



**Universidad Central de Venezuela  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Psicología  
Departamento de Asesoramiento Psicológico  
y Orientación**

**EFECTOS DE UN PROGRAMA INFORMATIVO PARA EL MANEJO DE LA  
ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD  
CENTRAL DE VENEZUELA**

**Tutora:  
Flor Obregón**

**Autora:  
Nereida Brito**

**Caracas, febrero de 2015**



**Universidad Central de Venezuela  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Psicología  
Departamento de Asesoramiento Psicológico  
y Orientación**

**EFECTOS DE UN PROGRAMA INFORMATIVO PARA EL MANEJO DE LA  
ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD  
CENTRAL DE VENEZUELA**

(Trabajo de investigación presentado ante la Escuela de Psicología, como requisito parcial para optar al título de Licenciada en Psicología)

**Tutora:  
Flor Obregón**

**Autora:  
Nereida Brito**

**Caracas, febrero de 2015**

## DEDICATORIA – AGRADECIMIENTO

- |   |  |
|---|--|
| <p>Ψ A la Ilustre Universidad Central de Venezuela, mi amada “casa que vence la sombra”, por abrirme de nuevo sus puertas para caminar en el sendero de descubrir y aceptar mi propia sombra.</p> <p>Ψ A los docentes de la Escuela de Psicología, porque además de academia me enseñaron el arte de buscar un mejor vivir, y particularmente a mis profesores de la Mención de Asesoramiento Psicológico y Orientación quienes de sus manos tomé conciencia y logré interiorizar que la relación terapéutica que se dé con otro ser humano, se ha de sustentar en la autenticidad, la aceptación incondicional y la comprensión empática, sólo así seré su apoyo para que pueda convertirse en la persona que quiere ser.</p> <p>Ψ A la Profa. Flor María Obregón Maneiro, excelente tutora por su calidad humana y profesional, quien con gran compromiso y responsabilidad supo asumir el rol de acompañarme y conducirme en este trabajo, apuntando siempre a elevados niveles de excelencia académica. Mil gracias por comprender mi “Tempo”.</p> <p>Ψ A la Profas. Mercedes Baltasar y Liliana Cubillos por el inigualable apoyo que dieron para la culminación de este trabajo especial de grado.</p> <p>Ψ A la Lic. María Matilde Salcedo, Lic. Carmen E. Padilla y la Sra. Haidee Perero del Dpto. de Psicología de OBE y a los asistentes al Taller Informativo para el Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes, por su valiosa colaboración para que fuese posible la realización de este trabajo</p> <p>Ψ A mis compañeros de la Mención de Asesoramiento Psicológico y Orientación por darme la oportunidad de aprender junto a ustedes, especialmente a Iliana Jiménez y Rubén Carrillo.</p> <p>Ψ A mi gran amigo y por siempre “Maestro”, Lic. Ricardo López Sanabria, sus enseñanzas fueron mis herramientas de vida.</p> <p>Ψ A la mejor compañera de estudios y de tesis “virtual”, mi querida amiga Andreyana Sánchez. No importa la diferencia de edad cuando se tiene la apertura para compartir.</p> <p>Ψ A mi familia –Herly y Aly- por haber sido clave en la reproducción de mis ideas.</p> <p>Ψ A mis amigos y amigas porque formaron parte activa de este trabajo dándome apoyo intelectual y emocional.</p> <p>Ψ A mi eterno compañero: Hernán J. Jansen Maneiro, la presencia que me fortalece.</p> <p>Ψ Con el permiso de la formalidad académica: <b>GRACIAS A LA VIDA</b></p> | <p><b><i>A mi Nere</i></b><br/>Te amo completa y profundamente.</p> <p><b><i>A mis Hernán</i></b><br/>Gracias por acompañarme por los siglos de los siglos.<br/>Los amo.</p> |
|---|--|

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA INFORMATIVO PARA EL MANEJO DE LA  
ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES  
DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**

Brito V., Nereida  
britobrito2@gmail.com  
Universidad Central de Venezuela

**RESUMEN**

La presente investigación determinó los efectos de un programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes (AE), en una muestra de 18 estudiantes de la U.C.V., de ambos sexos, con edad promedio de 26 años, atendidos en el Dpto. Psicología, de la Organización de Bienestar Estudiantil (OBE). El programa fue diseñado, validado, aplicado y evaluado para cubrir los objetivos del estudio. Se fundamentó en la metodología cuantitativa, de nivel explicativo, diseño cuasí-experimental, pre y postest de grupo único. La muestra se conformó con estudiantes voluntarios, constituyendo un grupo intacto. Se construyó un cuestionario para medir el nivel de información acerca del manejo de la AE. La aplicación fue con un taller informativo de 8 hrs académicas, donde se cubrieron contenidos teóricos y prácticos sobre la ansiedad ante los exámenes y las técnicas para su manejo, tales como: la respiración profunda, la relajación progresiva y la visualización guiadas. Se analizaron los estadísticos descriptivos y la Prueba T, para obtener como resultados diferencias estadísticamente significativas sobre el nivel de información. El programa aplicado y el desempeño de la facilitadora fueron calificados por la gran mayoría de los participantes como excelentes. Las conclusiones indican que el programa resultó ser efectivo para incrementar los niveles de información acerca del manejo de la AE.

**Palabras clave:** Programa informativo, ansiedad ante los exámenes, estudiantes universitarios, asesoramiento psicológico grupal, respiración profunda, relajación progresiva y visualización.

**EFFECTS OF AN INFORMATIVE PROGRAM ON TEST ANXIETY  
MANAGEMENT ON STUDENTS FROM THE UNIVERSIDAD CENTRAL DE  
VENEZUELA**

**ABSTRACT**

This research determined the effects of an informative program on test anxiety (TA) management, on a sample of 18 students from the *Universidad Central de Venezuela (UCV)*, from both genders, with an average age of 26, treated at the Department of Psychology of the university's *Organización de Bienestar Estudiantil (OBE)*. This program was designed, validated, applied and assessed in order to fulfill the study objectives. It was based on a quantitative methodology, on an explanatory level and a one-group pretest-posttest quasi-experimental design. The sample group was integrated by volunteer students who were an intact group. A questionnaire was designed to measure the TA management information levels. The informative program was applied through an 8 academic hour informative workshop; where theoretical and practical content about test anxiety management and techniques aiming to deal with it (i.e. deep breathing, progressive relaxation and guided visualization) were taught. T-student and descriptive statistics were analyzed, and the result was a statistically significant difference on the students' information level. Most participants considered the applied program and its facilitator's performance to be excellent. Conclusions indicate that the program was effective in increasing the TA management information levels.

**Key words:** Informative program, test anxiety, college students, group psychological counseling, deep breathing, progressive relaxation and visualization.

## ÍNDICE

DEDICATORIA – AGRADECIMIENTO .....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. PROBLEMA .....	4
2.1. Planteamiento del problema.....	4
2.2. Objetivos de la investigación .....	10
2.2.1. Objetivo general.....	10
2.2.2. Objetivos específicos .....	10
III. MARCO TEÓRICO .....	11
3.1. Ansiedad.....	11
3.1.1. Aproximación teórica a la ansiedad .....	11
3.1.2. Investigaciones referidas a la ansiedad en estudiantes universitarios .....	16
3.2. Ansiedad ante los exámenes (AE).....	18
3.2.1. Aproximación teórica a la ansiedad ante los exámenes .....	18
3.2.2. Investigaciones referidas a la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios.....	27
3.2.3. Investigaciones referidas a programas de intervención para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios .....	40
3.2.4. Investigaciones referidas a programas de intervención para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de primaria y secundaria.....	55
3.2.5. Programas informativos e investigaciones psicoeducativas.....	59
3.2.6. Técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes .....	66
3.3. Asesoramiento psicológico y ansiedad ante los exámenes .....	72
3.3.1. Formación del asesor psicológico y su abordaje de la ansiedad ante los exámenes.....	72
3.3.2. Programas en el Asesoramiento Psicológico .....	77
IV. MARCO METODOLÓGICO .....	79
4.1. Análisis de variables .....	79
4.1.1. Variable independiente:.....	79
4.1.2. Variable dependiente: .....	80
4.1.3. Variables extrañas .....	81
4.2. Tipo de investigación .....	83
4.3. Diseño de investigación .....	84
4.4. Participantes .....	85
4.4.1. Población.....	85

4.4.2. Muestra.....	85
4.5. Instrumentos para recolección de datos .....	86
4.5.1. Instrumento para la medición de la variable dependiente .....	86
4.5.2. Instrumento de evaluación de la primera sesión del programa .....	87
4.5.3. Instrumento de evaluación del programa informativo .....	87
4.5.4. Instrumentos de evaluación de la observadora .....	87
4.5.5. Instrumentos relacionados con la evaluación de expertos .....	88
4.6. Recursos .....	88
4.6.1. Humanos .....	88
4.6.2. Materiales.....	89
4.7. Procedimiento.....	90
4.7.1. Etapa preparatoria .....	90
4.7.2. Etapa de aplicación .....	94
4.7.3. Etapa de análisis de resultados .....	94
4.7.4. Aspectos de cierre .....	95
V. RESULTADOS.....	96
5.1. Efectos de la aplicación del programa informativo – Análisis cuantitativo de la variable dependiente.....	96
5.1.1. Estadísticos descriptivos para el pretest y postest.....	97
5.1.2. Contraste entre el pretest y el postest para el grupo total de participantes ...	100
5.1.3. Contraste entre pretest y postest por tema evaluado.....	103
5.2. Evaluación de la aplicación del programa.....	105
5.2.1. Evaluación de los objetivos específicos del programa.....	105
5.2.2. Evaluación cualitativa de las actividades del programa.....	109
5.2.3. Autoevaluación como facilitadora .....	124
5.2.4. Aprendizajes obtenidos por la facilitadora.....	125
5.2.5. Evaluación de la observadora.....	125
5.3. Evaluación del programa .....	126
5.3.1. Evaluación de la sesión de la mañana del programa por los participantes ...	126
5.3.2. Evaluación del programa informativo por los participantes .....	129
VI. DISCUSIÓN .....	135
VII. CONCLUSIONES .....	140
VIII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES .....	144
8.1. Limitaciones.....	144
8.2. Recomendaciones.....	145
REFERENCIAS.....	147
ANEXOS.....	160

## ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1.	Diseño de pretest-postest con un solo grupo.....	84
Figura 2.	Histograma de la distribución de los puntajes obtenidos por los participantes en el Pretest.....	98
Figura 3.	Histograma de la distribución de los puntajes obtenidos por los participantes en el Postest.....	99
Figura 4.	Medias de los puntajes obtenidos por los participantes en el Pretest y Postest.....	102
Figura 5.	Gráfico de torta de la distribución porcentual del logro de los objetivos específicos.....	109
Figura 6.	Gráfico de torta de la distribución porcentual de la evaluación del aspecto “impresión y puntaje general” de la facilitadora.....	133
Figura 7.	Gráfico de torta de la distribución porcentual de la evaluación del programa.....	134
Tabla 1.	Distribución de la muestra por edad en años.....	85
Tabla 2.	Distribución de la muestra por facultad y escuela de procedencia.....	86
Tabla 3.	Distribución de la muestra por nivel de estudios en curso.....	86
Tabla 4.	Estadísticos descriptivos para el pretest y postest.....	97
Tabla 5.	Frecuencia de los puntajes obtenidos en el pretest.....	98
Tabla 6.	Frecuencia de los puntajes obtenidos en el Postest.....	99
Tabla 7.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (Pretest-Postest).....	100
Tabla 8.	Prueba T para muestras relacionadas (Pretest-Postest).....	101
Tabla 9.	Puntajes individuales obtenidos en el pretest y postest.....	102
Tabla 10.	Agrupación de los ítems por área temática.....	103
Tabla 11.	Prueba T para muestras relacionadas (Items agrupados por tema. Pretest-Postest).....	104

Tabla 12.	Evaluación de los objetivos específicos del programa – Fase de Inicio...	105
Tabla 13.	Evaluación de los objetivos específicos del programa – Fase de desarrollo.....	107
Tabla 14.	Evaluación de los objetivos específicos del programa – Fase de Cierre..	108
Tabla 15.	Resultados de la evaluación de la primera sesión del programa informativo (Ítem: Ha comprendido).....	127
Tabla 16.	Resultados de la evaluación de la primera sesión del programa informativo (Ítem: Qué aspecto le gustaría que fuese explicado con mayor profundidad).....	128
Tabla 17.	Resultados de la evaluación de la primera sesión del programa informativo (Ítem: Tiempo dedicado a la práctica de la respiración profunda).....	128
Tabla 18.	Resultados de la evaluación de la primera sesión del programa informativo (Ítem: Sugerencia para mejorar cualquier otro aspecto del taller).....	129
Tabla 19.	Resultados de la evaluación del programa informativo (Ítem: Objetivos del programa).....	130
Tabla 20.	Resultados de la evaluación del programa informativo (Ítem: Contenido y estructura).....	131
Tabla 21.	Resultados de la evaluación del programa informativo (Ítem: Recursos e instalaciones).....	132
Tabla 22.	Resultados de la evaluación del programa informativo (Ítem: Facilitadora).....	132
Tabla 23.	Resultados de la evaluación del programa informativo (Ítem: General).....	134

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1.	Formulación general del plan.....	161
Anexo 2.	Marco teórico de apoyo para el taller.....	171
Anexo 3.	Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes.....	177
Anexo 4.	Manual del facilitador.....	182
Anexo 5.	Formato de evaluación de la primera sesión del programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes.....	199
Anexo 6.	Formato de evaluación del programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes.....	200
Anexo 7.	Formato de evaluación: Objetivos del programa.....	202
Anexo 8.	Guía de observación de los facilitadores por parte del Observador....	205
Anexo 9.	Formato de “Validación de Experto para el Instrumento de Medición”.....	206
Anexo 10.	Formato de Validación de Experto.....	210
Anexo 11.	Carta de consentimiento.....	212
Anexo 12.	Autorización para grabaciones y fotografías.....	213
Anexo 13.	Material teórico de apoyo para el taller- Actividad de dramatización..	214
Anexo 14.	Publicidad del “Taller Informativo sobre manejo de la ansiedad ante los exámenes”.....	216
Anexo 15.	Recomendaciones – Taller Informativo sobre manejo de la ansiedad ante los exámenes 10.12.14.....	217
Anexo 16.	Láminas de la presentación en power point.....	218
Anexo 17.	Certificado de participación.....	222
Anexo 18.	Pautas para el Informe de Facilitación.....	223
Anexo 19.	Agrupación de ítems del instrumento de medición por área temática.....	225

## I. INTRODUCCIÓN

En tiempos modernos, la Psicología ha construido bases sólidas para el estudio de variadas situaciones emocionales asociadas a las áreas cognitivas y conductuales, en las que el hombre, en sus procesos vitales, enfrenta adversidades sin el adecuado control para superarlas con el éxito requerido.

Desde la perspectiva expuesta, los estudiantes universitarios comúnmente enfrentan situaciones adversas en la cotidianidad de sus carreras. Muchos de ellos asumen procesos de adaptabilidad que les permiten superar o equilibrar sus metas académicas en correspondencia con sus capacidades y potencial intelectual para obtener logros significativos. En este sentido, es válido referir a Castro y Llanes (2010) quienes exponen que los jóvenes universitarios, a pesar de estar en un nivel avanzado en su formación académica, están expuestos a una serie de factores de riesgo social como consecuencia de mostrar altos niveles de ansiedad y estrés.

En adición a lo anterior, Pérez San Gregorio y Borda (2000) señalan que aún cuando existen grupos de estudiantes que logran adaptarse haciendo frente y dominando la situación, otros no lo hacen y deciden cambiarse a carreras en las que asumen que obtendrán mejores resultados, pero al carecer del adecuado manejo de la ansiedad, repiten las conductas que la sustentan y generan respuestas inadecuadas que frecuentemente se traducen en un bajo rendimiento que conlleva a fracasos académicos.

Es común que los estudiantes experimenten ansiedad frente a los procesos evaluativos universitarios –particularmente ante los exámenes– la cual se manifiesta en ellos a través de respuestas cognitivas y fisiológicas que proyectan sus efectos en diversos grados de intensidad. De esta manera, la ansiedad se percibe de modo negativo como una respuesta emocional que contribuye a la sensación de fracaso, desmotivación hacia el estudio, que cuando es severo paraliza al estudiante quien, en lugar de ejercer acciones conducentes al éxito, desplaza a segundo término cualquier actividad asociada al rendimiento esperado, dejando de alcanzar las metas planteadas (Piemontesi y Heredia, 2011).

Por su parte, Gutiérrez Calvo y Avero (1995) exponen que los estudiantes en situación de examen tienden a responder con elevados niveles de ansiedad ya que tales circunstancias implican la evaluación de sus aptitudes y la preocupación por el mal

desempeño en la tarea, lo que conllevaría a consecuencias adversas para la autoestima, el estatus o la pérdida de algún beneficio esperado. Igualmente, consideran que los componentes cognitivos de la ansiedad (preocupaciones y pensamientos irrelevantes) son los que mayor interferencia pueden producir sobre las tareas que el estudiante debe realizar cuando se está preparando o presentando un examen.

Ahora bien, la situación de examen debe ser afrontada con elevada frecuencia durante el periodo universitario para alcanzar la meta de todo estudiante universitario: recibir el título que lo acredita con idoneidad para ejercer la profesión estudiada. Sin embargo, experimentar ansiedad ante esta situación sin duda alguna es un elemento obstaculizante y con gran efecto sobre el curso de la carrera académica. En tal sentido, la circunstancia de evaluación se configura como un tópico de interés para las investigaciones sobre ansiedad ante los exámenes, pues el hecho de que los estudiantes cuenten con estrategias eficaces para manejar este tipo de circunstancias tendrá una consecuencia directa en el bienestar psicológico, apoyando con esto el logro de sus metas y aspiraciones académicas (Furlan, 2013a; Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi e Illbele, 2009; Grandis, 2009).

Los argumentos revisados permiten entender la necesidad de realizar intervenciones programadas para dar origen a la contribución de seres humanos con mayor actitud evolutiva al momento de enfrentar situaciones que perciben como adversas y manejarlas con el éxito deseado.

Tomando en consideración este panorama, evaluando y conociendo las diversas estrategias que emplean los estudiantes para afrontar su situación de ansiedad, podrían formularse soluciones o mejoras que brinden herramientas adecuadas a cada caso particular, diseñando intervenciones cuya meta sea que el alumno mejore la calidad y cantidad de recursos internos para poder aplicarlos en el momento de enfrentarse a una situación de evaluación académica.

De este modo, los efectos adversos ocasionados por la presencia de la ansiedad ante los exámenes en los estudiantes universitarios pueden manejarse a través de programas de asesoramiento psicológico informativos, tal como se propone en el presente estudio, a los fines de proporcionarles conocimientos teóricos que les permitan manejar adecuadamente

la ansiedad y les capaciten para hacer uso de acciones que desde lo cognitivo-conductual hagan tangible conductas direccionadas hacia el éxito.

Es así como se plantea el presente trabajo para determinar los efectos de un programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes (AE) en estudiantes de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Los distintos capítulos que lo constituyen se describen a continuación. Incluyen en primera instancia, la formulación del problema de investigación y los objetivos, tanto general como específicos que rigen el lineamiento a seguir con esta investigación. Seguidamente, se expone el marco teórico que muestra el sustento de esta investigación, en el que se desarrolla la conceptualización de la ansiedad y de la ansiedad ante los exámenes, se mencionan distintas investigaciones realizadas en diversas poblaciones, tanto a nivel universitario como en educación primaria y secundaria, y se destacan las técnicas seleccionadas para este estudio, cabe decir, respiración profunda, relajación progresiva de Jacobson y visualización. Luego se presenta el marco metodológico donde se describen los datos relativos a la investigación, definición de variable independiente y dependiente, tipo y diseño de investigación, población y muestra, y procedimiento seguido; posteriormente se presentan los resultados de la aplicación del programa tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, en relación al cumplimiento de los objetivos y en cuanto a la evaluación de la facilitadora y el programa. Finalmente, se exponen la discusión de los resultados, las conclusiones, limitaciones y recomendaciones.

## II. PROBLEMA

### 2.1. Planteamiento del problema

Para dar inicio a una investigación acerca de la ansiedad que experimentan los estudiantes universitarios ante las situaciones de presentación de exámenes, es necesario abordar qué es la ansiedad en términos generales.

La ansiedad entendida como respuesta emocional, patrón de respuestas o rasgo específico-situacional, ha estado presente en el ser humano desde su aparición sobre la Tierra, cuando para subsistir se veía obligado a afrontar situaciones de un entorno que se tornaba amenazante (Puchol, 2003). Esos estímulos que se evaluaban como desafiantes, intimidantes o potencialmente peligrosos, para la propia integridad, se han transformado, convirtiéndose en formas más sutiles de exigencia, las que se hacen presentes en los distintos ámbitos donde se desarrolla su vida (familiar, social, laboral y académico) y las cuales pudiesen interferir significativamente con la habilidad de ese ser humano para desenvolverse y adaptarse con éxito a tales ámbitos.

Es precisamente allí cuando la ansiedad se torna un problema para la persona, pues su mecanismo fundamental de respuesta de emergencia para garantizar la supervivencia ante situaciones límites, se produce fuera de contexto ante estímulos no justificados al percibir (o anticipar desde lo cognitivo) algunos eventos concretos y actividades cotidianas como fuentes de auténtico pánico o terror, generando respuestas de ansiedad que llegan a tornarse patológicas. (Puchol, 2003)

En tal sentido, para dar evidencia del impacto que estas respuestas que surgen de estados de ansiedad muestran en la salud de la población, se considera conveniente referir la siguiente información estadística. De acuerdo con los resultados del proyecto Estudio Europeo de la Epidemiología de los Trastornos Mentales el 13,6% de la población de Bélgica, Francia, Alemania, Holanda, Italia y España ha padecido algún trastorno de ansiedad a lo largo de su vida y el 6,4 % en el último año del estudio (Alonso et al., 2004).

Por otro lado, según los estudios estadísticos poblacionales realizados por la National Comorbidity Survey-R, USA en el 2005, la prevalencia en la población de los trastornos de ansiedad en conjunto se ubica en el 29 %, lo cual significa que más de una de

cuatro personas, ha experimentado, experimenta o padecerá algún trastorno de ansiedad, en algún momento de su vida. (Centro de Investigaciones Médicas en Ansiedad, 2013/2014).

Asimismo, en Colombia los trastornos de ansiedad son los de mayor prevalencia entre los trastornos mentales, donde el 19,3 % de la población entre 18 a 65 años ha manifestado alguna vez en su vida este tipo de trastorno, mostrando una mayor frecuencia entre las mujeres (21,8%) (Posada-Villa, Buitrago-Bonilla, Medina-Barreto y Rodríguez-Ospina, 2006).

Como datos más recientes, en nuestro continente la Organización Panamericana de la Salud (2012) revela que en América Latina y el Caribe los trastornos de ansiedad ocupan el 2do. lugar, luego de la depresión, con un 3,4% de prevalencia en la población adulta.

Las estadísticas previas indican que trastornos mentales como la ansiedad tienen un impacto significativo sobre la vida de los individuos, y en consecuencia sobre su núcleo familiar y el macrosistema constituido por la sociedad. Dentro de este macrosistema, el individuo se ve sometido a ansiedad ya que necesita demostrar sus capacidades para ingresar a los distintos microsistemas, tales como el laboral y el académico. Esto produce que la persona comience a experimentar los efectos de la ansiedad de evaluación.

Este tipo de ansiedad por lo general se ve activada ante situaciones en donde la persona interpreta como negativas las valoraciones de sus capacidades y aptitudes formuladas por los demás, es decir, percibe como amenazante el hecho de la evaluación de su nivel de competencia, al anticiparse a consecuencias adversas para su autoestima, su estatus o la pérdida de algún beneficio esperado, que pudiesen derivarse en caso de mostrar un mal desempeño (Gutiérrez Calvo y Averó, 1995; Piemontesi y Heredia, 2011).

Sánchez-Gallo, Castañeiras y Posada, (s.f.) incluyen a la ansiedad ante los exámenes (AE) como una situación prototípica del referido constructo; Hodapp, Glazman y Laux (1995) la definen como un rasgo específico-situacional, caracterizado por la predisposición a reaccionar con elevada ansiedad en contextos que se relacionan con el rendimiento académico. Inicialmente, fue conceptualizada como una respuesta general y uniforme; posteriormente, se distinguieron dos clases de manifestaciones relativamente independientes: las cognitivas denominadas preocupación y las fisiológicas llamadas emocionalidad. En este sentido, Piemontesi y Heredia (2011) citando a Hembree (1988) y Seipp (1991) refieren que se ha demostrado que la emocionalidad afecta negativamente al

rendimiento si está acompañada de elevados niveles de preocupación, por lo cual es el componente cognitivo de la ansiedad ante los exámenes el que determina el rendimiento alcanzado por el estudiante frente a una situación evaluativa.

En este orden de ideas, Escalona y Miguel-Tobal (1996) señalan que la relación ansiedad y rendimiento ha sido ampliamente estudiada dentro de la Psicología, sus inicios se remontan a los trabajos de Yerkes y Dodson, quienes en 1908, formularon la Ley de Dobson-Yerkes, según la cual existe una relación de U invertida entre la motivación del individuo y su nivel de ejecución ante una determinada tarea. Sin embargo, será en los años 50 cuando el estudio de dicha relación alcance su mayor auge, desarrollándose un gran número de investigaciones y el interés que se mantiene hasta la actualidad.

Ayudando lo anterior, vale referir los trabajos de Vargas (2010) y Rojas, Aguijo y Ramírez (2011), donde se encontró que existe una relación estadísticamente significativa entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico, lo cual quiere decir que las personas con un nivel alto de ansiedad van a tender a rendir en bajos niveles y en contraste los que tienen un rendimiento académico alto mantienen la AE en valores bajos; dando así evidencia del efecto debilitador de la AE sobre el aprendizaje y el rendimiento.

Así mismo, se encuentran investigaciones que vinculan la AE, con el rendimiento académico y otras variables como indicadores conductuales y fisiológicos de la AE, sexo, rasgos de personalidad, autoconcepto, asertividad, tipo de prueba, tiempo de estudio y horas de actividades no académicas, entre otras, las cuales igualmente arrojan resultados que apoyan la relación AE-rendimiento antes expuesta; entre ellas se encuentran a Reyes (2003), Hernández-Pozo, Coronado, Araujo y Cerezo (2008), Ávila-Toscano, Hoyos, González y Cabrales (2011), Costales y Neira (2011), Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012) y Politowski, Gerlach, Ingino y Porter (2013).

Otra línea de investigación desarrollada relaciona la ansiedad ante los exámenes con variables vinculadas directamente con el aprendizaje, tales como estrategias para aprender, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y problemas de aprendizaje e incluso estrategias de afrontamiento de las situaciones ansiógenas; aquí se encuentran a Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi e Illbele (2009), Piemontesi y Heredia (2011), Montaña (2011), Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi, Illbele y Martínez (2012), Domínguez, Villegas, Cabezas, Aravena y De la Cruz (2013) y Custodero (2013), los resultados

demuestran aspectos tales como: los estudiantes de baja ansiedad usan más frecuentemente, estrategias de estudio reflexivo; mientras que los más ansiosos utilizaron estrategias de repetición y búsqueda de ayuda académica; así como también un mayor empleo de la estrategia de afrontamiento de distanciamiento y la de escape-avoidancia y menos la estrategia de resolución de problemas y por último éstos muestran menor autoeficacia académica.

De igual manera se encontraron investigaciones que mencionan el efecto significativo de la AE con variables tales como: el perfeccionismo (Ravin, 2008; Pitoni y Rovella, 2013), la agresividad y las horas de sueño previas al examen (Fernández-Castillo, 2009) y la presentación de un examen final (Cardoso, 2011).

Ahora bien, los estudios referidos en los párrafos previos fueron realizados en poblaciones de estudiantes universitarios, donde se observó la incidencia de la AE sobre distintas variables; sin embargo, existen investigaciones que muestran como su efecto no sólo se suscribe a este nivel educativo sino que afecta también a estudiantes tanto de educación primaria como secundaria; a saber López y Acuña (2000), Thompson (2003), Kacprowicz (2008), Larson, El Ramahi, Conn, Estes y Ghibellini (2010) y Torres (2010).

En este punto resulta interesante conocer acerca de algunas estadísticas de la prevalencia de este trastorno en los niveles educativos referidos. En relación con ello, Cassady y Johnson (2001) aprecian que alrededor del 20% de los estudiantes de secundaria experimentan niveles elevados de ansiedad ante los exámenes. Por su parte Escalona y Miguel-Tobal (1996) estiman que aproximadamente entre el 15% y el 25% de los estudiantes presentan elevados niveles de AE, mostrando los efectos de su presencia en los tres niveles fisiológico, conductual y cognitivo. Por otro lado, Politowski, Gerlach, Ingino y Porter (2013) consideran que entre el 10% y el 35% de los estudiantes universitarios experimentan niveles altos de AE. En este sentido, el Dpto. de Psicología de la Organización de Bienestar Estudiantil (OBE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV), ofrece como cifra de prevalencia de los trastornos de ansiedad durante el 2013 un 11,46% de casos atendidos, mientras que en el 2014 se ubicó en un 18,78% (M. Salcedo, comunicación personal, 12 de enero, 2015).

Cifras como las anteriores dan base para considerar un problema clínicamente relevante, el hecho de que los estudiantes valoren en forma excesivamente negativa las

actividades que constituyen su hacer cotidiano, por ejemplo presentar exámenes. Dichos juicios suponen percepciones poco realistas de la situación y de las consecuencias de un posible fracaso o ejecución inapropiada; un estudiante que evite un examen aún sintiéndose preparado terminará desmotivado, imposibilitado de continuar la carrera y, en el peor de los casos, con síntomas depresivos (Spielberg, 1980).

Por motivos como los antes expuestos, es que la Psicología se ha interesado en la búsqueda de respuestas sobre este fenómeno suscrito al ámbito académico para intervenir en los procesos que conlleven la optimización del desempeño estudiantil del individuo y que a su vez redunden en su bienestar y calidad de vida. Es así como Furlan (2013a) plantea que el consenso respecto a los efectos negativos de la elevada ansiedad ante los exámenes ha motivado diversas investigaciones que arrojan conocimiento de este constructo y que expresan diversas alternativas para su abordaje, con variedad en sus fundamentos, características técnicas y resultados obtenidos con su aplicación.

Según dicho autor estas investigaciones, de manera general, pueden agruparse en dos categorías: las que emplean técnicas específicas para el control de la ansiedad, surgidas del ámbito clínico y basadas en el condicionamiento clásico, el operante y el aprendizaje vicario, la psicoterapia cognitiva y la racional emotiva, el entrenamiento en resolución de problemas e inclusive enfoques más novedosos como la hipnosis, la desensibilización, la danza terapia y el reprocesamiento por movimiento ocular. La segunda categoría la integran aquellas intervenciones dirigidas a incrementar habilidades para aprender y presentar exámenes, las cuales son construidas partiendo de modelos que consideran que la elevada ansiedad ante los exámenes está relacionada con diversos déficits en las habilidades de estudio y de afrontamiento de situaciones evaluativas.

Dentro del primer grupo, las investigaciones que muestran intervenciones que emplean técnicas específicas para el control de la ansiedad en el ámbito universitario, se pueden referir a las que usaron técnicas de relajación y/o imaginación Morales, Gallego, Metre y Sancho (2002), Chávez (2004), Tatum, Lundervold y Ament (2006), Herrero y Cano-Vindel (2010) y Michael (2012); las que incorporaron técnica de desensibilización controlada: Driscoll, Holt y Hunter (2005), Evans, Ramsey y Driscoll (2010), Bowman y Driscoll (2013); las que se apoyan en el uso de la respiración: González y García (2011) y Zondi (2013). Por último es válido señalar aquellos estudios con técnicas novedosas, tales

como: escritura expresiva combinada con meditación (Nering (2012) y Blank-Spadoni (2013); modificación de creencias (Cuesta y Mas, 2004); aromaterapia (Johnson, 2013) y meditación de atención plena entremezclada con humor (O'Brien, 2013). Así mismo, entre las dirigidas a estudiantes de primaria y secundaria que se basaron en relajación y/o imaginación, se ubican a López y Acuña (2000), Thompson (2003), Kacprowicz (2008), Larson, El Ramahi, Conn, Estes y Ghibellini (2010) y Torres (2010).

En la revisión bibliográfica no se conocieron investigaciones donde se emplea como única técnica las incluidas en el segundo grupo, las dirigidas a incrementar habilidades para aprender y presentar exámenes; sin embargo, se lograron revisar aquellas que son una combinación de ambas modalidades, teniendo como muestra estudiantes universitarios, cabe señalar a Reyes y Sufuentes (2004), Maredpour, Najafi y Rafaatmah (2012) y Furlan (2013a).

Para ambos grupos los investigadores reportaron hallazgos que evidenciaron reducción significativa de los niveles de ansiedad ante los exámenes de los grupos de estudiantes intervenidos. Sin embargo, vale referir a Escalona y Miguel-Tobal (1996), Furlan (2013a) y Torres (2010) cuando expresan que la literatura existente sobre el tema señala que las técnicas de intervención más usadas para el tratamiento de la AE, que a su vez han arrojado resultados más satisfactorios, están basadas en la Terapia Cognitiva-Conductual.

Los planteamientos expuestos previamente permiten afirmar que la ansiedad generada en el ámbito estudiantil puede disminuir a medida que los estudiantes son entrenados para establecer acciones cónsonas con sus capacidades, lo que les permitiría manejar con un control adecuado los progresos y avances que requieren para alcanzar sus metas académicas. Asimismo, dicha base permite justificar la importancia de llevar a cabo una investigación que arroje información sobre la efectividad de un programa de asesoramiento psicológico de tipo informativo, que proporcione conocimientos teóricos sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes al grupo de estudiantes universitarios participantes de la experiencia.

Adicionalmente, como la investigadora en su condición de futura psicóloga está interesada en los procesos mentales y fenómenos que determinan la conducta del ser humano, con el deseo de acompañar, guiar y apoyar a las personas que muestren

situaciones psicológicas limitantes para el logro de sus metas de vida, con la aspiración de establecer relaciones terapéuticas basadas en la autenticidad, comprensión empática y aceptación incondicional y con el convencimiento de que esa relación es para también ser alimentada en su quehacer profesional, considera un valioso aporte, tanto para la comunidad universitaria como a título personal, llevar a cabo este trabajo de investigación en un tema tan propio del ámbito como lo es la ansiedad ante los exámenes.

## **2.2. Objetivos de la investigación**

### **2.2.1. Objetivo general**

Determinar los efectos de un programa de asesoramiento psicológico informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes, dirigido a estudiantes que son atendidos por el Dpto. de Psicología de la Organización de Bienestar Estudiantil .de la Universidad Central de Venezuela.

### **2.2.2. Objetivos específicos**

1. Diseñar y validar un programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes, dirigido a una muestra de estudiantes universitarios.
2. Aplicar y evaluar el programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en la muestra seleccionada para esta investigación.
3. Evaluar los efectos producidos por el programa mediante la comparación de los resultados arrojados por el grupo de estudiantes universitarios en el “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”, administrado antes y después de la aplicación del programa.
4. Conocer la evaluación del programa informativo, realizada por los participantes, en términos de su calidad (cumplimiento de los objetivos, contenido y estructura, recursos e instalaciones, actuación de la facilitadora y el programa en general).

### III. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. Ansiedad

##### 3.1.1. Aproximación teórica a la ansiedad

La literatura consultada da evidencia de que la ansiedad es un constructo que ha sido tema de investigación de diversos teóricos durante largo tiempo. El interés se ha centrado en conocer aspectos que conlleven a una conceptualización más precisa de este fenómeno. En tal sentido, son variadas las definiciones que le han asociado a esta respuesta emocional.

En primer lugar, el término ansiedad se introduce en Psicología cuando Freud (1894) describe la neurosis de ansiedad como síndrome diferente de la neurastenia, considerándola como un producto de tensiones somáticas sexuales, que aparecían como peligrosas y por esta razón eran reprimidas; así desde una concepción intrapsíquica es un proceso fundamentalmente tensional, en el cual el aparato mental, en su conjunto, o el ego, en particular, está oprimido o amenazado por grandes cantidades de excitación no controlada (Grandis, 2009; Navlet, 2012).

Posteriormente afirmaría que la neurosis es una respuesta no realista ante una situación temida por el sujeto y que implica poco o ningún miedo real, que actúa como señal de peligro procedente de los impulsos reprimidos del individuo y le permite activar los mecanismos de defensa (Grandis, 2009; Navlet, 2012). Este concepto quedó incorporado a la naciente Psicología en 1926, con la publicación de su libro “Inhibición, síntoma y ansiedad” (Navlet, 2012).

Es válido afirmar que la ansiedad, en el transcurrir del tiempo, ha sido analizada en dos vertientes: como respuesta emocional y como rasgo de personalidad; en primer lugar como emoción puede estudiarse como un conjunto de manifestaciones experienciales, fisiológicas y expresivas, frente a una situación o estímulo, que el sujeto evalúa como potencialmente amenazante aunque no resulte peligroso desde el punto de vista objetivo (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 1999).

En el otro sentido como rasgo de personalidad, se estudia a partir de las diferencias individuales en la tendencia a sentir o manifestar estados o reacciones de ansiedad; es así

que las características de este estado son: sentimientos de tensión, aprensión, inseguridad, autovaloraciones negativas; desde lo fisiológico se observan distintas alteraciones que pueden reflejar diferentes niveles de activación del sistema nervioso autónomo y de la tensión muscular y por último se pueden evidenciar diversos índices característicos de la agitación motora, que interfieren en la conducta normal adaptada (Spielberger, 1972).

Por otro lado, Zeidner (1998) haciendo referencia a Sarason y Mandler (1952) expone que la ansiedad hasta los años 70' fue categorizada como un constructo unidimensional, esto es, como una respuesta unitaria, ya sea como se mencionó antes, considerada una reacción emocional frente a una situación o un rasgo general de personalidad; esta concepción tuvo valor histórico al servir como modelo a partir del cual se desarrollaron escalas de medición de la ansiedad.

No obstante, desde uno y otro enfoque se ha ido ampliando el concepto de ansiedad hasta conferirle la categoría de constructo multidimensional: como respuesta emocional, al considerarse las manifestaciones de la ansiedad en los tres sistemas de respuesta (cognitivo, fisiológico y motor); y como rasgo de personalidad ya que existen diferencias individuales que llevan a mostrar diferente perfil de rasgos específicos de ansiedad ante distintos tipos de situación (Lang, 1968; Endler, 1975, c.p. Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 1999).

Esta última concepción fundó las bases para la proliferación de las investigaciones desarrolladas hasta la actualidad, y ello es gracias a esa consideración de la ansiedad como estado transitorio y como rasgo estable de la personalidad (Catell, 1972).

De esta manera, el rasgo de ansiedad refiere a la inclinación a reaccionar emocionalmente con estados ansiosos ante determinadas situaciones, constituyendo un patrón estable de respuesta del sujeto; mientras que el estado de ansiedad es una forma transitoria de respuesta e implica la aparición conjunta de los tres sistemas de respuesta que interactúan entre sí: la experiencia subjetiva, la activación fisiológica y la conducta manifiesta. (Furlan, 2006). Para Spielberger (1972), las diferencias entre rasgo y estado consisten, en la potenciación ligada al rasgo frente a la actualización unida al estado.

En esta misma línea, Miguel-Tobal (1996) establece la existencia de una relación estrecha entre rasgo y estado, de tal forma que un individuo con un nivel alto de rasgo de

ansiedad será propenso a tener, frecuentemente, reacciones ansiosas o estados de ansiedad, los cuales por lo general serán más intensos y duraderos.

Por su parte Spielberger (1972) plantea que la ansiedad-estado será la combinación de sentimientos de tensión, aprensión, nerviosismo, pensamientos molestos y preocupaciones, asociado todo ello a una elevada activación del organismo; mientras que la ansiedad-rasgo representa una disposición de la personalidad, tendencia o rasgo a percibir ciertas situaciones como amenazantes y responder a ellas con niveles elevados de ansiedad estado; de esta manera, la ansiedad estado conlleva cambios fisiológicos; mientras la ansiedad rasgo no es directamente observable a través de la conducta de la persona, sino que será inferida a partir de la frecuencia con la que un individuo experimenta elevaciones en su ansiedad estado.

Es así como Spielberger (1972) resume su teoría de la ansiedad rasgo-estado de la siguiente manera:

1. Las situaciones que sean valoradas por el individuo como amenazantes evocarán un estado de ansiedad. A través de los mecanismos de feedback sensorial y cognitivo, los niveles altos de ansiedad estado serán experimentados como displacenteros.
2. La intensidad de la reacción de un estado de ansiedad será proporcional a la cantidad de amenaza que esta situación posee para el individuo.
3. La duración de un estado de ansiedad dependerá de la persistencia del individuo en la interpretación de la situación como amenazante.
4. Los individuos con niveles altos en cuanto a rasgo de ansiedad percibirán las situaciones que conllevan fracasos o amenazas para su autoestima, como más amenazantes que las personas con bajo nivel en rasgo de ansiedad.
5. Las elevaciones en estados de ansiedad pueden ser expresadas directamente en conducta, o pueden servir para iniciar defensas psicológicas que en el pasado fueron efectivas en la reducción de ansiedad.
6. Las situaciones estresantes ocurridas frecuentemente pueden causar en el individuo un desarrollo de respuestas específicas o mecanismos de defensa psicológicos dirigidos a reducir o minimizar los estados de ansiedad.

Otro avance importante en la conceptualización de la ansiedad se encuentra en la formulación del modelo dual. Spielberger y Vagg (1995) citando a Liebert y Morris (1967)

exponen que este modelo establece la distinción entre dos dimensiones básicas de la experiencia ansiógena: una de carácter cognitivo, la preocupación, considerada como la focalización de la atención sobre pensamientos irrelevantes para la tarea, entre las que se encuentran las consecuencias de fracasar y la habilidad de otros en relación a la propia. Y la otra de tipo afectivo-fisiológico denominada emocionalidad, referida a la percepción subjetiva de la activación fisiológica y del estado afectivo que se genera, lo cual implica tensión, aumento de la activación, sudoración, frecuencia cardíaca, entre otros.

En el año 1999, los investigadores Cano-Vindel y Miguel-Tobal señalan los aspectos fundamentales que definen lo qué es la ansiedad:

1. Una reacción emocional, con escaso control voluntario del individuo, observable en los niveles cognitivo-subjetivo, fisiológico y motor-expresivo; cada uno de ellos presenta como característica fundamental: el malestar subjetivo, la alta activación fisiológica y la inquietud motora, respectivamente

2. Reacción, que surge ante una situación considerada potencialmente ansiógena o una representación interna de la misma.

3. En el nivel experiencial, la ansiedad tiene asociado un estado de malestar o distress psicológico, caracterizado por diversos síntomas entre los que cabe referir: sentimientos de tensión, aprensión, preocupación, inseguridad, autovaloraciones negativas y anticipaciones a eventos negativos; todo ello afecta la concentración, el recuerdo, la atención, la memoria, la autoestima, la autoeficacia percibida, el control percibido y la competencia personal, por mencionar algunos.

4. En el nivel fisiológico, se producen una serie de alteraciones en la intensidad de las respuestas del sistema nervioso autónomo acompañadas de un incremento en la tensión muscular (sistema nervioso somático).

5. En el nivel expresivo se identifican diferentes conductas que indican: inquietud motora, exceso de tensión muscular, malestar o distress; conductas consumatorias que pueden dar sensación subjetiva de seguridad o que pueden reducir la activación fisiológica y/o cognitiva.

En consecuencia los planteamientos anteriores acerca de la ansiedad, pueden resumirse de la siguiente manera:

Una respuesta emocional, o patrón de respuestas, que engloba aspectos cognitivos, displacenteros, de tensión y aprensión, aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo, y aspectos motores, que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos. La respuesta de ansiedad puede ser elicitada, tanto por estímulos externos o situacionales, como por estímulos internos al sujeto, tales como pensamientos, ideas, imágenes, etc., que son percibidos por el individuo como peligrosos y amenazantes, donde el tipo de estímulo capaz de evocar la respuesta de ansiedad vendrá determinado, en gran medida, por las características del sujeto (Miguel-Tobal y Casado, 1999).

Ahora bien, dado que dicha caracterización engloba los aspectos desarrollados en esta sesión, se estima propicio considerarla, para esta investigación, como la pauta conceptual de la ansiedad.

### ***Instrumentos de Medición de la Ansiedad***

Sobre la base de la revisión bibliográfica llevada a cabo se logró conocer que, en la actualidad, los dos instrumentos de mayor empleo para evaluación psicológica de la ansiedad son: el Inventario de Ansiedad-Estado (IDARE) de Spielberger (1970, Eisenmann y Zuloaga, 2010) y el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA), de Miguel-Tobal y Cano-Vindel (1986, Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 2002).

A manera de síntesis se puede indicar que la exposición realizada en los párrafos precedentes, da evidencia que en los inicios de su evaluación como objeto investigativo, la ansiedad fue considerada ya sea como una respuesta emocional o como un rasgo de personalidad, en forma independiente (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 1999; Spielberger, 1972) y en este sentido fue evaluada como un constructo unidimensional, vale decir como una respuesta unitaria (Sarason y Mandler, 1952, c.p. Zeidner, 1998). Sin embargo con los estudios realizados por teóricos posteriores, se le asignó la categoría de constructo multidimensional al ser enmarcada tanto como una respuesta emocional integrada por los sistemas de respuesta cognitivo, fisiológico y motor, así como también como rasgo de personalidad debido a las maneras diferentes de reaccionar de los sujetos dependiendo la situación a la cual estén expuestos. (Lang, 1968; Endler, 1975, c.p. Cano-Vindel y

Miguel-Tobal, 1999; Catell, 1972). Es así como este enfoque dio origen a la teoría de la ansiedad rasgo-estado que ha sido el hilo conductor tanto para su abordaje teórico como para su medición cuantitativa. (Furlan, 2006; Spielberger, 1972; Miguel-Tobal, 1996, Eisenmann y Zuloaga, 2010; Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 2002). Dentro del aspecto teórico se encuentra el conocimiento de que en la experiencia ansiógena se pueden distinguir dos dimensiones: la preocupación a nivel cognitivo y la emocionalidad en su estrato afectivo-fisiológico (Liebert y Morris, 1967, c.p. Spielberger y Vagg, 1995).

### **3.1.2. Investigaciones referidas a la ansiedad en estudiantes universitarios**

Seguidamente se refieren algunas investigaciones realizadas en el ámbito universitario usando como variable de estudio la ansiedad, y donde se emplearon para su evaluación psicológica los instrumentos antes mencionados.

En su trabajo de investigación Carpio y Rojas (2003) plantearon como objetivo el de explicar la ansiedad y la depresión en función de las variables sexo, estilos de apego, autoconcepto y estilos de afrontamiento en una muestra de 120 estudiantes que asistían a consulta psicoterapéutica en el centro de asesoramiento psicológico de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) en Caracas. La ansiedad fue medida usando el IDARE. Entre sus resultados se encontró que el principal predictor de la ansiedad y la depresión es el factor ansioso de apego.

Por su parte, Eisenmann y Zuloaga (2010), formularon un estudio para determinar la relación entre la práctica de Yoga y los niveles de ansiedad y depresión, donde su objetivo fue identificar los niveles de ansiedad, depresión, afecto negativo y positivo en estudiantes de la Universidad Metropolitana (UNIMET), Caracas, que cursaron la materia electiva Yoga, constituyendo una muestra intencional no probabilística. Entre los instrumentos usados se tiene el IDARE. Entre los resultados se obtuvo que la práctica de Yoga no contribuye significativamente en la disminución de los niveles de ansiedad pero que si lo hace para el caso de la depresión.

Schroh (2011) en su estudio se planteó como objetivos describir los niveles de resiliencia y ansiedad estado y rasgo asociados al género, y determinar su correlación, en una muestra de 364 estudiantes de un instituto universitario de tecnología del estado Miranda, Venezuela, Se empleó entre los instrumentos el IDARE. Como hallazgos obtuvo

que los niveles de resiliencia y de ansiedad estado y rasgo de la muestra tendieron a ser altos; al correlacionar dichas variables se apreciaron diferencias en el género, las cuales no se observaron en las pruebas en forma individual. Asimismo, se logró evidenciar que las variables ansiedad rasgo y estado se relacionan con la variable resiliencia, sin embargo dicha relación es baja tanto para la ansiedad estado como para la ansiedad rasgo, y con esta última es inversamente proporcional.

En la Universidad de Los Andes, en Mérida, Venezuela, Pérez, Pérez y Medina (s.f.), desarrollaron un estudio para determinar la presencia de posibles síntomas depresivos, de ansiedad y de trastornos del sueño en estudiantes de Educación mención Matemática, de dicha universidad. Seleccionaron una muestra de 80 estudiantes de ambos sexos. Los datos fueron obtenidos a través de la aplicación de la Escala Atenas de Insomnio, el Inventario de Depresión de Beck y el Cuestionario de Screening de Ansiedad ASQ-15, además de una encuesta de datos sociodemográficos y estilos de vida.

Con los resultados se evidenció que el 50% de los estudiantes sufren de alguna alteración del sueño y el 40% de ansiedad generalizada; así mismo, el 80% manifestó hacer ejercicio físico nunca o rara vez, y, finalmente, el 42,5% de los mismos ingieren bebidas alcohólicas por lo menos una vez a la semana. Los autores concluyen que los trastornos del sueño muestran una prevalencia elevada en la población estudiantil universitaria estudiada, lo que podría ocasionar un importante cansancio, disminución del funcionamiento físico y mental del individuo y una sensación de somnolencia durante el día; lo cual puede ser causa de las dificultades que presentan los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas, en especial y según el caso de estudio en el área de las matemáticas.

Los investigadores puntualizan que las implicaciones de estos hallazgos son de gran importancia y sugieren la necesidad de establecer programas educativos y de prevención (higiene adecuada de sueño, fomento de la práctica deportiva, control de estrés, entre otros.) con el fin de evitar la aparición de los trastornos del sueño, lo que seguramente contribuirá a mejorar la salud y la calidad de vida de los estudiantes universitarios y fomentará la no aparición de síntomas relacionados con los trastornos de ansiedad y depresión.

Como se ha expresado previamente, la ansiedad es una respuesta emocional que es elicitada tanto por estímulos internos como por estímulos externos o situacionales, que son evaluados por el individuo como peligrosos y amenazantes. Los estímulos situacionales pueden provenir de cualquier área en la cual se desenvuelva el sujeto, cabe decir, de su vida cotidiana, sus relaciones interpersonales, su mundo laboral e incluso su ámbito educativo, independientemente del nivel académico que esté cursando; tal como se observó en los estudiantes universitarios que fueron sujetos de las investigaciones antes referidas. Los autores que se presentan en el siguiente capítulo, denominan a este tipo particular de ansiedad: ansiedad ante los exámenes, la cual es elicitada por las situaciones de evaluación donde se le exige al estudiante demostrar la adquisición de los conocimientos resultante de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **3.2. Ansiedad ante los exámenes (AE)**

#### **3.2.1. Aproximación teórica a la ansiedad ante los exámenes**

##### ***Reseña histórica***

A propósito de la evolución histórica de la ansiedad ante los exámenes se considera pertinente mencionar la reseña que de este aspecto realizan Illescas (2012) y Soto (2007), los cuales citan en sus investigaciones autores como Zeidner (1998), Brooke (1989), Stöber & Pekrun (2004), Liebert & Morris (1967), Bishop, (2006), Bodas & Ollendick, (2005), Soffer (2008) y Lawson (2006), entre otros:

A principios del siglo XX, Folin, Demis y Smille (1914) publicaron lo que parece ser la primera investigación empírica sobre AE; encontraron que aproximadamente el 18% de un grupo de estudiantes de medicina mostraron niveles elevados de azúcar en orina, inmediatamente después de la presentación de un examen importante. La presencia de glucosuria no había sido evidente antes de la evaluación.

Canon (1929) reportó el hallazgo de su ex alumno Smille sobre la presencia en cuatro de nueve estudiantes de medicina, todos normalmente sin azúcar en la orina, de glucosuria después de rendir un examen difícil y tan solo uno de nueve, la mostró después de examen fácil.

En 1932, Luria investiga las reacciones emocionales de estudiantes de medicina en situaciones de evaluación, concluyendo que los períodos de examen provocaron reacciones emocionales intensas en ciertos estudiantes, mientras que en otros no.

Por su parte, Neumann en 1933 publicó el primer libro sobre AE; asimismo, Redl, Stenge y Weber escribieron acerca de la etiología y el tratamiento de este tipo de ansiedad; dado que estas publicaciones en idioma alemán nunca fueron traducidas al inglés, recibieron poco respaldo de la comunidad científica de la época.

En 1938 Brown publicó una serie de estudios sobre las reacciones emocionales de estudiantes ante los exámenes; el hallazgo más sobresaliente de sus investigaciones fue la conclusión fehaciente de que uno de los dos suicidios acontecidos en la Universidad de Chicago, se debió a la excesiva preocupación por la cercanía del periodo de exámenes. De igual manera, Brown elaboró el primer instrumento de medición de la AE, sus ítems se basaron principalmente en las reacciones afectivas y fisiológicas experimentadas en la ejecución de los exámenes.

Sí bien estos primeros estudios, al igual que los posteriores, demostraron la existencia de este tipo de reacciones en las situaciones de evaluación, no fue sino hasta la década de los 50 cuando el fenómeno de la AE es oficialmente abordado.

