las causas de este fenómeno giran en torno a ideas irracionales como situaciones antecedentes al malestar emocional y creencias disfuncionales relativas a la evaluación académica; en este sentido, la ansiedad ante estas situaciones puede ser inhibidora o facilitadora de los procesos de aprendizaje, dependiendo de los niveles en los que se presenta el fenómeno (Ayora, 1993). A continuación se expone la relación entre la ansiedad ante las evaluaciones y el rendimiento académico.

II.3.3. Ansiedad y rendimiento académico.

En cuanto a la relación entre la ansiedad y el rendimiento o funcionamiento del individuo, se plantea que cierta cantidad de ansiedad, considerada normal, es necesaria para la realización de ciertas tareas y la resolución eficaz de problemas, conformándose entonces, una relación que se puede expresar por medio de una curva con la forma de una u invertida (Rodríguez y cols., 2008). De hecho, se plantea que “un déficit de ansiedad conlleva una eficacia de acción baja, mientras que una ansiedad óptima ante determinados problemas propicia el aumento (...) de la ejecución o eficacia. Sin embargo, la ansiedad excesiva o clínica actúa interfiriendo el rendimiento (...)” (Rodríguez y cols., 2008, p. 49). Por otro lado, Gairín (1990 c.p. Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez, 2005) expone que el rendimiento académico está en función de la interacción entre la ansiedad de la persona y la naturaleza o dificultad de la tarea. Un alto grado de ansiedad facilita el aprendizaje mecánico, pero tiene efecto inhibitorio sobre aprendizajes más complejos, que son menos conocidos o que dependen más de habilidades de improvisación que de persistencia.

En cuanto a las condiciones en torno a una evaluación, se plantea como otro componente que puede influir en el desempeño académico, con respecto a esto se propone que la ansiedad aumenta siempre que hayan instigaciones sobre el desempeño, consecuencias graves por el fracaso y comparaciones competitivas entre el grupo de pares, por lo que los estudiantes que manifiestan ansiedad suelen requerir especial cuidado, necesitando tiempo para trabajar a un ritmo moderado, en especial cuando se presentan evaluaciones, teniendo en cuenta que si trabajan de manera rápida pueden cometer errores y si lo hacen muy despacio probablemente no sean capaces de terminar (Woolfok, 1999 c.p. Contreras y cols., 2005).

Bauermeister (1989 c.p. Álvarez, Aguilar y Lorenzo 2012), examinó las manifestaciones de la ansiedad ante los exámenes, encontrando que, cuando la predisposición a la ansiedad es alta, se manifestó en los estudiantes un incremento significativamente mayor de reacciones emocionales y de preocupación; de igual forma, el autor identificó las asignaturas y el tipo de examen que constituyen fuentes de estrés

para los estudiantes, se obtuvo que, las evaluaciones orales y ensayos escritos como las materias de ciencia y matemática provocaban mayor nerviosismo y confusión.

En un estudio realizado por Peña (1998), identificó los factores que explicarían la ansiedad experimentada frente a los exámenes y los modos de afrontamiento, en el cual encontró que existe una relación significativa entre el estrés experimentado frente al examen y el rendimiento en el mismo; de igual forma existen diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento usadas por los estudiantes en la etapa previa del examen, en comparación con los utilizados en la etapa posterior, generando un incremento en el malestar en el proceso de preparación ante los exámenes.

II.4. Antecedentes

Son numerosas las investigaciones que se han realizado respecto a la ansiedad en el ámbito académico; por ejemplo, en una investigación realizada por Celis, Bustamante, Cabrera, Alarcón y Monge (2001), encontraron mayores niveles de ansiedad en alumnos de primer año que en los alumnos de sexto año de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, señalando como las situaciones generadoras de estrés, la sobrecarga académica, la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas y las realizaciones de exámenes. En otro estudio realizado por Villaseñor (2010), se estudió la relación entre la ansiedad (de rasgo y de estado) y el bienestar psicológico subjetivo; se encontró que, a menor ansiedad, mayor bienestar psicológico, y mientras más altas sean las puntuaciones en bienestar psicológico, menor es la ansiedad que presentan los estudiantes.

Asimismo Furlan, Sánchez, Hereida, Piemontesi e Illbele (2009), analizaron la frecuencia en la que los alumnos experimentaban elevada ansiedad en las evaluaciones académicas, ante lo que se encontró que cuando experimentaban esta emoción, utilizaban de forma más común estrategias que les permitían aprender mejor los contenidos, en contraste con aquellos que presentaban menor ansiedad, concluyendo que para comprender los contenidos académicos, un grado mayor o una elevada ansiedad permite analizar las diversas estrategias de aprendizaje empleadas, afirmando que a mayor

preocupación aumentan las estrategias tendientes a administrar el tiempo y resolver dudas, conllevando a movilizar recursos que mejoren la preparación.

En cuanto al tiempo de estudio, Mas y Cuesta (2004, c.p. Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012), señalan que numerosos alumnos expresan tener pensamientos obsesivos acerca de la pérdida de tiempo que supone no estar estudiando continuamente y como resultado de esto presentan una gran preocupación.

Igualmente, se ha analizado hasta qué punto hay manifestaciones de síntomas de ansiedad ante los exámenes; por ejemplo, Álvarez, Aguilar Lorenzo (2012), evaluaron esta situación en estudiantes españoles, concluyendo que estos tienen más manifestaciones de tipo cognitivo que de tipo fisiológico o motor. De igual forma evaluaron si los alumnos de los primeros cursos de las diferentes carreras de la universidad de Almeida, España, presentaban más ansiedad que los alumnos de los últimos años, arrojando que los estudiantes del tercer año presentan una mayor ansiedad ante las evaluaciones académicas que aquellos que se encuentran en 4to o 5to curso (Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012).

De igual forma, Ayora (1993), realizó una investigación sobre los niveles de ansiedad en situaciones de evaluación de examen en estudiantes de la ciudad de Loja, Ecuador, en donde fue posible determinar que hay diversas sensaciones corporales, pensamientos, sentimientos y conductas que son una señal que indica la presencia de ansiedad ante la realización de evaluaciones académicas.

En investigaciones posteriores, como la realizada por Dávila, Ruiz, Moncada y Gallardo (2011), se describieron las variables de ansiedad, depresión y apoyo social percibido en estudiantes universitarios de odontología de la Universidad de Chile en dos períodos del semestre, y a su vez comprobaron si las exigencias de la carrera aumentan sus niveles de ansiedad y depresión, llegando a la conclusión de que, debido a la influencia que ejercen los factores socio ambientales en la persona, es necesario asegurar un entorno que otorgue un buen nivel de calidad de vida a los estudiantes, para lo cual es necesario emplear estrategias que permitan apoyar un adecuado desarrollo de su personalidad. En este sentido, se plantea que, si bien es común que los estudiantes experimenten niveles elevados de ansiedad, si se emplean estas estrategias, la mayoría

de los estudiantes no alcanzaría estados emocionales más complicados, como por ejemplo, estados depresivos.

En concordancia con esto, diversas investigaciones se han planteado estudiar la relación entre el afrontamiento y la ansiedad en estudiantes universitarios. Por ejemplo, en un estudio realizado en una Universidad de Colombia analizaron la relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de Psicología y encontraron que, cerca de la mitad de los estudiantes presentan niveles altos de ansiedad; por su parte en los resultados obtenidos sobre las estrategias de afrontamiento, se encontró que los estudiantes tienden a utilizar con mayor frecuencia las estrategias solución de problemas (61%), búsqueda de apoyo social (55%), reevaluación positiva (61%) y evitación cognitiva (47%); otros de los hallazgos de esta investigación es que niveles elevados de ansiedad están relacionados positivamente con la estrategia búsqueda de apoyo social y los niveles bajos de ansiedad mostraron una relación negativa con las estrategias solución de problemas (Castellanos, Guarnizo y Salamanca, 2011).

Por su parte, Poch y Caparrós (2000 c.p. Rojo, Tifner y Albanesi, 2014), llevaron a cabo un estudio con el fin de analizar la relación entre las estrategias utilizadas por una muestra de 120 estudiantes universitarios, para determinar cómo afrontaban la situación de períodos de exámenes y los síntomas asociados. Los estudiantes auto informaron los diferentes tipos de quejas y manifestaciones somáticas experimentadas durante dos semanas. Los resultados obtenidos informaron que las estrategias de afrontamiento focalizadas en el problema están relacionadas con un mayor bienestar físico. Por el contrario aquellos sujetos que utilizaban estrategias paliativas, como lo es el afrontamiento centrado en las emociones, manifestaban un mayor malestar.

También, Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez y Martínez (2012), exploraron las diferencias respecto a los estilos de afrontamiento ante el estrés académico; los resultados reportaron que aquellos estudiantes con menor ansiedad ante los exámenes utilizan de manera regular ante situaciones estresantes las estrategias de aproximación y acomodación, mientras que, aquellos que manifestaron mayor ansiedad ante los exámenes presentaron como estilos de afrontamiento la auto culpa y la rumiación auto focalizada, esto indica que en el caso en el que se muestra menor ansiedad ante los exámenes se caracterizan por el uso frecuente de estrategias de solución del problema,

planificación, concentración supresión de actividades distractoras, entre otras; el caso contrario se caracteriza 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.

En este mismo orden de ideas, Stober (2004, c.p. Piemontesi y Heredia, 2011), evaluó el afrontamiento ante la ansiedad y la incertidumbre previas a exámenes importantes en hombres y mujeres. Las estrategias incluidas fueron: orientación a la tarea y preparación, búsqueda de apoyo social y evitación. Los resultados obtenidos en su estudio indicaron que la preocupación se relacionó positivamente con orientación a la tarea y negativamente con evitación en mujeres, asimismo la emocionalidad se asoció de manera positiva con búsqueda de apoyo social en hombres y con orientación a la tarea en mujeres y la interferencia positivamente con evitación y negativa con orientación a la tarea en ambos géneros.

Del mismo modo, Cassaretto, Chau, Oblitas y Valdez (2003), analizaron la relación ente estrés y estilos de afrontamiento en estudiantes universitarios de la especialidad de psicología de una universidad particular en Lima, en donde se obtuvieron niveles de estrés moderados. Esto se puede atribuir a que los alumnos todavía no estaban sobrecargados con trabajos y presiones académicas. En términos de las estrategias de afrontamiento, se encontró que la muestra utiliza con mayor frecuencia las estrategias de reinterpretación positiva, búsqueda de soporte social por motivos emocionales y planificación. Mientras que las estrategias menos usadas son la negación, el desentendimiento conductual y acudir a la religión.

Los resultados expuestos son similares a lo encontrado por Martínez y Morote (2001, c.p. Cassaretto, Chau, Oblitas y Valdez, 2003), quienes reportaron en adolescentes la predilección por estrategias más efectivas para el afrontamiento del estrés, tales como esforzarse, tener éxito y concentrarse en resolver el problema.

En concordancia con esto, Cornejo y Lucero (2005), exploraron las preocupaciones vitales, el bienestar psicológico y las modalidades de afrontamiento en estudiantes de primer año de Psicología en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Los hallazgos encontrados mostraron que los principales problemas reportados por los estudiantes, se centran en problemas de adaptación, experiencia de transición y cambio,

manifestando falta de seguridad, acompañado del temor a no poder responder a las exigencias académicas. En relación al bienestar psicológico, mostró que la mayoría de los participantes presentan un nivel medio de satisfacción en sus vidas. Dichos niveles de bienestar observado reflejan que las estrategias de afrontamiento más utilizadas son las de solución de problemas y búsqueda de apoyo social, consideradas como aquellas que promueven estados más satisfactorios de bienestar.

Por su parte, en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, no se le ha prestado la suficiente atención al tema relacionado a la ansiedad de los estudiantes ante las evaluaciones, pues son pocas las investigaciones realizadas respecto al fenómeno en la población particular. Una de ellas fue desarrollada por Pérez (1998), quien estudió los niveles de ansiedad de los estudiantes universitarios mediante la escala de ansiedad Rasgo/Estado (IDARE), el cuestionario de excitabilidad individual, dirigido a evaluar los síntomas que puedan ser desencadenantes por estímulos percibidos como estresores, y un cuestionario de recolección de información que constó de seis preguntas que recolectaron información acerca de la historia académica, así como la información referida a la ansiedad evaluativa; con el objetivo de conocer qué estímulos generaban estrés, cuáles son las conductas emitidas por los sujetos y sus consecuencias, para realizar un análisis funcional de la conducta. Estos instrumentos se aplicaron en tres momentos, a saber, antes, durante y después del examen. Los resultados indicaron que los comportamientos emitidos por los estudiantes ante situaciones académicas estuvieron caracterizados por altos niveles de ansiedad manifestados en un incremento en la activación fisiológica, motora, y cognitiva durante el examen; estos niveles disminuían dos semanas luego de la presentación del examen. En relación con el momento previo al examen encontraron que estos niveles altos de ansiedad iban aumentando conforme se preparaban para la presentación del parcial.

En relación al análisis funcional, se encontró que hay estímulos antecedentes, comportamientos y estímulos consecuentes relacionados a la anticipación de la situación estresante similares para los estudiantes, sin embargo no obtuvieron datos suficientes ya que los procedimientos utilizados no fueron exhaustivos, limitándose a datos cuantitativos principalmente, siendo una de las limitaciones del estudio.

Dentro de esta misma línea, otra de las limitaciones fue el hecho de que la aplicación requería del tiempo destinado a las clases regulares, lo que implicaba preocupación por parte de la muestra dirigida a menor tiempo para realizar el examen lo que desencadenaban en pensamientos y conductas ansiosas lo que influyó en los resultados de la investigación Asimismo, la falta de recursos humanos no permitió obtener datos exhaustivos que permitieran explicar cómo se instauró la conducta ansiosa de los sujetos ni conocer lo significados por parte de estos de las evaluaciones en generales y no solo de los exámenes parciales.

Por otro lado, Brito (2005), se propuso determinar los efectos de un programa de asesoramiento psicológico sobre la ansiedad ante los exámenes de la Universidad Central de Venezuela; para ello, se elaboró un diseño de investigación de un solo grupo con 18 estudiantes de distintas carreras -Arquitectura, Biología, Computación, Física, Matemáticas, Administración, Economía, Sociología, Estudios Internacionales, Comunicación Social, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Mecánica, Salud Publica Y Odontología- con pre y post prueba; el procedimiento de intervención se trató de un programa informativo respecto al manejo de la ansiedad ante los exámenes. Los resultados indicaron que tras la administración del programa, los participantes aumentaron sus conocimientos respecto a la ansiedad ante las evaluaciones; sin embargo, esta investigación no arroja información respecto a las características de la respuesta de ansiedad, pues su objetivo de evaluación fue la información de los sujetos sobre dicho fenómeno, para lo que usaron un cuestionario a fin de medir el nivel de información respecto al manejo de la ansiedad ante los exámenes; en este sentido, no se evalúa directamente el fenómeno ni se pueden hacer afirmaciones relativas al efecto del programa sobre la ansiedad ante los exámenes.

Por su parte, todos los modelos revisados hasta ahora, se han enfocado en el fenómeno desde distintas perspectivas en relación a sus definiciones propias del objeto de estudio; en este sentido, se destacan perspectivas que aluden a la interpretación del sujeto de las situaciones, propuestas que giran en torno a conflictos intrapsíquicos y otros modelos que se especializan en el análisis de las respuestas de ansiedad. Igualmente, se ha observado que este estado emocional tiene gran influencia sobre el bienestar percibido de las personas respecto al desenvolvimiento de sus actividades; específicamente, se trata de un

fenómeno que se observa con frecuencia en el ámbito académico, y que implica ciertas consecuencias que pueden ser negativas para los estudiantes.

Sin embargo, para comprender completamente la experiencia de los individuos respecto a la ansiedad, es necesario ofrecer explicaciones contextualizadas en las que se destaque el papel activo que cumplen las personas en la construcción de sus realidades; en otras palabras, si lo que se pretende es la comprensión del fenómeno con total cabalidad, deben emplearse modelos integradores en los que se consideren los significados asociados a las experiencias académicas, las experiencias de las personas respecto a la ansiedad y la forma en la que los individuos construyen su realidad de acuerdo al contexto social. Para esto, es necesario, según Navarrete (2004), una perspectiva que permita acercarse al fenómeno desde la propia realidad experimentada y construida por el sujeto, con el objetivo de ofrecer perspectivas más cercanas a la experiencia humana, dentro de lo que se incluye, el contexto social en el que participan los individuos, los significados que intervienen en las experiencias y la acción propia de los individuos; por esto, para comprender los fenómenos en toda su complejidad, se deben abarcar elementos tales como las estructuras motivacionales de los individuos, sus valores, objetivos, conductas, sentimientos y pensamientos que se despliegan en su relación con la realidad social.

En atención a esto, se presenta a continuación la delimitación del planteamiento del problema que se pretende abordar en la presente investigación, cuyo principal objetivo es comprender el fenómeno de la ansiedad ante las evaluaciones, en toda su complejidad.

III. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Siguiendo a Montaña (2011), la vida universitaria implica ciertos desafíos que los estudiantes deben afrontar para dar respuestas efectivas que les permitan superar las dificultades y adquirir las experiencias necesarias, esto con el objetivo de llevar a cabo sus actividades académicas de la mejor manera posible; ante estos desafíos, los estudiantes suelen contar con poca preparación y/o conocimientos previos; en este sentido, se plantea que los estudios universitarios se caracterizan por grandes niveles de exigencia, tanto en lo académico como en lo personal, que demandan a los estudiantes la puesta en práctica de estrategias de ajuste para el logro de los objetivos educativos.

Estas dificultades suelen estar asociadas a los procesos pedagógicos propios del sistema educativo, en el que los profesores se muestran menos accesibles a los estudiantes, las formas en las que se imparten las asignaturas, los métodos de evaluación y los criterios de exigencia respecto al desempeño académico de los estudiantes (Montaña, 2011).

En atención a estas exigencias, suele ser común que los estudiantes se caractericen por tener poca confianza en sus capacidades, lo que resulta en dificultades de afrontamiento ante las situaciones académicas; aunado a esto, generalmente cuentan con escasa preparación previa para dar respuestas efectivas ante los problemas que pudiesen presentarse, por lo que sus herramientas de afrontamiento suelen verse desbordadas, obstaculizando el ajuste frente al nivel intelectual y ejecutivo que exigen los estudios universitarios (Montaña, 2011).

En este sentido, la universidad se puede convertir en una fuente de tensión emocional que ejerce presión sobre los estudiantes, influyendo en su bienestar; estos estresores giran en torno a la carga académica, el manejo del tiempo, los procesos de comunicación con los profesores, las exigencias intelectuales exigidas en el ámbito académico, los métodos de evaluación y cualquier problema a nivel personal que se presente en la vida de los estudiantes (Muñoz, 2004, c.p. Oliveti, 2010). Entonces, se plantea que los estudios de nivel superior pueden ser generadores de ansiedad en los estudiantes, la cual puede ser el resultado de la interacción entre las exigencias y características particulares del entorno, la preparación previa del estudiante y las herramientas con las que cuenta el individuo

para hacerle frente a estas situaciones; adicionalmente, los estados emocionales producto de esto, pueden incidir sobre el desempeño que demuestran los estudiantes en los procesos de evaluación de sus conocimientos.

Específicamente, se ha planteado que los procesos de evaluación académica son las situaciones que potencialmente generan un mayor malestar en los estudiantes, puesto que estos deben someterse a la valoración de sus competencias asumiendo el riesgo de fracasar, lo que puede traer consecuencias negativas respecto a su autoestima y estado emocional; en este sentido, son cuatro los momentos que se han identificado como generadores de tensión emocional: cuando se anticipa la evaluación, cuando se confronta el proceso de valoración, la espera de los resultados y el momento en el que se conocen las percepciones respecto a su desempeño (Montaña, 2011).

Teniendo esto en cuenta, a modo general, se entiende por ansiedad ante las evaluaciones académicas como un estado de tensión y malestar emocional producto de las situaciones en las que se valoran las competencias y el desempeño de los estudiantes; específicamente, se plantea que son reacciones emocionales displacenteras que giran en torno al temor de cometer errores en los procesos de evaluación que puedan comprometer el futuro académico de los estudiantes (Ríos, 2010; Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012).

Así, se conforma una situación en la que las evaluaciones se perciben como una amenaza, pues se anticipan consecuencias negativas relacionadas a una mala ejecución, sobre lo que influyen las percepciones respecto a la importancia de los logros académicos y creencias irracionales respecto a los procesos de evaluación (Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012; Iruarrizaga y Manzano, 1999, c.p. Chávez de Anda, 2004; Ayora, 1993). Este fenómeno suele manifestarse a partir de la activación del sistema autónomo, por lo que se presentan sensaciones tales como taquicardia, sudoración, tensión muscular e intranquilidad; además, son característicos pensamientos de anticipación catastrófica, disminución de la confianza personal, emociones como tristeza y miedo, además de aislamiento social y estados de alerta y/o hipervigilancia; manifestaciones que si se prolongan en el tiempo pueden tener efectos perjudiciales sobre la vida y el bienestar de los estudiantes (Ayora, 1993; Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012).

Por su parte, autores tales como Rodríguez y cols. (2008), plantean que la relación entre ansiedad y rendimiento académico sigue una forma de U invertida, en la que se

requieren ciertos niveles de ansiedad, considerados como normales, para dar cumplimiento a determinadas exigencias del entorno académico; sin embargo, cuando se exceden ciertos niveles, la ansiedad interfiere con la ejecución de tareas y entorpece el desempeño académico, lo que se traduce en un rendimiento pobre por parte del estudiante.

En general, se han derivado numerosos modelos desde la Psicología para dar cuenta del fenómeno de la ansiedad; se destacan las contribuciones de las teorías dinámicas, cognitivas y las conductuales. Desde el paradigma dinámico, se considera la ansiedad como una neurosis que resulta de los conflictos intrapsíquicos entre la descarga y el procesamiento de los afectos relacionados a las mociones infantiles reprimidas, lo que se traduce en descargas somáticas que emplea el yo para defenderse de procesos internos que potencialmente pueden producir desequilibrios en este elemento del aparato psíquico (Freud 1926 c.p. Santiago, Etchebarne, Gómez y Roussos, 2010).

Por su parte, las teorías cognitivas defienden la idea de que la ansiedad es el resultado de sesgos cognitivos y distorsiones en el procesamiento de la información, a partir de lo que se perciben las situaciones como más amenazantes de lo que realmente son y se evalúan las capacidades personales para afrontarlas como insuficientes; en este sentido, se plantea que los estados de ansiedad son el resultado de la interacción entre las creencias disfuncionales respecto al significado de determinadas experiencias, la valoración de la importancia de estas situaciones y la evaluación negativa de las capacidades del individuo para hacerle frente a la realidad (Fernández, 1992).

Sobre las contribuciones del modelo conductual, se plantea que la ansiedad es una respuesta aprendida por condicionamiento clásico y mantenida por condicionamiento operante; específicamente, se explica que la respuesta se adquiere mediante la asociación entre eventos que adquieren la valoración de amenazantes, ante lo que se producen respuestas de temor y/o evitación mantenidas por reforzamiento negativo, pues permiten reducir el estado de tensión emocional (Mowrer, 1960, c.p. Morales, 1994).

En síntesis, la ansiedad es un estado emocional que genera malestar en el individuo y que potencialmente puede ser perjudicial para su salud. En el caso específico de los estudiantes universitarios, la respuesta de ansiedad relacionada a las exigencias

académicas puede entorpecer el desempeño adecuado de sus actividades, lo que puede traducirse en un mal rendimiento académico.

Por ejemplo, Celis, Bustamante, Cabrera Alarcón y Monge (2001) encontraron altos niveles de ansiedad en estudiantes de Medicina de la Universidad de San Marcos, sobre lo que influían elementos tales como la sobrecarga académica, la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas y las evaluaciones. Por su parte, Villaseñor (2010), encontró que existe una relación inversa entre la ansiedad y el bienestar psicológico, por lo que a medida que aumentan los niveles de ansiedad, disminuye el bienestar de los estudiantes.

Respecto al contexto venezolano, se destacan dos investigaciones en torno a la ansiedad ante las evaluaciones, realizadas en la Universidad Central de Venezuela. La primera de ellas fue desarrollada por Pérez (1998), quien estudió los niveles de ansiedad de los estudiantes universitarios, empleando distintas metodologías, entre las que destacan pruebas estandarizadas como el IDARE y el Análisis Funcional de la Conducta, encontrando que hay estímulos antecedentes, comportamientos y estímulos consecuentes relacionados a la anticipación de la situación estresante similares para los estudiantes, sin embargo no obtuvieron datos suficientes ya que los procedimientos utilizados no fueron exhaustivos, limitándose a datos cuantitativos principalmente, siendo una de las limitaciones del estudio. Igualmente, Pérez (1998), afirma que la falta de recursos humanos no hizo posible la obtención de datos exhaustivos que permitieran explicar cómo se instauró la conducta ansiosa de los sujetos ni conocer lo significados por parte de estos de las evaluaciones en general y no solo de los exámenes parciales.

También, Brito (2005), se propuso evaluar los efectos de un programa de asesoramiento psicológico sobre la ansiedad ante a los exámenes; sin embargo, el fenómeno no fue evaluado directamente, pues el objeto de medición en el estudio fue el nivel de información de los participantes sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes de los estudiantes, antes y después de la administración del programa. En este sentido, es poca la información que se puede obtener sobre las características de la respuesta la ansiedad ante las evaluaciones y las experiencias académicas de los estudiantes respecto a este fenómeno.

Teniendo esto en cuenta, se hace necesario el estudio de la experiencia académica de los estudiantes y los factores relacionados a la evaluación que pueden ser fuente de ansiedad en los individuos, de forma que, en el futuro, puedan tomarse las medidas correctivas necesarias que permitan disminuir los niveles de ansiedad en los estudiantes y favorecer un buen rendimiento académico, disminuyendo las experiencias que puedan resultar aversivas.

De esta premisa parte la justificación de la presente investigación, que pretende ofrecer una caracterización de la conducta de ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes del 8vo semestre de Psicología Clínica de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, con la finalidad de comprender los significados asociados a las situaciones de evaluación y vida universitaria que están relacionados a la experiencia de ansiedad de los estudiantes frente a los procesos de evaluación. Es decir, el objetivo es obtener información respecto a las experiencias emocionales de los estudiantes frente a los procesos de evaluación académica, los significados atribuidos a estos y los elementos del entorno y del individuo que caracterizan sus vivencias, para lograr una descripción contextualizada del fenómeno en cuestión.

Así, se hace necesaria una visión holística del fenómeno, haciendo énfasis en el carácter del sujeto como constructor y participante de su propia realidad, el cual se desarrolla y actúa en atención a significados que funcionan como ejes organizadores de sus experiencias; específicamente, se debe ir más allá del fenómeno clínico, pues este no es una realidad externa a la persona, sino que es una experiencia construida en la interrelación entre el individuo y su entorno, influyendo y siendo influida de forma recíproca a partir del proceso de construcción social de la realidad.

El estudio de este fenómeno en diversos países y universidades, ha permitido la comprensión y el desarrollo de programas para el abordaje de problemas asociados al desempeño académico. En el caso de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, se carece de estudios que permitan caracterizar el fenómeno en dicha población. En este sentido, se pretende la realización de una investigación que permita obtener información respecto a las vivencias de los estudiantes en torno a los procesos de evaluación y demás experiencias relacionadas a la vida universitaria, a fin de sentar las bases para el desarrollo de programas formativos acordes a las necesidades académicas,

optimizando tanto la formación profesional del estudiantado como la adquisición de competencias personales y habilidades de afrontamiento a las situaciones que representen un desafío para estos.

Tal como se expuso anteriormente, la ansiedad puede producir consecuencias negativas para los estudiantes, tanto a nivel biológico como en relación a su desempeño académico. Respecto a la influencia de la ansiedad sobre la salud, Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas (2009), indican que cuando la frecuencia, intensidad o duración de la ansiedad es excesiva, aparecen afectaciones en la calidad de vida de las personas, siendo capaces de disminuir la salud, ya sea por el desarrollo de enfermedades o por la adquisición de hábitos poco saludables; de esta forma, se han encontrado relaciones entre altos niveles de ansiedad y enfermedades como cáncer, trastornos cardiovasculares, dermatológicos, endocrinos, gastrointestinales, neurológicos y respiratorios, además del empeoramiento de las condiciones cuando se sufren enfermedades tales como la infección por el virus de inmunodeficiencia humana.

En relación a la ansiedad y el desempeño académico, de acuerdo a Jadue (2001), altos niveles de ansiedad entorpecen los procesos de aprendizaje, puesto que disminuyen la capacidad atención, concentración y recuperación de la información, traduciéndose en el deterioro del rendimiento académico.

Por su parte, Richards (2005), expone que para tareas que requieren elaboraciones intelectuales sobre la base de la comprensión y la creatividad, la ansiedad juega un papel interferente del aprendizaje; así mismo, este efecto negativo se hace más acusado en estudiantes con aptitudes académicas promedio, pues son quienes perciben de forma más cercana las posibilidades de fracasar. En la misma línea, Klausmeier (1977, c.p. Richards, 2005), afirma que “estar sujeto a una gran presión o angustia acarrea bajo rendimiento, procedimientos errados y desórdenes de la personalidad” (p. 16), por lo que deberían evitarse procedimientos pedagógicos que generen angustia en los estudiantes.

Por tanto, el valor social e institucional de la presente investigación gira en torno a la descripción del fenómeno de la ansiedad ante las evaluaciones, su comprensión, y la identificación de los elementos susceptibles de modificación, tanto a nivel individual como institucional, a fin de desarrollar herramientas que faciliten un mejor proceso de aprendizaje y sea posible adquirir estrategias de afrontamiento que les permitan

desempeñar de mejor manera sus responsabilidades académicas. La idea de ofrecer una caracterización de la conducta en cuestión en esta población, pudiese sentar las bases para el desarrollo de más investigaciones que se encarguen de la profundización del estudio de la experiencia académica y el desarrollo de programas que mejoren el desempeño. En este sentido, se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo es la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes del 8vo semestre de Psicología Clínica de la Escuela de Psicología-UCV?

IV. OBJETIVOS

IV.1. General

- Caracterizar la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones usando como elemento organizador de la información el modelo de análisis funcional de la conducta de Barbado, Sánchez y Segura, (1995).

IV.2. Específicos

- Validar el instrumento de evaluación de la conducta de ansiedad ante las evaluaciones a fin de establecer su pertinencia como método de recolección de información.
- Identificar los niveles de ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes a partir del Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (Spielberg, 1975), y el Inventario de Ansiedad de Beck (Beck y Steer, 2011), a fin de seleccionar el tipo de informantes pertinentes a la investigación.
- Describir la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes de acuerdo a los elementos propuestos por el modelo de análisis funcional de la conducta.
- Concretar el sistema de categorías emergentes para sistematizar las características de la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.
- Identificar los factores clave que forman parte del contexto de evaluación de los estudiantes de 8vo. semestre de Psicología Clínica de la Escuela de Psicología-UCV.

V. MARCO METODOLÓGICO

V.1. Tipo de investigación

Se trata de una investigación cualitativa, definida por Navarrete (2004), como “una forma de acercarse a la realidad que se propone mostrar cómo las personas construyen la realidad social y ofrecer una perspectiva más cercana a los seres humanos” (p. 277). En este sentido, se propone que es una metodología en la que se utilizan palabras, textos, discursos, imágenes y demás elementos para desarrollar una comprensión de la vida social, sus significados y la experiencia humana, desde una perspectiva holística, tratando de identificar las cualidades interrelacionadas que caracterizan a los fenómenos estudiados (Navarrete, 2004).

Así, se emplean descripciones detalladas de las situaciones, a partir de las que se construyen conocimientos de la realidad social, siguiendo un proceso de razonamiento inductivo, pues, en el proceso, se desconstruyen las nociones sociales, para luego ser reconstruidas conceptualmente por la ciencia (Navarrete, 2004).

Por lo tanto, para la metodología cualitativa, según Navarrete (2004), lo importante es el mundo subjetivo de los actores participantes, pues su punto central gira en torno a las estructuras motivacionales de las personas, las metas y objetivos que persiguen, sus valores, creencias, sentimientos y conductas que les guían hacia un determinado fin; de esta forma, se pretende desarrollar una visión holística de la realidad, los patrones estructurales y las cualidades que caracterizan a los hechos sociales.

Específicamente, Dilthey (1999), expone que los elementos a abordar desde la metodología cualitativa en el estudio de las acciones humanas dentro de los contextos sociales, incluyen:

Primero (...) el papel de la intención en la vida del sujeto, los fines que se pretende alcanzar; segundo, los conocimientos y valores que disponen los sujetos para actuar; tercero, la situación objetiva donde actúa el agente, la organización social de la que es parte y no depende de su voluntad; cuarto, la elección de los medios para alcanzar dichos fines, según el contexto y

los valores disponibles; quinto, los resultados que genera la acción, que no siempre coinciden con los fines propuestos (c.p. Navarrete, 2004 p. 282).

En atención a esto, Navarrete (2004), expone que se desarrollan concepciones que van más allá del determinismo que marca leyes preestablecidas para la realidad social, puesto que se enfatiza en el hecho de que los sujetos construyen sus propias realidades en determinados contextos, las cuales se caracterizan por ser dinámicas, cambiantes y diversas, abriendo las posibilidades para el surgimiento de hechos novedosos según las alternativas presentes en todos los momentos de las dinámicas sociales; de esta forma, se plantea que los campos de la realidad social, abordados desde la metodología cualitativa, son:

- Fenómenos complejos de la realidad social, a partir de conceptos abstractos como los sentimientos, procesos de pensamiento y emociones.
- La naturaleza de grupos que forman unidades sociales integradas que van desde grupos profesionales, familias, grupos étnicos, raciales, entre otros, compartiendo formas de vida y situaciones que los hacen semejantes.
- Fenómenos subjetivos y poco comunicables, tratándose de realidades sensibles a las vivencias de las personas involucradas, como la drogadicción, el aborto, etc.
- Respuestas socialmente inaceptables, que se consideran vergonzosas y que las personas no desean que se conozcan los motivos que definen sus conductas, como los odios y las rencillas.
- Respuestas de las personas que no tienen una idea clara de las motivaciones de ciertas acciones, en atención al hecho de que las personas no son siempre conscientes de las acciones que realizan.
- Expresiones de la vida social que son difíciles de registrar, pues son difíciles de verbalizar, como los rituales mágico – religiosos y las revelaciones místicas.
- Relaciones sociales que se empiezan a desarrollar, haciéndose evidentes únicamente cuando están muy generalizadas en los grupos sociales como los patrones de consumo y las modificaciones en el uso de ciertas drogas.

Teniendo esto en cuenta, Casilimas (2002), expone que la adopción de la metodología cualitativa implica esfuerzos para comprender y captar los sentidos de lo que las demás

personas dicen, hacen y callan, mediante el diálogo y la interpretación, a fin de elaborar generalizaciones para comprender los elementos comunes en los procesos de producción y apropiación de las realidades sociales y culturales en las que se desarrolla la existencia humana; para esto se persiguen ciertos momentos metodológicos, expuestos a continuación, a fin de trascender de las descripciones a formulaciones comprensivas y hasta explicativas:

- La formulación: es el punto de partida de la investigación, caracterizada por explicitar y precisar la realidad de estudio y la justificación de la investigación.
- El diseño: se trata de la preparación de planes flexibles que orientan los procesos de contacto con las realidades sociales objeto de estudio y los métodos de construcción del conocimiento respecto a ellas.
- La gestión: empleo de las estrategias para contactar con las realidades objeto de estudio.
- El cierre: se sistematizan progresivamente los avances y los resultados de la investigación.

Por su parte, la investigación cualitativa parte de la premisa de que las realidades humanas tienen una triple fuente de influencia: como especie, como parte de una cultura particular y como realidades únicas e irrepetibles, propias de momentos específicos de la historia social y personal de los sujetos; por lo tanto, para comprender las posibilidades de conocimiento de las realidades humanas, debe aceptarse la existencia de múltiples visiones con grados de entendimiento y validez sobre estas realidades, por lo que se debe enfatizar en la comprensión de las experiencias de quienes las producen y las viven (Casilimas, 2002).

Finalmente, siguiendo a Taylor y Bogdan (1992, c.p. Casilimas, 2002), las características de esta metodología son:

1. Es inductiva, pues está más relacionada con el descubrimiento y los hallazgos, que con la verificación de hipótesis y teorías.
2. Es holística, puesto que se analizan los escenarios y las personas como una totalidad, de forma que no se reducen a variables, sino que se consideran un todo integrado que obedece lógicas propias de organización, funcionamiento y significación.