En 1952 Sarason y Mandler iniciaron en la Universidad de Yale la investigación empírica sistemática de los problemas de ansiedad ante los exámenes acuñando el término “*test anxiety*”, por ello son considerados los pioneros al introducir formalmente este término en la literatura científica, así como también al elaborar uno de los primeros instrumentos para su medición en adultos, el “*Test Anxiety Questionnaire*” (TAQ). Su investigación realizada en la Universidad de Yale y generalmente aceptada como la primera en relacionar la AE con el rendimiento académico, concluyó que los alumnos con baja ansiedad superaron a aquellos con alta ansiedad en pruebas de inteligencia. De esta manera, este año marca el inicio de los estudios sistemáticos de la AE.

En los años 60' y 70', este fenómeno comenzó a ser estudiado desde diferentes perspectivas, dando lugar a importantes avances en la conceptualización de este constructo. Es así como en 1960 Alpert y Haber introdujeron los términos ansiedad perturbadora y ansiedad facilitadora. Por su parte, Liebert y Morris en 1967 propusieron un modelo dual de la AE, el cual se cimentaba en dos componentes básicos: la preocupación y la

emocionalidad. Adicionalmente, en 1972 Spielberger planteó un modelo de ansiedad a los exámenes que distinguía entre la ansiedad como un estado transitorio y como un rasgo estable de la personalidad. Estos modelos dieron lugar a la creación de múltiples instrumentos para la medición de los niveles de ansiedad ante los exámenes, así como también incentivaron la búsqueda de variables psicológicas relacionadas con este fenómeno.

En la década de los 80, las investigaciones se centraron en la construcción de nuevos modelos explicativos del aspecto cognitivo de la AE y de las posibles intervenciones para su tratamiento. Sin embargo, también en esta década se dio el declive de las investigaciones sobre la AE *per se*, para dar paso a nuevos estudios, que aún perduran en la actualidad, dirigidos a explorar la correlación de este constructo con otras variables psicológicas y personales como la autoeficacia, el rendimiento académico, el aprendizaje, las estrategias de afrontamiento, la motivación de logro, la autoestima, el género, la desesperanza aprendida, el nivel socioeconómico, entre otras.

Por su parte, las investigaciones en la década de los 90 apuntaron a elaborar una gran cantidad de instrumentos como escalas, cuestionarios e inventarios que permitieron la medición psicométrica de este constructo en varios niveles educativos y en diferentes grupos de edades.

Ahora bien, del anterior recorrido histórico se pone en evidencia el interés que ha despertado el constructo ansiedad ante los exámenes en numerosos autores como área de abordaje científico, por lo tanto este fenómeno tiene una cualidad válida científicamente que justifica plenamente su consideración para ser desarrollado como tema de investigación académica.

### ***Conceptualización de la ansiedad ante los exámenes***

Desde hace décadas la ansiedad ante los exámenes ha sido definida de diversas formas dependiendo el modelo explicativo que se haya usado para ello; es así como Sarason y Mandler (1952, c.p. Zeidner, 1998) la definen como una predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica ante situaciones de evaluación. Los mencionados investigadores agregan que esta emoción permite anticipar eventos potencialmente aversivos para el individuo y tiene como finalidad su preservación, evitando o manteniendo bajo control los eventuales daños que aquellos pudieran ocasionarle.

Como complemento de lo anterior, Gutiérrez Calvo y Averó (1995) la consideran como una respuesta emocional presente en la persona cuando sus aptitudes son evaluadas en determinada situación; teniendo esta reacción una característica intrínseca que la define: la preocupación recurrente por el posible fracaso o mal rendimiento en la tarea y sus consecuencias adversas para la autoestima, el estatus o la pérdida de algún beneficio esperado.

Miguel-Tobal y Casado (1999) plantean que la ansiedad ante los exámenes se refiere a un sentimiento de inquietud y malestar experimentado antes, durante y/o después de un examen pudiéndose manifestar a nivel conductual, cognitivo y/o fisiológico.

Por otro lado, para Hodapp, Glazman y Laux, (1995), la AE puede definirse como un rasgo específico-situacional, caracterizado por la predisposición a reaccionar con elevada ansiedad en contextos que se relacionan con el rendimiento. Asimismo, con Spielberger (1980) se reafirma lo anterior cuando expresa que dicho rasgo es una tendencia personal relativamente estable a responder con elevada ansiedad ante situaciones que tengan carácter evaluativo.

Por su parte, Furlan (2006) plantea que la AE es un tipo específico de respuesta elicitada por situaciones más o menos concretas que involucran la ejecución de exámenes o la evaluación por parte de otra persona.

Si bien la AE fue inicialmente conceptualizada como una respuesta general y uniforme, posteriormente pudieron distinguirse dos clases de manifestaciones de relativa independencia, las cognitivas denominadas preocupación y las fisiológicas llamadas emocionalidad (Piemontesi y Heredia, 2011).

En este orden de ideas, la ansiedad ante los exámenes se manifiesta provocando reacciones a nivel cognitivo, conductual y fisiológico. Las respuestas fisiológicas se caracterizan por un alto nivel de activación del sistema nervioso autónomo incluyendo respuestas como sudoración, aumento del ritmo cardíaco, mareo, temperatura, temblor, entre otras. Las reacciones a nivel cognitivo hacen referencia a las preocupaciones, pensamientos autodevaluativos, inseguridad, impotencia y desesperanza. Por su parte la ansiedad se manifiesta conductualmente por medio de movimientos repetitivos y comportamientos de evitación y escape (Miguel-Tobal y Casado, 1999; Soto, 2007).

En relación con esto último, Grandis (2009) sostiene que los exámenes son percibidos por muchos estudiantes en función de apreciaciones subjetivas e interpretaciones individuales como situaciones amenazantes y en consecuencia productoras de ansiedad tales como “no voy a aprobar”, “olvidare lo estudiado”, “no puedo hacerlo”, “esto es imposible”, “tendré otra mala calificación”, “soy el único que no puede”, “mis compañeros son mejores”, cuya intensidad es proporcional a la magnitud de la amenaza percibida por cada sujeto.

Los fundamentos teóricos descritos, constituyen una referencia para conocer este tipo de respuesta emocional a partir de los diversos efectos cognitivos, fisiológicos y conductuales, que se hacen presente en los seres humanos al enfrentar situaciones adversas que no logran manejar y controlar efectivamente, ejemplo de ello la ansiedad que se aprecia en estudiantes universitarios frente a evaluaciones académicas para medir su rendimiento. Por tales razones en la presente investigación, se conceptualiza la ansiedad ante los exámenes (AE) como:

Respuesta emocional, patrón de respuestas o rasgo específico-situacional, que da al individuo una tendencia personal relativamente estable a experimentar una elevada preocupación y activación conductual, cognitiva y fisiológica, antes, durante y/o después de la presentación de un examen, anticipando eventos adversos para su rendimiento académico, autoestima, valoración social negativa o la pérdida de algún beneficio esperado (Gutiérrez Calvo y Averó, 1995; Hodapp, Glazman y Laux, 1995; Miguel-Tobal y Casado, 1999).

### ***Causas de la ansiedad ante los exámenes***

Como se mencionó previamente, la respuesta de ansiedad puede ser elicitada por estímulos externos o situacionales y por estímulos internos al sujeto, vale decir pensamientos, ideas, imágenes, entre otras, que son percibidos por el individuo en forma de peligro y amenaza. El tipo de estímulo capaz de evocar la respuesta de ansiedad vendrá determinado, en gran medida, por las características de personalidad del sujeto. En consecuencia, esta reacción puede surgir ante una situación considerada potencialmente ansiógena o una representación interna de la misma (Miguel-Tobal y Casado, 1999).

Entre las razones que pueden explicar por qué se produce la ansiedad ante los exámenes se tienen: (Furlan, 2013a; Universidad de Almería, s.f.)

### **1. Experiencias previas**

A veces la ansiedad ante los exámenes se debe a una experiencia anterior de bloqueo en un examen, por no haber sido capaz de recordar respuestas que se creía saber, el fenómeno de la “mente en blanco, el estudiante percibió un trato hostil por parte del evaluador, vivencia de arbitrariedad en el criterio de calificación o una experiencia de intensa vergüenza por una pobre ejecución. El temor a que estos episodios se repitan, lleva a la persona a pensar que en la próxima ocasión puede suceder algo igual, al haber asociado y generalizado ese acontecimiento vivido como traumático y por tanto amenazante para su avance académico y/o personal.

También se puede desarrollar este tipo de ansiedad a través del aprendizaje vicario, se aprende a ser ansiosos observando las conductas de ansiedad que mostraron las personas significativas de nuestro entorno, por ejemplo, nuestros padres o hermanos mayores.

### **2. Falta de preparación para el examen**

En estos casos la ansiedad es ocasionada por la inseguridad que provoca el saber que la preparación no ha sido la adecuada, como resultado de una incorrecta distribución del tiempo para el estudio, hábitos y técnicas de estudio ineficaces o inexistentes, o una “saturación” de estudio la noche anterior.

### **3. Pensamientos Automáticos Negativos**

Las autoexigencias desproporcionadas, los “deberías”, las creencias asociadas al éxito y al fracaso, el significado atribuido a los errores, la hipersensibilidad a la crítica, el temor al rechazo y la desvalorización; son aspectos que llevan al estudiante a tener pensamientos automáticos negativos relacionados, por ejemplo, con exámenes anteriores, de cómo otros compañeros están haciendo el examen o preocupaciones por las consecuencias negativas que se prevé de hacer un mal examen, ya sea por su necesidad personal, o por la presión que ejercen sobre él personas significativas, tales como familiares, amigos, docentes.

Así mismo, este estado emocional negativo unido a los estilos de vida que en época de exámenes adoptan algunos estudiantes como son pocas horas de descanso, alto consumo

de café, tabaco, sustancias excitantes, contribuyen a que se sientan con menos percepción de sus posibilidades de autocontrol de los propios síntomas y conductas.

Adicionalmente, Escalona y Miguel-Tobal (1996) refieren dos tipos de causas de la ansiedad ante los exámenes:

### 1. Factores externos

- **La importancia de la prueba.** Una evaluación rutinaria o una prueba parcial con posibilidades de recuperación no causa el mismo nivel de ansiedad, que un examen final donde está en riesgo aprobar o reprobar la asignatura y promoverse al curso siguiente o repetir.
- **Factores relacionados con el entorno del examen.** Entre los que se puede mencionar; el aula desconocida, algún aspecto de los examinadores (cantidad, personalidad, autoridad, entre otros), tipo de instrucciones, ruido y condiciones ambientales y tiempo disponible para la aplicación.

### 2. Factores personales

Los cuales están relacionados con la valoración y la significación personal que hace el estudiante acerca de la situación de examen. En este punto, vale agregar la variable rasgo de ansiedad del sujeto, es decir, su carácter más o menos influenciado por la ansiedad. Según sea este rasgo, se puede clasificar a los alumnos a lo largo de una línea continua que va desde los pocos ansiosos a los altamente ansiosos.

### *Consecuencias de la ansiedad ante los exámenes*

La Universidad de Almería (s.f.) expone que los psicólogos de la Escuela de Iowa, EEUU, vienen estudiando desde los años cincuenta el influjo ejercido por la ansiedad ante los exámenes en los procesos de memorización, evocación y rendimiento intelectual.

- **Rendimiento intelectual.** En cuanto al rendimiento la ansiedad facilita el rendimiento en las tareas fáciles y lo empeora en las difíciles.
- **Atención, Memorización y Recuerdo.** La ansiedad ejerce un efecto interferente que disminuye tanto la capacidad de prestar atención como la de procesar información. Por esta razón la ansiedad dificulta la memorización y deteriora el recuerdo.

En general se puede afirmar que altos niveles de ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, ya que disminuyen la atención, la concentración y la retención, dificultando el recuerdo y por lo tanto el rendimiento en el examen.

La consulta bibliográfica realizada a propósito de este estudio, permitió conocer algunas investigaciones que analizan la relación del rendimiento intelectual con la AE, entre las que destacan: Reyes (2003), Hernández-Pozo, Coronado, Araujo y Cerezo (2008), Vargas (2010), Rojas, Aguijo y Ramírez (2011), Avila-Toscano, Hoyos, González y Cabrales (2011), Costales y Neira (2011), Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012), y Politowski, Gerlach, Ingino y Porter (2013). Por otro lado, dentro de este arqueo bibliográfico no se lograron explorar trabajos referidos a las variables atención y memoria.

### ***Efectos de la ansiedad ante los exámenes***

Torres (2010) plantea que para poder entender las manifestaciones, síntomas o efectos de la ansiedad ante los exámenes se debe analizar en términos del funcionamiento integral del organismo, ya que constituyen expresiones de las funciones psicológicas principales, las cuales se van a ver evidenciadas en sus subsistemas: Cognitivo, afectivo, conductual y fisiológico. En este sentido dicha autora expone que los síntomas se expresan de la siguiente manera:

#### **1. Cognitivo**

Se presenta un bloqueo selectivo de varias funciones, entre ellas el razonamiento, la concentración y la objetividad, especialmente si estas funciones están siendo evaluadas; por ejemplo, puede haber interferencia con el recuerdo de la información vital, tales como el contenido de un discurso, las respuestas de un examen, nombres de personas y números telefónicos.

#### **2. Conductual**

Se da la inhibición de movimientos espontáneos al estar presente la rigidez muscular.

#### **3. Afectivo**

Se crea una emoción que cataliza la reacción ansiosa al incluir el sentido de urgencia en las operaciones de los subsistemas. La percepción de peligro es experimentada como subjetiva, por ende es probable que el mecanismo de respuesta no se desactive mientras la persona tenga tal percepción.

#### **4. Fisiológico**

Se observan una serie de alteraciones que pueden reflejar distintos niveles de activación del sistema nervioso autónomo, acompañadas de un incremento en la tensión muscular.

En este orden de ideas, Escalona y Miguel-Tobal (1998) describen los efectos o síntomas de la ansiedad ante los exámenes en tres niveles, donde se evidencia:

##### **1. Fisiológico**

En este nivel se van a hacer presente trastornos gastrointestinales, deseos frecuentes de orinar, aumento o disminución del apetito, tensión generalizada, taquicardia, sudoración, temblor, contracturas, dolores de cabeza, sensación de ahogo y opresión en el pecho, mareos o sensaciones de inestabilidad, dificultades para tragar o sensación de tener un “nudo” en la garganta.

##### **2. Conductual**

Se presentan como efectos en este nivel: conductas que muestran malestar (llanto, expresiones faciales de susto, miedo o desesperación), movimientos torpes, temblores, paralización, tartamudeo y dificultades para hablar, tono de voz nervioso, insomnio o dificultades para conciliar el sueño, evitación de situaciones temidas, fumar, comer o beber en exceso, tomar bebidas alcohólicas tranquilizantes, inquietud motora (movimientos repetitivos, rascarse o tocarse alguna parte del cuerpo reiteradamente, movimientos rítmicos con las extremidades, moverse y hacer cosas sin un fin concreto, manipulación continua de objetos, entre otros).

##### **3. Cognitivo-emocional**

Los efectos que se hacen presentes en este nivel son: preocupación excesiva reflejada en pensamientos e imágenes negativas sobre la situación, percepción de la situación como incontrolable por su parte, evaluación negativa de los estímulos, imaginación de la ejecución de respuestas de evitación, miedo a fallar, miedo a quedar paralizado, dificultades para concentrarse, sensación de confusión, fenómeno de la mente en blanco, distracción, preocupación por el desempeño, preocupación acerca de las consecuencias negativas de fallar, preocupación excesiva e irrealista sobre sus síntomas físicos y los de las personas que los rodean.

### ***Instrumentos de medición de la ansiedad ante los exámenes***

En el presente estudio no se tiene previsto medir en la muestra el nivel de ansiedad ante los exámenes; no obstante, como punto de información general se considera oportuno hacer mención de los instrumentos que, en los últimos años, han sido usados en diversas investigaciones para su medición.

En tal sentido, Furlan (2006) llevó a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba, un trabajo de revisión de estos instrumentos de medición, presentando una cronología de su aparición, donde se encuentran entre los de uso más reciente los siguientes: Test Anxiety Inventory (TAI, Spielberger, 1980); Cuestionario de Ansiedad y Rendimiento (CAR, Aguilar, 1984); Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA, Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 1986, 2003); Cuestionario de Ansiedad ante Exámenes (CAEX, Valero, 1997); German Test Anxiety Inventory (TAI-G, Hoddap, 1996); Cognitive Test Anxiety Scale (CTAS, Cassady & Johnson, 2002).

Por otra parte, investigadores de la referida universidad efectuaron adaptaciones para uso en la población de universitarios argentinos de algunos instrumentos, entre ellos, la escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-exámenes (COPEAU, diseñado por Stöber, 2004) y el Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (TAI-G, Heredia, Piemontesi, Furlan y Pérez, 2008; Heredia, Piemontesi, Furlan y Volker, 2008; Piemontesi, Heredia y Furlan, 2012). Adicionalmente, construyeron una escala conductual de ansiedad frente a los exámenes (ECAE, Furlan, 2013b). De igual forma, Grandis (2009) construyó el Cuestionario de Ansiedad Frente a los Exámenes Universitarios (CAFEU); así mismo, se conoció que en los Estados Unidos de América es de uso frecuente, la Westside Test Anxiety Scale diseñada por Driscoll (2007).

### **3.2.2. Investigaciones referidas a la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios**

A continuación se reseñan algunas investigaciones cuyo objetivo de investigación fue la ansiedad ante los exámenes en el ámbito universitario asociadas con variables personales (demográficas, autoconcepto, asertividad, autoeficacia) y educativas (entre las que están el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los problemas de aprendizaje).

### ***Relación entre ansiedad ante los exámenes, rendimiento académico y otras variables***

En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Perú, Reyes (2003) se planteó como objetivo establecer la relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en una muestra de 62 estudiantes del primer año de Psicología de dicha universidad. Los mismos fueron evaluados con el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad Sobre los Exámenes (IDASE) de Bauermeister, Collazo y Spielberger, 1982; el Cuestionario de Personalidad 16 PF de Catell, el Cuestionario de Autoconcepto y el Autoinforme de Asertividad. Entre los hallazgos se encontró una correlación positiva muy significativa entre el rendimiento del alumno y variables como el autoconcepto académico, el autoconcepto familiar y el rasgo sumisión-dominancia, mostrando esta última una correlación negativa. Así mismo, se determinó que el autoconcepto académico es predictor del rendimiento académico.

Como parte del Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad Autónoma de México, Iztacala, México, Hernández-Pozo, Coronado, Araujo y Cerezo (2008) exploraron la relación entre rendimiento académico y ansiedad escolar medida conductualmente. Participaron 22 estudiantes del sexto semestre de la carrera de Psicología de una universidad pública, de ambos sexos, con edades entre 20 y 26 años. El estudio de tipo longitudinal corrió paralelo a una clase obligatoria del plan de estudios que se desarrolló en un lapso de cuatro meses, donde el curso se diseñó *ex profeso* para la obtención de registros múltiples (25 exámenes) de ejecución académica y de estudio. Adicionalmente se tomaron medidas iniciales y finales de tipo auto-reporte de la ejecución académica y motivación para aprender de los estudiantes, una medida conductual intermedia de ansiedad escolar mediante una sesión de evaluación conductual de interferencia vía el paradigma emocional de Stroop y mediciones pretest y posttest de monitoreo de la reactividad fisiológica ante dicha prueba conductual.

Los resultados señalan que los alumnos con los promedios más bajos presentaron los indicadores más elevados de ansiedad conductual. Adicionalmente, se encontró que los estudiantes que de manera sistemática se ubicaron en el rango más bajo en su índice de estudio, mostraron mayor ansiedad escolar. El desasosiego emocional registrado mediante el monitoreo fisiológico se manifestó a partir de la presión sistólica, previa o posterior a la

prueba conductual, según se tratara de los índices de estudio bajos, o del promedio bajo en los exámenes, respectivamente. Se concluye que el empleo de indicadores conductuales y fisiológicos corrobora las tendencias reportadas en la literatura sobre la relación inversa entre ansiedad y rendimiento académico, y la relación directa entre autoconcepto académico y promedio de calificaciones, en una situación en la que *ex profeso* se minimizó el efecto emocional de la exposición a exámenes académicos múltiples.

Vargas (2010), en la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana (UNAP), llevó adelante una investigación cuyo objetivo fue el de establecer la relación entre el rendimiento académico y la ansiedad ante las evaluaciones, en una muestra obtenida probabilísticamente de 169 estudiantes del primer año de la Facultad de Educación. Para evaluar el nivel de ansiedad ante las evaluaciones utilizó el Cuestionario de Ansiedad ante Exámenes (CAEX, Valero, 1997). Los resultados permitieron comprobar que existe una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y la ansiedad ante las evaluaciones. Particularmente, el nivel de ansiedad en los estudiantes es alto en aquellos que tienen un rendimiento académico bajo y por contraste los estudiantes que tienen un rendimiento académico alto muestran una ansiedad ante las evaluaciones en un valor bajo.

Por su parte, Rojas, Aguijo y Ramírez, (2011) detallaron en su investigación la relación entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico. Seleccionaron una muestra no probabilística intencional de 130 alumnos, de ambos sexos, con edades entre 17 y 30 años, cursantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, (UNAH). Se les aplicó el Cuestionario de Ansiedad Frente a los Exámenes Universitarios (CAFEU). Los resultados se compararon con los promedios obtenidos en los exámenes de cada alumno. Los hallazgos les permitieron concluir que: existen diferencias significativas entre ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico esto quiere decir que las personas con niveles altos de ansiedad ante los exámenes obtendrán un bajo rendimiento académico. Así mismo, encontraron diferencias significativas entre el género femenino y masculino observando que las mujeres presentan niveles más altos de ansiedad que los hombres.

Ávila-Toscano, Hoyos, González y Cabrales (2011), llevaron a cabo un estudio para determinar la relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en 200 estudiantes de una universidad privada de la ciudad de

Montería, Colombia, escogidos por muestreo accidental. Para evaluar la presencia de ansiedad se empleó el CAEX. Como hallazgos se obtuvieron que los trabajos grupales, los exámenes tipo debate, las pruebas argumentativas, entre otras, se relacionaron significativamente con los síntomas ansiosos.

La investigación desarrollada por Costales y Neira (2011), tuvo como objetivo determinar a partir de un grupo base de variables independientes (horas diarias destinadas a ver televisión, horas diarias ocupadas en redes sociales, horas diarias de estudio, horas diarias utilizadas en actividades extracurriculares, motivación al aprendizaje, ansiedad ante las evaluaciones, apoyo familiar y retroalimentación por parte de los profesores), un modelo de predictores que aporten significativamente a la explicación de rendimiento académico (promedio de notas obtenidas en el último semestre) de los estudiantes de la Universidad Internacional SEK (UNISEK) Ecuador.

La muestra fue conformada con 652 sujetos de ambos sexos, con edad promedio de 21,12 años, estudiantes de todas las facultades de los dos campus de la UNISEK. El instrumento aplicado recolectó información de tipo sociodemográfico (edad, género y facultad, entre otras) y aptitudinal (con escalas tipo Likert que medían ansiedad ante las evaluaciones, apoyo familiar, motivación al aprendizaje y retroalimentación por parte de los profesores). Los resultados del análisis de regresión lineal identifican a la motivación al aprendizaje, la ansiedad ante las evaluaciones y la participación en actividades extracurriculares, como las variables predictoras de rendimiento académico en los estudiantes de la UNISEK Ecuador.

Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012), realizaron en la Universidad de Almería, España, una investigación para analizar en qué medida estaban presentes las manifestaciones de síntomas de ansiedad ante los exámenes y contrastar los resultados con el rendimiento académico, el tiempo de estudio, la carrera y el sexo. Seleccionaron una muestra de 1021 estudiantes de todas las carreras ofrecidas por dicha universidad, realizándose un muestreo aleatorio estratificado. La información fue recabada mediante un cuestionario *ad hoc* de estrés académico. Sus hallazgos mostraron que existe una población de estudiantes universitarios muy amplia con una ansiedad preocupante o muy preocupante frente a los exámenes en respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras; sin embargo, los resultados no fueron concluyentes en la incidencia sobre el rendimiento académico.

Por otro lado, Politowski, Gerlach, Ingino y Porter (2013) desarrollaron el primer estudio en los Estados Unidos de América, que relacionó la ansiedad ante los exámenes con el rendimiento académico en estudiantes de Quiropráctica, para lo cual se seleccionó una muestra intencional de 243 alumnos del programa de doctorado del Logan College of Chiropractic, de ambos sexos, con promedio de edad de 24,2 años. A los participantes se les administraron dos encuestas: State/Trait Anxiety Inventory (Spielberger et al., 1970) y Test Anxiety Survey Instrument (TAI, Spielberger, 1980).

Los resultados mostraron que los tres componentes de la ansiedad ante los exámenes (pensamientos, preocupaciones y emocionalidad) fueron fuertemente correlacionados; los dos componentes de la ansiedad estado-rasgo estaban fuertemente correlacionados y el rendimiento académico se correlacionó moderadamente con la ansiedad ante los exámenes, pero no con la ansiedad estado-rasgo. Así mismo las mujeres resultaron ser más ansiosas que los hombres en general. Se concluyó que la ansiedad ante los exámenes mostró ser un predictor significativo del rendimiento académico, sin embargo no fue encontrada ninguna relación entre la ansiedad estado-rasgo y las calificaciones.

***Estrategias de aprendizaje, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado, problemas de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes***

Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi e Illbele (2009), en su estudio evaluaron el uso de estrategias de aprendizaje y analizaron las relaciones entre las cuatro dimensiones de la ansiedad (preocupación, interferencia, falta de confianza y emocionalidad) y las estrategias de aprendizaje. Se empleó una muestra accidental de 816 alumnos de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, con elevada, media o baja ansiedad frente a los exámenes, se les aplicaron los instrumentos: para la ansiedad ante los exámenes la Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (GTAI-A, Heredia, et al., 2008) y para las estrategias de aprendizaje una adaptación realizada por los investigadores de algunas escalas del MSLQ (Motivated Strategies Learning Questionnaire, Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991).

Se encontró que los estudiantes con elevada ansiedad utilizaron más frecuentemente estrategias de repetición y búsqueda de ayuda académica y los de baja ansiedad, estrategias de estudio reflexivo. La falta de confianza correlacionó negativamente con estrategias de estudio reflexivo, repetición, búsqueda de ayuda académica y regulación

del tiempo y esfuerzo. En sentido opuesto, la preocupación se asoció positivamente con tres de estas estrategias. Tales resultados permitieron reafirmar el principio de que la comprensión de los altos niveles de ansiedad que muestran los estudiantes frente a los exámenes, requiere el análisis de las estrategias de aprendizaje que utilizan en su fase de preparación.

Por su parte, Piemontesi y Heredia (2011) persiguieron como objetivo con su investigación, establecer relaciones entre las distintas dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes, las estrategias de afrontamiento, la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. Con este propósito conformaron mediante un muestreo accidental una muestra de 210 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Córdoba, Argentina, sobre la cual aplicaron la versión argentina del inventario alemán de ansiedad frente a los exámenes (GTAI-A, Heredia, et al., 2008); el COPEAU-A, la medida argentina de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen; el SELF-A, la escala de autoeficiencia para el aprendizaje autorregulado y se construyó un cuestionario *ad hoc* para registrar el promedio general con materias reprobadas como medida de rendimiento, la edad y el género.

Los investigadores determinaron que el patrón de relaciones encontrado entre las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes, las estrategias de afrontamiento, el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico puede ser interpretado en el marco general de la teoría de la reducción de la eficiencia. Asimismo, concluyen que la teoría de la reducción de la eficiencia y los resultados obtenidos dan soporte a considerar que entre la ansiedad frente a los exámenes y el rendimiento académico existe una relación compleja con variables mediadoras y no una simple relación lineal entre estas dos variables.

En su trabajo, Montaña (2011) se formuló como objetivo investigar sobre los niveles de ansiedad ante situación de examen y las estrategias de afrontamientos en una muestra de estudiantes de Psicología del 1° y 5° de la Universidad Abierta Interamericana, Argentina. En un muestreo no probabilístico, selectivo transversal se evaluaron a 40 alumnos, a lo cuales se les solicitó la evocación de una situación de examen reciente para que respondieran al GTAI-A (Heredia, et al., 2008) y la versión en español de los modos de afrontamiento (Ways of Coping Questionnaire). Entre los resultados se encontró que a mayores niveles de ansiedad había un mayor uso de la estrategia de afrontamiento de

distanciamiento y la de escape-evitación y menos la estrategia de resolución de problemas; así mismo, ante mayores niveles de ansiedad en el caso de los varones, se observó el uso más frecuente del autocontrol y menor al de resolución de problemas, mientras que las mujeres se asociaron a una mayor frecuencia de la estrategia de afrontamiento; los alumnos de 1° año emplean más las estrategia escape-evitación que los de 5° año.

Por su parte el grupo de investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi, Illbele y Martínez (2012) exploraron en su estudio las relaciones entre la elevada ansiedad frente a los exámenes y el bajo rendimiento académico las estrategias de aprendizaje y afrontamiento; entre las que se encuentran, la escasa habilidad para el estudio y la tendencia a afrontar de manera poco adaptativa las situaciones generadoras de estrés. Estos constructos, fueron evaluados en una muestra accidental de 816 estudiantes universitarios, mediante el GTAI-A (Heredia, et al., 2008), la adaptación de algunas escalas del MSQI (Pintrich, et al., 1991) para las estrategias de aprendizaje y una adaptación preliminar del R-CODE (Zuckerman y Gagne) para los estilos de afrontamiento.

Los resultados indican que los estudiantes de mayor AE recurren con más frecuencia a la repetición y utilizan menos estrategias reflexivas que los menos ansiosos. En cuanto al afrontamiento, los primeros presentan mayor tendencia a la autoculpabilización y la rumiación autofocalizada mientras que los segundos se orientan hacia el problema buscando su resolución o su aceptación y reevaluación en términos más positivos. Cada dimensión de la AE se relaciona de manera particular con las estrategias de aprendizaje y los estilos de afrontamiento. La preocupación se correlaciona en forma positiva con las estrategias de repetición y regulación del esfuerzo y con estilos más o menos adaptativos de afrontamiento, mientras que la falta de confianza y la interferencia se relacionan negativamente con estrategias de aprendizaje reflexivo y crítico y positivamente con los estilos menos eficaces para afrontar el estrés. Los hallazgos se discuten en el marco de la teoría de la eficiencia en el procesamiento, y permiten inferencias útiles para el diseño de programas de asistencia a estudiantes con elevada AE.

Por otro lado, Domínguez, Villegas, Cabezas, Aravena y De la Cruz (2013) realizaron su estudio con el objetivo de determinar la existencia de diferencias de la ansiedad ante los exámenes entre estudiantes con alta y baja autoeficacia para situaciones

académicas. El grupo estuvo conformado por 287 alumnos de la carrera de Psicología de una universidad privada de Lima, Perú, a quienes se les aplicó la Escala de Autoeficiencia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela y el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad sobre los Exámenes (IDASE) de Bauermeister, Collazos y Spielberger, 1982. Se encontraron diferencias significativas entre los grupos de alta y baja autoeficacia, obteniendo mayores puntajes en AE aquellos sujetos con menor autoeficacia académica.

En otra línea, Custodero (2013) investigador de la Universidad de California, Santa Bárbara, EEUU desarrolló un estudio donde se compararon las puntuaciones de ansiedad estado, rasgo y ante los exámenes de 145 estudiantes de la Ventura Community College del sur de California, con y sin problemas de aprendizaje contra categorías tales como las demográficas, la ansiedad generalizada, la ansiedad ante los exámenes y la experiencia de la discapacidad de aprendizaje. La muestra fue asignada por la Oficina de Discapacidad de dicha universidad, la cual es responsable de dar apoyo a este tipo de estudiantes en su adaptación a los rigores de la vida universitaria. Se administraron el State/Trait Anxiety Inventory (STAI) (Spielberger et al., 1983), el Test Anxiety Inventory (TAI) (Spielberger et al., 1980). y tres preguntas medidas en una escala Likert, lo que dio una puntuación subjetiva de preguntas personalizadas.

El análisis indicó que los estudiantes con problemas de aprendizaje tienen una diferencia estadísticamente significativa en la ansiedad rasgo y la ansiedad ante los exámenes en comparación a los estudiantes sin discapacidad; asimismo se encontró que la ansiedad afecta significativamente a estos estudiantes en términos de edad, años en la escuela, género, percepción de las calificaciones, puntaje de ansiedad auto-reportada, sentimientos de control, y la experiencia de la Oficina de la discapacidad. Como recomendación plantea que en el futuro se desarrollen investigaciones orientadas a conocer las numerosas variables que afectan a los estudiantes universitarios con problemas de aprendizaje.

Por su parte, Sánchez-Gallo, Castañeiras y Posada (s.f.), llevaron a cabo la investigación en donde se plantearon como objetivo estudiar las relaciones entre la autoeficacia percibida y el afrontamiento efectivo ante situaciones de examen en una muestra de 300 estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata,

Argentina, los cuales presentaban distintos grados de ansiedad de evaluación. Realizaron un muestreo por cuotas que incluyó estudiantes de 1°, 3° y 5° año con participación voluntaria. Se administraron: el Cuestionario de Ansiedad ante Exámenes (CAEX), la Escala de Afrontamiento ante la Ansiedad e Incertidumbre Pre-Examen (COPEAU) y la Escala de Autoeficacia General (EAG). Se encontró que los estudiantes con puntuaciones más elevadas de ansiedad de evaluación ante situaciones de examen, mostraran relaciones estadísticas significativas con menores niveles de autoeficacia percibida y estrategias de afrontamiento menos adaptativas.

### ***Evaluación de los niveles de la ansiedad ante los exámenes***

Grandis (2009) realizó una investigación cuyo objetivo fue la elaboración y validación de un cuestionario para evaluar la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios, a nivel cognitivo, fisiológico y conductual; para ello seleccionó una muestra aleatoria de 1.368 alumnos, de ambos sexos, del 1° a 5° año pertenecientes a las Facultades de Ciencias Humanas, Agronomía y Veterinaria, Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, Ingeniería y Ciencias Económicas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Córdoba, Argentina. Utilizó como instrumento de investigación el Cuestionario de Ansiedad Frente a los Exámenes Universitarios (CAFEU), el cual es útil para recoger información específica de distintas respuestas motoras, cognitivas o fisiológicas, en los sujetos frente a las situaciones de exámenes universitarios, propias de la ansiedad, a través de 34 ítems de respuestas o situaciones que permiten describir las características comportamentales del problema.

Los hallazgos mostraron que del total de alumnos estudiados, las mujeres evidenciaron mayores niveles de ansiedad que los varones; el 31,14 %, de estudiantes encuestados presentó nivel medio de ansiedad frente los exámenes en 1° año del cursado de las distintas carreras, disminuyendo en los posteriores, aumentado nuevamente en el último año; los alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas evidenciaron el mayor nivel de ansiedad frente a los exámenes versus un menor nivel en los de la Facultad de Ingeniería.

Esta investigadora concluyó que las medidas de confiabilidad obtenidas y las fuentes de evidencias recolectadas, permitieron afirmar que el CAFEU es una herramienta que se muestra sensible para detectar distintos niveles de ansiedad frente a los exámenes, y que su estructura interna responde a la constitución tridimensional de la ansiedad frente a

los exámenes, por ello se considera un instrumento importante ya que facilitaría la intervención en prevención a nivel primario y secundario de la ansiedad frente a los exámenes, con efectos beneficiosos en la salud integral del alumnado, incrementando seguramente sus éxitos académicos.

En esta línea, Flamini, Barbeito y González (2012) en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Argentina, llevaron a cabo un estudio exploratorio sobre la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Histología de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Se administró a la muestra de 56 estudiantes, de ambos sexos, una adaptación del Cuestionario de Ansiedad Frente a los Exámenes (CAFEU) de Grandis. Como resultados se evidenció la manifestación de diversos tipos de respuestas de ansiedad ante los exámenes, siendo los más frecuentes los factores cognitivos de anticipación del fracaso y la respuesta fisiológica de la frecuencia cardíaca.

En la misma universidad, Martínez y Cols. (2012) elaboraron un estudio para cuantificar las intensidades de ansiedad manifestada por alumnos universitarios en el recorrido de su currícula formativa. Para ello se realizó una encuesta basada en el Test de Rost modificado por Moraschi (Moraschi, 1990) aplicado a 114 alumnos, de ambos sexos, con edades entre 19 y 28 años, de diferentes años de la Carrera de Ingeniería Agraria y Forestal de la UNLP. Con los datos obtenidos se analizó en una primera instancia la variable ansiedad total, por edad, por sexo y por asignatura. Posteriormente se evaluó la ansiedad por dominios en cada asignatura: cognitivo, emocional y fisiológico.

Los resultados no evidenciaron diferencias en la ansiedad total experimentada en las distintas asignaturas, condición similar en lo referente a edades. Con respecto al sexo, las mujeres experimentaron mayor ansiedad. El componente cognitivo representó más de un 50% de la ansiedad total mientras que la ansiedad emocional y la fisiológica comprendieron el 50% restante en proporciones similares. El valor de la ansiedad total se mantuvo constante durante las instancias evaluadas evidenciando un desarrollo escaso o ineficiente de las estrategias empleadas por los alumnos para la comprensión, los aprendizajes y las capacidades cognitivas superiores necesarias para el ejercicio competente de la ingeniería agronómica.

Por otro lado, Moore (2013), realizó una investigación cuyo propósito fue explorar el nivel de ansiedad ante los exámenes en 220 estudiantes de Enfermería de la East

Tennessee State University (ETSU), USA. Se administró la Cassady Cognitive Test Anxiety Scale a los alumnos una semana antes de una prueba importante al final del período de clases. Los resultados demuestran que 120 de los estudiantes presentaron un nivel moderado-alto de AE y el resto del grupo un nivel bajo; por lo cual se concluye que el 55 % del grupo encuestado mostró el componente cognitivo de la ansiedad ante los exámenes. Este estudio confirmó los hallazgos de Driscoll et al. (2009) y Cassady et al. (2001), en relación a que los estudiantes de Enfermería tienen una mayor ocurrencia de AE. Esto proporciona la oportunidad para nuevas intervenciones de investigación para reducir la ansiedad ante los exámenes de los estudiantes de Enfermería.

### *Perfeccionismo y ansiedad ante los exámenes*

El investigador Ravin (2008) perteneciente a la American University, Washington, USA, llevó a cabo una investigación donde hipotetizó que el locus de control externo modera la relación entre el perfeccionismo socialmente prescrito y la ansiedad ante los exámenes, de manera que el locus de control externo fortalece significativamente la relación entre el perfeccionismo socialmente prescrito y la AE. La muestra estuvo conformada por 87 estudiantes de ambos sexos, con edades entre 18 y 26 años, escogidos de los cursos de Psicología de dicha universidad.

Se les administraron las pruebas: Multidimensional Perfectionism Scale (MPS; Hewitt & Flett, 1991), Test Anxiety Scale (TAS; Sarason, 1980), Levenson Internal-External Scale (Levenson, 1973), State-Trait Anxiety Inventory (STAI; Spielberger et al., 1970) (incluido como una medida descriptiva), Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNE; Leary, 1983) (se incorpora como una medida complementaria, ya que las preocupaciones de evaluación juegan un papel central en el modelo de autorregulación de la ansiedad ante los exámenes), Beck Depression Inventory – II (BDI-II; Beck, 1996) (se incluyó como una medida suplementaria, debido al hecho de que la depresión a menudo co-varía con la ansiedad).

Por su relación con el locus de control externo se aplicaron otros instrumentos: Academic Locus of Control Scale (McIlroy, Bunting, & Adamson, 2000) (elicitó las expectativas y creencias sobre el control de sus resultados académicos): Academic Self-Efficacy Scale (McIlroy, Bunting, & Adamson, 2000) (elicitó creencias y las actitudes con respecto a su auto-eficacia en el ámbito académico), y el Academic Conscientiousness

(McIlroy, Bunting, & Adamson, 2000) (mide la conciencia en cuanto a sus hábitos de estudio y trabajo académico). Los análisis demostraron que la hipótesis de la moderación no fue apoyada. Sin embargo, tanto el locus general de control y el locus académico del control resultaron ser mediadores de la relación entre el perfeccionismo socialmente prescrito y la ansiedad ante los exámenes.

En esta misma dirección, Pitoni y Rovella (2013) describen en su trabajo la relación entre la ansiedad y el perfeccionismo en situaciones de evaluación académica en el ámbito universitario. La muestra se conformó por 65 estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, de ambos sexos, con una media de edad de 24,07; que presentarían un examen en la semana posterior a la aplicación de los instrumentos; el mayor porcentaje de la muestra se encontraba cursando el último año de la carrera y el menor porcentaje el primer año. Se les aplicaron el Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS; Frost y cols., 1990) y el Cuestionario de Ansiedad ante Exámenes (CAEX; Valero, 1997).

Los hallazgos permiten aseverar que el perfeccionismo incide directamente en la AE en la muestra estudiada: a mayor nivel de perfeccionismo, mayores niveles de ansiedad ante los exámenes. También se advierte que los factores pertenecientes a la escala de perfeccionismo, referidos a la excesiva preocupación por los errores y dudas sobre la calidad de las propias acciones, las elevadas expectativas paternas, la percepción de una actitud paterna muy crítica y los elevados criterios de perfeccionismo (estándares personales) fueron los factores que evidenciaron una mayor correlación respecto a la ansiedad, en tanto que el factor de perfeccionismo referido a las preferencias por el orden y la organización no se vincularon con la variable medida.

El grupo de mujeres no se diferenció del de varones respecto al comportamiento de la variable perfeccionismo, pero sí se mostraron más ansiosas ante los exámenes que el grupo de hombres. A su vez, dentro de los subfactores que mide el CAEX, y comparado con el grupo de los hombres, se apreció que las mujeres estaban más preocupadas antes o durante la situación de examen, exhibieron una mayor cantidad de respuestas fisiológicas frente al examen, y experimentaban una mayor cantidad de situaciones típicas de examen que le generaban ansiedad. En el caso del subfactor de ansiedad ante exámenes referido a las respuestas de evitación ante los exámenes, tanto el grupo de las mujeres como el de los

hombres manifestaron una gran cantidad de tales respuestas de evitación frente a los exámenes, siendo semejante en ambos.

***Ansiedad ante los exámenes en función de diversas variables: Agresividad y horas de sueño, situaciones ambientales y carrera estudiada***

En la Universidad de Granada, España, Fernández-Castillo (2009) llevó a cabo una investigación en la cual se planteó como objetivos: detectar la presencia de agresividad durante la realización de exámenes; buscar una relación entre horas de sueño la noche anterior y agresividad; determinar si diferentes niveles de agresividad pueden relacionarse con ansiedad a los exámenes y establecer si variables como el género, la edad, la ansiedad y la duración del sueño, pueden predecir diferencias en la muestra seleccionada. Ésta estuvo constituida por 143 estudiantes, de ambos sexos, con edades comprendidas entre 19 y 48 años, matriculados en distintas carreras en la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha universidad.

La agresividad se evaluó con la versión española reducida del Aggression Questionnaire (AQ). Para la valoración de la ansiedad se utilizó la versión española del cuestionario de Ansiedad Estado- Rasgo de Spielberger (STAI), aplicándose únicamente la escala de evaluación de la ansiedad-estado. Adicionalmente se les pidió a los participantes que anotaran las horas de sueño que habían dormido la noche anterior al examen. Los datos se obtuvieron durante un examen final, donde estaba en juego la calificación definitiva de la asignatura. Los resultados encontrados muestran la tendencia a reducir las horas de sueño en la muestra seleccionada, encontrándose un cierto grado de agresividad latente ante la realización de pruebas de evaluación.

El análisis de correlación llevado a cabo indica que a mayores niveles de agresividad parece asociarse menor cantidad de sueño la noche anterior al examen, aunque esta relación no resultó significativa. Sin embargo, cuando se divide la muestra en grupos según el nivel de agresividad, sí se observan diferencias significativas en la cantidad de sueño la noche anterior al examen, siendo ésta menor en los sujetos más agresivos. Se encontraron diferencias significativas en ansiedad a los exámenes cuando se compararon sujetos con niveles bajos y altos de agresividad. La prueba de diferencia de medias confirma que los estudiantes más agresivos manifiestan mayores niveles de ansiedad a los

exámenes en comparación con los estudiantes menos agresivos. No se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en los niveles de agresividad.

En otro sentido, Cardoso (2011) definió un trabajo para comprobar si determinadas situaciones ambientales, particularmente la presentación al examen final, podía llegar a producir un elevado grado de ansiedad en una muestra de 150 estudiantes de la Universidad de Sevilla. También se pretendió con este estudio determinar qué grado de ansiedad presentan los alumnos antes de presentarse al examen y una vez que han transcurrido dos semanas de la aplicación del mismo; y comprobar si existían diferencias en el grado de ansiedad en función de la carrera estudiada. Para evaluar la ansiedad se aplicó el Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo (STAI-AE) de Spielberger. Se logró comprobar de forma significativa que la ansiedad de los alumnos era mayor en situación de examen; de igual forma que la media de ansiedad ante la situación de examen era claramente superior tras el tiempo previamente establecido; finalmente se encontró que no existían diferencias en el nivel de ansiedad entre los alumnos de distintas carreras.

En las investigaciones mencionadas previamente se puede constatar que la ansiedad ante los exámenes ha sido objeto de estudio asociándola con diversas variables, entre las cuales se encuentran: rendimiento académico, estrategias de afrontamiento y de aprendizaje, rasgos de personalidad, autoconcepto, asertividad, tipos de pruebas, tiempo de estudio, carrera, autoeficacia, emocionalidad, preocupación, falta de confianza, locus de control externo, sexo y perfeccionismo; asimismo, se evidencia la aplicación de diversas escalas e instrumentos para su evaluación, tales como el IDASE, GTAI-A, CAEX, CAFEU, COPEAU-A, STAI, TAI y el AMAS-C.

### **3.2.3. Investigaciones referidas a programas de intervención para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios**

El arqueo bibliográfico llevado a cabo permitió conocer variadas investigaciones relacionadas con programas de intervención, los cuales arrojaron diversos resultados en cuanto a su efectividad para el manejo de la ansiedad ante los exámenes. Esta exploración resultó de utilidad para obtener una visión general del abanico de técnicas existentes y sirvió para construir el conocimiento necesario para formular el programa previsto en el presente estudio. A continuación se hace una reseña de cada una de ellas.

### ***Investigaciones que emplean entre sus técnicas la relajación y/o la imaginación***

La investigación de Morales, Gallego, Metre y Sancho (2002) contempla el desarrollo de un programa para el manejo de la ansiedad ante la evaluación que presentó como objetivos: facilitar a los sujetos la adquisición de estrategias para el manejo de la ansiedad, mediante un entrenamiento que les permitiera afrontar adecuadamente las situaciones estresantes o elicitadoras de elevada ansiedad. Emplearon un total de 64 sujetos, con edades entre los 15 y 42 años y pertenecientes a cuatro grupos. Alrededor de 20 días antes de iniciar los exámenes finales se realizó una evaluación de la variable ansiedad y de la autoestima.

El proceso de aprendizaje, o tratamiento, estuvo formado por un protocolo compuesto por tres sesiones, con una duración aproximada por sesión de 60 minutos y periodicidad semanal, de entrenamiento en relajación por evocación, ejercicios de visualización de letras y nombres asociados a conceptos y sensaciones de alta autoestima y condicionamiento encubierto específico (ensayo en la imaginación de aproximación a la situación y ejecución de los exámenes desde un estado de relajación). Una vez finalizado el entrenamiento se realizaron las evaluaciones de las variables ansiedad (estado-rasgo/Post) y autoestima (autoestima/Post). Obtuvieron como resultados que los sujetos de los grupos experimentales, mostraron una disminución estadísticamente significativa de las puntuaciones de la ansiedad-estado, así como un incremento estadísticamente significativo en los puntajes de autoestima.

Por su parte, Chávez (2004) en la Universidad de Colima, Colombia, aplicó un programa de intervención basado en estrategias de afrontamiento a la ansiedad de evaluación y midió su relación con el desempeño académico en una muestra de cinco estudiantes de la Facultad de Psicología incorporadas a los modelos educativos innovadores de dicha facultad. Para medir la ansiedad antes y después del programa se administró el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA). Como técnicas empleó la reestructuración cognitiva que maneja la Terapia Racional Emotiva, Relajación Autógena de Schultz y estrategias cognitivo-conductuales enfocadas en la administración del tiempo. Se hallaron diferencias significativas en medición previa y posterior, en las tres áreas (cognitiva, fisiológica y motora) ya sea en los promedios obtenidos, como en los resultados a nivel individual de cada alumna.

En la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, Reyes y Sufuentes en el 2004, llevan a cabo un estudio que representa el antecedente más reciente de la presente investigación, en el mismo se plantearon como objetivo conocer los efectos de la aplicación de un programa de reducción de ansiedad ante los exámenes en dos grupos de adolescentes, estudiantes del 9no grado de bachillerato de dos colegios privados de la Gran Caracas. Obtuvieron la muestra de 30 estudiantes mediante un procedimiento no probabilístico de forma accidental, conformando con ella dos grupos de 15 participantes cada uno. Utilizaron el Inventario de Ansiedad Rasgo/Estado (IDARE).

El programa de intervención estaba basado en técnicas de estructuración del tiempo, técnicas de relajación, visualización, detención de pensamiento y hábitos de estudio. Los resultados permitieron concluir la presencia de diferencias significativas en los niveles de ansiedad antes y después de la aplicación del programa; sin embargo, en la comparación de los dos grupos no se presentaron diferencias significativas antes y después de la aplicación, observándose una disminución de las características propias del nivel alto de ansiedad en las adolescentes que conformaron la muestra de la investigación.

En su artículo la investigadora Bausela (2005) de la Universidad de León, España, hace un planteamiento teórico donde expone en forma general la ansiedad ante los exámenes, su definición y las variables que la producen; las razones que explican por qué se produce, la influencia de la ansiedad sobre el rendimiento, síntomas de padecer ansiedad ante los exámenes; así mismo, presenta el cuestionario de evaluación de ansiedad ante los exámenes, una escala likert de 5 opciones y 10 ítems; para finalizar con la presentación de un programa de intervención psicopedagógica integrado por cinco fases y donde emplea como técnicas: relajación progresiva de Jacobson, hábitos de trabajo y de estudio, y entrenamiento en técnicas cognitivas de afrontamiento.

El efecto del entrenamiento abreviado de relajación conductual en posición vertical (Behavioral Relaxation Training – BRT; Poppen, 1998) fue examinado por Tatum, Lundervold y Ament (2006) mediante una investigación cuasi-experimental con pre-postest y grupo control, en una muestra de 20 estudiantes del sexo femenino y con edades entre 18 y 40 años, de una pequeña universidad del medio oeste de los EEUU. El BRT es un procedimiento basado en el análisis de conducta; es utilizado para la enseñanza de 10 conductas relajadas manifiestas en posición erguida.

El entrenamiento de habilidades de comportamiento (es decir, la instrucción verbal, modelado, refuerzo, competencia y retroalimentación correctiva) se emplea en la adquisición y el dominio de las fases de entrenamiento. Los participantes se les enseña 10 conductas relajadas en posición erguida, cada uno con una definición operativa: cabeza, los ojos, la garganta, los hombros, las manos, el cuerpo, los pies, la respiración, la boca y silencio. Durante el entrenamiento de competencia, los participantes se les enseña a observarse para discriminar estímulos interoceptivo, propioceptivos y cinestésicos producidos por el desempeño de la conducta manifiesta relajada en posición erguida. Al igual que en el entrenamiento de adquisición, la correcta ejecución manifiesta de la conducta relajada es reforzada mediante la alabanza descriptiva.

En el tiempo 1 de la evaluación, todos los participantes completaron la Abbreviated Test Anxiety Scale (ATAS, Hopko, Mahadevan, Bare, & Hunt, 2003) y fueron entrenados en el uso de Subjective Unit of Discomfort (SUD, Wolpe, 1958). Los participantes registraron calificaciones SUD en vivo durante una semana. Los participantes del grupo control simplemente registraron calificaciones SUD durante el período de intervención. El grupo experimental recibió dos sesiones de grupos de BRT en posición vertical con las instrucciones para la práctica de BRT en vivo, durante el primer período de 30 minutos. La capacitación para la competencia se llevó a cabo durante el segundo período de 30 minutos.

En el tiempo 2 de la evaluación, todos los participantes proporcionaron los datos de calificación SUD y completaron las ATAS. Pruebas *t* correlacionadas indicaron diferencias estadísticamente significativas en ATAS y SUD, calificaciones que resultan a favor de BRT abreviado. El nivel del efecto obtenido, a pesar del pequeño tamaño de la muestra, es una prueba más de la eficacia de BRT como procedimiento fácil de aprender y de un entrenamiento rápido de relajación para los trastornos de ansiedad. Es necesaria la replicación de este estudio, usando un tamaño de muestra más grande con la medición de la conducta relajada y el efecto sobre el rendimiento académico.

Herrero y Cano-Vindel (2010) presentan el proceso de evaluación e intervención terapéutico llevado a cabo en el caso de una mujer de 19 años con trastorno adaptativo y elevados niveles de ansiedad, especialmente ante situaciones sociales y de evaluación, asociado al cambio de ciudad de residencia e ingreso a la Universidad Complutense de

Madrid. Su nivel de ansiedad fue medida con el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA) de Miguel-Tobal y Cano-Vindel.

El tratamiento se estructuró en 12 sesiones con periodicidad semanal, centrándose en reestructuración cognitiva mediante el entrenamiento en observación de pensamientos y eliminación de sesgo atencional e interpretativo; se emplearon técnicas de desactivación fisiológica (entrenamiento en relajación muscular progresiva, respiración e imaginación y sugestión de situaciones relajantes) modificación de anticipaciones ansiosas, solución de problemas y exposición (imaginaria y real) para favorecer el afrontamiento a determinadas situaciones que rechazaba al resultarles ansiógenas. Al finalizar el tratamiento se observó una clara mejoría con descenso en su activación fisiológica, desaparición de la conducta de evitación y disminución significativa del número de anticipaciones ansiosas.

Por su parte, Michael (2012) de la Wright State University, Ohio, USA, tuvo como propósito en su estudio investigar la posible utilidad de la visualización, en un ambiente académico. Sin embargo, sabiendo que hay otras intervenciones orientadas a la ejecución de gran alcance, tales como la fijación de objetivos y la planificación, la visualización tendría que dar cuenta de una variación única por encima de ellos para ser de valor. En concreto, se propuso la visualización para ayudar a los estudiantes de nivel universitario a mejorar los resultados de sus exámenes en un curso introductorio de Psicología; y simultáneamente, se planteó la hipótesis de que esta relación podría estar mediada por la autoeficacia específica de los estudiantes y la AE.

Los participantes (N = 204, ambos sexos, edad promedio de 18,9 años) de una universidad del medio oeste de EEUU fueron asignados aleatoriamente a una de cuatro condiciones experimentales: control; sólo establecimiento de metas; fijación de metas y planificación; fijación de metas, planificación y visualización. Se administraron el Test Anxiety Inventory (TAI-5; Spielberger et al., 1980; Taylor & Deane, 2002) y una versión modificada del Personal Efficacy Beliefs Scale developed Riggs et al., 1994); asimismo se usaron los resultados del examen de los participantes y las puntuaciones de los exámenes finales como la medida del rendimiento académico. La aplicación de una serie de ANOVA reveló que no hubo un efecto significativo sobre los resultados del examen para cualquier grupo experimental encima de las del control. Este hallazgo también significó que no fue

posible probar la mediación de los efectos de la visualización en el rendimiento académico por la ansiedad ante los exámenes y la autoeficacia.

***Técnica de desensibilización controlada: Secuencia estirar-tensar-respirar-relajar combinada con imaginación***

Driscoll, Holt y Hunter (2005), investigadores de Maryville College y Westside Psychology, Knoxville, Tennessee, USA, llevaron a cabo un estudio que evalúa los beneficios en la ganancia de prueba de una intervención con desensibilización acelerada y actitudes adaptativas dirigido a estudiantes con AE. Los estudiantes universitarios fueron seleccionados por su alta ansiedad ante los exámenes. Veinte estudiantes, la mitad de ellos en un programa de prueba académica, fueron asignados a una intervención o a un grupo control de tratamiento mínimo. La intervención fue un protocolo de desensibilización que incluyó estiramiento, tensión, respiración profunda, liberar-relax, y secuencias de sugerencias positivas para acelerar la reducción de la ansiedad y actitudes adaptativas positivas asociadas a cada una de las ocho sesiones de aprendizaje, revisión y escenas de prueba.

La intervención fue presentada a través de una grabación de 31 minutos, que los estudiantes revisaron en promedio dos veces. Las ganancias de prueba se calculan a partir de las pruebas finales y las calificaciones finales después de la intervención, menos los resultados de mitad de período antes de la intervención. El grupo experimental alcanzó ganancias de prueba significativos por encima de los del grupo control, con ganancias considerablemente más fuertes entre los estudiantes de probatoria académica, en comparación con los estudiantes regulares. Las ganancias de prueba correlacionan positivamente con los beneficios de reducción de la ansiedad. Las limitaciones metodológicas merecen cierta cautela en la interpretación de los resultados, aunque la fuerza de los beneficios obtenidos sugiere que la desensibilización acelerada mejora los resultados de las pruebas para los estudiantes con dificultades por alta ansiedad ante los exámenes. El uso de la intervención grabada permite reducir la cantidad de entrenamiento y el número de horas profesionales necesarias para un programa de reducción de la ansiedad.

De igual forma, Evans, Ramsey y Driscoll (2010) de la University of Tennessee y de Westside Psychology, Knoxville, Tennessee, USA, en su investigación examinan un programa práctico para reducir el deterioro causado por la AE y mejorar el rendimiento

académico en estudiantes altamente ansiosos. Estudiantes entrantes a la carrera de Enfermería en la University of Tennessee fueron seleccionados utilizando la Westside Test Anxiety scale (Driscoll, 2007) y 42 evidenciaron tener ansiedad alta o moderada-alta, siendo asignados al azar a un tratamiento "control activo" o un grupo de control de la información.

El tratamiento de control activo (Active Control Training - Stretch-tense-deep breath-release relax- and suggestion, STARS; Driscoll et al., 2005; Driscoll, 2006; Miller et al., 2006; Miller et al., 2007) es una desensibilización cognitiva modificada, acelerada por componentes más fuertes, está disponible en una versión grabada en CD que puede ser fácilmente usada en grupos grandes. Las secuencias de Estirar-tensar- relajar con una respiración profunda de liberación, y secuencias de sugestión se utilizan para reducir la ansiedad; en lugar de simples sugerencias para relajarse con imágenes placenteras, se imaginan las escenas de aprendizaje y pruebas de interés. También, se incluyen secuencias adicionales entre las escenas, para frenar la ansiedad creada y para restablecer la calma y preparar al alumno para las próximas escenas.

El protocolo hace al participante imaginar una actividad que se encuentra especialmente interesante, para volver a experimentar la sensación de interés. Se imagina una serie de ocho aprendizajes, revisión, escenas de prueba, y por sugestión, imagina estar interesados en ellos. El interés en las materias escolares contribuye fuertemente al rendimiento escolar, por lo que una actitud interesada es un antídoto plausible contra una actitud temerosa. Los estudiantes tomaron un examen completo en el comienzo de la primavera. El grupo de tratamiento mostró una significativa ganancia de 12 + percentil superior al del grupo de control en el examen y una ganancia de 9 percentil sobre los controles en sus promedios de primavera. El protocolo de tratamiento de control activo usado proporciona una intervención efectiva a bajo costo para mejorar el rendimiento de la prueba. Si las circunstancias lo permiten, los autores recomiendan que los programas de Enfermería incluyan disposiciones para estudiantes muy ansiosos.

Bowman y Driscoll (2013), investigadores pertenecientes a Maryville College y Westside Psychology, Knoxville, Tennessee, USA, respectivamente, desarrollaron un estudio para replicar una investigación previa basada en un programa breve de contra-condicionamiento y de formación de confianza para reducir la ansiedad y aumentar los

puntajes en las pruebas. Estudiantes universitarios del primer semestre fueron seleccionados con la Westside Test Anxiety Scale (Driscoll 2007), y 25 identificados como de alta ansiedad o moderadamente alta; se les dividió aleatoriamente en los grupos de control y experimental. Los estudiantes de este último comprobaron el procedimiento dos veces, mientras que los del control recibieron un paquete de información sobre el manejo de la ansiedad. La escala de ansiedad se administró de nuevo la semana antes de los exámenes.

La intervención utilizó secuencias de tensión-relajación para reducir la ansiedad; imágenes desafiantes para mejorar las expectativas y aumentar la confianza; y una práctica asociando una perspectiva positiva con el estudio, revisión y escenas de pruebas. Los estudiantes de intervención mostraron una disminución sustancial en la AE, en comparación con los controles. Los cambios en la escala Westside correlacionados con las calificaciones finales proporcionan una confirmación adicional de que la escala mide un deterioro. Los estudiantes del grupo experimental obtuvieron un promedio de calificación (GPA) de 0,40 puntos por encima de los del control, y el GPA del grupo de intervención comparados con el de los alumnos de los cursos de enseñanza media fue de algo menos de la significación estadística. La ganancia en la calificación obtenida es sólo ligeramente por debajo de los hallazgos anteriores y, además, es compatible con los beneficios del procedimiento.

### *Investigaciones que se apoyan en el uso de la respiración como una de sus técnicas de intervención*

En el Gabinete de Psicología de la Universidad de Jaén, Andalucía, España, González y García (2011) trataron a una estudiante cuyo motivo de consulta fue la ansiedad ante los exámenes y el mal rendimiento. En tal sentido, se le aplicaron: el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado -STAI- (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1981), la Adaptación española del Inventario para la Depresión de Beck—II (BDI-II) (Sanz y cols., 2005) y el Cuestionario de Ansiedad ante exámenes (Valero, 1997), como complemento llenó un autorregistro de hábitos de estudio diseñado por el Gabinete. Tras la corrección de dichas pruebas se elaboró una intervención con el objetivo de mejorar los hábitos de estudio y, como actividad complementaria, disminuir los niveles de ansiedad.

Las actividades que se desarrollaron a lo largo de las sesiones fueron: aprendizaje de técnicas de respiración y relajación; adquisición de técnicas de estudio; aprendizaje de: gestión del tiempo, planificación y priorización de las actividades diarias académicas; tareas de síntesis de la información como son el subrayado o la elaboración de esquemas que faciliten la comprensión de la materia y el almacenamiento de tal información para su ulterior recuperación en situación de examen. Durante el período de intervención, la estudiante siguió algunas de las recomendaciones por lo que logró pequeños avances en planificación de tareas académicas aunque continuó mostrando dificultades en comprensión y síntesis de la información dando lugar a pobres resultados. Se le recomendó continuar el entrenamiento en comprensión, tarea que excedía de la competencia del Gabinete de Psicología por lo que se dio por concluida la intervención.

Por su parte, Zondi (2013) investigó los efectos de las técnicas de respiración sobre la ansiedad ante los exámenes entre estudiantes de la Universidad de Zululandia, Sudáfrica. Los datos fueron recabados de una muestra de 100 estudiantes, de ambos sexos, con edades entre 18 y 32 años. Se aplicó el Westside Test Anxiety Scale (Driscoll, 2004). El diseño de la investigación se basó en un grupo experimental y un grupo control, con pre y postest. Los participantes en el grupo de intervención asistieron a talleres de respiración durante tres sesiones en una semana. En estos talleres se persiguió como objetivos el ayudar a los estudiantes a reconocer los síntomas de la AE, a entender sus causas, a implementar estrategias para prevenir o controlar sus síntomas, así como construir la confianza de los participantes y a mejorar su rendimiento académico.

El 1er taller contenía la introducción de las sesiones, sus objetivos e información sobre la intervención basada en la respiración. El foco del 2do. Taller fue enseñar a los participantes a usar las técnicas de respiración cuando se enfrentan a los exámenes y otras situaciones de evaluación. Constaba a su vez de dos secciones: la primera sección fue para tomar conciencia de la respiración, donde los participantes contaban el número de sus respiraciones por minuto. Fueron instruidos para tener ocho respiraciones por minuto, incluyendo inhalación y la exhalación. También fueron animados a durar tres (3) segundos por inhalación y seis (6) segundos exhalando. La segunda sección se centró en la enseñanza del reentrenamiento respiratorio que involucraba la imaginación. Se les instruyó para imaginar algo que los calmara, podía ser un mar en calma, el cielo, el sonido de aves, las

nubes o Dios. Se les enseñó a tomar una respiración profunda, inhalando por las fosas nasales y exhalando por la boca; así como también a contener la respiración y a respirar a través de su boca.

La última técnica enseñada fue la respiración diafragmática, con la cual inhalaban y exhalaban usando el estómago. Finalmente, los participantes fueron instruidos para imaginarse en su día de examen, mientras aplicaban las técnicas. El último taller alentó a los participantes a reflexionar sobre su comprensión de la AE, las técnicas de respiración y su experiencia del taller. Así mismo se les apoyó para que tomaran conciencia de los efectos y las consecuencias de la AE, y a conocer las posibles formas económicas de hacer frente a la ansiedad ante los exámenes. Los participantes del grupo de control fueron invitados los jueves de cada semana, a reuniones del servicio comunitario en el Departamento de Psicología.

Los resultados del estudio indicaron que los participantes del grupo experimental obtuvieron diferentes resultados después de la intervención de las técnicas de respiración. Hay una pequeña discrepancia entre el grupo control y el experimental en la fase de posttest, esto comprueba la hipótesis de que las técnicas de respiración tuvieron un efecto positivo sobre los estudiantes con AE. Los resultados sin embargo no fueron estadísticamente significativos, probablemente debido al corto período experimental. En general, la intervención sugiere que la respiración tiene un efecto positivo sobre la AE.

Furlan (2013a) evaluó la efectividad de un programa para disminuir la ansiedad ante los exámenes, la procrastinación académica e incrementar la autoeficacia regulatoria, en estudiantes universitarios. La muestra estuvo conformada por 19 alumnos de las carreras de Medicina y Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, de ambos sexos, con edad promedio de 26 años. Entre los instrumentos empleó una adaptación del Inventario German Test Inventory (GTAI-A). El programa incluyó 12 encuentros semanales de 2 hrs de duración.

En el 1er módulo (4 encuentros) se realizó: la presentación de los participantes, la comunicación de expectativas y el replanteo de estas como cambios pequeños, graduales y progresivos, asociados al cumplimiento de tareas programadas y la práctica semanal; el análisis de metas personales de desempeño y la evaluación de su probabilidad de logro, en función de fuentes internas y externas de apoyo y amenaza; la redacción de un contrato

personal, con una agenda y monitoreo de su cumplimiento, autorreforzándolo y registrando las dificultades que surgieran. En el 2do. módulo, de 5 encuentros, se practicó el entrenamiento en respiración diafragmática, la identificación de pensamientos automáticos, la discusión de creencias irracionales, las autoinstrucciones y el modelado de un guión alternativo de afrontamiento, combinando procedimientos vicarios y encubiertos. En los últimos 3 encuentros, 3er. módulo, se recuperaron y compartieron estrategias para optimizar la preparación previa y el desempeño durante las evaluaciones en sus diferentes formatos, se promovió la identificación de fuentes de ayuda académica y se ensayó el desempeño en examen oral, con feedback de los compañeros respecto de la ejecución.

El programa estimuló el automonitoreo de las estrategias de aprendizaje implementadas, el aprendizaje de técnicas cognitivo-conductuales de control de ansiedad y el ensayo anticipado de exámenes. Al comparar los resultados pre y posintervención, se constataron mejorías moderadas, pudiéndose afirmar que el programa produjo efectos de moderados a grandes. Furlan recomienda que se deben revisar los procedimientos para incrementar la adherencia al programa y la validez de los resultados.

### ***Intervención basada en la escritura expresiva***

En la Universidad de Texas, Austin, EEUU, Nering (2012) en su estudio trató de determinar si la ansiedad ante los exámenes podría ser manejada con éxito utilizando una técnica de escritura expresiva o con técnicas de meditación para la reducción de la ansiedad, y si estos resultados se mantendrían una semana después de la manipulación. La muestra se conformó con 91 estudiantes de ambos sexos, edad promedio de 20 años, reclutados en el Dpto de Psicología Educativa de dicha universidad.

Se les administraron en tres ocasiones, vía on-line, el Test Anxiety Inventory (TAI, Spielberger, et al., 1978): una semana antes, inmediatamente después, y una semana después de la asignación de los participantes a una de las tres condiciones de estudio: meditación, escritura expresiva (acerca de los sentimientos y emociones más profundas con respecto a presentar un examen) y control (relato de los eventos del día anterior). Adicionalmente, como pretest se les aplicaron el Beck Depression Inventory (BDI, Beck, et al., 1961) y el Metacognition Questionnaire (MCQ-30, Cartwright-Hatton & Wells, 1997). También completaron un auto-reporte sobre procrastinación, hábitos de estudio, preparación para las pruebas y promedio de calificaciones (GPA).

Al término de la condición respectiva, que no duró más de 10 minutos, se les administró a todos los participantes el TAI y completaron un examen de práctica de 24 preguntas de matemáticas y verbales para simular un entorno de prueba de alto riesgo. Se examinaron las relaciones entre GPA, la procrastinación, la preparación para las pruebas, y la ansiedad ante los exámenes, así como las correlaciones entre la depresión, preocupación y ansiedad ante los exámenes. Los resultados de los análisis principales y exploratorios no indicaron diferencias significativas entre las tres condiciones. Las sugerencias para futuras investigaciones incluyen la incorporación de una versión más robusta del tratamiento, la selección de más participantes con altos niveles de ansiedad al inicio del estudio, y la utilización de condiciones de prueba en el que los participantes estén más comprometidos.

Por su parte, Blank-Spadoni (2013) desarrolló una investigación para replicar los hallazgos del estudio de Ramírez y Beilock (2011) quienes encontraron que una intervención de escritura expresiva 10 minutos antes de un examen final, les permitió a estudiantes ansiosos superar su ansiedad y tener mejor ejecución que sus pares menos ansiosos. La investigación actual buscaba responder, por una parte, si había diferencia en los resultados de los exámenes para los estudiantes que escribían sobre sus preocupaciones antes del examen y los que no lo hacían; y por otro lado, si no escribir sobre sus preocupaciones reducía los puntajes del auto-informe del estado de ansiedad.

La muestra estuvo constituida por estudiantes de ambos sexos de las Escuelas de Odontología Ostrow y la de Educación Rossier, de la Universidad del Sur de California, EEUU. Se le aplicaron los instrumentos: Cognitive Test Anxiety Inventory (Cassady & Johnson, 2002), Costello-Comrey Anxiety Inventory (Costello & Comrey, 1967) y The short form of the State-Trait Anxiety Inventory state-anxiety subscale (Marteau & Bekker's, 1992). El grupo experimental debía escribir durante 10 minutos sobre sus preocupaciones acerca del examen final que presentarían después de ello; mientras que el control pensaría acerca de los aspectos que creían no serían cubiertos en dicho examen.

Los resultados muestran que las condiciones diferentes dadas en ambos grupos, no ejercen un efecto significativo en el rendimiento del examen cuando se controla por la calificación obtenida con anterioridad en la muestra 1 y 2; sin embargo la cantidad de palabras producidas durante la intervención predicen significativamente el rendimiento en el examen para ambas muestras cuando se controlan la calificación obtenida previamente.

Adicionalmente se demostró que la intervención reduce significativamente los niveles de ansiedad en la muestra experimental más no en la de control.

***Técnicas empleadas en diversas intervenciones: modificación de creencias; aromaterapia; meditación y humor; desensibilización sistemática y técnicas de estudio***

En su estudio de caso único, Cuesta y Mas (2004) presentaron la intervención psicoterapéutica realizada a un cliente que mostraba ansiedad severa ante los exámenes. Entre los objetivos para la flexibilización y cambio terapéutico se tenían: modificar creencias desadaptativas relacionadas con la excesiva devoción al estudio, reducir el grado de activación y el tiempo dedicado al estudio. Objetivos que fueron alcanzados a lo largo de 28 sesiones. La persona tratada fue una mujer de 20 años estudiante de la Universidad Nacional de Estudios a Distancia (UNED), España.

La evaluación fue realizada con: hojas de auto-registro para la elaboración de un análisis funcional del problema, el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad ISRA, el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo y el Cuestionario sintomático SCL-90R. Utilizando como marco de referencia la terapia cognitiva, lograron demostrar la utilidad de este método para poner a prueba y comprobar la validez de las creencias de dicha persona, realizaron un barrido desde los pensamientos más accesibles a las creencias más nucleares, encontrando qué estrategias compensatorias empleaba la persona para sobrellevar dichas creencias y analizando los mecanismos que las mantenían.

Marepour, Najafi y Rafaatmah (2012), de la Islamic Azad University, Yasuj Branch, Irán, desarrollaron una investigación para determinar la efectividad de la desensibilización sistemática, las técnicas de estudio y el método de combinación de los dos, en la reducción de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes. Para ello usaron un diseño pretest-postest, y grupo control; tres grupos experimentales con las condiciones del estudio (desensibilización sistemática, técnicas de estudio y la combinación de ambas) y la asignación aleatoria de la muestra de 64 estudiantes varones de dicha universidad, con media de edad de edad 23,6 años. A los participantes se les administró el cuestionario ansiedad ante los exámenes del Spielberger.

Los hallazgos mostraron que no había diferencias significativas entre los grupos experimentales y el de control en la reducción de AE en la desensibilización sistemática, técnicas de estudio y el método de combinación. Además, los resultados indicaron que el

método de combinación fue el método de tratamiento más eficaz en la disminución de la ansiedad ante los exámenes.

En Capella University, Minneapolis, USA, Johnson (2013) realizó un estudio cuantitativo, aleatorio, con pretest y posttest para evaluar el efecto de la aromaterapia sobre el elemento cognitivo de la ansiedad ante los exámenes entre estudiantes universitarios. Treinta y nueve estudiantes de Enfermería del segundo año de una universidad privada, de ambos sexos, la mayoría con 18 años, fueron distribuidos aleatoriamente entre el grupo control o el experimental. Cada participante completó dos veces, vía correo electrónico, el Cognitive Test Anxiety Survey (CTAS, Cassady; 2001, 2004, 2010); la primera vez un día después de presentar su primer examen, lo que sirvió como línea base de datos y la segunda vez, un día después de la intervención. Los estudiantes del grupo experimental completaron su segunda prueba en un cuarto con aromaterapia difusa (esencia de limón en aceite), y el grupo control permaneció en un salón de clases sin la aromaterapia.

Los resultados demostraron que no hubo diferencias significativas entre el grupo control y el experimental en relación con la línea base de las puntuaciones de la ansiedad cognitiva; en el grupo control, hubo una disminución de 3 puntos en las puntuaciones del elemento cognitivo de la ansiedad ante los exámenes entre el pretest y el posttest; sin embargo, hubo una disminución significativa en las puntuaciones del componente cognitivo de la AE entre los estudiantes que recibieron aromaterapia y los que no. Este descubrimiento innovador sugiere que la aromaterapia tiene un efecto positivo sobre el componente cognitivo de la AE entre los estudiantes de Enfermería y abre la posibilidad de mayor investigación en su enseñanza.

O'Brien (2013), también de Capella University, desarrolló una investigación cuasi experimental, una estrategia de enseñanza conocida como la meditación de atención plena entremezclada con humor, la misma fue empleada durante 4 semanas con estudiantes de enfermería para evaluar si existía una reducción de la ansiedad durante la práctica clínica. La muestra estuvo representada por 73, hombres y mujeres, del primero y el último año de Enfermería de un programa de una universidad de la región sur de los EEUU. Los alumnos completaron cuestionarios en pretest y post que incluían Spielberger's State-Trait Anxiety Inventory (STAI), the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), y el Multidimensional

Sense of Humor Scale (MSHS). El pre-test se realizó antes de la primera clase de clínica, mientras que el post-test se llevó a cabo después de la cuarta clase de clínica.

Se impartió un seminario de capacitación para los educadores de Enfermería que participarían en la investigación, sobre el uso de la meditación de atención plena entremezclada con humor antes de la utilización con los grupos experimentales seleccionados. Un video de la meditación de siete minutos fue observado por los participantes del grupo experimental antes de llegar a cada clínica, durante cuatro semanas. Los docentes de enfermería usaron durante cada día de la intervención, el humor especificado para los estudiantes del grupo experimental. Para el grupo control, los educadores desarrollaron las prácticas habituales de enseñanza.

Los hallazgos indican que hubo una reducción significativa en los puntajes del STAI; también evidencian un incremento significativo en los puntajes de MAAS y MSHS, los cuales revelan que los participantes fueron más atentos y con mejor humor cuando fueron expuestos a la estrategia de enseñanza. Las implicaciones incluyen el uso de la meditación de atención plena entremezclada con humor por parte de los profesores como una estrategia de enseñanza para ayudar a reducir los niveles de ansiedad en los cursos de enfermería clínica.

En su artículo Motevalli et al., (2013), investigadores de distintas universidades de Malasia, introducen el diseño teórico de una intervención que combina hábitos de estudio y técnicas para presentar exámenes dirigida a estudiantes universitarios, con el fin de informarles sobre cómo controlar la ansiedad ante los exámenes y promover sus habilidades y logros académicos. Basado en el modelo de déficit - habilidad, los estudiantes ansiosos sufren de AE debido a la incapacidad de prepararse para una evaluación empleando suficientes hábitos de estudio y técnicas para presentar exámenes. Una intervención que proporcione entrenamiento en técnicas de estudio puede mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes que les afectan la organización, procesamiento y recuperación de información. La intervención planteada intenta en ocho sesiones psicoeducativas de 90 minutos cada una, orientar a los estudiantes sobre la naturaleza de la ansiedad, la ansiedad ante los exámenes, la fijación de metas, la motivación, las técnicas de administración del tiempo, tips para la memoria, técnicas para mejorar la lectura y elaboración de resúmenes y trucos para presentar exámenes.

Después de completar este programa se espera que los estudiantes ansiosos puedan:

1. Comprender la ansiedad, la ansiedad ante los exámenes y sus efectos sobre los logros académicos;
2. Identificar los dos componentes de la ansiedad ante los exámenes (estado y rasgo);
3. Determinar dos técnicas del entrenamiento en habilidades de estudio (habilidades de estudio y habilidades para tomar exámenes);
4. Distinguir algunas técnicas de estudio para mejorar el rendimiento académico y disminuir la ansiedad ante los exámenes; y
5. Identificar las técnicas para tomar exámenes, que aumentan el rendimiento académico y disminuye la AE. A través de esta intervención como una herramienta práctica, los estudiantes pueden ser capaces de aprender varios consejos y estrategias que les permitirán mejorar sus habilidades de estudio y rendimiento académico.

La información contenida en las investigaciones expuestas previamente, dan cuenta de la efectividad del uso de diversas técnicas, particularmente de la respiración, relajación y visualización para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios, lo cual constituye referencia empírica para su utilización dentro del programa de asesoramiento psicológico informativo previsto aplicar en el presente estudio.

#### **3.2.4. Investigaciones referidas a programas de intervención para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de primaria y secundaria**

Se consideró pertinente incluir a continuación, aunque corresponden a estudiantes de educación primaria y secundaria, los siguientes programas de intervención porque refieren información sobre el uso de técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes que resulta un basamento teórico complementario para la presente investigación.

En su trabajo López y Acuña (2000) analizaron los efectos de un programa cognitivo-conductual dirigido a reducir la ansiedad ante los exámenes que presentaba un grupo de cinco estudiantes de secundaria de un colegio público de Madrid, con edades entre 12 y 13 años, con bajo rendimiento en el aprendizaje. El diseño de la investigación consistió en un pre-experimento con pretest y posttest, sin grupo control, se usó para la medición el TAI (Test Anxiety Inventory, Spielberger, 1980) y el ISRA (Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad, Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 1988). El programa de intervención buscó que los sujetos aprendieran y pusieran en práctica una serie de

técnicas, como la técnica de Meichenbaum de entrenamiento en autoinstrucciones, la técnica de Wolpe de relajación muscular progresiva, la desensibilización sistemática y la discusión grupal. El programa iniciaba con una primera fase informativa, que consistía en un par de sesiones explicativas en las que se discutía de manera grupal respecto a la ansiedad y sus manifestaciones, así como sobre las situaciones potencialmente ansiógenas, poniendo el acento en las situaciones de evaluación, más en concreto en la situación de examen.

Los resultados muestran en cuanto a las dimensiones que mide el ISRA: un descenso significativo en los niveles de ansiedad en la dimensión cognitiva; una reducción no significativa en la motora, mientras que en la fisiológica no se dieron cambios. Con relación a las diferentes situaciones que generan ansiedad a los estudiantes, disminuyeron sus niveles de ansiedad cuando se encuentran en situaciones de examen, de fobia y cotidianas, sin que existan variaciones en las de tipo interpersonal. En cuanto al TAL, se obtuvo un descenso significativo en los niveles de ansiedad general y en sus dos factores (emocionalidad y preocupación). Finalmente, el 60% de los participantes mejoró ligeramente su promedio de calificaciones.

Por su parte, Thompson (2003), de la Universidad de Murdoch, Australia, en su proyecto investigó el tema del estrés y la ansiedad experimentada por los estudiantes de un instituto de secundaria en Perth Australia Occidental, mientras se preparan para llevar a cabo sus exámenes de fin de carrera. Se realizaron dos estudios, el primero se centró en los sentimientos experimentados por los estudiantes del último año de la escuela secundaria, los recursos a su alcance para ayudarse en la preparación de exámenes y las estrategias utilizadas para hacerles frente. Se realizaron entrevistas en grupos focales con 14 y 13 estudiantes cursantes del 11° y 12° año, respectivamente. Los resultados indicaron que los estudiantes tienden a informar con mayor frecuencia el uso de estrategias de evitación para hacer frente a la preparación y emprender exámenes.

El segundo estudio examinó la eficacia de un programa cognitivo-conductual diseñado para enseñar a los estudiantes estrategias para lidiar con los síntomas de la ansiedad ante los exámenes y la ansiedad generalizada. El mismo incluyó siete sesiones semanales de una hora implementadas con 31 estudiantes en el año 12° que estaban llevando a cabo sus exámenes de fin de carrera, como grupo experimental y 6 estudiantes

para el control. El programa abarcó la educación sobre la naturaleza y causas de estrés y ansiedad, entrenamiento de relajación, reestructuración cognitiva, exposición imaginaria y la formación de habilidades de estudio. Se aplicaron el Test Anxiety Inventory (TAI, Spielberger, 1980) y el Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS, Reynolds & Richmond, 1985). Los resultados indicaron que no hubo un efecto principal significativo para el grupo de tratamiento, y en consecuencia no hubo diferencias significativas entre éste y el de control. Los resultados anecdóticos obtenidos de la evaluación del programa de los estudiantes del grupo de tratamiento mostraron que el entrenamiento de relajación se considera el aspecto más útil del programa. En contraste, en el hogar se consideraron menos útiles las actividades de práctica. La mayoría de los estudiantes que participaron también informaron que creían que el programa les ayudaría a controlar el estrés y la ansiedad asociados con los exámenes y otros factores estresantes de la vida.

Si bien los resultados del presente estudio pueden haber sido limitados por el tamaño relativamente pequeño de los grupos de tratamiento y de control, son destacables los beneficios, a corto y a largo plazo, que proporciona un entrenamiento en estrategias de afrontamiento adecuadas para la ansiedad ante los exámenes, las que forman parte de una intervención cognitivo-conductual como la aquí desarrollada.

Kacprowicz (2008) investigador de Tennessee State University, USA, examinó los efectos de un régimen de entrenamiento con relajación de corta duración sobre la ansiedad ante los exámenes y la autoestima de los mejores estudiantes del 8vo grado. Empleó un diseño cuasi-experimental con pre y postest y grupo control. Los 24 estudiantes del grupo de tratamiento fueron expuestos a 15 sesiones de entrenamiento con relajación durante 15 días consecutivos de escuela, cada una de ellas duró de 6 a 7 minutos e incluyó relajación muscular progresiva y frases de sugerencias positivas, contenidas en una narración breve basada en la investigación. Los instrumentos aplicados: Friedben Test Anxiety Scale (FTA) y Rosenberg Self-Esteem Scale (SES), para medir la AE y la autoestima, respectivamente.

Los hallazgos muestran que el régimen de entrenamiento en relajación permite un decrecimiento significativo en la AE en el grupo experimental, pero no tuvo efecto sobre la autoestima; así mismo, que la AE es un predictor significativo de los puntajes estándar obtenidos en las pruebas, no así la autoestima. Finalmente, no se observó efecto de

interacción entre los puntajes obtenidos la AE y la autoestima, lo que indica que dicho entrenamiento no tiene un efecto significativo sobre el rendimiento en el examen. Estos resultados indican que el entrenamiento en relajación puede reducir la AE en los mejores estudiantes del 8vo grado y que los niveles más bajos de AE están asociados con los puntajes más altos en las pruebas.

Los investigadores de la Eastern Illinois University, USA, Larson, El Ramahi, Conn, Estes y Ghibellini. (2010), llevaron a cabo un estudio cuyo propósito fue el de reducir los efectos negativos que los niveles de la percepción subjetiva de la ansiedad ante los exámenes tienen sobre los estudiantes de tercer grado de educación primaria. Participaron 177 estudiantes de tercer grado en dos escuelas primarias públicas del medio oeste de los Estados Unidos. A los estudiantes de una de las escuelas se les enseñaron técnicas de relajación, mientras que los de la otra sirvieron como grupo control. Se aplicó como pretest y postest, la Westside Test Anxiety Scale (Driscoll 2007), modificada para el propósito de este estudio en un intento de hacer los ítems más fáciles de entender por los niños.

Los miembros del grupo experimental se les enseñaron técnicas de relajación, que incluía ejercicios de respiración profunda (respiración diafragmática o abdominal) y relajación muscular progresiva (relajación guiada para niños). La duración del entrenamiento fue de dos días a la semana, a lo largo de 5 semanas; la respiración se practicaba durante 5 minutos y la relajación guiada de 8 a 10 minutos en cada una de las 10 sesiones. Se usó música relajante de fondo para acompañar la actividad. Los resultados indicaron que la intervención tuvo un efecto significativo en la reducción de ansiedad ante los exámenes en el grupo experimental. En contraste, ninguna disminución significativa en la AE se encontró entre el grupo control. Este estudio pone de relieve las implicaciones para los consejeros, los padres y los maestros que trabajan con estudiantes de primaria que enfrentan exámenes de alta exigencia.

Por otro lado, Torres (2010) analizó el fenómeno de la ansiedad ante los exámenes a partir del diseño y ejecución de un programa de intervención, cuyo propósito fue reducir los síntomas de este tipo de ansiedad en una muestra de ocho estudiantes adolescentes de un colegio privado de Bucaramanga, Colombia. El programa estuvo basado en el enfoque cognitivo-conductual y se usaron las técnicas de la terapia racional-emotiva de Ellis,

relajación muscular progresiva, desensibilización sistemática, hábitos de estudio y redes de apoyo, su duración fue de 8 sesiones para cada estudiante durante un período de 10 semanas. Los efectos del mismo fueron medidos y analizados a partir de los resultados obtenidos con el pre y post del Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes (CAEX); se evidenció una significativa disminución en los niveles de ansiedad presente en los estudiantes especialmente en las respuestas cognitivas asociadas a la ansiedad ante los exámenes.

A partir de las investigaciones anteriormente expuestas, se puede puntualizar que con intervenciones basadas en el uso de técnicas cognitivo-conductuales, entre las que se encuentran la respiración, la relajación y la visualización, es posible obtener resultados que muestran reducciones significativas de la ansiedad ante los exámenes en los grupos de sujetos experimentales. Esto lleva a concluir que son técnicas efectivas para el manejo de esta respuesta emocional y por lo tanto, enseñar dichas técnicas a los estudiantes universitarios, como se pretende con este trabajo de investigación, resulta conveniente y beneficioso para que logren alcanzar un mejor desempeño académico, y al mismo tiempo cuenten con un aprendizaje que pueden transferir a cualquier área de su vida, con el propósito final de tener una mejor calidad de vida.

### **3.2.5. Programas informativos e investigaciones psicoeducativas**

Con el propósito de ofrecer investigaciones que sirven de referencia al ser trabajos con enfoque informativo o psicoeducativo, que han arrojado cambios significativos en la población intervenida, se presentan a continuación los siguientes autores.

Díaz, Ferrer, García y Duarte (2001) efectuaron un estudio de intervención grupal educativa, denominado “Sonrisas saludables”, para modificar conocimientos sobre salud bucal y cambiar actitudes negativas acerca de la higiene bucal, en 125 adolescentes de séptimo grado de la Secundaria Básica Urbana de las escuelas “Alberto Fernández Montes de Oca” y “Espino Fernández” del Reparto Sueño, Santiago de Cuba, Cuba. De la muestra de 125 alumnos, se asignaron 61 estudiantes al grupo de estudio, con los cuales se realizaron actividades educativas consistentes en técnicas participativas y juegos didácticos, y 64 al grupo control, que no intervinieron en ellas. Se les aplicó a todos un cuestionario de 20 preguntas para medir sus conocimientos antes y después de la Intervención sobre los

temas tratados. Se determinó que antes de la intervención predominaban los conocimientos inadecuados en ambos grupos, sin diferencias significativas, dadas por 77,0 % de los miembros del experimental y 78,1 % del control; situación que varió después de la acción educativa, al alcanzar conocimientos adecuados el 80,3 % de los integrantes del primer grupo y sólo 25,0 % de los del segundo. Finalmente, los autores concluyen que la intervención desarrollada demostró ser eficaz al obtener, con participación consciente, resultados satisfactorios en cuanto a la modificación de los conocimientos lo cual propició un cambio de actitud en muchos de los adolescentes con respecto a la higiene bucal.

Con escolares adolescentes (12 a 15 años) de Santo Domingo de los Colorados, Quito, Ecuador, Barros y cols. (2001) llevaron adelante la investigación en la que desarrollaron, aplicaron y evaluaron un modelo educativo de prevención primaria sobre las enfermedades de transmisión sexual y el síndrome de inmunodeficiencia adquirida, basado en los conocimientos, actitudes y prácticas de los adolescentes. El grupo de intervención estuvo conformado 358 adolescentes y el grupo control, por 288. Se inició con una guía de discusión de 16 grupos focales, a partir de la cual se obtuvo la información para elaborar una encuesta sobre los conocimientos, actitudes y prácticas; después de su validación y aplicación en ambos grupos, al de intervención se le aplicó el programa educativo de prevención constituido por materiales teórico-didácticos, 74 docentes capacitados impartieron los talleres de formación con los adolescentes (12 horas no simultáneas), bajo la tutoría de los investigadores. Después de ocho meses se aplicó nuevamente la encuesta a los dos grupos. Se obtuvo como resultados que, inicialmente no presentaron diferencias significativas, ambos mostraron poseer bajos niveles de conocimiento, aspecto que cambió luego que el grupo experimental participó en la intervención.

Para el Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia de Costa Rica, Bejarano, Ugalde y Morales (2005) llevaron a cabo la evaluación del impacto del Programa de habilidades para vivir, denominado “Trazando el Camino”, éste perseguía hacer transformaciones en los conocimientos de los jóvenes al capacitarlos para desarrollar competencias en aspectos fundamentales de su desarrollo y para resistir el consumo de drogas. El estudio fue cuasi-experimental con aplicación pretest y posttest, entre los años 2001 y 2002, a una muestra de 920 estudiantes de 8° y 9° grado de distintas regionales del país. El instrumento de 126 reactivos evaluaba 6 dominios: relaciones interpersonales,

toma de decisiones, comunicación asertiva, autoestima, percepción de amenaza y presión grupal, además incluye preguntas sobre consumo de drogas y actitudes hacia ellas. Los resultados obtenidos revelan mejoras significativas en cuanto al nivel de información en el área de autoestima, manejo del estrés, presión grupal y comunicación.

Sánchez y Liendo (2006) pretendieron abordar la sexualidad a través de un programa de educación sexual, dirigida a dos muestras de adolescentes de sexo femenino, con edades entre 11 y 15 años de una casa hogar y un colegio público, respectivamente, ubicados en la zona oeste de Caracas. Este programa tenía como objetivo aumentar el nivel de información con respecto a la sexualidad. Para ello, realizaron una investigación de campo, con diseño cuasi-experimental, pre-prueba y post-prueba y dos grupos intactos. El taller fue dictado aplicando estrategias tales como exposiciones, seminarios y dinámicas, durante un período de tres horas diarias por cinco días, cubriéndose los temas de: sexualidad, proceso anatómico y fisiológico de la reproducción, métodos anticonceptivos, embarazo en la adolescencia y aborto, infecciones de transmisión sexual, orientaciones y conductas sexuales, mitos y falsas creencias, actitudes hacia la sexualidad.

Con la aplicación de un instrumento construido sobre la base de Pisani y TresPalacios (1998), constataron un cambio significativo en los resultados obtenidos de ambos grupos, evidenciándose un mayor aprovechamiento del tema en el colegio público que en la casa hogar; por otro lado, al comparar los pretest y postest se muestran diferencias significativas en ambos grupos en cuanto al nivel de conocimiento producto de la intervención, al iniciar las comparaciones de los pretest se pudo observar que no habían diferencias significativas, lo que indica que ambas muestras manejaban un mismo nivel de conocimiento del tema. Entre las conclusiones exponen que al evaluar el programa se puede afirmar que las diferentes dinámicas contribuyeron a que el aprendizaje del contenido fuera más significativo y la información fuera captada de manera eficaz, adecuada y accesible, logrando una mayor apertura hacia el tema de la sexualidad, así como un incremento en el conocimiento del mismo. De igual forma recomiendan la revisión del programa y efectuarle aportes progresivos, a fin de mejorar su aplicabilidad adaptado a otras poblaciones, entornos y espacio geográfico.

Arias, Marcos, Giménez, Arias y Deronceré (2009) llevaron a cabo una intervención educativa realizada en 30 de 225 adolescentes y adultos jóvenes, entre 10 y 29 años, con

riesgo de conducta suicida, pertenecientes a 7 consultorios médicos del Policlínico Docente “Rafael Pantoja Ruiz”, Santiago de Cuba. Esta intervención educativa tuvo como propósito evaluar sus conocimientos sobre esta forma de atentar contra su vida, constó de tres etapas: diagnóstico, intervención y evaluación. En la etapa de diagnóstico, se utilizó una encuesta de conocimiento, donde se evaluó el nivel inicial del mismo; en la segunda, se impartió una capacitación en varios temas, buscando modificar los criterios erróneos sobre la conducta suicida y, desarrollar habilidades para enfrentar los conflictos intrafamiliares, violencia familiar, depresión y baja autoestima; en la última etapa, se aplicó nuevamente la encuesta, corroborándose la modificación del nivel de información del grupo.

Al inicio de la intervención 26 jóvenes (86,7 %) respondieron de forma inadecuada sobre los aspectos generales de la conducta suicida, pero después de ésta, 90% modificó adecuadamente sus conocimientos y sólo 10% no tuvo cambio alguno. Con la intervención educativa, los pacientes modificaron sus criterios erróneos sobre la conducta suicida, encontraron nuevas formas de afrontamiento y desarrollaron habilidades para enfrentar los conflictos intrafamiliares, de violencia familiar, de depresión y de baja autoestima.

En la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, Huaiquién (2009) llevó a cabo un estudio que consistió en el diseño, ejecución y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa basado en imágenes (PIBI), aplicado a nueve niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) de tipo autista, con edades entre los 3 y 8 años de edad.

El programa se enfocó en activar el desarrollo de las dimensiones de anticipación y flexibilidad en estos niños. Se les aplicó el Inventario de Desarrollo de Espectro Autista IDEA. El programa PIBI, se desarrolló en un periodo de dos meses y medio, en tres sesiones semanales distribuidas en una hora, donde los niños requirieron ser intervenidos de manera grupal, debido a que necesitaban ser expuestos a interacciones con otros. Este programa se sustentó en la premisa que la educación es la vía principal de intervención, en donde los niños con TGD, requieren del material visual, debido a su incapacidad para integrar la información; las imágenes sirvieron como organizadores y claves para dar sentido a la acción, favoreciendo las experiencias cotidianas, flexibilidad mental, anticipación de comportamientos de otros y dando sentido a las diferentes conductas.

Una vez ejecutado el programa se les evaluó nuevamente con el mismo instrumento, evidenciándose diferencias significativas en las dimensiones de anticipación y en la escala

de trastorno de desarrollo social, mientras que no hubo evidencias significativas en la dimensión de sentido de actividad propia. Los resultados reflejan la efectividad de la aplicación del PIBI cuyo propósito fue contribuir a la sistematización del trabajo con niños que padecen algún trastorno generalizado del desarrollo. La autora recomienda el uso de este programa en la educación regular en niños que presenten alteraciones auditivas o déficit atencional, pues aporta estrategias que les ayudan a comprender, por ejemplo, sutilezas sociales de un modo más adecuado a sus estilos de aprendizajes.

Gamba y Ortiz (2010) se plantearon en su investigación como objetivos el diseño, aplicación y evaluación de un programa informativo sobre las estrategias de afrontamiento ante la depresión en estudiantes de la Universidad Central de Venezuela. El estudio tuvo un alcance correlacional, un diseño de pre y postprueba y grupo control, y sobre una muestra de 20 estudiantes. Emplearon la modalidad de taller con una duración de 5 horas académicas durante las cuales, con exposiciones y discusiones grupales, impartieron información sobre: concepto de depresión y afrontamiento, estilos de afrontamiento (dirigidos al problema y a la emoción), estrategias: de afrontamiento basadas en la teoría de Lazarus y Folkman, de aproximación al problema y de evitación y por último, los métodos empleados por la psicoterapia cognitiva de Albert Ellis para tratar el afrontamiento hacia la depresión.

Con la aplicación de un cuestionario, construido por las investigadoras, antes y después del desarrollo del programa lograron determinar la existencia de diferencias significativas en los niveles de información del grupo experimental. La evaluación del programa por parte de sus asistentes arrojó un estándar de excelencia del 80% en términos generales. Entre las conclusiones expuestas se tiene que, durante el taller informativo se logró que los participantes adquirieran los conocimientos impartidos como resultado de la forma sencilla en que se dictaron los contenidos teóricos, y a la manera en que las dinámicas estaban vinculadas con dicha información, las cuales motivaban la integración de las personas; aunado al rapport que se dio entre las facilitadoras y el grupo.

Por su parte, Arellano (2012) de la Universidad Nacional de San Marcos, Perú, realizó un estudio para valorar la efectividad de un Programa de Intervención Psicoeducativa para la optimización de las habilidades sociales en alumnos de primer grado de educación secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor, Lima. Utilizó un

diseño cuasi experimental antes y después con grupo de control. La muestra de 54 estudiantes, de ambos sexos y edades de 12 a 13 años, se seleccionó con el muestreo intencional; el instrumento de evaluación fue el cuestionario de auto informe de Inés Monjas Casares que evaluó las 6 áreas de habilidades sociales (interacción social, habilidad para hacer amigos, habilidad conversacional, la expresión de sentimientos, emociones y opiniones, la solución de problemas interpersonales, la relación con los adultos).

El grupo experimental fue sometido a una intervención de 16 sesiones de 2 horas pedagógicas, durante 4 meses. Las áreas detectadas como bajas en la evaluación pre test, al concluir el programa de intervención alcanzaron mejoras significativas, donde los participantes varones y mujeres optimizaron sus habilidades de interacción social, mostrando el grupo de las mujeres mayor desarrollo de las habilidades sociales. Adicionalmente, el grupo experimental incrementó su motivación y rendimiento académico, presume que podría ser un efecto colateral de la aplicación; por ende concluye que el programa de intervención psicoeducativa (PEHIS) de Inés Monjas aplicado demostró ser efectivo, al optimizar las habilidades de interacción social de los participantes. La autora sugiere la aplicación de estos programas de intervención en las aulas escolares, monitoreada por los psicólogos o maestros con el objetivo de favorecer el desarrollo personal de los alumnos a su cargo, logrando que estos se interrelacionen de forma positiva y se hagan responsables de sus emociones y reacciones al enfrentar situaciones problema de forma efectiva.

Illescas (2012) efectuó una investigación cuyo propósito fue determinar la eficacia de la Ciencia de la mente, cerebro y educación en la reducción de los niveles de ansiedad a los exámenes en 357 estudiantes de décimo año de educación básica y de bachillerato de un colegio de la ciudad de Quito. Adicionalmente, uno de los objetivos de dicho estudio fue aplicar una serie de intervenciones con el propósito de atenuar los niveles de AE, haciendo énfasis en el componente cognitivo para su tratamiento así como también en las técnicas de estudio. Las intervenciones fueron realizadas en modalidad de taller con una duración total de 45 horas, orientadas a la capacitación y entrenamiento en estrategias de afrontamiento a los exámenes y se fundamentaron en las áreas de la psicología, educación y neurociencias, entre algunas de las temáticas que se abordaron están la ansiedad a los exámenes, formas de evaluación y calidad educativa.

Se emplearon como instrumentos: Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los Exámenes, el cual recolectó información de tipo sociodemográfico (edad, género, nivel socioeconómico) y aptitudinal antes y después de la intervención, y la Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los Exámenes, de Furlan y Cols. El diseño del programa estuvo basado en las variables motivación, autoeficacia, estrategias de enseñanza, técnicas de estudio, plasticidad cerebral y efecto de primacía y recencia. Se concluyó que con la inclusión de información referida a las variables antes mencionadas en la serie de intervenciones, el nivel de la ansiedad a los exámenes se redujo significativamente.

Por otro lado, Sánchez y Meneses (2014), desarrollaron una investigación que evalúa la efectividad de un programa de entrenamiento en los niveles de estrés en niños con cáncer, en la Unidad de Oncología Pediátrica del Centro Ortopédico Podológico de Caracas. El cuasi-experimento de diseño pretest-postest, determinó los niveles de estrés con el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil en 7 pacientes en etapa de diagnóstico y tratamiento, de ambos sexos y edades entre 7 y 10 años. El programa estaba constituido por 6 sesiones, realizadas en promedio dos por semana, donde se abordó: Psicoeducación para padres, y para los niños actividades donde se trabajó: afrontamiento de temores, entrenamiento en relajación autógena de Schultz, asertividad, manejo de emociones, manejo de autoimagen y proyecto de vida. Entre las estrategias de enseñanza se usaron: charlas informativas para los contenidos teóricos, ejercicios de relajación antes de cada actividad, elaboración de dibujos, lectura de cuentos, sopa de letras y construcción de cartelera.

Los resultados arrojaron diferencias significativas entre las medias de los puntajes, disminuyéndose los niveles de estrés de grave a bajos de estrés, concluyeron que el programa de intervención conductual arrojó resultados positivos en la reducción de los niveles de estrés en los pacientes oncológicos, lo cual indica el éxito de la investigación. Entre las recomendaciones, las autoras proponen que para próximas investigaciones se aplique el programa de intervención en otros Centros de Salud, para verificar la eficacia del programa y acceder a otras poblaciones oncológicas que requieren adquirir las estrategias e información suministradas a través del programa.

Tal como se ha observado en los estudios previos, la intervención de carácter informativo o psicoeducativo permitió alcanzar en grupos de niños, adolescentes y adultos

jóvenes, cambios que estadísticamente resultaron significativos para: modificar conocimientos sobre salud bucal y cambiar actitudes negativas referidas a la higiene bucal, así como también actitudes y prácticas acerca de enfermedades de transmisión sexual y VIH-SIDA; capacitar a los jóvenes en competencias fundamentales de su desarrollo y para resistir el consumo de drogas; aumentar el nivel de información con respecto a la sexualidad; modificar criterios erróneos sobre la conducta suicida adquiriendo nuevas formas de afrontamiento para los conflictos intrafamiliares, de violencia familiar, de depresión y de baja autoestima; contribuir a la sistematización del trabajo con niños que padecen algún trastorno generalizado del desarrollo; aumentar el nivel de información relacionado con las estrategias de afrontamiento ante la depresión; optimización de habilidades sociales; reducción del nivel de ansiedad ante los exámenes con información sobre motivación, autoeficacia, estrategias de enseñanza, técnicas de estudio, plasticidad cerebral y efecto de primacía y recencia; y reducción de los niveles de estrés en pacientes oncológicos, usando entre sus técnicas charlas informativas.

A partir del contenido de las investigaciones previas es posible concluir que el tener información sobre una conducta en particular, un trastorno psicológico al que se pueda estar expuesto o una situación de vida que se esté atravesando, permite al individuo por una parte, desarrollar estrategias para contar con un mejor y más efectivo manejo de la condición psicológica o situación personal, así mismo al disponer de la información oportuna, tener la posibilidad de prevenir eventos futuros que le perjudiquen. En este sentido, el asesoramiento psicológico grupal, a través de programas informativos, se constituye en una valiosa herramienta para hacer psicoeducación brindando la información requerida por las personas para desarrollar y fortalecer sus capacidades, a fin de afrontar situaciones de un modo más adaptativo. (Mahler, 1971; Olivares, Méndez y Ríos, 2002).

### **3.2.6. Técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes**

De acuerdo a lo planteado por Furlan (2013a), las intervenciones para el manejo de la ansiedad ante los exámenes basan su abordaje fundamentalmente en dos categorías:

## **1. Técnicas específicas para el control de la AE, solas o integradas en programas de componente múltiples**

Basadas en el paradigma Conductual, Psicoterapia Cognitiva y Racional-Emotiva, incluyen entre otras: la Relajación Progresiva de Jacobson, Relajación Autógena de Schultz, Exposición en Vivo, Desensibilización Sistemática, Exposición Imaginada (Visualización) a la situación ansiógena, Reestructuración Cognitiva, Identificación y Modificación de Pensamientos Automáticos, Detención y Sustitución del Pensamiento, y algunas más novedosas que han surgido de investigaciones recientes tales como: la Hipnosis, la Desensibilización y el Reprocesamiento por Movimiento Ocular (EMDR) y la Danza Terapia.

## **2. Técnicas que promueven el incremento de las habilidades para estudiar y rendir exámenes**

Estas técnicas se apoyan en modelos que relacionan la elevada AE con diversos déficits en las habilidades de estudio y de afrontamiento de situaciones evaluativas, comprenden entre otras: gestión adecuada de los tiempos de estudio, establecimiento de metas de aprendizaje y rendimiento, establecimiento e implementación de estrategias de estudio y selección de estrategias para la presentación de exámenes.

Ahora bien, los estudiantes que presentan ansiedad ante los exámenes necesitan conocer, dominar y aplicar diferentes estrategias de afrontamiento ante esta respuesta emocional; razón por la cual en la propuesta de esta investigación de aplicar un programa informativo para su manejo se consideró conveniente incluir información sobre tales estrategias. Según Escalona y Miguel-Tobal (1996), Furlan (2013a) y Torres (2010) la literatura existente sobre el tema señala que las técnicas de intervención más usadas para el tratamiento de la AE, que a su vez han arrojado resultados más satisfactorios, están basadas en la Terapia Cognitiva-Conductual. Por este motivo, se han seleccionado la Relajación Progresiva de Jacobson y la visualización guiada, complementadas con la enseñanza de la correcta ejecución de la respiración profunda, para formar parte de la intervención. A continuación se expone algunos de sus contenidos teóricos.