3. Es interactiva y reflexiva, pues se toman en cuenta los efectos que generan los investigadores sobre los actores participantes que forman parte del objeto de estudio.
4. Es naturalista, centrándose en las lógicas internas de las realidades que se someten a análisis, comprendiendo a las personas dentro de los marcos de referencia de ellas mismas.
5. No se imponen preconcepciones, puesto que los investigadores se apartan temporalmente de sus creencias y perspectivas para evitar las atribuciones de visiones previas.
6. Es abierta, pues se considera importante la recolección y análisis de datos, perspectivas, experiencias y opiniones distintas entre sí, pues se considera valiosa la diversidad de estas, ya que se plantea que todas las personas y escenarios de las realidades sociales son dignas de estudio.
7. Es humanista, se pretende acceder de distintas formas a los elementos personales y privados de los individuos, además de sus experiencias particulares, percepciones, concepciones y actuaciones en las realidades sociales.
8. Es rigurosa, puesto que se busca desarrollar conocimiento válido y confiable a partir de la exhaustividad -el análisis detallado y exhaustivo de las realidades- y el consenso intersubjetivo, es decir, la interpretación y el análisis de los sentidos compartidos.

V.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación se corresponde con un diseño emergente; este tiene como propósito la descripción, interpretación, y comprensión en profundidad de la experiencia mediante la cual las personas elaboran los significados, con el objetivo de efectuar una codificación abierta de categorías que son conectadas entre sí para producir teoría por medio del discurso de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Hace alusión a una descripción del fenómeno de estudio lo más completamente posible, que refleje la realidad vivida por la persona, su mundo, y su situación en la forma más auténtica (Ibáñez, 2001).

En concordancia con lo anteriormente, se refiere al estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el individuo. Fundamentándose así, en la premisa de describir y entender los fenómenos desde la perspectiva de cada participante y la construida colectivamente. Esto aporta una mirada comprensiva, holística y profunda a las distintas manifestaciones culturales, a las conductas y comportamientos, interesándose por todo aquello que es único y singular. Pretende comprender en profundidad los fenómenos sociales en su situación natural. En atención a esto, se estudia la vivencia del ser humano en una determinada situación, con la finalidad de conocer la experiencia y/o significados del sujeto (Ibáñez, 2001).

Concretamente, Pérez (2007), expone que los diseños emergentes se caracterizan por la poca explicitación de los detalles y aspectos metodológicos previos de la investigación, puesto que se asume una falta de conocimiento previo respecto al objeto de conocimiento, dificultando la focalización y planificación previa, por lo que es el contexto particular del estudio el que determina su desarrollo, entonces, la información va emergiendo en función de las interacciones entre los investigadores y la realidad estudiada de forma impredecible; específicamente, las características de los diseños emergentes son:

- Flexibilidad y no linealidad: el diseño se va construyendo de forma flexible en función del abordaje del objeto de estudio.
- Es contextualizado, ideográfico e histórico: se consideran las situaciones reales en ambientes naturales, de forma que las situaciones que conforman el objeto de estudio tienen lugar en espacios y tiempos determinados.
- Interpretativo y comprensivo: sus técnicas y procedimientos están orientados a la descripción, interpretación y comprensión en profundidad de las experiencias particulares y colectivas, sus significados y sus visiones de las realidades sociales.
- Holístico: pretende la comprensión de los objetos de estudio como una totalidad.
- Reivindica a los actores sociales: resalta su protagonismo en los fenómenos sociales abordados en la investigación.
- Reflexivo: el investigador participa de forma activa en darle sentido a las realidades incorporadas, por lo que se tiene en cuenta su subjetividad, supuestos

teóricos y contextos personales, modulando su actuación y relación con los participantes que forman parte de la investigación.

En consecuencia, al igual que en el caso de la selección del tipo de investigación, se opta por este diseño en atención a los objetivos y a la pregunta de investigación que dirigen el presente estudio, ya que se pretende la caracterización de la ansiedad ante las evaluaciones tal y como ocurre en la realidad de la población de estudio, con el fin de proporcionar una descripción exhaustiva de este fenómeno.

V.3. Participantes clave

El grupo de participantes clave a partir de los que se obtuvo la información de la presente investigación, estuvo conformado por estudiantes del ciclo aplicado de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela del 8vo semestre, mención Psicología Clínica. Su escogencia se fundamenta de acuerdo con el criterio de accesibilidad y factibilidad de la investigación. Específicamente, para dar cumplimiento a los objetivos planteados en el tiempo requerido, fue necesario restringir el tipo de participantes clave, por lo que se tomó la decisión de considerar como informantes a las personas que cumplieren con las características previamente definidas. A continuación, se expone una descripción del contexto institucional en el que se desenvuelven los participantes.

La Universidad Central de Venezuela como casa de estudios, data desde el año 1673 a partir de la fundación del Colegio Santa Rosa de Lima; actualmente su sede principal es la Ciudad Universitaria de Caracas, localizada en la Parroquia San Pedro del Municipio Libertador en Caracas, Venezuela; esta tiene como misión crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la nación para su desarrollo y progreso, teniendo como visión ser el centro de referencia nacional e Internacional en la formación de talento humano necesario y en la generación, gestión y difusión del conocimiento (Universidad Central de Venezuela, 2009).

De igual forma, esta institución tiene por objetivo, en primer lugar, fomentar la investigación en beneficio del bienestar y progreso de la sociedad y la nación; dirigir la enseñanza hacia la formación integral de profesionales en función de las necesidades y el progreso de la sociedad, y por último, participar en la solución de problemas sociales que enfrente el país; esto en función de valores tales como la autonomía, democracia, equidad, calidad y excelencia académica, pertenencia, pluralidad y tolerancia (Universidad Central de Venezuela, 2009).

Por su parte, la Escuela de Psicología, fundada en 1956, forma parte de la Facultad de Humanidades y Educación de esta Universidad, teniendo como misión garantizar una orientación científica y socialmente útil a la enseñanza de la Psicología para el estudio de la conducta y los procesos de desarrollo del individuo, y así reunir, procesar e interpretar datos relativos al comportamiento humano con una visión que orienta a la formación de un Psicólogo crítico, técnicamente capaz y apto teórica y metodológicamente para iniciarse en la investigación en las ciencias de la conducta (Blog de la Escuela de Psicología de la UCV, s.f.).

El pensum de estudios está conformado por un ciclo básico de seis semestres comprendido por 17 materias obligatorias dedicadas a los aspectos teóricos y científicos de la formación del Psicólogo, con materias tales como Psicología General (I, II y III), Estadística (I, II y III), Teoría Social, Estructura Social Venezolana, Psicología Social, Psicometría (I y II), Psicología Evolutiva, Neurofisiología, Psicofisiología, Psicopatología, Psicología de la Personalidad y Psicología Experimental; además de diversas materias electivas (Escuela de Psicología UCV, 2005).

Por su parte, el Ciclo Aplicado, a partir del séptimo semestre, tiene por objetivo iniciar la formación profesional del estudiante, estando conformado por materias obligatorias comunes a todas las menciones, asignaturas obligatorias para cada mención, y asignaturas electivas; en esta etapa el estudiante decide la opción en la cual iniciará su formación profesional, entre las cuales se encuentran Psicología Clínica, Psicología Escolar, Psicología Industrial, Asesoramiento Psicológico, Psicología Social y Psicología Clínica Dinámica (Escuela de Psicología UCV, 2005).

La selección de los participantes se corresponde a lo que plantea Quintana (2006), como un muestreo o selección por criterio lógico, en el que implica trabajar todos los

casos que reúnan algún criterio predeterminado. Para esto, la escogencia de los participantes clave se realizó a través de la aplicación de dos instrumentos tradicionales de evaluación de la ansiedad, a saber, el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) (Spielberg, 1975), el cual evalúa dos dimensiones de ansiedad, la escala A Rasgo y la escala A estado. La primera, consta de veinte afirmaciones en las que se pide a los examinados describir cómo se sienten generalmente, mientras que la segunda, compuesta igualmente de veinte afirmaciones, las cuales requieren que los sujetos indiquen cómo se sienten en un momento dado.

El segundo instrumento administrado fue el Inventario de Ansiedad de Beck (Beck y Steer, 2011), el cual valora los síntomas de la ansiedad, dirigido a manifestaciones motoras a través de 19 afirmaciones. A partir del uso de estos instrumentos, se seleccionó aquellos estudiantes del 8vo Semestre de Psicología Clínica que obtuvieron puntuaciones que oscilaban entre puntajes medios y puntajes altos, con la finalidad de conocer posteriormente a través del discurso, su experiencia en torno a la ansiedad ante las evaluaciones. En la tabla 1 se presenta el resumen de las características de los participantes clave:

Tabla 1.
Caracterización de los participantes.

	Edad	Lugar de procedencia	Materias en curso
Participante 1	23	Delta Amacuro	Psicología Clínica de Adultos Psicología Clínica Infantil Neuropsiquiatría Prácticas Clínicas II
Participante 2	43	Caracas	Psicología Clínica de Adultos Psicología Clínica Infantil Neuropsiquiatría Prácticas Clínicas II Comunicación Interpersonal II
Participante 3	22	Caracas	Psicología Clínica de Adultos Psicología Clínica Infantil Neuropsiquiatría Prácticas Clínicas II
Participante 4	25	Coro	Psicología Clínica de Adultos Psicología Clínica Infantil Neuropsiquiatría Prácticas Clínicas II

Tabla 1 (Continuación).
 Caracterización de los participantes.

	Edad	Lugar de procedencia	Materias en curso
Participante 5	22	Caracas	Psicología Clínica de Adultos Psicología Clínica Infantil Neuropsiquiatría Prácticas Clínicas II Uso de pruebas Psicológicas en la Clínica
Participante 6	21	Puerto Ordaz	Psicología Clínica de Adultos Psicología Clínica Infantil Neuropsiquiatría Prácticas Clínicas Preseminario
Participante 7	22	Caracas	Psicología Clínica de Adultos Psicología Clínica Infantil Neuropsiquiatría Prácticas Clínicas Preseminario
Participante 8	30	Barquisimeto	Psicología Clínica de Adultos Psicología Clínica Infantil Neuropsiquiatría
Participante 9	22	Guarenas	Psicología Clínica de Adultos Psicología Clínica Infantil Prácticas Clínicas II Neuropsiquiatría Psicología Jurídica

V.4. Método de recolección de información

Las técnicas de recolección de datos hacen alusión a las distintas formas o procedimientos que utilizan los investigadores para recoger la información necesaria en el diseño de investigación (Arias, 2006). Para el presente estudio, se seleccionó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de la información; a continuación se exponen algunas concepciones de la entrevista y sus diferentes modalidades; al respecto, Alonso (2007c.p., Vargas, 2012), indica que:

La entrevista (...) una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con

una cierta línea argumental, no fragmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación (p. 228).

Por su parte, Arias (2006), la describe como una técnica basada en un diálogo o conversación entre dos o más personas acerca de un tema previamente determinado, con el fin último de que el entrevistador pueda obtener la información pertinente. Se pueden clasificar en:

- Entrevista estructurada o formal: Se emplea a partir de una guía que contiene las preguntas que se realizarán al entrevistado cuyo orden y redacción permanece invariable.
- Entrevista no estructurada o informal: No se cuenta con una guía previamente elaborada de preguntas; la orientación de la misma va dirigida por los objetivos preestablecidos al inicio de la investigación.
- Entrevistas semiestructuradas: En este tipo de entrevistas existe una guía de preguntas, sin embargo, el entrevistador puede realizar otras no contempladas previamente con el fin de precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema investigado.

Para la presente investigación se seleccionó la entrevista semiestructurada como método de recolección de datos. Específicamente, en este tipo de entrevista, los términos usados y el orden de los temas cambian en el curso de la entrevista, y surgen nuevas preguntas en función de lo que dice el entrevistado, que, a diferencia de los cuestionarios, se basa en preguntas abiertas, aportando flexibilidad. Con respecto a esto, Morga (2012), señala que, el objetivo de este tipo de entrevista consiste en tratar aspectos que no han quedado claros para el entrevistador y llenar lagunas de información, así como también recabar datos más precisos que den claridad a la información ya obtenida; en este sentido, es necesario tener en cuenta los siguientes tópicos para la realización de entrevistas semiestructuradas:

- Un guion, que recoja los temas que deben tratarse a lo largo de la entrevista.
- Plantear la conversación como se desee, efectuar las preguntas que se crean oportunas y hacerlo en los términos que se estime convenientes. Es decir, el orden

en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador.

- De ser necesario, pedir a los participantes aclaraciones cuando no se entienda algún punto y/o profundizar en algún extremo cuando parezca necesario.
- Es posible establecer un estilo propio y personal de conversación.

De esta manera, plantear temas sin que las preguntas estén totalmente predeterminadas, permite obtener respuestas que en un principio no se habían previsto. Es por esto que, su mayor ventaja reside en que se puede utilizar preguntas complementarias de exploración o indagación, cuyo objetivo es profundizar o clarificar respuestas para obtener información más precisa (Arnau, Anguera y Gómez, 1990).

Por otro lado, Arias (2006), señala que la aplicación de algunas de estas técnicas conlleva a la obtención de información, la cual debe ser almacenada en un medio material, con el objetivo que los datos puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados posteriormente. Estos tipos de instrumentos pueden clasificarse en:

- Un cuestionario en cuya distribución quedan registradas las respuestas dadas por el entrevistado.
- Una libreta en la que el investigador registra lo observado.
- Computadoras con sus respectivas unidades de almacenamiento de información.
- Dispositivos, tales como, cámaras fotográficas, de video y grabador de audio.

Es necesario señalar que, la técnica de recolección de datos utilizada en el presente estudio se diferencia del método de observación, ya que no se pretenden visualizar de manera sistemática el fenómeno de estudio bajo los objetivos de investigación preestablecidos. De igual forma, no se plantea la realización de preguntas breves, en donde el encuestador sea quien registre las respuestas en las diferentes opciones que contenga un cuestionario, ni sea el encuestado quien se auto administre el material entregado por el investigador (Arias, 2006).

En consecuencia, se desarrolló un guion de entrevista semiestructurada, mediante la cual se pretendió conocer la respuesta de ansiedad académica. La información obtenida, a través de esta, fue sometida a análisis, organizándola sistemáticamente para caracterizar el fenómeno de estudio, a partir de las expresiones de los informantes clave, mediante el procedimiento del Análisis de Contenido.

De forma específica, con el objetivo de organizar los temas de la entrevista, se eligieron como ejes temáticos los elementos del análisis funcional de la conducta propuestos por Barbado, Sánchez y Segura, (1995), la cual es utilizada por el Análisis Conductual para analizar la interacción funcional e identificar las condiciones en el sujeto y en el entorno para que dicha interacción vaya a ser probable en el futuro; para esto, se basa en los siguientes supuestos del comportamiento que rigen el modelo:

- La conducta es un tipo de interacción entre un organismo y su entorno, siendo la interacción completa el objeto de análisis.
- Las variables funcionales forman la interacción, es decir, función estímulo y función de respuesta.
- Las variables disposicionales no pertenecen a la interacción pero influyen en esta.
- El análisis funcional debe explicar y predecir las interacciones establecidas y mantenidas si se dan determinadas condiciones.

En este sentido, el comportamiento como objeto de estudio, queda definido como el campo comportamental, el cual consiste en la interacción entre el organismo y el entorno, formando una intersección entre variables funcionales y disposicionales del entorno y variables tanto funcionales como disposicionales del sujeto (Barbado, Sánchez y Segura, 1995). A continuación, se presentan las definiciones de los ejes temáticos, así como también los objetivos de cada uno de ellos:

Pregunta inicial: se le pregunta a los participantes si consideran que experimentan ansiedad y por qué creen que sucede esto.

Objetivos:

- Establecer la existencia de respuestas de ansiedad ante las evaluaciones en los estudiantes.
- Identificar los tipos de evaluación que generan ansiedad en los estudiantes.
- Conocer las explicaciones que pueden dar los estudiantes respecto a su ansiedad frente a las evaluaciones.

Eje temático I: secuencia funcional: interacción funcional entre la estimulación antecedente, la respuesta del individuo y la estimulación consecuente (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

I.I Respuesta: cambios en el organismo producidos por la relación funcional con el entorno, pudiendo ser cambios en las constantes fisiológicas o cambios de movimiento y posición del organismo; ya sea preparándolo para la acción o actuando sobre el medio para modificarlo (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Identificar las manifestaciones fisiológicas, cognitivas y motoras de la ansiedad.
- Conocer la intensidad y frecuencia de las respuestas de ansiedad.
- Comparar las respuestas del individuo cuando siente ansiedad ante las evaluaciones y cuando no experimenta dicha emoción.

I.II Estímulos antecedentes: estímulos, externos e internos, manifiestos o encubiertos, que señalan o indican que de darse una respuesta se recibirán ciertas consecuencias (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Identificar estímulos externos y manifiestos que anteceden a la respuesta de ansiedad.
- Identificar estímulos encubiertos e internos que anteceden a la respuesta de ansiedad.
- Conocer las diferencias que pueden existir respecto a la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones dependiendo del tipo de evaluación, la materia que se evalúa, el profesor de la asignatura y demás elementos de comparación.

I.III Estímulos consecuentes: aquellos cambios producidos, respecto a la estimulación antecedente, tras la emisión de una respuesta, haciendo más o menos probables la misma interacción en circunstancias similares, dependiendo de si la consecuencia ha sido agradable, que hace alusión al refuerzo o aversivas, referidas castigo (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos

- Reconocer la existencia de posibles beneficios percibidos producto de la ansiedad ante las evaluaciones.

- Identificar las consecuencias de la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.

Eje temático II: eventos disposicionales: elementos del segmento conductual que no forman parte de la interacción pero que influyen sobre la probabilidad de que se manifieste (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

II.I Eventos disposicionales del entorno: condiciones previas del entorno en el que se presenta la interacción, que hacen más o menos probable su existencia (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

II.I.I Medio de contacto: medio social reciproco con los sistemas de contacto del individuo (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Identificar las creencias asociadas a la experiencia universitaria.
- identificar las creencias asociadas a ser un estudiante de la escuela de psicología-UCV.
- Identificar las creencias asociadas al rol de estudiante
- Conocer las expectativas respecto al desempeño académico.

II.I.II Contexto próximo: la disposición de objetos, personas y hechos en la situación (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Conocer las características físicas de los lugares donde se presenta la respuesta de ansiedad.
- Comparar las características físicas entre los lugares donde se presenta la respuesta y aquellos lugares donde no se presenta la ansiedad.
- Identificar la presencia de personas significativas en momentos y situaciones donde se presenta la ansiedad.
- Definir las percepciones de los estudiantes respecto a la emisión de la respuesta en determinados lugares y ante ciertas personas.

II.I.III Contexto amplio: representa elementos no tan próximos y definitorios en la situación, pero presentes (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Conocer la influencia de elementos económicos, sociales y políticos sobre la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.
- Identificar los momentos del semestre en los que la respuesta de ansiedad se presenta con mayor ansiedad y/o frecuencia
- Determinar si existen épocas en las que la respuesta de ansiedad frente a las evaluaciones se agudiza.

II.I.IV Valores sociales: normas, instituciones y valores que se superponen a los valores específicos de la interacción (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Conocer la influencia de las opiniones y valoraciones respecto al desempeño académico de las personas más significativas para los estudiantes sobre la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.
- Identificar los valores personales respecto a la educación y las motivaciones que influyen sobre la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.

II.I Eventos disposicionales del individuo: condiciones presentes del organismo con las que interactúa con el entorno (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

II.I.I Eventos disposicionales del individuo específicos: condiciones del individuo que tienen influencia específica sobre la interacción sujeta a análisis (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

II.I.I.I Historia de condicionamiento de la interacción: referencia a la historia de la interacción sujeta a análisis (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivo:

- Conocer la historia y evolución de la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.

II.I.I.II Privación / saciación: exceso o déficit de determinadas condiciones y/o estímulos en el organismo, que probabilizan la existencia de la interacción (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Identificar condiciones en el organismo que influyen sobre la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.
- Conocer la influencia de los hábitos de vida y estudio sobre la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.

II.I.II Eventos disposicionales del individuo generales: condiciones del individuo que tienen influencia sobre diversas interacciones (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

II.I.II.I Repertorios básicos de habilidades: paquetes de operantes que posibilitan la existencia de las interacciones (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

II.I.II.I.I Específicas: habilidades del sujeto específicas a la interacción (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivo:

- Describir las percepciones de los estudiantes respecto a sus habilidades académicas.

II.I.II.I.II Generales: habilidades que posee el sujeto que influyen sobre diversas interacciones (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Determinar las percepciones de los estudiantes respecto a sus habilidades de solución de problemas.
- Describir las percepciones de los estudiantes respecto a sus habilidades sociales.
- Identificar las percepciones de los estudiantes respecto a sus habilidades de manejo emocional.

II.I.II.II Tasa de estimulación reforzante: la tasa de estimulación a la que el sujeto puede acceder por su disponibilidad natural y su capacidad para emitir operantes que le den acceso a estos (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Identificar las fuentes de motivación de los estudiantes.
- Conocer la disponibilidad de los elementos que motivan a los estudiantes.

II.I.II.III Funciones de refuerzo prioritarias: los que de forma predominante mantienen el comportamiento (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Identificar los estímulos que predominantemente mantienen las conductas de los estudiantes.
- Determinar si existe preponderancia respecto a las cualidades internas o externas de los estímulos que predominantemente mantienen las conductas de los estudiantes.
- Determinar si existe preponderancia respecto a las cualidades inmediatas o diferidas de los estímulos que predominantemente mantienen las conductas de los estudiantes.

V.5. Técnica para el análisis de los datos

A partir de la metodología cualitativa, se deriva una gran variedad de métodos de análisis de la información obtenida; a fin de dar cumplimiento con los objetivos de la presente investigación, la técnica que se ajusta de forma más apropiada a estos es la del Análisis de Contenido.

El Análisis de Contenido es definido por Berelson como una técnica objetiva y sistemática que permite el estudio del contenido manifiesto de la comunicación, centrándose en aspectos descriptivos (1952, c.p. Noguero, 2002). En este sentido, el Análisis de Contenido se constituye como una técnica que permite descubrir la estructura interna de la información, ya sea en función de su composición, estructura o dinámica,

centrándose en vocablos, símbolos y significados que configuran el contenido de la comunicación (Noguero, 2002).

En la misma línea de pensamiento, Hernández, Fernández y Baptista (2006), plantean la misma definición de la técnica de análisis de contenido añadiéndole la característica de la categorización de los contenidos para su análisis, indicando, además, que esta metodología de análisis de datos según Berelson (1971, c.p. Hernández, Fernández y Baptista, 2006), es pertinente para describir tendencias en el contenido de la información, develar diferencias en el contenido de la comunicación, describir estilos de comunicación, identificar intenciones y características de los comunicadores, revelar centros de interés y atención de las personas, determinar el estado psicológico de personas y/o grupos, reflejar actitudes, valores y creencias de personas, grupos y comunidades, entre otros.

Al analizar el contenido de la comunicación, se codifican los mensajes transformando el contenido en unidades que representan las características más relevantes de la información, convirtiendo lo importante del mensaje en algo susceptible de describir y analizar, siendo necesario para tal fin la definición del universo, de las unidades de análisis, y finalmente de las categorías de análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

En la misma línea, Krippendorff (1980, c.p. Porta y Silva, 2003), expone que a partir del análisis de contenido, se pretende la descripción de los datos en un determinado contexto a partir de los que se reflejan las realidades experimentadas por los participantes, lo que implica, que la técnica se caracteriza por las siguientes cualidades:

- Es objetiva, puesto que emplea procedimientos de análisis susceptibles de ser reproducidos por otros investigadores, de forma que los resultados pueden ser verificados a partir de estudios posteriores.
- Es sistemática, en atención a que sigue procedimientos objetivos que guían la ejecución de la investigación.
- Puede ser cuantitativa, ya que puede enriquecerse el análisis a partir del conteo de frecuencias en relación a la aparición de ciertas características en los contenidos.

- Es cualitativa, pues se evalúa la presencia o ausencia de determinadas características en los contenidos, haciendo descripciones de los datos referidos a los fenómenos que se corresponden con el objeto de estudio.
- Es representativa, teniendo en cuenta que se seleccionan materiales y se elaboran categorías respecto a ellos que permiten hacer inferencias respecto al fenómeno estudiado.
- Es exhaustiva, puesto que las categorías elaboradas dan cuenta de toda la información pertinente respecto al objeto de estudio.
- Es generalizable, teniendo en cuenta que a partir de los resultados obtenidos es posible extraer conclusiones respecto a los casos similares a los de la investigación.

Por su parte, al interpretar los datos de la investigación en función de la técnica del análisis de contenido, según Cáceres (2003), deben seguirse los siguientes pasos:

1. Selección de los objetos de análisis y de los modelos comunicacionales: en esta etapa, se define el objeto y los objetivos de estudio, y en función de este, se seleccionan las posturas metodológicas que se emplearán para llevar a cabo la investigación; entonces, se deben adoptar las suposiciones sobre las formas de hacer y comprender la ciencia desde el enfoque seleccionado. En el caso de la presente investigación, se seleccionó como objeto de estudio la ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes del 8vo semestre de Psicología Clínica de la Escuela de Psicología-UCV, a fin de caracterizarla, para lo que se seleccionó como método de investigación, el enfoque cualitativo, bajo la técnica del análisis de contenido.
2. Desarrollo del preanálisis: se trata de un primer intento de organización de la información sobre la base de la intuición y los conocimientos previos respecto al tema objeto de estudio, con la finalidad de establecer formas de analizar la información; en este sentido, se trata de recolectar el contenido que va a ser sujeto a análisis, a partir de entrevistas, cuestionarios, observaciones, discursos, entre otros. En la presente investigación, se elaboró y validó una entrevista semiestructurada a partir de ciertos ejes temáticos que representan una organización previa de los contenidos de la información a analizar.

3. Definición de las unidades de análisis: esta etapa implica la selección de los contenidos que serán analizados, es decir, los segmentos de la información que se caracterizarán en función de las categorías para realizar inferencias respecto a ellos; de esta forma, las unidades de análisis, pueden tomar la forma de vocablos, frases, párrafos, textos, etc. En este caso, la unidad de análisis está representada por las verbalizaciones de los participantes clave, obtenidas a partir de las entrevistas realizadas.
4. Establecimiento de las reglas de análisis y los códigos de clasificación: se trata de la elaboración, por parte de los investigadores, de pautas para codificar los contenidos, para posteriormente, realizar la categorización, es decir, se agrupan los contenidos en función de su semejanza, dotando los conjuntos de contenidos similares de palabras o símbolos que les doten de un carácter distintivo del resto de los contenidos; por lo tanto, los códigos deben cumplir con los criterios de exhaustividad, etiquetando todos los contenidos semejantes, y de exclusividad, dejando por fuera los contenidos disimiles, pues estos deben identificarse a partir de otros códigos.

Estos códigos, pueden ser descriptivos o explicativos. Los códigos descriptivos, son aquellos que identifican las características de los segmentos de la información, es decir, son descripciones que integran conjuntos de datos; por su parte, los códigos explicativos, son identificadores de temas recurrentes con componentes mayores de inferencia, pues se incluyen relaciones entre diferentes tópicos.

5. Desarrollo de las categorías: en esta etapa, se elaboran categorías de clasificación de los contenidos codificados para ordenarlos y clasificarlos de modo definitivo, para lo que se emplean, tanto elementos teóricos que permitan consolidar la categorización, como los razonamientos de los investigadores. Este paso, puede llevarse a cabo a partir de dos estrategias: es posible transformar los códigos en categorías, siempre y cuando estos representen una descripción suficiente de los segmentos de la información, o se pueden agrupar distintos códigos en una categoría que relacione los datos.

En este sentido, las categorías deben cumplir con determinadas características; en primer lugar, deben ser exhaustivas, clasificando todo el contenido codificado; en segundo lugar, deben ser exclusivas, lo que implica que los mismos contenidos no pueden ser clasificados en varias categorías; en tercer lugar, deben ser pertinentes, por lo que deben elaborarse en función de los objetivos de la investigación, y, finalmente, en cuarto lugar, deben ser objetivas, es decir, deben ser lo suficientemente claras como para que otros investigadores reclasifiquen el contenido en las mismas categorías.

6. Integración final de los hallazgos: se trata la síntesis final de la investigación, en la que se incorporan los resultados con los supuestos epistemológicos que se siguen; por tanto, se realiza el análisis de los resultados en función de los objetivos centrales de la investigación, a partir de lo que se sugieren nuevos caminos, relaciones y áreas de estudio a partir de la información surgida de los conocimientos previos y de los aportados desde la investigación.

V.6. Procedimiento

La presente investigación fue llevada a cabo en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela; específicamente, contó con la participación de los estudiantes del 8vo semestre de la opción Psicología Clínica. En este sentido, se llevaron a cabo distintas fases, compuestas por diversas etapas, a fin de dar cumplimiento con los objetivos de la investigación. La organización de estas fases y etapas se expone en la tabla 2:

Tabla 2.
Fases de la investigación.

	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV
	Derivación de la investigación	Construcción y validación del método de recolección de datos	Recolección y procesamiento de la información	Integración y análisis de los resultados
Etapa 1	<i>Selección del problema de la investigación.</i>	<i>Elaboración de la entrevista</i>	<i>Recogida de la información</i>	<i>Análisis y discusión de los resultados</i>
Etapa 2	<i>Revisión bibliográfica respecto al tema de la investigación.</i>	<i>Revisión de la entrevista</i>	<i>Transcripción de la información.</i>	<i>Desarrollo de las conclusiones</i>
Etapa 3	<i>Elaboración del diseño de la investigación.</i>	<i>Validación de la entrevista</i>	<i>Derivación de los resultados: codificación y categorización</i>	<i>Elaboración de las recomendaciones</i>

A continuación, se describe cada fase, en atención a los objetivos de la investigación

V.6.1. Fase I: derivación de la investigación.

En esta fase, el objetivo fue seleccionar un tema de investigación y determinar el método apropiado para realizar el estudio respecto al fenómeno estudiado. Para esto, se realizaron reuniones con expertos en metodología de la investigación, a partir de lo que se seleccionó el tema de la ansiedad académica como objeto de estudio de la presente investigación. Consecuentemente, se tomó la determinación de delimitar el tema, a fin de garantizar la factibilidad de la investigación. En este sentido, se decidió abordar como objeto de estudio la ansiedad de los estudiantes ante los procesos de evaluación académica.

Una vez delimitado el objeto de estudio, se planteó como objetivo general del estudio, caracterizar dichas respuestas de ansiedad, por lo que se consideró a la metodología cualitativa como la más apropiada a los efectos de la investigación.

Posteriormente, se procedió a la revisión bibliográfica de los principales modelos teóricos a partir de los cuales se explica el fenómeno de estudio; así como también, se realizó una investigación bibliográfica respecto a la metodología cualitativa. De todo este proceso, se delimitó el problema, el diseño, y la formulación del proyecto, dando pie a la puesta en marcha del plan de investigación.

En este sentido, se pretende caracterizar la ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes del 8vo semestre de Psicología Clínica de la Escuela de Psicología-UCV, para lo que se elaboró un esquema de entrevista semi-estructurada, a partir de la que se obtuvo la información pertinente para llevar a cabo un análisis de contenido a partir de los criterios derivados de la metodología de investigación cualitativa.

V.6.2. Fase II: Construcción y validación del método de recolección de datos.

El objetivo de este procedimiento fue elaborar y validar el instrumento de evaluación de la conducta de ansiedad ante las evaluaciones a fin de establecer su pertinencia como método de recolección de información; para esto, en primer lugar, se elaboraron y revisaron, en conjunto con el tutor de la investigación, un total de 61 preguntas que conformaron la entrevista semiestructurada en dos ejes temáticos y 13 sub-ejes respectivamente; posteriormente, se entregó el formato de evaluación (ver anexo 1) a un jurado conformado por cinco profesores con experiencia en el tema y conocimientos sobre metodología, a los que se le solicitó que evaluaran cada pregunta en función de su pertinencia, adecuación, claridad y suficiencia.

Obtenidos los resultados, el siguiente paso fue el procesamiento de los datos, para lo que se calculó el porcentaje de acuerdos y desacuerdos, como criterio cuantitativo, y se realizaron las modificaciones recomendadas en atención a los criterios cualitativos de cada pregunta. En los siguientes apartados, se profundiza en el proceso de validación de la entrevista.

V.6.2.1. Ambiente.

El jurado validador estuvo conformado por cinco profesores de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, los cuales fueron contactados personalmente en la Institución, donde se les fueron entregados los materiales correspondientes al procedimiento.

V.6.2.2. Participantes.

Los participantes seleccionados como parte del proceso de validación de la entrevista fueron tres profesores del Departamento de Psicología Clínica, un profesor del Departamento de Psicología Social y un profesor de la Catedra de Estadística del Departamento Metodológico del Ciclo Básico de la Institución; todos los participantes cuentan con experticia en relación al tema y los criterios metodológicos de la investigación. En la tabla 3 se presentan los datos de los expertos consultados:

Tabla 3.
Datos del jurado de validación de la entrevista.

Juez n° 1	<i>Licenciado en Psicología, Mención Social</i>
Tiempo de egresado	<i>8 años</i>
Estudios posteriores	<i>Maestría UCV y USB</i>
Área de experticia	<i>Metodología y Estadística</i>
Ocupación actual	<i>Docente adscrito al Departamento de Estadística</i>
Juez n° 2	<i>Licenciado en Psicología, Mención Clínica</i>
Tiempo de egresado	<i>11 años</i>
Estudios posteriores	<i>Diplomado en capacitación docente, Maestría en Gerencia de Recursos Humanos, Doctorado en Ciencias Gerenciales</i>
Área de experticia	<i>Psicología Clínica, docencia, gerencia e investigación.</i>
Ocupación actual	<i>Docente adscrita al Departamento de Psicología Clínica</i>
Juez n° 3	<i>Doctor en Psicología</i>
Tiempo de egresado	<i>28 años</i>
Estudios posteriores	<i>Maestría en Psicología Social y Doctorado en Psicología</i>
Área de experticia	<i>Psicología Social e investigación cualitativa</i>
Ocupación actual	<i>Docente adscrito al Departamento de Psicología Social</i>

Tabla 3 (Continuación).
 Datos del jurado de validación de la entrevista.

Juez n° 4	<i>Licenciado en Psicología, Mención Clínica</i>
Tiempo de egresado	<i>30 años</i>
Estudios posteriores	<i>Maestría en Psicología, Mención Análisis Conductual</i>
Área de experticia	<i>Psicología Clínica, Medicina Conductual</i>
Ocupación actual	<i>Docente adscrita al Departamento de Psicología Clínica</i>
Juez n° 4	<i>Licenciado en Psicología, Mención Clínica</i>
Tiempo de egresado	<i>6 años</i>
Estudios posteriores	<i>Dos diplomados en discapacidad (nacional e internacional); diplomado en evaluación psicológica; cursando cuarto semestre de la Maestría de Psicología en Desarrollo Humano</i>
Área de experticia	<i>Discapacidad y Psicología aplicada al deporte</i>
Ocupación actual	<i>Docente adscrito al Departamento de Psicología Clínica; Psicólogo en la División de Atención Integral al Atleta, Dirección de deportes de la UCV</i>

V.6.2.3. Herramientas.

Una vez elaboradas las preguntas, se procedió a la elaboración del formato de validación de la entrevista. Este formato contempló distintos elementos, en primer lugar, se elaboró un cuadro con el objetivo de recoger información sobre los datos de identificación de los profesores que conformaron el jurado validador; posteriormente, se expusieron los objetivos de la investigación y una breve explicación respecto a la estructura de la entrevista a validar, además de las instrucciones a seguir para llevar a cabo el procedimiento.

En este sentido, las preguntas fueron colocadas en diversas tablas, las cuales fueron contextualizadas en función de la definición de cada uno de los ejes y sub-ejes temáticos, además de los objetivos de cada uno de ellos; así, la tarea consistió en evaluar cada pregunta en función de criterios tales como su pertinencia respecto a los objetivos del eje temático; la adecuación de la pregunta para dar cumplimiento a los objetivos del eje; la claridad de la interrogante, garantizando la comprensión por parte de los participantes clave de la investigación, y la suficiencia de las preguntas para alcanzar los objetivos de

cada uno de los ejes temáticos; adicionalmente, el formato contó con un espacio en el que los jurados colocaron observaciones y sugerencias respecto a cada pregunta de la entrevista. En el anexo 1 de muestra el formato de entrevista empleado.

V.6.2.4. Procedimientos.