### ***Respiración Profunda o Diafragmática***

La respiración, proceso que soporta la vida del ser humano, puede ser clasificada de acuerdo con González (1992) de tres formas:

### **1. Respiración clavicular**

Es la más superficial y el peor tipo posible. Durante la inhalación los hombros y la clavícula son elevados mientras que el abdomen es contraído, se realiza un esfuerzo máximo, pero una mínima cantidad de aire es obtenida, sólo ventila la parte más alta y estrecha de los pulmones. Es la respiración que comprende mayor dificultad y constituye la última fase de la inspiración. También se le conoce como respiración superficial.

### **2. Respiración torácica**

Es realizada con los músculos intercostales expandiendo el tórax, la caja torácica permite no sólo la respiración hacia los lados, sino hacia delante y hacia atrás también, permitiendo la contracción y dilatación de la parte media de los pulmones, y esto es posible gracias a la musculatura intercostal (expiración: músculos intercostales internos; inspiración: intercostales externos) que se contraen en las costillas. Constituye el segundo tipo de respiración incompleta, también se le denomina respiración costal.

### **3. Respiración diafragmática o profunda**

Es la mejor por cuanto lleva aire a la parte más baja y más amplia de los pulmones, este proceso resulta más efectivo si se involucran los abdominales, gracias a ellos se consigue una mayor profundización durante la respiración. La respiración es lenta y profunda, efectuándose por tanto un uso adecuado del diafragma. La respiración profunda, también identificada como abdominal, es la más natural y simple en el ser humano ya que procura mayor capacidad con el mínimo esfuerzo.

Fisiológicamente, cuando la cantidad de aire que llega a los pulmones es insuficiente, debido a una respiración superficial, la sangre no puede oxigenarse suficientemente y los productos de desecho de las células, van intoxicando progresivamente nuestro cuerpo, deteriorando lentamente los órganos y tejidos. Desde el punto de vista psicológico, si no se controla la respiración, ésta reflejará de forma automática nuestras emociones que interfieren el desempeño de nuestras actividades. Se puede afirmar que los hábitos de respiración son esenciales para una buena salud física y psíquica (González, 1992).

Por ello, la respiración profunda es clave para alcanzar la relajación. De hecho, esta respiración realizada adecuadamente es una de las formas más fáciles y eficaces de control de la ansiedad y la tensión muscular, pues al incorporar mayor cantidad de oxígeno al

cuerpo, automáticamente, la persona tiende a desacelerarse y a profundizar en la relajación. Aunque todos respiramos, pocos conservan el hábito natural de la respiración profunda como hace el niño en sus primeros años. La cultura occidental urbana actual, está cargada de elementos productores de estrés y de ansiedad que, a la larga, acaban influyendo negativamente en nuestros hábitos respiratorios haciéndonos menos efectivos. Si una persona se siente tranquila, confiada y con dominio de sí misma, su respiración será posiblemente fluida, profunda y rítmica; en cambio, si está nerviosa y se halla bajo presión, es probable que sea entrecortada, superficial e irregular. (González, 1992; Weinberg y Gould, 2010).

Igual que sucede con cualquier otra destreza, para desarrollar el control de la respiración hace falta entrenamiento. Una técnica se centra en que se respire con el diafragma y no con el pecho. Si se baja (inhalación) y se sube (exhalación) el diafragma, se experimentará una mayor sensación de estabilidad, concentración y relajación. (Weinberg y Gould, 2010).

### ***Relajación Progresiva de Jacobson***

Esta técnica surge de las investigaciones desarrolladas por Edmund Jacobson en la Universidad de Harvard iniciadas por el año 1908. Jacobson llegó a concluir que la tensión implicaba un esfuerzo que se manifestaba en el acortamiento de fibras musculares, dicha tensión se presentaba cuando una persona experimentaba ansiedad y ésta podía ser eliminada haciendo desaparecer la tensión. De esta manera, observó que la relajación de las fibras musculares, esto es, la ausencia completa de todas las contracciones la catalogó como el opuesto fisiológico directo de la tensión, es así como descubrió que tensando y relajando sistemáticamente varios grupos de músculos y aprendiendo a atender y a discriminar las sensaciones resultantes de la tensión y la relajación, una persona puede eliminar, casi completamente, las contracciones musculares y experimentar una sensación de relajación profunda (Bernstein y Borkovec, 1999).

Jacobson (1938), la denominó progresiva porque el procedimiento avanza desde un grupo grande de músculos al siguiente, hasta que todos los grupos musculares importantes del cuerpo están completamente relajados. Afirmaba que no requería imaginación, fuerza de voluntad ni sugestión, partía del hecho de apoyarse en algunos supuestos básicos: a) las respuestas del organismo a la ansiedad provocan pensamientos y actos que comportan

tensión muscular, ésta a su vez aumenta la sensación subjetiva de ansiedad; b) es posible aprender la diferencia entre la tensión y la relajación; c) una es excluyente de la otra, no es posible estar relajado y tenso al mismo tiempo, el hábito de responder de una forma anula el hábito de responder de la otra; d) la relajación corporal mediante la disminución de la tensión muscular reducirá, a su vez, la tensión mental (Davis, McKay y Eshelman, 1985; Weinberg y Gould, 2010).

El procedimiento básico de relajación progresiva consta de 16 grupos musculares ejecutados en el siguiente orden: 1) Mano y antebrazo dominante, 2) Bíceps dominante, 3) Mano y antebrazo no dominante, 4) Bíceps no dominante, 5) Frente, 6) Parte superior de las mejillas y nariz, 7) Parte inferior de las mejillas y mandíbulas, 8) Cuello y garganta, 9) Pecho, hombros y parte superior de la espalda, 10) Región abdominal o estomacal, 11) Muslo dominante, 12) Pantorrilla dominante, 13) Pie dominante, 14) Muslo no dominante, 15) Pantorrilla no dominante y 16) Pie no dominante. Una vez que la persona domine la relajación profunda con los grupos musculares anteriores, se puede introducir cambios para conseguir la relajación con secuencias de 7 y luego de 4 grupos de músculos: 1) Brazos, manos y bíceps, 2) Cara y cuello, 3) Tórax, hombros, espalda y abdomen, 4) Muslos pantorrilla, pie y las dos piernas. Cuando se haya logrado lo anterior exitosamente el terapeuta introducirá la *evocación*, procedimiento donde la tensión de los músculos es eliminada y la persona aprende a recordar las sensaciones asociadas con la tensión y distensión. Tras dominar este procedimiento, la relajación comienza a extenderse por todo el cuerpo más que en grupos específicos de músculos, y el paso final es que consiga la relajación profunda por el uso de un procedimiento de recuento que no requiere tensión muscular ni evocación, es decir, la logra sin realizar ningún ejercicio visible. (Bernstein y Borkovec, 1999).

### ***Visualización***

Este proceso también se le llama “imaginación, ensayo mental, ensayo simbólico, práctica reformada y práctica mental”. Consiste en la creación o recreación de una experiencia en la mente; el proceso involucra recuperar de la memoria piezas de información almacenadas de experiencias anteriores y moldear esas piezas en imágenes significativas. Estas piezas son esencialmente un producto de la memoria, experimentadas internamente a través del recuerdo y de la reconstrucción de eventos previos. La

visualización es en sí una forma de simulación, es similar a la experiencia sensorial verdadera (por ejemplo, ver, sentir, oír), pero el proceso sucede por completo en la mente. Aunque en la visualización se habla de imágenes visuales, es importante implicar también a los sentidos olfativo, táctil, auditivo y cinestésico; así mismo es conveniente aprender a vincular los diversos estados de ánimo o emociones a las experiencias imaginadas, de esta forma dichas experiencias serán más reales (Weinberg y Gould, 2010).

La visualización o imaginación, fue popularizada a principios del siglo pasado por Emil Coué, farmacéutico francés, quien mantenía que el poder de la imaginación era superior a la voluntad, esto lo expresa en su ley del efecto inverso: cuando queremos hacer algo pero en la imaginación surge la duda o el temor a no poder hacerlo, vence siempre la imaginación; agrega que si se coloca la imaginación en la misma dirección que la voluntad, la eficacia de ésta se incrementa de manera extraordinaria (González, 1992).

Así mismo, Coué planteaba que aunque era difícil alcanzar un estado de relajación, se podía imaginar fácilmente que dicho estado se extiende y distribuye por todo el cuerpo o que se está en un lugar apartado, seguro y bello. Así mismo afirmaba que todos nuestros pensamientos acaban haciéndose realidad: uno es lo que piensa que es, por ejemplo, si nos embargan pensamientos de ansiedad ante la presentación de un examen futuro, terminaremos por estar ansiosos; para sobreponerse a esos sentimientos hay que concentrar la mente en imágenes positivas para alcanzar sus efectos curativos. (Davis, McKay y Eshelman, 1985).

En cuanto a cómo funciona la visualización es válido expresar que en esencia se puede generar información a partir de nuestros recuerdos, que son básicamente iguales que una experiencia real, y por consiguiente visualizar eventos tienen en nuestro sistema nervioso, un efecto similar al que tendría la experiencia real y concreta; es decir, en nuestra vida mental consciente, los estímulos imaginados y los perceptuales o reales tienen un status cualitativamente similar. Es así que, la visualización no sólo es capaz de reproducir cosas observadas o situaciones experimentadas o percibidas, sino puede crear hechos nuevos en nuestra mente, por ende a través de ella se pueden recrear experiencias positivas previas o proyectar eventos futuros para prepararse mentalmente para la acción. (Weinberg y Gould, 2010).

Weinberg y Gould (2010) señalan que la visualización es más eficaz si va precedida de la relajación que por sí sola; así que recomiendan antes de realizarla, relajarse respirando profundamente, utilizando la relajación progresiva u otro método. Esto es importante por dos razones: permite olvidar los problemas y preocupaciones cotidianas y concentrarse en la tarea, y da lugar a una visualización más intensa porque ésta no tiene que competir con otros eventos.

Las técnicas anteriormente expuestas son empleadas en psicoterapia con el propósito de que el sujeto logre manejar adecuadamente su ansiedad en término general, y la ansiedad ante los exámenes específicamente. Si la persona logra aplicarlas consciente del beneficio que les reporta en su quehacer diario, de seguro la calidad de su vida tendrá un incremento importante.

### **3.3. Asesoramiento psicológico y ansiedad ante los exámenes**

#### **3.3.1. Formación del asesor psicológico y su abordaje de la ansiedad ante los exámenes**

En el presente apartado se construye la relación entre el Asesoramiento Psicológico y Orientación en el contexto universitario y la variable abordada en esta investigación, la ansiedad ante los exámenes.

De la revisión del Pensum de la mención de Asesoramiento Psicológico y Orientación, de la carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad Central de Venezuela del año 2004, se evidencia que la orientación humanista es la base sobre la cual se sustenta la formación de competencias y funciones del asesor psicológico, apoyada en pilares teóricos de otros enfoques tradicionales.

Así mismo, dentro de este documento se plantea como uno de los objetivos de la formación el conocer y analizar los fundamentos básicos de la Psicología Humanista y sus vinculaciones con el asesoramiento psicológico, esto lleva a que al asesor psicológico interiorice que su quehacer profesional está basado en una corriente psicológica que estudia los fenómenos de la conducta y los procesos mentales bajo la concepción holística del ser humano y su entorno, concibiéndolo como un ente inherentemente activo; creativo, impredecible, proactivo, responsable, consciente de sí mismo y de su libertad; con la capacidad de construir su destino apoyándose en su auto-afirmación, de elegir y de asumir

las consecuencias de sus acciones, y con un gran potencial para su desarrollo personal positivo (Losada, 1994).

Otro objetivo que se persigue en esta formación es la adquisición de información sobre la fundamentación teórica y el entrenamiento en estrategias, técnicas y procedimientos del asesoramiento psicológico, según los enfoques de la Terapia Centrada en el Cliente de Carl Rogers, la Psicoterapia Gestalt de Fritz Perls, el Análisis Transaccional de Eric Berne y la Terapia Cognitivo-Conductual entre otras; estando las tres primeras apoyadas en la corriente humanista y por ende en la concepción del hombre antes expuesta.

Los lineamientos de Carl Rogers, quien dictó las pautas para el establecimiento de una terapia centrada en el cliente, en lugar de en el paciente, encontró desde su propia experiencia que las condiciones fundamentales para dar este tipo de relación son: la autenticidad, la aceptación incondicional y la comprensión empática. De esta manera, si el asesor logra crear este tipo de relación con un estudiante universitario que experimenta ansiedad ante los exámenes, éste podrá descubrir en sí mismo su capacidad de utilizar dicha relación para su propia maduración y por ende se producirán el cambio y el desarrollo individual. Como resultado el educando se convierte en una persona más integrada y eficiente, cambia su autopercepción, se torna realista en su modo de definirse a sí misma, comienza a parecerse a la persona que quería ser y se valora más, se tiene más confianza y adquiere la capacidad de adoptar sus propias decisiones, disminuye la frustración producida por el estrés –por ende de su manifestación psicológica la AE- recuperándose más fácilmente de éste y tornándose más adaptado (Rogers, 1975).

El conocimiento de la psicoterapia de Fritz Perls, orientará al asesor psicológico para conducir a la persona con ansiedad ante los exámenes, no sólo en una forma de hacer psicoterapia, sino en una actitud frente a la vida, una forma de ser, ya que guiándose por los principios básicos de la Psicoterapia Gestalt podrá llevar al estudiante a:

1. El reconocimiento de su condición “holística” tomando en cuenta el funcionamiento de su cuerpo, sus emociones, sus pensamientos, su cultura y sus expresiones sociales, todo en un cuadro unificado.
2. En el “darse cuenta” de los elementos que le detonan este tipo de ansiedad.

3. El mantenerse en el “aquí y el ahora”, en las situaciones de su vida y particularmente en los momentos previos y durante la presentación de un examen;

4. A conocer el “principio de la homeostasis” el cual no implica que la persona asegure la satisfacción de sus necesidades, sino que hará lo mejor posible para regularse, tomando en cuenta su propia capacidad y los recursos del medio ambiente; en este sentido, de este proceso el estudiante aprenderá, por ejemplo, a identificar los introyectos que como mecanismo de resistencia utiliza para mantenerse en su situación de ansiedad.

5. Identificar sus “polaridades”, al aprender a reconocer que en él colindan dos aspectos polares de su personalidad, por ejemplo un estado de tensión y de relajación, donde lo conveniente para el manejo de su ansiedad es lograr el punto de equilibrio entre esos dos polos, la activación necesaria para estar motivado para estudiar y aprobar el examen.

6. Distinguir entre “Figura y fondo”, por ejemplo llevarlo a tomar conciencia que al estar ansioso mientras estudia lo más importante para él, la figura, es el pensamiento de fracaso, alejándolo de su concentración en el tema estudiado;

7. Asumir la “responsabilidad” de su existencia, sentimientos, emociones, acciones y cogniciones, diciendo “YO” y logrando aceptar el Yo soy lo que soy (Wigozki, Ochoa, Losada y Martínez, 2004).

Por otro lado, la filosofía básica del Análisis Transaccional (A.T.), según Quintero y Boersner (1996) supone que nuestras vidas poseen una dirección positiva hacia el bienestar, promueve el derecho del hombre a ser querido y aceptado como persona, el derecho a la satisfacción de sus necesidades básicas y el derecho y la capacidad de decidir su propio destino. Lo antes expuesto está en línea con lo expresado por los siguientes autores en cuanto al Asesoramiento Psicológico y Orientación. Casado (1995) plantea que éste surge, de una concepción ecológica orientada a preparar las mejores condiciones, para que mediante una serie de decisiones esencialmente personales, el individuo logre desarrollar su potencial. Así mismo, Mahler (1971) lo define como un proceso que permite asistir a una persona, tanto para comprender su conducta y la de quienes lo rodean, como para resolver problemas, patrones de vida o buscar su propia identidad. En consecuencia, la aplicación del A.T. en el asesoramiento psicológico, lleva al profesional de esta orientación a entender en primer lugar la manera cómo concibe la estructura de la personalidad, las transacciones

y los juegos psicológicos que se dan en la comunicación entre un estudiante ansioso y su entorno.

En este entendimiento, el asesor podrá darse cuenta, por ejemplo, que entre las causas de la ansiedad del estudiante, podría estar que ha aprendido a través de la observación de sus figuras parentales, durante sus primeros años de vida, las conductas ansiosas que mostraban sus figuras significativas (padres, hermanos mayores, maestros) ante una situación de evaluación académica (Furlan, 2013a, Universidad de Almería, s.f.), lo cual explica el A.T. como la información que se mantiene en su Estado del Yo Padre, como una serie de grabaciones verbales y no verbales de las figuras parentales o de las personas que actuaban como tal (Sáez, 2001).

Adicionalmente, este profesional podrá identificar las transacciones y los juegos psicológicos que la persona mantiene con sus profesores y compañeros de clase que le refuerzan su estado ansioso. Entonces, el asesor con las competencias desarrolladas en su ciclo profesional está apto para hacer un abordaje empleando la técnica de A.T., apoyando al estudiante en su toma de conciencia sobre el modelaje con el cual adquirió este rasgo específico -situacional y acompañarlo en la fijación de las acciones para mejorar.

Finalmente, el asesor psicológico ha recibido entrenamiento en técnicas de la Terapia Cognitiva-Conductual, entre las que se encuentran la Relajación Progresiva de Jacobson y la visualización guiada, las cuales han resultado efectivas para el abordaje de la ansiedad ante los exámenes (Escalona y Miguel-Tobal, 1996; Furlan, 2013a; Torres, 2010) por ende este profesional cuenta con las competencias para acompañar a un estudiante ansioso en una intervención para el manejo de esta respuesta emocional.

Otros objetivos de esta formación están dirigidos a conocer y analizar los fundamentos del trabajo con grupo y el entrenamiento de diferentes técnicas de dinámica de grupos de algunos de los enfoques explicados previamente; como puede observarse, el asesor psicológico desarrolla competencias no sólo para la intervención individual sino para la conducción de un asesoramiento grupal. En este sentido, Shertzer y Stone (1972) expone que el asesoramiento grupal es un proceso dinámico e interpersonal mediante el cual un grupo de individuos, trabajan con sus pares bajo la dirección de un asesor psicológico capacitado, en la exploración de los problemas de su ciclo vital, las preocupaciones

situacionales, el desarrollo de la comprensión de sí mismo y el logro de una adaptación personal más sana, todo ello enmarcado en un nivel afectivo.

De lo antes expuesto, se deriva que este profesional es competente para dirigir un abordaje del manejo de la ansiedad ante los exámenes en un grupo de estudiantes, en el caso de esta investigación universitarios; abordaje que tiene ciertas ventajas para su utilización, entre ellas la oportunidad que la interacción con pares brinda para el modelado de nuevas conductas, la contención emocional que el espacio grupal provee, la sinergia que en él se genera, el margen de relativa autonomía que se logra respecto al asesor-facilitador, el aumento de la motivación para aplicar lo aprendido que resulta de la discusión en grupo y finalmente, la optimización de tiempos y esfuerzos respecto a abordajes individuales para el mismo número de casos (Furlan, 2013a).

En el orden de ideas anteriores, es válido referir a Mahler (1971) quien considera que este tipo de asesoramiento de acuerdo a la naturaleza de su orientación puede ser: informativa, formativa y de terapia de grupo. Sobre esta base se puede expresar que el asesoramiento psicológico grupal usado en la presente investigación fue de naturaleza informativa, toda vez que entre sus objetivos está el impartir conocimiento sobre lo que constituye el fenómeno de la ansiedad ante los exámenes y las técnicas para su manejo.

Retomando lo contenido en el referido pensum se encuentra, en el apartado de la descripción de las actividades, que el asesoramiento psicológico posee tres niveles de atención o funciones: preventiva, de desarrollo y correctiva. Dado que con esta investigación se perseguía suministrar un conocimiento acerca de la ansiedad ante los exámenes, que les permitiera a los participantes de la experiencia tener la información acerca de cómo manejarse en el futuro ante la presentación de cualquier examen que pudiera elicitar este rasgo específico-situacional, se puede concluir que la labor del asesor-facilitador fue eminentemente educativa, de enseñanza y de entrenamiento, con lo cual el nivel de atención o la función desarrollada por él en el programa informativo fue preventivo.

Como punto de cierre se puede expresar que el programa aplicado en la presente investigación, concebido bajo los lineamientos antes expuestos, permitió establecer una interacción entre la asesora-tesista, facilitadora del proceso, y el grupo de estudiantes universitarios; se espera que haya contribuido a generar en cada uno de ellos la comprensión

significativa del sí mismo y el medio, y que a su vez haya motivado en ellos el establecimiento y/o esclarecimiento de las metas y los valores con miras a la conducta futura (Shertzer y Stone, 1972), conducta ésta orientada al manejo de la ansiedad ante los exámenes.

### **3.3.2. Programas en el Asesoramiento Psicológico**

Dado que dentro de este estudio se perseguía evaluar los efectos de un programa de asesoramiento psicológico grupal informativo, es oportuno indicar que un programa de acuerdo a Guevara (2005) es un documento que muestra el resultado de la planificación para un lapso predeterminado y relativamente corto, en él se detallan los objetivos a alcanzar, las actividades necesarias para ello, los procedimientos mediante los cuales éstas se ejecutarán; los recursos humanos, financieros, materiales y técnicos a utilizar; el tiempo estimado por actividad y para la consecución de los objetivos específicos formulados y, finalmente, los criterios y métodos de evaluación que permitirán estimar el éxito de la programación.

Un punto importante a considerar en este sentido, es la evaluación de los resultados y la efectividad del programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes, en relación a ello Fernández-Ballesteros (1995) considera que una vez aplicado el programa será calificado como efectivo si ha logrado alcanzar los objetivos y logrados los efectos esperados, lo cual permitirá decidir si éste debe ser eliminado, modificado o si puede seguir siendo aplicado tal como fue formulado.

Por otro lado, Gamba y Ortiz (2010) citando a Rogers (1973) indican que los programas pueden clasificarse de acuerdo a su duración en: minitones o miniprogramas, aquellos de corta duración; los maratones, los que tienen duración intermedia (24 horas continuas o más), y los secuenciales, donde los sujetos suelen reunirse varias horas a la semana.

Dadas las características del presente estudio y considerando la factibilidad de los recursos (humanos, materiales, financieros y tiempo), tanto de la investigadora como de la población universitaria que participaría en el mismo, se decidió realizar el asesoramiento psicológico grupal bajo la modalidad de miniprograma o miniton.

A manera de puntualizar los planteamientos expuestos en este capítulo con el objeto de reflejar la posición teórica que rige a la investigadora es válido expresar, que al realizar un asesoramiento psicológico grupal materializado en un programa informativo bajo la modalidad de miniton, se tiene la oportunidad de transmitir en un tiempo relativamente corto, contenidos teóricos y prácticos sobre lo que constituye el fenómeno de la ansiedad ante los exámenes, a un grupo de estudiantes universitarios atendidos en el Dpto, Psicología de la Organización de Bienestar Estudiantil de la Universidad Central de Venezuela. Propiciando con la actividad grupal un espacio para que las personas, en su interacción, adquieran la motivación para aplicar lo aprendido, al tomar conciencia del beneficio que representa para la calidad de su vida académica.

Así mismo, la selección de técnicas de la terapia cognitivo-conductual, de comprobada efectividad por las numerosas investigaciones en las que se han usado, constituye una garantía para el éxito de su enseñanza a los participantes del programa.

La escogencia de estas técnicas también se apoya en la experiencia de la investigadora en la práctica de respiración profunda, relajación progresiva de Jacobson y visualización guiada, aunado al interés de transmitir una información que le resulta valiosa y de realizar prácticas que a modo personal le han sido de gran utilidad.

## IV. MARCO METODOLÓGICO

La estructura del presente capítulo se organizó contemplando: análisis de variables (independiente, dependiente y extrañas), tipo y diseño de investigación, participantes (población y muestra), instrumentos de recolección de datos, recursos (humanos y materiales) y procedimiento (etapas preparatoria, aplicación, análisis de resultados y aspectos de cierre).

### 4.1. Análisis de variables

#### 4.1.1. Variable independiente:

Programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes.

##### 1. Definición teórica

Conjunto de objetivos, actividades, procedimientos, recursos, tiempo estimado, criterios y métodos de evaluación a usar para estimar su éxito; el cual está orientado a una experiencia educativa caracterizada por el hecho de dar información, de forma académica, sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes, donde los tópicos han sido seleccionados por la facilitadora, quien a su vez es la responsable por la estructura y conducción de la sesión, haciendo más hincapié en el tópico que en las opiniones personales de los integrantes del grupo (Guevara, 2005; Mahler, 1971).

##### 2. Definición Operacional

Cuerpo de actividades y objetivos estructurados con el propósito de que un grupo de estudiantes de la Universidad Central de Venezuela obtenga información sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes. Consiste en un conjunto de veinte actividades diseñadas cada una de ellas para cubrir un objetivo específico, éste tiene asociada una descripción de los contenidos a presentar, los recursos a emplear (humanos y materiales), el tiempo a cubrir y un criterio de evaluación para constatar su logro. Estas actividades se realizan durante una única sesión de 8 horas académicas (45 minutos cada una) donde se desarrollan: dinámicas de rompe-hielo y activación de energía, exposiciones teóricas ilustradas e interactivas y dramatizaciones para cubrir los contenidos teóricos, ejercicios para los contenidos prácticos y aplicación de instrumentos de medición y de evaluación del programa. (Ver Anexo 1).

El programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes persigue los siguientes objetivos:

Objetivo general: Que los participantes logren obtener información sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes.

Objetivos específicos:

1. Que los participantes obtengan información sobre:
  - Ansiedad ante los exámenes (AE): Definición, causas, consecuencias y efectos.
  - Técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes:
    - Respiración profunda
    - Relajación Progresiva de Jacobson
    - Visualización Guiada
2. Que los participantes realicen una práctica de las técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes: respiración profunda, Relajación Progresiva de Jacobson y Visualización Guiada.

#### **4.1.2. Variable dependiente:**

Nivel de información sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes.

##### **1. Definición teórica:**

Grado de adquisición de conocimientos que permiten ampliar o precisar los que se poseen sobre una materia determinada (Diccionario de la Real Academia Española, 2001); cabe decir, sobre la ansiedad ante los exámenes (Ver Anexo 2), la cual comprende la definición de ansiedad ante los exámenes (Gutiérrez Calvo y Avero, 1995; Liebert y Morris, 1967, c.p. Spielberger y Vagg, 1995; Miguel-Tobal y Casado, 1999); causas de la AE (Furlan, 2013a; Universidad de Almería, s.f.); consecuencias de la AE (Universidad de Almería, s.f.); efectos de la AE (Escalona y Miguel-Tobal, 1998); técnicas para el manejo de la AE (Furlan, 2013a); respiración profunda (González, 1992; Weinberg y Gould, 2010); Relajación Progresiva de Jacobson (Weinberg y Gould, 2010) y visualización guiada (Davis, McKay y Eshelman, 1985; Weinberg y Gould, 2010).

## **2. Definición Operacional:**

Puntaje obtenido en el “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes” (Ver Anexo 3), aplicado antes y después del desarrollo del contenido del programa. El puntaje se calcula a través del número de aciertos logrados en el instrumento, el cual consta de 20 preguntas con respuestas de opciones múltiples (máximo de aciertos: 50 puntos). A través de la opinión de los expertos, se estimó como criterio mínimo el 70% de aciertos, que representa 35 puntos, puntaje promedio a alcanzar por la muestra en el posttest para poder asumir el logro de los objetivos específicos correspondientes a los contenidos teóricos del manejo de la ansiedad ante los exámenes.

Dentro de este punto de definición operacional es conveniente aclarar que el término “examen” se dejó en forma general, sin especificar su tipo, a objeto que cada participante del taller adaptara la información teórica-práctica obtenida de acuerdo a su necesidad particular. Esta generalización se ve reflejada en el guión desarrollado para la visualización guiada, Actividad N° 17: “Yo y mi examen” (Ver Anexo 4), para su construcción se tomó como base, además de Arocha (2004a), lo expresado por Milton H. Erickson (c.p. Arocha, 2004b, p.7), “En la hipnoterapia el uso del lenguaje de manera ingeniosamente impreciso permite al sujeto conectarse con sus recursos inconscientes...el inconsciente con su condición de aliado, llena los espacios imprecisos de los datos recibidos con el significado que le conviene”. Aún cuando no se dio esta especificación, todos los grupos en las dramatizaciones efectuadas escenificaron situaciones de presentación de examen escrito.

### **4.1.3. Variables extrañas**

#### **1. Variables controladas**

Las siguientes variables fueron controladas a través de la constancia de las condiciones, tal como lo establece McGuigan (1996), manteniendo así invariable su valor para todos los asistentes al taller informativo.

- **Facilitadores:** La facilitadora y el co-facilitador fueron las mismas personas durante todo el desarrollo del taller.
- **Instrucciones:** Consiste en las verbalizaciones dadas por la facilitadora durante el taller, de acuerdo con lo especificado en el Manual del Facilitador (Ver

Anexo 4). Se utilizó, además, un lenguaje sencillo y un tono de voz audible para todos los participantes.

- **Espacio físico y ambiente:** El taller fue dictado en el mismo sitio, controlando las condiciones de iluminación y ventilación artificial.
- **Horario y duración del taller:** Se estableció un horario para el taller en el cual fue posible la asistencia de todos los participantes, quienes se mantuvieron presentes durante las 8 horas académicas que duró el mismo.
- **Interrupciones:** Todos los participantes estuvieron presentes para el inicio del taller; no obstante, se tenía previsto que el personal secretarial del departamento notificara al participante que llegara demorado, que esperara hasta que fuese autorizada su entrada por la facilitadora, lo cual se haría posible dependiendo de la etapa en que se encontrara el taller. Esto no fue necesario.
- **Materiales:** Se refiere a todos los materiales usados como apoyo para la realización de las actividades del taller, todos los participantes tuvieron a su disposición el material con las mismas características.
- **Condiciones de selección:** Para el taller sólo se permitió asistir a estudiantes de la Universidad Central de Venezuela, por ende todos pertenecían al mismo nivel educacional, en este caso universitario, y a la misma universidad. Así mismo, la persona debía ser paciente del Dpto. de Psicología de OBE.
- **Voluntariedad de participación:** La asistencia voluntaria al taller, que da cuenta de la motivación intrínseca de la persona, se controló mediante la firma de la carta de consentimiento por todos y cada uno de los participantes.
- **Disposición para ser fotografiado y grabado:** Todos los participantes firmaron la autorización para ser grabados y fotografiados durante el desarrollo del taller.
- **Necesidades fisiológicas:** Se trató de controlarlas estableciendo un horario para la autorregulación (ir al baño, ingerir alimentos y agua).

## 2. Variables no controladas

Dentro de las variables no controladas se consideraron las siguientes:

- Dado que la muestra fue conformada con las personas que voluntariamente expresaron su deseo de asistir al taller, no fueron controladas las variables que se

mencionan a continuación, ya que su control sólo reduciría el tamaño del grupo: edad, sexo, estado civil, facultad y escuela de procedencia, y nivel cursado en la carrera.

- Diferencias individuales: éstas se refieren a las condiciones personales de cada participante, que abarcan entre otras: estado de ánimo, ansiedad, autoestima, motivación para involucrarse en las actividades, problemas personales (familia, académico, laboral, pareja), condiciones físicas (salud), fatiga, habilidades sociales, deseabilidad social, empatía de los participantes hacia la facilitadora, historia de vida y el conocimiento previo del tema.

#### **4.2. Tipo de investigación**

Sobre la base de lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2006), la presente investigación tiene un alcance explicativo, ya que “su interés se centra en explicar... por qué se relacionan dos o más variables” (p.108). De acuerdo a este autor con este alcance se persigue responder a la pregunta ¿qué efecto?, en este sentido busca identificar relaciones causales; apoyando lo anterior Palella y Martins (2006) señalan que “su objetivo es el de encontrar las relaciones causa-efecto de ciertos hechos para conocerlos con mayor profundidad.” (p. 103). En el caso particular de este estudio se evalúa qué efecto en la variable dependiente (Nivel de información sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes) causa la presencia de la variable independiente (programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes).

De igual forma puede considerarse de tipo “experimento de campo”, ya que según Kerlinger y Lee (2002), la misma “consiste en un estudio de investigación realizado en una situación real, donde una o más variables independientes son manipuladas por el experimentador bajo condiciones cuidadosamente controladas como la situación lo permita” (p. 525).

De acuerdo a la clasificación de las investigaciones en Psicología (Noguera, 1984) es una investigación: (a) hetero-observacional (extrospección) al investigador recolectar los datos psicológicos observables, concretos y exteriores; (b) grupal; (c) con variables especificadas y dentro de ésta prospectiva (VI-VD), que se inicia con la exposición de una supuesta causa y luego se sigue a través del tiempo a una determinada población hasta

verificar o no la aparición del efecto; y (d) de campo, pues se desarrolla en un ambiente no artificial y con bajo control de variables extrañas.

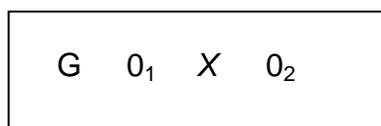
Por último, vale expresar que esta investigación ha sido concebida atendiendo a los principios del enfoque cuantitativo ya que se presupone la administración de instrumentos para la recolección de datos, que luego son codificados, tabulados y analizados para concretar conclusiones que permitan probar hipótesis y posteriormente establecer patrones de comportamiento, así como también probar teorías. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Palella y Martins, 2006). En este sentido, se planteó el diseño, validación, aplicación y evaluación de un programa informativo y la medición de su efectividad sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes de los participantes, mediante el cálculo y análisis estadístico del instrumento de medición aplicado.

### 4.3. Diseño de investigación

El diseño de la investigación, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006) fue cuasi-experimental debido a su nivel de sistematización y control de las variables extrañas, siendo los sujetos pertenecientes a un “grupo intacto” quienes no fueron asignados al azar ni se emparejaron, existían antes de la intervención al ser pacientes del Departamento de Psicología de la Organización de Bienestar Estudiantil de la U.C.V.

Por otro lado, se empleó un diseño clasificado por Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 187) como “preprueba-posprueba con un solo grupo”, que implicó mediciones a los participantes antes de la intervención (programa informativo) y posterior a la misma, usando para ello el “Cuestionario acerca del nivel de información sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes”, esto permitió conocer los efectos del programa de acuerdo a las diferencias obtenidas. Según el referido autor, la ventaja de este diseño es que ofrece una referencia inicial que muestra cuál era el nivel de la variable dependiente antes de la intervención, lo cual permite un seguimiento al grupo.

En la figura mostrada a continuación se presenta el esquema del diseño empleado:



*Figura 1.* Diseño de pretest-postest con un solo grupo.

## 4.4. Participantes

### 4.4.1. Población

En esta investigación la población fue constituida por estudiantes con matrícula vigente en la Universidad Central de Venezuela, en su sede ubicada en Caracas.

### 4.4.2. Muestra

Para este estudio se empleó una muestra “no probabilística intencional”, en virtud que los sujetos fueron seleccionados con base a las características que para el investigador y para la investigación resultaron de relevancia; no habiendo en este caso igual probabilidad de elección para todos los elementos de la población (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Sabino, 2002). En tal sentido, la muestra estuvo conformada por las personas que estaban siendo atendidas en el Dpto. Psicología de OBE, en alguna de sus áreas (psicoterapia; asesoramiento vocacional, ocupacional, académico o personal), las cuales aceptaron la invitación para asistir al “taller informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes” formulada por la facilitadora.

La muestra estuvo integrada por 18 personas con las características siguientes:

**1. Edad:** Comprendida entre 18 y 40 años, promedio 26 años.

Tabla 1

*Distribución de la muestra por edad en años.*

Edad	18	19	20	21	22	28	30	35	40
<i>f</i>	2	1	5	3	3	1	1	1	1

**2. Sexo:** Femenino 11 (61%) y masculino 7 (39%).

**3. Estado civil:** Soltero 17 (94 %) y casado 1 (6%)

**4. Facultad de procedencia:** Se encontraban representadas ocho facultades, siendo FACES la de mayor número de participantes.

Tabla 2  
*Distribución de la muestra por facultad y escuela de procedencia.*

Facultad	$f$	%	Escuela (frecuencia $f$ )
Arquitectura	1	6	
Ciencias	4	22	Biología (1), Computación (1), Física (1), Matemáticas (1)
Derecho	1	6	
FACES	5	28	Administración (1), Economía (1), Sociología (1), Estudios Internacionales (1)
Humanidades	1	6	Comunicación Social (1)
Ingeniería	3	17	Eléctrica (1), Mecánica (2)
Medicina	2	11	Salud Pública (2)
Odontología	1	6	

**5. Nivel de estudios en curso:** La mayor cantidad de la muestra cursaba los cuatro primeros semestres o los dos primeros años de la carrera. En la Tabla 3 se observa la distribución de la muestra por nivel de estudios en curso.

Tabla 3  
*Distribución de la muestra por nivel de estudios en curso*

Nivel cursado	1er		2do		3ero		4to		5to		6to		7mo	
	$f$	%	$f$	%	$f$	%	$f$	%	$f$	%	$f$	%	$f$	%
Semestre	3	17	2	11	3	17	3	17	1	6	1	6	1	6
Año	2	11	2	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

#### 4.5. Instrumentos para recolección de datos

##### 4.5.1. Instrumento para la medición de la variable dependiente

Para medir la variable dependiente, “Nivel de información sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes”, se diseñó el instrumento “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes” (Ver Anexo 3), el mismo consta de 20 ítems cerrados de selección múltiple, en donde para responder correctamente se podía elegir entre una, dos e incluso cinco opciones.

El cuestionario fue validado a través de juicio de expertos, para lo cual se conoció la opinión de dos educadoras y una psicóloga conocedora de la variable ansiedad ante los

exámenes. Evaluaron sistemáticamente, en primer lugar, el contenido del cuestionario con el fin de verificar si su contenido era pertinente para los propósitos de la investigación, y si el total de ítems reflejaban el dominio específico del contenido de lo que medían, es decir, si tenían representatividad del contenido teórico impartido durante el taller referido a manejo de la ansiedad ante los exámenes, lo que representa la validez de contenido, según Hernández, Fernández y Baptista (2006). En segundo lugar, revisaron la claridad y redacción de dichos ítems, lo que dio evidencia de la validez aparente, esto es aquello que la prueba aparenta medir (Kerlinger y Lee, 2002).

#### **4.5.2. Instrumento de evaluación de la primera sesión del programa**

Este instrumento fue elaborado con el fin de obtener la opinión de los participantes en cuanto al desenvolvimiento del taller durante la jornada de la mañana, para sobre esta base plantear acciones correctivas sobre cualquier desviación que fuese en detrimento del logro de los objetivos planteados. El “Formato de Evaluación de la Primera Sesión del Programa Informativo para el Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes”, consta de dos cuadros de preguntas de selección simple y dos preguntas abiertas, referidas a la comprensión de los contenidos teóricos, al tiempo dedicado a una práctica y sugerencias para mejoras del taller. (Ver Anexo 5).

#### **4.5.3. Instrumento de evaluación del programa informativo**

Con el propósito de llevar a cabo esta evaluación se diseñó el instrumento “Formato de Evaluación del Programa Informativo para el Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes”. Consta de cinco ítems que constituyen áreas a evaluar: objetivos del programa, contenido y estructura, recursos e instalaciones, facilitadora y programa en general, cada área evalúa aspectos en una escala de 5 valores que van desde muy deficiente, deficiente, regular, bueno hasta excelente (Ver Anexo 6).

#### **4.5.4. Instrumentos de evaluación de la observadora**

Para ello se implementó el “Formato de Evaluación: objetivos del programa” que permitía recoger el número de participantes involucrados en cada actividad, así como las

diversas conductas verbales y no verbales que establecía la evaluación de los distintos objetivos específicos (Ver Anexo 7).

De igual forma la observadora realizó una evaluación de la facilitadora haciendo uso de los parámetros establecidos en la “Guía de observación de los facilitadores por parte del Observador” (Corrales (s.f.), adaptación Obregón, 2007) (Ver Anexo 8), con la cual la profesional realizó la apreciación de los aspectos de la facilitadora mostrados en las diferentes etapas del taller, que van desde la ambientación del aula, las técnicas empleadas y el manejo de los participantes. Dicho instrumento se corrige mediante la cuantificación de los aspectos valorados como positivos que son clasificados con los criterios: “Excelente”, “Muy bien”, “Bien”, “Regular” e “Insuficiente”.

#### **4.5.5. Instrumentos relacionados con la evaluación de expertos**

##### **1. Formato de “Validación de Experto para el Instrumento de Medición”**

Estaba constituido por tres sesiones: la primera correspondía a la información general del experto, otra referida a la evaluación del instrumento con un rango de 5 opciones que iban desde insuficiente hasta muy buena y la tercera específica para la evaluación de las preguntas con recomendaciones de: mantener, mejorar y eliminar y un espacio dedicado a las observaciones (Ver Anexo 9). Este formato tenía como anexo el cuestionario a evaluar.

##### **2. Formato de evaluación de experto para el programa informativo**

El “Formato de Validación de Experto” contenía criterios referidos a los objetivos general y específicos, los contenidos, las actividades y los materiales a emplear, la evaluación era sobre la base de “Sí” se estaba de acuerdo con el criterio o “No” en caso contrario, así mismo espacios para las sugerencias y observaciones. (Ver Anexo 10). La formulación general del plan y el manual de facilitador se anexaron a este formato.

#### **4.6. Recursos**

##### **4.6.1. Humanos**

- 1. Participantes:** 18 estudiantes de la Universidad Central de Venezuela
- 2. Una Facilitadora:** Fue responsable de la conducción del taller, las exposiciones teóricas y la dirección de las prácticas y dinámicas.

**3. Un co-facilitador:** Tuvo bajo su responsabilidad la conducción de la dinámica de activación de energía del inicio de la jornada vespertina y sirvió de complemento en la explicación teórica de las técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes. De igual forma asumió el control del funcionamiento de los equipos de proyección y audio, y apoyó a la facilitadora en la entrega y retiro de materiales.

**4. Una observadora:** Se responsabilizó del registro del logro de cada uno de los objetivos específicos y del resultado del procesamiento de las distintas actividades. Empleando para ello los “Instrumentos de evaluación del observador”, que se mencionaron en la sesión precedente. Así mismo, dado el número de participantes, colaboró con la facilitadora en la entrega y retiro de materiales.

#### **4.6.2. Materiales**

##### **1. Documentos de autorización**

Para la firma de los participantes se realizaron los siguientes documentos a objeto de dar cumplimiento con lo pautado en el Código de Ética Profesional del Psicólogo: “Carta de Consentimiento” (Ver Anexo 11) y “Autorización para Grabaciones y Fotografías” (Ver Anexo 12).

##### **2. Material de apoyo y equipos de soporte para las actividades del programa**

Se contó con el suficiente material de papelería para el uso de los 18 participantes, éste fue: hojas blancas, carpetas para apoyo, lápices de grafito, creyones, marcadores y plastilina. El espacio sólo permitió tener una pizarra acrílica con sus respectivos marcadores y borrador. Se instaló una mesa para la colocación de los materiales a usar en las distintas actividades. De igual forma, se reprodujo la cantidad correspondiente de instrumentos de medición, de evaluación (sesión, programa, observadora) y del material teórico que emplearon los participantes en la actividad de dramatización (Ver Anexo 13). En este sentido, cabe señalar que la totalidad del marco teórico explicado en el taller fue enviado vía electrónica a todos y cada uno de los participantes, en fecha posterior a la finalización del mismo. Por su parte, se contó con los equipos de proyección (laptop y video-beam) y de una corneta para el audio.

Para el registro de la asistencia de los participantes, se dispusieron de dos listas para control, una de ellas del Dpto. de Psicología para el registro de sus actividades grupales y

otra para el control de la facilitadora; en dichas listas se incluían datos tales como: nombre y apellido, escuela o facultad, sexo, edad, estado civil, semestre o año cursado, cédula de identidad, teléfono, e-mail, nombre del taller, y recursos y materiales empleados.

#### **4.7. Procedimiento**

La investigación se llevó adelante desarrollando cuatro etapas: preparatoria, aplicación, análisis de resultados y aspectos de cierre, a continuación se presentan en detalle.

##### **4.7.1. Etapa preparatoria**

**1. Derivación teórica.** La consulta bibliográfica realizada durante las visitas a las bibliotecas de distintas universidades (UCV, USB, UCAB), la revisión en buscadores especializados y bibliotecas virtuales, permitió entender las posturas de los autores teóricos que dieron cuenta del significado de la ansiedad ante los exámenes, así como también conocer investigaciones desarrolladas en poblaciones de distintos niveles educativos, y adentrarse con ello en las diversas maneras de abordaje psicológico para la variable objeto de estudio. De tal forma que el arqueo bibliográfico efectuado sirvió de base para la definición del problema, fijación de objetivos, y la construcción del marco teórico y metodológico de la presente investigación.

**2. Tutoría.** Con la propuesta de investigación definida, se solicitó a la Jefa del Dpto. de Asesoramiento Psicológico y Orientación su tutoría para la conducción del presente trabajo de grado.

**3. Contacto inicial con la institución.** Dado que la investigadora realizaba su pasantía en el Dpto. de Psicología de la Organización de Bienestar Estudiantil, se dio la posibilidad de efectuar el estudio con los estudiantes que eran atendidos en ese servicio. En tal sentido, se hizo la presentación de la propuesta a la Lic. María Matilde Salcedo, Jefa del Departamento, quien consideró, dada la prevalencia de la sintomatología de ansiedad en la población atendida, que resultaba un aporte valioso y conveniente para los objetivos perseguidos por su unidad; otorgando de esta manera, la autorización respectiva para la convocatoria a los pacientes que conformaron la muestra de estudio y del uso de los espacios para la aplicación del programa.

**4. Diseño inicial del programa informativo.** Sobre la base de los objetivos de la investigación y su marco teórico, se realizó la formulación general del plan correspondiente al “programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes”; se elaboró su manual del facilitador y se construyeron: a) Instrumento de medición (Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes) y su respectivo marco teórico; b) Formatos de evaluación para los expertos (instrumento de medición y programa), el observador (evaluación de objetivos específicos) y los participantes (sesión y programa en general). Se atendieron las observaciones y correcciones efectuadas por la tutora a los documentos anteriores, para posteriormente ser sometidos a la validación de expertos.

**5. Validación de expertos.** En primer lugar, se solicitó la validación del programa informativo a dos profesoras de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela con experiencia en diseño de programas, esta revisión se basó en lo establecido en el “Formato de Validación de Experto” (Ver Anexo 10). Ambas evaluadoras consideraron positivos todos los criterios de evaluación para el programa, contemplados en dicho formato. Sus sugerencias estuvieron dirigidas a: uso de videos para ejemplificar una de las actividades prácticas; descripción de las actividades en la formulación general del plan y la incorporación de un observador para verificar el cumplimiento de los objetivos. Una de ellas consideró elevado el porcentaje a alcanzar para el logro de algunos objetivos específicos; éstos se revisaron en conjunto con la tutora y la experta, resultando que dos porcentajes permanecieron iguales con la justificación de que correspondían al pretest y postest, dos se modificaron disminuyéndole el valor (De 100% a 80%) y otro porcentaje fue cambiado por preguntas que debían responder verbalmente los participantes, para evidenciar que la información recibida la habían conocido y entendido. La validación también incluyó la aceptación de lo contenido en el manual del facilitador y los formatos de evaluación de sesión y del programa que llenarían los participantes.

En cuanto al instrumento de medición “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”, fue sometido a la validación de una Doctora en Educación, profesora de la Universidad Católica Andrés Bello; una Especialista en Evaluación, profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y una profesora de la Escuela de Psicología, con experiencia en la variable “ansiedad ante los

exámenes”. El consenso de las evaluadoras contenido en el formato “Validación de Experto para el Instrumento de Medición” (Ver Anexo 9), fue calificar el diseño del cuestionario como “muy bueno”; la claridad de las preguntas así como la fluidez y conexión entre ellas con una apreciación de “buena”. Así mismo, la recomendación general fue la de mantener todas las preguntas haciendo las siguientes mejoras: eliminar las opciones “todas las anteriores” y “ninguna de las anteriores”; cambiar en el ítem 13 las conjunciones “y/o” por “o”; emplear igual número de opciones de respuesta en todos los ítems. En este sentido, dado que se tenían 4, 5, 6 y 7 opciones se decidió, sobre la base de los contenidos teóricos del taller, que la cantidad más conveniente era 5 opciones. Adicionalmente, las evaluadoras sugirieron que en las instrucciones de llenado se cambiara la palabra “deberás” por “puedes”.

A estas expertas se les consultó acerca del porcentaje a considerar para calificar el puntaje obtenido en el cuestionario por los participantes, como un indicador de la efectividad del programa, los puntajes fueron 65%, 70% y 75%, se consideró conveniente usar el 70% al ser el promedio de los tres valores.

Por otro lado, los guiones de las prácticas de la relajación progresiva de Jacobson y las visualizaciones guiadas se sometieron a la opinión de un psicólogo con experiencia en el área deportiva y particularmente en el manejo de la ansiedad. Su opinión fue positiva sobre la redacción del contenido, sugirió que el fondo musical que las acompañara fuese el mismo, con el propósito de fomentar la creación de un anclaje de la melodía con las sensaciones de relajación que se experimentaran, las que a futuro pudieran ser evocadas por los participantes para recordar este momento. Se hizo en su presencia una práctica de la lectura de los guiones, y considero adecuado el tono y la cadencia de la voz.

**6. Pilotaje del instrumento de medición.** Se llevó a cabo una prueba piloto con 7 estudiantes de la U.C.V. no pertenecientes a OBE, que permitió verificar la comprensión de las instrucciones y de los ítems, y estimar el tiempo de llenado del cuestionario, fijándolo en 10 minutos.

**7. Diseño definitivo del programa informativo.** Sobre la base de la validación de expertos se elaboró la versión definitiva de: a) Formulación general del plan correspondiente al “programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes (Ver Anexo 1). b) Manual del facilitador (Ver Anexo 4). c) Marco teórico del programa

informativo (Ver Anexo 2). c) Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes (Ver Anexo 3). d) Formato de Evaluación de la Primera Sesión del Programa Informativo sobre Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes. (Ver Anexo 5). d) Formato de Evaluación del Programa Informativo para el Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes (Ver Anexo 6).

**8. Selección de la muestra.** Esta etapa se inició tres semanas antes de la fecha del taller, con la colocación de una publicidad (Ver Anexo 14) en la cartelera del Dpto. de Psicología de OBE; de manera simultánea se notificó a los psicólogos y pasantes de dicho departamento para que transmitieran a sus pacientes esta información. El primer contacto se realizó vía telefónica y por mensajería de texto a un grupo de 58 personas, de las cuales 35 manifestaron su interés de participar, este número se redujo a 12 debido a la fecha o a la duración del evento; una semana antes se logró ascender a 23 participantes, los cuales confirmaron su asistencia a través de la firma de las cartas de consentimiento y de autorización para grabaciones y fotografías, en ese momento se les hizo entrega de las recomendaciones a tener en cuenta para la actividad (Ver Anexo 15). Para el día de la aplicación asistieron 18 personas; de las 5 restantes sólo 3 justificaron su ausencia. Dada la forma de selección de esta muestra y su cualidad de grupo intacto, no fue posible cumplir las condiciones de aleatorización de los participantes que exige un diseño experimental, debiéndose ser así un diseño cuasi-experimental, tal como se explica en el apartado “Diseño de Investigación”.

**9. Logística previa a la aplicación del programa informativo.** Durante la semana anterior a la ocurrencia del taller se realizaron las siguientes tareas: elaboración de la presentación en power point del contenido teórico relativo al programa informativo (Ver Anexo 16), diseño e impresión de los certificados de participación (Ver Anexo 17), adquisición de los materiales de papelería, reproducción del material teórico para las actividades y solicitud de limpieza de la sala de dinámica asignada por el Dpto. de Psicología. El día previo se realizó la distribución del mobiliario en dicho espacio y se adquirieron los insumos para el refrigerio.

#### **4.7.2. Etapa de aplicación**

La aplicación del programa previsto en esta investigación fue realizada de acuerdo a lo pautado en su formulación general, con la asistencia al taller informativo de 18 personas, en un horario de 9 am a 4,30 pm, en las instalaciones del Dpto. de Psicología de OBE, con la conducción de una facilitadora y un co-facilitador, y la presencia de una observadora.

La administración del “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes” como medida pretest se llevó a cabo como una segunda actividad del taller, luego de la bienvenida al grupo por parte de la facilitadora. Una vez culminada la aplicación del programa los participantes respondieron nuevamente el referido cuestionario, como medida de postest.

De igual manera, el grupo de participantes realizó dos evaluaciones relacionadas con el programa, una al final de la jornada de la mañana y otra al término de la aplicación, calificando así tanto el desempeño de la facilitadora como del programa general.

#### **4.7.3. Etapa de análisis de resultados**

**1. Procesamiento y tratamiento de los datos.** Luego de la aplicación de los instrumentos de medición de la variable dependiente y de evaluación del programa, se procedió a su corrección y a su procesamiento en hojas de Excell 2007; para luego, en el caso del tratamiento estadístico (cálculo de estadísticos descriptivos e inferencial) ser transferidos a la base de datos del programa estadístico SPSS 22.0, versión en español.

**2. Análisis cuantitativo de la variable dependiente.** En este caso se efectuó un análisis descriptivo para los resultados del pretest y postest, comparando para ello las medidas de tendencia central (media, mediana y moda), dispersión (desviación típica y puntajes máximo y mínimo) y distribución (asimetría y curtosis). De igual forma se llevó a cabo un análisis de contraste o comparativo, aplicando una Prueba T (t de Student) para determinar la existencia de diferencias significativas entre los datos de ambas mediciones, teniendo como requisito previo para su aplicación la comprobación de la normalidad de la distribución corriendo la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Así mismo, se aplicó otra Prueba T para determinar la presencia de diferencias significativas entre los dos momentos de medición pero esta vez por tema evaluado (agrupación de ítems por tema). Para confirmar la pertinencia de los descriptivos e inferenciales a usar en este análisis, fue

necesario consultar a un profesor de la Escuela de Psicología con amplia experiencia en Estadísticas e Investigación Experimental.

**3. Análisis cuantitativo de los resultados del programa.** El análisis efectuado a los datos provenientes del logro de los criterios de evaluación de los objetivos específicos del programa se basó en cálculos de frecuencia y porcentajes. Este mismo tratamiento le fue dado a los datos extraídos de las evaluaciones del programa realizadas por los participantes.

**4. Análisis cualitativo de las actividades del programa.** A través de la revisión de las grabaciones en audio, video y fotografías se procedió a describir cómo se desarrollaron todas y cada una de las actividades previstas en la planificación del programa, teniendo como base el formato “Pautas para el informe de facilitación” de Obregón y Vernet (2010) (Ver Anexo 18).

#### **4.7.4. Aspectos de cierre**

Esta etapa conllevó el desarrollo de la discusión de los resultados, el planteamiento de las conclusiones de la investigación, la presentación de las limitaciones asociadas a ella y la formulación de recomendaciones para futuros investigadores.

## V. RESULTADOS

El presente capítulo está conformado por los resultados obtenidos con la aplicación del programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Se expone, en primer lugar, el análisis estadístico de los datos obtenidos con la aplicación del instrumento “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”, empleado para medir los cambios de la variable dependiente en la muestra seleccionada para esta investigación. El segundo apartado despliega la evaluación del programa, considerado en dos aspectos: el cumplimiento de los objetivos de las distintas actividades del programa y la descripción cualitativa del desarrollo de las mismas; y la opinión de los participantes acerca del programa (sesión de la mañana y programa total) así como del desempeño de la facilitadora.

### **5.1. Efectos de la aplicación del programa informativo – Análisis cuantitativo de la variable dependiente**

Para conocer el efecto del programa formulado, se aplicó a los participantes al taller el “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes” (Ver Anexo 3) como pretest y postest; los datos que arrojaron fueron vaciados en hojas de cálculo de Excel 2007 y procesados con el paquete estadístico SPSS 22.0 en español.

Como paso inicial se analizaron los estadísticos descriptivos para la variable estudiada, específicamente de tendencia central (media, mediana y moda), dispersión (desviación típica y puntajes máximo y mínimo) y distribución (asimetría y curtosis). Así mismo, se aplicó una Prueba T (t de Student) para conocer si existían diferencias significativas entre los datos del pretest y el postest, luego de comprobar la normalidad de la distribución corriendo la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

Por otro lado, se agruparon los ítems de acuerdo al área temática que evaluaban para medir mediante Pruebas T si se presentaron diferencias significativas entre el pretest y el postest.

### 5.1.1. Estadísticos descriptivos para el pretest y postest

Tabla 4.  
*Estadísticos descriptivos para el pretest y postest*

		Pretest	Postest
N	Válidos	18	18
	Perdidos	0	0
Mínimo		15	32
Máximo		38	46
Media		26,22	38,33
Mediana		27	37
Moda		27	37
Desviación estándar		6,06	3,73
Asimetría		-0,13	0,419
Curtosis		-0,316	-0,213

En la Tabla 4 se evidencia que el número de participantes (N) es de 18, donde algunos de ellos obtuvieron en la medición inicial un puntaje mínimo de 15 y un máximo de 38; así mismo muestran: una  $\bar{X}= 26,22$ , una desviación de ésta de 6,06, una moda y una mediana de 27, esta última indica que el 50% de las personas se ubicaron por encima de dicho valor. Al tener la mediana y la moda cifras muy cercanos a la media se tienen indicios de que los datos obtenidos tienden a comportarse de manera normal.

Por otro lado, es posible identificar el grado de asimetría de la distribución, ya que al ser la asimetría negativa y cercana a cero (-0,130) indica cierto grado de simetría y que la mayoría de los puntajes se encuentran por encima de la media. Por su parte, una curtosis de -0,316, negativa y cercana a cero también señala hacia una distribución semejante a la curva normal con mayor número de casos ubicados hacia las colas.

Tabla 5.  
*Frecuencia de los puntajes obtenidos en el pretest.*

Pretest	
Puntaje	Frecuencia (f)
15	1
18	2
19	1
22	1
25	2
26	1
27	3
28	1
29	1
31	2
32	1
34	1
38	1

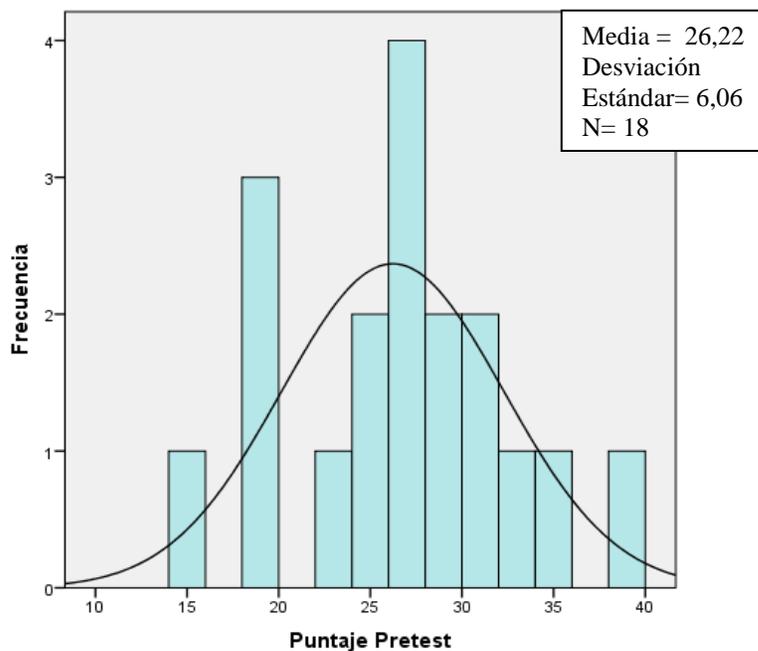


Figura 2. Histograma de la distribución de los puntajes obtenidos por los participantes en el Pretest.

La Tabla 5 muestra la frecuencia de los puntajes obtenidos por los participantes en la aplicación del pretest, se observa que una persona obtuvo el puntaje mínimo de 15 y que así mismo el puntaje máximo de 38 fue alcanzado por un solo sujeto. La representación gráfica de la agrupación de dichos valores en intervalos se presenta en el histograma de la Figura 2. En él se evidencia la asimetría negativa de la distribución, con la mayor cantidad de sujetos (10) agrupados por encima de media (26,22).

En relación a los estadísticos que describen los datos obtenidos por los 18 participantes en el postest se puede señalar que se tiene un puntaje mínimo de 32 y un máximo de 46; presentando una media de 38,33, una moda de 37 y estando el percentil 50 representado por la cantidad de 37. Así mismo, los puntajes se encuentran dispersos de la medida central en 3,73 desviaciones típicas. La cercanía de los valores de media, mediana y moda da indicios de la tendencia de la distribución a la normalidad.

En cuanto a la distribución de los datos alrededor de la media se puede afirmar que una asimetría de 0,419 positiva y próxima a cero da cuenta de cierto grado de simetría, concentrando la mayor cantidad de puntajes por debajo de la media. De igual forma, una

curtosis de  $-0,213$ , negativa y cercana a cero apoya el tener una distribución semejante a la curva normal, con mayor números de casos ubicados hacia las colas.

Tabla 6.  
*Frecuencia de los puntajes obtenidos en el Postest.*

Postest	
Puntaje	Frecuencia ( <i>f</i> )
32	1
33	1
35	1
36	2
37	5
38	1
39	1
40	1
41	1
42	1
43	1
44	1
46	1

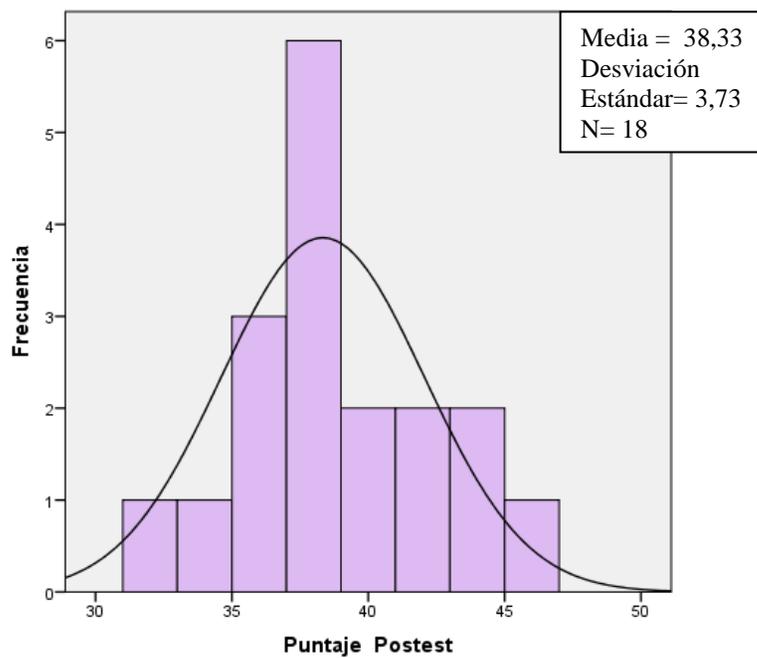


Figura 3. Histograma de la distribución de los puntajes obtenidos por los participantes en el Postest.

En la Tabla 6 se evidencia la frecuencia de los puntajes obtenidos por los participantes en la aplicación del postest, donde un participante alcanzó el puntaje mínimo de 32 y la misma cantidad se posicionó en el puntaje máximo de 46. Así mismo se observa que la mayor concentración de valores se ubicó cercana a la media.

Por su parte, la Figura 3 muestra mediante un histograma la representación gráfica de la agrupación en intervalos de las frecuencias contenidas en la tabla previa. Al analizarlo se nota la asimetría negativa de la distribución, con la mayor cantidad de sujetos (11) agrupados por debajo de media (38,33).

### 5.1.2. Contraste entre el pretest y el posttest para el grupo total de participantes

Para seleccionar el tipo de estadístico de contraste a utilizar, ya fuese paramétrico o no paramétrico, se aplicó como paso previo la Prueba de Kolmogorov-Smirnov, la cual permite comprobar la hipótesis de normalidad de los datos, es decir, contrastar si las puntuaciones obtenidas en el pretest y posttest se ajustan a una distribución normal.

Tabla 7.  
*Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (Pretest-Postest)*

	Pretest	Postest
N	18	18
Estadístico de prueba	0,142	0,195
Sig. asintótica (bilateral)	0,200 <sup>c,d</sup>	0,068 <sup>c</sup>

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

La Tabla previa contiene la prueba Kolmogorov-Smirnov para el grupo analizado, se observa una Z de 0,142 para el primer momento de medición y de 0,195 para el segundo; así mismo, presenta un nivel crítico (significación asintótica bilateral) de 0,200 para el pretest y de 0,068 para el posttest, resultando en ambos casos mayor al nivel de significancia ( $p = 0,05$ ); se comprueba de esta manera la hipótesis de normalidad y se concluye que las puntuaciones se ajustan a una distribución normal. Esto permitió emplear la prueba paramétrica t – Student (Prueba T para muestras relacionadas), para verificar si se dieron diferencias significativas entre las medias obtenidas en las medidas del pretest y el posttest.

Tabla 8.  
Prueba T para muestras relacionadas (Pretest-Postest)

	Diferencias relacionadas					t (gl=17)	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media	95% de intervalo de confianza de la diferencia			
				Inferior	Superior		
Par 1: Pretest- Postest	-12,11	5,91	1,39	-15,05	-9,172	-8,69	0,000

La tabla anterior muestra en sus primeras columnas los estadísticos que hacen referencia a la media, la desviación estándar y el error estándar de la media del par considerado. Seguidamente, el intervalo de confianza para las diferencias entre las medias obtenidas, estimándose que con una confianza de 95% la diferencia entre las medias del pretest y postest se ubica entre -15.050 y -9,172. Por último, se observan el valor estadístico t (-8,694), sus grados de libertad (gl=17) y el nivel crítico bilateral (Sig. Bilateral). El valor del nivel crítico de 0,000 es menor al nivel de significación ( $p = 0,05$ ) por lo cual se rechaza la hipótesis de igualdad de medias y se puede concluir que hay una diferencia significativa entre las medias de los dos momentos de medición, por ende el aumento que experimentó la media del postest en relación con la media del pretest es estadísticamente significativo.

A continuación se presenta la Tabla 9 que contiene lo puntajes obtenidos por cada sujeto tanto en el pretest como en el postest, así como también la diferencia entre ambos valores.

Tabla 9.  
Puntajes individuales obtenidos en el pretest y postest

SUJETO	PUNTAJE		
	Pretest	Postest	Diferencia Pretest-Postest
S1	15	35	20
S2	29	37	8
S3	31	32	1
S4	34	37	3
S5	32	46	14
S6	25	37	12
S7	27	37	10
S8	25	40	15
S9	18	38	20
S10	27	36	9
S11	28	36	8
S12	38	43	5
S13	19	33	14
S14	22	42	20
S15	18	37	19
S16	26	44	18
S17	31	41	10
S18	27	39	12
Media	26,22	38,33	12,11

Lo antes expuesto se puede evidenciar gráficamente en la figura mostrada a continuación.

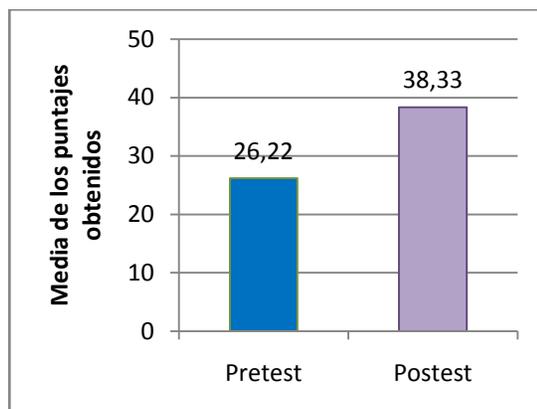


Figura. 4. Medias de los puntajes obtenidos por los participantes en el Pretest y Postest.

En la figura anterior se aprecia, gráficamente, la diferencia entre las medias del pretest y posttest, evidenciándose un incremento en la media de los puntajes obtenidos en la segunda medición de la variable dependiente en comparación con los resultados arrojados por su primera medición, diferencia que como se evidenció en la Prueba T resulta estadísticamente significativa.

### 5.1.3. Contraste entre pretest y posttest por tema evaluado.

Para determinar si hubo diferencias significativas entre los ítems del “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes” entre su aplicación antes y después de la intervención, se consideró pertinente agruparlos de acuerdo al área temática que evaluaban, el resultado de dicha agrupación se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 10.  
*Agrupación de los ítems por área temática*

Símbolo	Área temática	Ítems
AE	Definición de Ansiedad ante los exámenes (AE)	1, 3, 5, 7, 17
CC	Causas y consecuencias de la AE	9, 11
EF	Efectos de la AE	8, 13, 20
TG	Técnicas en general	4
RE	Respiración profunda	6, 12, 14
JA	Relajación progresiva de Jacobson	2, 18
VI	Visualización	10, 15, 16, 19

Se observa en la tabla previa que los 20 ítems que constituían el instrumento de medición fueron agrupados en 7 áreas temáticas. (Ver Anexo 19)

Tabla 11.  
*Prueba T para muestras relacionadas (Items agrupados por tema. Pretest-Postest)*

	Diferencias relacionadas			
	Media	Desviación estándar	t (gl = 17)	Sig. (bilateral)
Par 1: AEpretest - AEpostest	-4,94	2,41	-8,70	0,000
Par 2: CCpretest - CCpostest	-1,06	1,30	-3,43	0,003
Par 3: EFpretest - EFpostest	-0,72	1,02	-3,01	0,008
Par 4: TGpretest - TGpostest	-1,00	0,97	-4,37	0,000
Par 5: REpretest - REpostest	-1,72	1,23	-5,95	0,000
Par 6: JAprtest - JApostest	-0,89	0,83	-4,53	0,000
Par 7: VIpretest - VIpostest	-1,78	2,39	-3,16	0,006

En la Tabla previa se señala que el grupo obtuvo diferencias significativas entre el pretest y el postest de las siete áreas temáticas en que se englobaron los 20 ítems del instrumento de medición, al resultar la significancia (bilateral) en todos los pares menor al coeficiente de significancia  $p = 0,05$ . Es así como las áreas AE (Definición de ansiedad ante los exámenes), TG (Técnicas en general), RE (Respiración) y JA (Relajación progresiva) mostraron niveles de significancia de 0; por su parte el de CC (Causas y consecuencias de la AE) se ubicó en 0,003; el de VI (Visualización) en 0,006 y por su parte el de EF en 0,008.

A manera de resumen del análisis previo se puede puntualizar lo siguiente:

- El grupo de 18 sujetos mostró un puntaje promedio de 26,22 en el pretest, y de 38,33 en el postest. Los puntajes obtenidos en ambas mediciones se distribuyeron semejante a una curva normal.
- La aplicación de la Prueba T, para el contraste entre el pretest y el postest, arrojó como resultado diferencias significativas entre sus medias.

- Así mismo, esta prueba muestra diferencias significativas entre el pretest y postest de las siete áreas en que se agruparon los 20 ítems del instrumento de medición.

## 5.2. Evaluación de la aplicación del programa

Este apartado esboza las evaluaciones siguientes: a) De los objetivos específicos del programa basada en criterios esperados de desempeño, descrito para las tres fases que lo integraron (inicio, desarrollo y cierre). b) Análisis cualitativo de cada una de las actividades desarrolladas. c) Autoevaluación de la facilitadora. d) Aprendizajes adquiridos por la facilitadora y finalmente, e) Evaluación realizada por la observadora.

### 5.2.1. Evaluación de los objetivos específicos del programa

Para conocer el logro de los objetivos específicos del programa se presentan a continuación las Tablas 12, 13 y 14 correspondientes a las fases de inicio, desarrollo y cierre del taller, respectivamente. Cada una de ellas contiene la descripción, por actividad, de cómo se evaluó el objetivo con base a un criterio esperado y el resultado obtenido.

Tabla 12.

*Evaluación de los objetivos específicos del programa – Fase de Inicio*

<b>FASE DE INICIO</b>			
<b>Actividad</b>	<b>Evaluación de los objetivos específicos</b>	<b>Esperado</b>	<b>Obtenido</b>
1	Que todos los participantes estén ubicados en sus asientos, y al menos el 80% de ellos respondan verbalmente al saludo y comuniquen interés con su conducta no verbal. (Mirada y cuerpo dirigido a la facilitadora, asentir con la cabeza, sonreír).	Respuesta no verbal	80% (14)      100% (18)
		Respuesta verbal	80%      100%
2	Que el 100% de los participantes responda a todos los ítems del instrumento.	100%	100%
3	Que cada uno de los participantes realice un movimiento para activar su cuerpo y que sea seguido por el resto del grupo.	18	18

Tabla 12.

*Evaluación de los objetivos específicos del programa – Fase de Inicio (continuación)*

<b>FASE DE INICIO</b>				
<b>Actividad</b>	<b>Evaluación de los objetivos específicos</b>	<b>Esperado</b>	<b>Obtenido</b>	
4	Que el 80% de los participantes expresen verbalizaciones acerca de cómo se sienten en ese momento.	80%	100%	
5	Que el 100% de los participantes realice la presentación de la pareja a partir de sus datos personales y del dibujo elaborado.	100%	100%	
6	Que el 80% de los participantes manifiesten al menos una expectativa con respecto al programa.	80% (14)	63% (11)	
7	Que al menos ocho participantes respondan correctamente a las preguntas:	¿Cuál es el objetivo general?	8	7
		¿Cuáles son los objetivos específicos?	8	6
		¿Cuánto es la duración del taller?	8	10
		¿Cuál es su horario?	8	7
		¿Cuántos descansos se tomarán?	8	9
		¿De cuánto tiempo serán los descansos?	8	18
		¿Cuánto tiempo tendremos para comer?	8	10
		¿Para qué responderán de nuevo el cuestionario de la mañana?	8	18
	¿Qué evaluarán los participantes?	8	12	

En la tabla anterior se observa que en los objetivos correspondientes a las actividades del 1 al 5 se dio la participación total del grupo, alcanzando un 100%.; por su parte, para el objetivo de la actividad 7 en promedio 11 personas respondieron a las preguntas formuladas, superándose así el criterio esperado. El único objetivo no alcanzado fue el de la actividad 6, que se ubicó en un 63%, con la participación de 11 personas en lugar de las 14 esperadas.

Tabla 13.  
Evaluación de los objetivos específicos del programa – Fase de desarrollo

<b>FASE DE DESARROLLO</b>			
<b>Actividad</b>	<b>Evaluación de los objetivos específicos</b>	<b>Esperado</b>	<b>Obtenido</b>
8-9-10	Esta actividad se evaluará con el post-test. Se establece un criterio mínimo de aciertos del 70% de las preguntas del cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes.	70% (35 puntos, criterio mínimo de aciertos)	76,7% (38,33 puntos promedio grupal de aciertos)
11	Que al menos el 70% de los participantes manifiesten haber realizado la respiración profunda en forma correcta. Sintiendo que el aire llegó a la parte más baja y amplia de sus pulmones	70% (13)	81% (15)
12	Que al menos el 70% de los participantes manifiesten haber ejecutado la respiración profunda asociándola con su color de tranquilidad.	70% (13)	99% (17)
13	Que el 100% de los participantes responda al formato de evaluación en su totalidad.	100%	100%
14	Que al menos el 80% de los participantes se involucren activamente ejecutando los masajes de acuerdo a las instrucciones, expresen sonrisas, carcajadas, y manifestaciones verbales que den evidencia de que se han activado sus cuerpos.	80% (14)	100% (18)
15	Que al menos el 70% de los participantes expresen que se sienten más relajados, dando expresiones verbales tales como: <i>“mi corazón late más lento, tengo sensación de pesadez en alguna parte del cuerpo, no me provoca moverme, tengo el cuerpo liviano, me dio sueño, tengo el cuerpo todo relajado”</i> .	70% (13)	100% (18)
16	Que al menos el 70% de los participantes manifiesten haber logrado experimentar la visualización de su sitio ideal de descanso.	70% (13)	82% (14)
17	Que al menos el 70% de los participantes manifiesten haber logrado experimentar la visualización de la situación de examen, haber respirado profundamente y relajado los músculos que estuviesen tensos.	70% (13)	47% (8)

La tabla previa permite evidenciar los siguientes resultados:

1. Los objetivos de las actividades 8, 9 y 10 que se evaluaron con el post-test, superaron el criterio mínimo de aciertos del 70% de las preguntas del cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes, ya que se obtuvo un 76,7 % al ubicarse la media grupal en un puntaje de 38,33 (Ver Tabla 9).
2. El objetivo de la actividad 13 se logró en un 100%, de acuerdo a lo previsto.
3. Los objetivos de las actividades 14 y 15 superaron el criterio fijado, al hacerse presente la totalidad del grupo.
4. Los objetivos de las actividades 11, 12 y 16 sobrepasaron el porcentaje establecido, aun cuando se mantuvo por debajo del 100% de la participación grupal.
5. El objetivo de la actividad 17 alcanzó un nivel por debajo del resultado esperado.

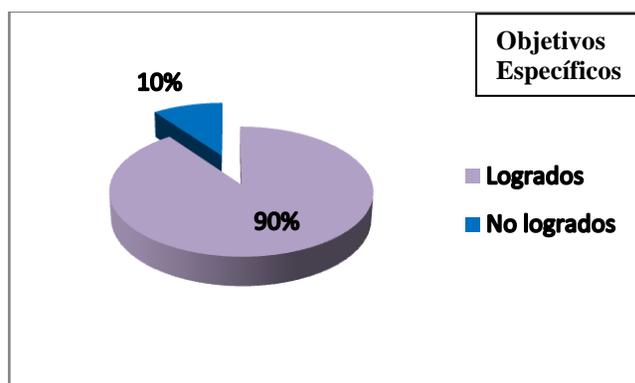
Tabla 14.

*Evaluación de los objetivos específicos del programa – Fase de Cierre*

<b>FASE DE CIERRE</b>			
<b>Actividad</b>	<b>Evaluación de los objetivos específicos</b>	<b>Esperado</b>	<b>Obtenido</b>
18	Que el 100% de los participantes expresen mediante una figura y sus manifestaciones verbales lo que aprendieron con el taller.	100%	100%
19	Que el 100% de los participantes responda a todos los ítems del instrumento	100%	100%
20	Que el 100% de los participantes responda al formato de evaluación en su totalidad.	100%	100%

En la anterior tabla se constata que todos los objetivos de la fase de cierre fueron alcanzados de acuerdo a lo esperado.

Los resultados descritos en los párrafos precedentes, dan cuenta del logro de 18 objetivos de los 20 establecidos para el programa informativo aplicado para esta investigación, lo que representa un 90 % de cumplimiento de la planificación formulada, lo cual arroja indicios de la efectividad de su aplicación. En la Figura 5 se observa lo antes expresado.



*Figura 5.* Gráfico de torta de la distribución porcentual del logro de los objetivos específicos del programa.

### 5.2.2. Evaluación cualitativa de las actividades del programa

El análisis cualitativo dentro de las investigaciones psicosociales resultan de gran significado para el análisis de los resultados ya que permite recopilar información relevante de las vivencias, experiencias que dan evidencia conductual que enriquece el análisis cuantitativo. Para esta investigación se persigue la recolección de datos obtenidos durante la aplicación del “Taller informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes” contemplándose los parámetros dados por Obregón y Vernet (2010) de acuerdo al instrumento llamado “Pautas para el informe de facilitación” (Ver Anexo 18).

#### A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL MINITÓN

1. Sesión: única
2. Fecha: 10 de diciembre de 2014
3. Hora de inicio: 9.00 am.
4. Hora de finalización: 4.30 pm.
5. Duración de la sesión: 8 hrs académicas
6. Facilitadora: Nereida Brito V.
7. Co-facilitador: Hernán Jansen M. (Licenciado en Educación)
8. Observadora: Andreyne Sánchez (Licenciada en Psicología)
9. Número de participantes al inicio: 18 personas

10. Número de participantes al final: 18 personas

11. Objetivos del minitón:

Objetivo general: Que los participantes logren obtener información sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes.

Objetivos específicos:

1. Que los participantes obtengan información sobre:
  - Ansiedad ante los exámenes (AE): Definición, causas, consecuencias y efectos.
  - Técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes:
    - Respiración profunda
    - Relajación Progresiva de Jacobson
    - Visualización Guiada
2. Que los participantes realicen una práctica de las técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes: respiración profunda, Relajación Progresiva de Jacobson y Visualización Guiada.

## **B. DESARROLLO DE LA SESIÓN EN FUNCIÓN DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS**

El taller informativo fue dictado en la Sala de Dinámicas del Dpto. de Psicología de la Organización de Bienestar Estudiantil, ubicado en el piso 2 del Edificio de Comunicaciones (FCU) en la Plaza del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela.

Previo al inicio del taller la facilitadora constató que el espacio se adaptaba a la cantidad de participantes y contaba con las condiciones adecuadas de ventilación artificial e iluminación. Por otro lado, confirmó que la dotación de mobiliario era suficiente para el uso de todas las personas, realizando su arreglo según la disposición requerida para la presentación teórica, las dinámicas y las actividades del taller. El co-facilitador chequeó el correcto funcionamiento de los equipos de computación, video y sonido, colocándose estratégicamente para su manipulación. Se ubicó el material de apoyo (instrumentos y formatos de evaluación, lápices de grafito, carpetas para apoyar, hojas de papel en blanco, creyones, marcadores, plastilinas, material teórico y cronómetro) en el sitio accesible para su empleo durante las diferentes actividades. Para aprovechar al máximo el espacio, fue necesario cubrir una de las puertas con papel bond blanco para realizar sobre ella la

proyección de la presentación en power point, en lugar de proyectar sobre una de las paredes.

## **FASE DE INICIO**

*Actividad N° 1: La bienvenida*

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes conozcan a la facilitadora y reciban la bienvenida al taller.

*Descripción del proceso:*

Los participantes siguieron las instrucciones dadas por la facilitadora de colocar sus pertenencias y calzados en el lugar indicado, silenciar los celulares, ingresar a la sala de dinámicas y tomar asiento. La facilitadora dio las palabras de bienvenida a los participantes y se identificó dando su nombre y apellido, señalando su condición de tesista, agradeciendo su asistencia al taller e invitando a la participación, compromiso y apertura durante la experiencia. Ante esta presentación todos los asistentes se mostraron atentos a sus palabras y respondieron con lenguaje verbal y no verbal.

*Actividad N° 2: Pre-test “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”*

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes completen la evaluación pre-test del programa informativo.

*Descripción del proceso:*

Con la ayuda del co-facilitador y la observadora se entregaron a los participantes los pre-test, carpetas para apoyar y lápices de grafito. La facilitadora les indicó que el cuestionario entregado le permitirá conocer qué tanta información posee el grupo acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes. Leyó las instrucciones en voz alta y con lentitud, dio el espacio para preguntas, sin embargo no surgieron dudas al respecto. Seguidamente se les indicó el tiempo estimado para el llenado del mismo y se dio la orden de comenzar; al finalizar se retiraron los pretests y los materiales entregados. Para esta actividad se cumplió el objetivo planteado puesto que todos los participantes llenaron el cuestionario en su totalidad y en el marco del tiempo estimado de 10 minutos.

*Actividad N° 3: Muévanse como yo.*

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes logren activarse mediante movimientos corporales.

*Descripción del proceso:*

Se dieron las instrucciones para la realización de la actividad y el grupo no expresó dudas al respecto. La actividad consistió en dar un pequeño recorrido por la sala tomando conciencia de cómo se encontraba su cuerpo; posteriormente formaron un círculo uno al lado del otro en donde la facilitadora inició haciendo un movimiento para liberar la tensión acumulada en determinada parte de su cuerpo, el cual fue imitado por todos los participantes; a continuación le dio el pase a la persona ubicada a su derecha y así se prosiguió hasta que cada uno de ellos ejecutó un movimiento que igualmente fue copiado por el resto. Entre las partes del cuerpo que el grupo movió al identificarlas y expresarlas como tensas se tienen: el cuello, los hombros, las muñecas, los tobillos, la cintura, el tronco, los brazos y las piernas. Durante esta actividad se observaron expresiones verbales y no verbales tales como comentarios jocosos, sonrisas y carcajadas, todo ello dentro de un clima de respeto, interacción grupal, cordialidad y camaradería. El objetivo para esta actividad fue alcanzado en su totalidad ya que todos los asistentes realizaron un movimiento que fue imitado por el resto del grupo.

*Actividad N° 4: Ronda Gestáltica.*

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes manifiesten cómo se sienten en el momento presente.

*Descripción del proceso:*

Se les indicó a los participantes que cada uno expresara con una sola palabra cómo se sentía en el momento presente, la facilitadora dio ejemplos, para luego seguir la actividad siendo modelo con su propio sentir, prosiguiendo así la persona a su derecha. Durante esta ejecución el grupo se mostró abierto para mostrar su sentir, entre los estados de ánimo señalados se tienen: tranquilo, ansioso, cómodo, relajado, feliz, alegre, agradable, motivado; una persona pidió que la dejaran para el final cuando logró expresar cómo se sentía. Esta actividad fue cubierta en el tiempo estimado y por la totalidad de los participantes, superando así el criterio establecido para la evaluación del objetivo.

*Actividad N° 5:* Nombre de la actividad: Mi compañero(a) es y se identifica con...

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes se conozcan entre sí.

*Descripción del proceso:*

Con la ayuda del co-facilitador y la observadora se entregaron a los participantes hojas blancas, carpetas para apoyar y se pusieron a disposición del grupo en el centro del salón colores, marcadores y lápices de grafito. Se indicó realizar un dibujo de un elemento de la naturaleza (animado o inanimado) o un personaje (real o ficticio) con el cual se identificarán. Se aclararon las preguntas formuladas. Durante la realización de esta tarea el grupo se observó concentrado plasmando sus ideas y al mismo tiempo en alguno de ellos se evidenció cooperación y compañerismo al intercambiarse colores y marcadores. Al finalizar el dibujo formaron pareja con la persona a su derecha, con quien compartieron datos personales y expresaron el aspecto de identificación; en estos momentos los pares mostraron escucha activa ante su compañero(a) para fijar la información con la cual posteriormente lo presentaron al resto del grupo. Cuando se indicó quién quería comenzar, se ofrecieron tres parejas y entre ellas decidieron el orden de la presentación, evidenciándose entre ellos iniciativa y liderazgo. Se observó que la mayoría se esforzó por recordar los datos y el significado del dibujo de su pareja, mostrando empatía y respeto; sin embargo en ocasiones la persona que no recordó los detalles fue apoyado por el dueño del dibujo. Al finalizar cada intervención, la facilitadora agradecía y daba la bienvenida a la persona repitiendo su nombre.

Entre los dibujos realizados fue frecuente la identificación de los participantes con elementos como árboles, montañas, mares y animales; los menos frecuentes fueron los personajes reales y paisajes urbanos. Algunas personas, adicionalmente, se identificaron con el dibujo de otro compañero. Se puede precisar el logro del objetivo planteado dada la participación total del grupo en esta actividad.

*Actividad N° 6:* Yo espero de este taller.

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes manifiesten sus expectativas con respecto al taller.

*Descripción del proceso:*

Para esta actividad la facilitadora indicó a los asistentes que manifestaran su expectativa con respecto al taller, dejando que la participación fuese espontánea en lugar de directiva

como se estableció en el Manual del Facilitador, lo cual afectó el logro del criterio de evaluación del objetivo planteado para esta actividad, evidenciándose de esta forma el riesgo de aplicación previsto, referido a que los participantes no desearan hablar de la expectativa que tenían ante el taller. La recolección de expectativas fue plasmada en la pizarra acrílica, la que estuvo a la vista del grupo durante todo el taller, entre ellas se mencionaron: aprender, controlar la AE, aclarar, aplicar herramientas, distinguir entre AE y nervios, transmitir, conocer técnicas, mejoramiento personal, relajación y superación personal. Con esta actividad se evidenció poca frecuencia de intervenciones espontáneas, dando la impresión que algunas personas del grupo tenían reserva de expresar sus opiniones.

*Actividad N° 7:* Lo que ofrece este taller.

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes conozcan y entiendan la estructura del taller.

*Descripción del proceso:*

La facilitadora presentó al grupo a través de láminas de power point, la estructura del taller en relación a: objetivos (general y específicos), contenidos, duración y tiempo para recesos. Al final de cada punto, enfatizó lo expuesto y preguntó sobre la comprensión de la información. Al completar la presentación formuló preguntas para evaluar que la estructura del taller fue conocida y entendida por los participantes, entre ellas: cuál es el objetivo general del taller, cuáles son sus objetivos específicos, cuánto es su duración, cuál es su horario, cuántos recesos se tomarán y de cuánto tiempo, cuánto tiempo se tendrá para comer, para qué responderán de nuevo el cuestionario de la mañana y qué evaluarán. Con respecto al clima de la dinámica, se caracterizó por ser de atención y participación espontánea; cumpliéndose con el criterio de evaluación previsto para este objetivo, ya que la mayoría de las preguntas fue respondida por un número mayor a lo establecido.

## **FASE DE DESARROLLO**

*Actividad N° 8:* Ya tengo la información de la AE...

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes conozcan y retengan información sobre la definición, causas y consecuencias de la ansiedad ante los exámenes.

*Descripción del proceso:*

Se exploró en los participantes el conocimiento previo que poseían sobre qué es la ansiedad ante los exámenes. Esta actividad contemplaba que se escribiera en la pizarra acrílica lo expresado por el grupo; sin embargo, dado que no se disponía de una pizarra adicional se tomó en cuenta la participación oral de los asistentes. Seguidamente, se proyectó la presentación de power point, durante la cual se enfatizó en la comprensión del tema, aclarando las dudas que surgieron. En esta actividad se tenía previsto la explicación de las causas y consecuencias a continuación de la definición de la AE; no obstante, debido al número de participantes se modificó el orden de la presentación, resultando que las causas y consecuencias fueron expuestas luego de la realización de la actividad N° 9 “Dramatizando los efectos de la AE”. El clima grupal fue de atención, interés, participación espontánea y comentarios referentes a la temática.

*Actividad N° 9: Dramatizando los efectos de la AE*

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes conozcan y retengan información sobre los efectos de la ansiedad ante los exámenes.

*Descripción del proceso:*

Dado el número mayor de participantes en relación a lo contemplado en el Manual del Facilitador con respecto a la formación y asignación de tópicos a los grupos de trabajo, fue necesaria la inclusión en esta actividad del tema de las “Causas de la AE”, quedando la distribución de la siguiente manera: un grupo de 5 personas para escenificar las causas de la AE y tres grupos de 4 personas cada uno para dramatizar los efectos de la AE (fisiológicos, conductuales y cognitivos). Los grupos fueron formados aleatoriamente mediante el color del envoltorio de un caramelo que extrajeron previamente de una bolsa, se le asignó el tema a trabajar descrito en un material de apoyo (Ver Anexo 13), se impartieron las instrucciones de la técnica a utilizar y se aclararon las dudas al respecto. Transcurridos los primeros 15 minutos de la actividad, se observaron manifestaciones verbales y no verbales que llevaron a decidir adelantar el receso y conceder los 15 minutos previstos para él. Terminado los minutos asignados para este descanso, se iniciaron las dramatizaciones con el grupo de las causas de la AE, seguido del grupo de los efectos fisiológicos, luego los conductuales y finalmente los asignados a los cognitivos. Al finalizar cada dramatización un miembro del grupo explicaba lo transmitido en la escenificación. Esta dinámica se desarrolló en un clima

agradable, divertido, cooperativo, amistoso, de interés y de atención, evidenciándose integración, coordinación y liderazgo entre los miembros de cada grupo en la fase de preparación y ejecución de la escenificación. Como cierre para esta tarea, la facilitadora apoyada con las láminas de power point, completó y precisó la información expuesta, promovió la participación del grupo al invitar a que un voluntario leyera en voz alta los distintos aspectos proyectados y diera su opinión o interpretación al respecto o la de cualquier otra persona del grupo, aclaró las dudas surgidas; retomando de esta forma la culminación de la actividad N° 8.

*Actividad N° 10: Técnicas para el manejo de la AE*

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes conozcan y retengan información sobre las técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes.

*Descripción del proceso:*

La facilitadora exploró el conocimiento previo de los participantes acerca de las técnicas para manejar la AE. Entre lo mencionado se tiene: relajación, organización de tiempo y hacer resúmenes. Esta actividad contemplaba que se escribiera en la pizarra acrílica lo expresado por el grupo; sin embargo, dado que no se disponía de una pizarra adicional se tomó en cuenta la participación oral de los asistentes. A continuación, se expuso la presentación en power point, durante la cual se enfatizó en la comprensión del tema, aclarando las dudas que surgieron. En la explicación de cada una de las técnicas, el co-facilitador enriqueció la explicación de la facilitadora dando ejemplos de la vida cotidiana, del área educativa y deportiva.

Se involucró al grupo en la lectura de los distintos aspectos y esto llevó a que se mostrara participativo e interesado, aportando ideas y vivencias personales, así mismo se evidenció en los asistentes un buen estado de ánimo a través de risas.

*Actividad N° 11: Respirando profundamente*

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes realicen una práctica de respiración profunda.

*Descripción del proceso:*

Como inicio de esta actividad se proyectó un video que mostró la forma correcta de realizar la respiración profunda; lo que fue apoyado por el modelaje y la explicación dada por la

facilitadora y el co-facilitador. Seguidamente, la facilitadora invitó a los participantes a ponerse de pie, a mantener los ojos abiertos para de esta manera ejecutar bajo sus instrucciones este tipo de respiración. El ritmo de la respiración estuvo marcado en tres fases, inhalación en 3 segundos, mantener el aire tres segundos más y exhalar durante 5 segundos. En los casos en que no se realizó correctamente, la facilitadora se acercó a la persona e hizo las correcciones pertinentes, con la finalidad que luego repitieran el ejercicio tres veces más bajo su propio ritmo y con los ojos cerrados. Una vez finalizado la práctica se incentivó a los participantes que compartieran su experiencia, en donde la mayoría se mostraron abiertos, animados y expresivos en relación a lo experimentado. Lográndose así superar el criterio de evaluación de este objetivo.

*Actividad N° 12: Respirando profundamente mi color de tranquilidad*

*Objetivo de la actividad:* Qué los participantes realicen una práctica de respiración profunda asociándola con su color de tranquilidad para favorecer y facilitar la relajación como respuesta contraria a la ansiedad

*Descripción del proceso:*

Con la ayuda del co-facilitador y la observadora se entregaron a los participantes hojas blancas, carpetas para apoyar y se pusieron a disposición del grupo en el centro del salón colores, marcadores y lápices de grafito. Se les indicó que con los ojos cerrados, identificaran un color que representara la sensación de tranquilidad, luego de abrir los ojos dibujaran una figura geométrica de su preferencia con la mano no dominante y la colorearon con el color escogido. Al finalizarlo, la facilitadora pidió a los asistentes que fijaran la mirada en su dibujo, realizaran un ciclo de respiración profunda como la habían ensayado en la actividad anterior, para luego cerrar los ojos, tomar otra respiración profunda y esta vez imaginar que el aire que entraba por sus pulmones era de su color de tranquilidad. Efectuaron esta práctica durante 3 veces más, para luego, a su ritmo, abrir los ojos y compartir la experiencia con el resto del grupo, en donde se mostraron participativos y con disposición para hablar de lo experimentado, esto permitió alcanzar el criterio de evaluación.

*Actividad N° 13: Mi evaluación para la sesión mañanera*

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes realicen la evaluación escrita de la sesión llenando el “Formato de Evaluación de la Primera Sesión del Programa Informativo sobre Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes”.

*Descripción del proceso:*

El co-facilitador y la observadora sirvieron de apoyo para la entrega a los participantes del “Formato de evaluación de la primera sesión del programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes”, carpetas para apoyar y lápices de grafito. Posteriormente, la facilitadora les comentó que dicho formato le serviría para conocer su opinión acerca de cómo les ha parecido el taller hasta el momento y corregir cualquier situación que apartara del logro del objetivo previsto, a continuación leyó las instrucciones en forma clara, precisa y con lentitud, no siendo necesario aclarar ninguna duda sobre su llenado. Para ello los asistentes emplearon aproximadamente 5 minutos, cumpliéndose en su totalidad el objetivo planteado para esta actividad. Al finalizar se retiraron los formatos y los materiales entregados, invitándoles a tomar el tiempo, 1 hora y 10 minutos, para almorzar.

De la revisión de esta evaluación, se encontró que algunos participantes manifestaron el deseo de profundizar algunos aspectos teóricos, en donde la relajación progresiva fue la temática que presentó mayor frecuencia, aspecto que se tomó en consideración para la práctica de esta técnica en la jornada de la tarde.

*Actividad N° 14: Te doy y me das masajes*

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes logren la activación de su cuerpo mediante una actividad de movimiento grupal.

*Descripción del proceso:*

Para esta actividad y previo al ingreso de los participantes a la sala, se desalojó de ella las sillas usadas durante la sesión de la mañana, con la intención de contar con un mayor espacio. Se tenía previsto la realización de la dinámica “*Te llevo la contraria*” como estaba contemplado en el Manual del Facilitador, debido al tamaño de la sala y al número de participantes fue necesario implementar la presente dinámica manteniendo el objetivo de la actividad pautada. El co-facilitador dio las instrucciones para la dinámica y aclaró las dudas que se presentaron. Los participantes formaron un círculo uno detrás de otro, para brindar a la persona que tenían adelante un pequeño masaje que consistió en golpes suaves con el

canto y la palma de sus manos en los trapecios, hombros, espalda, brazos y piernas, para finalizar masajeándole con los dedos las sienas. Se hizo cambio de dirección para dar el mismo masaje a la persona que previamente tenían detrás. La dinámica fue propicia para crear un clima ameno y de activación, presentándose risas, carcajadas y expresiones verbales de agrado y de gusto por el masaje recibido.

*Actividad N° 15: Relajación Progresiva de Jacobson.*

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes realicen una práctica de Relajación Progresiva de Jacobson.

*Descripción del proceso:*

Antes de empezar con la actividad de relajación, se les invitó a los participantes a sentarse en la alfombra formando un círculo alrededor de la facilitadora. Ésta, tomando en cuenta los resultados de la evaluación de la mañana que evidenciaron la inquietud por parte del grupo de que la relajación progresiva fuese explicada con mayor profundidad, fue aclarando las dudas mientras daba las instrucciones de cómo efectuar el proceso de tensión y relajación de los distintos grupos musculares del cuerpo. Después que la facilitadora hizo el modelaje de dicho proceso, pidió a los asistentes que se distribuyeran a lo largo de la sala acostándose sobre la colchoneta, paños o el material que trajeron para hacer la práctica de la relajación progresiva. En principio, la distribución de los participantes en la sala fue complicada porque el espacio no resultó suficientemente amplio para que al acostarse quedaran separados unos de otros, poco a poco surgieron sugerencias de organización de unas cuantas personas que la facilitadora apoyó, al final se efectuó la actividad y se logró el objetivo. Se utilizó un fondo musical (Serenata de Schubert) para acompañar la voz de la facilitadora mientras dirigía la relajación progresiva, la cual una vez terminada se invitó a los asistentes a incorporarse y a compartir la experiencia. Se observó en el grupo el acompañamiento de movimientos de acuerdo a las instrucciones impartidas que luego fueron recabadas en manifestaciones verbales tales como “, *tengo pesadez en mi cuerpo*”, “*me provoca quedarme a dormir aquí*”, “*me siento livianita*”, “*me dio sueño*”, “*tengo el cuerpo full relajado*”, “*tengo el cuerpo sin tensión*”, “*vamos a repetirlo*”. El clima observado durante la práctica fue de disposición, apertura y agrado, evidenciándose así el cumplimiento del criterio estipulado en la evaluación del objetivo de esta actividad.

*Actividad N° 16: Mi sitio ideal de descanso*

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes realicen una práctica de visualización guiada.

*Descripción del proceso:*

La facilitadora indicó que seguidamente realizarían una práctica de visualización guiada, para lo cual volvieron a acostarse boca arriba y cerraron los ojos, explicó la forma de colocar el cuerpo e invitó a respirar lenta y pausadamente. Al hacer sonar el fondo musical (Serenata de Schubert), de nuevo invitó a respirar lenta y profundamente esta vez inhalando el color de tranquilidad, a partir de allí llevó con sus palabras a que los participantes fuesen profundizando en su estado de relajación, imaginando distintas situaciones que los llevaron a adentrarse progresivamente en dicho estado; creando imaginariamente su sitio ideal de descanso, en donde se hicieron acompañar por un ser especial; enfatizó en la posibilidad de ir a ese lugar y tener esa compañía cada vez que lo desearan ya que toda esa experiencia estaba dentro de ellos. Dio el cierre de la visualización a través de una cuenta regresiva, para que las personas fuesen saliendo de la relajación tomando conciencia del momento y del espacio donde se encontraban. Una vez que todos abrieron los ojos y se sentaron motivó a comentar la experiencia. Algunas personas se les dificultó concentrarse en las instrucciones de la facilitadora y seguir su mensaje, ya sea por sentir incomodidad en la posición o al dormirse, en este caso la observadora presionó suavemente el pie de la persona dormida. A pesar de esta situación, la mayoría del grupo manifestó haber logrado la visualización, identificando sitios tales como la playa, la montaña, su casa, su cuarto y como seres especiales mencionaron que se hicieron acompañar por su hermana más querida, su abuela, su hermano fallecido, entre otros. Esto permite afirmar que se alcanzó el criterio de evaluación para el objetivo previsto para esta actividad. Seguidamente, se indicó que podían retirarse al receso de 15 minutos.

*Actividad N° 17: Yo y mi examen*

*Objetivo de la actividad:* Qué los participantes realicen una práctica de visualización guiada de una situación de examen, donde se integran las técnicas trabajadas de respiración profunda y Relajación Progresiva de Jacobson.

*Descripción del proceso:*

Al finalizar el tiempo para el receso, la facilitadora hizo ingresar al grupo a la sala, ocupar el espacio para volver a acostarse y señaló que a continuación los guiaría en la ejecución de una práctica de visualización que contendría tanto la respiración profunda como la relajación progresiva, para ello dio las instrucciones de acostarse boca arriba, cerrar los ojos y de cómo colocar el cuerpo. Teniendo como fondo el sonido instrumental utilizado anteriormente, invitó a respirar lenta y profundamente inhalando el color de tranquilidad, repitiendo mentalmente los números dados para ir adentrándose en el estado de relajación. Dentro de las etapas comprendidas en la visualización se encontraba: ir al lugar ideal de descanso, saludar al ser especial, proyectarse en una pantalla de cine para experimentar la situación de examen, antes (desde el momento en que se conoce la fecha en que se hará y se estudia para él), durante (se está respondiendo el examen) y después (saliendo de su presentación). Se incentivó que todo ello se visualizara con la sensación de paz y tranquilidad, imaginando las escenas con colores y sonidos, experimentando sentimientos de poder y motivación al logro, y confiando en que conocen técnicas que pueden apoyarlos para este propósito. Se cerró esta práctica a través de una cuenta regresiva, para que las personas fuesen saliendo de la relajación tomando conciencia del aquí y del ahora. Una vez que todos abrieron los ojos y se sentaron la facilitadora invitó a comentar la experiencia.

Al realizar la retroalimentación final de la actividad con el grupo basado en sus vivencias, se obtuvo que la mayoría de los participantes presentaron dificultades para lograr la visualización, debido a estados de somnolencia e incomodidad, cambios de temperatura del aire acondicionado de la sala de dinámica, y la experimentación de sintomatología fisiológica (taquicardia, dolor de cabeza, sudoración) que fue producto de procesos de evitación de la situación imaginada; presumiéndose así que estas situaciones pudieron afectar el logro del criterio de evaluación del objetivo de esta actividad, que contemplaba la experimentación, por la mayoría del grupo de la visualización de la situación de examen.

**FASE DE CIERRE**

*Actividad N° 18:* En plastilina represento mi aprendizaje

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes expresen, mediante una figura y sus manifestaciones verbales qué se llevan de aprendizaje del taller.

*Descripción del proceso:*

Se entregó el material a utilizarse para esta actividad y la facilitadora explicó las instrucciones para la realización de la misma, aclaró las dudas surgidas e invitó a que se colocaran frente a la pared, para que con la mano no dominante moldearan con la plastilina una figura que representara el aprendizaje adquirido durante el taller. Transcurridos aproximadamente 5 minutos, se les solicitó compartir la experiencia, el significado de su figura, cómo se sintieron mientras la hacían, de qué se dieron cuenta, qué se llevaron como aprendizaje del taller, qué fue lo más importante que aprendieron y qué significó esta experiencia para ellos. Esta actividad se desarrolló bajo un clima de apertura, emocionalidad, sinceridad, empatía, reflexión profunda y respeto, donde no sólo se expresó lo aprendido en el taller sino también experiencias personales y aspiraciones futuras; lográndose de esta manera alcanzar por completo el criterio de evaluación del objetivo previsto para esta actividad.

Al finalizar la actividad se chequearon con el grupo el logro de las expectativas que habían expresado al inicio del taller y se escucharon manifestaciones de haberlas satisfecho plenamente. Se dio la entrada a las siguientes actividades recordando que en la mañana se había hablado de las evaluaciones y que seguidamente se haría el postest y la evaluación global o total del taller.

*Actividad N° 19:* Post-test “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes completen la evaluación post-test del programa informativo.

*Descripción del proceso:*

La facilitadora contó con el apoyo del co-facilitador y la observadora para distribuir entre los participantes el “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”, carpetas para apoyar y lápices de grafito. Seguidamente, les comentó que dicho cuestionario le permitiría conocer qué tanta información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes, adquirieron con el taller, procedió a leer las instrucciones en forma clara, precisa y con lentitud, no siendo necesario aclarar ninguna duda sobre su llenado. Para esta actividad se cumplió el objetivo planteado ya que todos los

participantes llenaron el cuestionario en su totalidad e invirtiendo aproximadamente 7 minutos. Al culminar se retiraron los postests.

*Actividad N° 20: Mi evaluación para el taller*

*Objetivo de la actividad:* Que los participantes realicen la evaluación escrita del programa llenando el “Formato de Evaluación del Programa Informativo para el Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes”.

*Descripción del proceso:*

Se distribuyeron los formatos de evaluación del programa. A continuación la facilitadora les expresó que dicho formato permite realizar tanto la evaluación del taller como su desempeño, procedió a leer las instrucciones en forma clara, precisa y con lentitud, no siendo necesario aclarar ninguna duda sobre su llenado. Los asistentes emplearon aproximadamente 5 minutos. Al culminar se retiraron los formatos y los materiales entregados, verificando así que todos los participantes completaron el instrumento en su totalidad, con lo cual se cumplió el criterio de evaluación del objetivo planificado para esta actividad.

*Actividad N° 21: Entrega de certificados*

*Descripción del proceso:*

La facilitadora explicó que seguidamente se haría la entrega de los certificados de participación, los repartió entre los participantes en forma aleatoria, los invitó a colocarse de pie y explicó que cada uno había recibido un certificado que pertenecía a otra persona a quien tenía que entregárselo. Uno de los asistentes propuso la forma de hacerlo: se llamaba a la persona para darle el certificado y ésta a su vez llamaba al dueño del diploma que le habían encomendado entregar; así hasta que todos tuviesen el suyo. Se evidenció un clima de alegría, camaradería y disfrute, donde abundaron las risas, carcajadas, silbidos y aplausos. Al finalizar la facilitadora dio palabras de agradecimiento y de disposición para cualquier apoyo respecto al tema tratado e indicó que el material teórico de soporte les sería enviado por correo. Se tomaron fotos grupales mostrando sus certificados. La gran mayoría de la personas al despedirse de la facilitadora, co-facilitador y observadora dieron palabras de agradecimiento y satisfacción por el taller recibido.