El primer procedimiento fue la elaboración de la entrevista, la cual se derivó de la revisión bibliográfica relacionada al tema y a los criterios metodológicos a seguir, a saber el análisis funcional de la conducta, propuesto por Barbado, Sánchez y Segura, (1995). Consecutivamente, se llevaron a cabo reuniones con el tutor de la investigación, en las que se discutió la idoneidad de cada pregunta, a partir de lo cual se elaboró el formato de validación de la entrevista, compuesto por un total de 61 preguntas abiertas y cerradas.

Posteriormente, se procedió a contactar a los profesores que conformaron el jurado validador y se les hizo entrega del formato; adicionalmente, se llevaron a cabo reuniones con algunos de los jurados, en los que se aclararon ciertos elementos y se profundizó respecto a las recomendaciones derivadas del proceso de revisión de la entrevista.

Finalmente, se procedió al análisis de los resultados, para lo que se compararon las apreciaciones de cada uno de los jurados, se cuantificaron los acuerdos y desacuerdos respecto a los criterios de evaluación, se analizaron los elementos cualitativos indicados por cada jurado y se realizaron las modificaciones recomendadas en el apartado de observaciones.

V.6.2.5. Resultados.

Una vez recibidos los formatos de validación, se procedió a su revisión y análisis. En general, el jurado se mostró de acuerdo en que 29 de las 61 preguntas iniciales de la entrevista, cumplen con los criterios de pertinencia, adecuación, claridad y suficiencia. Los resultados obtenidos pueden detallarse en el anexo 2.

Tal como se observa en la figura 1, los jueces consideraron que el 52% de las preguntas de la entrevista cumplieron con los criterios propuestos, mientras que el 48% de las preguntas requerían modificaciones.

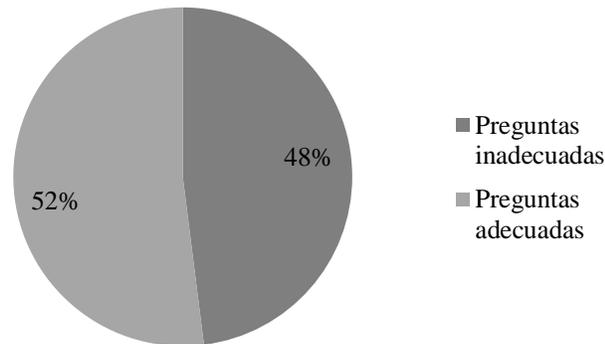


Figura 1. Adecuación de las preguntas respecto a los criterios.

Específicamente, en función de los resultados obtenidos y de las observaciones realizadas por cada uno de los profesores que conformaron el jurado de validación, se realizaron modificaciones respecto a la redacción de las siguientes preguntas:

- ✓ *Sub-eje respuesta*: preguntas 1, 2, 3 y 5.
- ✓ *Sub-eje antecedentes*: preguntas 1, 2, 3, 5 y 6.
- ✓ *Sub-eje consecuentes*: preguntas 1, 2, 4 y 5.
- ✓ *Sub-eje medio de contacto*: preguntas 1 y 3.
- ✓ *Sub-eje contexto amplio*: pregunta 2.
- ✓ *Sub-eje historia de condicionamiento de la interacción*: preguntas 1 y 2.
- ✓ *Sub-eje habilidades específicas*: preguntas 1, 2, 3, 4, 5 y 6.
- ✓ *Sub-eje funciones de refuerzo prioritarias*: pregunta 4.

Por su parte, fueron eliminadas las siguientes preguntas:

- ✓ *Sub-eje antecedentes*: pregunta 4.
- ✓ *Sub-eje consecuentes*: pregunta 3.
- ✓ *Sub-eje medio de contacto*: preguntas 4 y 5.

Adicionalmente, se encontró que entre las valoraciones de cada uno de los jueces, hubo un 61% de acuerdo y un 39% de desacuerdo. Finalmente, realizadas las modificaciones correspondientes, se procedió a la elaboración de la versión final de la entrevista, conformada por 64 preguntas. En el anexo 3, se muestra el formato final de la entrevista.

V.6.3. Fase III: Recolección y procesamiento de la información.

Una vez validada la entrevista y realizadas las modificaciones correspondientes, se procedió a recoger y procesar la información; para esto, se seleccionó el grupo de participantes clave a través de un procedimiento de muestreo por criterio lógico, a partir del cual se trabaja con los participantes que posean ciertos criterios relevantes en atención al objeto de estudio (Quintana, 2006). En este sentido, se procedió a la administración de dos escalas de medición de la ansiedad (ver anexo 4): el Inventario de Ansiedad Rasgo y Estado (IDARE) (Spielberg, 1975), y la Escala de Ansiedad de Beck (BAI) (Beck y Steer, 2011); estas mediciones se realizaron en los momentos previos a una evaluación que debía presentar los estudiantes de la asignatura Psicología Clínica Infantil.

Consecuentemente, las pruebas fueron revisadas y corregidas, a partir de lo que se pudo observar que todos los estudiantes del 8vo semestre de Psicología Clínica habían obtenido puntuaciones que indicaban la presencia de ansiedad en niveles que iban desde moderado hasta alto. En este sentido, se consideró que todos eran posibles candidatos a formar parte del grupo de participantes clave de la presente investigación.; con estos datos, se procedió a realizar el contacto con los estudiantes.

De esta forma, se logró contar con la colaboración de nueve de los estudiantes, a los cuales les fue administrada la entrevista, teniendo una duración promedio de una hora; se explicaron los objetivos de la entrevista y la dinámica de la misma, se solicitó un consentimiento informado (ver anexo 5) y se procedió a dar inicio a la entrevista. Es importante acotar que, si bien por cuestiones de accesibilidad solo se contó con la participación de nueve estudiantes, se logró cumplir con el criterio de saturación de la información, pues se observaron respuestas comunes en diversos tópicos, lo que facilitó el proceso de codificación y elaboración de las categorías.

Luego de esto, se transcribió el contenido de cada una de estas entrevistas y se procedió a la codificación, para lo que fue empleado el programa ATLAS. Ti. Tras el proceso de codificación se obtuvieron 70 códigos que fueron discutidos exhaustivamente hasta lograr la creación de cinco grandes categorías con sus correspondientes subcategorías, presentadas y descritas en el capítulo de resultados.

V.6.4. Fase IV: Integración y análisis de los resultados.

Después del desarrollo y descripción de las categorías y subcategorías elaboradas a partir de las entrevistas, se realizó la integración y el análisis de los datos; para esto, se realizó un proceso de comparación entre los hallazgos de la investigación y los planteamientos teóricos más importantes respecto al fenómeno de la ansiedad. A partir de esto, se desarrollaron las conclusiones de la investigación y se plantearon recomendaciones para futuras investigaciones.

VI. RESULTADOS

La presente investigación se planteó como objetivo la caracterización del fenómeno en función de la propia experiencia de quienes viven la ansiedad, desarrollándose así consideraciones fenomenológicas de esta, a partir de las categorías derivadas del análisis de las entrevistas a los participantes clave del estudio.

A continuación, se expone la experiencia de los estudiantes que fueron los informantes clave de esta investigación; así mismo, se desarrolla una descripción exhaustiva de cómo los estudiantes experimentan la vida universitaria, cuáles son sus creencias respecto a esta, las respuestas de ansiedad ante los procesos de evaluación, sus habilidades, principales preocupaciones respecto a las evaluaciones, entre otros temas.

En este sentido, en la tabla 4 se presentan las categorías derivadas del análisis realizado a las entrevistas de los participantes. Igualmente, se presentan algunas verbalizaciones típicas que son representativas de las categorías y subcategorías; la nomenclatura de las mismas indica el número del participante, así como también el número de página y de renglón en la que se presenta cada afirmación:

Tabla 4.

Categorías a partir de las que se caracteriza la ansiedad ante las evaluaciones.

Categorías	Subcategorías	Verbalizaciones típicas
Ansiedad	Pensamientos	«Lo primero que pienso es que no voy a poder, que lo voy a raspar, que voy salir mal en el parcial o en el quiz inclusive, lo que hago es entregarlo y ya, sabiendo que voy a raspar» (P1, pág. 1, r.048).
	Respuestas fisiológicas	«Siento inquietud, pudiera decir que un poquito de taquicardia e hiperventilación, necesidad de respirar hondo» (P2, pág. 1, r.042).

Tabla 4 (Continuación).
Categorías a partir de las que se caracteriza la ansiedad ante las evaluaciones.

Categorías	Subcategorías	Verbalizaciones típicas
	<p>Afrontamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> · Antes de la evaluación · Después de la evaluación 	<p>«Lo que hago es, por ejemplo, pero no siempre me ocurre, pero es venir estudiando con antelación y por más que piense que no voy a poder, dejo esos pensamientos de lado» (P2 pág. 3, r.094).</p> <p>«Respirando y comenzando por la pregunta que me sé. Reviso el examen comienzo por la que me siento más segura, cuando la respondo la leo veo que quede satisfecha y ya se me va quitando todo» (P3, pág. 3, r.087).</p>
	<p>Ansiedad</p>	<p>Consecuencias de la ansiedad</p> <ul style="list-style-type: none"> · Afecta las relaciones sociales · Afecta la alimentación · Afecta el sueño · Afecta el desempeño <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produce confusión ▪ Facilita la preparación para las evaluaciones

más» (P2, pág. 3, r.100).

Tabla 4 (Continuación).

Categorías a partir de las que se caracteriza la ansiedad ante las evaluaciones.

Categorías	Subcategorías	Verbalizaciones típicas
Ansiedad	Elementos del contexto	«La situación país es algo clave porque esa situación como tal me ha hecho tener estrategias alternas, entonces una de esas es tener que buscar un trabajo, entonces tengo la presión del trabajo y la presión de acá de la universidad» (P7, pág. 5, r.118).
	Historia de la ansiedad	«Yo creo que mis niveles de ansiedad han aumentado porque aumentan más las exigencias, ya implica un proceso de aprendizaje mayor» (P2, pág. 6, r.178).
	Temporalidad de la ansiedad	«Desde que estoy estudiando y veo todo el material para estudiar y bueno cuando se me presentan en sí los exámenes» (P4, pág. 5, r.156). «De verdad que es como que bueno, después que tengo el parcial es como que “ya aquí tienes que dejar todo lo que aprendiste y ya”. Me funciona comenzar con marcar o escribir eso que me sé, ahí siento el control y se va disminuyendo la ansiedad» (P5, pág. 3, r.083).
Preocupaciones asociadas a las evaluaciones	Las evaluaciones son un requisito que hay que cumplir	«Me genera más ansiedad es la universidad, por el simple hecho de la evaluación, que es un requisito para lograr lo que quiero» (P3, pág. 4, r.111).
	Evitar reprobado para no retrasarse	«Reprobar implica mucho, atrasarse un año más» (P2, pág. 1, r.036).
	Graduarse rápido para irse del país	«Aparte de graduarme, es que quiero graduarme rápido porque quiero estar con mi mamá otra vez, entonces estoy esperando eso para irme, estar con ella» (P9, pág. 17, r.469).

Tabla 4 (Continuación).

Categorías a partir de las que se caracteriza la ansiedad ante las evaluaciones.

Categorías	Subcategorías	Verbalizaciones típicas
Preocupaciones asociadas a las evaluaciones	No sentirse completamente preparados	«También puede ser que si el día anterior esté un poco más ansioso, hayan ciertas preocupaciones, algunas cogniciones con respecto a mi desempeño, como "oye mañana ya es el examen, ¿qué tal iré a salir?, ¿me siento preparado con lo que estudié?" algo así» (P8, pág. 2, r.049).
	Sentirse evaluados	«El sentirme evaluada, por lo menos en el examen me evalúa el profesor, pero en las exposiciones me evalúa todo el salón. Esto de estar pensando de cómo lo haré y cómo me evaluarán los otros» (P2, pág. 2, r.074).
	Cumplir las expectativas del profesor	«Lo que me genera ansiedad es que el profesor lo lea y me diga "pues no, esto no es lo que yo quería leer"» (P6, pág. 2, r.057).
	Lo extenso de las materias	«Siempre me preocupo, por los menos en los exámenes de Clínica, porque son muy extensos y que no me dé tiempo significa que podría no pasar el examen» (P4, pág. 3, r.046).
	La estructura de las materias	«Clínica de Adultos es más, por la cantidad de información, el profesor y la estructura, que si bien ayuda genera muchísima ansiedad» (P4, pág. 3, r.074).
	Evaluaciones escritas	«Los parciales me generan mucha más ansiedad que cualquier otra evaluación, en el parcial es lo que escribes y ya» (P3, pág. 1, r.035).
	La reputación académica	«No sé si es el profesor, es la mención, de que se chismosean todo, literalmente que estás en boca de todos los profesores y tu nota está de aquí para allá o de allá para allá, entonces de que si eres mal estudiante bueno o excelente» (P1, pág. 3, r.070).

Tabla 4 (Continuación).

Categorías a partir de las que se caracteriza la ansiedad ante las evaluaciones.

Categorías	Subcategorías	Verbalizaciones típicas
Creencias	Éxito	«Es alcanzar las metas que te propones y sentirte feliz ante cualquier circunstancia» (P4, pág. 10, r.310).
	Éxito académico	«El éxito académico es ir en consonancia, es hacer lo que te gusta, hacerlo bien y sentirte bien y darte cuenta que diste lo mejor de ti para lograr todo eso que querías» (P6, pág. 11, r.305).
	Educación superior	«Es importante porque eso como que es lo que demuestra que tú sabes algo de alguna forma y porque además el proceso de llegar a, te cambia como persona, creces, es educación, es cultura, de pronto que alguien que no tenga un título universitario no tiene y yo si me fijo muchísimo en esas cosas» (P6, pág. 5, r.127).
	Ser Ucvista	«Desde chiquita, cuando vine, era bonita (la UCV), luego fui creciendo y entonces ya era el renombre, el prestigio y eso, pensé "me van a brindar una buena educación porque hay buenos profesionales allí"» (P9, pág. 8, r.198).
Motivaciones	Las notas	«Las notas altas te impulsan, cuando sacas una nota alta quieres seguir estudiando y haciéndolo bien» (P2, pág. 4, r.120).
	Reconocimiento familiar	«Bien, porque a mí me importa mucho la opinión de mi mamá y la opinión de mi hermana, que ellas se sientan bien con mi desempeño académico para mí es gratificante» (P9, pág. 7, r.183).

Tabla 4 (Continuación).

Categorías a partir de las que se caracteriza la ansiedad ante las evaluaciones.

Categorías	Subcategorías	Verbalizaciones típicas
Motivaciones	Reconocimiento social	«Sería un poco de presión social, o deseabilidad social, porque el hecho de que bueno, sé que si tengo bajas notas, lo correlaciono bastante con el conocimiento, oye, tú eres en la medida en la que te reconozca el otro, eso pasa con todas las profesiones» (P8, pág. 7, r.117).
	Reconocimiento propio de los logros	«Esto de mi familia, incluso yo misma, al ver todo lo que hago, el querer yo lograr algo y sentirme orgullosa de lo que yo he hecho» (P7, pág. 10, r.285).
	Incentivos materiales y de actividad	«También celebro saliendo cuando salgo bien y comprándome algo que me gusta, puede ser» (P6, pág. 11, r.297).
Habilidades del individuo	Tolerancia a la frustración	«Cambiaría en mí la poca tolerancia a la frustración, porque yo sí puedo resolver un problema me frustró y si no lo puedo resolver, también me frustró; creo que eso pasa porque es el momento de mucha carga, y como no sé qué hacer con esa carga, me frustró» (P1, pág. 10, r.271).
	Metas a largo plazo	«Bueno, en este caso he estado dispuesto a esperar cinco años por un título de pregrado, que ya van para 6, entonces digo, "bueno puedo...", psicológicamente como que uno se prepara para pasar 5 o 6 años de su vida para tener un logro, entonces más o menos ese ha sido el tiempo que me he visualizado esperando» (P8, pág. 28, r.481).
	Técnicas de relajación	«Casi siempre lo que uso son técnicas de respiración, técnicas de visualización, digamos si quiero mantenerme sereno, eso» (P8, pág. 25, r.430).

Tabla 4 (Continuación).

Categorías a partir de las que se caracteriza la ansiedad ante las evaluaciones.

Categorías	Subcategorías	Verbalizaciones típicas
Habilidades del individuo	Estrategias de estudio	«Leo la lectura, hago un resumen luego ese resumen lo imprimo, subrayo, hago mapas mentales para que se quede más la información. Lo suelo hacer los fines de semana durante todo el día con períodos de descanso para comer y descansar un rato» (P4, pág. 6, r.170).

Tal como se observa en la tabla anterior, se derivaron cinco categorías principales de las cuales se derivan subcategorías que sistematizan la información obtenida. Respecto a la categoría **ansiedad**, esta engloba elementos tales como las conductas ansiosas de los estudiantes en respuesta a la evaluación desde el punto de vista fisiológico y cognitivo, los mecanismos empleados por estos para lidiar con la emoción, las consecuencias que esta produce sobre sus relaciones sociales, sus hábitos de sueño y alimentación, así como también sobre el desempeño en las evaluaciones. De igual forma, en esta categoría se presenta un análisis histórico de cómo han experimentado la ansiedad ante las evaluaciones en las distintas fases de su vida académica, además de la temporalidad del fenómeno.

Por su parte, a partir de la segunda categoría, **preocupaciones asociadas a las evaluaciones**, se identificaron nueve preocupaciones: la necesidad de cumplir un requisito académico, la importancia que se le infiere a evitar reprobado para no perder tiempo, la necesidad de graduarse rápido para irse del país, la percepción de no estar completamente preparados para presentar la evaluación, el sentir que se evalúan sus habilidades, la percepción respecto a que deben cumplir las expectativas del profesor con las respuestas dadas en las evaluaciones, la cantidad de contenidos que componen el programa de las materias y la estructura que esta toma, además del desempeño en las evaluaciones escritas y la importancia que le dan los estudiantes a su reputación académica.

En tercer lugar, la categoría de **creencias** recoge lo que los estudiantes piensan acerca del éxito en general y el éxito académico; igualmente, se exponen las creencias que giran

en torno a la educación superior como medio para alcanzar el éxito y las concepciones respecto a ser estudiantes de la Universidad Central de Venezuela.

La cuarta categoría, denominada **motivaciones**, resume los elementos que mantienen motivados a los estudiantes para cumplir con los requisitos que exige la academia. Así, se presentan elementos tales como las calificaciones, el reconocimiento, tanto por parte de los familiares como de otras personas que forman parte del grupo social de los estudiantes, el reconocer el logro de los objetivos que se han planteado y otros elementos de índole material y de actividad.

Finalmente, se presenta la quinta categoría, en la que se exponen **habilidades del individuo** que están relacionadas a la ansiedad frente a la evaluaciones; en este sentido, casi todos los participantes alegaron que tienen poca tolerancia a la frustración y que la mayoría de las veces se sienten desbordados por los problemas que se presentan en su vida cotidiana, además que, de preferencia, evitan pedir ayuda a otras personas, siendo esta estrategia considerada como el último recurso. Igualmente, se encontró que los estudiantes indicaron que son capaces de trazarse metas a largo plazo y esperar por ver el fruto de su esfuerzo, siendo una prueba de ello su desempeño académico; otro descubrimiento fue que los estudiantes conocen y emplean diversas técnicas de relajación para controlar sus reacciones emocionales y que se preparan para las evaluaciones a partir de diversas técnicas de estudio, tales como la realización de resúmenes, mapas mentales, entre otros. Teniendo esto en cuenta, se presentan a continuación, los hallazgos obtenidos en cada una de las categorías desarrolladas.

1. Ansiedad: todos los estudiantes que fueron entrevistados manifestaron que las evaluaciones les hacían sentir ansiedad, la cual fue descrita en términos de pensamientos que anticipaban un resultado negativo, tal como reprobar, y cogniciones relacionadas a no estar lo suficiente preparados para desempeñarse óptimamente en los procesos de evaluación; asimismo, indicaron que cuando estaban ansiosos, percibían sensaciones corporales tales como taquicardia, tensión muscular, temblores en las extremidades, malestares estomacales y sudoración.

Por su parte, los informantes afirmaron que suelen lidiar con esta emoción de distintas maneras en diferentes períodos temporales; por ejemplo, la mayoría indicó que suelen

ignorar o contrarrestar estos pensamientos al considerar la cantidad de tiempo y esfuerzo dedicados a la preparación para la evaluación; igualmente, manifestaron que cuando se sienten ansiosos, suelen dedicarse a estudiar los contenidos que serán evaluados. Finalmente, muchos afirmaron que actividades diferentes a las académicas, como recreativas y deportivas, les permiten olvidar por un momento las evaluaciones, por lo que les permiten lograr un estado mayor de tranquilidad.

Respecto a esto, se destacan las consecuencias que, según los informantes, tiene la ansiedad sobre diversas áreas de su vida; en este sentido, reportaron consecuencias negativas sobre sus relaciones sociales, sus hábitos de sueño y de alimentación. Sobre el desempeño académico se encontró una relación ambigua, pues, si bien indicaron que la ansiedad funcionaba como un impulso para prepararse ante los procesos de evaluación, pues se percibían más activos y dispuestos a estudiar, igualmente indicaron que, en ocasiones, al estar tan ansiosos, olvidaban los contenidos estudiados o experimentaban momentos de confusión al responder los exámenes.

De igual forma, se encontró que los estudiantes consideran que los elementos del contexto actual tienen influencia sobre su ansiedad; específicamente, indicaron que la situación del país, tal como la inseguridad, los problemas de transporte, las dificultades económicas, entre otros, aumentan sus preocupaciones respecto a no poder asistir a las evaluaciones, no tener con qué alimentarse o ser víctimas de un robo dentro de la universidad. Igualmente, manifestaron que en vista de las condiciones económicas, se han visto obligados a trabajar, lo que aumenta sus responsabilidades y les genera preocupación el tener que dedicar parte de su tiempo al trabajo en lugar de estudiar y prepararse para las evaluaciones.

Por otro lado, los participantes indicaron que la ansiedad ante las evaluaciones inició o se incrementó al iniciar los estudios en la Universidad, la mayoría de ellos manifestaron que en la educación básica, media y diversificada, percibían una menor exigencia académica y una mayor facilidad de aprobar las asignaturas, por lo que no experimentaban ansiedad. Sin embargo, al empezar sus estudios superiores, percibieron una mayor exigencia, lo que se tradujo en ansiedad ante las evaluaciones, sobre lo que narraron diversas situaciones que experimentaron en relación a los procesos de evaluación durante el Ciclo Básico.

Finalmente, se encontró que la ansiedad no está presente durante todo el período académico, pues suele activarse al anticipar los procesos de evaluación, es decir, aproximadamente dos semanas antes de las evaluaciones, incrementándose a medida que se acerca el momento de ser evaluados. Esta ansiedad finaliza al iniciar la evaluación o al terminar esta, pues, según lo reportado por los estudiantes, al ir respondiendo satisfactoriamente las preguntas o al notar un buen desempeño en la evaluación, se presenta una disminución en la intensidad de la ansiedad puesto que perciben que dominan los contenidos necesarios para obtener resultados positivos en esta; de hecho, algunos reportaron que, tras la evaluación, notaban que se habían preparado lo suficiente o en exceso. A continuación se presentan detalladamente los hallazgos obtenidos en cada una de las subcategorías que componen la ansiedad ante las evaluaciones.

1.1 Pensamientos: los pensamientos expuestos en esta subcategoría son frases que los estudiantes reportaron que se dicen a sí mismos cuando están ansiosos. En este sentido, la mayor parte de los participantes afirmaron que sus pensamientos giran en torno a las expectativas de obtener resultados negativos en los procesos de evaluación:

«Pensaba una y otra vez que no iba a pasar, que era demasiado contenido» (P5, pág. 1, r.043).

«"Berro, esta vaina nadie la pasa, seguramente está muy largo, las preguntas deben ser súper abstractas, ¿qué crees que puedan preguntar? seguramente van a preguntar bueno las técnicas más puntuales de desensibilización". Todo eso digamos venia como organizándolo, esquematizándolo un poco en mi mente» (P8, pág. 4, r.087).

En este sentido, se presentan anticipaciones catastróficas frente a los procesos de evaluación, además de evaluaciones negativas respecto a la preparación de sí mismos ante las evaluaciones. Es decir, cuando los estudiantes se sienten ansiosos, tienen pensamientos relativos a la obtención de resultados negativos, como reprobación, en las evaluaciones y menosprecian su capacidad para hacerle frente a estas. Igualmente, se encontró que los pensamientos predominan sobre las respuestas fisiológicas, pues los participantes indicaron que estos se presentaban antes de las sensaciones corporales:

«A veces pienso que no voy a poder (...) el día antes del examen ahí sí vienen las respuestas fisiológicas, pero los pensamientos desde antes, dos o tres días antes, y eso creo que es lo que influye, porque lo motor es eso, el mismo día, o uno antes pero los pensamientos sí se activan de primeros, desde que sé que me evaluarán» (P1, pág. 3, r.079).

«En cuanto a los parciales entonces está el miedo "no estudie, voy a raspar", es más que todo eso, es miedo, son pensamientos relacionados con "voy a raspar, si me queda esta unidad tendré que recuperar"» (P9, pág. 1, r.041).

«Los pensamientos más que todo son que si será que estoy estudiando lo suficiente o que si me falta algo o que si lo estoy entendiendo como es o quizá yo me esté equivocando en algo (...) Que seguramente no estudié lo suficiente para poder aprobar el examen» (P7, pág. 2, r.056).

Igualmente, llama la atención que algunos de los participantes manifestaron que estos pensamientos de anticipación catastrófica les servían como una especie de preparación supersticiosa que les funciona como protección en caso de obtener resultados negativos, a pesar de que no haber experimentado nunca esta situación:

«Es como una cuestión supersticiosa si yo digo que me irá mal y salgo bien pienso que tengo que decirlo para que así sea, eso es como lo que hago» (P1, pág. 4, r.096).

«Que puede que salga mal, que debí haberme preparado mejor. Y aunque nunca he raspado un examen en toda la carrera, sobredimensiono la cuestión. Es como una preparación supersticiosa al final porque siempre salgo bien» (P4, pág. 1, r.046).

1.2 Respuestas fisiológicas: en la presente subcategoría se presentan todas las sensaciones corporales que perciben los estudiantes al experimentar ansiedad respecto a las evaluaciones académicas. En este sentido, todos los participantes manifestaron que su ansiedad se caracteriza, a nivel fisiológico, por sensaciones asociadas a la activación del sistema nervioso simpático, por ejemplo:

A veces siento las manos frías, a veces me tiemblan, me siento el cuerpo caliente, siento vacíos en el estómago, a veces tiemblo, no es todo al

mismo tiempo, varía la respuesta, a veces me siento pálida, enfriamiento a nivel de cara y manos, labios blancos (P1, pág. 1, r.042).

«El corazón me late rapidísimo y fuerte y puede ser que tiemble y los cachetes muy calientes» (P3, pág. 1, r.041).

«Tensión muscular, puede ser un apretón en el estómago (...) a medida que se va acercando más la hora si siento como que me sudan las manos y el vacío del estómago a pesar de que ya comí» (P4, pág. 1, r.046)

«Taquicardia, sudoración a veces, me duele el estómago, náuseas no siempre pero puede pasar» (P5, pág. 1, r.041).

«Tensión en los hombros, y bueno si estoy estresada, si tengo muchas cosas juntas, tengo desorden en la menstruación» (P6, pág. 1, r.041).

«Aumenta mi frecuencia cardíaca, tanto como sudar, o sea no, si me sudan un poquito las manos, la cara se me pone caliente, me pongo tensa» (P9, pág. 1, r.035).

«Me da como un dolor en el estómago y me sudan las manos» (P7, pág. 1, r.042).

En síntesis, se encontró que la ansiedad de los participantes tiene un marcado componente fisiológico, pues fueron expresados diversos indicadores que permiten concluir que, ante las evaluaciones, los estudiantes presentan respuestas fisiológicas relacionadas a la huida, pues el proceso evaluativo es percibido como amenazante; en este sentido, las respuestas están manifestadas por la activación del sistema nervioso simpático, siendo las más frecuentes la tensión muscular, molestias estomacales, aumento de la sudoración, taquicardia, temblores y cambios en la temperatura corporal.

1.3 Afrontamiento: el afrontamiento hace alusión a los esfuerzos de los estudiantes, tanto cognitivos como conductuales, de reducir las emociones que generan malestar. En este sentido, se encontró que los estudiantes se comportan de forma distinta de acuerdo al momento en el que se presente la ansiedad. En este sentido, emplean estrategias distintas en el periodo anterior a las evaluaciones a cuando estas serán en la inmediatez; por tanto, se presentan las siguientes distinciones:

1.3.1 Antes de la evaluación: en este apartado se exponen las estrategias empleadas por los estudiantes cuando sienten ansiedad ante evaluaciones que están próximas en el tiempo, pero no son inmediatas. En este sentido, la mayoría de los estudiantes reportó que empiezan a sentirse ansiosos aproximadamente dos semanas antes de la evaluación, lo que les genera malestar y los motiva a emplear diversos mecanismos para disminuir la emoción.

En primer lugar, una de las actividades que les permite a los estudiantes reducir el malestar asociado a la ansiedad frente a las evaluaciones es estudiar; así, reportaron que cuando se sienten ansiosos, suelen prepararse exhaustivamente y estudiar los contenidos que serán evaluados:

«Me preparo muy bien y no lo dejo al azar» (P2, pág. 3, r.087).

«Lo que hago es estudiar hasta el último momento (P5, pág. 1, r.043) (...) Me doy cuenta que el seguir estudiando es una de las cosas que me relaja, me hace sentir que tengo el control de la situación así que trato de no preocuparme» (P5, pág. 3, r.077).

«Me pongo a estudiar» (P6, pág. 3, r.076).

«Pienso que es lo que en el momento puedo realmente hacer, o sea, tratar de ocuparme al momento, que es lo que tengo a mano, accesible y productivo para completar ese objetivo, entonces, si en el momento lo que tengo solo por hacer es leer una guía, me dedico a eso» (P8, pág. 9, r.135).

«Antes del parcial como tal me pongo a explicarles el contenido a mis compañeras y eso hace que reduzca mi ansiedad porque estoy practicando antes del examen y sé que voy a tener el contenido más fresco» (P7, pág. 1, r.044).

De igual forma, otra de las estrategias que le permite a los estudiantes, según su reporte, lidiar con el malestar que les genera la ansiedad asociada a las evaluaciones, es poner en práctica técnicas de

relajación, como la respiración diafragmática y métodos de control de pensamientos.

Específicamente, para controlar su patrón de pensamiento relacionado a la ansiedad, se encontró que los estudiantes emplean tres estrategias de forma predominante; en primer lugar, contrarrestan los pensamientos negativos a partir de autoafirmaciones positivas; en segundo lugar, realizan una búsqueda de evidencias en la realidad, pues se recuerdan constantemente lo mucho que se han preparado y consideran situaciones del pasado en las que han tenido resultados satisfactorios en otras evaluaciones; en tercer lugar, emplean técnicas de detención de pensamientos, restándole atención e importancia a las cogniciones negativas. Por ejemplo:

«Me repito que sí puedo e intento no prestarle atención a la ansiedad sino en pensar que sí podré (P2, pág. 3, r.087) (...) dejo esos pensamientos de lado recordándome que yo estudié y que estoy bien preparada, cuando sé que no estudié mucho lo que hago es respirar profundo y confiar que con lo poco que me sé pasaré la evaluación» (P2, pág. 3, r.097).

«Generalmente respiro e intento no pensar en la situación, generalmente le echo la culpa al sistema educativo que eso es así, que hay que aprobar y ya, tengo que pasar el parcial, que con esto no logramos nada pero no importa, tengo que hacerlo» (P3, pág. 1, r.043) (...) Pienso que me lo sé que no hay manera por el cual estar ansiosa, que es muy poco probable que raspe (P3, pág. 1, r.045) (...) Generalmente respiro y pienso “relájate”, tú sabes lo que vas a hacer, siempre sales bien, no tienes por qué poner así» (P3, pág. 3, r.083).

«Lo que hago es respirar y decirme que todo va a salir bien, que voy a sacar buena nota, me repito que yo estudié una y otra vez, que tengo que cumplir el requisito de la academia (P5, pág. 1, r.043) (...) Trato de evitar los pensamientos negativos de que voy a raspar o que va a

estar muy largo el examen lo que me digo es “bueno ya estudiaste no hay por qué raspar” sino pienso “qué bueno que tengo otra oportunidad”» (P5, pág. 1, r.045).

«Me digo a mí misma que eso no va a solucionar nada pero igual me termino comiendo algo dulce y no me saturó de información, sino que ya yo sé que lo entendí todo y ya yo sé que me lo sé, lo dejo hasta aquí» (P6, pág. 1, r.045).

Por otro lado, los estudiantes manifestaron que otro elemento con el que lidian con la ansiedad es a partir de actividades recreativas y deportivas, puesto que les permitían pensar y concentrarse en cosas distintas a sus responsabilidades académicas. En este sentido, reportaron que las actividades extracurriculares tenían una influencia positiva sobre su experiencia en torno a la ansiedad:

«Definitivamente en el teatro porque estoy pensando en otra cosa y es algo que me hace salir de ser yo para hacer otra cosa y me gusta, tengo como que otras personas en ese momento, soy lo que el director pida no lo que yo esté pensando (P6, pág. 4, r.107) (...) me distrae y me permite organizarme para cumplir con mis responsabilidades académicas» (P6, pág. 9, r.219).

«Digamos que tengo, algo muy importante que terminar, algo que presentar, donde ya hice lo que tenía que hacer en el momento y mis niveles de ansiedad siguen un poco altos, preocupado por ello, es muy probable que también haga deporte. Hago capoeira un rato y me olvido del mundo (P8, pág. 9, r.144) (...) el hecho, por un lado de tener un espacio de esparcimiento, me permite liberar tensiones para sentirme más tranquilo al momento que tengo que irme a estudiar o que tenga que ir a presentar la evaluación, entonces, si siento que es muy soluble el tiempo que me permito para compartir por fuera» (P8, pág. 21, r.346).

«Trato de todos los días, aunque no es todos los días, pero lo hago dos veces, tres veces por semana, trotar, eso también me ha ayudado

mucho, no se me relaja (P9, pág. 12, r.325) (...) el trotar, me ayuda porque yo así tenga parcial, más bien, si tengo parcial el día después, ese día antes es fijo que voy a salir a trotar» (P9, pág. 12, r.328).

1.3.2 Durante la evaluación: cuando ya el proceso de evaluación es inminente, los estudiantes emplean otros mecanismos que les permiten afrontar el malestar generado por la ansiedad. Específicamente, a nivel cognitivo, le restan atención a los pensamientos negativos sobre la evaluación y/o sobre su desempeño, por lo que se concentran en revisar el examen y leer los ítems, además de identificar y responder las preguntas que les resultan más sencillas, pues esto les permite disminuir los niveles de ansiedad. Igualmente, se encontró que emplean técnicas de respiración diafragmática:

«Me siento en el pupitre y me quedo sin hacer nada, siento todo lo fisiológico y los pensamientos de que no voy a poder, intento no prestarle atención (...) Dejando de pensar en eso, toda mi ansiedad gira en torno a los pensamientos, intento, bueno, no pensar en eso hasta obtener la nota, bloqueo pensamientos que puedan interferir a seguir» (P1, pág. 4, r.091).

«Siento mayor ansiedad cuando me están entregando el examen, lo que hago es comenzar a leer ya que ahí logro concentrarme en el examen y las preguntas, dejo de pensar en el que pasará y me concentro en el presente (P2, pág. 1, r.045) (...) Lo que hago es leer todo y comenzar por las que me sé, esa es mi estrategia, comenzar por las que me sé, me da tranquilidad» (P2, pág. 1, r.048).

«Respirando y comenzando por la pregunta que me sé. Reviso el examen comienzo por la que me siento más segura, cuando la respondo, la leo y veo que quedé satisfecha y ya se me va quitando todo (P3, pág. 3, r.087) (...) ya con saber que leí y ya sé que puedo responder las demás, comenzando por la que me sienta más segura disminuye muchísimo» (P3, pág. 3, r.089).

«Trato de respirar y controlar los pensamientos, concentrarme en lo que estoy haciendo» (P4, pág. 1, r.044).

«Ser ansioso en revisar todo el examen a ver si manejo toda la información, y tiendo a hacerlo, le doy una ojeada y veo todas las preguntas para quizás eso me calma "oye sí, hay una que no tengo idea de donde salió esta pregunta" me pongo más nervioso durante todo el examen respondiendo lo demás, si hay una que no me sé» (P8, pág. 2, r.055).