### 5.2.3. Autoevaluación como facilitadora

Durante la evolución del taller tuve en cuenta que el trabajo estaba dirigido a cumplir con los objetivos planteados, ello en los momentos iniciales me llevó a experimentar cierta tensión en relación con el tiempo de las actividades, no obstante en la medida que fui captando que se estaba conformando un grupo participativo, con deseos de involucrarse y de comprometerse con las vivencias, fui concentrándome en lo que quería transmitirles y confié en el control del tiempo y del cumplimiento de la planificación que estaba realizando la observadora, lo cual fue fundamental en el éxito que considero tuvo la jornada. Me sentí cómoda y fluyendo con la experiencia, lo que me permitió mostrarme amigable y con buen humor bajo los límites del respeto hacia todos y cada uno de ellos. Experimenté la sensación del dominio del tema y de las técnicas, con las cuales me ayudó la experiencia previa al explicarlas no sólo desde la teoría sino desde la vivencia que da años de práctica. Tuve conciencia plena de la variable que estaba manejando “ansiedad ante los exámenes” y qué mejor modelo a seguir de la efectividad de técnicas que transmitir confianza y tranquilidad con el manejo correcto, principalmente, de la respiración profunda. Comprendí al grupo en sus individualidades, necesidades y potencialidades, con lo cual me sentí manejándolo adecuadamente; en algunos momentos dejé que participaran espontáneamente y que surgieran los líderes naturales, quizás es conveniente ser más directiva sobre todo cuando se tiene por delante el cumplimiento de determinado objetivo.

Así mismo me sentí con creatividad para dar ejemplos acordes a las dudas expuestas por los asistentes durante la presentación teórica y las explicaciones para las prácticas, teniendo presente que era primordial enfatizar en los contenidos que aspiraba se conocieran y retuvieran en la memoria, para que lograran responder acertadamente las preguntas del postest. Entendí claramente que en el asesoramiento grupal hay que “moverse” al ritmo de lo que trae el grupo y de las circunstancias, por ello, la importancia de ser capaz de flexibilizar la planificación en el momento que así lo requiera su dinámica, como ocurrió en el momento en que se debió realizar una actividad distinta a la planificada dirigida por el co-facilitador, manteniéndose el mismo objetivo a lograr, el cual fue alcanzado completamente. En resumen, fue una experiencia agradable, enriquecedora, cálida que la siento a mi entera satisfacción pues me permitió alcanzar los objetivos previstos con la aplicación del programa y adquirir un gran aprendizaje desde lo personal y lo académico.

#### **5.2.4. Aprendizajes obtenidos por la facilitadora**

Considero que el principal aprendizaje obtenido está orientado hacia el asesoramiento grupal en su fase de aplicación; todos los conocimientos adquiridos durante la formación de la mención de Asesoramiento Psicológico y Orientación fueron aglutinados para en primer momento formular el plan rector del taller impartido y la total descripción del manual que sustentaba su ejecución, siempre sobre la base del manejo de herramientas de nuestro enfoque humanista. Consolidados todos estos elementos fueron vertidos en una práctica que llevó la utilización de los principios rogerianos como eje rector del manejo del grupo de participantes; a saber, la autenticidad como facilitadora, la comprensión empática y la aceptación incondicional de los asistentes en su “tempo” de expresar o no sus vivencias, sentimientos, emociones y sueños de superación. Sé que el aprendizaje de mayor significación buscado en esta experiencia era el académico, no obstante confiero más significado al aprendizaje personal obtenido del contacto humano, pues a través de éste logré transmitir una información con el propósito de contribuir con el proceso de mejoramiento de este grupo de personas, y ellas a su vez matizaron mi forma de ver el asesoramiento grupal, enriqueciendo de esta manera mi futuro desempeño profesional.

#### **5.2.5. Evaluación de la observadora**

Durante la realización del programa se contó con la participación de una observadora, con el propósito de registrar el desenvolvimiento de cada una de las actividades para así calibrar el cumplimiento de los respectivos objetivos específicos. Para ello se implementó un formato que permitía recoger el número de participantes involucrados en cada actividad, así como las diversas conductas verbales y no verbales que establecía la evaluación de dichos objetivos (Ver Anexo 7). De igual forma la observadora realizó una evaluación de la facilitadora haciendo uso de los parámetros establecidos en la “Guía de observación de los facilitadores por parte del Observador” (Corrales (s.f.), adaptación Obregón, 2007). (Ver Anexo 8).

En la valoración de dicha guía por parte de la observadora, se observa que su apreciación de la ejecución de la facilitadora arrojó 27 puntos correspondientes al criterio “Excelente”, valorándose positivamente 27 de los 28 aspectos de la facilitadora durante el

inicio, desarrollo y cierre de la sesión. El aspecto “Actividad rompe-hielo y/o de inicio” fue valorado como negativo y justificado debido a que la actividad de inicio, considerada por la observadora como actividad de presentación (Actividad 5: Mi compañero (a) es y se identifica con...), se realizó luego de la aplicación del pretest y las actividades rompe-hielo (Actividades: 3 - Muévanse como yo y 4 – Ronda Gestáltica), lo cual en opinión de la misma es recomendable que esta actividad de presentación se realice junto a la de la facilitadora (Actividad 1: La Bienvenida).

### **5.3. Evaluación del programa**

En este apartado se describe la evaluación del programa informativo realizada por sus participantes, quienes califican tanto la primera sesión como el programa en general a través del llenado de dos formatos desarrollados con tales propósitos.

#### **5.3.1. Evaluación de la sesión de la mañana del programa por los participantes**

Con el propósito de conocer qué opinión le merecía a los participantes la forma cómo se había desarrollado el taller durante la jornada de la mañana y tomar acciones sobre cualquier desviación de lo pautado en la planificación, que afectara el logro de sus objetivos, se les solicitó llenar el “Formato de Evaluación de la Primera Sesión del Programa Informativo para el Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes”. (Ver Anexo 5). La información obtenida del procesamiento del referido formato aparece en las tablas que se muestran a continuación.

Tabla 15.  
*Resultados de la evaluación de la primera sesión del programa informativo  
 (Ítem: Ha comprendido).*

<b>Ha comprendido:</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>		<b>Mucho</b>	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
La definición de ansiedad ante los exámenes (AE)	0	1	6%	17	94%
Las causas de la AE	0	1	6%	17	94%
Las consecuencias de la AE	0	2	11%	16	89%
Los efectos de la AE	0	1	6%	17	94%
Qué es la respiración profunda	0	0	0	18	100%
Qué es la Relajación Progresiva	0	8	44%	10	56%
Qué es la visualización guiada	0	3	17%	15	83%

En la tabla anterior se observa que todos los participantes lograron entender “mucho” en qué consistía la respiración profunda. Por su parte la información correspondiente a la definición de la ansiedad ante los exámenes, sus causas y efectos fueron comprendidas en “mucho” por 17 personas y en “poco” por una, lo cual representa el 94% y el 6% de los participantes respectivamente. El tópico referido a las consecuencias de la AE quedó comprendido en “mucho” por el 89% de los participantes y en “poco” por 11%, correspondiendo a 16 y 2 personas, respectivamente. Por otro lado, quince personas (83%) entendieron en “mucho” la visualización guiada y tres (17%) consideraron que fue “poco”. Finalmente, el 56% del grupo (10) opinaron que la relajación progresiva la comprendieron “mucho” y el resto de los participantes (44%) entendieron su explicación en “poco”.

Tabla 16.  
*Resultados de la evaluación de la primera sesión del programa informativo  
 (Ítem: Qué aspecto le gustaría que fuese explicado con mayor profundidad).*

<b>Qué aspecto le gustaría que fuese explicado con mayor profundidad</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
La relajación progresiva	6	33%
La visualización guiada	4	22%
No hizo comentarios	3	17%
Las causas de la AE	2	11%
Cómo evitar los pensamientos negativos	1	6%
Los efectos de la AE	1	6%
Control de la ansiedad	1	6%

Es importante recordar que en este ítem el participante tenía la posibilidad de definir el tópico de su interés para obtener mayor conocimiento, por lo cual se observará que se plantean algunos que no estaban dentro del contenido del programa. En este sentido, se muestra en la tabla previa que una persona le gustaría una explicación más profunda de cómo evitar los pensamientos negativos, igual cantidad tanto para los efectos de la AE como para el control de la ansiedad. Del grupo, dos asistentes solicitaban profundización en las causas de la AE, tres de ellos no realizaron comentarios, cuatro les gustaría la visualización guiada y seis la relajación progresiva. Este aspecto, que mostró la mayor frecuencia, fue ampliado durante la sesión práctica de la jornada vespertina.

Tabla 17.  
*Resultados de la evaluación de la primera sesión del programa informativo  
 (Ítem: Tiempo dedicado a la práctica de la respiración profunda).*

<b>Cómo considera que ha sido el tiempo dedicado a la práctica de respiración profunda</b>	<b>Poco</b>		<b>Adecuado</b>		<b>Mucho</b>
	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	
	1	6%	17	94%	0

Se evidencia de los resultados anteriores que el 94% de los participantes considera que a la práctica de la respiración profunda se le dedicó un tiempo adecuado, mientras que el 6% estimó que fue poco.

Tabla 18.

*Resultados de la evaluación de la primera sesión del programa informativo (Ítem: Sugerencia para mejorar cualquier otro aspecto del taller).*

<b>Tiene alguna sugerencia para mejorar cualquier otro aspecto del taller</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
No hizo comentarios	10	56%
Satisfacción con el taller	3	17%
Usar música	1	6%
Usar videos	1	6%
Profundizar en los efectos de la AE	1	6%
Más tiempo para afianzar conocimientos teóricos	1	6%
Hacer talleres más seguidos	1	6%

Las opiniones recogidas en el ítem mostrado en la tabla previa, dan cuenta de que del grupo de participantes, diez no realizaron comentario alguno y 3 de ellos expresaron satisfacción con el taller. Cinco personas, una por cada aspecto, sugirieron: usar música, videos, profundizar los efectos de la AE, más tiempo para afianzar los conocimientos teóricos y hacer talleres más seguidos.

### **5.3.2. Evaluación del programa informativo por los participantes**

A los fines de conocer qué opinión le merecía a los participantes la forma cómo se había desarrollado el taller durante toda su jornada, se les solicitó llenar el “Formato de Evaluación del Programa Informativo para el Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes”. (Ver Anexo 6). La información obtenida del procesamiento del referido formato aparece en las tablas que se muestran a continuación.

Tabla 19.  
*Resultados de la evaluación del programa informativo  
 (Ítem: Objetivos del programa).*

Objetivos del programa	1*	2*	3*	Bueno		Excelente		
				<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
<b>Obtener información sobre:</b>								
1. Ansiedad ante los exámenes: definición, causas, consecuencias y sus efectos.	0	0	0	2	11%	16	89%	
2. Técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes: respiración profunda, relajación progresiva de Jacobson y visualización guiada.	0	0	0	2	11%	16	89%	
<b>Realizar una práctica de:</b>								
Las técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes	0	0	0	1	6%	17	94%	

1\*: Muy deficiente. 2\*: Deficiente. 3\* Regular.

Con relación a la tabla 19, en cuanto a los “Objetivos del Programa” se puede expresar que el 89% de los participantes calificó como “excelente” el objetivo de obtener información sobre los tópicos desarrollados durante el taller, mientras que un 11% le asignó el calificativo de “bueno”. En cuanto al objetivo de realizar una práctica de las técnicas para el manejo de la AE, un 94% del grupo seleccionó para su valoración la opción de “excelente” y un 6% la de “bueno”.

Tabla 20.  
*Resultados de la evaluación del programa informativo (Ítem: Contenido y estructura).*

Contenido y estructura	1*	2*	Regular		Bueno		Excelente	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Organización de los contenidos teóricos	0	0	0	0	1	6%	17	94%
Organización de las actividades prácticas	0	0	0	0	2	11%	16	89%
Presentación audiovisual	0	0	1	6%	8	44%	9	50%
Dinámicas (interacción y activación grupal)	0	0	0	0	2	11%	16	89%
Tiempo dedicado a la presentación teórica	0	0	0	0	2	11%	16	89%
Tiempo dedicado a las actividades y dinámicas	0	0	0	0	2	11%	16	89%
Tiempo de receso	0	0	0	0	2	11%	16	89%

1\*: Muy deficiente. 2\*: Deficiente.

Observando la tabla previa se determina que los resultados de la evaluación del ítem “Contenido y estructura” arrojan que el 94% de los participantes estiman que la organización de los contenidos teóricos fue “excelente” y el 6% la consideraron “bueno”. Por otro lado, el 89% del grupo seleccionó la opción “excelente” para ponderar la organización de las actividades prácticas, las dinámicas, el tiempo dedicado a la presentación teórica, a las actividades y dinámicas, y de receso, mientras y el 11% le catalogó como “bueno”. Por último, la presentación audiovisual recibió una calificación de “excelente” por el 50%, de “bueno” por el 44% y de “regular” por el 6%.

Tabla 21.

*Resultados de la evaluación del programa informativo (Ítem: Recursos e instalaciones).*

Recursos e instalaciones	1*	2*	Regular		Bueno		Excelente	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Espacio físico	0	0	4	22%	8	44%	6	34%
Condiciones ambientales (iluminación y ventilación)	0	0	1	6%	4	22%	13	72%
Material de apoyo	0	0	0	0	4	22%	14	78%
Recursos audiovisuales (video-beam, laptop y sonido)	0	0	0	0	3	17%	15	83%

1\*: Muy deficiente. 2\*: Deficiente.

De la anterior tabla se evidencia que la calificación de los recursos e instalaciones dio como resultados que el 83% del grupo estimó que los recursos audiovisuales eran “excelente” y para el 17%, “bueno”. El material de apoyo para 78% estuvo “excelente” y para el 22% alcanzó un “bueno”. Por su parte, las condiciones ambientales fueron evaluadas con un “excelente” por el 72%, con “bueno” por el 22% y como “regular” por el 6%. Así mismo, el espacio físico recibió un “bueno” por el 44% de los participantes, un “excelente” asignado por el 34% y un “regular” por el 22% de los asistentes.

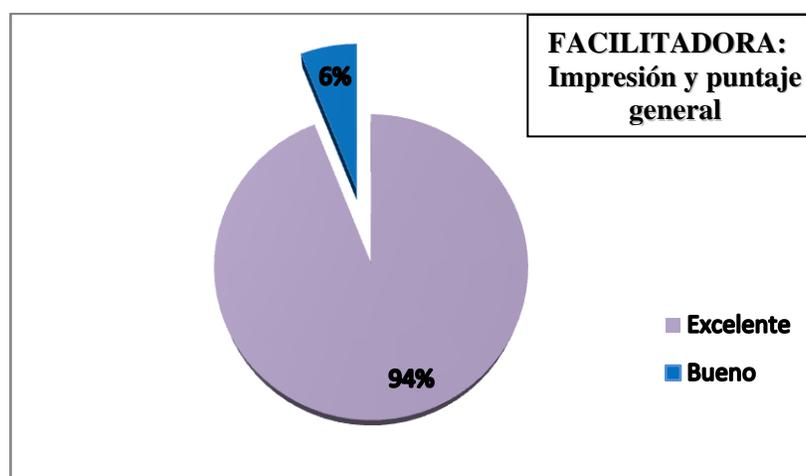
Tabla 22.

*Resultados de la evaluación del programa informativo (Ítem: Facilitadora).*

Facilitadora	1*	2*	3*	Bueno		Excelente	
				<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Dominio del grupo	0	0	0	1	6%	17	94%
Dominio del contenido	0	0	0	0	0	18	100%
Claridad en las instrucciones	0	0	0	3	17%	15	83%
Manejo del tiempo	0	0	0	2	11%	16	89%
Voz (volumen y tono)	0	0	0	0	0	18	100%
Impresión y puntaje general	0	0	0	1	6%	17	94%

1\*: Muy deficiente. 2\*: Deficiente. 3\* Regular.

La Tabla 19 da evidencia que la facilitadora fue calificada por la totalidad del grupo en su dominio del contenido y voz como “excelente”; su dominio del grupo fue evaluado como “excelente” por el 94% de los participantes y como “bueno” por el resto. Por otro lado, su manejo del tiempo fue considerado por el 89% de los asistentes como “excelente” y como “bueno” por el 11% restante. Como punto que puede considerarse concluyente de la actuación de la facilitadora se tiene que en el aspecto de “Impresión y puntaje general” fue valorado como “excelente” por el 94% de las personas que asistieron al taller y como “bueno” por el 6% de ellas. Esta distribución se observa en la figura siguiente.



*Figura 6.* Gráfico de torta de la distribución porcentual de la evaluación del aspecto “impresión y puntaje general” de la facilitadora.

La figura anterior muestra que la facilitadora obtuvo una evaluación en impresión y puntaje general, de excelente para 17 personas que representa el 94% y de bueno para una persona que significa un 6% del grupo asistente al taller.

Tabla 23.  
Resultados de la evaluación del programa informativo (Ítem: General).

General	1*	2*	3*	Bueno		Excelente	
				<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
El programa califica como	0	0	0	2	11%	16	89%

1\*: Muy deficiente. 2\*: Deficiente. 3\* Regular.

Como final de este apartado referido a la evaluación del programa, se puede observar en los resultados anteriores que para el 89% de los participantes el programa califica como “excelente” y para un 11% del grupo como “bueno”. Para su representación gráfica se muestra la siguiente figura.

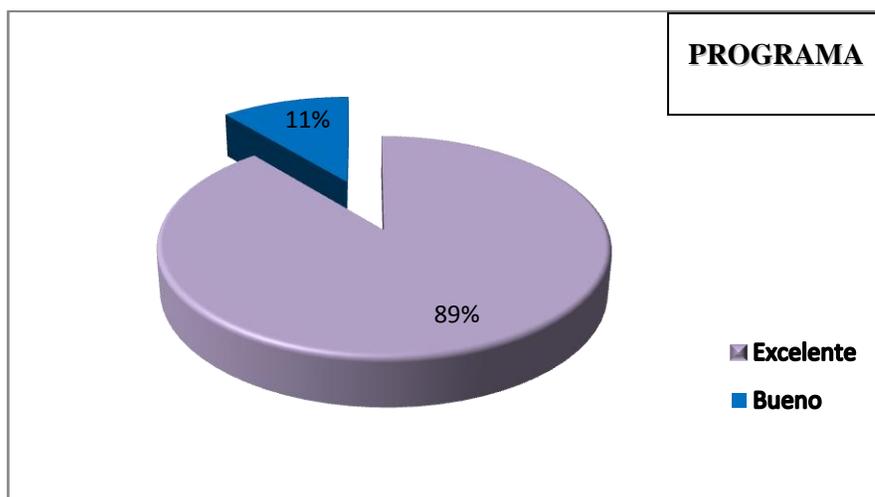


Figura 7. Gráfico de torta de la distribución porcentual de la evaluación del programa.

La figura anterior da cuenta de la evaluación obtenida por el programa, en la cual un 89% del grupo representado por 16 personas, lo valoran como “excelente” y la proporción restante de 11% constituido por 2 participantes, le asignan un nivel de “bueno”.

## VI. DISCUSIÓN

El desarrollo de este capítulo se sustenta en el contraste de los resultados obtenidos, expuestos en el capítulo previo, con los objetivos formulados para la presente investigación, la cual tuvo como propósito el determinar los efectos de un programa de asesoramiento psicológico informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes, dirigido a estudiantes que son atendidos por el Dpto. de Psicología de la Organización de Bienestar Estudiantil de la Universidad Central de Venezuela.

Con este propósito se formuló como primer objetivo específico diseñar y validar un programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes, dirigido a una muestra de estudiantes universitarios, lo cual requirió como primera acción llevar a cabo un arqueo bibliográfico, éste instauró las bases para la conceptualización de la variable objeto de estudio, la ansiedad ante los exámenes (AE), la cual comprende su definición, las causas que la originan, las consecuencias que ocasionan principalmente en el rendimiento académico, las técnicas para su manejo, donde se conoció y profundizó la información referida a la respiración profunda, la relajación progresiva de Jacobson y la visualización guiada. Así mismo, se conocieron investigaciones desarrolladas, tanto en el ámbito universitario como en el de educación primaria y secundaria, que dieron cuenta de las relaciones de la AE con distintas variables y de los diferentes abordajes de intervención empleados para su manejo.

Todo este compendio teórico valió para la formulación del plan del programa informativo, su manual del facilitador y el marco teórico que sustentó la información transmitida a los estudiantes universitarios participantes del asesoramiento grupal (Ver Anexos 1, 2 y 4). En este sentido, se diseñó el programa siguiendo los lineamientos de Guevara (2005) contemplando dentro de él: las tres fases (inicio, desarrollo y cierre), los objetivos a alcanzar, con sus respectivos contenidos y las actividades necesarias para ello; los recursos a utilizar (humanos y materiales); el tiempo estimado por actividad y, finalmente, los criterios y métodos de evaluación que permitieron valorar el éxito de la programación. Adicionalmente, como apoyo para la realización del programa se diseñó el manual del facilitador, donde se describen los procedimientos para ejecutar en cada una de las actividades previstas.

De igual forma, como parte de este objetivo se construyeron el instrumento de medición (Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes), los formatos de validación para los expertos (instrumento y programa), y los de evaluación para los participantes (primera sesión y programa) y el los de la observadora (objetivos del programa y facilitadora) (Ver Anexo 3 y del 5 al 10).

Finalizada la etapa de diseño del programa, el mismo fue validado por expertos de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela con experiencia en diseño de programas. Igualmente, la validación el instrumento de medición fue llevada a cabo por docentes con experiencia en evaluación escolar y en la variable AE. Adicionalmente, sobre la base de la opinión de estos expertos se estableció como porcentaje de efectividad del programa que la media de los aciertos de los participantes en el postest alcanzase un criterio mínimo del 70% (35 pts.) del puntaje total de aciertos (50 pts.). Por otro lado, previo a la validación del cuestionario, se ejecutó su pilotaje para estimar su tiempo de llenado y verificar la comprensión de las instrucciones y de los ítems.

El segundo objetivo establece la aplicación y evaluación del programa. En cuanto a la aplicación ésta se realizó el 10 de diciembre de 2014 en las instalaciones del Dpto. de Psicología de OBE, con la asistencia de 18 personas, con edades comprendidas entre 18 y 40 años, de ambos sexos y representando a ocho facultades de la UCV. A lo largo de ocho horas académicas se desarrollaron las distintas actividades, presentando en las primeras horas los contenidos teóricos y una vez finalizada su explicación, se ejecutaron las prácticas de las tres técnicas pautadas (respiración, relajación progresiva y visualización guiada).

Durante el taller se ejecutaron: dinámicas de rompe-hielo y activación, exposiciones teóricas ilustradas e interactivas, dramatizaciones de los contenidos teóricos, prácticas de las técnicas para el manejo de la AE. Todo el contenido planificado en el programa fue cubierto dentro del tiempo previsto. La facilitadora desplegó como estrategia durante las explicaciones de los contenidos teóricos y las explicaciones prácticas, hacer énfasis en los puntos evaluados en el instrumento de medición, con el propósito de que la información quedara fijada en los participantes, para ello continuamente formuló preguntas al grupo, repitió el tópico y solicitó la interpretación de algún aspecto en particular.

Al inicio del taller se pidió a los asistentes la manifestación de las expectativas con respecto al mismo, a su finalización se constató que hubo una satisfacción ante lo recibido. En términos generales, el grupo solicitó la aclaratoria de las dudas sobre los contenidos y actividades de manera oportuna; adicionalmente, con el llenado del formato de evaluación de la primera sesión del programa, se evidenció la necesidad de un número importante de participantes de profundizar en el conocimiento de la relajación progresiva, lo cual se realizó durante la explicación de su sesión práctica. A lo largo del transcurrir de las distintas actividades del taller se evidenció un clima de participación, cooperación, comodidad, diversión, cordialidad, camaradería, atención y seguimiento de instrucciones, disposición y apertura para la vivencia, reflexión, emocionalidad, sinceridad y empatía.

Para analizar la segunda acción de este objetivo, la evaluación de la aplicación del programa, es pertinente revisar el logro de los veinte objetivos específicos contenidos en él. En tal sentido, observando las tablas 9, 10 y 11 (Apartado 5.2.1.- Resultados) se deduce que en la fase de inicio, integrada por siete objetivos, en 4 de ellos se superaron los criterios esperados, en dos se alcanzó lo esperado y sólo uno estuvo por debajo de lo previsto, lo cual se explica porque la facilitadora indicó a los asistentes que manifestaran su expectativa con respecto al taller, dejando que la participación fuese espontánea en lugar de directiva como se estableció en el Manual del Facilitador, evidenciándose de esta forma el riesgo de aplicación previsto, referido a que los participantes no desearan hablar de la expectativa que tenían ante el taller.

En cuanto a los diez objetivos que integraban la fase de desarrollo se evidencia el logro de ocho de ellos por encima de lo previsto, uno alcanzado de acuerdo a lo esperado y uno que se ubicó por debajo del criterio esperado, éste correspondía a la actividad de visualización de “Yo y mi examen”, donde la mayoría de los participantes manifestaron dificultades para lograr la visualización, debido a estados de somnolencia e incomodidad probablemente por la cercanía de algún compañero, cambios de temperatura del aire acondicionado de la sala de dinámica y la experimentación de sintomatología fisiológica (taquicardia, dolor de cabeza, sudoración) que posiblemente fue producto de procesos de evitación de la situación imaginada al experimentar la propia ansiedad ante los exámenes. En relación a la fase de cierre, se lograron alcanzar los tres objetivos formulados.

De lo antes expuesto, se puede puntualizar afirmando que se lograron 18 objetivos de los 20 definidos para el programa informativo, representando un 90% de cumplimiento de la planificación formulada.

Por otro parte, para analizar el logro del tercer objetivo de la presente investigación referido a la evaluación de los efectos producidos por el programa, es indispensable la comparación de los resultados de los dos momentos de aplicación del “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”. Entonces, al comparar el pretest y el postest realizado por los participantes se puede afirmar, que se produjeron cambios significativos en el grupo debido a la aplicación del taller informativo para el manejo de la AE, ya que hubo un aumento en la media del postest en comparación con la del pretest, lo que indica efectividad del programa en cuanto a incrementar en los participantes su nivel de información para el manejo de la ansiedad ante los exámenes.

Del mismo modo, al contrastar el pretest y el postest de las siete áreas temáticas en las que se agruparon los 20 ítems del cuestionario (definición de AE, causas y consecuencias de la AE, efectos de la AE, técnicas en general, respiración profunda, relajación progresiva de Jacobson y visualización), los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas.

El último objetivo planteado fue referido a conocer la evaluación del programa informativo realizada por los participantes, para lo cual llenaron el formato de evaluación respectivo. De su análisis se tiene que el ítem “objetivos del programa” es excelente en su primer apartado para el 89% de los participantes, mientras que para el segundo apartado lo es para el 94%. En cuanto al ítem “contenido y estructura” la mayoría (89%) de los participantes lo califica en un nivel de excelente en 7 de los 8 tópicos evaluados, el único aspecto ponderado por la mitad de los asistentes entre el rango bueno y regular fue la presentación audiovisual, lo cual se puede justificar con el hecho de que su proyección se realizó sobre una superficie que distorsionaba levemente su contenido.

Por su parte, en el ítem “recursos e instalaciones”, los tópicos con menor porcentaje fueron el espacio físico y las condiciones ambientales donde el 66% y el 28% del grupo, respectivamente, los ubicó entre los rangos bueno a regular; es posible que algunos participantes se hayan sentido incómodos ante la cercanía durante las prácticas y hayan

sentido la temperatura del aire acondicionado más alta en las horas de la tarde, principalmente, durante la visualización de la situación de examen, razón por la cual expresaron esta opinión. En relación al ítem “facilitadora” entre el 83% y el 100% de los participantes califican como “excelente” sus aspectos de dominio de grupo y del contenido, claridad de las instrucciones, manejo del tiempo, voz, impresión y puntaje general. En este punto, es válido agregar que la observadora en la evaluación realizada a la facilitadora la ubica en el criterio de “excelente”. Retomando la evaluación del programa por los participantes, se concluye que a nivel general fue considerado “excelente” por el 89% del grupo y para el 11% como bueno, permitiendo con ello afirmar que lo impartido en el taller informativo fue ampliamente satisfactorio para sus participantes.

## VII. CONCLUSIONES

Como primer punto concluyente de este capítulo es importante señalar que se cumplieron los objetivos generales y específicos tanto del trabajo de investigación como los planteados para el programa que aportaría información para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en el grupo de estudiantes universitarios.

El programa de asesoramiento psicológico informativo aplicado resultó ser efectivo para el grupo de participantes, ya que experimentaron un incremento estadísticamente significativo en el nivel de información sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes.

Se puede indicar de esta forma que la información expuesta durante el taller informativo, vale decir definición de ansiedad ante los exámenes (Gutiérrez Calvo y Averó, 1995; Liebert y Morris, 1967; Miguel-Tobal y Casado, 1999); causas de la AE (Furlan, 2013a; Universidad de Almería, s.f.); consecuencias de la AE (Universidad de Almería, s.f.); efectos de la AE (Escalona y Miguel-Tobal, 1996); técnicas para el manejo de la AE (Furlan, 2013a); respiración profunda (González, 1992; Weinberg y Gould, 2010); Relajación Progresiva de Jacobson (Weinberg y Gould, 2010) y visualización guiada (Davis, McKay y Eshelman, 1985; Weinberg y Gould, 2010), fue conocida y retenida por los participantes una vez concluido el programa; por lo cual se concluye que lograron obtener información sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes.

La efectividad del programa se debió a una combinación de factores, cabe mencionar al basamento teórico que sustentó su diseño; la estructura de presentación de los contenidos, el reforzamiento de ellos dado por la facilitadora y su estrategia de enseñanza; lo significativo de las actividades y las dinámicas; la vivencia práctica de las técnicas para el manejo de la AE; y el rapport que se creó entre el grupo y la facilitadora dada su actuación de manera espontánea, activa, sensible, empática, dinámica, con buena escucha, estimulando la participación y aclarando las dudas presentadas, y el apoyo del co-facilitador ampliando contenidos.

Los resultados alcanzados con la aplicación del programa informativo consituyen una referencia de intervención exitosa y lo incluyen en el grupo de programas informativos que arrojan cambios significativos con su aplicación en poblaciones estudiantiles (Sánchez y Liendo (2006) y Gamba y Ortiz, 2010), así mismo puede ser considerado dentro del grupo de investigaciones psicoeducativas que obtienen resultados beneficiosos para las

poblaciones intervenidas (Díaz, Ferrer, García y Duarte (2001), Barros y cols. (2001), Bejarano, Ugalde y Morales (2005), Arias, Marcos, Giménez, Arias y Deronceré (2009), Huaiquián (2009), Arellano (2012), Illescas (2012) y Sánchez y Meneses (2014)); y de manera general, esta investigación en su totalidad y particularmente la formulación de su plan, puede servir de base para los trabajos de grado de posteriores estudiantes de la mención de Asesoramiento Psicológico y Orientación de la Universidad Central de Venezuela.

Durante el proceso que involucró el taller informativo, desde el momento de contactar la muestra hasta su clausura, la facilitadora tuvo presente el manejarse bajo los valores siguientes: profesionalismo, ética profesional, credibilidad, confidencialidad, respeto, cumplimiento de normas, horarios y contenidos; así mismo, como futura asesora psicológica desplegando los preceptos rogerianos de toda relación terapéutica, a saber, autenticidad, comprensión empática y aceptación incondicional, se concluye que estos elementos fueron reconocidos por los participantes a través de la calificación de excelencia otorgada en la evaluación final del programa.

En cuanto al desarrollo del taller informativo se puede concluir:

- Fue de suma importancia para los efectos de medir, con certeza, la información adquirida con la aplicación del programa, el haber realizado la validación del “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”, con expertas del área educativa conocedoras de evaluación escolar.
- La participación del co-facilitador complementando los contenidos teóricos y las prácticas, y dirigiendo la dinámica de activación de la jornada vespertina, la labor de observación y control de actividades de la observadora, y el apoyo logístico de ambos, constituyeron bastiones determinantes para la consecución de los objetivos del programa.
- El uso del video demostrativo, del modelaje de la facilitadora y la revisión de la ejecución de cada uno de los participantes, fueron acciones efectivas para que se lograra practicar correctamente la respiración profunda, y en consecuencia se alcanzara el criterio de cumplimiento del objetivo correspondiente.

- El llenado de la evaluación de la primera sesión fue determinante, ya que permitió satisfacer oportunamente la necesidad requerida por el grupo y corregir esta desviación que podría haber afectado el logro de los objetivos del programa,
- Es posible que los cambios ocurridos entre el nivel de información antes y después de la realización del taller, haya recibido influencia positiva de la parte práctica de las técnicas, esto es, que ésta haya contribuido a la fijación de los contenidos teóricos.
- Por otro lado, probablemente los participantes al inicio del taller experimentaron cierto grado de AE ante el llenado del pretest, situación que con las prácticas de relajación se pudo haber aminorado logrando un estado de tranquilidad para que el conocimiento adquirido apareciera y pudiese haber mayor número de aciertos en las respuestas del postest.
- Se decidió en esta investigación conformar un solo grupo para la aplicación del programa, considerando el número que en Dinámica de Grupos se establece como óptimo para realizar una intervención; en tal sentido, el número de 18 participantes fue adecuado para la explicación de los contenidos teóricos y la conducción de las prácticas.
- La estimación de duración del taller fue acertada ya que todos los objetivos fueron cubiertos en el tiempo de 8 horas académicas.

En cuanto a los participantes, el proceso de selección de la muestra permitió comprobar que el trabajar con un grupo de estudiantes universitarios, resulta complicado a los efectos de que su horario de clases y de evaluaciones se ajuste al horario y duración de este tipo de actividad; se evidenció que la mayoría de ellos les da prioridad a sus responsabilidades académicas aún cuando estén experimentando una condición psicológica que pudiera atenuarse con la asistencia a un taller informativo, como el dictado con el presente programa.

Por otra parte, al ofrecerle al grupo de estudiantes universitarios información teórico-práctica de las técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes, se está realizando una acción preventiva ante este trastorno psicológico, que aunque no se evaluaron los niveles de AE en los participantes antes y después de la intervención ni

tampoco se verificó que la experimentasen en su vida académica, el conocimiento adquirido les da una herramienta para abordarla en el futuro, ya sea porque deciden buscar apoyo psicológico de profesionales o por el darse cuenta obtenido se dediquen por motivación propia a profundizar la teoría y a practicar las técnicas conocidas. Igualmente, serán agentes multiplicadores de la información recibida.

En otro orden de ideas, la realización de este programa dentro de las instalaciones del Dpto. de Psicología de OBE, contribuyó a la labor de atención grupal planificada realizar durante el año 2014 por este departamento. Así mismo, esta actividad se convierte en una carta de recomendación para la incorporación a este servicio de futuros tesis de la mención de Asesoramiento Psicológico y Orientación de la UCV.

A título personal para la tesista-facilitadora representó una grandiosa experiencia de aprendizaje que le permitió transmitir los conocimientos adquiridos durante la formación, así como también, una valiosa experiencia humana al estar en contacto con un grupo de estudiantes con disposición, compromiso y deseos de mejorar su calidad de vida; reconociendo el impacto y el poder que es capaz de tener un profesional de esta corriente humanista sobre las personas que solicitan su conducción. En conclusión, una experiencia de aprendizaje que todo estudiante de la mención le convendría tener.

## VIII. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

### 8.1. Limitaciones

Durante la realización de este trabajo se hicieron presente una serie de aspectos que tuvieron cierta influencia sobre él, a continuación se hace una reseña de ellos.

La aparente carencia de publicaciones, tanto de programas informativos como de antecedentes de investigación de la variable ansiedad ante los exámenes en la mención de Asesoramiento Psicológico y Orientación, representó una dificultad para la creación del capítulo dedicado a establecer la relación de dicha mención con la variable intervenida, así como también la construcción del programa con miras a transmitir sólo información sin llevar a cabo una medición de los niveles de ansiedad ante los exámenes presentes en la muestra de estudio.

De igual forma, la restricción del acceso a buscadores académicos como el EBSCO y la dificultad para la adquisición de artículos de investigación en moneda extranjera, limitó la consulta de algunas fuentes primarias en idioma inglés; razón por la cual dentro del cuerpo teórico de esta estudio aparece la reseña de fuentes secundarias.

Dado que la selección de la muestra de esta investigación fue de manera no-probabilística intencional, en un grupo intacto que manifestó su voluntad de participación, no fue posible cumplir los requisitos experimentales de aleatorización de participantes y condiciones experimentales.

Debido a que el diseño seleccionado para este estudio, cuasi-experimental con pre y postest, tiene la desventaja de que no se puede controlar un número significativo de variables extrañas, no es posible concluir que el efecto alcanzado se debe totalmente a la variable independiente.

Por otro lado, el horario y la duración del taller fue una limitación para que algunos estudiantes participaran en el mismo, reduciendo el tamaño de los posibles voluntarios, ya que se comenzó contactando a un número de 58 personas y al final se hizo efectiva la asistencia de sólo 18 de ellas.

El espacio físico donde se dictó el taller y sus condiciones ambientales durante la jornada de la tarde, fueron factores que influyeron en la calificación obtenida en algunos criterios de evaluación del programa informativo realizada por los participantes.

## 8.2. Recomendaciones

En cuanto a las recomendaciones que surgen con la experiencia de aprendizaje vivida en la realización de esta investigación se tienen las siguientes.

Este estudio informativo puede constituir para futuras investigaciones una primera aproximación a una intervención formativa dirigida a la reducción de la AE, donde se desarrollaría el contenido del programa como una parte introductoria, se profundizaría en la práctica de las técnicas, haciendo mediciones de los niveles de AE antes y después de la aplicación.

Igualmente, esta investigación puede servir de modelaje para la formulación de otros tipos de intervenciones, a manera de ejemplo podrían ser: incorporar para el manejo de la AE, técnicas que promuevan el incremento de las habilidades para estudiar y presentar exámenes; otra donde se formen grupos comparativos, en los cuales uno reciba sólo información, otro con técnicas específicas de control de AE y otro con técnicas de estudio; otra investigación sería donde se apliquen sólo técnicas sin contenidos teóricos previos; en otro estudio se dictan los contenidos teóricos y seguidamente se efectúa la práctica de la técnica para así comparar con los resultados obtenidos en la presente investigación; otros trabajos donde se incorporen otras técnicas cognitivo-conductual y/o las novedosas como la aromaterapia, meditación plena con humor, reprocesamiento por movimiento ocular (EMDR), danzaterapia, entre otras.

Por otro lado, podría ser recomendable conocer en los participantes el nivel de ansiedad ante los exámenes, previo y posterior a la aplicación del programa; no obstante, debería ser muy bien justificada, en los objetivos de investigación y ante ellos, la relación que guarda esta medición con los objetivos de transmitir información que se plantean para el taller.

Es beneficioso incorporar actividades donde se comparta la vivencia y el sentir de cada estudiante sobre la ansiedad ante los exámenes, generando una mayor expresión grupal tanto a nivel cognitivo como afectivo, esto requeriría la asignación de un tiempo mayor de duración del taller y la experiencia para manejar cualquier proceso personal que aflorara en el grupo.

Resultaría interesante hacer un seguimiento para avalar el grado de efectividad del programa y el aprovechamiento que cada participante hizo del mismo, a través de un

debido seguimiento y feedback; así como también para constatar la orientación preventiva que dirigió la formulación del presente programa.

Podía resultar beneficiosa la implementación de un programa para dar información a docentes sobre las técnicas aplicadas en esta investigación, para que éstos puedan apoyar a sus alumnos en el manejo de la ansiedad experimentada ante la realización de los compromisos académicos propios de su quehacer estudiantil; aunado al hecho del beneficio colateral para el propio docente al tener un conocimiento que puede utilizar ante cualquier situación potencialmente ansiógena.

Así mismo, la información sobre el manejo de este tipo de ansiedad sería recomendable que se incluyera como parte del contenido de los cursos de inducción dictados al inicio de las carreras universitarias, a objeto que el estudiante cuente con herramientas que lo capaciten para una mejor adaptación a las exigencias de estudio y de desempeño académico.

En otro orden de ideas, este programa puede ser incorporado como parte de la planificación de talleres del Dpto. de Psicología de OBE, llevando a cabo su ejecución en forma frecuente, permitiendo brindar una atención en primera instancia para aquellos estudiantes afectados por este trastorno y que a posteriori se deriven a la constitución de un grupo de terapia. De igual manera, los tópicos sugeridos por los participantes en la evaluación de la primera sesión del programa, pueden constituirse en temas a desarrollar por el departamento con miras a la consecución de sus objetivos de mejoramiento de la calidad de vida de la masa estudiantil a la cual va dirigido sus servicios.

## REFERENCIAS

- Alonso, J., Angermeyer, M., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T., Bryson, H. et al. (2004). Prevalence of mental disorders in Europe: Results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109 (Suppl. 420), 21–27.  
Recuperado el 9 de enero de 2014, de <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.unal.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=7409a3da-bb0d-45d7-b1e4-df321c907b05%40sessionmgr198&hid=111>
- Álvarez, J. Aguilar, J. y Lorenzo, J. (2012) La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333 - 354.  
Recuperado el 30 de noviembre de 2013, de [http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/26/espagnol/Art\\_26\\_702.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/26/espagnol/Art_26_702.pdf)
- Arellano, M. (2012). *Efectos de un Programa de Intervención psicoeducativa para la optimización de las habilidades sociales de alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor*. Trabajo de grado de Maestría no publicada, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.  
Recuperado el 3 de enero de 2015, de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2740/1/arellano\\_om.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2740/1/arellano_om.pdf)
- Arias, M., Marcos, S., Giménez, M., Arias, J. y Deronceré, O. (2009). Modificación de conocimientos sobre conducta suicida en adolescentes y adultos jóvenes con riesgo. *MEDISAN* 13(1). Recuperado el 3 de enero de 2015, de [http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol13\\_1\\_09/san05109.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol13_1_09/san05109.htm)
- Arocha, L. (2004a). *Programación Neurolingüística (PNL) – Nivel Master*. Manuscrito no publicado. Conspiravivir. Caracas.
- Arocha, L. (2004b). *Introducción a la Hipnosis Ericksoniana*. Manuscrito no publicado. Conspiravivir. Caracas.
- Ávila-Toscano, J., Hoyos, S., González, D. y Cabrales, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 255 – 268.  
Recuperado el 17 de abril de 2014 de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/278/269>
- Barros, T., Barreto, D., Pérez, F., Santander, R., Yopez, E., Abad, F. y cols. (2001). Un modelo de prevención primaria de las enfermedades de transmisión sexual y del VIH-SIDA en adolescentes. *RevPanam Salud Pública* 10(2), 86-94.  
Recuperado el 3 de enero de 2015, de <http://www.scielo.org.ve/pdf/rpsp/v10n2/5861.pdf>

- Bausela, E. (2005) Ansiedad ante los exámenes; evaluación e intervención psicopedagógica *EDUCERE, Universidad de León, España*, 9 (31), 553 – 557. Recuperado el 1 de diciembre de 2013, de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20020>
- Bejarano, J., Ugalde, F., y Morales, B. (2005). Evaluación de un programa escolar en Costa Rica basado en habilidades para vivir. *Adiciones* 17(1), 71 - 80. Recuperado el 3 de enero de 2015, de <http://www.iafa.go.cr/investigaciones/epidemiologica/Evaluacion%20de%20un%20programa%20escolar%20en%20CR%20basado%20en%20habilidades%20para%20vivir.pdf>
- Bernstein, D. y Borkovec, T. (1999). *Entrenamiento en relajación progresiva: un manual para terapeutas*. (10ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Blank-Spadoni, N. (2013). *Writing about worries as an intervention for test anxiety in undergraduates*. University of Southern California, USA. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de <http://pqdtopen.proquest.com/pqdtopen/doc/1458633735.html?FMT=AI>
- Bowman, N. y Driscoll, R. (2013). *Test Anxiety Reduction and Confidence Training: A Replication*. Recuperado el 24 de agosto de 2014, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539070.pdf>
- Cano-Vindel, A. y Miguel-Tobal, J.J. (1999). Evaluación de la ansiedad desde un enfoque interactivo y multidimensional: El Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad-ISRA. *Psicología Contemporánea*, 6 (1), 14 – 21.
- Cardoso, M. (2011). Niveles de ansiedad ante los exámenes en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD, Revista de Psicología, Año XXIII*, 3(1), 453 – 456. Recuperado el 19 de abril de 2014, de [http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen3/INFAD\\_010323\\_453-456.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen3/INFAD_010323_453-456.pdf)
- Carpio, M., y Rojas, A. (2003). *Influencia del estilo de apego, estilos de afrontamiento, Autoconcepto y sexo en la ansiedad y la depresión de estudiantes universitarios que consultan por ayuda psicológica*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Recuperado el 1 de diciembre de 2013, de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAA4987.pdf>
- Casado, E. (1995). *De la orientación al asesoramiento: una selección de lecturas*. Universidad Central de Venezuela: Centro de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Cassady, J. y Johnson, R. (2001) Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.

Recuperado el 9 de enero de 2014 de <http://academicanxiety.org/wp-content/uploads/2011/04/cassady-johnson-2004.pdf>

Castro, M. y LLanes, J. (2010). Tutoría en resiliencia, [versión electrónica], *Revista LiberAddictus* 91(1), 40-42.

Catell, R. (1972). The nature and genesis of mood states: a theoretical model with experimental measurements concerning anxiety, depression, arousal, and other mood states. In: Spielberger, C.D. (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research*, 117-165. New York: Academic Press.

Centro de Investigaciones Médicas en Ansiedad. (2013/2014). *Centroima.com*. Recuperado el 18 de enero de 2014, de [http://www.centroima.com.ar/informacion\\_estadisticas.php](http://www.centroima.com.ar/informacion_estadisticas.php)

Costales, F. y Neira, F. (2011). Variables que influyen el rendimiento académico en los estudiantes de la UISEK Ecuador. *Anuario de la Universidad internacional SEK*, 12, 15 – 20. Recuperado el 9 de septiembre de 2014, de [http://www.uisek.edu.ec/publicaciones/ANUARIO%20UISEK%202011/1\)%20Costales%20&%20Neira%20\(2011\)%20-%20Variables%20que%20influyen%20el%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20los%20estudiantes%20de%20la%20UISEK%20Ecuador.pdf](http://www.uisek.edu.ec/publicaciones/ANUARIO%20UISEK%202011/1)%20Costales%20&%20Neira%20(2011)%20-%20Variables%20que%20influyen%20el%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20los%20estudiantes%20de%20la%20UISEK%20Ecuador.pdf)

Cuesta, M. y Mas, B. (2004). Intervención psicológica en un caso de ansiedad ante exámenes. *Acción Psicológica*, 3(2), 137-144. Recuperado el 1 de diciembre de 2013, de <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/accionpsicologica/article/view/508/445>

Custodero, J. (2013). *Anxiety and Test Anxiety: General and Test Anxiety Among College Students with Learning Disabilities*. University of California, Santa Bárbara, USA. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de <http://pqdtopen.proquest.com/pqdtopen/doc/1504844384.html?FMT=AI>

Chávez, E. (2004). *Estrategia de afrontamiento a la Ansiedad de Evaluación y su relación con el desempeño académico en estudiantes universitarios incorporados a modelos educativos innovadores*. Trabajo de Grado de Maestría, no publicado, Universidad de Colima, Colombia. Recuperado el 17 de abril de 2014, de [http://digeset.ucol.mx/tesis\\_posgrado/Pdf/ELSA\\_GUADALUPE\\_CHAVEZ\\_DE\\_ANDA.pdf](http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/ELSA_GUADALUPE_CHAVEZ_DE_ANDA.pdf)

Davis, M., McKay, M. y Eshelman, E. (1985). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Díaz, L., Ferrer, S., García, R. y Duarte, A. (2001). Modificaciones de los conocimientos y actitudes sobre salud bucal en adolescentes del reparto Sueño. *MEDISAN*, 5(2), 4-7. Recuperado el 3 de enero de 2015, de [http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol5\\_2\\_01/san01201.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol5_2_01/san01201.htm),

- Domínguez, S., Villegas, G., Cabezas, M., Aravena, S. y De la Cruz, M. (2013) Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Psicológica (Arequipa, Universidad Católica San Pablo)*, Año 3(3), 13-23 Recuperado el 19 de abril de 2014, de <http://ucsp.edu.pe/invpsicologia/wp-content/uploads/2014/01/Revista-de-Psicolog%C3%ADa-1er-art%C3%ADculo1.pdf>
- Driscoll, R. (2007). *Westside Test Anxiety Scale Validation*. Westside Psychology, Knoxville, Tennessee, USA. Recuperado el 24 de agosto de 2014, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495968.pdf>
- Driscoll, R., Holt, B. y Hunter, L. (2005). *Accelerated Desensitization and Adaptive Attitudes Interventions and Test Gains with Academic Probation Students*. Recuperado el 24 de agosto de 2014, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494905.pdf>
- Eisenmann, A. y Zuloaga, C. (2010). *Relación entre la práctica de Yoga y los niveles de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios*. UNIMET. Trabajo de Grado de Licenciatura, no publicado, Universidad Metropolitana, Caracas. Recuperado el 1 de diciembre de 2013, de <http://andromeda.unimet.edu.ve/anexos/tesis/texto/Post.php?Tesis=ATBF76E5R4.pdf&Cota=ATBF76E5R4&mfn=010873>
- Escalona, A. y Miguel-Tobal, J. (1996). Ansiedad ante los exámenes, evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Revista Ansiedad y estrés* 2(4), 195 – 209.
- Escalona, A. y Miguel-Tobal, J. (1998). Ansiedad y rendimiento. En J.J. Miguel-Tobal (Ed.). *Psicología de la ansiedad*. Madrid: Facultad de Psicología UCM: Mimeo.
- Escuela de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela (2004, octubre). *Pensum*. Caracas: Autor.
- Evans, G., Ramsey, G. y Driscoll, R. (2010). *Test-Anxiety Program and Test Gains with Nursing Classes*. Recuperado el 24 de agosto de 2014, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512827.pdf>
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Castillo, A. (2009). Ansiedad durante pruebas de evaluación académica: influencia de la cantidad de sueño y la agresividad. *Salud Mental* 32 (6), 479 – 486. Recuperado el 13 de mayo de 2014, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v32n6/v32n6a5.pdf>

- Flamini, M., Barbeito, C. y González, N. (2012). *Ansiedad ante exámenes en estudiantes de veterinaria: un estudio exploratorio*. IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina pp. 843 – 850.  
Recuperado el 18 de abril de 2014, de  
[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21065/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21065/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Furlan, L. (2013a), Eficacia de una Intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89. Recuperado el 1 de diciembre de 2013, de  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v22n1/v22n1a06.pdf>
- Furlan, L. (2013b), Construcción de una escala conductual de ansiedad frente a los exámenes (ECAE). *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5 (2), 81 – 89. Recuperado el 18 de abril de 2014, de  
<http://www.psiencia.org/index.php/psiencia/article/view/111/159>
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 6, 32 -51. Recuperado el 19 de abril de 2014, de  
<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/viewFile/533/473>
- Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D. Piemontesi, S. e Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios, *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-124.  
Recuperado el 1 de diciembre de 2013, de  
<http://revistas.javerianacali.edu.co/javevirtualoj/index.php/pensamientopsicologico/article/view/109/325>
- Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S., Illbele, A. y Martínez, M. (2012). Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 130-141. Recuperado el 18 de abril de 2014, de  
<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2903>
- Gamba, S. y Ortiz, V. (2010). *Efectos de un programa informativo sobre estrategias de afrontamiento ante la depresión en estudiantes de la Universidad Central de Venezuela*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- González, J.L. (1992). *Psicología y Deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, B. y García, A. (2011). *Abordaje de mal rendimiento académico en estudiante universitaria: Estudio de caso único*. Universidad de Jaén, Andalucía, España. Recuperado el 9 de septiembre de 2014, de:

<http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4645/Abordaje%20de%20un%20mal%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20Estudio%20de%20caso%20%C3%BAnico.pdf?sequence=1>

- Guevara, M. (2005). *Gerencia de servicios psicológicos: una estrategia para la formulación de programas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Gutiérrez Calvo, M. y Averó, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento vs. falta de confianza. *Psicothema*, 7(3), 569–578.
- Grandis, A. (2009). *Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios*. Universidad de Córdoba, Argentina. Recuperado el 8 de septiembre de 2014, de [http://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/239/grandis\\_amanda\\_mercedes.pdf?sequence=1](http://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/239/grandis_amanda_mercedes.pdf?sequence=1)
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan L. y Pérez, E. (2008). Adaptación de la Escala de Afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen (COPEAU). *Avaliação Psicológica*, 7(1), 1-9. Recuperado el 17 de abril de 2014, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712008000100003&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712008000100003&script=sci_arttext)
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan L. y Volker, H. (2008). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los exámenes: GTAI-A. *Evaluar*, 46 – 60. Recuperado el 17 de abril de 2014, de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/504>
- Hernández-Pozo, M., Coronado, O., Araujo, V. y Cerezo, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. Universidad Nacional Autónoma de México, Iztacala, México. *Acta Colombiana de Psicología* 11 (1), 13 – 23. Recuperado el 8 de septiembre de 2014, de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v11n1/v11n1a02.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: McGraw Hill Interamericana.
- Herrero, V. y Cano-Vindel, A. (2010). Un caso de trastorno adaptativo con ansiedad: evaluación, tratamiento y seguimiento. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 53-59. Recuperado el 9 de diciembre de 2013, de [http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_6\\_esp\\_53-59.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_6_esp_53-59.pdf)
- Hodapp, V., Glanzmann, P.G. y Laux, L. (1995). Theory and measurement of test anxiety as a situationspecific trait. En C.D. Spielberger y P.R. Vagg (Eds.). *Test Anxiety. Theory, Assessment, and Treatment* (pp.47-58). Washington: Taylor & Francis.

- Huaiquián, C. (2009). Intervención psicoeducativa basada en imágenes en niños y niñas con trastornos generalizados del desarrollo. Trabajo de grado de Maestría, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. *Revista Chilena de Neuropsicología* 4(2), 138-148. Recuperado el 3 de enero de 2015, de <http://www.neurociencia.cl/dinamicos/articulos/143909-rcnp2009v4n2-8.pdf>
- Illescas, P. (2012). *Ansiedad a los Exámenes: Ciencia de la Mente, Cerebro y Educación*. Trabajo de Grado de Licenciatura, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador. Recuperado el 30 de noviembre de 2013, de <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/2218/1/106002.pdf>
- Johnson, C. (2013). *The effect of diffused aromatherapy on test anxiety among baccalaureate nursing students*. Capella University, Minneapolis, USA. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de <http://pqdtopen.proquest.com/pqdtopen/doc/1417763451.html?FMT=AI>
- Kacprowicz, J. (2008). *The effects of short-term relaxation training on high-achieving eighth grade students' test anxiety and self-esteem*. Tennessee State University, USA. Recuperado el 24 de agosto de 2014, de <http://pqdtopen.proquest.com/pqdtopen/doc/304339334.html?FMT=AI>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México: McGraw Hill Interamericana.
- Larson, H., El Ramahi, M., Conn, S., Estes, L. y Ghibellini, A. (2010). Reducing Test Anxiety among Third Grade Students through the Implementation of Relaxation Techniques. *Journal of School Counseling*, 8 (19). Recuperado el 20 de agosto de 2014, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ885222.pdf>
- López, G. y Acuña, S. (2000). *Ansiedad ante exámenes en estudiantes de secundaria: un programa de intervención cognitivo-conductual*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 14: práctica educativa en espacios escolares. Recuperado el 1 de diciembre de 2013, de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_14/po-nencias/1495-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/po-nencias/1495-F.pdf)
- Losada, V. (1994). Algunas notas sobre el “problema del método” en orientación. En Casado, E. (1995). *De la orientación al asesoramiento: una selección de lecturas*. Universidad Central de Venezuela: Centro de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Mahler, C. (1971). Orientación de grupo (J.V. Losada, Trad.) The personnel and guidance journal 49, 601 – 610. (Trabajo original publicado en 1971). En *Opción de Orientación* (Eds.). Técnicas de orientación de grupos. (pp. 9-16). Manual no publicado, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.

- Marepour, A., Najafi, M. y Rafaatmah, M. (2012). The Comparison of the Effectiveness of Systematic Desensitization, Study Skills and Combination Method in Decreasing Test Anxiety . *Journal of Clinical Psychology* 4 (1), 55 – 64.  
Recuperado el 5 de septiembre de 2014, de  
[http://jcp.semnan.ac.ir/files/site1/user\\_files\\_091e30/admin-A-10-1-114-0b4931b.pdf](http://jcp.semnan.ac.ir/files/site1/user_files_091e30/admin-A-10-1-114-0b4931b.pdf)
- Martínez, S., Somoza, J., Pincirolli, M., Grimaldi, M., Morelli, G., Garbi, M. y cols. (2012). *Análisis de los niveles de ansiedad frente al examen final durante el trayecto curricular*. IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina, pp. 241 – 280. Recuperado el 8 de septiembre de 2014 de  
[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21553/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21553/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- McGuigan, F. (1996). *Psicología Experimental* (6ª ed.). México: Prentice Hall.
- Michael, B. (2012). *Effects of Visualization on Academic Performance*. Wright State University, Ohio, USA. Recuperado el 17 de agosto de 2014, de  
[https://etd.ohiolink.edu/ap/10?0::NO:10:P10\\_ACCESSION\\_NUM:wright1345147538](https://etd.ohiolink.edu/ap/10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:wright1345147538)
- Miguel-Tobal, J.J. (1996). *La Ansiedad. Guías prácticas. Psicología y bienestar*. Madrid: Aguilar.
- Miguel-Tobal, J.J. y Cano-Vindel, A. (2002). *ISRA- Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad. Manual*. Recuperado el 07 de diciembre de 2013, de  
[http://scholar.google.co.ve/scholar\\_url?hl=es&q=http://www.researchgate.net/publication/230577105\\_Inventario\\_de\\_situaciones\\_y\\_respuestas\\_de\\_ansiedad\\_\(ISRA\)\\_Manual.\\_Inventory\\_of\\_Situations\\_and\\_Responses\\_of\\_Anxiety\\_\(ISRA\).Manual/file/9fd512e31e80bb76.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm3tT6CvYswy-7Qrp1wDqJb57](http://scholar.google.co.ve/scholar_url?hl=es&q=http://www.researchgate.net/publication/230577105_Inventario_de_situaciones_y_respuestas_de_ansiedad_(ISRA)_Manual._Inventory_of_Situations_and_Responses_of_Anxiety_(ISRA).Manual/file/9fd512e31e80bb76.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm3tT6CvYswy-7Qrp1wDqJb57)
- Miguel-Tobal, J.J., y Casado, M.I. (1999). Ansiedad: Aspectos básicos y de intervención. En E.G. Fernández-Abascal y F. Palmero (Eds.): *Emociones y Salud* (pp. 91-142). Barcelona, España: Ariel.
- Montaña, L. (2011). *Ansiedad en situación de examen y estrategias de afrontamiento en alumnos universitarios de 1º y 5º año*. Universidad Abierta Interamericana. Argentina. Recuperado el 30 de noviembre de 2013, de  
<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104092.pdf>
- Moore, B. (2013). *Test Anxiety and Nursing Students*. East Tennessee State University, Tennessee, USA. Recuperado el 5 de septiembre de 2014, de  
<http://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1173&context=honors>
- Morales, G., Gallego, L., Mestre, M. y Sancho, C. (2002). *Manejo de la ansiedad ante la evaluación*. *Interpsiquis*, 3º Congreso Virtual de Psiquiatría.

- Motevalli, S., Roslan, S., Sulaiman, T., Hamzah, S., Hassan, N. y Garmjani, M. (2013). New Study Skills Training Intervention for Students Who Suffer from Test Anxiety. *Asian Social Science*, 9 (7), 85 – 96.  
Recuperado el 5 de septiembre de 2014, de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/27933/16853>
- Navlet, M. (2012). *Ansiedad, estrés y estrategias de afrontamiento en el ámbito deportivo: un estudio centrado en la diferencia entre deportes*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado el 30 de noviembre de 2013, de <http://eprints.ucm.es/15771/1/T33813.pdf>
- Nering, V. (2012). *The impact of expressive writing on test anxiety*. University of Texas, Austin, USA. Recuperado el 13 de agosto de 2014, de <http://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/ETD-UT-2012-05-5625/NERING-THESIS.pdf?sequence=1>
- Noguera, C. (1984). *Clasificación de las investigaciones en psicología*. Caracas: Servicio de Publicaciones, Escuela de Psicología, UCV.
- Obregón, F. (2007). *Guía de observación de los facilitadores por parte del observador*. (Adaptación del documento original de Corrales, s.f.). Escuela de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Obregón, F. (2009). *La evaluación y la investigación en el trabajo con grupos*. Manuscrito no publicado. Escuela de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Obregón, F. y Vernet, O. (2010). *Pautas para Informe de Facilitación*. Manuscrito no publicado. Escuela de Psicología. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- O'Brien, D. (2013). *Using mindfulness meditation intermixed with humor to reduce anxiety among nursing students during clinical practice*. Capella University, Minneapolis, USA. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de <http://pqdtopen.proquest.com/pqdtopen/doc/1432008708.html?FMT=AI>
- Olivares, J., Méndez, F. y Ríos, M. (2002). El entrenamiento de padres en contextos clínicos y de la salud. En V. Caballo y M.A. Simon (Dir.). *Manual de Psicología clínica infantil y del adolescente. Trastornos específicos* (pp. 127-156). Madrid: Pirámide.
- Organización Panamericana de la Salud. (2012). *Día Mundial de la Salud Mental: la depresión es el trastorno mental más frecuente*. Recuperado el 11 de enero de 2014, de [http://www.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7305%3Adia-mundial-de-la-salud-mental-la-depresion-es-el-trastorno-mental-mas-frecuente-&catid=740%3Anews-press-releases&Itemid=1926&lang=es](http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=7305%3Adia-mundial-de-la-salud-mental-la-depresion-es-el-trastorno-mental-mas-frecuente-&catid=740%3Anews-press-releases&Itemid=1926&lang=es)

- Palella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa* (2ª ed.). Caracas: FEDUPEL.
- Pérez, G., Pérez, A. y Medina, O. (s.f.). Prevalencia de trastornos del sueño, ansiedad y depresión en estudiantes universitarios, y su relación con el estilo de vida. *Artículos de investigación, Colegio Venezolano de Psicofarmacología*. Recuperado el 9 de septiembre de 2014, de <http://www.neuropsicove.org.ve/index.php/component/content/article/23-version-digital-vol-2-no-1-ano-2011/version-digital-vol-2-no-1-ano-2011/67-prevalencia-de-trastornos-del-sueno-ansiedad-y-depresion-en-estudiantes-universitarios-y-su-relacion-con-el-estilo-de-vida>
- Pérez San Gregorio, M. y Borda, M. (2000). Estrategias de intervención psicológica para potenciar el rendimiento académico de los alumnos. *Revista de Enseñanza Universitaria Extraordinario*. 273-280. Recuperado el 1 de diciembre de 2013, de [http://institucional.us.es/revistas/universitaria/extra2000/art\\_24.pdf](http://institucional.us.es/revistas/universitaria/extra2000/art_24.pdf)
- 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. *Revista Tesis Facultad de Psicología* (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), 1 (1), 74-86. Recuperado el 11 de enero de 2014, de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/4118>
- Piemontesi, S., Heredia, D. y Furlan, L. (2012). Propiedades psicométricas de la versión en español revisada del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-AR) en universitarios argentinos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 177-186. Recuperado el 30 de noviembre de 2013, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n1/v11n1a14.pdf>
- Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez-Rosas, J. y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 28 (1, enero), 89 - 96. Recuperado el 18 de abril de 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16723161011.pdf>
- Pitoni, D. y Rovella, A. (2013). Ansiedad y perfeccionismo: su relación con la evaluación académica universitaria. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. *Enseñanza e investigación en Psicología* 18 (2), 329-341. Recuperado el 9 de septiembre de 2014, de [http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP\\_18\\_2/329.pdf](http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_18_2/329.pdf)
- Politowski, J., Gerlach, S., Ingino, A. y Porter, M. (2013). *A relationship between test anxiety and GPA: A comparison of test, state and trait anxieties in a doctor of chiropractic program*. Recuperado el 5 de septiembre de 2014, de <http://www.logan.edu/mm/files/LRC/Senior-Research/2013-aug-10.pdf>

- Posada-Villa, J., Buitrago-Bonilla, J., Medina-Barreto, Y. y Rodríguez-Ospina, M. (2006). Trastornos de ansiedad según distribución por edad, género, variaciones por regiones, edad de aparición, uso de servicios, estado civil y funcionamiento/discapacidad según el Estudio Nacional de Salud Mental-Colombia. *NOVA- Publicación Científica*, 4(6), 33-41.  
Recuperado el 11 de enero de 2014, de [http://www.unicolmayor.edu.co/invest\\_nova/NOVA\\_10/NOVA6\\_ARTORIG2.pdf](http://www.unicolmayor.edu.co/invest_nova/NOVA_10/NOVA6_ARTORIG2.pdf)
- Puchol, D. (2003). Los trastornos de ansiedad: la epidemia silenciosa del siglo XXI. *Revista Psicología Científica.Com*, 15, Año 2013. Recuperado el 11 de enero de 2014, de <http://www.psicologiacientifica.com/trastornos-de-ansiedad-epidemia/>
- Quintero, L. y Boersner, D. (1996) *La persona más importante de tu vida eres tú* (3ª ed.). Caracas: Servicio Gráfico Toty.
- Ravin, S. (2008). The mediating effect of locus of control in the relationship between socially-prescribed perfectionism and test anxiety. American University, Washington, D.C., USA. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de <http://pqdtopen.proquest.com/pqdtopen/doc/304683855.html?FMT=AI>
- Real Academia Española. (2001). Nivel. En *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Recuperado el 20 de diciembre de 2014, de <http://lema.rae.es/drae/?val=nivel>
- Real Academia Española. (2001). Información. En *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Recuperado el 20 de diciembre de 2014, de <http://lema.rae.es/drae/?val=informaci%C3%B3n>
- Reyes, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de UNMSM*.  
Recuperado el 19 de abril de 2014, de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/590/1/reyes\\_ty.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/590/1/reyes_ty.pdf)
- Reyes, M. y Sufuentes, B. (2004). *Programa de reducción de ansiedad ante los exámenes en dos grupos de adolescentes*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Rogers, C. (1975). *El proceso de convertirse en persona, mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, G., Aguijo, H. y Ramírez, D. (2011). *Influencia de la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Recuperado el 8 de septiembre de 2014, de <http://es.scribd.com/doc/75088448/Inluencia-de-La-Ansiedad-Ante-Los-Examenes-y-El-Rendimiento-Academico>

- Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Sáez, R. (2001). *Los juegos psicológicos según el Análisis Transaccional: Dos no juegan, si uno no quiere*. Madrid: CCS.
- Sánchez, A. y Liendo, L. (2006). *Efectos de un programa de educación sexual en dos muestras de adolescentes*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Sánchez, A. y Meneses, M. (2014). *Efectos de un Programa de Intervención Conductual sobre el Estrés en Niños con Cáncer, en la Unidad de Oncología Pediátrica del Centro Ortopédico Podológico de Caracas*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Sánchez-Gallo, M., Castañeiras, C. y Posada, M. (s.f.). *Ansiedad de evaluación en estudiantes universitarios: Estudio de las relaciones entre autoeficacia percibida y afrontamiento efectivo ante situaciones de examen*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología, IV Congreso Marplatense de Psicología, VI Encuentro de Becarios de Investigación. Recuperado el 07 de diciembre de 2013, de <http://www.yumpu.com/es/document/view/14563901/ansiedad-de-evaluacion-en-estudiantes-universitarios-seadpsi>
- Schroh, A. (2011) *Resiliencia y ansiedad en estudiantes universitarios*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Shertzer, B. y Stone, S. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico*. México: Paidós.
- Soto, N. (2007). *Implementation and Assessment of a Test Anxiety Reduction Program with 10th Graders and Their Subsequent Performance on the MontCAS Criterion Referenced Test*. University of Montana, USA.  
Recuperado el 13 de agosto de 2014, de <http://etd.lib.umt.edu/theses/available/etd-03282007-161609/unrestricted/umi-umt-1013.pdf>
- Spielberger, C.D. (1972). *Anxiety: Currents Trends in Theory and Research* (Vol 1). Nueva York: Academic Press.
- Spielberger, C.D. (1980). *Tensión y ansiedad*. México: Multimedia Publications, Inc.
- Spielberger, C.D. y Vagg, P. (1995). *Test Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment*. Washington: Taylor & Francis.
- Tatum, T., Lundervold, D., y Ament, P. (2006). Abbreviated Upright Behavioral Relaxation Training for Test Anxiety Among College Students: Initial Results. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy* 2 (4), 475 – 480. Recuperado el 5 de septiembre de 2014, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ804054.pdf>

- Thompson, K. (2003). *The impact of a cognitive-behavioural program on test anxiety symptoms in high school students*. Universidad de Murdoch, Australia.  
Recuperado el 13 de agosto de 2014, de  
<http://researchrepository.murdoch.edu.au/360/2/02Whole.pdf>
- Torres, D. (2010). *Programa de intervención dirigido a una muestra de estudiantes que presentan ansiedad ante los exámenes*. Trabajo de grado de Especialización, Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.  
Recuperado el 30 de noviembre de 2013, de  
[http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1059/1/digital\\_18529.pdf](http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1059/1/digital_18529.pdf)
- Universidad de Almería (s.f.). *Programa autoaplicado para el control de la ansiedad ante los exámenes*. Recuperado el 13 de mayo de 2014, de  
<http://www.udl.cat/serveis/seu/ansietat/pdfs/capitulo01.pdf>
- Vargas, 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 Amazonía Peruana: ciclo 2009-I*.  
Recuperado el 1° de diciembre de 2014, de  
[http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1684/1/vargas\\_rg.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1684/1/vargas_rg.pdf)
- Weinberg y Gould. (2010) *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. (4ª ed.). Madrid: Médica Panamericana.
- Wigozki, H., Ochoa, A., Losada, J. y Martínez, M. (2004). *Instituto Venezolano de Gestalt Manual I* [Versión digital]. Caracas: Instituto venezolano de Gestalt.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: publishing Press.
- Zondi, L. (2013). *The effect of breathing techniques on test anxiety among students at the University of Zululand*. University of Zululand, South Africa.  
Recuperado 11 de agosto de 2014, de  
<http://uzspace.uzulu.ac.za/bitstream/handle/10530/1259/The%20effect%20of%20breathing%20techniques%20on%20test%20anxiety%20among%20students%20at%20the%20University%20of%20Zululand.pdf?sequence=1>

**ANEXOS**

<b>ANEXO 1</b>
----------------

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA INFORMATIVO PARA EL MANEJO DE  
ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD  
CENTRAL DE VENEZUELA**

**FORMULACIÓN GENERAL DEL PLAN**

Objetivo general: Que los participantes logren obtener información sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes.

Objetivos específicos:

3. Que los participantes obtengan información sobre:
  - Ansiedad ante los exámenes (AE): Definición, causas, consecuencias y efectos.
  - Técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes:
    - Respiración profunda
    - Relajación Progresiva de Jacobson
    - Visualización Guiada
4. Que los participantes realicen una práctica de las técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes: respiración profunda, Relajación Progresiva de Jacobson y Visualización Guiada.

### FASE DE INICIO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Que los participantes conozcan a la facilitadora y reciban la bienvenida al taller.	<p>a. Datos de identificación de la facilitadora.</p> <p>b. Bienvenida al taller.</p>	<i>La Bienvenida</i>	<p><i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes <i>Tiempo:</i>3min</p>	Que todos los participantes estén ubicados en sus asientos, y al menos el 80% de los ellos respondan verbalmente al saludo y comuniquen interés con su conducta no verbal. (Mirada y cuerpo dirigido a la facilitadora, asentir con la cabeza, sonreír).
Que los participantes completen la evaluación pre-test del programa informativo.	Manejo de la ansiedad ante los exámenes	<p><i>Pretest</i> <i>“Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”</i></p>	<p><i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes <i>Materiales:</i> 18- Instrumentos 18 –Lápices 18- Carpetas para apoyar <i>Tiempo:</i> 10 min</p>	Que el 100% de los participantes responda a todos los ítems del instrumento.
Que los participantes logren activarse mediante movimientos corporales.	Activación de energías	<p><i>Muévanse como yo (Cada participante realizará un movimiento para eliminar la tensión percibida en alguna parte de su cuerpo, el resto de los participantes lo imitará)</i></p>	<p><i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes <i>Tiempo:</i> 5 min</p>	Que cada uno de los participantes realice un movimiento para activar su cuerpo y que sea seguido por el resto del grupo.

**FASE DE INICIO (Continuación)**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Que los participantes manifiesten cómo se sienten en el momento presente.	Identificación del estado anímico de los participantes.	<i>Ronda Gestáltica</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadores y participantes <i>Tiempo:5 min</i>	Que el 80% de los participantes expresen verbalizaciones acerca de cómo se sienten en ese momento.
Que los participantes se conozcan entre sí.	Datos de identificación de los participantes	<i>Mi compañero(a) es y se identifica con... (Cada participante dibujará un elemento de la naturaleza con el cual se identifique, compartirá con su pareja datos personales y el aspecto del dibujo con el cual se identifica, para que haga su presentación al resto del grupo)</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes Hojas blancas, lápices, creyones, marcadores <i>Tiempo:30 min</i>	Que el 100% de los participantes realice la presentación de la pareja a partir de sus datos personales y del dibujo elaborado.

## FASE DE INICIO (Continuación)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Que los participantes manifiesten sus expectativas con respecto al taller.	Expectativas de los participantes	<i>Yo espero de este taller...</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes <i>Materiales:</i> Pizarra acrílica y marcadores <i>Tiempo:</i> 10 min	Que el 80% de los participantes manifiestan al menos una expectativa con respecto al programa.
Que los participantes conozcan y entiendan la estructura del taller.	Estructura del taller: Objetivo Contenidos Duración	<i>Lo que ofrece este taller</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes <i>Materiales:</i> Video-Beam Laptop Presentación en power point <i>Tiempo:</i> 10 min	Que al menos ocho participantes respondan correctamente a las preguntas: cuál es el objetivo general, cuáles son los objetivos específicos, cuánto es la duración del taller, cuál es su horario, cuántos recesos se tomarán y de cuánto tiempo, cuánto tiempo tendremos para comer, para qué responderán de nuevo el cuestionario de la mañana y qué evaluarán los participantes.

## FASE DE DESARROLLO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Que los participantes conozcan y retengan información sobre la definición, causas y consecuencias de la ansiedad ante los exámenes.	Ansiedad ante los exámenes: Definición Causas Consecuencias	<i>Ya tengo la información de la AE...</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes <i>Materiales:</i> Video-Beam Laptop Presentación en power point <i>Tiempo: 25min</i>	Esta actividad se evaluará con el post-test. Se establece un criterio mínimo de aciertos del 70% de las preguntas del cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes.
Que los participantes conozcan y retengan información sobre los efectos de la ansiedad ante los exámenes.	Efectos de la ansiedad ante los exámenes	<i>Dramatizando los efectos de la AE</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes. <i>Materiales:</i> Escrito sobre efectos de la AE. Papel bond, marcadores, creyones, caramelos <i>Tiempo: 25 min</i>	Esta actividad se evaluará con el post-test. Se establece un criterio mínimo de aciertos del 70% de las preguntas del cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes.
<b>RECESO 15 MINUTOS</b>				

## FASE DE DESARROLLO (Continuación)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Que los participantes conozcan y retengan información sobre las técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes	Técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes: respiración profunda, relajación progresiva de Jacobson y visualización guiada	<i>Técnicas para el manejo de la AE</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes <i>Materiales:</i> Video-Beam Laptop Presentación en power point <i>Tiempo:</i> 15 min	Esta actividad se evaluará con el post-test. Se establece un criterio mínimo de aciertos del 70% de las preguntas del cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes.
Que los participantes realicen una práctica de respiración profunda	Respiración profunda	<i>Respirando profundamente</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes Video-Beam Laptop Video <i>Tiempo:</i> 15 min	Que al menos el 70% de los participantes manifiesten haber realizado la respiración profunda en forma correcta. Sintiendo que el aire llegó a la parte más baja y amplia de sus pulmones.
Qué los participantes realicen una práctica de respiración profunda asociándola con su color de tranquilidad para favorecer y facilitar la relajación como respuesta contraria a la ansiedad	Respiración profunda	<i>Respirando profundamente mi color de tranquilidad</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes <i>Materiales:</i> Hojas de papel, creyones <i>Tiempo:</i> 15 min	Que al menos el 70% de los participantes manifiesten haber ejecutado la respiración profunda asociándola con su color de tranquilidad.

**FASE DE DESARROLLO (Continuación)**

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
Que los participantes realicen la evaluación escrita de la sesión llenando el “Formato de Evaluación de la Primera Sesión del Programa Informativo para el Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes”.	Evaluación de la sesión	<i>Mi evaluación para la sesión mañanera</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes <i>Materiales:</i> 18- Instrumentos 18 –Lápices 18- Carpetas para apoyar <i>Tiempo:5 min</i>	Que el 100% de los participantes responda al formato de evaluación en su totalidad.
<b>RECESO PARA ALMORZAR: 1 hora, 10 minutos</b>				

## FASE DE DESARROLLO (Continuación)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Que los participantes logren la activación de su cuerpo mediante una actividad de movimiento grupal.	Activación de energías	<i>Te llevo la contraria (Los participantes en un círculo uno detrás de otro, manos apoyadas en los hombros de la persona que tienen adelante, realizarán movimientos contrarios a los indicados por la facilitadora.)</i>	<i>Humanos: Facilitadora y participantes Tiempo: 10 min</i>	Que al menos el 80% de los participantes expresen sonrisas, carcajadas, respiración amplia, gritos y expresiones verbales que den evidencia de que se han activado sus cuerpos.
Que los participantes realicen una práctica de relajación progresiva de Jacobson.	Relajación progresiva de Jacobson	<i>Mi cuerpo tenso y mi cuerpo relajado</i>	<i>Humanos: Facilitadora y participantes. Materiales: Equipo de audio y música instrumental Tiempo: 25 min</i>	Que al menos el 70% de los participantes expresen que se sienten más relajados, dando expresiones verbales tales como: <i>“mi corazón late más lento, tengo sensación de pesadez en alguna parte del cuerpo, no me provoca moverme, tengo el cuerpo liviano, me dio sueño, tengo el cuerpo todo relajado”</i> .

**FASE DE DESARROLLO (Continuación)**

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
Que los participantes realicen una práctica de visualización guiada	Visualización guiada	<i>Mi sitio ideal de descanso</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes <i>Materiales:</i> Equipo de audio y música instrumental <i>Tiempo:</i> 20 min	Que al menos el 70% de los participantes manifiesten haber logrado experimentar la visualización de su sitio ideal de descanso.
<b>RECESO 15 minutos</b>				
Qué los participantes realicen una práctica de visualización guiada de una situación de examen, donde se integran las técnicas trabajadas de respiración profunda, relajación progresiva de Jacobson.	Respiración profunda Relajación Progresiva de Jacobson Visualización guiada	<i>Yo y mi examen</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes <i>Materiales:</i> Equipo de audio y música instrumental <i>Tiempo:</i> 20 min	Que al menos el 70% de los participantes manifiesten haber logrado experimentar la visualización de la situación de examen, haber respirado profundamente y relajado los músculos que estuviesen tensos.

**FASE DE CIERRE**

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
Que los participantes expresen, mediante una figura y sus manifestaciones verbales qué se llevan de aprendizaje del taller.	Dinámica para compartir experiencia	<i>En plastilina represento mi aprendizaje</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes <i>Materiales:</i> Barras de plastilina <i>Tiempo:</i> 20 min	Que el 100% de los participantes expresen mediante una figura y sus manifestaciones verbales lo que aprendieron con el taller.
Que los participantes completen la evaluación post-test del programa informativo.	Manejo de la ansiedad ante los exámenes	<i>Postest “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes <i>Materiales:</i> 18- Instrumentos 18 –Lápices 18- Carpetas para apoyar <i>Tiempo:</i> 10 min	Que el 100% de los participantes responda a todos los ítems del instrumento.
Que los participantes realicen la evaluación escrita del programa llenando el “Formato de Evaluación del Programa Informativo para el Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes”.	Evaluación del programa	<i>Mi evaluación para el taller</i>	<i>Humanos:</i> Facilitadora y participantes <i>Materiales:</i> 18- Instrumentos 18 –Lápices 18- Carpetas para apoyar <i>Tiempo:</i> 10 min	Que el 100% de los participantes responda al formato de evaluación en su totalidad.
<b>ENTREGA DE CERTIFICADOS</b>				

## MARCO TEÓRICO DE APOYO PARA EL TALLER

### QUÉ ES LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES (AE)

Una respuesta emocional, patrón de respuestas o rasgo específico-situacional, que lleva a la persona a experimentar una elevada preocupación y activación conductual, cognitiva y fisiológica, antes, durante y/o después de la presentación de un examen, anticipando eventos potencialmente aversivos para el rendimiento académico, la autoestima, la valoración social negativa y la pérdida de algún beneficio esperado (Gutiérrez Calvo y Averó, 1995; Miguel-Tobal y Casado, 1999).

Se ha demostrado que la AE presenta dos dimensiones básicas: una de carácter cognitivo, la preocupación, considerada como la focalización de la atención sobre pensamientos irrelevantes para la tarea, entre las que se encuentran las consecuencias de fracasar y la habilidad de otros en relación a la propia. Y la otra de tipo afectivo-fisiológico denominada emocionalidad, referida a la percepción subjetiva de la activación fisiológica y del estado afectivo que se genera, lo cual implica tensión, aumento de la activación, sudoración, frecuencia cardíaca, entre otros (Liebert y Morris, 1967, c.p. Spielberger y Vagg, 1995).

### POR QUÉ SE PRODUCE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

La respuesta de ansiedad puede ser elicitada, tanto por estímulos externos o situacionales, como por estímulos internos al sujeto, tales como pensamientos, ideas, imágenes, entre otras, que son percibidos por el individuo como peligrosos y amenazantes, donde el tipo de estímulo capaz de evocar la respuesta de ansiedad vendrá determinado, en gran medida, por las características de personalidad del sujeto. Entonces, esta reacción puede surgir ante una situación considerada potencialmente ansiógena o una representación interna de la misma (Miguel-Tobal y Casado, 1999).

Entre las razones que pueden explicar por qué se produce tenemos: (Furlan, 2013a; Universidad de Almería, s.f.)

#### 4. EXPERIENCIAS PREVIAS

A veces la ansiedad ante los exámenes se debe a una experiencia anterior de bloqueo en un examen, o por no haber sido capaz de recordar respuestas que se creía saber. Otras

causas pueden ser el fenómeno de la “mente en blanco, o el estudiante percibió un trato hostil por parte del evaluador, o vivenció como arbitrario el criterio de calificación o quizás experimentó una intensa vergüenza por una pobre ejecución. El temor a que estos episodios se repitan, lleva a la persona a pensar que en la próxima ocasión puede suceder lo mismo, al haber asociado y generalizado ese acontecimiento vivido como traumático y por tanto amenazante para su avance académico y/o personal.

También se puede desarrollar este tipo de ansiedad a través del aprendizaje vicario aprendemos a ser ansiosos observando las conductas de ansiedad que mostraron las personas significativas de nuestro entorno, por ejemplo, nuestros padres o hermanos mayores.

### **5. FALTA DE PREPARACIÓN PARA EL EXÁMEN**

En estos casos la ansiedad es ocasionada por la inseguridad que provoca el saber que la preparación no ha sido la adecuada, como resultado de una incorrecta distribución del tiempo para el estudio, hábitos y técnicas de estudio ineficaces o inexistentes, o una “saturación” de estudio la noche anterior.

### **6. PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS NEGATIVOS**

Las autoexigencias desproporcionadas, los “deberías”, las creencias asociadas al éxito y al fracaso, el significado atribuido a los errores, la hipersensibilidad a la crítica, el temor al rechazo y la desvalorización. Todo lo anterior lleva a tener pensamientos automáticos negativos relacionado, por ejemplo, con exámenes anteriores, en cómo otros compañeros están haciendo el examen o preocupaciones por las consecuencias negativas que se prevé de hacer un mal examen, ya sea por la necesidad personal del estudiante, o por la presión que ejercen los demás sobre ellos, (familiares, amigos, docentes, entre otros).

Así mismo, este estado emocional negativo unido a los estilos de vida que en época de exámenes adoptan algunos estudiantes como son pocas horas de descanso, alto consumo de café, tabaco, sustancias excitantes, contribuyen a que se sientan con menos percepción de sus posibilidades de autocontrol de sus síntomas y de sus conductas.

### **CONSECUENCIAS DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES**

Los psicólogos de la Escuela de Iowa, vienen estudiando desde los años cincuenta el influjo ejercido por la ansiedad en los procesos de memorización, evocación y rendimiento intelectual.

- \* **Rendimiento intelectual.** En cuanto al rendimiento la ansiedad facilita el rendimiento en las tareas fáciles y lo empeora en las difíciles.
- \* **Atención, Memorización y Recuerdo.** La ansiedad ejerce un efecto interferente que disminuye tanto la capacidad de prestar atención como la de procesar información. Por esta razón la ansiedad dificulta la memorización y deteriora el recuerdo.

En general podemos afirmar que altos niveles de ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, ya que disminuyen la atención, la concentración y la retención, dificultando el recuerdo y por lo tanto el rendimiento en el examen. (Universidad de Almería, s.f.)

### **EFFECTOS DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES**

Los efectos de la ansiedad ante los exámenes se presentan en tres niveles (Escalona y Miguel-Tobal, 1998):

4. Fisiológico: trastornos gastrointestinales, deseos frecuentes de orinar, aumento o disminución del apetito, tensión generalizada, taquicardia, sudoración, temblor, contracturas, dolores de cabeza, sensación de ahogo y opresión en el pecho, mareos o sensaciones de inestabilidad, dificultades para tragar o sensación de tener un “nudo” en la garganta.
5. Conductual: conductas que muestran malestar (llanto, expresiones faciales de susto, miedo o desesperación), movimientos torpes, temblores, paralización, tartamudeo y dificultades para hablar, tono de voz nervioso, insomnio y/o dificultades para conciliar el sueño, evitación de situaciones temidas, fumar, comer o beber en exceso, tomar bebidas alcohólicas tranquilizantes, inquietud motora (movimientos repetitivos, rascarse o tocarse alguna parte del cuerpo reiteradamente, movimientos rítmicos con las extremidades, moverse y hacer cosas sin un fin concreto, manipulación continua de objetos, entre otros)
6. Cognitivo: preocupación excesiva reflejada en pensamientos e imágenes negativas sobre la situación; percepción de la situación como incontrolable por su parte; evaluación negativa de los estímulos; imaginación de la ejecución de respuestas de evitación; miedo a fallar; miedo a quedar paralizado; dificultades para concentrarse; sensación de confusión; fenómeno de la mente en blanco; distracción; preocupación por el desempeño; preocupación acerca de las consecuencias negativas de fallar,

preocupación excesiva e irrealista sobre sus síntomas físicos y los de las personas que los rodean.

### **TÉCNICAS PARA EL MANEJO DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES**

Las intervenciones para el manejo de la ansiedad ante los exámenes basan su abordaje fundamentalmente en dos categorías (Furlan, 2013a):

3. Técnicas específicas para el control de la AE: Incluyen entre otras, la Relajación Progresiva de Jacobson, Exposición en Vivo, Desensibilización Sistemática, Exposición Imaginada (Visualización) a la situación ansiógena, Reestructuración Cognitiva, Identificación y Modificación de Pensamientos Automáticos, Detención y Sustitución del Pensamiento, y algunas más novedosas que han surgido de investigaciones recientes tales como: la Hipnosis, la Desensibilización y el Reprocesamiento por Movimiento Ocular (EMDR) y la Danza Terapia.
4. Técnicas que promueven el incremento de las habilidades para estudiar y rendir exámenes: Estas técnicas se apoyan en modelos que relacionan la elevada AE con diversos déficits en las habilidades de estudio y de afrontamiento de situaciones evaluativas, comprenden entre otras: gestión adecuada de los tiempos de estudio, establecimiento de metas de aprendizaje y rendimiento, establecimiento e implementación de estrategias de estudio y selección de estrategias para la presentación de exámenes.

### **RESPIRACIÓN PROFUNDA**

La respiración es clave para alcanzar la relajación. De hecho, la respiración adecuada es una de las formas más fáciles y eficaces de control de la ansiedad y la tensión muscular. Aunque todos respiramos, pocos conservan el hábito natural de la respiración profunda como hace el niño en sus primeros años. La cultura occidental urbana actual, está cargada de elementos productores de estrés y de ansiedad que, a la larga, acaban influyendo negativamente en nuestros hábitos respiratorios haciéndonos menos efectivos. Si una persona se siente tranquila, confiada y con dominio de sí misma, su respiración será posiblemente fluida, profunda y rítmica; en cambio, si está nerviosa y se halla bajo presión, es probable que sea entrecortada, superficial e irregular. (González, 1992; Weinberg y Gould, 2010)

Según González (1992) existen tres tipos de respiración:

- 1) **La respiración clavicular** es la más superficial y el peor tipo posible. Durante la inhalación los hombros y la clavícula son elevados mientras que el abdomen es contraído. Se realiza un esfuerzo máximo, pero una mínima cantidad de aire es obtenida.
- 2) **La respiración torácica** es realizada con los músculos intercostales expandiendo el tórax, y constituye el segundo tipo de respiración incompleta.
- 3.) **La respiración diafragmática o profunda**, es la mejor por cuanto lleva aire a la parte más baja y más amplia de los pulmones. La respiración es lenta y profunda, efectuándose por tanto un uso adecuado del diafragma.

Fisiológicamente, cuando la cantidad de aire que llega a los pulmones es insuficiente, debido a una respiración superficial, la sangre no puede oxigenarse suficientemente y los productos de desecho de las células, van intoxicando progresivamente nuestro cuerpo, deteriorando lentamente los órganos y tejidos. Desde el punto de vista psicológico, si no se controla la respiración, ésta reflejará de forma automática nuestras emociones que interfieren el desempeño de nuestras actividades. Se puede afirmar que los hábitos de respiración son esenciales para una buena salud física y psíquica. (González, 1992).

Igual que sucede con cualquier otra destreza, para desarrollar el control de la respiración hace falta entrenamiento. Una técnica se centra en que se respire con el diafragma y no con el pecho. Si bajamos (inhalación) y subimos (exhalación) el diafragma, experimentaremos una mayor sensación de estabilidad, concentración y relajación. (Weinberg y Gould, 2010)

### **RELAJACIÓN PROGRESIVA DE JACOBSON**

Consiste en la tensión y relajación de músculos específicos, su autor Edmund Jacobson (1938, Weinberg y Gould, 2010) la denominó progresiva porque el procedimiento avanza desde un grupo grande de músculos al siguiente, hasta que todos los grupos musculares importantes están completamente relajados. Esta técnica se basa en algunos supuestos básicos: en que es posible aprender la diferencia entre la tensión y la relajación; en que una es excluyente de la otra, no es posible estar relajado y tenso al mismo tiempo; esta técnica implica contracción y relajación sistemática de cada grupo muscular importante del organismo; y la relajación corporal mediante la disminución de la tensión muscular reducirá, a su vez, la tensión mental.

## VISUALIZACIÓN

También se le llama “imaginación, ensayo mental, ensayo simbólico, práctica reformada y práctica mental”. Consiste en la creación o recreación de una experiencia en la mente; el proceso involucra recuperar de la memoria piezas de información almacenadas de experiencias anteriores y moldear esas piezas en imágenes significativas. Estas piezas son esencialmente un producto de la memoria, experimentadas internamente a través del recuerdo y de la reconstrucción de eventos previos. La visualización es en sí una forma de simulación, es similar a la experiencia sensorial verdadera (por ejemplo, ver, sentir, oír), pero el proceso sucede por completo en la mente. Aunque en la visualización se habla de imágenes visuales, es importante implicar también a los sentidos olfativo, táctil, auditivo y cinestésico; así mismo es conveniente aprender a vincular los diversos estados de ánimo o emociones a las experiencias imaginadas, de esta forma dichas experiencias serán más reales. A través de la visualización se pueden recrear experiencias positivas previas o proyectar eventos futuros para prepararse mentalmente para la acción (Weinberg y Gould, 2010).

En cuanto a cómo funciona la visualización se puede decir que en esencia podemos generar información a partir de nuestros recuerdos, que son básicamente iguales que una experiencia real, y por consiguiente visualizar eventos tienen en nuestro sistema nervioso, un efecto similar al que tendría la experiencia real y concreta; es decir, en nuestra vida mental consciente, los estímulos imaginados y los perceptuales o reales tienen un status cualitativamente similar. (Weinberg y Gould, 2010).

La visualización o imaginación, fue popularizada a principios del siglo pasado por Emil Coué, farmacéutico francés, que creía que el poder de la imaginación era superior a la voluntad. Planteaba que aunque era difícil alcanzar un estado de relajación, se podía imaginar fácilmente que dicho estado se extiende y distribuye por todo el cuerpo o que se está en un lugar apartado, seguro y bello. Así mismo afirmaba que todos nuestros pensamientos acaban haciéndose realidad: uno es lo que piensa que es, por ejemplo, si nos embargan pensamientos de ansiedad ante la presentación de un examen futuro, terminaremos por estar ansioso; para sobreponerse a esos sentimientos hay que concentrar la mente en imágenes positivas para alcanzar sus efectos curativos. (Davis, McKay y Eshelman, 1985).

**CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE INFORMACIÓN ACERCA DEL  
MANEJO DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES**

El presente instrumento tiene como finalidad recabar datos para alcanzar el objetivo de la investigación titulada **Efectos de un programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de la Universidad Central de Venezuela**". Por tal razón tus respuestas son de suma importancia, por lo cual se te agradece responder a todos y cada uno de los planteamientos en forma individual. Se te garantiza la confidencialidad y el anonimato de tus respuestas. Si tienes alguna duda consulta a la facilitadora.

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

**Datos de identificación:**

Edad \_\_\_\_\_ Sexo: M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

Facultad \_\_\_\_\_ Escuela \_\_\_\_\_ Semestre \_\_\_\_\_

Año \_\_\_\_\_

**A continuación se te presentan una serie de enunciados, marca con una equis (X) la(s) opción(es) de respuesta que consideras se corresponde con lo planteado.**

**En algunas preguntas puedes marcar más de una opción.**

**1) La ansiedad ante los exámenes es:**

- \_\_\_\_\_ Una respuesta emocional
- \_\_\_\_\_ Un patrón de respuestas
- \_\_\_\_\_ Una motivación interna
- \_\_\_\_\_ Un rasgo específico-situacional
- \_\_\_\_\_ Una motivación externa

- 2) **“Consiste en la tensión y relajación de músculos específicos, avanza desde un grupo grande de músculos al siguiente, hasta que todo los músculos del cuerpo están relajados”, es la definición de:**

Relajación autógena  
 Relajación progresiva  
 Relajación de Schultz  
 Entrenamiento autógeno  
 Desensibilización sistemática

- 3) **La ansiedad ante los exámenes anticipa eventos potencialmente negativos para:**

El rendimiento académico  
 El mesosistema  
 La valoración social  
 El microsistema  
 La autoestima

- 4) **De las siguientes técnicas indica las que son usadas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes:**

Ensayo simbólico  
 Desensibilización sistemática  
 Relajación Progresiva  
 Evitación  
 Aproximación

- 5) **La ansiedad ante los exámenes se experimenta:**

Después del examen  
 Antes de un examen  
 De acuerdo al tipo de examen  
 De acuerdo a la estilo del profesor  
 Durante el examen

- 6) **Los tipos de respiración son:**

Torácica  
 Escapular  
 Clavicular  
 Dorsal  
 Diafragmática

7) **La ansiedad ante los exámenes tiene las siguientes dimensiones básicas:**

- Preocupación
- Depresión
- Motivación
- Labilidad
- Emocionalidad

8) **La evaluación negativa de los estímulos, la preocupación por el desempeño y el fenómeno de la “mente en blanco”, son efectos de la ansiedad ante los exámenes a nivel:**

- Fisiológico
- Biológico
- Cognitivo
- Conductual
- Genético

9) **La ansiedad ante los exámenes es causada por:**

- Experiencias previas
- Estilo de evitación
- Falta de preparación para el examen
- Estilo de aproximación
- Pensamientos automáticos negativos

10) **Aunque en la visualización se habla de imágenes visuales es importante incorporar a la experiencia imaginada a:**

- Sentido olfativo
- Sentido auditivo
- Sentido del tacto
- Sensaciones cinestésicas
- Estados de ánimo o emociones

11) **La ansiedad ante los exámenes tiene consecuencias sobre:**

- El rendimiento intelectual
- La atención
- La memoria
- La percepción
- La sensación

- 12) **La respiración más saludable y que es clave para alcanzar la relajación es la:**
- Torácica
  - Clavicular
  - Diafragmática
  - Escapular
  - Dorsal
- 13) **El insomnio o las dificultades para conciliar el sueño y la evitación de situaciones temidas, son efectos de la ansiedad ante los exámenes a nivel:**
- Fisiológico
  - Biológico
  - Cognitivo
  - Conductual
  - Genético
- 14) **En la respiración profunda es fundamental que al inhalar el aire llegue hasta:**
- La parte alta de los pulmones
  - La parte baja de los pulmones
  - La parte más amplia de los pulmones
  - La parte más estrecha de los pulmones
  - La parte media de los pulmones
- 15) **La creación y recreación de una experiencia en la mente es la definición de:**
- Ensayo simbólico
  - Práctica reformada
  - Práctica mental
  - Imaginación
  - Visualización
- 16) **Visualizar eventos tiene en nuestro sistema nervioso un efecto similar al que tendría:**
- La experiencia real y concreta
  - Los sueños
  - Los estímulos imaginados
  - Los recuerdos
  - Las vivencias

**17) La ansiedad ante los exámenes lleva a la persona a experimentar:**

- Preocupación
- Activación cognitiva
- Activación fisiológica
- Activación biológica
- Activación conductual

**18) Los supuestos básicos de la relajación progresiva son:**

- Es posible aprender la diferencia entre tensión y relajación
- Es imposible la activación cognitiva y conductual
- Es imposible estar relajado y tenso al mismo tiempo
- La disminución de la tensión muscular aumenta la tensión mental.
- Es imposible la activación sensorial

**19) A través de la Visualización se puede:**

- Detener los pensamientos
- Perder la memoria
- Recrear experiencias positivas previas
- Proyectar eventos futuros
- Alcanzar un estado de relajación física y mental

**20) La sensación de ahogo, la sensación de inestabilidad y la tensión generalizada, son efectos de la ansiedad ante los exámenes a nivel:**

- Fisiológico
- Biológico
- Cognitivo
- Conductual
- Genético

**Por favor revisa que contestaste la totalidad de las preguntas.**

**Muchas gracias por tu participación.**

**ANEXO 4****EFFECTOS DE UN PROGRAMA INFORMATIVO PARA EL MANEJO DE  
ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES DE LA  
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA****MANUAL DEL FACILITADOR****PREPARACIÓN DEL AMBIENTE**

Previo al inicio del taller la facilitadora deberá:

1. Verificar que el espacio cuenta con las condiciones adecuadas de ventilación e iluminación.
2. Confirmar que la dotación de mobiliario es suficiente para el uso de todos los participantes, así como que su arreglo tiene la disposición requerida para el taller.
3. Ubicar el material de apoyo (instrumentos y formatos de evaluación, lápices, sacapuntas, hojas de papel en blanco, creyones, marcadores, borrador y plastilinas) en el sitio accesible para su empleo durante las diferentes actividades.
4. Chequear el correcto funcionamiento de los equipos de computación, video y sonido.
5. Solicitarles a los participantes que apaguen o silencien sus teléfonos celulares y coloquen sus pertenencias en el espacio destinado para ello.

**ACTITUDES DE LA FACILITADORA DURANTE TODO EL TALLER**

1. Mostrar congruencia, respeto, aceptación incondicional y comprensión empática durante todo el taller.
2. Estimular la participación de todos los asistentes al taller.
3. Dirigir cada actividad hacia la consecución del objetivo planteado para la misma.
4. Expresar en forma clara y precisa las instrucciones de cada actividad.
5. Verificar que las instrucciones han quedado claras.
6. Dar la oportunidad a cada participante para que dé la información solicitada.
7. Estar atenta a lo expresado por cada individuo a objeto que cumpla con el objetivo de la actividad; y de ser necesario solicitar información adicional.
8. Observar la comunicación verbal y no verbal durante la intervención de cada persona.
9. Estar atenta al desarrollo grupal y a las individualidades.
10. Llevar el debido control del tiempo de cada actividad.

## FASE DE INICIO DEL TALLER

### *Actividad N° 1: La bienvenida*

**Objetivo específico:** Que los participantes conozcan a la facilitadora y reciban la bienvenida al taller.

**Descripción de la actividad:** Una vez que los participantes estén debidamente ubicados en sus asientos, la facilitadora procederá a identificarse y a darles la bienvenida.

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

La facilitadora expresará: *“Buenos días mi nombre es Nereida Brito Vargas, soy tesista de la Escuela de Psicología, bienvenidos al Taller de “Manejo de la ansiedad ante los exámenes”; les agradezco el estar aquí; para mí es un placer darles la información acerca de este tema que es tan importante para la vida académica de todo estudiante; estoy segura que con su disposición para participar, su sentido de compromiso y su apertura para compartir vivencias, todo el contenido de este taller se convertirá en una provechosa experiencia para todos nosotros.”*

### *Actividad N° 2: Pre-test “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”*

**Objetivo específico:** Que los participantes completen la evaluación pre-test del programa informativo.

**Origen del instrumento de medición:** Autoría propia.

**Descripción de la actividad:** Los participantes procederán a contestar el instrumento “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”. (Ver Anexo 3)

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora entregará a cada participante un instrumento y un lápiz. Comentará al finalizar la entrega: *“El cuestionario que les acabo de entregar me permitirá conocer qué tanta información posee el grupo acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”*
2. Leerá las instrucciones del instrumento en forma clara, precisa y con lentitud.
3. Al terminar de leer, preguntará *“¿tienen alguna pregunta?”*. Responderlas de ser el caso.
4. Medirá el tiempo para el llenado del instrumento, a su finalización indicará *“Ha terminado el tiempo por favor entreguen el cuestionario.”*
5. Retirá los instrumentos, carpetas y lápices, colocándolos en el sitio destinado para ello.

### *Actividad N° 3: Muévanse como yo.*

**Objetivo específico:** Que los participantes logren activarse mediante movimientos corporales.

**Origen de la actividad:** *Creación propia sobre la base de dinámicas del Módulo de Gestalt y Cuerpo, perteneciente a la Formación de Psicoterapeuta Gestáltico, Instituto Venezolano de Gestalt.*

**Descripción de la actividad:** Los participantes y la facilitadora harán un corto recorrido por el espacio del salón, tomando conciencia de cómo está su cuerpo, de si existe alguna parte que esté tensa; formarán un círculo, uno al lado del otro, donde cada uno de ellos realizará un movimiento que le permita eliminar la tensión percibida, o en caso de no tener

ninguna parte tensa el movimiento que desee realizar; cada integrante imitará dicho movimiento.

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

La facilitadora indicará a los participantes: *“Por favor pónganse de pie, vamos a caminar libremente por todo el salón (comienza a caminar), toma conciencia de cómo se siente tu cuerpo, date cuenta si tienes alguna parte con tensión (dar una vuelta caminando al salón), ahora vamos a formar un círculo uno al lado del otro; cada uno de nosotros hará un movimiento que le permita disolver la tensión que sintieron mientras caminaban, si nuestro cuerpo no tiene ninguna tensión haremos el movimiento que nos provoque, el resto del grupo lo imitará; comienzo yo.”* La facilitadora hará el primer movimiento, indicando a la persona que tiene a su derecha que continúe, y así sucesivamente hasta que todos lo hagan. Al finalizar la actividad invitará a los participantes a sentarse: *“Pueden sentarse”*.

**Procesamiento:** No aplica.

**Riesgo de aplicación:** Que algún participante no desee realizar la actividad.

#### *Actividad N° 4: Ronda Gestáltica*

**Objetivo específico:** Que los participantes manifiesten cómo se sienten en el momento presente.

**Origen de la actividad:** Wigozki, H., y Cols. (2004).

**Descripción:** Cada participante expresará, verbalmente, cómo se siente en el momento presente.

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

La facilitadora expresará: *“A continuación vamos a hacer una ronda, cada uno de nosotros va a decir cómo se siente en este momento, por ejemplo me siento animado, expectante, interesado, cómodo, tranquilo, inquieto, cansado. Comenzaré yo, me siento...”*, dirá a la persona que tiene a su izquierda que continúe *“bien seguimos por la persona que tengo a mi izquierda”*.

**Procesamiento:** No aplica.

**Riesgo de aplicación:** Que algún participante no desee realizar la actividad o que no sepa identificar cómo se siente.

#### *Actividad N° 5: Mi compañero(a) es y se identifica con...*

**Objetivo específico:** Que los participantes se conozcan entre sí.

**Origen de la actividad:** Creación propia.

**Descripción:** Cada participante dibujará un elemento de la naturaleza (animado o inanimado) o un personaje (real o ficticio) con el cual se identifica; en pareja compartirá su nombre, edad, semestre y carrera que cursa, y con cuál aspecto de su dibujo se identifica. La pareja hará la presentación de su compañero (a) dando la información suministrada.

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora entregará a cada participante una hoja de papel y un lápiz, y colocará en el centro del salón los marcadores y creyones para que escojan a su conveniencia.
2. Expresará: *“En la hoja que les entregué van a hacer un dibujo de un elemento de la naturaleza (animado o inanimado) o un personaje (real o ficticio) con el cual se identifiquen. Tendrán 5 minutos para hacerlo. ¿Alguna pregunta?”* Aclarar de ser necesario.

3. Transcurridos 5 minutos indicará: *“Ahora van a compartir con la persona que tienen a su derecha, le dirán su nombre, edad, el semestre y la carrera que cursan, y con cuál aspecto de su dibujo se identifican. ¿Alguna pregunta?”* Aclarar de ser necesario.
4. Finalizados 5 minutos informará: *“Ahora cada persona presentará a su compañero (a) con la información que le suministró, ¿quién quiere comenzar? Adelante”*. Al finalizar la presentación, se dirá *“bienvenido (y el) nombre”*. Después que hable una pareja, se preguntará *“¿Quién quiere continuar?”*
5. Al culminar la actividad se recogerán los marcadores y creyones.

**Procesamiento:** Al finalizar la presentación de cada participante, se le dará la bienvenida repitiendo su nombre para que el grupo lo memorice.

**Riesgo de aplicación:** Que algún participante no desee hacer el dibujo solicitado. Que ningún participante quiera comenzar y deba el facilitador elegirlo arbitrariamente.