1.4 Consecuencias de la ansiedad: en esta subcategoría se presentan las áreas de vida y desempeño académico de los participantes que son afectadas de alguna forma por la ansiedad. En primer lugar, los estudiantes indicaron que la ansiedad tiene una influencia negativa sobre sus relaciones sociales, puesto que al sentir la emoción, se aíslan para estudiar y disminuye su interacción con su círculo social, presentando, incluso reacciones de hostilidad hacia las personas más allegadas a ellos:

«A veces sí, dependiendo cómo me sienta, que tan volátil esté, o sea si me siento muy ansiosa y me empiezan a fastidiar mucho les digo como que ya, "déjenme en paz"» (P1, pág. 9, r.219).

«Cuando tengo evaluaciones a veces la pago con ella (su madre), que no me diga nada, que no se me acerque (P2, pág. 7, r.224) (...) Antes tenía mucha vida social, salía y hacía lo que quería, ahora no, tengo tiempo libre pero lo que hago es leer o estudiar» (P2, pág. 7, r.228).

«Paso más tiempo estudiando, encerrada en el cuarto. Ese fin antes del parcial no salgo con ellos, mis hermanos son niños y a veces lo sacan los fines pero entonces no voy y me quedo estudiando. Entonces no siempre siento apoyo por parte de ellos, me dicen "ay sí pero no vas ni a comer, tú estudias mucho"» (P3, pág. 7, r.204).

«Sí, estoy muy irritable, me aísló más durante el día porque debo estudiar. Trato de concentrarme es lo que debo aprenderme y no me comunico casi con ellos (sus familiares)» (P4, pág. 7, r.203)

«Es como que llamo y hablo dos minutos o 3, que es lo que hablo en la noche y ya, pero si puede pasar que llame en la noche porque me va a preguntar o contar algo y yo le diga que estoy estudiando y ella me dice “ah bueno te llamo después” y ya» (P6, pág. 8, r.195).

«Sí, es como que estoy más enfocada en eso y me piden ayuda en el hogar y no colaboro sino que me encierro para seguir estudiando» (P7, pág. 8, r.197).

«Con mi mamá creo que no, con mi hermana es eso, a veces discutimos porque entonces ella empieza con la presión “si hubieses estudiado antes, no estuvieses así”» (P9, pág. 11, r.298).

De igual forma, se encontró que los hábitos de alimentación de los estudiantes se ven afectados de forma negativa cuando se sienten ansiosos respecto a alguna evaluación. De forma específica, reportaron que aumentan los deseos de consumir alimentos dulces y perciben una disminución de su apetito:

«Mi alimentación si es muy mala. No suelo desayunar, a veces ni almuerzo, a veces solo como una comida al día. Durante las evaluaciones me pasa que me provoca comer mucho dulce uno o dos días antes de la prueba» (P1, pág. 8, r.200).

«Cuando tengo evaluación mi apetito cambia, hay disminución y lo que me provoca es chucherías. Por ejemplo, si el examen es en la mañana no desayuno, o desayuno poco o luego del examen porque antes me suele generar repulsión» (P3, pág. 6, r.184).

«Cuando tengo evaluaciones disminuye las comidas saladas pero aumentan las ganas de comer dulce, muchísimo» (P4, pág. 6, r.186)

«Bueno eso es otra cosa, entonces no quiero ni comer porque estoy ansiosa, no me da hambre» (P9, pág. 3, r.074).

«Mi apetito no cambia con las evaluaciones creo que se mantiene igual, si podría comer un poco más de chucherías» (P7, pág. 7, r.177).

Así mismo, se descubrió que la ansiedad perjudica los hábitos de sueño de los estudiantes, quienes reportaron que la calidad y la cantidad de su sueño se

ve afectado negativamente en atención a su estado emocional, pues se suelen despertar con frecuencia a mitad de la noche, tienen problemas para conciliar el sueño, no pueden tomar siestas durante la tarde y hasta ha habido situaciones en las que no logran dormir:

«Cuando tengo evaluaciones me cuesta para quedarme dormida, lo que hago es acostarme y pensar una y otra vez en la evaluación» (P2, pág. 7, r.197).

«Lo que cambia un poco es para despertarme, que suena el despertador y me levanto de una, cuando no tengo evaluaciones si me quedo otro ratito en la cama o me cuesta más» (P3, pág. 6, r.181).

«He dejado de dormir para estudiar, en la mención me pasa es con Adultos, y con infantil también me pasó» (P5, pág. 6, r.175).

«Sí hay diferencias pero va por el tema de que a mí me gusta hacer siestas en la tarde, eso para mí es crucial o sea yo tomo siestas en la tarde y me despierto y puedo hacer lo que quiera con mi vida pero cuando tengo parcial es como que no voy a dormir para poder estudiar pero entonces llego y tengo mucho sueño y digo que duermo pero no estoy dormida, solo acostada sin poder conciliarlo y cuando estoy muy muy pendiente del tema estoy pensando y repasando los encabezados en mi cabeza» (P6, pág. 7, r.171).

Por último, los estudiantes reportaron que la ansiedad influye sobre su desempeño académico de dos maneras. En primer lugar, afirmaron que antes de la evaluación, esta emoción les permite aumentar sus niveles de activación y energía para prepararse mejor y estudiar los contenidos que serán evaluados; en este sentido, reportaron que, en virtud de que al estudiar disminuían sus niveles de ansiedad, al sentirse ansiosos estudiaban con mayor frecuencia e intensidad; de hecho, consideraron que quizás, si no se sintiesen ansiosos, probablemente no estudiarían de forma adecuada, sin embargo, según su reporte, esta situación no ha ocurrido nunca, pues desde que iniciaron los estudios universitarios, han sentido ansiedad.

«Me impulsa un poco a hacer las cosas más rápido porque anoto todo lo que tengo que hacer y me llena de satisfacción el hecho de ir tachando en mi agenda lo que voy haciendo y saliendo de eso más rápido. Es un proceso de activación o movilización que me genera logros positivos» (P1, pág. 4, r.102).

«No sé, a lo mejor si no la tuviera me equivocara respondiendo pero hasta ahora me va bien manejándola quizás si no sintiera ansiedad no pudiese actuar tan rápidamente» (P3, pág. 3, r.091).

«Si bien me siento más nerviosa y me desconcentro más es como un impulso si no sería todo un relajo» (P4, pág. 3, r.090)

«Siento que no es un problema porque veo que es lo que me impulsa a realizar la prueba, a hacerlo de mejor forma» (P5, pág. 3, r.085).

«Bueno creo que si no me sintiera nada de nervioso ante las evaluaciones caería en algo así como que no sé, sentiría como que mucha confianza pero sin fundamento porque en muchas ocasiones tiendo a sentirme confiado para hacer acciones, ejecutar cualquier cosa, pero la ansiedad es lo que seguramente, me preocupo para leer más a profundidad, para buscar otra información, para prepararme más, entonces quizás no me prepararía, igual sentiría que voy seguro, pero los resultados fuesen negativos» (P8, pág. 10, r.166).

«Es que, me pongo a pensar, o sea el estar ansiosa, el ponerme así ansiosa y que otra de las cosas que hago es que, como que cuando estoy más ansiosa que es el día anterior del parcial, como que leo y leo y leo y todo se me queda como más rápido, no sé, yo siento que absorbo más rápido estando ansiosa, pero nunca lo he intentado sin estar ansiosa, entonces no sé» (P9, pág. 5, r.141).

En segundo lugar, se encontró que durante la evaluación, la ansiedad los hacía desconcentrarse y confundirse respecto a lo que debían responder frente a las preguntas del examen, e incluso, manifestaron que en ocasiones, al sentirse ansiosos, era posible que olvidaran ciertos aspectos de los temas estudiados, por ejemplo:

«Ya cuando veo que tengo el corazón acelerado y comienzo a temblar es ahí cuando me preocupo y me digo “ya estás ansiosa” y me desconcentro» (P3, pág. 2, r.061).

«Llega un momento en el que digo, ya va, estoy escribiendo y me digo: “no no, esto no es en esta pregunta”, es como que en mi mente se volvió un coctel y comienzo a decirme: “cálmate, estás confundiendo las cosas, piénsalas bien”, entonces intento poner todo en orden, me calmo y entonces sigo» (P2, pág. 2, r.050).

1.5 Elementos del contexto: en esta subcategoría se agrupan situaciones del contexto de vida de los estudiantes que, en su opinión, tienen una influencia negativa respecto a su experiencia académica, es decir, aquellos elementos del entorno que aumentan sus niveles de ansiedad. Al respecto, los participantes indicaron que la situación actual del país es un elemento que aumenta sus niveles de ansiedad ante los procesos de evaluación, especialmente porque son situaciones que están fuera de su control y pueden tener consecuencias negativas sobre su desempeño.

Los elementos específicos de la situación del país que reportaron los estudiantes como aquellos que les afectaban en mayor medida hacen referencia a las condiciones económicas y sociales, como la sensación de inseguridad. Así mismo, indicaron que las posibilidades de que ocurran elementos extraordinarios, como un paro de transportes o disturbios, aumentaban sus niveles de ansiedad respecto a las evaluaciones. Incluso, una de las participantes comentó que su madre tuvo que irse del país en búsqueda de mejores condiciones de vida, por lo que a partir de ese momento, ha tenido que dedicarse al mantenimiento del hogar, lo que le resta tiempo de estudio.

Igualmente, se encontró que, en vista de las condiciones económicas, algunos participantes se han visto en la obligación de trabajar, lo que les resta tiempo y dedicación a sus responsabilidades académicas y aumenta la ansiedad. De igual forma, algunos comentaron que las preocupaciones laborales se añaden a sus inquietudes respecto a los estudios, lo que hace que se sientan más ansiosos cuando se acercan los períodos de evaluación.

«La situación país ayuda a uno a sentirse así, mucha incertidumbre, situaciones que se presentarán y no la puedes manejar, te desborda. Por ejemplo, la inseguridad el hecho que puedes estar en un salón y saber que te pueden robar» (P2, pág. 5, r.137).

«Aquellas cosas que no puedo directamente, por ejemplo la noche antes del parcial de infantil se fue la luz en mi casa y yo tenía pensado llegar y estudiar pero no pude» (P3, pág. 4, r.121).

«Todo es más complicado, pierdo el control de lo que puedo manejar, la inseguridad, la comida» (P5, pág. 4, r.119).

«Por ejemplo que tenga alguna evaluación a tal hora y por contexto país, algún problema con el transporte me haga difícil llegar, en ese momento, esa situación del país me va a subir los niveles de ansiedad. También el tema de la inseguridad, ayer yo estaba un poco ansioso con respecto a eso, el trayecto, ese factor, también me altera un poquito mis niveles de ansiedad y de paranoia (P8, pág. 13, r.199) (...) Que hayan disturbios y el foco principal sea aquí en la UCV y que por razones de fuerza mayor los profesores tengan que cancelar la evaluación, eso también puede aumentar la ansiedad» (P8, pág. 13, r.202)

«Bueno, capaz, ahora que mi mamá no esté, porque me pongo a pensar también a veces, no sé, porque estoy haciendo la comida o porque estoy limpiando o porque estoy lavando o porque estoy haciendo alguna otra actividad que antes no hacía, podría estar haciendo, no sé, podría estar estudiando ahorita y no, estoy cocinando, entonces eso se va del país a mi casa, siento que es por la situación» (P9, pág. 7, r.171).

1.6 Historia de la ansiedad: a continuación se presenta un recorrido histórico de la experiencia de los estudiantes en torno a la ansiedad ante los procesos de evaluación. En este sentido, se encontró que los participantes no experimentaban ansiedad ante los procesos evaluativos en etapas educativas previas a la Universidad; sobre esto, indicaron que en la escuela y el bachillerato, no sentían

ansiedad, puesto que percibían que las evaluaciones eran más sencillas, además que la exigencia académica era menos exigente y, por lo tanto, resultaba fácil obtener resultados satisfactorios en los procesos de evaluación, por ejemplo, al preguntárseles si habían sentido ansiedad durante la escuela o el liceo, respondían lo siguiente:

«No, en la escuela o liceo era muy relajado todo, siempre tenías la seguridad de mis padres, mi mamá me apoyó muchísimo en primaria y en bachillerato fue yo conmigo misma pero bueno no eran tan extensas las cosas» (P6, pág. 6, r.153).

«No, todo era muy relajado, las evaluaciones no eran tan extensas y siempre había chance de pasar» (P5, pág. 5, r.159).

«No, para nada, porque no sé, era más relajado, siempre tenías posibilidades de pasar» (P3, pág. 6, r.160).

Por su parte, al iniciar los estudios en la universidad, según los participantes, empezaron a experimentar ansiedad al presentar evaluaciones, pues percibían una mayor exigencia académica, además que los comentarios, tanto de profesores como de estudiantes más avanzados, respecto a la dificultad de las evaluaciones, influían de forma negativa sobre sus emociones:

«Desde que comencé la carrera que sabía que tenía evaluaciones. El más significativo fue en Neurofisiología que llevé dos parciales a recuperación y fue horrible porque el profesor se situó en frente de mí y dijo “es muy poco probable que pasen y en reparación nadie pasa” y ya uno viene con un cumulo de nervios y encontrarse con eso no es nada fácil» (P1, pág. 7, r.173).

«Con General, con el profesor Ruiz, el primer parcial fue terrible, siento que desde que entré a la carrera» (P2, pág. 6, r.175).

«En el primer quiz de General con Carolina (P9, pág. 8, r.216) (...) Ahí si era el terror, o sea puros pensamientos catastróficos "voy a raspar y voy a raspar y voy a raspar" porque decían que era muy difícil y a pesar de que estudie mucho, recuerdo que ese primer parcial fue Tortosa, nunca se me va a olvidar, y entonces venía

predispuesta a que todo el mundo decía que esa guía era complicada, al final leí la guía y sí, tenía palabras complejas, pero no se me hizo tan difícil entenderla, o sea, creo que la carga que le metí a la guía y que iba a ser difícil y que iba a raspar el quiz porque nadie pasaba un quiz, porque no sé, la guía era muy complicada y ese quiz no lo iba a pasar nadie, creo que me llevo a sentirme así, estaba horrible» (P9, pág. 8, r.219).

1.7 Temporalidad de la ansiedad: en esta subcategoría, se exponen los hallazgos respecto al momento de inicio y finalización de la ansiedad ante las evaluaciones de los informantes clave. Respecto al inicio de la ansiedad, se encontró que el periodo de inicio suele ser muy variable, pues, dependiendo de cada individuo, el inicio de la experiencia va desde dos semanas antes de la evaluación, hasta el día en el que se debe presentar esta; por ejemplo:

«Cuando ya me dicen tienes parcial este día comienza todo esto (...) A ver, yo al inicio del semestre suelo estar muy muy relajada pero cuando llegan el momento de las pruebas es ahí cuando inicia mi ansiedad, comienzo con una intensidad de 30% pero eso va subiendo conforme vienen las evaluaciones (...) Cuando tengo evaluaciones y ya es próximo a presentarla se presenta todo esto, por el hecho de que seré evaluada» (P1, pág. 4, r.087).

«Solo cuando estoy en la universidad, es saber que ya viene el examen o la exposición es el saber si recordaré la información para poder aprobar (P2, pág. 3, r.077) (...) Cuando se acercan las evaluaciones, una semana antes o dos días antes y obvio o el mismo día, de resto no (P2, pág. 3, r.083).

«Desde la mañana del día del parcial y se intensifica minutos antes o cuando me lo entregan» (P3, pág. 2, r.070).

«Solo cuando viene las evaluaciones una semana antes o desde que comienzo a estudiar» (P4, pág. 3, r.076).

«Ya cuando se está acercando la fecha para presentar o tener como una evaluación (P7, pág. 1, r.036) (...) Me pasa más que todo con

Adultos, o sea si sé que es el martes la evaluación, ya desde el jueves o viernes ya estoy con esta ansiedad, preocupándome que tengo que estudiar y todo eso. Pero se manifiesta más un día antes. Pero si es por lo menos con Infantil que la veo los jueves en la mañana, me siento ansiosa que si el martes» (P7, pág. 2, r.050).

Con respecto a la finalización de la experiencia de ansiedad ante las evaluaciones, la mayoría de los estudiantes comentó que las manifestaciones terminan cuando inicia la evaluación y empiezan a responder las preguntas, puesto que se dan cuenta de que dominan los contenidos evaluados y son capaces de mostrar un buen desempeño. En este sentido, indicaron que una vez terminada la evaluación, ya no sienten ansiedad, más bien, algunos afirmaron que perciben que se prepararon en demasía:

«Hasta que termino de entregar todo (...) Finalizar la evaluación, una vez que entrego y salgo me quito ese peso de encima y ya no siento tanto esa ansiedad» (P1, pág. 4, r.094).

«Terminar la exposición o el examen, pero terminarlo bien, es decir sentir que respondí lo que debía y estar satisfecha con eso (P2, pág. 3, r.091) (...) Hasta los primeros minutos, después que leo y sé que puedo responder, disminuye la ansiedad y se quita completamente hasta que termino de entregar todo» (P2, pág. 2, r.058).

«Desde que me levanto, luego comienzo a contestar y ya se me va pasando, al leer las preguntas y saber que me las sé y las voy contestando, va pasando» (P3, pág. 2, r.055).

«Cuando comienzo a responder disminuyen los niveles y cuando ya entrego se quita del todo» (P4, pág. 2, r.054)

«Luego presentar, que se termine la evaluación. Después de que lo presento suele sucederme que cuando salgo del parcial es como que estudié de más» (P7, pág. 3, r.080).

«Cuando no funciona, nada, ya vivo con es hasta que ya empiezo el parcial y se pasa. Cuando empiezo a hacer el parcial, ya no estoy más ansiosa» (P9, pág. 4, r.123).

2. Preocupaciones asociadas a las evaluaciones: en esta categoría se agrupan los elementos específicos de los procesos de evaluación que le producen inquietud y/o preocupación a los estudiantes que participaron en la investigación. A modo de resumen, se identificaron 10 elementos que generaban preocupación en los estudiantes; en primer lugar, se encontró que los estudiantes se preocupaban por cumplir con el requisito de aprobar las evaluaciones pues es parte de los procesos académicos; en segundo lugar, un elemento que genera preocupación fue reprobado las evaluaciones, pues esto implica una inversión adicional de tiempo, ya sea para recuperar la evaluación aplazada o en caso de reprobado la materia, tener que esperar un tiempo determinado para poder cursarla nuevamente, lo cual se traduciría en una mayor cantidad de tiempo para graduarse; relacionado a esta sub categoría, el tercer elemento que, según los estudiantes le generaba preocupación, era la necesidad de aprobar sus materias y graduarse lo más rápido posible para poder irse del país.

En cuarto lugar, los estudiantes manifestaron que les preocupaba el no haber estudiado lo suficiente como para obtener resultados satisfactorios en las evaluaciones; tal como se observó en categorías anteriores, los estudiantes constantemente evaluaban sus capacidades de aprobar las evaluaciones de forma negativa, menospreciando su desempeño, motivo por el cual, este tema fue un tema de preocupación recurrente en las distintas entrevistas. En quinto lugar, se encontró que los estudiantes comentaron que el percibir que otra persona les está evaluando, generaba en ellos sensaciones de preocupación; esto, tanto en el ámbito académico como en el social.

Otra preocupación que apareció de forma frecuente en las entrevistas, está representada por la sexta categoría, es decir, cumplir con las expectativas del profesor; en este sentido, los estudiantes perciben que el profesor espera de ellos ciertas respuestas específicas en las evaluaciones, pero menosprecian su capacidad de responder de forma satisfactoria a lo que ellos creen que espera el profesor de su parte, lo cual les inquieta, pues a partir de esto, anticipan resultados negativos en los procesos de evaluación.

En séptimo lugar, la categoría relacionada a la extensión de las materias, puesto que los participantes afirmaron que las asignaturas en las que sentían mayor ansiedad relacionada a las evaluaciones de su desempeño académico, eran aquellas que tenían una mayor cantidad de contenidos teóricos. De forma similar, la octava categoría, hace

referencia a otra característica de las asignaturas que deben cursar en las que se presenta la ansiedad ante las evaluaciones con mayor ansiedad y frecuencia; específicamente, se trata de la estructura de las materias, que hace referencia al programa de la asignatura y la forma en la que se estructura el proceso de evaluación de esta; sobre esto, afirmaron que en la medida en la que la materia es más estructurada y menos flexible respecto a las evaluaciones, se presenta en mayor medida la ansiedad.

En noveno lugar, la categoría de evaluaciones escritas, recoge las preocupaciones relacionadas a los exámenes presenciales a los que deben someterse los estudiantes como parte del proceso académico. Sobre esto, se encontró que les preocupa que en estas evaluaciones, sus respuestas son definitivas, a diferencia de las exposiciones, por ejemplo, en las que pueden desarrollar con mayor flexibilidad los contenidos que serán evaluados.

Por último, la décima categoría, hace referencia a la reputación académica. Respecto a esto, los estudiantes afirmaron que les genera preocupación obtener resultados poco satisfactorios y que otras personas, tanto profesores como compañeros de clase, se formen una mala imagen de ellos como estudiantes. En los siguientes párrafos se exponen detalladamente los resultados obtenidos en cada una de las subcategorías que conforman la categoría de preocupaciones asociadas a las evaluaciones.

2.1 Las evaluaciones son un requisito que hay que cumplir: para los informantes, las evaluaciones académicas son un requisito que debe cumplirse para poder lograr el objetivo de graduarse; en este sentido, les genera preocupación el tener que aprobar este requisito y obtener resultados satisfactorios que les permitirán lograr lo que desean; así, al preguntársele sobre los elementos de las evaluaciones que les generan ansiedad, los participantes indicaron lo siguiente:

«La presión de tener que salir bien de tener que aprobar si no, ir a recuperación» (P1, pág. 1, r.036).

«De los exámenes me preocupa es el aprobar, suelen ser muy largo y siempre ando apurada y no sé si va a estar bien (P5, pág. 2, r.061) (...) Esta ansiedad va mediada por aprobar, por más que tengo que pasar, es un requisito para obtener y llegar a donde quiero» (P5, pág. 1, r.041).

«Lo ideal sería estudiar de manera tranquila, de hecho ya solo con la estructura de la evaluación lo veo como algo negativo, es como una obligación tener que estudiar y tener que pasar. Debería ser como algo más libre, ya el simple hecho del parcial es como un criterio demasiado estricto, es cumplir con el requisito» (P4, pág. 3, r.092).

2.2 Evitar reprobar para no retrasarse: otra de las preocupaciones asociadas a los procesos de evaluación era la posibilidad de reprobar, lo que implica tener que invertir una mayor cantidad de tiempo en labores académicas, ya sea para recuperar la evaluación reprobada o para volver a cursar la asignatura, en caso de aplazarla. En este sentido, en el ciclo básico, las asignaturas pueden cursarse una vez al año, por lo que para los estudiantes, el reprobar y tener que esperar un año para poder ver la materia nuevamente, representa atrasarse o una perder el tiempo, pues aspiran graduarse en el tiempo estipulado -cinco años- o lo más pronto posible, por ejemplo:

«Si no apruebas, ir a recuperación y es un tiempo extra y no puedes llevar todos los exámenes a recuperar si no tienes que reparar y tienes menos probabilidades de pasar (...) Es ese miedo de atrasarte en la carrera, implica un año más» (P1, pág. 1, r.036).

«Implica mucho más tiempo si la repruebo» (P3, pág. 4, r.111).

«Si raspo este examen necesito recuperarlo y recuperarlo puede significar perder la materia y si uno pierde la materia es un año que hay que esperar, sobretodo eso, no es que uno pierde una materia en esta carrera y la vas a ver el semestre que viene, eso más bien implicar esperar un año y eso es demasiado tiempo» (P4, pág. 2, r.061).

«Reprobar significa tardarme más para graduarme y aquí el tardarse es mínimo un año» (P5, pág. 1, r.035).

«Pienso "No puedo permitirme que me quede la unidad porque no tengo tiempo para perder"» (P8, pág. 2, r.064).

2.3 Graduarse rápido para irse del país: similar a la subcategoría anterior, existe otro elemento temporal que genera preocupación en los estudiantes. En este sentido, además de que reprobar una evaluación o una asignatura, está asociado a

perder el tiempo y/o atrasarse en la carrera, el reprobado una materia, implica, para los estudiantes, retrasar sus planes de irse del país. Son varias las razones por las cuales los estudiantes desean irse del país, por sus condiciones sociales, políticas y económicas, y para reunirse con familiares que ya emigraron; por lo tanto, se encontró que para ellos es relevante aprobar sus materias y graduarse lo más rápido posible para cumplir el objetivo de emigrar, por ejemplo:

«Bueno nada mi mamá me dice que me gradúe pronto para irme del país» (P1, pág. 6, r.144).

«Es demasiado tiempo, y más ahora que la mayoría nos queremos graduar rápido para irme del país, conlleva muchas cosas a futuro el hecho de raspar un examen» (P4, pág. 2, r.061)

«Te comento, desde una madrugada que yo estaba haciendo unas cosas y llego el correo con las notas, y apenas llego el correo con las notas y vi, me puse a llorar pues, o sea se me salieron las lágrimas y tal, "Que bolas un año más en Venezuela, Dios no puedo seguir perdiendo más tiempo y me quedó la materia"» (P8, pág. 3, r.079).

2.4 No sentirse completamente preparados: otro de los elementos que generan preocupación en los estudiantes está representado por la percepción de no haberse preparado lo suficiente para obtener resultados satisfactorios en las evaluaciones. Sobre esto, se encontró que cuando los participantes creían que no habían estudiado lo suficiente o la totalidad de los contenidos a evaluarse, sus niveles de ansiedad se incrementaban.

Esto tiene sentido, si se toma en cuenta que la mayor parte de los pensamientos de los participantes, cuando sienten ansiedad por alguna evaluación, giran en torno al menosprecio de sus capacidades de obtener resultados satisfactorios en los procesos de evaluación. Algunas verbalizaciones típicas fueron:

«Cuando siento que no me he preparado bien, que no manejo todo el tema que va para el examen eso me causa mucha ansiedad» (P2, pág. 1, r.036).

«Porque no me gusta como que hacer las cosas mal, me gusta hacer las cosas bien y estoy acostumbrada a hacer las cosas bien, entonces con materias tan largas como adultos si sé que no he terminado de estudiar

todo y el parcial es el día siguiente siento la ansiedad, la ansiedad yo la siento porque quiero estudiarme todo y darlo todo. Estoy acostumbrada a eso, eso me hace sentir bien y demuestra lo responsable de mi persona» (P6, pág. 5, r.111).

«Bueno, digamos, si en promedio en una semana hay dos evaluaciones, de dos materias distintas, va a ir correlacionado con el tiempo de inversión en los estudios, si ya saqué la materia hace unas dos o tres semanas, pues voy a estar con unos niveles súper bajos de ansiedad, súper tranquilo, y así pues. Si empecé a estudiar con antelación de cinco días, en una semana, no sé, cuatro días, tú dices "Berro cuatro días, ese poco de días" es que estudie como muy rápido (P8, pág. 6, r.099) (...) Se elevan cuando sé que no me he preparado tanto» (P8, pág. 12, r.184).

«Que no haya estudiado lo suficiente, que no haya estudiado y que no pueda contestarla. Incluso una vez me pasó con AEC, que yo había estudiado pero no al caletre y el examen fue puras preguntas extraídas del libro tal cual y cuando lo vi, dije "nada, yo no sé cómo responder esto", no sabía cómo contestar, no me lo estudié así y luego fue así como que bueno ya está aquí, cálmate, léelo. Es eso, es sentir que no me he estudiado el contenido completo (P7, pág. 2, r.062) (...) Es más que todo eso del contenido y el saber que necesito saberme todo el material y que realmente lo haya comprendido (P7, pág. 3, r.068) (...) Son los momentos antes de entrar al parcial y pienso que quizás no me lo sepa todo» (P7, pág. 3, r.070).

«No prepararme lo suficiente (P9, pág. 4, r.102) (...) Me preocupa cuando no estudio lo suficiente, que este semestre ha sido como, me ha sucedido con mucha frecuencia y no me siento completamente preparada» (P9, pág. 3, r.080).

2.5 Sentirse evaluados: se encontró que cuando los estudiantes percibían que otras personas estaban evaluando su desempeño o sus capacidades experimentaban ansiedad. Es importante resaltar que esto no se restringe al ámbito académico, pues también ocurría en situaciones sociales; en este sentido, para los

estudiantes, saber que alguien evalúa y juzga sus habilidades es un motivo de inquietud, por ejemplo:

«La otra es Prácticas, y ahí me han dicho que en la interacción con el paciente todo bien pero cuando toca evaluarme, por lo menos mañana toca evaluación y ya estoy nerviosa por eso (P1, pág. 3, r.084) (...) Mayor ansiedad en la universidad, luego en el contexto social, tener que salir con alguien y esas cosas, el ser evaluado y la opinión del otro» (P1, pág. 5, r.126).

«Solo cuando tengo evaluaciones, generalmente parciales, es eso del ser evaluado (P2, pág. 2, r.052) (...) Ante un público se me hace difícil por el mismo hecho del sentirme evaluada» (P2, pág. 9, r.286).

«Cuando se tratan de evaluaciones en las que yo sé que mi desempeño está siendo evaluado me genera mucha ansiedad» (P7, pág. 1, r.036).

2.6 Cumplir las expectativas del profesor: según lo conversado con los estudiantes, una de las mayores preocupaciones asociadas a las evaluaciones gira en torno a cumplir con lo que se supone que espera el profesor de las respuestas dadas en los procesos de evaluación. Específicamente, los informantes perciben que el profesor tiene ciertas expectativas respecto a su desempeño en los exámenes, lo que les genera preocupación pues creen que posiblemente no sean lo suficientemente capaces de alcanzar ese rendimiento esperado, anticipando resultados poco satisfactorios.

Así, suponen que el profesor espera ciertas respuestas; a partir de esta suposición, aumentan los niveles de ansiedad de los estudiantes al considerar que su desempeño no será similar al esperado, lo que pudiese conllevar a que obtengan resultados negativos en los procesos de evaluación:

«El profesor, si es muy cuadrado eso me da más ansiedad porque estoy intentado complacerlo a él con lo que quiere leer, pienso si será suficiente lo que estoy respondiendo para él (P3, pág. 3, r.072) (...) Si el profesor es muy estricto, por esto de tener que poner lo que hay que poner y ya» (P3, pág. 4, r.123).

«Más que todo que el profesor considere que no es el conocimiento adecuado o el suficiente» (P4, pág. 2, r.064)

«El presentar el examen, el profesor, el pensar si es muy largo si el profesor estará conforme» (P5, pág. 2, r.067).

«Hay algunas en las que de pronto no sé qué esperar, es como bueno yo me lo sé, yo me entiendo, pero de pronto quieren algo mucho más teórico, mucho más caletre y yo no tiendo a ser caletre, yo siempre tiendo a ir más a lo que yo aprendí y eso es lo que coloco en el examen» (P6, pág. 1, r.035).

2.7 Lo extenso de las materias: otro elemento que le genera inquietud e incide sobre la intensidad de la ansiedad, según los estudiantes, es la cantidad de contenidos que se corresponden con el programa de las materias y serán evaluados. En este sentido, los participantes afirmaron que en la medida en la que las asignaturas tienen una mayor cantidad de contenidos teóricos, mayor es la ansiedad ante la evaluación, pues perciben que es mucha la cantidad de temas que deben estudiar y que el tiempo invertido en la preparación ante los procesos de evaluación puede no ser suficiente.

Teniendo esto en cuenta, se encontró que unas de las asignaturas de la mención que les ha generado más ansiedad han sido Psicología Clínica de Adultos y Terapia Conductual, puesto que son materias cuyos programas contemplan una mayor cantidad de contenidos teóricos y materiales de estudio que otras materias de la opción Clínica; al respecto, los estudiantes comentaron:

«En el de adultos estaba excesivamente largo y sentía que no podía responder todo, de hecho al salir del parcial dije lo voy a raspar porque bueno no desarrollé tanto, entonces dije capaz lo raspo por eso» (P1, pág. 2, r.052).

«Me pasa en los exámenes de adultos, en los que hay mucha información (P2, pág. 2, r.050) (...) La cantidad de información, cuando es mucho contenido me desata todos estos comportamientos ansiosos (P2, pág. 2, r.066) (...) La ansiedad aparece con mayor intensidad con materias como Terapia y Adultos, es mucho contenido, entonces pienso más sobre si lo

pasaré o no. Entre más contenido tiene la materia para mí es más complejo» (P2, pág. 3, r.080).

«Me pasó hace poco que tenía en la misma semana el parcial de Clínica de Adultos y el de Infantil, era mucha información junta (P4, pág. 2, r.050) (...) Cuando estoy enfrentada a la evaluación no es tanta la ansiedad que cuando estoy estudiando. Yo creo que la ansiedad me da más cuando es mucho contenido y veo que aún me falta estudiar más. Cuando ya me leí una guía y sé que me faltan 20 más ya pienso que no me voy a poder leer las otras porque es mucho material y eso significa que podría raspar (P4, pág. 2, r.068) (...) Psicología «Clínica de Adultos por lo extenso porque además de pasar esa materia te obliga a aprender y es como que aumenta la preocupación» (P4, pág. 6, r.172)

«Con el profesor de Adultos es una de las materias más exigentes para mí porque es muy largo y siento que el tiempo no es suficiente» (P5, pág. 2, r.071).

«Fue con un parcial de Adultos, fue en la primera unidad y fue porque era mucho contenido, eran muchas unidades temáticas las que vimos y entonces eran muchas lecturas, entonces yo sentía que cuando estaba estudiando mezclaba las cosas y decía que en el parcial me iba a confundir, entonces pensaba que debo estudiarlo más y buscar alguna estrategia como para poder estudiármelo y que no se me confunda (P7, pág. 1, r.048) (...) Más que todo es lo largo que es el examen y la cantidad de contenido que abarca» (P7, pág. 2, r.060).

«Hay algunas más que sí, que quizás las materias más densas o digamos difíciles entre comillas, pueden causar un poco más de nerviosismo porque pienso “wow es bastante información, quizás no la complete” o “es bastante y no sé qué me van a preguntar” puedo tener más expectativas de cómo va a ser mi desenvolvimiento y sí que me causa algo más de nerviosismo (P8, pág. 1, r.042) (...) Si, pudiese ser que me sienta más nervioso en materias más densas, donde tienes que manejar mucha información, ese puede ser un factor» (P8, pág. 8, r.120).

«Actualmente, Adultos me genera más ansiedad que todas las demás, porque creo que es más contenido, infantil, aunque si me genera ansiedad, no tanta como cuando tengo parcial de Adultos (P9, pág. 4, r.108) (...) Eso de que tiene más contenido, entonces pienso, digo "si me dejo acumular las cosas, no me da chance luego"» (P9, pág. 9, r.237).

2.8 La estructura de las materias: en esta subcategoría se presenta otra característica de las asignaturas obligatorias de la opción que influye sobre los niveles de ansiedad ante las evaluaciones. Sobre esto, se encontró que ante asignaturas que tienen un programa teórico estructurado y un cronograma de evaluaciones específico, los estudiantes experimentan mayores niveles de ansiedad, tal es el caso de la asignatura Psicología Clínica de Adultos, por ejemplo:

«Clínica de adultos para mí tiene muchísimo más peso, quizás por la misma estructura del profesor, él es tan estructurado y la materia es tan estructurada que como que no te da chance de ver para otro lado» (P1, pág. 3, r.084).

«Clínica de Adultos es más, por la cantidad de información, el profesor y la estructura que si bien ayuda genera muchísima ansiedad» (P4, pág. 3, r.074)

2.9 Evaluaciones escritas: al solicitarle a los participantes que identificaran los tipos de evaluaciones que les generaban más ansiedad, estos indicaron que, en primer lugar, son los exámenes escritos los que mayor preocupación le generan; en segundo lugar, las exposiciones, que si bien, según los informantes, este método de evaluación no les genera mayores niveles de ansiedad, la percepción de que la audiencia les está evaluando les hace sentir ciertos niveles de ansiedad.

En este sentido, la preocupación asociada a los exámenes escritos estuvo dirigida hacia las preguntas de desarrollo, pues los participantes se inquietan ante la posibilidad de no ser capaces de redactar las respuestas de la forma más adecuada; al respecto, afirmaron que al responder de una determinada manera en un examen, esta queda como la respuesta definitiva, y que, si no es lo suficientemente buena, es probable que no obtengan un resultado final lo

suficientemente satisfactorio, a diferencia de las exposiciones, en las que tienen la oportunidad de desarrollar sus respuestas con mayor flexibilidad; igualmente, manifestaron que tienen dificultades para desarrollar y redactar sus ideas de la forma que les gustaría o como suponen que espera el profesor:

«Parcial escrito en aula y exposiciones, sin embargo las exposiciones siento que puedo desenvolverme un poco más siempre y cuando practique el tema y la forma de hablarlo, siempre que lo practico me va bien y una vez que empiezo siento ansiedad y todos esto de manos frías, taquicardia, pero no estoy con pensamientos catastróficos. Al principio siento cierta presión pero después me relajo puedo explicar y hablo con fluidez pero cuando es parcial me cuesta más (...) Bueno yo tengo problemas con los exámenes de desarrollo, a pesar de que te pueda desarrollar la idea mentalmente, escribirla me cuesta, no sé por qué» (P1, pág. 3, r.073).

«Las escritas, en un parcial no me puedo defender o explicar mejor, si el profesor no entiende es lo que escribí y ya, de eso depende aprobar, no tengo más opciones, así que debo hacerlo muy bien porque si no sería reprobado el parcial (P3, pág. 2, r.067) (...) Los exámenes que son más caletres o más teóricos me generan más ansiedad por lo extenso porque siento que la respuesta debe ser muy específica» (P3, pág. 2, r.076).

«Me pasa casi siempre es con exámenes, con exposiciones me va bien, me gusta (P5, pág. 1, r.059) (...) Exámenes parciales en aula otro tipo de evaluaciones me siento bien (P5, pág. 1, r.063) (...) Porque por lo menos en las exposiciones siento que lo doy todo, puedo corregirme, si me preguntan puedo responder y si no sé busco la forma, me defiendo, en cambio en el examen si no te sabes esa pregunta no te la sabes» (P5, pág. 4, r.114).

«Esa preocupación con respecto al desempeño, es esa incertidumbre de que es lo que espera el profesor como tal porque si ya en una exposición es explicar el tema se me da como más fácil, puede defender mi punto, si no me di a explicar el momento y alguien me pregunta puedo retomar, en

cambio en el examen es escrito, es algo que el profesor va interpretar quizás no me haya explicado de la mejor manera» (P7, pág. 4, r.114).

«Sí sé que la evaluación es toda de desarrollo, yo pudiese decir que tengo una deficiencia o una habilidad no tan potenciada para explayarme, como te digo, siempre escribo bastante corto, a pesar de saber las respuestas pero me pudiese alterar un poco más, saber que va a ser todo de desarrollo, si sé que va a combinar desarrollo, selección y tal, son los exámenes que yo amo. Eso pudiese ser un factor que si me ponga un poco nervioso» (P8, pág. 7, r.108).

2.10 La reputación académica: finalmente, los participantes manifestaron que uno de los elementos que le generan inquietud respecto a las evaluaciones es obtener resultados poco satisfactorios y que, a partir de esto, tanto profesores como compañeros de clase, se formen una opinión negativa de ellos. En este sentido, se encontró que para los estudiantes, es importante la imagen que tienen sus pares y superiores de su desempeño académico, por lo que desean obtener buenos resultados en los procesos de evaluación a fin de que su reputación como estudiantes sea positiva.

Un elemento importante para los estudiantes es la influencia que la reputación académica tiene sobre las interacciones con los compañeros de clase; al respecto, se encontró que a algunos participantes les preocupa que si sus compañeros tienen una opinión negativa sobre su desempeño académico, encuentren obstáculos en los trabajos en grupo, pues existe la percepción de que hay compañeros que evitan trabajar con estudiantes que tienen un rendimiento académico inferior a lo que consideran como satisfactorio.

Igualmente, existe la percepción de que los profesores del Departamento mantienen un registro riguroso del desempeño académico de los estudiantes, lo que les preocupa pues no desean que los profesores tengan opiniones negativas sobre ellos. Algunas verbalizaciones típicas fueron:

«No sé si es el profesor, es la mención, de que se chismosean todo, literalmente que estás en boca de todos los profesores y tu nota está de aquí para allá o de allá para allá, entonces de que si eres mal estudiante

bueno o excelente (P1, pág. 3, r.070) (...) Me enfoco mucho en las opiniones externas, no sé, que pueda que sea buena, excelente o mala estudiante. Creo que estoy en el promedio y eso habla bien de uno» (P1, pág. 5, r.122).

«Al menos en el grupo de ahorita de Clínica del 8vo son bastante competitivos. Yo no me considero competitivo, yo sé qué es lo que hago y qué es lo que sé y todas esas cosas, pero tienden a tildar y juzgar mucho por tus notas, a mí me parece loco, realmente se ve que los que tienen notas bajas, entonces, nadie los quiere en sus grupos, y yo veo que en los de notas bajas, de repente hay una eminencia, como un señor ahí que tiene años de experiencia y es un duro en su área y este tipo es súper inteligente ¿sabes? de repente por lo que sea en el devenir de este semestre que salió mal en una nota, no quiere decir nada, pero veo eso. Entonces, ¿por qué yo quiero sacar buenas notas? quiero digamos ¿que tengan una buena apreciación de mí? más que tengan una buena apreciación de mí, es para no tener inconvenientes a la hora de tener un grupo, básicamente por eso, entonces me afecta un poco la parte de deseabilidad social con respecto a que también me pone nervioso que si no saco buenas notas, puede ser que tenga unas consecuencias en este grupo en particular entonces voy a buscar tener buenas notas» (P8, pág. 7, r.117).

3. Creencias: en esta categoría se agrupan las suposiciones de los participantes respecto al éxito en general y al éxito académico, además de las creencias respecto a la educación universitaria y a su identificación como parte del cuerpo estudiantil de la Universidad Central de Venezuela. En líneas generales, se encontró que para los informantes clave, el éxito gira en torno a hacer lo que se disfruta, es decir, sentir satisfacción con las actividades desempeñadas, para lo que debe existir integridad entre el ser y el hacer; por su parte, para los estudiantes el éxito académico implica algo más allá de las calificaciones que pueden obtener en las evaluaciones, pues gira en torno al aprendizaje y crecimiento, tanto profesional como personal, en este sentido, el éxito académico tiene

implicaciones tales como la adquisición de las competencias necesarias para un buen desarrollo profesional, el responsabilizarse respecto a la formación y obtener conocimientos sobre las áreas que les generan interés.

Por otro lado, se encontró que, en opinión de los participantes, la educación superior es el medio a partir del cual pueden lograr el éxito, pues las suposiciones en torno a este tema giran alrededor de que la educación universitaria es una experiencia a partir de la cual se adquieren los conocimientos y competencias que garantizan un buen desempeño profesional en el área en la que se disfruta trabajar. En este sentido, uno de los hallazgos fue que para los estudiantes es importante el disfrute de las actividades que se realizan tanto a nivel profesional como académico, siendo la educación universitaria la que garantiza la formación en dichas áreas en las que se encuentra la satisfacción de ser y hacer lo que genera satisfacción y bienestar.

Finalmente, los estudiantes indicaron que se sienten orgullosos de pertenecer a la Universidad Central de Venezuela, pues, en su opinión, se trata de una institución académica de gran prestigio, lo cual les produce un sentido de pertenencia, orgullo y una responsabilidad de estar a la altura del reto que plantea el ser estudiantes de esta institución. En este sentido, suponen que la Universidad Central de Venezuela es la institución que les puede brindar las mejores herramientas para formarse como profesionales en el área que les genera satisfacción y sienten la responsabilidad de dejar en alto el nombre de la Universidad.

3.1 Éxito: los estudiantes definieron el éxito en general como un proceso constante de crecimiento y aprendizaje en el que se encuentra la satisfacción de esforzarse para hacer lo que se disfruta. En este sentido, expresaron que el éxito es hacer lo que se disfruta y esforzarse constantemente por aprender y mejorar el desempeño; así, el concepto está asociado a sentimientos positivos respecto a lo que se hace en el ámbito profesional y lo que se es a nivel personal, por ejemplo:

«Una realización constante, el éxito no es algo perpetuo, es un trabajo constate que hay que mantener (P1, pág. 12, r.321).

«Sentirte bien, con lo que haces, con lo que eres, con lo que tienes, ese es el éxito, el bienestar» (P2, pág. 10, r.337).

«Hacer lo que quieras hacer, lo que te guste y que eso signifique un bien para los otros, la sociedad» (P5, pág. 10, r.319).

«Sería conseguir eso que quisiste, colocándole el 100% de ti, independientemente de si otras personas ven que no fue el 100%, es colocar todo de ti y te sientas bien con eso, que eso se dio gracias a lo que tú realizaste» (P7, pág. 11, r.299).

«Creo que te realiza el éxito cuando completas el objetivo según tus intereses, entonces eres exitoso de la mano con lo que te interesa completar» (P8, pág. 29, r.490).

«Alcanzar lo que quiero, lo que me propongo, en la forma en la que me lo propongo» (P9, pág. 17, r.472).

3.2 Éxito académico: en esta subcategoría se encontró que para los estudiantes el éxito académico implica un proceso de aprendizaje que se integra en la adquisición de las competencias necesarias para ser buenos profesionales y los sentimientos de bienestar que se generan tras percibir que están haciendo las cosas de la mejor manera posible.

Específicamente, los participantes opinaron que el éxito académico es un concepto que va más allá de las calificaciones que puedan obtener en los procesos de evaluación, se trata de un proceso de ser y hacer, en el que destaca la congruencia entre las metas personales y profesionales, pues está relacionado a aprender, integrar los conocimientos con la práctica profesional y hacer las cosas que disfrutan, garantizando un buen desempeño como expertos en el área y la satisfacción de saber que se están esforzando para ofrecer un buen servicio en el futuro; algunas verbalizaciones típicas fueron:

«Considero que no está en la nota sino en lo que tú aprendes y en lo que puedes dar en el transcurso de la carrera o después» (P1, pág. 12, r.323).

«Que te sientas bien con lo que estás estudiando, ser congruente con eso, si me estoy formando y no estudio ¿qué es eso?, eso es incongruencia, más allá de la nota es sentirte bien con lo que eres y haces» (P2, pág. 10, r.339).

«Eso indica el tiempo que le dedicas a las cosas, una persona que es buena estudiante es que le dedica tiempo y es responsable y que además es honesto consigo que está aprendiendo algo que va a servir para futuro (P3, pág. 4, r.107) (...) Graduarme, más que las notas, es poder expresar lo que estás haciendo y hacerlo bien, es ir en consonancia con tus metas y tus objetivos de vida. Es poder ver todo lo que aprendiste y el saber que al aplicarlo están satisfecho de ti y tú mismo contigo» (P3, pág. 10, r.312).

«Haber aprendido lo que tenías que aprender y poder transmitirlo, lograr internalizarlo, va más allá del título es poder tener las herramientas y competencias necesarias cuando ya no tengas asesores y te toque llevar un caso» (P4, pág. 10, r.312)

«Ser competente, va más allá de la nota aunque la nota dice algo a los otros, es salir airosa en todo lo que te propongas y que eso signifique lograr una meta, en este caso graduarse» (P5, pág. 10, r.321).

«El éxito académico es ir en consonancia, es hacer lo que te gusta, hacerlo bien y sentirte bien y darte cuenta que diste lo mejor de ti para lograr todo eso que querías» (P6, pág. 11, r.305).

«Yo siento que el éxito académico es eso, lograr lo máximo, lo que tú querías y que te sientas tan bien y tan orgullo de eso que fue con tu esfuerzo (...) Ser buen estudiante o mal estudiante va a depender del desempeño que tú hagas con respecto a lo que estás haciendo, más que obtener una gran nota es que de eso te lleves un aprendizaje, independientemente de bueno saqué 10 o saqué 20, o sea el número para mí no es tan importante como el aprendizaje que te llevas» (P7, pág. 11, r.301).

«El éxito académico lo defino como que una persona que se sienta o un profesional que se sienta bien consigo mismo, es algo que quizás no lo van a saber sus compañeros, ni sus profesores, ni su terapeuta, pero consigo mismo se sienta seguro de lo que aprendió, se sienta tranquilo para abordar el mercado laboral y que una vez que esté en ese medio, logres ver desenlaces positivos» (P8, pág. 29, r.493).

3.3 Educación superior: en atención a las creencias relacionadas a la educación superior, se encontró que los estudiantes consideran que los estudios universitarios son el medio a partir del cual pueden alcanzar el éxito. En este sentido, se considera que los estudios superiores son el vehículo a partir del cual pueden obtener los conocimientos necesarios para mostrar un buen desempeño profesional en el área que les genera satisfacción. Asimismo, según los participantes, se trata de una responsabilidad a partir de la cual obtienen conocimientos y competencias que les permiten crecer como personas y como profesionales, por ejemplo:

«Es una experiencia muy bonita, a pesar de que uno llega a la universidad al principio con una mentalidad totalmente distinta a la que uno tiene ahora, es el hecho de que al principio de la carrera yo no estudiaba para aprender yo estudiaba al caletre solo para pasar, ahorita yo me preocupo más por leer y aprender lo que estoy leyendo» (P1, pág. 5, r.113).

«Es importante como un medio, un vehículo de lo que te gusta, de ejercer algo, ser alguien. Es como una manera de aprovechar las potencialidades que un ser humano tiene en pro de los demás y en pro de sí mismo (P2, pág. 5, r.150) (...) Siempre quise estudiar en la universidad, y que de aquí uno sale bien preparado, es algo que siempre escuchas de tus padres y es aquello que entonces quieres alcanzar, de la universidad uno sale bien preparado y esa buena preparación a mí me gusta» (P2, pág. 5, r.158).

«Es importante porque eso como que es lo que demuestra que tú sabes algo de alguna forma y porque además, el proceso de llegar a, te cambia como persona, creces, es educación, es cultura» (P6, pág. 5, r.127).

«Es algo fundamental, es lo que nos hace crecer como persona (...) Siento que va ser como una oportunidad que me va a dar para desempeñarme en algo que me gusta» (P7, pág. 5, r.124).

«Siento que bueno, ser un estudiante universitario es abrirse a algo infinito, como lo es el conocimiento, que después que eliges el área o el sector que quiere profundizar» (P8, pág. 10, r.169).

3.4 Ser ucvista: finalmente, en esta subcategoría se recogen todas las creencias relacionadas al sentirse perteneciente al cuerpo estudiantil de la Universidad Central de Venezuela. Al respecto, se encontró que los estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a dicha institución, la cual, según su opinión, goza de un gran prestigio, pues se considera como una de las mejores universidades, tanto a nivel nacional como internacional, en atención a la calidad de la educación que se imparte.

Teniendo en cuenta la reputación de la universidad, los estudiantes afirmaron que pertenecer a ella es una responsabilidad, puesto que consideran que deben estar a la altura del reto que se plantea el saberse ucvistas, por lo que, como representantes de la institución, consideran que deben dejar en alto el prestigio que gira en torno a ella y retribuirle los beneficios que esta les ha brindado.

Por su parte, se encontró que para los participantes, el pertenecer a la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela es una garantía del éxito que puedan tener a futuro. De forma específica, teniendo en cuenta que para los estudiantes el concepto del éxito gira en torno a encontrar el bienestar al integrar las competencias de ser y hacer tanto en el ámbito profesional como el personal, en otras palabras, hacer lo que se disfruta, es la Escuela de Psicología de dicha institución lo que les permite formarse en el área de conocimiento que les genera satisfacción, la Psicología, por ejemplo:

«Ser Ucvista para mí es el orgullo más grande, es como que córtame las venas y seguiré siendo Ucvista» (P6, pág. 4, r.096).

«Es lo máximo, es sentirme parte de esto y querer crecer y generar un producto que sea para la universidad como tal. Realmente esta era la Universidad donde yo quería estudiar, porque cuando yo hice todo mi proceso de selección universitario, yo quedé en la Simón, quedé aquí en la Central pero quedé por Biología y no era algo que quería y no lo tomé, entonces hice el Samuel Robinson para estudiar lo que yo quería estudiar» (P7, pág. 4, r.098).

«Es lo máximo, es tu carta de presentación, es lo máximo, la mejor universidad, los mejores profesores, son esos profesores que se dedican a

enseñarte (P1, pág. 5, r.116) (...) El hecho de que la UCV siempre ha sido la UCV. En Delta Amacuro solo hay dos universidades y ninguna daba Psicología y tuve que viajar. Había una Universidad privada en Maracay y estaba Caracas, entonces entre una universidad no conocida, a la UCV, me decidí, además que es pública» (P1, pág. 6, r.156).

«Bueno ser ucvista representa la casa de estudios principal de tu país, eso conlleva una responsabilidad cuando sales a nivel profesional, por, digamos, el conocimiento popular que se tiene del país de que hay una exigencia de conocimiento aquí, entonces tienes esa responsabilidad por una parte, y cuando uno de jacta de ser ucvista, implica que tus niveles de conocimiento deben ser altos. Entre otras cosas, para mi ser ucvista es que es un honor muy grande por esta universidad, lo que representa el campus como tal, los espacios, que bueno por lo menos somos patrimonio mundial de la humanidad, pero el patrimonio mundial de la humanidad es el espacio, no la universidad de Venezuela, entonces, el hecho de que la universidad central de Venezuela quede en los rankings mundiales de las primeras universidades también me enorgullece muchísimo, y es un agradecimiento muy grande con esta casa de estudios porque aparte de que tenemos la dicha de que los estudios en Venezuela, en algunos sitios son gratuitos, pienso que llevar esas siglas desde, no se un título, un suéter o que lo verbalices por allí, mira soy de la UCV, pues te imponen una cantidad de conocimientos que deberías tenerlos, pero muchas personas te lo imponen sin saberlo, es una responsabilidad por dejar en alto tu universidad y a ti mismo, todo lo que te puedes exigir a ti mismo» (P8, pág. 11, r.172).

4. Motivaciones: en esta categoría se presentan los elementos que mantienen motivados a los estudiantes para obtener buenos resultados en los procesos de evaluación además continuar esforzándose para alcanzar los objetivos académicos propuestos, tales como graduarse. Al respecto, se encontró que son cinco elementos los que de forma predominante le permiten a los estudiantes mantenerse motivados para prepararse y

alcanzar las metas académicas propuestas. En primer lugar, los estudiantes afirmaron que se sienten motivados cuando obtienen notas altas en los procesos de evaluación; en este sentido, si bien afirmaron que las calificaciones no son un elemento prioritario de su desempeño académico y posterior éxito profesional, manifestaron que les resulta gratificante obtener buenas calificaciones.

En segundo lugar, para los estudiantes resulta importante el apoyo que reciben por parte de sus familiares respecto a la continuación de su formación académica; la mayoría indicó que perciben el apoyo de parte de sus familiares y que esto los motiva a esforzarse para continuar desarrollándose en el área de conocimientos que escogieron. De forma similar, en tercer lugar, para los estudiantes resulta importante el reconocimiento de sus pares respecto a su rendimiento académico, sobre esto informaron que el reconocimiento de parte de las personas que les rodean, representa un impulso para mantener un buen rendimiento. También, en tercer lugar, los participantes informaron que el reconocer todos los logros que han alcanzado por su esfuerzo es un elemento que les genera la motivación suficiente para seguir poniendo todo su empeño y continuar alcanzando las metas que se han propuesto.

Finalmente, en quinto lugar, los participantes manifestaron que incentivos materiales y de actividad tienen influencia sobre la motivación para esforzarse en el ámbito académico; específicamente, según los estudiantes, el celebrar con alguna salida al cine, por ejemplo, o comprándose algún objeto deseado, es un medio a partir del cual se motivan para esforzarse en su formación profesional. A continuación se describen específicamente cada uno de estos elementos.

4.1 Las notas: si bien para los estudiantes las calificaciones obtenidas no tienen relación con su concepto de éxito académico, se encontró que obtener notas que ellos consideran altas es gratificante. En este sentido, obtener lo que ellos asumen como buenas calificaciones es un elemento que les permite mantener la motivación para estudiar ante los procesos de evaluación; de hecho, se encontró que las notas poco satisfactorias pueden tener un efecto negativo sobre la imagen que tienen de ellos mismos como estudiantes y su proceso de preparación ante las evaluaciones, por ejemplo:

«Si saco mala nota yo siento que soy la peor, que no me esforcé lo suficiente como para obtener una mejor nota» (P1, pág. 7, r.165).

«Busco tener mejores notas, porque a pesar de que yo sé que eso no mide la inteligencia, pero sí busco tener mejores notas; mis notas no las sabe nadie, o sea en el sentido de que jamás le he llevado un tarde a mi familia o, nadie me pide eso, es más para mí. El hecho de que tenga las notas altas "oye que fino que me valoraron el conocimiento y lo tengo más completo". Las notas altas son reforzantes. Correlaciono mucho los resultados negativos con que no tienes la información en la mente. Yo siempre digo, "tú tienes de promedio 10, pues te sabes la mitad de la carrera de psicología y es muy probable que un paciente pase por ahí por esa puerta y ¿Qué le vas a decir? no estudié bien para el parcial de disfunción", no sé, lo que sea, y no tienes la información» (P8, pág. 7, r.111).

4.2 Reconocimiento familiar: un elemento importante, según los estudiantes, es el apoyo que reciben por parte de sus familiares, en forma de elogios y muestras de afecto cuando reportan haber obtenido buenos resultados en los procesos de evaluación. Específicamente, los participantes comentaron que perciben un apoyo total por parte de su familia respecto a su desempeño académico, y que se sienten motivados a retribuir este apoyo demostrándoles que son capaces de obtener resultados satisfactorios y mostrar un buen rendimiento en sus estudios.

En este sentido, perciben que sus familiares están orgullosos de ellos por ser estudiantes universitarios y que emplean sus recursos para ofrecerles apoyo durante su formación; en este sentido, sienten que son responsables de mostrar un buen rendimiento a fin de que noten que su apoyo vale la pena y que sus esfuerzos son retribuidos. Asimismo, se encontró que en ocasiones son colocados como un modelo de referencia, por lo que se sienten responsables de esforzarse y mostrar un buen desempeño, a fin de honrar esa imagen que tienen sus familiares de ellos; al respecto, comentaron:

«Bueno, yo soy de Delta Amacuro y necesito graduarme y decirle a mi mamá: "mira ya, ya tengo el título y todo tu esfuerzo y el mío valieron la

pena” (P1, pág. 5, r.119) (...) aprobación social, sobre todo de mi familia (P1, pág. 11, r.315) (...) (Dicen) que qué bueno que seré la Psicóloga de la familia, que qué chévere que esté luchando por mis sueños» (P1, pág. 6, r.144).

«Toda mi familia es Ucvista. Es la continuación de la generación, ellos lo dicen con orgullo “ella es Ucvista”» (P3, pág. 3, r.103).

«Puede haber un reforzamiento de tipo social, como por ejemplo “qué bueno que estés saliendo bien, la idea es que seas un buen profesional” de parte de mi hermana y mi mamá. Si, como que “échale bolas para que termines rápido y empieces a atender pacientes, tengas tu consultorio, lo que sea” cosas así que te muestran un poquito el futuro y te motivan un poco a continuar» (P8, pág. 16, r.244).

«A mí me importa mucho la opinión de mi mamá y la opinión de mi hermana, que ellas se sientan bien con mi desempeño académico para mí es gratificante (P9, pág. 7, r.183) (...) El esfuerzo que está haciendo mi mamá, mi hermana también es un ente motivador, el hecho de que ella es muy buena y siempre está ahí, no sé, también alentándome, me motiva (P9, pág. 16, r.442) (...) esa felicitación, ese estar ahí, el apoyo, un abrazo» (P9, pág. 17, r.454).

«Es como un gran peso que tengo sobre mis hombros porque soy la una de las únicas personas en mi familia que ha logrado entrar en esta universidad y soy la mayor de las hijas, de las nietas, de los sobrinos y todos me toman como modelo y la vara está muy alta, entonces mi desempeño con respecto a la universidad se ve también como mermado por esto de “ah mira, ella se comporta de esta manera” y el hecho de que me tomen como ejemplo coloca más el peso encima de mí. De hecho, ya yo he venido trabajando el hecho de que ellos me coloquen como modelo no quiere decir que yo tengo que actuar como tal pero si es algo de que el ser universitario me hace pensar en eso de que tú has logrado algo que quizás en tu familia no mucho los han hecho y eso te pone en esa posición de que tienes que esforzarte más» (P7, pág. 3, r.096).

4.3 Reconocimiento social: además del reconocimiento y apoyo por parte de los familiares, un elemento que resulta gratificante y que motiva a los estudiantes para esforzarse en obtener un buen rendimiento académico es el reconocimiento de sus pares y otras personas significativas.

Este hallazgo concuerda con las preocupaciones respecto a la reputación académica de los participantes; así, se encontró que para los estudiantes, es importante ser reconocidos por sus logros académicos de parte de sus grupos sociales, así como también compartir la satisfacción de estar compartiendo los objetivos propuestos; al respecto comentaron:

«El decirlo y me feliciten y que otra persona significativa se alegre conmigo es suficiente» (P3, pág. 10, r.304).

«Bueno la gente piensa que estoy haciendo las cosas bien y debo mantenerme de esa forma, y a la vez me ayuda a saber que estoy apoyada por las otras personas que me importan» (P6, pág. 5, r.123).

«Para mis amigos si es como que mira ella es la única del grupo que está sacando la carrera» (P3, pág. 4, r.127).

«Una felicitación, un abrazo porque no sé, son más satisfactorios» (P4, pág. 9, r.304)

4.4 Reconocimiento propio de los logros: otro elemento que los participantes reportaron que les permite mantener la motivación para prepararse, estudiar y obtener buenos resultados en las evaluaciones académica es evaluar en retrospectiva los logros que han alcanzado gracias a su esfuerzo.

De acuerdo a los participantes, se sienten orgullosos de haberse esforzado en el pasado para alcanzar los objetivos que se han propuesto, lo cual representa una evidencia de que en el presente también serán capaces de lograr sus metas. Igualmente, se encontró que el darse cuenta de que están cerca de completar un objetivo a largo plazo, como graduarse, y pensar en todo lo que han logrado para estar en esa posición les genera la motivación suficiente para seguir esforzándose en su formación profesional; algunas verbalizaciones típicas fueron:

«Generalmente me motiva cuando pienso en todo lo que he logrado» (P3, pág. 10, r.295).

«Saber que lo estoy haciendo bien, cada vez más cerca de alcanzar mis metas» (P4, pág. 9, r.295)

«Yo misma, me motivo yo y pensar en mí, en todo lo que he logrado y en lo que quiero lograr» (P6, pág. 11, r.289).

«El sentirme bien con lo que hice» (P7, pág. 22, r.293).

«Oye, bueno, el trazar una meta objetiva, en una carrera universitaria, si estas iniciando a largo plazo puede ser, pero si estas a la mitad, a mediano plazo y tenerlo claro es una motivación que basta para dar esos pasos pequeños que sería pasar un quiz, pasar el parcial, pasar la unidad, pasar la materia, ahora voy a inscribir la otra materia, e ir completando, digamos, yo siempre digo que los pasos cortos te hacen recorrer distancias largas, entonces, tener trazado bien claro el objetivo me motiva muchísimo a mantenerme en la carrera constante» (P8, pág. 27, r.460).

4.5 Incentivos materiales y de actividad: finalmente, se descubrió que los estudiantes emplean incentivos materiales, como chocolates y de actividad, como salidas al cine o a la playa a modo de recompensa tras haber obtenido algún logro importante para ellos.

Al respecto, los participantes indicaron que estos eran los elementos de motivación que menos importantes les resultaban, dándole prioridad al reconocimiento familiar, social y al reconocimiento propio de los logros; sin embargo, afirmaron que tras haber alcanzado un objetivo propuesto, se permiten alguna salida que les resulte gratificante con los amigos o comprar algún elemento material de su agrado; igualmente, manifestaron que en ocasiones han recibido regalos por parte de personas importantes tras haber materializado una meta planteada, por ejemplo:

«Pues ir al cine, o comer chocolates» (P1, pág. 11, r.315).

«En las celebraciones hay comida, eso me hace feliz también, seguramente va a haber un almuerzo o una cena en conmemoración a ese logro, es muy probable que así como en mis cumpleaños aparto plata mía para regalarme a mí, si es un logro mío, más allá de lo que me pueda dar mi familia, porque yo, o sea nunca exigiéndoles nada, todo es muy

espontáneo lo que quieran darme, pero lo mismo, yo aparto de mi presupuesto y digo "oye conseguí esto, terminé un diplomado, voy a buscar tiempo para una semanita para la playa, algo así» (P7, pág. 27, r.466).

«Materiales, que yo soy feliz, no sé, qué mi hermana me regale un chocolate o cuando mi mamá estaba aquí, pues también ella, cuando mi papa estaba vivo me daba» (P9, pág. 17, r.454).

5. Habilidades del individuo: en esta categoría se presentan las habilidades de los participantes que tienen relación con su desempeño académico, el logro de los objetivos que se proponen, el manejo de sus emociones y la puesta en marcha de estrategias de solución de problemas. En primer lugar, se encontró que los estudiantes tienen poca tolerancia a la frustración, pues manifestaron que cuando se les presenta un problema que deben resolver suelen manifestar emociones difíciles de controlar y desean obtener soluciones inmediatas; al respecto, comentaron que una de las situaciones que más frustración les generaría sería no lograr obtener un título universitario.

Por su parte, la subcategoría metas a largo plazo, hace referencia a la capacidad que manifestaron los participantes de plantearse objetivos a futuro y realizar las actividades que les permitan lograr sus metas. Respecto a la subcategoría de técnicas de relajación, la mayor parte de los estudiantes indicaron que conocen y emplean diversas técnicas de relajación para manejar sus emociones, siendo las más frecuentes la respiración diafragmática y la relajación progresiva.

Finalmente, se encontró que los participantes emplean diversas estrategias de estudio que les permiten obtener resultados satisfactorios en los procesos de evaluación, tales como la realización de resúmenes, mapas conceptuales, entre otros. A continuación se exponen los hallazgos específicos en cada una de las subcategorías.

5. 1 Tolerancia a la frustración: se encontró que los estudiantes manifestaron tener poca tolerancia ante situaciones que les genera frustración, es decir, ante los problemas, su primera reacción emocional suele ser la frustración, lo que les resulta difícil de manejar, pues se sienten desbordados por las emociones asociadas a la situación; igualmente, indicaron que cuando se presentan

problemas, les gustaría idear soluciones inmediatas que les permitan superar las dificultades; al respecto comentaron:

«Corro en círculo mentalmente, sin embargo intento ver qué soluciones hay durante el problema. Al principio lo que hago es llorar (P1, pág. 10, r.267) (...) Ante algún problema lo que hago es llorar y lo afronto así llorando y luego busco alguna solución» (P1, pág. 11, r.299).

«Surge un desorden en mi cabeza, me tenso demasiado» (P2, pág. 9, r.274).

«Primero me siento como desbordada y pienso que es demasiado, pero una vez que me paro y lo pienso y también que lo converse con mi mejor amiga, escucho la opinión y enseguida tomo una decisión» (P3, pág. 8, r.255).

«Pienso mucho en negativo, la situación me desborda pero suelo pensar inmediatamente en múltiples opciones» (P4, pág. 8, r.251).

«Intento ver, primero me frustró, depende de qué sea el problema, pero si, primero me frustró y luego intento ver qué puedo hacer para resolver el problema» (P9, pág. 13, r.358).

«Depende del tipo del problema pero me siento en un principio como desbordada, vulnerable pero inmediatamente intento resolverlo» (P7, pág. 9, r.244).

En relación a esto, se encontró que una situación que, según los participantes, sería una importante fuente de frustración, sería el no obtener un título universitario. En este sentido, teniendo en cuenta que los estudiantes mantienen la creencia de que para lograr el éxito, entendido como desempeñarse en el área profesional que les genera satisfacción, es necesario obtener un título universitario, en el caso de que esto fuese imposible, su primera reacción sería frustrarse; al preguntárseles qué pasaría si no lograran graduarse, emitieron respuestas como las siguientes:

«No sé, creo que me frustraría (P1, pág. 6, r.154) (...) No sé, me hubiese puesto mal, me hubiera frustrado, estuviese trabajando, en algo que no me gusta quizás» (P1, pág. 7, r.159).

«Me frustraría demasiado, no estaría en lo que me gusta» (P4, pág. 5, r.138).

«Me frustraría muchísimo» (P6, pág. 5, r.129).

«Tendría seguramente unos meses de depresión y de verdad creo que lo digo muy enserio, digo mucha frustración en el principio» (P8, pág. 14, r.220).

«Me sentiría frustrada, ya me faltan dos semestres. Sería terrible por la frustración de saber que me faltaban dos semestres y no terminé» (P9, pág. 8, r.195).

«Me frustraría, eso no me permitiría trabajar en lo que me gusta» (P7, pág. 5, r.132).

Por su parte, se encontró que los participantes tienen como último recurso de solución de problemas, la petición de ayuda a terceros. Respecto a esto, los estudiantes manifestaron que en un primer momento, prefieren resolver ellos mismos las situaciones problemáticas que se les presentan, pues consideran que solicitarle a otra persona que les ayude, puede ser una molestia, por lo que prefieren evitar ser una fuente de importunos, por ejemplo:

«Prefiero buscar yo hasta lo último, si veo que ya no puedo ahí, si pido la ayuda, es que no me gusta ladillar a la gente» (P3, pág. 9, r.265).

«Un poco, intento que esa sea la última opción para no estar molestando» (P5, pág. 8, r.270).

«Eso se me hace un poco más difícil, porque a veces tengo como un autoconcepto de eficacia, quizás elevado y puede estar distorsionado, pero busco yo solventar, cuando veo que agote todas las opciones y digo "no, no puedo con esto", pido la ayuda y sin embargo digo, "vamos a ver si hay otra opción porque yo sé que lo puedo resolver" (...) siempre voy a ver que yo intente solventar eso» (P8, pág. 24, r.415).

«Se me hace difícil, no sé, creo que no sé, siento que voy a molestar al otro, bueno y depende de la persona también, por ejemplo pedirle ayuda a esa vecina me costó mucho, porque no tengo una relación cercana con

ella, o sea, era amiga de mi mamá y así, pero de hola y chao» (P9, pág. 15, r.400).

5.2 Metas a largo plazo: en esta subcategoría se encontró que los estudiantes son capaces de trazarse objetivos a futuro y mantener sus esfuerzos para lograrlos, postergando la gratificación, siendo uno de los ejemplos más resaltantes de esta capacidad, el tiempo que han esperado para alcanzar el objetivo de obtener un título universitario en el área profesional de su preferencia. En este sentido, cuando se les preguntó si eran capaces de esperar por ver el fruto de sus esfuerzos, los estudiantes respondieron:

«Sí, si no, no estuviera aquí, 5 años» (P1, pág. 12, r.317).

«Sí, muchísimo, estoy en aquí, 5 años» (P3, pág. 10, r.306).

«Sí, totalmente. Pues mucho el tiempo que pueda durar una carrera, yo tengo otra carrera, antropología, ya he vivido esa espera» (P4, pág. 10, r.306).

«Pues sí, claro, 5 años, mi carrera» (P6, pág. 11, r.299).

«Sí, bastante, 5 años, por eso sigo en la carrera» (P5, pág. 9, r.315).

«Bueno, ya he esperado bastante para graduarme, creo que cinco años, estoy esperando» (P9, pág. 17, r.463).

«Sí, toda una carrera, muchísimo» (P7, pág. 11, r.295).

5.3 Técnicas de relajación: en esta subcategoría se agrupan las técnicas que los estudiantes afirmaron que emplean para controlar las emociones que les generan malestar y, especialmente, la ansiedad ante las evaluaciones. Previamente se expuso que una de las estrategias empleadas por los participantes para controlar la ansiedad ante las evaluaciones giraban en torno a las técnicas de relajación; específicamente, los participantes manifestaron que conocen y emplean técnicas de relajación tales como la meditación, la respiración controlada y la relajación muscular progresiva, por ejemplo, dijeron:

«Lo intento, mediante la respiración y la relajación progresiva intento relajarme» (P1, pág. 11, r.289).

«Relajación y respiración, me funciona más la relajación progresiva» (P3, pág. 9, r.276).

«Relajación progresiva y respiración diafragmática» (P4, pág. 9, r.276).

«Respiración y relajación, me ayuda full» (P5, pág. 9, r.281).

«Relajación progresiva y respiración diafragmática de hecho la risa me funciona» (P6, pág. 10, r.271).

«Casi siempre lo que uso son técnicas de respiración, técnicas de visualización, digamos si quiero mantenerme sereno, eso» (P8, pág. 25, r.430).

«Respiración profunda y relajación profunda de Jacobson» (P7, pág. 10, r.267).

5.4 Estrategias de estudio: por último, se exponen las técnicas empleadas por los participantes al prepararse ante las evaluaciones académicas. Al respecto, se encontró que los estudiantes suelen prepararse con anticipación ante los procesos de evaluación, esto lo hacen leyendo los materiales correspondientes a las clases, haciendo resúmenes del contenido, mapas mentales y esquemas, de forma que pueden acceder sistemáticamente a la información que forma parte del programa de las asignaturas y que serán evaluadas; igualmente, muchos de los participantes indicaron que conversar con sus compañeros respecto a los materiales de estudio y/o explicarles la información, les ayuda a comprender mejor los conocimientos y recordar los elementos más importantes para las evaluaciones, por ejemplo:

«Hago resúmenes, primero subrayo la guía, luego resumo. Luego me explico o intento explicarle a la otra persona lo que estoy leyendo. Antes no lo hacía pero me di cuenta que explicarle a otro o a mí misma me ayuda a entender más la información; no de manera caletre sino parafraseando (P1, pág. 7, r.184) (...) hago mi resumen un fin antes o puede ser un día antes e intento eso, hablarlo en voz alta o explicarle a otra persona» (P1, pág. 8, r.186).

«Primero yo grabo las clases y me doy cuenta que cuando estoy en la casa y las vuelvo a escuchar, cuando las escucho en ese momento, he perdido mucho material de cuando me dieron la clase, de resto leo, hago resúmenes a manos y los estudios generalmente en la noche» (P2, pág. 6, r.187).

«Estudio más en la tarde, estudio los fines de semana, hago resúmenes, los anoto en fichas y le pongo colores, eso lo hago los fines de semana y ya lo que me queda es repasar» (P3, pág. 6, r.169).

«Bueno, hago mucho resúmenes y mapas mentales y así estudio (P5, pág. 5, r.165) (...) Leo todos los materiales necesarios, después de ahí hago un resumen y después de ahí un mapa o esquema» (P5, pág. 5, r.167).

«Para un parcial me preparo resumiendo lo que había resumido, un esquema donde yo pueda ver los subtítulos, en donde yo pueda ver los puntos más resaltantes. Muchas veces hago dibujos, me gusta hacer como mapas mentales, releer lo que ya tengo en mi cuarto, hago apuntes de lo más mínimo y los releo y releo, y pues con discusiones entre mis compañeros es que si lo máximo para consolidar el conocimientos» (P6, pág. 7, r.159).

«Hago resúmenes de la lectura, a medida que me van dando el tema ya yo tengo el resumen del tema. Me funciona muchísimo trabajar con esquemas, diagramas, mapas mentales y conceptuales. Al realizar este tipo de estrategias me ayuda a aprender más la información que simplemente leerme el texto, al igual de esto de explicarle a alguien más» (P7, pág. 6, r.162).

«En primer lugar, una lectura somera, después una lectura a profundidad, puedo hacer resúmenes de la lectura, un resumen teórico, pero los últimos años he visto que del resumen teórico empiezo a hacer mapas mentales o mapas conceptuales y hago como que la búsqueda de la información más fácil, en el momento en el que estoy presentando» (P8, pág. 17, r.271).

«Para la evaluación, o sea de ponerme a decir "voy a estudiar como tal", como te dije, dos o tres días antes, pero, si los resúmenes creo que los voy haciendo sobre la marcha, por lo menos si no tengo tiempo de hacerlos las semanas que son las lecturas, trato de no dejarme acumular para la semana antes de la evaluación todas las lecturas de la unidad, así que no sé, ponte cada dos semanas me pongo y hago los resúmenes que tenga atrasados» (P9, pág. 9, r.231).

VII. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para la comprensión de los constructos desarrollados por la Psicología, las diferentes metodologías de investigación juegan un papel fundamental en la explicación de las características fundamentales de éstos.

En este sentido, los diferentes sistemas teóricos (cognitivo, conductual y dinámico), han desarrollado modelos haciendo énfasis en los aspectos que consideran como esenciales de la dinámica psicológica, es decir, pensamientos, procesos inconscientes, contingencias de reforzamiento, entre otros. Así mismo, se han derivado métodos para investigarlos, ya sea obteniendo valores tipificados de la ansiedad según ciertas características de la personas, mediante experimentos controlados con organismos humanos, o a través de la reconstrucción del fenómeno partiendo de la experiencia clínica.

Sin embargo, más allá de la pertinencia de la conceptualización y reconstrucción del fenómeno -siendo la ansiedad, la del presente trabajo- resulta de suma importancia conocer el significado de la experiencia de las personas en torno a la ansiedad ante las evaluaciones, con el objetivo de caracterizar el fenómeno. Las implicaciones tanto para la comprensión del fenómeno en sí mismo, ya sea como complemento o mirada alternativa a los modelos presentados, así como para la contextualización de una realidad, tiene vital importancia, y se encuentra constituido por las particularidades de tiempo y espacio social en el cual se enmarca la experiencia.

En aras de comprender el fenómeno de la ansiedad ante las evaluaciones, se llevó a cabo la presente investigación, en la que se pudieron sintetizar los siguientes hallazgos:

- Ante la inminencia de los procesos de evaluación, aproximadamente dos semanas antes, los estudiantes experimentan un estado de ansiedad caracterizado por pensamientos negativos sobre su preparación académica, anticipaciones catastróficas respecto a los resultados que pueden obtener y cogniciones de menosprecio relativas a su capacidad de afrontar de forma eficiente los procesos de evaluación; igualmente, este estado emocional está caracterizado por la activación del sistema nervioso simpático, pues se perciben sensaciones tales

como taquicardia, temblores en las extremidades, cambios en la temperatura corporal, malestar estomacal, tensión muscular, entre otros;

- Los participantes manifestaron conocer y emplear técnicas de relajación tales como la respiración diafragmática y la relajación muscular progresiva; igualmente, informaron que llevan a cabo estrategias de estudio tales como la lectura de los materiales, elaboración de resúmenes, esquemas y mapas conceptuales;
- Los estudiantes emplean distintas formas de lidiar con el malestar generado por la ansiedad, tales como aumentar sus esfuerzos en la preparación académica, técnicas de relajación, actividades que les permiten distraerse y auto diálogos para contrarrestar los pensamientos negativos;
- La ansiedad ante las evaluaciones tienen consecuencias negativas en los hábitos de sueño y de alimentación de los estudiantes, así como también sobre sus interacciones sociales. Asimismo, según lo reportado por los participantes, la ansiedad les permite percibir un estado de activación óptima para prepararse ante los procesos de evaluación, sin embargo, en ocasiones, entorpece su desempeño, pues hace que se les olviden los contenidos, se desconcentren y se confundan;
- La ansiedad ante las evaluaciones, según lo reportado por los estudiantes, gira en torno a preocupaciones relacionadas al cumplimiento de los requisitos necesarios para lograr sus objetivos, evitar retrasarse en la obtención del título universitario, sentir que la preparación ante las evaluaciones no fue la suficiente, la creencia de que no cumplirán con las expectativas que perciben por parte de los profesores respecto a su desempeño, las características de determinadas asignaturas, como la cantidad de contenidos contemplados y la estructura de sus programas y cronogramas, además de su reputación como estudiantes y como individuos;
- Los tipos de evaluación que generan niveles de ansiedad más intensos son las evaluaciones escritas, especialmente las que contienen preguntas de tipo desarrollo;
- Para los participantes, el éxito se define en función del bienestar y la satisfacción de desempeñarse en las áreas profesionales que les generan interés; por lo que, en su opinión, son los estudios universitarios el medio que les permitirá ser exitosos

en el futuro. Asimismo, se sienten orgullosos de ser estudiantes de la Universidad Central de Venezuela, por lo que asumen como una responsabilidad el esforzarse durante la formación para ser unos profesionales competentes, dejando en alto el nombre de su casa de estudios;

- Las principales fuentes de motivación de los estudiantes giran en torno a las calificaciones obtenidas en los procesos de evaluación, el reconocimiento social, el reconocimiento propio de los logros del pasado e incentivos materiales y de actividad;
- Los estudiantes manifestaron que son poco tolerantes hacia situaciones que les generan frustración, además se muestran resistentes a pedir ayuda a otras personas para resolver sus problemas;
- Los estudiantes son capaces de plantearse objetivos a largo plazo, manteniendo sus esfuerzos durante el tiempo que sea necesario para alcanzarlos y posponiendo las gratificaciones a fin de lograr sus metas.

Ahora bien, partiendo de esto, se presenta a continuación una disertación respecto a cómo se corresponden y complementan los resultados obtenidos en la presente investigación con los diferentes modelos teóricos presentados en el marco referencial, es decir, los modelos tradicionales respecto al objeto de estudio en cuestión; esto con el objetivo de conocer cómo se relacionan los modelos teóricos propuestos con la experiencia particular reportada por los informantes clave, para la contextualización del fenómeno de ansiedad ante las evaluaciones.

VII.1. Modelos Cognitivos

A partir de este enfoque, se define la ansiedad como una reacción emocional desagradable, producida por un estímulo externo, que es considerado por el individuo como amenazador, generando cambios fisiológicos y conductuales en el sujeto. Se corresponde así, a la interpretación de la realidad que realiza la persona, consecuencia de sus creencias y esquemas desarrollados a lo largo de su vida (Fernández, 1992).

Esto, se relaciona con lo descrito por los participantes, al manifestar la ansiedad en términos de pensamientos que anticipan un resultado negativo, al no sentirse

suficientemente preparados para responder de manera adecuada a la evaluación. En este sentido, los informantes clave afirmaron que en la medida en la que las asignaturas tienen una mayor cantidad de contenidos teóricos, mayor es la ansiedad ante las evaluaciones, a partir de lo que se presentan anticipaciones catastróficas, además de evaluaciones negativas respecto a la preparación de sí mismos ante estas. Es decir, cuando los estudiantes se sienten ansiosos, tienen pensamientos relativos a la obtención de resultados desfavorables tales como reprobación de las evaluaciones y menosprecian su capacidad para hacerle frente a estas. En consecuencia, se observa cómo la proximidad de las evaluaciones cumple una función de alarma, capaz de alertar al organismo sobre la aparición de estímulos amenazantes, desencadenando pensamientos que generaran una función de preparación, anticipando las consecuencias de determinadas líneas de acción sobre los acontecimientos futuros. De esta forma, las evaluaciones son interpretadas como una amenaza a su bienestar, por lo que se producen cogniciones relacionadas a un posible resultado desfavorable y la evaluación negativa de las capacidades para hacerle frente a esta amenaza.

La mayoría de los participantes describieron que en las etapas de Educación Básica, Media y Diversificada, percibían una menor exigencia académica y una mayor facilidad para aprobar las asignaturas, por lo que no experimentaban ansiedad, no obstante, manifestaron que la ansiedad ante las evaluaciones inició o se incrementó al comenzar la formación universitaria; en este sentido, la percepción de un grado de exigencia mayor ha sido identificado como un estímulo capaz de producir niveles elevados de ansiedad, desencadenando en una sensación de incontrolabilidad, que genera un estado afectivo negativo caracterizado por un aumento de la activación fisiológica que orientan el procesamiento de la información, actuando como un filtro a partir del cual se interpreta la realidad.

En la misma línea, se observó que elementos tales como el deseo de cumplir con unas supuestas expectativas por parte de los profesores, además de la estructura y el contenido de las materias, están relacionados con intensos niveles de ansiedad ante las evaluaciones. Esto, se corresponde con lo que el modelo plantea al describir que las personas atienden selectivamente a los estímulos del ambiente que se consideran amenazantes, o dándole esta interpretación a hechos ambiguos. Es decir, ante señales ambientales que cumplen

estas características, tales como una mayor exigencia académica, más estructura, menos flexibilidad y ciertas expectativas supuestas, se interpretan los hechos como generadores de afectos negativos, pues se percibe una ausencia de control sobre la situación.

Ahora bien, a nivel motor, las interpretaciones de las situaciones y la percepción de amenazas, producen cambios significativos que generan variaciones en la ejecución de las tareas. En relación a los resultados, se encontró que, para los participantes, la ansiedad ante las evaluaciones les permite aumentar sus niveles de activación para prepararse mejor y estudiar los contenidos que serán evaluados; asimismo, describieron que al sentirse ansiosos estudiaban con mayor frecuencia e intensidad. Entonces, ante la percepción de la amenaza que representan las evaluaciones, se producen respuestas motoras tales como el aumento de la conducta de estudio. Sin embargo, en ocasiones, los niveles de ansiedad son tan acusados que entorpecen la ejecución en la evaluación, pues según lo reportado por los estudiantes, puede suceder que se olviden de los contenidos, se desconcentren o confundan sus respuestas.

Igualmente, esta interpretación de las evaluaciones como si fuesen una amenaza, además de las cogniciones negativas relacionadas a esta forma particular de comprender la realidad, tienen consecuencias en otros ámbitos de la vida de los estudiantes, pues, según lo manifestado, se producen cambios en relación a sus hábitos de alimentación y sueño; específicamente, se encontró que los estudiantes aumentan sus deseos de consumir alimentos dulces y perciben una disminución de su apetito; de igual forma presentan dificultades para conciliar y mantener el sueño y se reportaron cambios en las interacciones sociales, pues se aíslan y se muestran más irritables con las personas que les rodean.

Finalmente, a nivel fisiológico se encontró que surgen cambios asociados a la activación del sistema nervioso simpático, siendo este el sistema biológico que tiene la función de reaccionar ante la percepción de amenazas; en este sentido, los participantes indicaron que cuando estaban ansiosos, percibían sensaciones corporales tales como, taquicardia, tensión muscular, temblores en las extremidades, malestares estomacales y sudoración.

Entonces, frente a los procesos de evaluación, los estudiantes ponen en marcha un proceso valorativo, en el que se interpreta la situación como si fuese una amenaza, pues

se anticipan consecuencias negativas relacionadas a una mala ejecución, ante lo que se desencadenan pensamientos negativos y reacciones emocionales displacenteras que giran en torno al temor de cometer errores en las evaluaciones que puedan comprometer su futuro académico. Finalmente, este proceso de interpretación de la realidad se traduce en cambios en las constantes fisiológicas, en los hábitos de sueño, de alimentación y en las interacciones sociales, además de la puesta en marcha de mecanismos para disminuir el malestar, tales como redoblar sus esfuerzos en la conducta de estudio.

VII.2. Modelos Psicodinámicos, Humanistas y de la Personalidad

También fue posible encontrar ciertos paralelismos entre lo planteado por los modelos psicodinámicos, humanistas y de la personalidad de la Psicología, con los hallazgos de la presente investigación.

En relación a los modelos dinámicos y existencialistas, la percepción de los estudiantes respecto a que no serán capaces con cumplir con ciertas concepciones asociadas al éxito y las demandas de las actividades académicas, pueden representar amenazas hacia la integridad del yo; en este sentido, la ansiedad funciona como señal anticipatoria de la vulnerabilidad del yo y su organización en los momentos de evaluación. Aunque, tal como plantea Sullivan (1953 c.p. McClelland, 1989), no sólo se trata de la vulnerabilidad del yo por las propias concepciones, sino que también están implicadas las percepciones respecto a las valoraciones de otras personas significativas, tales como los compañeros y los profesores. Así, los estudiantes pueden considerar las evaluaciones como una amenaza contra la integridad del yo en atención a sus percepciones de que serán incapaces de dar cumplimiento a sus concepciones relativas al éxito y a las expectativas que suponen que tienen sobre su desempeño otras personas significativas, ante lo que se produce el estado emocional denominado ansiedad, pues se consideran vulnerables a opiniones negativas tanto propias como ajenas.

Por su parte, teniendo en cuenta que la investigación estuvo referida a la ansiedad ante situaciones de evaluación, lo que expresaron los estudiantes se relaciona principalmente con la Ansiedad Estado (A-Estado), propuesta por el modelo de Spielberg (1966 c.p. Morales, 1994); específicamente, esta reacción emocional se estudió, en la presente

investigación, puntualmente en relación a las dinámicas de evaluación en el ámbito académico y la amenaza que representan, caracterizándose principalmente por ser un estado transitorio que, culminadas las situaciones de evaluación, finaliza la ansiedad hasta que los estudiantes se encuentran nuevamente en otra situación de evaluación; por tanto, no pueden hacerse afirmaciones sobre la Ansiedad Rasgo (A-Rasgo).

Finalmente, en cuanto a lo propuesto por el modelo situacionista y el modelo interaccionista, enmarcados en este enfoque, la experiencia universitaria, los procesos evaluativos y la dinámica particular de las asignaturas en sí mismas, así como la situación actual del país reportada por los entrevistados (conflictividad social, política y económica), hacen referencia a una manera particular de estructurar y vivir el fenómeno de la ansiedad ante las evaluaciones, referida no sólo a la amenaza que representa la evaluación, sino en sus implicaciones en cuanto al tiempo adicional que puede representar reprobación de una asignatura y tener que cursarla de nuevo, dada la urgencia de salir del país que reportan algunos, o la urgencia de integrarse al ámbito laboral para poder apoyar económicamente a sus familiares, reportada por otros.

En la misma línea, las características de las asignaturas o la manera a partir de la cual se elaboran las evaluaciones, son otros de los factores que definen la ansiedad de los estudiantes, ya que se encontró que la ansiedad ante las evaluaciones no se presenta de igual manera en todas las asignaturas. En este sentido, tal como reportan estos modelos, no se hace referencia a la ansiedad únicamente como una predisposición estable del individuo, sino como una respuesta a situaciones y condiciones específicas, a partir de las que se conforman formas particulares de reaccionar.

VII.3. Modelo Conductual

A partir de los hallazgos, se pudo observar que las evaluaciones se conciben como situaciones ante las que se tiene poco control, en independencia de las estrategias que se pongan en marcha, pues predominan anticipaciones catastróficas y pensamientos de menosprecio respecto a las capacidades de obtener resultados satisfactorios, a pesar de la preparación previa que se haya llevado a cabo.

Teniendo esto en cuenta, se puede inferir entonces, cómo las diferentes señales relacionadas con las evaluaciones se asocian con la posible pérdida de reforzadores y/o castigos, que, tal como se ha descrito en la investigación, tienen que ver con el prestigio y el alcance del éxito, además de la posibilidad de prolongar el tiempo dedicado a la formación universitaria; todo esto, se suma a las experiencias referidas por otros estudiantes y profesores comentadas por los participantes respecto a los posibles resultados, conformándose entonces una anticipación de contingencias a partir de comentarios de otras personas, lo que se traduce en percepciones relativas a altas probabilidades de fracaso en ciertas asignaturas.

En este sentido, se puede inferir la participación de procesos de condicionamiento clásico en la adquisición de la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones, a partir de los cuales, tras varios emparejamientos, se aprenden asociaciones entre estímulos, en un principio neutros, como las evaluaciones, con acontecimientos vividos y experiencias relacionadas que generan ansiedad, tales como la pérdida de reforzadores y los castigos referidos anteriormente.

De esta forma, el estímulo previamente neutro adquiere la capacidad funcional de elicitar la respuesta incondicionada; en este caso, las evaluaciones adquieren la capacidad funcional de elicitar la respuesta de ansiedad. En la tabla 5, se presentan los elementos que componen el paradigma de adquisición de la ansiedad ante las evaluaciones por condicionamiento clásico, inferido a partir de los resultados obtenidos en la investigación:

Tabla 5.

Adquisición de la ansiedad ante las evaluaciones por condicionamiento clásico.

EI: castigos y/o pérdida de reforzadores	—————>	RI: ansiedad
{ EI: castigos y/o pérdida de reforzadores EN: evaluaciones	—————>	RI: ansiedad
EC: evaluaciones	—————>	RC: ansiedad

Tal como se indica en la tabla anterior, se observa cómo las evaluaciones (EN) se asocian, ya sea en virtud a las experiencias propias de los estudiantes o a las situaciones narradas por sus pares, con la pérdida de reforzadores y castigos (EI), lo cual es una fuente de ansiedad (RI). Entonces, tras varios emparejamientos, las evaluaciones (EC), adquieren la capacidad funcional de elicitar ansiedad (RC) en los estudiantes.

Por otro lado, para la comprensión del paradigma de mantenimiento de la ansiedad ante las evaluaciones, es necesario tener en cuenta el condicionamiento operante como modelo explicativo. En este sentido, es posible afirmar que las respuestas que permiten la reducción de la ansiedad se mantienen bajo un paradigma de reforzamiento negativo. Es decir, las evaluaciones elicitán una respuesta de ansiedad que cumple la función de estímulo interno a partir del cual se emiten comportamientos que permiten la reducción del malestar asociado a la ansiedad. En la tabla 6 se presentan los elementos que componen el paradigma de mantenimiento de la ansiedad ante las evaluaciones a partir del condicionamiento operante, inferido en función de los resultados obtenidos en la investigación:

Tabla 6.
Mantenimiento de la ansiedad ante las evaluaciones por condicionamiento operante

Estímulo Discriminativo	Respuestas		Estímulo Consecuente
Evaluaciones	Estímulo Discriminativo Interno	<ul style="list-style-type: none"> Preparación: lectura de materiales, repaso, etc. 	Estímulo Consecuente interno
	Ansiedad Condicionada	<ul style="list-style-type: none"> Respuestas de afrontamiento: pensamientos realistas, verificación de realidad, autoafirmaciones positivas, estrategias de relajación. 	Reducción de la ansiedad
Aprobar la evaluación/ Reconocimiento social			

Específicamente, la ansiedad ante las evaluaciones tiene una función de estimulación aversiva -valencia adquirida por condicionamiento clásico-, que señala la oportunidad para la emisión de otras respuestas, tales como la conducta de estudio, la ejecución de actividades distractoras y la puesta en marcha de estrategias de relajación, reduciendo la estimulación antecedente y, por tanto, conformando un programa de reforzamiento negativo de escape, haciendo que sea más probable que, ante circunstancias similares, se emitan las mismas conductas.

También, es importante tener en cuenta que estas respuestas de escape impiden la extinción de la asociación entre las evaluaciones y la ansiedad, puesto que los estudiantes no se exponen a situaciones de evaluación (EN), en ausencia de la anticipación de pérdida de reforzadores y/o castigos (EI), haciendo poco probable que se produzca la extinción entre las evaluaciones (EC) y la respuesta de ansiedad (RC).

Además de estos elementos, se puede inferir que existe una tasa de reforzamiento positivo que participa en el mantenimiento de esta interacción, puesto que los participantes manifestaron que es la ansiedad la que les permite obtener resultados satisfactorios en los procesos de evaluación y reconocimiento social por su desempeño, generando en ellos un estado óptimo de activación a fin de esforzarse en su preparación; al respecto, informaron que creen que si no sintieran esta emoción, probablemente estuviesen más relajados y estudiaran menos, aunque se trata de una hipótesis, puesto que no ha ocurrido dicha situación en atención a que la ansiedad se presenta de forma recurrente.

Al respecto, se puede afirmar que se trata de un proceso de condicionamiento de conducta supersticiosa que se corresponde a lo planteado por Skinner (1948, c.p. Herrnstein, 1983), puesto que el programa de reforzamiento positivo conformado por aprobar el examen y obtener reconocimiento social por ello, parece ser independiente a su capacidad de estudiar y obtener resultados satisfactorios en los procesos de evaluación. De hecho, algunos participantes afirmaron que creen que es posible que obtuviesen los mismos resultados en las evaluaciones sin sentir ansiedad, pero que no lo pueden afirmar con seguridad, puesto que no ha ocurrido la situación.

Estas afirmaciones son acordes a la Teoría Bifactorial planteada por Mowrer (1960, c.p. Morales, 1994), en la que se plantea para la explicación de la adquisición y el

mantenimiento de muchos temores y miedos humanos, es necesario echar mano del condicionamiento clásico como paradigma de adquisición de la conducta, y del condicionamiento operante como paradigma de mantenimiento.

VII.4. Estrategias de afrontamiento y vida universitaria

Las estrategias de afrontamiento se definen como un conjunto de recursos y esfuerzos, tanto cognitivos como comportamentales, orientados a resolver el problema, a reducir y a eliminar la respuesta emocional displacentera o a modificar la evaluación inicial de las situaciones. En este sentido, la utilización de una u otra estrategia está determinada por la evaluación cognitiva, el control percibido, las reacciones emocionales y la activación fisiológica. Es decir, se basan en la interacción entre el sujeto y su entorno, en la forma cómo el individuo hace frente a las exigencias que percibe del ambiente a través de la valoración de las demandas observadas y de su capacidad para dar respuestas efectivas (Cañero, 2002).

Al respecto, Campos y cols. (2004), distinguen 12 estrategias de afrontamiento, y a partir de los hallazgos de la siguiente investigación, se pueden hacer las siguientes aproximaciones:

En primer lugar, los autores plantean la resolución de problemas como aquellas acciones instrumentales, activas y centradas en la solución de las situaciones problemáticas que se presentan, a partir de lo que el individuo ajusta sus acciones para modificar la situación. Al respecto se observó que ante los pensamientos catastróficos relacionados a su desempeño en las evaluaciones y las valoraciones de menosprecio de sus habilidades para hacerle frente a los procesos de evaluación, los estudiantes suelen emplear como estrategia de solución del problema la preparación exhaustiva de los contenidos que serán evaluados, por lo que redoblan sus esfuerzos en las conductas de estudio.

En segundo lugar se define la búsqueda de apoyo social; aquí, el sujeto busca contacto y consuelo en otros, su ayuda instrumental, consejo y apoyo para enfrentar y modificar el estado de ánimo negativo. A partir de los resultados obtenidos, se observó que los estudiantes conciben como apoyo inmediato a sus propios compañeros, con quienes se

reúnen para conversar respecto a los contenidos teóricos que serán evaluados como técnica de estudio; sin embargo, es importante recalcar que buena parte de los estudiantes admitieron que tienen ciertas reservas para solicitar ayuda y apoyo social para la resolución de sus problemas, pues no desean ser percibidos como una molestia.

En tercer lugar se describe la huida o evitación, es decir, la desconexión cognitiva y/o conductual del problema como estrategia de afrontamiento, lo que representa esfuerzos por alejarse de la situación problema y del entorno que se percibe como no satisfactorio de sus metas o necesidades. Al respecto se encontró que los estudiantes emplean esta estrategia al restarle atención a los pensamientos negativos sobre sí mismos y sobre la amenaza que representa para ellos la evaluación.

En cuarto lugar, se propone la distracción como estrategia de afrontamiento, a partir de lo que las personas sustituyen actividades consideradas como amenazantes por otras más placenteras, a fin de lidiar con las emociones y los sentimientos negativos asociados a la amenaza. Sobre esto, los estudiantes afirmaron que suelen lidiar con la ansiedad ante las evaluaciones dedicándose a actividades distractoras, tales como deportivas y/o recreativas, para no pensar en las evaluaciones, relajarse y dedicarle un tiempo a actividades que consideran agradables.

En quinto lugar, se plantea la reevaluación o reestructuración cognitiva, definida como aquellos intentos de cambiar las interpretaciones o percepciones de la situación problema, para resignificarla en una situación más positiva. En relación a esto, los participantes describieron tres estrategias llevadas a cabo de forma predominante: contrarrestan los pensamientos negativos a partir de autoafirmaciones positivas; realizan una búsqueda de evidencias en la realidad, recordándose lo mucho que se han preparado y considerando situaciones del pasado en las que ha obtenido resultados satisfactorios en otras evaluaciones, y finalmente, emplean técnicas de detención del pensamiento, restándole atención e importancia a las cogniciones negativas.

Un importante hallazgo fue que la reevaluación cognitiva es un mecanismo que emplean para lidiar con la sexta estrategia de afrontamiento planteada por los autores, a saber, la rumiación, en la que el individuo focaliza su pensamiento de forma repetitiva y pasiva en los elementos y características amenazantes de la situación, lo que incluye pensamientos intrusivos, negativos y catastróficos que suelen conllevar al aumento de la

ansiedad, la autoinculpación y el miedo. Entonces, ante las evaluaciones, se producen pensamientos negativos, repetitivos e intrusivos respecto a su desempeño y a los resultados posibles, a partir de lo que los estudiantes se esfuerzan para reestructurar estas cogniciones para disminuir el malestar asociado a estas.

En séptimo lugar, se expone la desesperación o abandono; esta estrategia gira en torno a acciones organizadas que implican la renuncia del control del manejo de la situación, aceptando que no se puede hacer nada; es una estrategia caracterizada por impotencia, inactividad, desesperanza e indefensión aprendida. Respecto a los resultados obtenidos en la presente investigación, no se encontró que ante la ansiedad, los estudiantes abandonen la situación amenazante representada por las evaluaciones, por lo que no es posible hacer afirmaciones respecto a la puesta en marcha de esta estrategia por parte de los informantes clave.

En octavo lugar, se presenta el aislamiento social como estrategia de afrontamiento, a partir de lo que, ante las situaciones amenazantes, las personas se retiran de su entorno social, a fin de ocultar sus sentimientos y evitar contactar con otros para que estos no tengan conocimiento de la situación demandante o de su reacción emocional hacia esta. Sobre esto, se encontró que al estar ansiosos ante alguna evaluación, los estudiantes se aíslan de su entorno social para estudiar; adicionalmente, los participantes informaron que en estas situaciones suelen tener más conflictos con las personas que les rodean en razón del aislamiento y el estado de irritabilidad que presentan.

En noveno lugar se describe la regulación afectiva como aquellos intentos del individuo por reducir el malestar emocional. Al respecto, se encontró que los estudiantes regulan las emociones que les generan malestar, tales como la ansiedad ante las evaluaciones a partir de técnicas de relajación, tales como la respiración diafragmática y la relajación muscular progresiva.

En cuanto a la décima estrategia de afrontamiento, se plantea la búsqueda de información como una forma de aprender más sobre la situación percibida como amenazante, sus causas, consecuencias y significados, para el desarrollo de planes y estrategias de modificación. Sobre esto, se encontró que ante la situación amenazante de la evaluación, particularmente en relación a los exámenes escritos, los estudiantes, al enfrentarse inmediatamente a ellos, disminuyen la ansiedad revisándolo exhaustivamente

y desarrollando estrategias para responder primero las preguntas que manejan de mejor manera, aumentando su sentido de competencia, pues se dan cuenta de que son capaces de responder apropiadamente a lo que se les solicita en los exámenes.

La onceava estrategia de afrontamiento es la negociación, en la que las personas realizan intentos para persuadir a otras personas y llegar a acuerdos con estas a fin de disminuir las respuestas emocionales molestas asociadas a las situaciones problemáticas. En este sentido, se trata de una estrategia más acorde a situaciones de conflicto en contextos interpersonales, por lo que, teniendo en cuenta que el objeto de la presente investigación se trata la ansiedad ante evaluaciones, no se pudo observar esta estrategia de afrontamiento en particular.

Finalmente, se plantea la oposición y confrontación como doceava estrategia de afrontamiento, definida como una forma conflictiva de expresar las emociones negativas, expresando el enojo a otros, confrontándolos o culpándolos, atribuyéndoles las responsabilidades de la situación demandante a terceros. Al respecto, no se encontraron muestras claras de confrontación, sin embargo, es posible inferir cierta oposición ante las evaluaciones como un requisito que deben cumplir para alcanzar los objetivos académicos y profesionales.

En resumen, se pudo observar que los resultados obtenidos pueden interpretarse cabalmente de acuerdo a los modelos teóricos tradicionales respecto a la ansiedad; no obstante, al basarse únicamente en uno de los modelos, se dejan de lado elementos importantes para la comprensión exhaustiva del fenómeno; así, por ejemplo, desde el modelo cognitivo, se hace mayor énfasis en las valoraciones y percepciones del sujeto sobre las situaciones de evaluación como una amenaza; por su parte, desde los modelos dinámicos, el énfasis está sobre los conflictos psíquicos resultantes de las dificultades del yo para hacerle frente a las situaciones y su potencial desestructuración; finalmente, desde los modelos conductuales, se le concede mayor importancia al aprendizaje por asociación de estímulos y a las funciones de refuerzo que mantienen la conducta. Teniendo esto en cuenta, para una comprensión cabal de la ansiedad ante las evaluaciones, y demás fenómenos inherentemente humanos, es importante emplear modelos más integradores, que consideren al ser humano en todas sus dimensiones, desde la biológica, psicológica, social, entre otras, además de las interacciones entre ellas.

Para esto, tal y como se ha visto a lo largo de la investigación, la metodología cualitativa se presenta como una alternativa para la comprensión de los fenómenos en toda su complejidad, pues permite darle contexto social e individual a lo planteado por los modelos teóricos tradicionales de la ansiedad, en la que las cogniciones, las reacciones fisiológicas, y las diferentes formas de interacción organismo-ambiente, es decir, conductas, se encuentran enmarcados en los valores, en los modos de vida culturalmente determinados, en las expectativas vitales, y, en prácticas cotidianas del contexto histórico particular al que pertenecen individuos, las cuales pueden quedar invisibilizadas en las diferentes formulaciones del constructo psicológico, lo que es posible que se traduzca en la reificación de un fenómeno que depende estrechamente de cómo se estructura la experiencia en un contexto social específico que es convencional y arbitrario.

Esto último, tiene implicaciones prácticas importantes para los profesionales de la Psicología, ya que, se considera a la ansiedad como un problema en el que hay que ejecutar determinadas acciones; sin embargo, lo que nos muestra la presente investigación, es que la ansiedad participa en la organización de la experiencia ante ciertas condiciones específicas; por lo que considerar la ansiedad como el problema ante el cual el individuo debe aprender a regularse, invisibiliza las condiciones en las que se inserta la ansiedad como una manera pertinente de responder a dichas condiciones; lo que en un escenario de intervención conduce y se enfoca en los niveles secundarios y terciarios de prevención, ubicando la problemática únicamente en el individuo; sin embargo resulta pertinente abordarlo desde un nivel de prevención primaria en la que las condiciones que propician la generación y el mantenimiento de la ansiedad puedan ser abordadas a diferentes escalas, como por ejemplo, en el ámbito académico desde la educación preescolar, así como en las prácticas familiares referidas a la preparación académica y personal de sus individuos.

VIII. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo general caracterizar la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones usando como elemento organizador de la información el modelo de análisis funcional de la conducta de Barbado, Sánchez y Segura, (1995). A partir de este objetivo general, se desprendieron una serie de objetivos específicos, el primero de ellos fue validar el instrumento de evaluación de la conducta de ansiedad ante las evaluaciones a fin de establecer su pertinencia como método de recolección de información, a partir de lo que fue posible derivar la siguiente conclusión:

- La entrevista semiestructurada y el análisis de contenido son herramientas adecuadas y pertinentes para comprender exhaustivamente el fenómeno de la ansiedad ante las evaluaciones, pues hace posible obtener información respecto a dicha respuesta, además de las condiciones personales y contextuales en las que se enmarca el objeto de estudio.

El segundo objetivo específico fue identificar los niveles de ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes a partir del Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (Spielberg, 1975), y el Inventario de Ansiedad de Beck (Beck y Steer, 2011), a fin de seleccionar el tipo de informantes pertinentes a la investigación. Al respecto se encontró:

- Los niveles de ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes del 8vo Semestre de Psicología Clínica, valorados en función de las escalas planteadas, tienen una intensidad que va desde moderada hasta alta, por lo que fue posible tener en cuenta a todos los estudiantes como potenciales informantes clave de la presente investigación, ya que cumplen con las características necesarias para ser considerados participantes pertinentes a los objetivos del estudio.

El tercer objetivo específico fue describir la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes de acuerdo a los elementos propuestos por el modelo de análisis funcional de la conducta, sobre lo que se pudieron concluir elementos tales como:

- La ansiedad ante las evaluaciones se trata de una respuesta emitida por los estudiantes al saber que serán valoradas tanto sus competencias como sus conocimientos académicos, la cual se caracteriza por cogniciones

relacionadas al fracaso, anticipaciones catastróficas y evaluaciones negativas respecto a su preparación frente a los procesos de evaluación.

- La ansiedad ante las evaluaciones tiene un marcado componente biológico, pues cuando los estudiantes presentan este estado emocional, suelen percibir sensaciones fisiológicas tales como taquicardia, sudoración, molestias estomacales, tensión muscular, cambios en la temperatura corporal, temblores y cambios en el ritmo respiratorio, lo cual, según lo reportado, les genera malestar;
- Los estudiantes emplean distintas formas de afrontar la ansiedad ante los procesos de evaluación; antes de ser evaluados, disminuyen su ansiedad incrementando su esfuerzo para prepararse y estudiar, empleando técnicas de relajación y contrarrestando los pensamientos negativos a partir de autoafirmaciones positivas y recordatorios de lo mucho que se han preparado; otra forma para lidiar con la ansiedad antes de la evaluación es mediante actividades distractoras, tales como las recreativas y las deportivas. Por su parte, en el momento de la evaluación, los estudiantes revisan el examen y contestan las preguntas que les resultan más fáciles, adquiriendo un sentido de competencia que les permite disminuir los niveles de ansiedad; igualmente, contrarrestan sus pensamientos y emplean técnicas de relajación;
- La ansiedad tiene consecuencias negativas sobre los hábitos de sueño y de alimentación de los estudiantes, pues cuando tienen evaluaciones próximas en el tiempo, tienen dificultades para conciliar y mantener el sueño, disminuye su apetito y aumentan las ansias de consumir alimentos dulces;
- La ansiedad tiene consecuencias negativas sobre las interacciones sociales de los estudiantes, pues cuando están en este estado emocional se aíslan para estudiar y se muestran más irritables con quienes les rodean;
- La ansiedad ante las evaluaciones, según lo manifestado por los estudiantes, tiene dos tipos de consecuencias sobre el desempeño académico; en primer lugar, los participantes informaron que esto les sirve como señal de preparación que les genera un estado de activación óptima para esforzarse en su preparación académica. Por otro lado, según lo reportado, al estar ansiosos

por alguna evaluación, se les han olvidado ciertos contenidos, han sufrido de confusión y se han desconcentrado, lo que ha representado un obstáculo para dar respuestas efectivas ante los procesos de evaluación;

- La ansiedad ante las evaluaciones, según lo reportado por los estudiantes, inició o se incrementó cuando empezaron la formación profesional, ¿pues percibieron un aumento en las exigencias académicas al comparar esto con otras etapas del proceso educativo;
- La ansiedad ante las evaluaciones inicia aproximadamente dos semanas antes de que deban afrontar la evaluación; asimismo, este estado emocional va aumentando en intensidad a medida que se acerca el proceso evaluativo. Por su parte, la ansiedad va disminuyendo a medida que responden a los criterios de la evaluación, disipándose por completo cuando esta ha finalizado.

El cuarto objetivo específico fue concretar el sistema de categorías emergentes para sistematizar las características de la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones, sobre lo que se concluye:

- La ansiedad ante las evaluaciones puede definirse en torno a las siguientes categorías y subcategorías:
 1. Ansiedad: pensamientos, respuestas fisiológicas, afrontamiento antes y después de la evaluación, consecuencias de la ansiedad, elementos del contexto, historia de la ansiedad, temporalidad de la ansiedad;
 2. Preocupaciones asociadas a las evaluaciones: como un requisito que debe cumplirse, evitar reprobación para no retrasarse, graduarse rápido para irse del país, no sentirse lo suficientemente preparados, sentirse evaluados, cumplir con expectativas que suponen que tienen los profesores, lo extenso y la estructura de las materias, las evaluaciones escritas, la reputación académica;
 3. Creencias: sobre el éxito en general y el éxito académico, sobre la educación superior y sobre formar parte de la comunidad estudiantil de la Universidad Central de Venezuela;

4. Motivaciones: tales como las calificaciones, el reconocimiento social y familiar, el reconocimiento propio de los logros y los incentivos materiales y de actividad;
5. Habilidades individuales: tales como tolerancia a la frustración, el planteamiento de metas a largo plazo, el manejo de técnicas de relajación y la puesta en marcha de determinadas estrategias de estudio.

El quinto objetivo específico fue identificar los factores clave que forman parte del contexto de evaluación de los estudiantes de 8vo. semestre de Psicología Clínica de la Escuela de Psicología-UCV; sobre esto, se plantean las siguientes conclusiones:

- Las condiciones sociales, políticas y económicas del país, en la actualidad, tienen un impacto negativo sobre la ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes y su experiencia académica en general, pues temen que ocurran situaciones que puedan perjudicar su desempeño, tales como robos, paros de transporte y protestas. Igualmente, se han visto obligados a llevar a cabo actividades laborales a fin de tener sustento económico, lo que, en su opinión, les resta tiempo y energía para dedicarse a sus estudios;
- Las principales preocupaciones reportadas por los participantes respecto a los procesos de evaluación giran en torno al cumplimiento de un requisito para lograr sus objetivos. En este sentido, los estudiantes aspiran evitar reprobar para no retrasar el cumplimiento de sus metas, tales como obtener rápidamente el título universitario para irse del país;
- Otra de las preocupaciones reportadas por los participantes es la de no sentirse completamente preparados para dar respuestas efectivas ante los procesos de evaluación; en atención a esto, se encontró que frecuentemente los estudiantes menosprecian sus capacidades para obtener resultados satisfactorios en las evaluaciones;
- Los estudiantes manifestaron que las evaluaciones en general, ya sea en ámbitos distintos al académico, como el social, les generan preocupación, pues el saber que otra persona está emitiendo juicios sobre ellos es una fuente de inquietud;

- A los informantes les preocupa cumplir con ciertas expectativas que suponen que tiene el profesor; es decir, los participantes perciben que el profesor espera un desempeño específico de su parte en los procesos de evaluación y sienten inquietud al considerar que no serán capaces de cumplir con esto que creen que espera el profesor de su parte;
- Las asignaturas que tienen una mayor cantidad de contenidos teóricos y están estructuradas a partir de programas y cronogramas específicos, percibidos como poco flexibles, generan un mayor índice de ansiedad ante las evaluaciones en los participantes;
- Las evaluaciones escritas producen niveles más intensos de ansiedad en los estudiantes que otros tipos de evaluación, especialmente aquellas que tienen preguntas de desarrollo, pues los participantes manifestaron que consideran que no tienen una capacidad adecuada para redactar sus ideas de forma comprensible;
- A los participantes les preocupa la opinión que otros pudiesen formarse respecto a su desempeño académico; en este sentido, anticipan que otras personas, como compañeros y profesores, los definen en función de su rendimiento, por lo que aspiran a lograr resultados satisfactorios a fin de que las personas tengan una buena imagen de ellos como estudiantes y como individuos;
- Para los estudiantes el éxito gira en torno a la satisfacción y el bienestar de hacer lo que les genera disfrute, dedicándose profesionalmente a las áreas que les generan mayor interés, por lo que los estudios universitarios son el medio para estudiar lo que les gusta y por tanto, ser exitosos;
- Según los informantes, el éxito académico gira en torno a los conocimientos, competencias y aprendizajes adquiridos durante la formación profesional;
- Los participantes tienen una alta estima en relación a su pertenencia a la comunidad UC Vista, especialmente a la Escuela de Psicología, pues consideran que esto es un orgullo, además de que es el medio a partir del cual tendrán éxito en el futuro;

- Las calificaciones obtenidas por los estudiantes en los procesos de evaluación tienen importancia respecto al esfuerzo que invierten en su preparación. Si bien los participantes manifestaron que su definición de éxito académico no depende de las notas obtenidas en los procesos de evaluación, indicaron que obtener calificaciones consideradas satisfactorias para ellos los motivaba para seguir esforzándose en sus estudios;
- Una importante fuente de motivación para los estudiantes es el reconocimiento y apoyo que perciben por parte de sus familiares y otras personas significativas en relación a su desempeño académico;
- Otra fuente de motivación para los estudiantes es el reconocimiento que ellos mismos hacen de los logros que han alcanzado en el pasado; en este sentido, cuando evalúan en retrospectiva los objetivos que han alcanzado, se energizan para seguir esforzándose en el logro de sus metas;
- Los estudiantes se recompensan por sus logros permitiéndose actividades recreativas tales como ir a la playa o al cine luego de haber alcanzado los objetivos académicos que se plantearon;
- Los participantes manifestaron ser poco tolerantes ante las situaciones que les generan frustración, ante lo que responden con estados emocionales que les generan malestar, lo que les dificulta la planificación de soluciones; específicamente, una de las situaciones reportadas que les generaría mayor frustración sería no lograr obtener un título universitario. Igualmente, indicaron que prefieren no pedir ayuda para solucionar sus problemas, pues no quieren ser percibidos como una fuente de molestia por otras personas;
- Los informantes son capaces de plantearse metas a largo plazo y de mantener los esfuerzos necesarios para alcanzarlas; sobre esto, manifestaron que su principal meta a largo plazo es obtener el título de Licenciados(as) en Psicología;
- Los estudiantes conocen y emplean técnicas de relajación ante situaciones de tensión emocional, particularmente la respiración diafragmática y la relajación muscular progresiva;

- Los participantes manifestaron estar satisfechos con las estrategias de estudio que emplean para prepararse frente a los procesos de evaluación; sobre esto, comentaron que leen los materiales, hacen resúmenes, mapas conceptuales y esquemas, además de involucrarse en discusiones con otros estudiantes respecto a los contenidos que serán evaluados.

Teniendo esto en cuenta, es posible concluir que el modelo de análisis funcional de la conducta de Barbado, Sánchez y Segura, (1995), resultó ser elemento organizador de la información adecuado y pertinente a fin de dar cumplimiento a los objetivos de la presente investigación, puesto que facilitó el desarrollo de una entrevista en función de ciertos ejes temáticos clave, a partir de lo que se logró caracterizar el fenómeno de estudio, tal como se había propuesto.

Habiendo caracterizado la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones, queda clara la importancia de comprender los objetos de estudio en el contexto social e individual en el que se presentan, a fin de obtener descripciones específicas de las realidades que son construidas y vivenciadas por los actores sociales; de esta forma, es posible el desarrollo de estrategias de intervención idiosincráticas que permitan modificar la realidad, con el objetivo de disminuir la ansiedad ante las evaluaciones y evitar las consecuencias negativas que tiene esta sobre las experiencias académicas y la vida en general de los estudiantes.

Se espera que, en el futuro, sea posible la ampliación de la línea de investigación, obteniendo información respecto a la experiencia de estudiantes que tengan características distintas a las de los participantes del presente estudio; igualmente, se espera que se desarrollen programas de intervención sobre la base de la información presentada, de forma que sea posible una experiencia académica universitaria en ausencia del malestar y de las consecuencias negativas asociadas a la ansiedad ante las evaluaciones.

IX. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación se vio restringida por los elementos que se presentan a continuación:

- Teniendo en cuenta los criterios de accesibilidad de los participantes clave y la factibilidad de la investigación, solo fue posible trabajar con un grupo de nueve estudiantes del 8vo semestre de Psicología Clínica, lo cual puede comprometer la posible extrapolación de los resultados a estudiantes que presenten otras características;
- Trabajar únicamente con estudiantes adscritos a una de las opciones de pre especialización ofrecidas por la Escuela de Psicología, posiblemente tuvo alguna incidencia en los resultados, pues pueden existir concepciones preestructuradas de la ansiedad en función del modelo teórico predominante en la opción;
- El contar con participantes clave que son cursantes de los últimos semestres de la formación profesional, puede implicar que estos hayan aprendido y/o ajustado sus estrategias de afrontamiento a la ansiedad ante las evaluaciones, además de que es posible que hayan adquirido repertorios que les permitan sobrellevar de manera más eficaz las exigencias académicas;
- Investigar el fenómeno de la ansiedad ante las evaluaciones únicamente en el contexto de la Escuela de Psicología, restringe la información que se puede obtener respecto a la experiencia de estudiantes de otras Escuelas y/o Facultades de la Universidad, además de las comparaciones que pudiesen hacerse en relación al fenómeno;
- A fin de garantizar la factibilidad de la investigación, no fue posible incluir la opinión de los Profesores respecto a la ansiedad ante las evaluaciones.

Por tanto, teniendo en cuenta los resultados obtenidos a partir de la presente investigación, además de las limitaciones y la experiencia en general, se presentan a continuación una serie de recomendaciones, a fin de continuar el proceso de investigación respecto al fenómeno de la ansiedad ante las evaluaciones:

- Caracterizar la ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes del ciclo básico de la Escuela de Psicología;
- Caracterizar la ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes de las diferentes Opciones de pre especialización de la Escuela de Psicología;
- Comparar la experiencia en torno a la ansiedad ante las evaluaciones entre los estudiantes del Ciclo Básico de la Escuela de Psicología y los cursantes de las diferentes opciones de pre especialización;
- Comparar la experiencia en torno a la ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes en función de la opción de pre especialización a la cual se encuentran adscritos;
- Caracterizar y comparar la experiencia en torno a la ansiedad ante las evaluaciones de estudiantes adscritos a diferentes Escuelas y Facultades de la Universidad Central de Venezuela;
- Caracterizar y comparar la experiencia en torno a la ansiedad ante las evaluaciones de estudiantes de diferentes universidades del país;
- Caracterizar y comparar la experiencia en torno a la ansiedad ante las evaluaciones de estudiantes que cursen las distintas etapas del proceso educativo, desde el preescolar hasta la universidad;
- Tener en cuenta la opinión de los Profesores y demás miembros del personal docente en torno a la ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes;
- Diseñar y validar un instrumento de evaluación tipo test teniendo en cuenta la información arrojada por la presente investigación, de forma que sea posible obtener datos de forma rápida y eficaz respecto a la ansiedad ante las evaluaciones;
- Desarrollar esfuerzos para combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa a fin de construir modelos integradores respecto al fenómeno, contemplando sus características en toda su complejidad;
- Verificar la congruencia entre los datos obtenidos a partir de la metodología cuantitativa y la información resultante de métodos

cualitativos, con el objetivo de enriquecer el conocimiento que se tiene sobre el fenómeno;

- Evaluar la relación entre la ansiedad ante las evaluaciones y otros elementos, tales como el rendimiento académico, el bienestar, las habilidades para la vida, entre otros;
- Diseñar, validar y evaluar la eficiencia de programas de intervención que permitan la disminución de los niveles de ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Álvarez, J., Aguilar, J. y Lorenzo, J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: relaciones con variables personales y académicas [Versión electrónica], *Electronic Journal of Research in Educational Psychological*, 10(1), 333 – 354. <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551017.pdf>
- Arenas, C. y Puigcerver, A. (2009). Diferencias entre hombres y mujeres en los trastornos de ansiedad: una aproximación Psicobiológica musical [Versión electrónica], *Escritos de psicología*, 3(1), 20-29. http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol3_1/escritospsicologia_v3_1_3mcarenas.pdf
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. (6ª ed.). Caracas: Editorial Episteme.
- Arnau, J., Anguera, M. y Gómez, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. España, Murcia: Compobell.
- Ayora, A. (1993). Ansiedad en situaciones de evaluación o examen en estudiantes secundarios de la ciudad de Loja (Ecuador) [Versión electrónica], *Revista latinoamericana de Psicología* 25(3), 425-231. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80525305.pdf>
- Aquilino, P., Cabanyes, J. y Armentia, A. (2003). *Fundamentos de Psicología de la personalidad*. España: Instituto de Ciencias para la Familia. Universidad de Navarra. Ediciones Rialp.
- Beck, A. y Steer, R. (2011). *Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)*. Pearson Educación.
- Barbado, P., Sánchez, P. y Segura, M. (1995). *Análisis Funcional de la conducta: Un modelo explicativo*. España. 2ª. Universidad de Granada.

- Becerra-García, A., Madalena, A., Estanislau, C., Rodríguez-Rico J., Días H., Bassi, A., Chagas-Bloes, D. y Morato, S. (2007). Ansiedad y miedo: su valor adaptativo y maladaptaciones [Versión electrónica], *Revista latinoamericana de Psicología*, 39(1), 75 – 81. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80539107.pdf>
- Blog de la Escuela de Psicología de la UCV (s.f.). Sobre la escuela. Recuperado el 31 de Octubre de 2015 de <https://psicologiaucvdotcom.wordpress.com/about/>.
- Brito, N. (2005). Efectos de un programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de la universidad central de Venezuela (Tesis de Licenciatura). Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Psicología.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable [Versión electrónica], *Psicoperspectivas*, (2), 53 – 82. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- Camacho, J. (2003). El ABC de la terapia cognitiva. Recuperado el 3 de junio de 2017 de <http://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo23.pdf>
- Casilimas, A. (2002). *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior. Bogotá, Colombia.
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. y Valdez N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología [Versión electrónica], *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(2), 365 – 392. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6849/6983>
- Campos, M., Iraurgi, J., Páez, D. y Velasco, C. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes un meta-análisis de 13 estudios [Versión electrónica], *Boletín de Psicología*, 82, 25 – 44. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N82-2.pdf>
- Cañero, C. (2002). Modelo de afrontamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones terapéuticas [Versión electrónica], *Apuntes de Psicología*, 20(3), 403 – 414. http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL20_3_5.pdf

- Castellanos, M., Guarnizo, C. y Salamanca, Y. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de Medicina Humana del primer y sexto año [Versión electrónica], *Anales de la facultad de medicina*, 62(1), 25 – 30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37962105>
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes [Versión electrónica], *Diversitas*, 1(2), 183 – 194. <http://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf>
- Cornejo, M. y Lucero, M. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento [Versión electrónica], *Fundamentos en humanidades*, 2, 143 – 153. <http://www.redalyc.org/pdf/184/18412608.pdf>
- Chávez de Anda, E. (2004). *Estrategias de afrontamiento a la ansiedad de evaluación y su relación con el desempeño académico en estudiantes universitarios incorporados a modelos educativos innovadores*. (Tesis de Maestría). Universidad de Colima. Colombia
- Czernik, G., Giménez, N., Almirón, L. y Larroza, G. (2005). *Ansiedad Rasgo-Estado en una Escuela de Formación Profesional de la ciudad de Resistencia (Chaco)*. Recuperado el 29 de Abril de 2015, de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/03-Medicas/2006-M-067.pdf>
- Dávila, A., Ruiz, R., Moncada, L. y Gallardo, I. (2011). Niveles de ansiedad, depresión y percepción de apoyo social en estudiantes de Odontología de la Universidad de Chile [Versión electrónica], *Revista de Psicología*, 20(2), 147 – 172. <http://www.redalyc.org/pdf/264/26421338007.pdf>

- De castro, A., Donado, C. y Kruiuzenga, S. (2005). Comprensión de la experiencia de ansiedad en padres ante el diagnóstico de cáncer de un hijo(a) según la psicología existencial tendencias [Versión electrónica], *Psicología desde el Caribe*, 16, 178 – 197. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301607>
- Díaz, M., Sánchez, M. y Fernández-Abascal, E. (s.f.). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento [Versión electrónica], *Revista electrónica de motivación y emoción*, 3(4). <http://reme.uji.es/articulos/agarce4960806100/texto.html>
- Domarco, E. (2004). La ansiedad en la educación musical [Versión electrónica], *Revista de Psicodidáctica*, 17, 101 – 107. <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501710.pdf>
- Escuela de Psicología UCV (2005). *Pensum*. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Fernández- Ballesteros, R. (1994). *Evaluación conductual hoy*. Madrid; Pirámide.
- Fernández, J. (1992). *Procesos cognitivos en la ansiedad y depresión*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Fierro, A. (1997). Estrés, afrontamiento y salud. En Hombrados, M. (comp.), *Estrés y salud* (p.p. 9 – 38). Valencia: Promolibro.
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? [Versión electrónica], *Evaluar*, 6, 32 – 51. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/533>
- Furlán, L., Sánchez, J., Hereida, D., Piemontesi, S. y Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios [Versión electrónica], *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117 – 124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80111899009>
- Guerra, C. y Plaza, H. (2001). Diseño, implementación y evaluación de un programa de tratamiento conductual para el Síndrome de Asperger. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad del Mar, Chile.

- Guevara, M. (1993). *Análisis conductual del comportamiento infantil*. Cuadernos de postgrado. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, DF: McGraw-Hill.
- Herrnstein, R. (1983). Superstición: un corolario de los principios del condicionamiento operante. En W. Honig & J. Staddon (Eds.). *Manual de conducta operante* (pp. 50-71). México: Trillas.
- Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar [Versión electrónica], *Estudios Pedagógicos*, 27, 111 – 118. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100008
- López, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar? [Versión electrónica], *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(5), 35 – 56. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espanol/Art_5_29.pdf
- Manrique, C. y Miranda, A. (2006). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes [Versión electrónica], *Revista de Psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizan*, 2(1), 33 – 39. <http://www.hhv.gob.pe/revista/2006/3%20estilos%20y%20estrategias%20de%20afrontamiento.pdf>
- Martínez, M., Ingles, C., Vindel, A. y García, J. (2012). Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang musical [Versión electrónica], *Ansiedad y estrés*, 18(2-3), 201 – 219. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/35859>
- Mcclelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Mejías, M. (2014). *Supresión condicionada en humanos*. (Trabajo de Grado). Universidad de Jaén. España.

- Montaña, L. (2011). *Ansiedad en situación de examen y estrategias de afrontamiento en alumnos universitarios de 1° y 5° año*. (Trabajo de Grado para optar por el título de licenciatura). Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Psicología y Relaciones Humanas.
- Monteagudo, M., Inglés, C., Vindel, A. y Fernández, J. (2012). Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang [Versión electrónica], *Ansiedad y Estrés*, 18(2-3), 201-219.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35859/1/2012_Martinez-Monteagudo_etal_AnsiedadEstres.pdf
- Morales, C. (1994). *Ansiedad, Stress y trastornos psicofisiológicos*. (Trabajo de Grado). Universidad Complutense de Madrid. España
- Morga, L. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. México, DF: Red tercer milenio
- Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo [Versión electrónica], *Investigaciones sociales*, 8(13), 277 – 299.
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6928/6138>
- Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación [Versión electrónica], *Revista de Educación*, 4, 167 – 179.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Spielberg, C. (1975). *Inventario de Ansiedad Rasgo y Estado (IDARE)*. Manual Moderno.
- Olivet, S. (2010). *Estrés académico en estudiantes que cursan primer año del ámbito universitario*. (Trabajo de Grado para optar por el título de licenciatura). Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Psicología y Relaciones Humanas.
- Peña, A. (1998). Estrés y afrontamiento del estrés frente al examen en educación superior ¿Un estilo o un proceso? [Versión electrónica], *Revista de investigación en psicología*, 1(2), 113 – 133.
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v01_n2/pdf/a05v1n2.pdf

- Pérez, E. (2007). *Reflexiones sobre el diseño emergente en la formación y actualización en investigación cualitativa* (Ensayo). Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.
- Pérez, K. (1998). *Ansiedad ante los exámenes: un análisis funcional*. (Trabajo de Grado para optar por el título de licenciatura), Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Piemontesi, S. y Heredia, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico [Versión electrónica], *Revista tesis*, 1, 74 – 86. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/4118>
- Piemontesi, S., Heredia D., Furlan, L., Sánchez, J. y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios [Versión electrónica], *Anales de psicología*, 28(1), 89 – 96. <http://www.redalyc.org/pdf/167/16723161011.pdf>
- Pinto, C. (2007). La terapia cognitivo conductual (TCC). Sociedad Española de Psiquiatría, recuperado el 3 de junio de 2017, de <http://www.sepsiq.org>
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física [Versión electrónica], *Suma Psicológica*, 16(2), 85 – 112. <http://www.redalyc.org/pdf/1342/134213131007.pdf>
- Pitoni, D. y Rovella, A. (2013). Ansiedad y perfeccionismo: su relación con la evaluación académica universitaria [Versión electrónica], *Enseñanza e investigación en Psicología*, 18(2), 329 – 341. <http://www.redalyc.org/pdf/292/29228336009.pdf>
- Polaino, A., Cabanyes, J. y Armentia, A. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Madrid: Rialp.
- Poroj, E. (2012). *Ansiedad ante las evaluaciones académicas: Estudio descriptivo comparativo realizado con hombres y mujeres estudiantes del ciclo básico, del Colegio Adventista El Alba, en Municipio de Momostenango, Departamento de Totonicapan*. (Trabajo de Grado para optar por el título de licenciatura). Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, Facultad de Psicología.

- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Recuperado el 2 de abril de 2017, de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad*. (pp.47-84). Lima: UNMSM.
- Reynoso, L. y Seligson E. (2005). *Psicología Clínica de la salud, un enfoque conductual*. Guadalajara, México: Manual moderno.
- Real Academia Española. (s.f.). Ansiedad. En Diccionario de la lengua española (22ª ed.). Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=ansiedad>
- Richards, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje [Versión electrónica], *Psicoperspectivas*, 4(1), 13 – 18. http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_psico/psico_2005.pdf
- Ríos, G. (2010). *Relación entre el rendimiento académico y la ansiedad ante las evaluaciones en los alumnos del primer año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana: ciclo 2009-I*. (Trabajo de Grado para optar por el título de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Escuela de Postgrado, Perú.
- Rodríguez, J., González, A., Linares, V., Buron, R., López, L. y Guadalupe, L. (2008). Ansiedad, depresión y salud [Versión electrónica], *Suma Psicológica*, 15(1), 43 – 74. <http://www.redalyc.org/pdf/1342/134212604002.pdf>
- Rojo, V., Tifner, M. y Albanesi, S. (2014). Ansiedad ante exámenes orales en estudiantes de la Licenciatura en Psicología [Versión electrónica], *Revista diálogos* 2(4), 109 - 120. <http://200.24.17.74:8080/jspui/handle/fcsh/354>
- Sierra, J., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar [Versión electrónica], *Revista Mal-estar e subjetividade*, 3(1), 10 – 59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27130102>

- Santiago, J., Etchebarne, I., Gómez, M. y Roussos, A. (2010). Una perspectiva psicoanalítica sobre el trastorno de ansiedad generalizada, raíces históricas y tendencias [Versión electrónica], *Revista de la sociedad Argentina de Psicoanálisis*, 14, 197 – 219. 220033108_Una_perspectiva_psicoanalitica_sobre_el_trastorno_de_ansiedad_generalizada_Raices_historicas_y_tendencias_actuales
- Universidad Central de Venezuela (2009). *Reseña histórica*. Recuperado el 31 de Octubre de 2015 de <http://www.ucv.ve/sobre-la-ucv/resena-historica.html>.
- Valdés, C. y Flórez, J. (1983). El niño ante el hospital, programa para reducir la ansiedad hospitalaria. España: Universidad de Oviedo.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos [Versión electrónica], *Revista Calidad*, 3 (1), 119-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>
- Villaseñor, M. (2010). Correlación entre ansiedad y bienestar psicológico en estudiantes que ingresan a la universidad [Versión electrónica], *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 1(1), 41 - 48. http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/pdfs/rmpe_v1n1_a5.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Formato de validación de la entrevista

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA.**

Estudio(s) de Pregrado:
Institución:
Tiempo de egresado:
Estudio(s) posteriores:
Área de experticia:
Ocupación actual:

El material que se presenta a continuación representa una de las actividades a ejecutar en la investigación “Caracterización de la ansiedad ante las evaluaciones de un grupo de estudiantes del 8vo semestre de Psicología Clínica”, la cual forma parte del trabajo especial de Grado de: María José Hernández Méndez, CI: V-20.629.913 y María Alejandra Iscurpi Naranjo, CI: V-20.483.676, para optar al Título de Licenciadas en Psicología. Mediante este estudio, se pretende describir la respuesta de ansiedad académica a través de la elaboración, validación y aplicación de una entrevista, tomando como ejes temáticos principales, los elementos del análisis funcional de la conducta, propuesto por Barbado, Sánchez y Segura (1995).

Específicamente, los objetivos que se pretenden lograr a partir de la investigación, son:

General

- Caracterizar la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes de 8vo semestre de Psicología Clínica de la Escuela de Psicología-UCV.

Específicos

- Validar el instrumento de evaluación de la conducta de ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes de 8vo semestre de Psicología Clínica de la Escuela de Psicología-UCV.
- Describir la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones de los estudiantes de 8vo semestre de Psicología Clínica de la Escuela de Psicología-UCV.

En consecuencia, se desarrolló un guion de entrevista semiestructurada, mediante la cual se buscará conocer la respuesta de ansiedad académica. La información obtenida, a través de esta, será sometida a análisis, con la finalidad de organizarla sistemáticamente, para así, describir el fenómeno de estudio a partir de las expresiones de los informantes clave, mediante el procedimiento del Análisis de Contenido.

De forma específica, con el objetivo de organizar los temas de la entrevista, se eligieron como ejes temáticos los elementos del análisis funcional de la conducta propuestos por Barbado, Sánchez y Segura, (1995), la cual es utilizada por el modelo conductual de la Psicología para analizar la interacción funcional e identificar las condiciones en el sujeto y en el entorno para que dicha interacción vaya a ser probable en el futuro; para esto, se basa en los siguientes supuestos del comportamiento que rigen el modelo:

- La conducta es un tipo de interacción entre un organismo y su entorno, la interacción completa es el objeto de análisis.
- Las variables funcionales forman la interacción: función estímulo y función de respuesta.
- Las variables disposicionales no pertenecen a la interacción pero influyen en la esta.
- El análisis funcional debe explicar y predecir las interacciones establecidas y mantenidas si se dan determinadas condiciones.

En este sentido, el comportamiento como objeto de estudio, queda definido como el campo comportamental, la cual consiste en la interacción entre el organismo y el entorno, formando una intersección entre variables funcionales y disposicionales del entorno y variables tanto funcionales como disposicionales del sujeto (Barbado, Sánchez y Segura, 1995). Estos elementos se definen en los apartados correspondientes del formato de validación.

Su valiosa colaboración consistirá en la validación de la entrevista, evaluando la congruencia entre cada una de las preguntas, los objetivos y dimensiones de la investigación. En este sentido, girará en torno a los siguientes elementos:

- **Pertinencia:** la pregunta abordada responde a los objetivos del eje temático.
- **Adecuación:** la pregunta es apropiada para cumplir los objetivos del eje temático.
- **Claridad:** el enunciado de las preguntas puede ser comprendido por las personas a quiénes va dirigido
- **Suficiencia:** hace referencia a si las preguntas establecidas son suficientes para alcanzar los objetivos de los ejes temáticos.

Instrucciones: a continuación se le presenta un cuadro en el que deberá valorar las preguntas de la entrevista, en función de elementos tales como su pertinencia, adecuación, claridad y suficiencia. Adicionalmente, se ofrece una columna en la que podrá escribir alguna observación adicional o sugerencia que pudiese mejorar la redacción de la pregunta.

- Marque una **X** en el cuadro correspondiente a la escala de valoración según su evaluación de la pregunta, por ejemplo:

Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué sensaciones corporales percibes cuando estas ansioso(a)?	Pertinente		
		Adecuada		
		Clara		
		Suficiente		

- Tenga en cuenta que los aspectos de cada pregunta a evaluar son los siguientes:

Pertinencia	La pregunta abordada responde a los objetivos del eje temático
Adecuación	Si la pregunta es apropiada para cumplir los objetivos del eje temático
Claridad	Si el enunciado de las preguntas puede ser comprendido por las personas a quiénes va dirigido
Suficiencia	Hace referencia a si las preguntas establecidas son suficientes para alcanzar los objetivos de los ejes temáticos

- De igual forma, es sumamente importante cualquier comentario o sugerencia adicional que pudiese hacer respecto a cada enunciado, para lo que puede hacer uso de la columna correspondiente a las observaciones.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, se despiden de Ud.

María Alejandra Iscurpi Naranjo

María José Hernández Méndez

PREGUNTA INICIALObjetivos:

- Establecer la existencia de respuestas de ansiedad ante las evaluaciones en los estudiantes.
- Identificar los tipos de evaluación que generan ansiedad en los estudiantes.
- Conocer las explicaciones que pueden dar los estudiantes respecto a su ansiedad frente a las evaluaciones.

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Consideras que las evaluaciones te producen ansiedad? ¿Por qué?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

EJE TEMÁTICO I: SECUENCIA FUNCIONAL: interacción funcional entre la estimulación antecedente, la respuesta del individuo y la estimulación consecuente (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

LI RESPUESTA: cambios en el organismo producidos por la relación funcional con el entorno, pudiendo ser cambios en las constantes fisiológicas o cambios de movimiento y posición del organismo; ya sea preparándolo para la acción o actuando sobre el medio para modificarlo (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Identificar las manifestaciones fisiológicas, cognitivas y motoras de la ansiedad.
- Conocer la intensidad y frecuencia de las respuestas de ansiedad.
- Comparar las respuestas del individuo cuando siente ansiedad ante las evaluaciones y cuando no experimenta dicha emoción.

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué sientes cuando estás ansioso(a) al prepararte para una evaluación?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
2	¿Qué haces?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
3	¿Qué piensas? Del 1 al 100 ¿Qué tan ciertos crees que son esos pensamientos?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
4	¿Cuál fue el episodio más significativo en el que te hayas sentido así? Descríbelo	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
5	Durante el lapso de una semana, ¿Con qué frecuencia te sientes de esa forma? ¿Con qué intensidad (del 1 al 100)?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
6	Si pudieses comparar cómo te sientes cuando estás ansioso(a) y no estándolo ¿Cómo lo harías?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
7	Imagina que al salir de esta entrevista tienes una evaluación ¿Qué piensas/sientes/harías?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

III ESTÍMULOS ANTECEDENTES: estímulos, externos e internos, manifiestos o encubiertos, que señalan o indican que de darse una respuesta se recibirán ciertas consecuencias (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Identificar estímulos externos y manifiestos que anteceden a la respuesta de ansiedad.
- Identificar estímulos encubiertos e internos que anteceden a la respuesta de ansiedad.
- Conocer las diferencias que pueden existir respecto a la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones dependiendo del tipo de evaluación, la materia que se evalúa, el profesor de la asignatura y demás elementos de comparación.

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué crees que te hace sentir así?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
2	¿Te preocupan las evaluaciones? ¿Por qué? ¿Qué clase de evaluaciones?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
3	¿Desde qué momento empiezas a sentirte así? ¿Cuánto tiempo dura esto?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
4	¿Qué piensas/sientes/haces al saber que serás evaluado?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
5	¿Qué elementos crees que influyen en que te sientas de esa forma?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
6	¿Existen diferencias en tu respuesta de ansiedad dependiendo de la materia que se evalúa? ¿Cuáles? ¿Por qué?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
7	¿Esta respuesta se presenta en algún lugar particular? ¿Cuáles? Evaluar intensidad en cada lugar	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
8	¿Esta respuesta ocurre en algún momento particular del semestre? ¿Cuáles? Evaluar intensidad en función del período	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

IIII ESTÍMULOS CONSECUENTES: aquellos cambios producidos, respecto a la estimulación antecedente, tras la emisión de una respuesta, haciendo más o menos probables la misma interacción en circunstancias similares, dependiendo de si la consecuencia ha sido agradable, que hace alusión al refuerzo o aversivas, referidas castigo (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos

- Reconocer la existencia de posibles beneficios percibidos producto de la ansiedad ante las evaluaciones.
- Identificar las consecuencias de la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué haces para dejar de sentirte de esta forma? y/o ¿Qué pasa o que tiene que pasar para que dejes de sentirte así?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
2	¿Cómo afrontas esta emoción? ¿Logras disminuirla?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
3	¿Esta ansiedad es un problema para ti? ¿Te gustaría no sentirte así? ¿Por qué?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
4	¿Qué te ha permitido este estado de ansiedad?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
5	¿Qué pasaría si no sintieras ansiedad?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

EJE TEMÁTICO II: EVENTOS DISPOSICIONALES: elementos del segmento conductual que no forman parte de la interacción pero que influyen sobre la probabilidad de que se manifieste (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

II.I EVENTOS DISPOSICIONALES DEL ENTORNO: condiciones previas del entorno en el que se presenta la interacción, que hacen más o menos probable su existencia (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).**II.I.I MEDIO DE CONTACTO:** medio social recíproco con los sistemas de contacto del individuo (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Identificar las creencias asociadas a la experiencia universitaria.
- Identificar las creencias asociadas a ser un estudiante de la Escuela de Psicología-UCV.
- Identificar las creencias asociadas al rol de estudiante
- Conocer las expectativas respecto al desempeño académico.

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué significa para ti ser estudiante universitario? ¿Qué significa para ti ser UCVista?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
2	¿Qué expectativas tienes respecto a la carrera?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
3	¿Qué significa ser buen estudiante? ¿Por qué? ¿Te consideras buen estudiante? ¿Por qué?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
4	¿Qué significa ser mal estudiante?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
5	¿Qué pensarías de ti si te consideraras un mal estudiante? ¿Qué pasaría?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

II.I.II CONTEXTO PRÓXIMO: la disposición de objetos, personas y hechos en la situación (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Conocer las características físicas de los lugares donde se presenta la respuesta de ansiedad.
- Comparar las características físicas entre los lugares donde se presenta la respuesta y aquellos lugares donde no se presenta la ansiedad.
- Identificar la presencia de personas significativas en momentos y situaciones donde se presenta la ansiedad.
- Definir las percepciones de los estudiantes respecto a la emisión de la respuesta en determinados lugares y ante ciertas personas.

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿En qué lugares sientes más ansiedad? Establecer una jerarquía ¿Quiénes están presentes?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
2	¿En qué lugares no sientes ansiedad? ¿Quiénes están presentes? Comparar contextos, situaciones y presencia de personas	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
3	¿Por qué crees que en algunos lugares/situaciones te sientes ansioso(a) respecto a las evaluaciones y en otros no?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

II.I.III CONTEXTO AMPLIO: representa elementos no tan próximos y definatorios en la situación, pero presentes (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Conocer la influencia de elementos económicos, sociales y políticos sobre la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.
- Identificar los momentos del semestre en los que la respuesta de ansiedad se presenta con mayor ansiedad y/o frecuencia
- Determinar si existen épocas en las que la respuesta de ansiedad frente a las evaluaciones se agudiza.

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué otras situaciones externas a ti pudiesen influir en tus niveles de ansiedad?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
2	¿Existen momentos en las que has sentido mayor ansiedad respecto a tus estudios? ¿Cuáles? ¿Por qué?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

II.IV VALORES SOCIALES: normas, instituciones y valores que se superponen a los valores específicos de la interacción (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Conocer la influencia de las opiniones y valoraciones respecto al desempeño académico de las personas más significativas para los estudiantes sobre la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.
- Identificar los valores personales respecto a la educación y las motivaciones que influyen sobre la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué opinan las personas más importantes de tu entorno sobre tus estudios? ¿Cómo te posicionas respecto a eso?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
2	¿Qué valores se te han inculcado respecto a la educación superior?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
3	¿Es importante para ti obtener un título universitario? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si no lo obtienes?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
4	¿Qué te motivó a estudiar en la universidad? ¿Qué hubiese pasado si no hubieses logrado estudiar en la universidad?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
5	¿Haces comentarios respecto a tu desempeño académico con las personas más importantes para ti? ¿Qué pasa si es un buen desempeño? ¿Qué pasa si es un desempeño inferior?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

II.I EVENTOS DISPOSICIONALES DEL INDIVIDUO: condiciones presentes del organismo con las que interactúa con el entorno (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

II.I.I EVENTOS DISPOSICIONALES DEL INDIVIDUO ESPECÍFICOS: condiciones del individuo que tienen influencia específica sobre la interacción sujeta a análisis (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

II.I.I.I HISTORIA DE CONDICIONAMIENTO DE LA INTERACCIÓN: referencia a la historia de la interacción sujeta a análisis (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivo:

- Conocer la historia y evolución de la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Desde cuándo te sientes así? ¿Recuerdas la primera vez que te sentiste así? Descríbelo ¿Qué ha cambiado?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
2	¿En la escuela te sentías así? ¿Por qué? ¿En el liceo? ¿Por qué? Descríbelos. Evaluar cambios de intensidad y frecuencia	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

II.I.I.II PRIVACIÓN / SACIACIÓN: exceso o déficit de determinadas condiciones y/o estímulos en el organismo, que probabilizan la existencia de la interacción (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Identificar condiciones en el organismo que influyen sobre la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.
- Conocer la influencia de los hábitos de vida y estudio sobre la respuesta de ansiedad ante las evaluaciones.

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	<i>Hábitos de estudio:</i> ¿Cómo son tus estrategias de estudio? Describe como te preparas para una evaluación. ¿Qué materias estudias más?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
2	<i>Hábitos de sueño:</i> ¿Tienes horario para dormir? ¿Cómo calificas la calidad de sueño? ¿Dejas de dormir para estudiar? Compara tu sueño cuando tienes evaluaciones cerca y cuando no.	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
3	<i>Alimentación y consumo de sustancias:</i> ¿Cómo es tu alimentación? Describe un día típico. ¿Consumes café? ¿Cuánto? ¿Cigarrillos? ¿Cuántos? ¿Alguna otra sustancia? ¿Medicamentos? ¿Notas algún cambio en tu cuerpo y/o conducta tras consumir esto? ¿Su consumo cambia al acercarse las evaluaciones?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
4	<i>Familia:</i> ¿Con quién vives? ¿Cómo es su relación? ¿Cambia su relación cuando tienes evaluaciones y/o cuando te sientes ansioso(a)?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
5	<i>Recreación:</i> ¿Tienes tiempo libre? ¿Qué haces? ¿Qué te gustaría hacer? ¿Tienes un grupo de amigos (dentro y fuera de la universidad)? ¿Tienes pareja? ¿Desearías tener más tiempo libre? ¿Para qué? ¿Qué harías? ¿Qué te gusta hacer cuando estas solo(a)?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
6	<i>Otros:</i> ¿Trabajas? ¿Haces alguna otra actividad además de estudiar? ¿Esto influye en algún aspecto de tu vida?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

II.I.II EVENTOS DISPOSICIONALES DEL INDIVIDUO GENERALES: condiciones del individuo que tienen influencia sobre diversas interacciones (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

II.I.I.I REPERTORIOS BÁSICOS DE HABILIDADES: paquetes de operantes que posibilitan la existencia de las interacciones (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

II.I.II.I ESPECÍFICAS: habilidades del sujeto específicas a la interacción (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivo:

- Describir las percepciones de los estudiantes respecto a sus habilidades académicas.

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Cómo evalúas tus habilidades de lectura?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
2	¿Cómo evalúas tus habilidades de redacción?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
3	¿Cómo evalúas tus habilidades de análisis?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
4	¿Cómo evalúas tus habilidades de síntesis?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
5	¿Cómo te desempeñas en los exámenes?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
6	¿Cómo evalúas tu capacidad de memoria?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
7	¿Qué tal te va en las exposiciones?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

II.III.II GENERALES: habilidades que posee el sujeto que influyen sobre diversas interacciones (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Determinar las percepciones de los estudiantes respecto a sus habilidades de solución de problemas.
- Describir las percepciones de los estudiantes respecto a sus habilidades sociales.
- Identificar las percepciones de los estudiantes respecto a sus habilidades de manejo emocional.

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	<i>Solución de problemas:</i> ¿Qué haces cuando tienes un problema? ¿Cuál es tu estrategia de solución? ¿Cómo te sientes cuando se te presenta un problema? ¿Te consideras eficaz solucionando problemas? ¿Por qué?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
2	<i>Habilidades sociales:</i> ¿Logras iniciar y mantener conversaciones con personas conocidas? ¿Desconocidas? ¿Se te hace fácil o difícil hablar en público? ¿Tienes dificultades para pedir ayuda y/o favores? ¿Expresas tus opiniones a pesar de que sean distintas a las de los demás? ¿Cómo te sientes expresando y recibiendo afecto? ¿Realizas/recibes críticas?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
3	<i>Manejo/control emocional:</i> ¿Sabes relajarte? ¿Conoces alguna estrategia? ¿Conoces estrategias de respiración? ¿Logras identificar tus emociones? ¿Comunicas tus emociones y/o sentimientos? ¿Qué sientes en tu cuerpo ante cada emoción? ¿Logras identificar las emociones de los que te rodean?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

II.II.II TASA DE ESTIMULACIÓN REFORZANTE: la tasa de estimulación a la que el sujeto puede acceder por su disponibilidad natural y su capacidad para emitir operantes que le den acceso a estos (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Identificar las fuentes de motivación de los estudiantes.
- Conocer la disponibilidad de los elementos que motivan a los estudiantes.

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué te gusta hacer? ¿Cada cuánto lo haces?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
2	¿Qué te motiva? ¿Qué usas para mantenerte motivado? ¿Qué tan disponible está para ti esa motivación?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
3	Cuando logras algo, ¿Cómo lo celebras?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

II.II.III FUNCIONES DE REFUERZO PRIORITARIAS: los que de forma predominante mantienen el comportamiento (Barbado, Sánchez y Segura, 1995).

Objetivos:

- Identificar los estímulos que predominantemente mantienen las conductas de los estudiantes.
- Determinar si existe preponderancia respecto a las cualidades internas o externas de los estímulos que predominantemente mantienen las conductas de los estudiantes.
- Determinar si existe preponderancia respecto a las cualidades inmediatas o diferidas de los estímulos que predominantemente mantienen las conductas de los estudiantes.

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	Al lograr tus objetivos, ¿Prefieres incentivos materiales o intangibles? ¿Cómo qué? ¿Por qué?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
2	¿Eres capaz de esperar por ver el fruto de tus esfuerzos? ¿Cuánto tiempo?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
3	¿Qué beneficios te traen tus esfuerzos? ¿Qué desearías? ¿Cuándo?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			
4	¿Qué es el éxito para ti?	Pertinente			
		Adecuada			
		Clara			
		Suficiente			

Anexo 2. Resultados de la validación de la entrevista

PREGUNTA INICIAL

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Consideras que las evaluaciones te producen ansiedad? ¿Por qué?	Pertinente	3	2	
		Adecuada	3	2	
		Clara	3	2	
		Suficiente	3	2	

EJE TEMÁTICO I: SECUENCIA FUNCIONAL

I.1 RESPUESTA

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué sientes cuando estás ansioso(a) al prepararte para una evaluación?	Pertinente	3	2	<i>Los jurados opinaron que se trata de una pregunta cerrada, por lo que recomendaron modificarla, de forma que quedase como: “¿Qué cambios observas en tu cuerpo?”.</i>
		Adecuada	2	2	
		Clara	2	3	
		Suficiente	2	3	
2	¿Qué haces?	Pertinente	3	2	<i>Los jurados recomendaron completar la pregunta de la siguiente manera: “¿Qué haces cuando sientes ansiedad ante alguna evaluación?”.</i>
		Adecuada	3	2	
		Clara	2	3	
		Suficiente	2	3	
3	¿Qué piensas? Del 1 al 100 ¿Qué tan ciertos crees que son esos pensamientos?	Pertinente	3	2	<i>Una de las observaciones de los jurados fue que se trataba de muchas preguntas en una, recomendando modificarla a: “¿Qué piensas en dichas situaciones?”.</i>
		Adecuada	2	3	
		Clara	0	5	
		Suficiente	2	3	

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
4	¿Cuál fue el episodio más significativo en el que te hayas sentido así? Descríbelo	Pertinente	3	2	<i>Los jurados consideraron que se trata de una pregunta muy amplia.</i>
		Adecuada	3	2	
		Clara	3	2	
		Suficiente	4	1	
5	Durante el lapso de una semana, ¿Con qué frecuencia te sientes de esa forma? ¿Con qué intensidad (del 1 al 100)?	Pertinente	4	1	<i>Los jurados recomendaron añadir la dimensión de duración.</i>
		Adecuada	3	2	
		Clara	1	4	
		Suficiente	1	4	
6	Si pudieses comparar cómo te sientes cuando estás ansioso(a) y no estándolo ¿Cómo lo harías?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
7	Imagina que al salir de esta entrevista tienes una evaluación ¿Qué piensas/sientes/harías?	Pertinente	3	2	<i>Los jurados consideraron que la pregunta no iba acorde al hilo conductor de la entrevista, además que resulta una pregunta muy amplia.</i>
		Adecuada	3	2	
		Clara	2	3	
		Suficiente	2	3	

I.II ESTÍMULOS ANTECEDENTES

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué crees que te hace sentir así?	Pertinente	2	3	<i>Los jurados observaron que la pregunta no se corresponde con los objetivos, recomendando modificarla de la siguiente forma: “¿Qué situaciones crees que te hacen sentir así?”.</i>
		Adecuada	2	3	
		Clara	1	4	
		Suficiente	1	4	

	Pregunta		S i	No	Observaciones/Recomendaciones
2	¿Te preocupan las evaluaciones? ¿Por qué? ¿Qué clase de evaluaciones?	Pertinente	2	3	<i>Los jurados observaron que esta pregunta ya se hace al inicio de la entrevista, por lo que recomendaron hacer énfasis en las clases de evaluaciones que les generan preocupación.</i>
		Adecuada	2	3	
		Clara	1	4	
		Suficiente	1	4	
3	¿Desde qué momento empiezas a sentirte así? ¿Cuánto tiempo dura esto?	Pertinente	3	2	<i>Los jurados recomendaron cambiar la palabra “esto” por la palabra “situación”, para darle contexto a la pregunta.</i>
		Adecuada	3	2	
		Clara	3	2	
		Suficiente	2	1	
4	¿Qué piensas/sientes/haces al saber que serás evaluado?	Pertinente	0	5	<i>Los jurados consideraron que esta pregunta se vincula con el eje de la respuesta.</i>
		Adecuada	0	5	
		Clara	0	5	
		Suficiente	0	5	
5	¿Qué elementos crees que influyen en que te sientas de esa forma?	Pertinente	2	3	<i>Los jurados recomendaron modificar la pregunta de la siguiente forma: “¿Cuales elementos consideras que inciden en que te sientas de esa forma?”.</i>
		Adecuada	2	3	
		Clara	3	2	
		Suficiente	2	3	
6	¿Existen diferencias en tu respuesta de ansiedad dependiendo de la materia que se evalúa? ¿Cuáles? ¿Por qué?	Pertinente	3	2	<i>Los jurados recomendaron evaluar profesor, personas presentes y tipo de evaluación.</i>
		Adecuada	3	2	
		Clara	3	2	
		Suficiente	3	2	
7	¿Esta respuesta se presenta en algún lugar particular? ¿Cuáles? Evaluar intensidad en cada lugar	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	3	2	
		Suficiente	3	2	
8	¿Esta respuesta ocurre en algún momento particular del semestre? ¿Cuáles? Evaluar intensidad en función del período	Pertinente	4	1	<i>Los jurados recomendaron incluir escala de intensidad.</i>
		Adecuada	4	1	
		Clara	3	2	
		Suficiente	3	2	

I.III ESTÍMULOS CONSECUENTES

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué haces para dejar de sentirte de esta forma? y/o ¿Qué pasa o que tiene que pasar para que dejes de sentirte así?	Pertinente	4	1	<i>Los jurados opinaron que se trata de dos preguntas diferentes en una, por lo que recomendaron dividir las.</i>
		Adecuada	3	2	
		Clara	3	2	
		Suficiente	3	2	
2	¿Cómo afrontas esta emoción? ¿Logras disminuirla?	Pertinente	2	3	<i>Los jurados recomendaron modificar la pregunta de la siguiente forma: “¿Cómo logras disminuir la ansiedad?”</i>
		Adecuada	2	3	
		Clara	1	4	
		Suficiente	1	4	
3	¿Esta ansiedad es un problema para ti? ¿Te gustaría no sentirte así? ¿Por qué?	Pertinente	1	4	
		Adecuada	1	4	
		Clara	1	4	
		Suficiente	1	4	
4	¿Qué te ha permitido este estado de ansiedad?	Pertinente	3	2	<i>Los jurados consideraron que se trata de una pregunta difícil de entender, por lo que recomendaron modificarla de la siguiente forma: “¿Qué te ha permitido lograr/obtener este estado de ansiedad?”</i>
		Adecuada	2	3	
		Clara	1	4	
		Suficiente	2	3	
5	¿Qué pasaría si no sintieras ansiedad?	Pertinente	2	3	<i>Los jurados observaron que se trata de una pregunta ambigua, por lo que recomendaron especificar “si no sintieras ansiedad ante las evaluaciones”.</i>
		Adecuada	2	3	
		Clara	1	4	
		Suficiente	1	4	

EJE TEMÁTICO II: EVENTOS DISPOSICIONALES**II.I EVENTOS DISPOSICIONALES DEL ENTORNO****II.I.I MEDIO DE CONTACTO**

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué significa para ti ser estudiante universitario? ¿Qué significa para ti ser UC Vista?	Pertinente	2	3	<i>Los jurados recomendaron separar las preguntas.</i>
		Adecuada	2	3	
		Clara	3	2	
		Suficiente	2	3	
2	¿Qué expectativas tienes respecto a la carrera?	Pertinente	3	2	
		Adecuada	3	2	
		Clara	2	3	
		Suficiente	2	3	
3	¿Qué significa ser buen estudiante? ¿Por qué? ¿Te consideras buen estudiante? ¿Por qué?	Pertinente	2	3	<i>Los jurados consideraron que hay un juicio de valor, por lo que recomendaron que es más adecuado que sea el participante quien se defina como estudiante y partir desde allí.</i>
		Adecuada	2	3	
		Clara	2	3	
		Suficiente	2	3	
4	¿Qué significa ser mal estudiante?	Pertinente	2	3	<i>Los jurados consideraron que hay un juicio de valor, por lo que recomendaron que es más adecuado que sea el participante quien se defina como estudiante y partir desde allí.</i>
		Adecuada	2	3	
		Clara	2	3	
		Suficiente	2	3	
5	¿Qué pensarías de ti si te consideraras un mal estudiante? ¿Qué pasaría?	Pertinente	3	2	<i>Los jurados consideraron que hay un juicio de valor, por lo que recomendaron que es más adecuado que sea el participante quien se defina como estudiante y partir desde allí.</i>
		Adecuada	3	2	
		Clara	3	2	
		Suficiente	3	2	

II.I.II CONTEXTO PRÓXIMO

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿En qué lugares sientes más ansiedad? Establecer una jerarquía ¿Quiénes están presentes?	Pertinente	4	1	<i>Los jurados recomendaron incluir situaciones.</i>
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	2	3	
2	¿En qué lugares no sientes ansiedad? ¿Quiénes están presentes? Comparar contextos, situaciones y presencia de personas	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	3	2	
		Suficiente	3	2	
3	¿Por qué crees que en algunos lugares/situaciones te sientes ansioso(a) respecto a las evaluaciones y en otros no?	Pertinente	3	2	
		Adecuada	3	2	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	3	

II.I.III CONTEXTO AMPLIO

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué otras situaciones externas a ti pudiesen influir en tus niveles de ansiedad?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	3	2	
		Suficiente	3	2	
2	¿Existen momentos en las que has sentido mayor ansiedad respecto a tus estudios? ¿Cuáles? ¿Por qué?	Pertinente	3	2	
		Adecuada	3	2	
		Clara	2	2	
		Suficiente	2	3	

II.IV VALORES SOCIALES

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué opinan las personas más importantes de tu entorno sobre tus estudios? ¿Cómo te posicionas respecto a eso?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
2	¿Qué valores se te han inculcado respecto a la educación superior?	Pertinente	4	1	<i>Los jurados recomendaron pedir ejemplos.</i>
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
3	¿Es importante para ti obtener un título universitario? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si no lo obtienes?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
4	¿Qué te motivó a estudiar en la universidad? ¿Qué hubiese pasado si no hubieses logrado estudiar en la universidad?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
5	¿Haces comentarios respecto a tu desempeño académico con las personas más importantes para ti? ¿Qué pasa si es un buen desempeño? ¿Qué pasa si es un desempeño inferior?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	

II.I EVENTOS DISPOSICIONALES DEL INDIVIDUO

II.I.I EVENTOS DISPOSICIONALES DEL INDIVIDUO ESPECÍFICOS

II.I.I.HISTORIA DE CONDICIONAMIENTO DE LA INTERACCIÓN

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Desde cuándo te sientes así? ¿Recuerdas la primera vez que te sentiste así? Descríbelo ¿Qué ha cambiado?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
2	¿En la escuela te sentías así? ¿Por qué? ¿En el liceo? ¿Por qué? Descríbelos. Evaluar cambios de intensidad y frecuencia	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	3	2	
		Suficiente	2	3	

II.I.I.II PRIVACIÓN / SACIACIÓN

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	<i>Hábitos de estudio:</i> ¿Cómo son tus estrategias de estudio? Describe como te preparas para una evaluación. ¿Qué materias estudias más?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
2	<i>Hábitos de sueño:</i> ¿Tienes horario para dormir? ¿Cómo calificas la calidad de sueño? ¿Dejas de dormir para estudiar? Compara tu sueño cuando tienes evaluaciones cerca y cuando no.	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
3	<i>Alimentación y consumo de sustancias:</i> ¿Cómo es tu alimentación? Describe un día típico. ¿Consumes café? ¿Cuánto? ¿Cigarrillos? ¿Cuántos? ¿Alguna otra sustancia? ¿Medicamentos? ¿Notas algún cambio en tu cuerpo y/o conducta tras consumir esto? ¿Su consumo cambia al acercarse las evaluaciones?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
4	Familia: ¿Con quién vives? ¿Cómo es su relación? ¿Cambia su relación cuando tienes evaluaciones y/o cuando te sientes ansioso(a)?	Pertinente	4	1	Los jurados recomendaron preguntar lugar de procedencia.
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
5	Recreación: ¿Tienes tiempo libre? ¿Qué haces? ¿Qué te gustaría hacer? ¿Tienes un grupo de amigos (dentro y fuera de la universidad)? ¿Tienes pareja? ¿Desearías tener más tiempo libre? ¿Para qué? ¿Qué harías? ¿Qué te gusta hacer cuando estas solo(a)?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
6	Otros: ¿Trabajas? ¿Haces alguna otra actividad además de estudiar? ¿Esto influye en algún aspecto de tu vida?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	

II.I.II EVENTOS DISPOSICIONALES DEL INDIVIDUO GENERALES

II.I.II.I REPERTORIOS BÁSICOS DE HABILIDADES

II.I.II.I.I ESPECÍFICAS

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Cómo evalúas tus habilidades de lectura?	Pertinente	4	1	Los jurados recomendaron solicitar una descripción en lugar de una evaluación, además de preguntar si mejoraría algo.
		Adecuada	4	1	
		Clara	3	2	
		Suficiente	3	2	
2	¿Cómo evalúas tus habilidades de redacción?	Pertinente	4	1	Los jurados recomendaron solicitar una descripción en lugar de una evaluación, además de preguntar si mejoraría algo.
		Adecuada	4	1	
		Clara	3	2	
		Suficiente	3	2	

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
3	¿Cómo evalúas tus habilidades de análisis?	Pertinente	4	1	<i>Los jurados recomendaron solicitar una descripción en lugar de una evaluación, además de preguntar si mejoraría algo.</i>
		Adecuada	4	1	
		Clara	3	2	
		Suficiente	3	2	
4	¿Cómo evalúas tus habilidades de síntesis?	Pertinente	4	1	<i>Los jurados recomendaron solicitar una descripción en lugar de una evaluación, además de preguntar si mejoraría algo.</i>
		Adecuada	4	1	
		Clara	3	2	
		Suficiente	3	2	
5	¿Cómo te desempeñas en los exámenes?	Pertinente	4	1	<i>Los jurados recomendaron modificar la pregunta de la siguiente forma: “¿Cómo es tu desempeño?”.</i>
		Adecuada	4	1	
		Clara	3	2	
		Suficiente	3	2	
6	¿Cómo evalúas tu capacidad de memoria?	Pertinente	4	1	<i>Los jurados recomendaron solicitar una descripción en lugar de una evaluación, además de preguntar si mejoraría algo.</i>
		Adecuada	4	1	
		Clara	3	2	
		Suficiente	3	2	
7	¿Qué tal te va en las exposiciones?	Pertinente	3	2	
		Adecuada	2	3	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	

II.I.II.II GENERALES

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	<i>Solución de problemas: ¿Qué haces cuando tienes un problema? ¿Cuál es tu estrategia de solución? ¿Cómo te sientes cuando se te presenta un problema? ¿Te consideras eficaz solucionando problemas? ¿Por qué?</i>	Pertinente	4	1	<i>Los jurados recomendaron pedir ejemplos.</i>
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
2	<i>Habilidades sociales:</i> ¿Logras iniciar y mantener conversaciones con personas conocidas? ¿Desconocidas? ¿Se te hace fácil o difícil hablar en público? ¿Tienes dificultades para pedir ayuda y/o favores? ¿Expresas tus opiniones a pesar de que sean distintas a las de los demás? ¿Cómo te sientes expresando y recibiendo afecto? ¿Realizas/recibes críticas?	Pertinente	3	2	<i>Los jurados recomendaron relacionar esto al ámbito académico.</i>
		Adecuada	3	2	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
3	<i>Manejo/control emocional:</i> ¿Sabes relajarte? ¿Conoces alguna estrategia? ¿Conoces estrategias de respiración? ¿Logras identificar tus emociones? ¿Comunicas tus emociones y/o sentimientos? ¿Qué sientes en tu cuerpo ante cada emoción? ¿Logras identificar las emociones de los que te rodean?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	

II.II.II TASA DE ESTIMULACIÓN REFORZANTE

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	¿Qué te gusta hacer? ¿Cada cuánto lo haces?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
2	¿Qué te motiva? ¿Qué usas para mantenerte motivado? ¿Qué tan disponible está para ti esa motivación?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
3	Cuando logras algo, ¿Cómo lo celebras?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	

II.II.III FUNCIONES DE REFUERZO PRIORITARIAS

	Pregunta		Si	No	Observaciones/Recomendaciones
1	Al lograr tus objetivos, ¿Prefieres incentivos materiales o intangibles? ¿Cómo qué? ¿Por qué?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
2	¿Eres capaz de esperar por ver el fruto de tus esfuerzos? ¿Cuánto tiempo?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
3	¿Qué beneficios te traen tus esfuerzos? ¿Qué desearías? ¿Cuándo?	Pertinente	4	1	
		Adecuada	4	1	
		Clara	4	1	
		Suficiente	3	2	
4	¿Qué es el éxito para ti?	Pertinente	3	2	<i>Los jurados recomendaron modificar la pregunta de la siguiente forma: “¿Cómo defines el éxito?”. Adicionalmente, recomendaron añadir una pregunta específica respecto a la definición del éxito académico.</i>
		Adecuada	3	2	
		Clara	2	3	
		Suficiente	2	3	

Anexo 3. Versión final de la entrevista

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

ENTREVISTA

NOMBRE
EDAD
SEMESTRE
LUGAR DE PROCEDENCIA
MATERIAS QUE CURSA

PREGUNTA INICIAL

1. ¿Consideras que las evaluaciones te producen ansiedad? ¿Por qué?

EJE TEMÁTICO I: SECUENCIA FUNCIONAL**I.I RESPUESTA**

2. ¿Qué sientes en tu cuerpo cuando estás ansioso por alguna evaluación?
3. Cuando estas ansioso por alguna evaluación ¿Qué haces?
4. ¿Qué piensas en dicha situación?
5. ¿Cuál fue el episodio más significativo en el que te hayas sentido así? Descríbelo
6. Durante el lapso de una semana, ¿Con qué frecuencia te sientes de esa forma?
7. ¿Con qué intensidad (del 1 al 100)?
8. ¿Cuánto tiempo sueles sentir esta ansiedad?
9. Si pudieses comparar cómo te sientes cuando estás ansioso(a) y no estándolo ¿Cómo lo harías?

I.II ESTÍMULOS ANTECEDENTES

1. ¿Hay alguna situación particular que te haga sentir ansiedad en relación a las evaluaciones?
2. ¿Qué te preocupa de las evaluaciones?
3. ¿Qué clase de evaluaciones?
4. ¿Desde qué momento empiezas a sentir ansiedad?
5. ¿Qué elementos consideras que inciden en que te sientas de esa forma?
6. ¿Esta respuesta se presenta en algún lugar particular? ¿Cuáles?

7. ¿Existen diferencias en tu respuesta de ansiedad dependiendo de la materia que se evalúa? ¿Cuáles? ¿Por qué?
8. ¿Esta respuesta ocurre en algún momento particular del semestre? ¿Cuáles?

I.III ESTÍMULOS CONSECUENTES

9. ¿Qué haces para dejar de sentirte de esta forma?
10. ¿Qué pasa o que tiene que pasar para que dejes de sentirte así?
11. ¿Cómo afrontas la ansiedad que te producen las evaluaciones?
12. ¿Logras disminuir la ansiedad? ¿Cómo?
13. ¿Crees que sentir esta ansiedad te ha permitido lograr algo? ¿Qué? ¿Por qué?
14. ¿Qué podría pasar si no te sintieras ansioso ante las evaluaciones?

EJE TEMÁTICO II: EVENTOS DISPOSICIONALES

II.I EVENTOS DISPOSICIONALES DEL ENTORNO

II.I.I MEDIO DE CONTACTO

1. ¿Qué significa para ti ser estudiante universitario?
2. ¿Qué significa para ti ser UC Vista?
3. ¿Qué expectativas tienes respecto a la carrera?
4. ¿Cómo defines tu desempeño como estudiante?

II.I.II CONTEXTO PRÓXIMO

1. ¿En qué lugares sientes más ansiedad? ¿Quiénes están presentes?
2. ¿En qué lugares no sientes ansiedad?
3. ¿Quiénes están presentes?
4. ¿Por qué crees que en algunos lugares/situaciones te sientes ansioso(a) respecto a las evaluaciones y en otros no?

II.I.III CONTEXTO AMPLIO

1. ¿Qué otras situaciones externas a ti pudiesen influir en tus niveles de ansiedad?
2. ¿Han habido momentos en los que has sentido mayor ansiedad respecto a tus estudios?

II.I.IV VALORES SOCIALES:

1. ¿Qué opinan las personas más importantes de tu entorno sobre tus estudios?
2. ¿Cómo te posicionas respecto a eso?
3. ¿Qué valores se te han inculcado respecto a la educación superior?
4. ¿Es importante para ti obtener un título universitario? ¿Por qué?
5. ¿Qué pasaría si no lo obtienes?
6. ¿Qué te motivó a estudiar en la universidad?

7. ¿Qué hubiese pasado si no hubieses logrado estudiar en la universidad?
8. ¿Haces comentarios respecto a tu desempeño académico con las personas más importantes para ti?
9. ¿Qué pasa si es un buen desempeño?
10. ¿Qué pasa si es un desempeño inferior?

II.I EVENTOS DISPOSICIONALES DEL INDIVIDUO

II.I.I EVENTOS DISPOSICIONALES DEL INDIVIDUO ESPECÍFICOS

II.I.I.I HISTORIA DE CONDICIONAMIENTO DE LA INTERACCIÓN

1. ¿Desde cuándo te sientes así?
2. ¿Recuerdas la primera vez que te sentiste así? Descríbelo
3. ¿Qué ha cambiado?
4. ¿En el liceo? ¿Por qué?
5. ¿En la escuela te sentías así? ¿Por qué?

II.I.I.II PRIVACIÓN / SACIACIÓN

Hábitos de estudio:

1. *¿Cómo son tus estrategias de estudio?*
2. *Describe como te preparas para una evaluación*
3. *¿Qué materias estudias más?*

Hábitos de sueño:

1. *¿Tienes horario para dormir?*
2. *¿Cómo calificas la calidad de sueño?*
3. *¿Dejas de dormir para estudiar?*
4. *Compara tu sueño cuando tienes evaluaciones cerca y cuando no.*

Alimentación y consumo de sustancias

1. *¿Cómo es tu alimentación? Describe un día típico.*
2. *¿Consumes café? ¿Cuánto?*
3. *¿Cigarrillos? ¿Cuántos?*
4. *¿Alguna otra sustancia?*
5. *¿Medicamentos?*
6. *¿Notas algún cambio en tu cuerpo y/o conducta tras consumir esto?*
7. *¿Su consumo cambia al acercarse las evaluaciones?*

Familia:

1. *¿Con quién vives?*
2. *¿Cómo es su relación?*

3. *¿Cambia su relación cuando tienes evaluaciones y/o cuando te sientes ansioso (a)?*

Recreación:

1. *¿Tienes tiempo libre? ¿Qué haces?*
2. *¿Qué te gustaría hacer?*
3. *¿Tienes un grupo de amigos (dentro y fuera de la universidad)?*
4. *¿Tienes pareja?*
5. *¿Desearías tener más tiempo libre? ¿Para qué? ¿Qué harías?*
6. *¿Qué te gusta hacer cuando estas solo(a)?*

Otros

7. *¿Trabajas?*
8. *¿Haces alguna otra actividad además de estudiar?*
9. *¿Esto influye en algún aspecto de tu vida?*

II.II EVENTOS DISPOSICIONALES DEL INDIVIDUO GENERALES

II.I.II REPERTORIOS BÁSICOS DE HABILIDADES

II.I.II.I ESPECÍFICAS

10. *¿Cómo describes tus habilidades de lectura?*
11. *¿Cómo describes tus habilidades de redacción?*
12. *¿Cómo describes tus habilidades de análisis?*
13. *¿Cómo describes tus habilidades de síntesis?*
14. *¿Cómo es tu desempeño en los exámenes?*
15. *¿Cómo describes tu capacidad de memoria?*
16. *¿Qué tal te va en las exposiciones?*

II.I.II.II GENERALES

Solución de problemas:

4. *¿Qué haces cuando tienes un problema?*
5. *¿Cuál es tu estrategia de solución?*
6. *¿Cómo te sientes cuando se te presenta un problema?*
7. *¿Te consideras eficaz solucionando problemas? ¿Por qué?*

Habilidades sociales:

8. *¿Logras iniciar y mantener conversaciones con personas conocidas?
¿Desconocidas?*
9. *¿Se te hace fácil o difícil hablar en público?*

10. *¿Tienes dificultades para pedir ayuda y/o favores?*
11. *¿Expresas tus opiniones a pesar de que sean distintas a las de los demás?*
12. *¿Cómo te sientes expresando y recibiendo afecto?*
13. *¿Realizas/recibes críticas?*

Manejo/control emocional:

14. *¿Sabes relajarte?*
15. *¿Conoces alguna estrategia?*
16. *¿Conoces estrategias de respiración?*
17. *¿Logras identificar tus emociones?*
18. *¿Comunicas tus emociones y/o sentimientos?*
19. *¿Qué sientes en tu cuerpo ante cada emoción?*
20. *¿Logras identificar las emociones de los que te rodean?*

II.I.II.TASA DE ESTIMULACIÓN REFORZANTE

21. *¿Qué te gusta hacer? ¿Cada cuánto lo haces?*
22. *¿Qué te motiva? ¿Qué usas para mantenerte motivado?*
23. *¿Qué tan disponible está para ti esa motivación?*
24. *Cuando logras algo, ¿Cómo lo celebras?*

II.I.II.III FUNCIONES DE REFUERZO PRIORITARIAS

25. *Al lograr tus objetivos, ¿Prefieres incentivos materiales o intangibles? ¿Cómo qué? ¿Por qué?*
26. *¿Eres capaz de esperar por ver el fruto de tus esfuerzos? ¿Cuánto tiempo?*
27. *¿Qué beneficios te traen tus esfuerzos? ¿Qué desearías? ¿Cuándo?*
28. *¿Qué significa el éxito para ti?*
29. *¿Cómo defines el éxito académico?*

Anexo 4. Escalas empleadas para seleccionar y caracterizar a los participantes clave.



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

NOMBRE

CORREO

NÚMERO DE TELEFONO

INVENTARIO DE ANSIEDAD RASGO-ESTADO

Algunas expresiones que las personas usan para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y marque una X en el espacio que indique cómo se siente ahora mismo, o sea, en estos momentos. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

	ITEM	NO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
1	Me siento calmado				
2	Me siento seguro				
3	Estoy tenso				
4	Estoy contrariado				
5	Me siento a gusto				
6	Me siento alterado				
7	Estoy alterado por algún posible contratiempo				
8	Me siento descansado				
9	Me siento ansioso				
10	Me siento cómodo				
11	Me siento con confianza en mí mismo				
12	Me siento nervioso				
13	Estoy agitado				
14	Me siento "a punto de explotar"				
15	Me siento relajado				
16	Me siento satisfecho				
17	Estoy preocupado				
18	Me siento muy excitado y aturdido				
19	Me siento alegre				
20	Me siento bien				

Algunas expresiones que las personas usan para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y marque una X en el espacio que indique cómo se siente generalmente.

No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero describa cómo se siente generalmente.

	ITEM	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	CASI SIEMPRE
1	Me siento bien				
2	Me canso rápidamente				
3	Siento ganas de llorar				
4	Quisiera ser tan feliz				
5	Me pierdo cosas por no poder decidirme rápidamente				
6	Me siento descansado				
7	Soy un persona “tranquila serena y sosegada”				
8	Siento que las dificultades se amontonan al punto de no poder soportarlas				
9	Me preocupo demasiado por cosas sin importancia				
10	Soy feliz				
11	Me inclino a tomar las cosas muy a pecho				
12	Me falta confianza en mí mismo				
13	Me siento seguro				
14	Trato de evitar enfrentar una crisis o dificultad				
15	Me siento melancólico				
16	Estoy satisfecho				
17	Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente				
18	Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza				
19	Soy una persona estable				
20	Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me pongo tenso y alterado				

Anexo 5. Consentimiento Informado

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Caracas, _____

Yo _____, C.I. _____, certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al ejercicio académico de las estudiantes *María José Hernández Méndez* y *María Alejandra Iscurpi Naranjo*, en el que me han invitado a participar, a saber, el trabajo especial de grado titulado: *CARACTERIZACION DE LA ANSIEDAD ANTE LAS EVALUACIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL 8VO SEMESTRE DE PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA-UCV*; por tanto, legítimo que actúo consciente, libre y voluntariamente como colaborador(a), contribuyendo a este procedimiento de forma activa. En este sentido, se me fue informado respecto a:

- Que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mi suministrada.
- El carácter anónimo de la grabación de los contenidos aportados a partir de la entrevista.

Firma