### *Actividad N° 6: Yo espero de este taller...*

**Objetivo específico:** Que los participantes manifiesten sus expectativas con respecto al taller.

**Origen de la actividad:** Creación propia.

**Descripción:** Cada participante mencionará su expectativa con respecto al taller y la facilitadora lo irá escribiendo en el pizarrón

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora escribirá en la parte superior de la pizarra. *“Yo espero de este taller...”*
2. Indicará: *“A continuación vamos a hablar de nuestras expectativas, es decir, lo que esperamos de este taller ¿quién quiere comenzar diciendo cuál es su expectativa del taller? Proseguir con la persona que está a la derecha de quien tomó la palabra, hasta que todos hayan hablado. “Bien, a continuación vamos a conocer lo que ofrece este taller.”*

**Procesamiento:** No aplica.

**Riesgo de aplicación:** Que algún participante no desee hablar de su expectativa.

### *Actividad N° 7: Lo que ofrece este taller*

**Objetivo específico:** Que los participantes conozcan y entiendan la estructura del taller.

**Origen de la actividad:** Creación propia.

**Descripción:** Presentación de la estructura del taller en relación a: objetivo, contenidos, duración y tiempo para recesos.

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora se ubicará en un lugar donde todos los participantes puedan observarla y procederá a proyectar la presentación en power point.
2. La facilitadora expondrá: *“Este taller tiene como objetivo (leer de la presentación de power point el objetivo general y los específicos los objetivos). en la mañana cubriremos los contenidos teóricos y una de las prácticas, y en la tarde completaremos el resto de la parte práctica; Tenemos previsto una duración de 8 horas académicas finalizando aproximadamente a las 4,30 pm, tomaremos recesos en la mañana y en la tarde de 15 minutos, pararemos para almorzar aproximadamente a las 12 durante una hora diez minutos. Realizarán dos evaluaciones: antes de ir al almuerzo evaluarán la sesión de la mañana y al final de la tarde evaluarán el taller en su totalidad y el desempeño de la facilitadora, son pruebas cortas. Volveremos a responder el cuestionario acerca de la ansiedad ante los exámenes de la mañana para recabar los*

*datos de cuánto aprendió el grupo con el taller. Cerraremos con la entrega de certificados de participación.”*

3. La facilitadora procederá a efectuar preguntas acerca de lo explicado.

**Procesamiento:** una vez expuesto al grupo la estructura del taller, se harán preguntas para evaluar que los participantes conocen y entienden la estructura del taller, preguntará al menos a ocho personas: cuál es el objetivo general, cuáles son los objetivos específicos, cuánto es la duración del taller, cuál es el horario en el que trabajaremos, cuántos descansos se tomarán y de cuánto tiempo, cuánto tiempo tendremos para comer, para qué responderán de nuevo el cuestionario de la mañana y qué evaluarán ustedes.

**Riesgo de la técnica:** Que a las personas que se les interroga no recuerden la información y sea necesario preguntar a otro participante.

## FASE DE DESARROLLO DEL TALLER

### *Actividad N° 8: Ya tengo la información de la AE...*

**Objetivo específico:** Que los participantes conozcan y retengan información sobre la definición, causas y consecuencias de la ansiedad ante los exámenes.

**Origen de la actividad:** Exposición teórica ilustrada e interactiva.

**Descripción:** Presentación oral de la facilitadora con apoyo de láminas de power point sobre el contenido teórico relacionado con la ansiedad ante los exámenes.

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora explorará en los participantes el conocimiento previo que poseen sobre qué es la ansiedad ante los exámenes preguntando: “¿Qué es para ustedes la ansiedad ante los exámenes, cómo podrían definirla? escribirá en la pizarra lo que vayan expresando los participantes.
2. Incentivará la participación del grupo preguntando “¿Alguien más?”
3. Leerá en voz alta lo que resumió en la pizarra de lo expuesto por el grupo; seguidamente, dirá “Bien vamos a ver entonces cómo define la Psicología a la ansiedad ante los exámenes”. (Ver Anexo 2: Marco Teórico de apoyo para el programa)
4. Mostrando la lámina, de la presentación en power point, que contiene dicha definición solicitará “¿Quién lee por favor?”
5. Luego de la lectura, procederá a explicar los diversos términos que posee la definición.
6. Al finalizar preguntará “¿Hay alguna duda o alguien tiene algún comentario?”. Aclarar las dudas de ser el caso.
7. Revisará conocimiento previo sobre las causas y las consecuencias de la AE y procederá a realizar la explicación de ambos tópicos, teniendo como base las láminas en power point.

**Procesamiento:** No aplica.

**Riesgo de la técnica:** Que durante la exploración del conocimiento previo ninguna persona responda, o no haya voluntarios para leer, teniendo la facilitadora que preguntar directamente a algún participante o leer directamente ella.

### *Actividad N° 9: Dramatizando los efectos de la AE*

**Objetivo específico:** Que los participantes conozcan y retengan información sobre los efectos de la ansiedad ante los exámenes.

**Origen de la actividad:** Creación propia, sobre la base de ejercicios realizados en la materia Comunicación Interpersonal I, Escuela de Psicología, UCV. 2012.

**Descripción:** Con información escrita sobre los efectos de la ansiedad ante los exámenes, cada grupo hará una dramatización que muestre al resto del grupo el efecto que le ha sido asignado. Una vez que todos los grupos hayan hecho la actividad, la facilitadora con apoyo de láminas de power point puntualizará cada uno de los efectos de la AE. Aclarando cualquier duda al respecto.

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora entregará a cada participante el material impreso sobre los “Efectos de la ansiedad ante los exámenes” (Ver Anexo 2: Marco Teórico de apoyo para el programa) y ofrecerá un caramelo de la bolsa, los cuales poseen envoltorios de colores diferentes.
2. Seguidamente formarán grupos para lo cual expresará: *“ahora vamos a formar grupos, uniéndose de acuerdo al color del envoltorio del caramelo que tomaron de la bolsa. Ubíquense en el espacio que deseen”*.
3. Ya formados los grupos la facilitadora asignará a cada uno el efecto con el cual trabajará, indicándoles *“cada grupo hará una dramatización del efecto que se le ha asignado, es decir, una actuación, donde todos los integrantes del equipo participan haciendo algo para mostrar al resto de los compañeros de qué se trata tal efecto. Tienen diez minutos para esta actividad”*.
4. Cuando hayan pasado 7 minutos la facilitadora indicará *“por favor vayan cerrando”*. Transcurrido el tiempo de 10 minutos, solicitará *“Ha terminado el tiempo, vamos a comenzar por favor con el grupo del efecto fisiológico, adelante”*. Seguirá con el grupo del efecto conductual y luego con el cognitivo. Al finalizar la dramatización de cada uno, dará las gracias y motivará los aplausos.
5. Al culminar todas las dramatizaciones, mostrará con la presentación de power point cada uno de los efectos, solicitará *“por favor alguien del 1er grupo lea el efecto fisiológico”*, y así sucesivamente hasta que se lean todos los efectos.
6. Al finalizar la lectura preguntará *“¿Hay alguna duda o alguien tiene algún comentario?”*. Aclarar las dudas de ser el caso.
7. Indicará al grupo que tienen un receso de 15 minutos, para ir al baño y tomar y comer algo de la mesa destinada para ello.

**Procesamiento:** No aplica.

**Riesgo de la técnica:** Que alguna persona no desee participar en la dramatización.

**RECESO: 15 Minutos**

***Actividad N° 10: Técnicas para el manejo de la AE***

**Objetivo específico:** Que los participantes conozcan y retengan información sobre las técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes

**Origen de la actividad:** Exposición teórica ilustrada e interactiva.

**Descripción:** Presentación oral de la facilitadora con apoyo de láminas de power point sobre el contenido teórico relacionado con las técnicas para el manejo de la AE.

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora invitará a los participantes a entrar al salón: *“Adelante ya vamos a comenzar”* cuando estén todos dentro *“por favor siéntense”*.

2. Explorará en los participantes el conocimiento previo que poseen sobre las técnicas para el manejo de la AE, preguntando: “¿*Cuáles técnicas ustedes conocen para manejar la ansiedad ante los exámenes?*” escribirá en la pizarra lo que vayan expresando los participantes.
3. Incentivará la participación del grupo preguntando “¿*Alguien más?*”
4. Leerá en voz alta lo que resumió en la pizarra de lo expuesto por el grupo; seguidamente, dirá “*Bien vamos entonces a conocer cuáles son estas técnicas*”.
5. Apoyándose en la presentación en power point explicará las técnicas para el manejo de la AE. (Ver Anexo 2: Marco Teórico de apoyo para el programa)
6. Mientras transcurre la exposición indicará “¿*Hay alguna pregunta?*”. Aclarará las dudas de ser el caso.

**Procesamiento:** No aplica.

**Riesgo de la técnica:** Que durante la exploración del conocimiento previo ninguna persona responda.

### ***Actividad N° 11: Respirando profundamente***

**Objetivo específico:** Que los participantes realicen una práctica de respiración profunda.

**Origen de la actividad:** Creación propia sobre la base de Arocha (2004a, 2004b) y Davis, McKay y Eshelman (1985).

**Descripción:** Los participantes observaran un video demostrativo, a continuación la facilitadora modelará la correcta ejecución de la respiración profunda, las personas procederán a realizarla en principio bajo sus instrucciones con los ojos abiertos, luego por su cuenta y finalmente cerrando sus ojos y siguiendo su propio ritmo.

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora expresará: “*Ahora vamos a aprender, o a recordar los que ya la saben, cómo hacer la respiración profunda, por favor observen el siguiente video [https://www.youtube.com/watch?v=1WMT\\_1jw47Q](https://www.youtube.com/watch?v=1WMT_1jw47Q) (mientras se proyecta la facilitadora va resaltando los aspectos del proceso respiratorio y de la técnica de respiración profunda, al finalizar les indicará) *ahora pónganse de pie y mantengan los ojos abiertos*”.*
2. Modelará, en dos oportunidades, la forma de hacer la respiración profunda; confirmará la claridad de su explicación, en caso contrario hará una nueva ejecución. Monitoreará la ejecución de los participantes apoyando y corrigiendo a quienes la estén realizando en forma incorrecta. Indicará “*por favor pónganse de pie, coloquen una mano en la parte superior del pecho y la otra simplemente debajo de su caja torácica, (encima del ombligo). Esto les permitirá sentir el movimiento del diafragma cuando respiran.*  
*Paso 1: Inhala lentamente a través de la nariz (por un espacio de 3 segundos (Contará 1, 2, 3) haciendo ascender tu estómago. La mano en su pecho deberá permanecer tan quieta como sea posible.*  
*Paso 2: Mantén el aire por un espacio de 3 segundos (contará 1, 2, 3).*  
*Paso 3: Exhala el aire por la boca con los labios levemente cerrados, como si soplaras suavemente lo cual provocará el movimiento descendente de tu estómago. Lo haremos por un espacio de 5 segundos (contará 1, 2, 3, 4, 5). La mano en el pecho debe permanecer tan quieta como sea posible. (Se repite el ejercicio tres veces más bajo las instrucciones de la facilitadora). Ahora ustedes solos van a repetir el ejercicio tres veces más.* La facilitadora revisará la ejecución de los participantes y en caso necesario corregirá la respiración

3. A continuación, la facilitadora indicará *“ahora cierren los ojos y repitan el ejercicio tres veces”*.
4. La facilitadora dará unos segundos para finalizar el ejercicio: *“Cuando hayas finalizado, a tu tiempo, a tu ritmo y cuando lo desees puedes abrir los ojos”*.
5. Cuando todos los participantes hayan abierto los ojos, la facilitadora invitará a compartir la experiencia.

**Procesamiento:** Al término de la actividad, la facilitadora pedirá retroalimentación al grupo sobre *“Quién quiere comentar cómo le fue ejecutando la respiración profunda?”*. Estimulará la participación preguntando *“¿Alguien más quiere hablar de su experiencia?”*

**Riesgo de la técnica:** Que algunos participantes se les dificulte realizar correctamente este tipo de respiración.

### ***Actividad N°12: Respirando profundamente mi color de tranquilidad***

**Objetivo específico:** Que los participantes realicen una práctica de respiración profunda asociándola con su color de tranquilidad para favorecer y facilitar la relajación como respuesta contraria a la ansiedad.

**Origen de la actividad:** Creación propia.

**Descripción:** Los participantes con los ojos cerrados, identificarán un color que asocien con la sensación de tranquilidad, dibujarán una figura geométrica con la mano no dominante y la colorearán con el color escogido. Finalmente, harán prácticas de respiración profunda donde se imaginan el aire que entra a sus pulmones del color “tranquilidad”.

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora solicitará a los participantes cerrar los ojos, *“lo primero que se te venga a la mente, piensa en un color que para ti representa la ‘tranquilidad’*. (dar espacio de unos segundos) *Cuando ya lo tengas puedes abrir los ojos”*.
2. Les entregará una hoja en blanco, lápiz y se les indicará que *“seleccionen un creyón o marcador del color tranquilidad del grupo de creyones y marcadores”*.
3. Indicará *“ahora con su mano no dominante, es decir, si son derechos con la izquierda, y si son zurdos con la derecha; van a hacer, una figura geométrica rellenándola con su color tranquilidad, cualquier figura, la que más les guste, la que les provoque hacer en este momento, de la forma que quieran y como quieran”*.
4. Una vez finalizado el dibujo (aproximadamente 10 min) expresará *“A continuación les voy a pedir que observen fijamente su dibujo, deténganse en el color de su dibujo, (dar unos segundos) cierren los ojos... piensa en el color, puedes verlo en la pantalla de tu mente o simplemente pensarlo, de ahora en adelante este color será un recordatorio de la tranquilidad, porque él representa para ti la tranquilidad... Ahora te voy a pedir que hagas una respiración profunda como lo practicaste antes, inhala contando hasta tres, retienes contando hasta tres y expulsas contando hasta cinco... Haz otra respiración y esta vez imagínate que el aire que entra a tus pulmones es de tu color de tranquilidad. Al inhalar te llenas de tranquilidad. Cada vez que realices una respiración profunda podrás llenarte de tranquilidad. Haz esta práctica cuatro veces más. (esperar unos segundos) A tu tiempo, a tu ritmo y cuando lo desees puedes abrir los ojos”*.
5. Cuando todos los participantes hayan abierto los ojos, la facilitadora invitará a compartir la experiencia.

**Procesamiento:** Al término de la actividad, la facilitadora pedirá retroalimentación al grupo sobre *“Quién quiere comentar cómo le fue asociando su color de tranquilidad a la*

*respiración profunda?*”. Estimulará la participación preguntando “*¿Alguien más quiere hablar de su experiencia?*”

**Riesgo de la técnica:** Que algunos participantes presenten dificultades para visualizar el color y para asociarlo con las inhalaciones.

### **Actividad N° 13: Mi evaluación para la sesión mañanera**

**Objetivo específico:** Que los participantes realicen la evaluación escrita de la sesión llenando el “Formato de Evaluación de la Primera Sesión del Programa Informativo para el Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes”.

**Origen del instrumento de evaluación:** Creación propia, sobre la base de Obregón (2009).

**Descripción de la actividad:** Los participantes procederán a contestar el instrumento “Formato de Evaluación de la Primera Sesión del Programa Informativo para el Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes”. (Ver Anexo 5)

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora entregará a cada participante un instrumento y un lápiz. Comentaré al finalizar la entrega: “*El formato que les acabo de entregar me permitirá conocer su opinión acerca de cómo les ha parecido el taller hasta ahora y corregir cualquier situación que nos aparte del logro del objetivo que nos hemos planteado*”.
2. Leerá las instrucciones del instrumento en forma clara, precisa y con lentitud.
3. Al terminar de leer, preguntará “*¿tienen alguna pregunta?*”. Responderlas de ser el caso.
4. Medirá el tiempo para el llenado del instrumento, a su finalización indicará “*Ha terminado el tiempo por favor entreguen el formato y puede pasar al área del comedor para almorzar.*”
5. Retirá los instrumentos, carpetas para apoyar y lápices, colocándolos en el sitio destinado para ello.

### **RECESO: 1 Hora 10 Min para almorzar**

### **Actividad N° 14: Te llevo la contraria**

**Objetivo específico:** Que los participantes logren la activación de su cuerpo mediante una actividad de movimiento grupal.

**Origen de la actividad:** Creación propia, sobre la base de ejercicio realizado en la materia Psicología Social, Escuela de Psicología, UCV. 2012.

**Descripción:** Esta actividad será realizada después del almuerzo, para iniciar la jornada de la tarde. Los participantes formarán un círculo uno detrás de otro, apoyando sus manos en los hombros del compañero que tienen delante, se irán moviendo dentro del espacio del salón, realizando movimientos contrarios a los indicados por la facilitadora.

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora invitará a los participantes a entrar al salón: “*Adelante, vamos a comenzar nuestra jornada de la tarde*” cuando estén todos dentro “*por favor quédense de pie vamos a hacer una actividad para activar nuestro cuerpo, les explico, formaremos un círculo uno detrás del otro, apoyando las manos en los hombros de quien está delante, se van a ir moviendo y van a hacer lo contrario de la instrucción que yo les dé, por ejemplo si digo caminando ustedes se paran, si digo corriendo van despacio, si digo gigante ustedes se agachan, si digo enano se ponen de pie, si digo*

*mano derecha arriba levantan la izquierda, si digo saltando en un solo pie lo harán con los dos, si digo separados ustedes se abrazan. ¿Alguna duda? (aclarar de ser necesario), “entonces formemos el círculo uno detrás de otro para comenzar la actividad”.*

2. La última instrucción para finalizar la actividad será “separados” para que los participantes se abracen, la facilitadora aplaudirá y dirá “*muy bien hemos terminado, por favor siéntense*”.

**Procesamiento:** No aplica.

**Riesgo de la técnica:** Que alguna persona no desee participar en el ejercicio o una vez iniciado desee abandonarlo.

### ***Actividad N° 15: Mi cuerpo tenso y mi cuerpo relajado***

**Objetivo específico:** Que los participantes realicen una práctica de relajación progresiva de Jacobson.

**Origen de la actividad:** Creación propia sobre la base de Davis, McKay y Eshelman (1985) y Bernstein y Borkovec (1999).

**Descripción:** Los participantes realizarán una práctica de relajación progresiva siguiendo las instrucciones de la facilitadora acompañadas por un fondo musical. Se acostarán en el piso boca arriba.

#### **Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora hará la introducción de la actividad: “*A continuación vamos a realizar una práctica de relajación progresiva con el procedimiento abreviado. Primero les explico lo que van a hacer (modelará los movimientos): vamos a tensar y relajar grupos de músculos, comenzaremos con los brazos, los levantamos y cerramos los puños, aquí se trabajan manos, antebrazos y bíceps; seguiremos con los músculos de la cara y el cuello, para tensarlos se cierran fuertemente los ojos, arrugan toda la cara, arrugan nariz, aprietan dientes, empujan la barbilla hacia abajo contra el pecho y a la vez intentan evitar que lo toque; proseguimos con los músculos del tórax, hombros, espalda y abdomen: se levantan los hombros hacia arriba, como en un gesto de ‘no saber qué pasa’, aprietan las palmas de las manos una contra otra y presionan, aprietan el abdomen como si fueran a darnos un golpe; finalmente, tensamos los músculos de los muslos, pantorrillas y pies, extienden las piernas y las levantan unos centímetros del piso, tensan los muslos, apuntan los dedos hacia arriba y luego los doblas hacia delante. Por último, vamos a tensar y relajar el cuerpo en su totalidad. A medida que hacemos el ejercicio les voy a ir recordando como tensar los músculos, es importante que tomen conciencia de las sensaciones de relajación, de la diferencia entre el músculo cuando está tenso y relajado. Así mismo, fijaremos nuestra atención sólo en el grupo de músculos que estamos trabajando, el resto del cuerpo no interviene. Entre cada proceso vamos a hacer dos respiraciones profundas con nuestro color de tranquilidad. Si alguna persona se duerme le tomaré firmemente la mano derecha.*”
2. Agregará que “*Coloquen el material que trajeron para hacer la relajación en el lugar que deseen (cuando se les contactó para el taller se les indicó que trajeran para esta actividad una colchoneta de yoga, una sábana o una toalla grande) y les invito a que se acuesten boca arriba, pónganse en una posición cómoda (pueden tener un soporte en la cabeza, siempre que no implique una tensión cervical), coloquen los brazos a cada lado del cuerpo sin tocarlo, las palmas de las manos mirando hacia arriba, las piernas*

- un poco separadas, las puntas de los pies mirando ligeramente hacia afuera y cierran los ojos, respiren pausada y profundamente.”* Hará sonar el fondo musical que acompaña a la relajación y comenzará las indicaciones.
3. Primer grupo de músculos: *“Bien, ahora te voy a pedir que centres toda su atención en los músculos de las manos, antebrazos y bíceps...muy bien, me gustaría que levando los brazos y cerrando los puños tenses los músculos de las manos, antebrazos y bíceps, ¡ahora!... fuerte, más fuerte, siente la tensión, nota cómo se sienten esos músculos cuando están tensos ... Bien, relaja, suelta los músculos de las manos, antebrazos y bíceps, respira lenta y profundamente inhalando tu color de tranquilidad... toma conciencia de la diferencia entre la tensión de hace un momento y la relajación que experimentas en el presente... piensa sólo en las sensaciones agradables de relajación... concéntrate en las sensaciones de estos músculos a medida que están más relajados... más y más relajados... disfruta de las sensaciones agradables de la relajación que fluye en esta área... toma una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad... De nuevo toma una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad...”*
  4. Segundo grupo de músculos: *“Bien, ahora te voy a pedir que centres toda tu atención en los músculos de la cara y el cuello...muy bien, me gustaría que cerrando fuertemente los ojos, arrugando toda la cara, la nariz, apretando los dientes, empujando la barbilla hacia abajo contra el pecho y a la vez intentando evitar que lo toque, tenses los músculos de la cara y el cuello ¡ahora! ... fuerte, más fuerte, siente la tensión, nota cómo se sienten esos músculos cuando están tensos ... Bien, relaja, suelta los músculos de la cara y el cuello, respira lenta y profundamente inhalando tu color de tranquilidad... toma conciencia de la diferencia entre la tensión de hace un momento y la relajación que experimentas en el presente... piensa sólo en las sensaciones agradables de relajación... concéntrate en las sensaciones de estos músculos a medida que están más relajados... más y más relajados... disfruta de las sensaciones agradables de la relajación que fluye en esta área... toma una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad... De nuevo toma una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad...”*
  5. Tercer grupo de músculos: *“Bien, ahora te voy a pedir que centres toda tu atención en los músculos del tórax, hombros, espalda y abdomen...muy bien, me gustaría que levantando los hombros hacia arriba, como en un gesto de ‘no saber qué pasa’, apretando las palmas de las manos una contra otra y apretando el abdomen como si fueran a darte un golpe, tenses los músculos del tórax, hombros, espalda y abdomen ¡ahora! ... fuerte, más fuerte, siente la tensión, nota cómo se sienten esos músculos cuando están tensos ... Bien, relaja, suelta los músculos del tórax, hombros, espalda y abdomen, respira lenta y profundamente inhalando tu color de tranquilidad... toma conciencia de la diferencia entre la tensión de hace un momento y la relajación que experimentas en el presente... piensa sólo en las sensaciones agradables de relajación... concéntrate en las sensaciones de estos músculos a medida que están más relajados... más y más relajados... disfruta de las sensaciones agradables de la relajación que fluye en esta área... toma una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad... De nuevo toma una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad...”*
  6. Cuarto grupo de músculos: *“Bien, ahora te voy a pedir que centres toda tu atención en los músculos de los muslos, pantorrillas y pies ...muy bien, me gustaría que*

*extendiendo las piernas, levantándolas unos centímetros del piso, tensando los muslos, apuntando los dedos hacia arriba y luego doblándolos hacia delante, tenses los músculos de los muslos, pantorrillas y pies ¡ahora! ... fuerte, más fuerte, siente la tensión, nota cómo se sienten esos músculos cuando están tensos ... Bien, relaja, suelta los músculos de los muslos, pantorrillas y pies, respira lenta y profundamente inhalando tu color de tranquilidad... toma conciencia de la diferencia entre la tensión de hace un momento y la relajación que experimentas en el presente... piensa sólo en las sensaciones agradables de relajación... concéntrate en las sensaciones de estos músculos a medida que están más relajados... más y más relajados... disfruta de las sensaciones agradables de la relajación que fluye en esta área... toma una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad... De nuevo toma una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad...”*

7. Todo el cuerpo: *“Bien, ahora te voy a pedir que centres tu atención en tu cuerpo como totalidad...muy bien, me gustaría que tensaras todos los músculos de tu cuerpo: tus manos, antebrazos, bíceps, cara, cuello, tórax, hombros, espalda, abdomen, muslos, pantorrillas y pies, ¡ahora! ... fuerte, más fuerte, siente la tensión, nota cómo se siente tu cuerpo cuando está tenso ... Bien, relaja, suelta los músculos de las manos, antebrazos, bíceps, cara, cuello, tórax, hombros, espalda, abdomen, muslos, pantorrillas y pies, respira lenta y profundamente inhalando tu color de tranquilidad... toma conciencia de la diferencia entre la tensión de hace un momento y la relajación que experimentas en el presente... piensa sólo en las sensaciones agradables de relajación... concéntrate en las sensaciones de tu cuerpo a medida que está más relajado... más y más relajado... disfruta de las sensaciones agradables de la relajación que fluye por todo tu cuerpo... toma una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad... De nuevo toma una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad... te sientes en calma, has liberado la tensión de tu cuerpo y experimentas las sensaciones de un cuerpo totalmente relajado y descansado.”*
8. Para cerrar la facilitadora indicará: *“ahora voy a contar del 1 al 5 y a la cuenta de 5 a tu tiempo y a tu ritmo abrirás los ojos y te sentirás excelentemente bien... 1, 2, 3, a la cuenta de 5 a tu tiempo y a tu ritmo abrirás los ojos y te sentirás excelentemente bien, 4, 5.”*
9. Cuando todos los participantes hayan abierto los ojos y se hayan sentado, la facilitadora invitará a compartir la experiencia.

**Procesamiento:** Al término de la actividad, la facilitadora pedirá retroalimentación al grupo sobre *“Quién quiere comentar cómo le fue con la práctica de relajación progresiva?”*. Estimulará la participación preguntando *“¿Alguien más quiere hablar de su experiencia?”*

**Riesgo de la técnica:** Que algunos participantes no hayan logrado experimentar la relajación, al resultarle incómoda la posición y/o no haber podido seguir las instrucciones de la facilitadora.

### ***Actividad N° 16: Mi sitio ideal de descanso***

**Objetivo específico:** Que los participantes realicen una práctica de visualización guiada.

**Origen de la actividad:** Creación propia sobre la base de Arocha (2004a, 2004b).

**Descripción:** Los participantes realizarán una práctica de visualización guiada siguiendo las instrucciones de la facilitadora acompañadas por un fondo musical. Se acostarán en el piso boca arriba.

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora hará la introducción de la actividad “*A continuación vamos a realizar una práctica de visualización guiada, como en el ejercicio anterior se acostarán boca arriba y si alguna persona se duerme le tomaré firmemente la mano derecha (la facilitadora esperará a que todos estén acostados), pónganse en una posición cómoda (pueden tener un soporte en la cabeza, siempre que no implique una tensión cervical), coloquen los brazos a cada lado del cuerpo sin tocarlo, las palmas de las manos mirando hacia arriba, las piernas un poco separadas, las puntas de los pies mirando ligeramente hacia afuera y cierren los ojos, respiren pausada y profundamente.*”
2. Hará sonar el fondo musical que acompaña a la actividad y comenzará las indicaciones: “*Ahora toma una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad... De nuevo toma una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad... De nuevo toma una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad... Ahora voy a contar del 10 al 1 y con cada número te imaginarás bajando los peldaños de una escalera y con cada peldaño que bajes irás sintiendo más y más relajación... 10 bajas el primer peldaño y posiblemente comiences a sentir tu cuerpo una grata sensación... 9, quizás sientas que algunas partes de tu cuerpo están más relajada... 8, quizás notes que te sientes más y más a gusto... 7, sientes tu cuerpo con más y más relajación... 6, respiras lenta, profunda y agradablemente tu color de tranquilidad y tu cuerpo se relaja más y más... 5, notas como por todo tu cuerpo se extiende una sensación placentera y relajada... 4, más y más relajación, más y más a gusto... 3, continuas respirando lenta y agradablemente y la tranquilidad está en todo tu cuerpo... 2, te entregas más y más a la relajación... 1, estás al final de la escalera y sientes una profunda relajación... Allí encuentras una puerta, la abres y te lleva a un lugar, a un lugar que es muy especial para ti, tu lugar ideal de descanso, puede ser una montaña, el mar, una pradera, tu casa, cualquier lugar cuya única condición es que será tu lugar de tranquilidad, de confort, de protección, donde puedes acudir para buscar la solución a tus problemas, donde puedes planificar para el futuro, donde puedes revisar tu existencia... Tu color tranquilidad inunda todo el ambiente, ese lugar tiene todo lo que te gusta tener, los sonidos que te gustan, las imágenes que te gustan y te sientes excelentemente bien... todas las partes de tu cuerpo están completamente relajadas, llenas de salud, de máximo y óptimo funcionamiento... Ahora te voy a pedir que traigas a ese lugar a alguien que sea muy especial para ti, alguien con quien quieras acompañarte en ese lugar ideal, puede ser un familiar, una imagen religiosa, un amigo, incluso el elemento de la naturaleza o el personaje con quien te identificaste esta mañana... Ese ser especial estará allí cada vez que necesites un guía, un apoyo, un consejo, alguien a quien podrás acudir siempre que lo quieras o necesites, alguien en quien apoyarte, sin juicios, sin críticas, lleno de amor y aceptación incondicional. Cuando ya lo tengas, dale un abrazo y siente como esa persona es parte de ti, siente la paz y la tranquilidad de contar con esa compañía. A partir de este momento, sabes que tienes un lugar donde puedes ir cada vez que quieras pues está dentro de ti. Ahora comenzarás tu viaje de regreso, te despides de tu lugar ideal y del ser especial que encontrarás siempre allí, cierras la puerta y comienzas a subir las escaleras, 1, 2, 3, 4, 5... a la cuenta de 10 haré un sonido con*

*mis dedos, en ese momento abrirás tus ojos, estarás bien despierto, muy a gusto, bien descansado y en perfecto estado de salud, y así será... 6,7, saliendo poco a poco... 8... a la cuenta de 10, abrirás tus ojos, estarás bien despierto, muy a gusto, bien descansado y en perfecto estado de salud, sintiéndote como te sientes cuando has dormido un sueño, normal, natural, revitalizante y muy saludable... 9, 10 (chasquido de dedos) ojos abiertos, bien despierto, muy descansado y en perfecto estado de salud, sintiéndote mucho mejor en todas formas.”*

3. Cuando todos los participantes hayan abierto los ojos y se hayan sentado, la facilitadora invitará a compartir la experiencia.

**Procesamiento:** Al término de la actividad, la facilitadora pedirá retroalimentación al grupo sobre “*Quién quiere comentar cómo le fue con la práctica de visualización?*”. Estimulará la participación preguntando “*¿Alguien más quiere hablar de su experiencia?*”

**Riesgo de la técnica:** Que algunos participantes no hayan logrado experimentar la visualización, al resultarles incómoda la posición y/o no haber podido seguir las instrucciones de la facilitadora.

### **RECESO DE 15 Min.**

#### *Actividad N° 17: Yo y mi examen*

**Objetivo específico:** Qué los participantes realicen una práctica de visualización guiada de una situación de examen, donde se integran las técnicas trabajadas de respiración profunda y relajación progresiva de Jacobson.

**Origen de la actividad:** Creación propia sobre la base de Arocha (2004a, 2004b).

**Descripción:** Los participantes realizarán una práctica de visualización guiada de una situación de examen, que contenga respiración profunda y Relajación Progresiva de Jacobson siguiendo las instrucciones de la facilitadora acompañadas por un fondo musical. Se acostarán en el piso boca arriba.

#### **Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora invitará a los participantes a entrar al salón: “*Adelante ya vamos a comenzar*” cuando estén todos dentro “*por favor siéntense*”.
2. La facilitadora hará la introducción de la actividad “*A continuación vamos a realizar una práctica de visualización guiada que contendrá todo las técnicas que hemos practicado antes, igualmente se acostarán boca arriba y si alguna persona se duerme le tomaré firmemente la mano derecha* (la facilitadora esperará a que todos estén acostados), *pónganse en una posición cómoda* (pueden tener un soporte en la cabeza, siempre que no implique una tensión cervical), *coloquen los brazos a cada lado del cuerpo sin tocarlo, las palmas de las manos mirando hacia arriba, las piernas un poco separadas, las puntas de los pies mirando ligeramente hacia afuera y cierren los ojos, respiren pausada y profundamente.*”
3. Hará sonar el fondo musical que acompaña a la actividad y comenzará las indicaciones:  
*“Toma una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad y al exhalar mentalmente repite y visualiza el número 3, tres veces. Toma una respiración lenta y profunda, inhalando tu color de tranquilidad y al exhalar mentalmente repite y visualiza el número 2, tres veces. Toma una respiración lenta y profunda, inhalando tu color de tranquilidad y al exhalar mentalmente repite y visualiza el número 1, tres veces, eso es, muy bien. Ahora te voy a pedir que tomes conciencia de tu cuerpo, revisa*

*cada parte de él, si encuentras algún músculo en tensión, tensa aún más esa área como lo vimos antes, mantenla contado del 1 al 3 y luego relájala y suéltala, tomando una respiración lenta y profunda inhalando tu color de tranquilidad; repite el proceso si tienes alguna otra zona en tensión; si todo tu cuerpo está relajado, mantente disfrutando de esta sensación hasta que yo te lo indique (observará al grupo para determinar el momento de proseguir), muy bien, ahora te voy a pedir que te imagines que llegas a tu lugar ideal de descanso y saludas a tu ser especial, te sientes muy a gusto, a plenitud; ahora con esa sensación de paz, tranquilidad y relajación, te voy a pedir que te imagines como en una pantalla de cine, esa es tu pantalla mental, una escena donde te informan de tu próximo examen, la situación te produce cierta inquietud... es normal cierta inquietud, ella mantiene tu interés y tu activación, y ahora sabes cómo mantenerte con tranquilidad... desde tu tranquilidad y respirando tu color de tranquilidad, observa la situación, qué notas, sigue respirando tranquilidad, sólo observa la situación y respira, te mantienes con mucha tranquilidad... Ahora como en una película obsérvate en el momento en que estás estudiando ... fíjate en los colores de la escena, los sonidos, tus sensaciones, respira, respira tu color de tranquilidad, sientes activación y motivación para estudiar... organizas tu tiempo de estudio, te estableces metas de estudio y las afrontas adecuadamente, aplicas efectivamente tus técnicas de estudio, sientes tu preparación y confianza de manejar los temas y sientes el poder superar con éxito tu examen... te sabes que ahora conoces técnicas para respirar y relajarte que te ayudan a manejar cualquier inquietud... Adelanta de nuevo la escena y ahora obsérvate, presentando tu examen... fíjate en los colores de la escena, los sonidos, tus sensaciones, respira, respira tu color de tranquilidad, sientes tranquilidad, activación, motivación y confianza para aprobar el examen, porque sabes que estudiaste efectiva y suficientemente para ello... además te sabes que cuentas con la respiración y la relajación para mantener tu tranquilidad y la visualización para vivenciar eventos futuros... ahora obsérvate saliendo del examen con la satisfacción de haberlo hecho muy bien... felicítate por ello, te lo mereces ... fíjate en los colores de la escena, los sonidos, tus sensaciones, respira, respira tu color de tranquilidad, siéntete a plenitud y lleno de regocijo... te sabes que sí puedes que es cuestión de disciplinarte, estudiar y practicar... Ahora te voy a pedir que guardes esta vivencia en ti, puedes rescatarla cuando la necesites... Vuelve a tu lugar ideal de descanso para despedirte... Agradece a tu ser especial la experiencia que acabas de vivir... Ahora voy a contar del 1 al 5, a la cuenta de 5, a tu tiempo y a tu ritmo abrirás los ojos y estarás bien despierto, muy a gusto, bien descansado y en perfecto estado de salud, 1, 2, 3, a la cuenta de 5, a tu tiempo y a tu ritmo abrirás los ojos y estarás bien despierto, muy a gusto, bien descansado y en perfecto estado de salud 4, 5.*

4. Cuando todos los participantes hayan abierto los ojos y se hayan sentado, la facilitadora invitará a compartir la experiencia.

**Procesamiento:** Al término de la actividad, la facilitadora pedirá retroalimentación al grupo sobre “*Quién quiere comentar cómo le fue en esta práctica?*”. Estimulará la participación preguntando “*¿Alguien más quiere hablar de su experiencia?*”

**Riesgo de la técnica:** Que algunos participantes no hayan logrado experimentar la visualización, al resultarles incómoda la posición y/o no haber podido seguir las instrucciones de la facilitadora.

## FASE DE CIERRE DEL TALLER

### *Actividad N° 18: En plastilina represento mi aprendizaje*

**Objetivo específico:** Que los participantes expresen, mediante una figura y sus manifestaciones verbales qué se llevan de aprendizaje del taller.

**Origen de la actividad:** Creación propia sobre la base de dinámica del Taller “Proceso Grupal Gestáltico”, perteneciente a la Formación de Psicoterapeuta Gestáltico, Instituto Venezolano de Gestalt, 2013.

**Descripción:** Los participantes moldearán en plastilina una figura que represente el aprendizaje adquirido durante el taller, en plenaria compartirán su significado.

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora entregará a cada participante una plastilina y explicará: *“Para hacer la siguiente actividad, les voy a pedir que se coloquen en cualquier lugar del salón de espaldas a la pared, como quieran: sentados, de pie, de rodillas. (Esperar que todos tomen la posición indicada) ahora mentalmente van a ir rememorando toda la experiencia vivida durante el día de hoy, los contenidos teóricos, las prácticas, los compartir, mientras que con su mano no dominante modelan una figura con la plastilina, que represente para ustedes toda lo que se llevan como aprendizaje del taller o lo más importante que aprendieron o lo que significó para ustedes esta experiencia.”*
2. Transcurridos 5 minutos, la facilitadora indicará: *“Pueden voltearse y sentarse (si estaban de pie), vamos a compartir la experiencia”*.

**Procesamiento:** Al término de la actividad, la facilitadora pedirá retroalimentación al grupo sobre *“Bien vamos a hacer una ronda para comentar sobre esta actividad ¿Qué significa la figura para mí? ¿Cómo me sentí mientras la hacía? ¿De qué me di cuenta? ¿Qué me llevo como aprendizaje del taller? ¿Qué fue lo más importante que aprendí? ¿Qué significó para mí esta experiencia?, ¿Quién quiere comenzar?”*.

**Riesgo de la técnica:** Que algún participante no desee compartir su experiencia

### *Actividad N° 19: Post-test “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”*

**Objetivo específico:** Que los participantes completen la evaluación post-test del programa informativo.

**Origen del instrumento de medición:** Autoría propia.

**Descripción de la actividad:** Los participantes procederán a contestar el instrumento “Cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes”. (Ver Anexo 3)

**Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora entregará a cada participante un instrumento y un lápiz. Comentaré al finalizar la entrega: *“El cuestionario que les acabo de entregar me permitirá conocer qué tanta información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes, adquirieron con este taller”*
2. Leerá las instrucciones del instrumento en forma clara, precisa y con lentitud.
3. A terminar de leer, preguntará *“¿tienen alguna pregunta?”*. Responderlas de ser el caso.

4. Medirá el tiempo para el llenado del instrumento, a su finalización indicará “*Ha terminado el tiempo por favor entreguen el cuestionario.*”
5. Retirá instrumentos, colocándolos en el sitio destinado para ello.

#### ***Actividad N° 20: Mi evaluación para el taller***

**Objetivo específico:** Que los participantes realicen la evaluación escrita del programa llenando el “Formato de Evaluación del Programa Informativo para el Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes”.

**Origen del instrumento de evaluación:** Creación propia sobre la base de Obregón (2009).

**Descripción de la actividad:** Los participantes procederán a valorar al programa manifestando su opinión en el “Formato de Evaluación del Programa Informativo para el Manejo de la Ansiedad ante los Exámenes”. (Ver Anexo 6)

#### **Instrucciones al facilitador / a los participantes:**

1. La facilitadora entregará a cada participante un formulario y un lápiz. Comentaré al finalizar la entrega: “*El formato que les acabo de entregar permite realizar la evaluación tanto del taller dictado, como mi desempeño como facilitadora. Les garantizo el anonimato y la confidencialidad de la información suministrada.*”
2. Leerá las instrucciones del instrumento en forma clara, precisa y con lentitud.
3. A terminar de leer, preguntará “*¿tienen alguna pregunta?*”. Responderlas de ser el caso.
4. Medirá el tiempo para el llenado del instrumento, a su finalización indicará “*Ha terminado el tiempo por favor entreguen el formulario. Y vuelvan a sus asientos para realizar nuestra actividad de cierre.*”
5. Retirá instrumentos, carpetas para apoyar y lápices, colocándolos en el sitio destinado para ello.

#### ***Actividad N° 21: Entrega de certificados de participación***

1. La facilitadora invitará a la actividad: “*Ahora vamos a hacer entrega de los certificados de asistencia.*” Entregará a cada persona un certificado que pertenece a otro participante. “*Les acabo de entregar un certificado que pertenece a otra persona, se van a poner de pie y la van a llamar para entregárselo, ¿quién quiere comenzar?*”
2. Dará sus palabras de agradecimiento por haber aceptado la invitación para participar en el taller, por su compromiso, su disposición y sus deseos de estar allí.

**FORMATO DE EVALUACIÓN DE LA PRIMERA SESIÓN DEL PROGRAMA  
INFORMATIVO PARA EL MANEJO DE LA ANSIEDAD ANTE LOS  
EXÁMENES**

El presente formato tiene como fin que usted realice la evaluación de la sesión del programa que se ha impartido hasta el momento, esto permitirá corregir cualquier desviación que nos aleje del objetivo planteado. Para ello, se le agradece marcar con una equis (X) la opción que considere valora cada enunciado. Se le garantiza el anonimato y la confidencialidad de la información que suministre.

<b>Ha comprendido:</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Mucho</b>
La definición de ansiedad ante los exámenes (AE)			
Las causas de la AE			
Las consecuencias de la AE			
Los efectos de la AE			
Qué es la respiración profunda			
Qué es la Relajación Progresiva			
Qué es la visualización guiada			

**¿Qué aspecto le gustaría que fuese explicado con mayor profundidad?**

---

---

---

	<b>Poco</b>	<b>Adecuado</b>	<b>Mucho</b>
<b>Cómo considera que ha sido el tiempo dedicado a la práctica de la respiración profunda</b>			

**Tiene alguna sugerencia para mejorar cualquier otro aspecto del taller**

---

---

---

<b>ANEXO 6</b>
----------------

## FORMATO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA INFORMATIVO PARA EL MANEJO DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

El presente formato tiene como propósito que usted realice la evaluación del programa en el que ha participado y del desempeño mostrado por la facilitadora. Para ello, se le agradece marcar con una equis (X) la opción que considere valora cada enunciado, de acuerdo a la siguiente escala:

**1: “Muy deficiente”      2: “Deficiente”      3: “Regular”      4: “Bueno”      5: “Excelente”.** Se le garantiza el anonimato y la confidencialidad de la información que suministre.

<b>OBJETIVOS DEL PROGRAMA</b>					
<b>Obtener información sobre:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Ansiedad ante los exámenes: definición, causas, consecuencias y sus efectos					
2. Técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes: respiración profunda, relajación progresiva de Jacobson y visualización guiada.					
<b>Realizar una práctica de:</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Las técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes					

<b>CONTENIDO Y ESTRUCTURA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Organización de los contenidos teóricos					
Organización de las actividades prácticas					
Presentación audiovisual					
Dinámicas ( interacción y activación grupal)					
Tiempo dedicado a la presentación teórica					
Tiempo dedicado a las actividades y dinámicas					
Tiempo de receso					

<b>RECURSOS E INSTALACIONES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Espacio físico					
Condiciones ambientales (iluminación y ventilación)					
Material de apoyo					
Recursos audiovisuales (video-beam, laptop y sonido)					

<b>FACILITADORA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Dominio del grupo					
Dominio del contenido					
Claridad de las instrucciones					
Manejo del tiempo					
Voz (volumen y tono)					
Impresión y puntaje general					

<b>GENERAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
El programa califica como					

## ANEXO 7

## EVALUACIÓN: OBJETIVOS DEL PROGRAMA

FASE DE INICIO		
Actividad	Evaluación de los objetivos específicos	No. de participantes
1	Que todos los participantes estén ubicados en sus asientos, y al menos el 80% de ellos respondan verbalmente al saludo y comuniquen interés con su conducta no verbal. (Mirada y cuerpo dirigido al facilitador, asentir con la cabeza, sonreír).	Respuesta no verbal
		Respuesta verbal
2	Que el 100% de los participantes responda a todos los ítems del instrumento.	
3	Que cada uno de los participantes realice un movimiento para activar su cuerpo y que sea seguido por el resto del grupo.	
4	Que el 80% de los participantes expresen verbalizaciones acerca de cómo se sienten en ese momento.	
5	Que el 100% de los participantes realice la presentación de la pareja a partir de sus datos personales y del dibujo elaborado.	
6	Que el 80% de los participantes manifiestan al menos una expectativa con respecto al programa.	
7	Que al menos ocho participantes respondan correctamente a las preguntas:	¿Cuál es el objetivo general?
		¿Cuáles son los objetivos específicos?
		¿Cuánto es la duración del taller?
		¿Cuál es su horario?
		¿Cuántos descansos se tomarán?
		¿De cuánto tiempo serán los descansos?
		¿Cuánto tiempo tendremos para comer?
		¿Para qué responderán de nuevo el cuestionario de la mañana?
¿Qué evaluarán los participantes?		

<b>FASE DE DESARROLLO</b>		
<b>Actividad</b>	<b>Evaluación de los objetivos específicos</b>	<b>No. de participantes</b>
8-9-10	Esta actividad se evaluará con el post-test. Se establece un criterio mínimo de aciertos del <b>70%</b> de las preguntas del cuestionario sobre el nivel de información acerca del manejo de la ansiedad ante los exámenes.	
11	Que al menos el 70% de los participantes manifiesten haber realizado la respiración profunda en forma correcta. Sintiendo que el aire llegó a la parte más baja y amplia de sus pulmones	
12	Que al menos el 70% de los participantes manifiesten haber ejecutado la respiración profunda asociándola con su color de tranquilidad.	
13	Que el 100% de los participantes responda al formato de evaluación en su totalidad.	
14	Que al menos el 80% de los participantes se involucren activamente ejecutando los masajes de acuerdo a las instrucciones, expresen sonrisas, carcajadas, y manifestaciones verbales que den evidencia de que se han activado sus cuerpos.	
15	Que al menos el 70% de los participantes expresen que se sienten más relajados, dando expresiones verbales tales como: <i>“mi corazón late más lento, tengo sensación de pesadez en alguna parte del cuerpo, no me provoca moverme, tengo el cuerpo liviano, me dio sueño, tengo el cuerpo todo relajado”</i> .	
16	Que al menos el 70% de los participantes manifiesten haber logrado experimentar la visualización de su sitio ideal de descanso.	
17	Que al menos el 70% de los participantes manifiesten haber logrado experimentar la visualización de la situación de examen, haber respirado profundamente y relajado los músculos que estuviesen tensos.	

<b>FASE DE CIERRE</b>		
<b>Actividad</b>	<b>Evaluación de los objetivos específicos</b>	<b>Número de participantes</b>
18	Que el 100% de los participantes expresen mediante una figura y sus manifestaciones verbales lo que aprendieron con el taller.	
19	Que el 100% de los participantes responda a todos los ítems del instrumento	
20	Que el 100% de los participantes responda al formato de evaluación en su totalidad.	

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**  
 Escuela de Psicología  
 Dpto. de Asesoramiento Psicológico y Orientación

**GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LOS FACILITADORES POR PARTE DEL  
 OBSERVADOR**

Facilitadora: \_\_\_\_\_ Fecha de sesión: \_\_\_\_\_  
 Observadora \_\_\_\_\_

ASPECTOS A EVALUAR	SI	NO
<b>I.-INICIO</b>		
• Ambientación del aula		
• Formulación de objetivos de la sesión		
• Actividad rompe-hielo y/o de inicio		
<b>II.-DESARROLLO</b>		
ACTIVIDADES PROPUESTAS Y ACTUACION DEL FACILITADOR		
• Demuestra dominio de la técnica		
• Su lenguaje es claro y preciso		
• Hace buen uso del espacio físico		
• Las técnicas guardan relación entre sí		
• Las técnicas son acordes con los objetivos de la sesión		
• Las técnicas son suficientes para el logro de los objetivos de la sesión		
• Las técnicas están centradas en el proceso grupal		
• Da instrucciones claras y precisas y revisa su adecuado entendimiento por parte del grupo		
• Modela la actividad y/o da ejemplos		
PROCESAMIENTO DE LA ACTIVIDAD		
• Focaliza con preguntas precisas y claves		
• Acompasa (sintoniza verbal y no verbalmente)		
• Parafrasea y reitera (reflejos de contenido)		
• Refleja sentimientos		
• Refleja experiencias		
• Retroalimenta (uso del feed back)		
• Clarifica		
• Confronta		
• Apoya		
• Cierra los procesos individuales		
• Cierra la actividad		
<b>III.-CIERRE</b>		
• Usa preguntas precisas para evaluar el objetivo de la sesión		
• Resume, concluye		
• Realiza cierre afectivo		
• Hace buen uso del tiempo		
• Deja espacio para recibir feed back de su actuación y de la sesión (oral y escrito)		
<b>EVALUACIÓN</b>		

28 – 23 = EXCELENTE, 22 -19 = MUY BIEN, 18 -15 = BIEN, 14 -11 = REGULAR, 10 – 0 = INSUFICIENTE

*Tomado de Corrales (s/f) y adaptado por Obregón -2007*

**Validación de experto para el Instrumento de Medición:**

**CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE INFORMACIÓN ACERCA DEL MANEJO DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES**

**Información General del Experto**

Nombre y apellido:

Fecha:

Profesión:

**Evaluación del instrumento**

	Insuficiente	Regular	Satisfactoria	Buena	Muy buena
Diseño del cuestionario	—	—	—	—	—
Claridad de las preguntas	—	—	—	—	—
Fluidez y conexión entre las preguntas	—	—	—	—	—

**Evaluación de las preguntas**

Pregunta	Mantener	Mejorar	Eliminar	Observaciones
<b>1) La ansiedad ante los exámenes es:</b> <input type="checkbox"/> Una respuesta emocional <input type="checkbox"/> Un patrón de respuestas <input type="checkbox"/> Un rasgo específico-situacional <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	
<b>2) “Consiste en la tensión y relajación de músculos específicos, avanza desde un grupo grande de músculos al siguiente, hasta que todo los músculos del cuerpo están relajados”, es la definición de:</b> <input type="checkbox"/> Relajación autógena <input type="checkbox"/> Relajación progresiva <input type="checkbox"/> Relajación de Schultz <input type="checkbox"/> Entrenamiento autógeno <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	
<b>3) La ansiedad ante los exámenes anticipa eventos potencialmente negativos para:</b> <input type="checkbox"/> El rendimiento académico <input type="checkbox"/> La autoestima <input type="checkbox"/> La valoración social <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	

Pregunta	Mantener	Mejorar	Eliminar	Observaciones
<b>4) De las siguientes técnicas indica las que son usadas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes:</b> <input type="checkbox"/> Ensayo simbólico <input type="checkbox"/> Desensibilización sistemática <input type="checkbox"/> Relajación Progresiva <input type="checkbox"/> Evitación <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	
<b>5) La ansiedad ante los exámenes se experimenta:</b> <input type="checkbox"/> Antes de un examen <input type="checkbox"/> Durante el examen <input type="checkbox"/> Después del examen <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	
<b>6) Los tipos de respiración son:</b> <input type="checkbox"/> Torácica <input type="checkbox"/> Clavicular <input type="checkbox"/> Diafragmática <input type="checkbox"/> Escapular <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	
<b>7) La ansiedad ante los exámenes tiene las siguientes dimensiones básicas:</b> <input type="checkbox"/> Preocupación <input type="checkbox"/> Emocionalidad <input type="checkbox"/> Motivación <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	
<b>8) La evaluación negativa de los estímulos, la preocupación por el desempeño y el fenómeno de la “mente en blanco”, son efectos de la ansiedad ante los exámenes a nivel:</b> <input type="checkbox"/> Fisiológico <input type="checkbox"/> Biológico <input type="checkbox"/> Cognitivo <input type="checkbox"/> Conductual	_____	_____	_____	
<b>9) La ansiedad ante los exámenes es causada por:</b> <input type="checkbox"/> Experiencias previas <input type="checkbox"/> Falta de preparación para el examen <input type="checkbox"/> Pensamientos automáticos negativos <input type="checkbox"/> Estilo de aproximación <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	

Pregunta	Mantener	Mejorar	Eliminar	Observaciones
<b>10) Aunque en la visualización se habla de imágenes visuales es importante incorporar a la experiencia imaginada a:</b> <input type="checkbox"/> Sentido olfativo <input type="checkbox"/> Sentido auditivo <input type="checkbox"/> Sentido del tacto <input type="checkbox"/> Sensaciones cinestésicas <input type="checkbox"/> Estados de ánimo o emociones <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	
<b>11) La ansiedad ante los exámenes tiene consecuencias sobre:</b> <input type="checkbox"/> El rendimiento intelectual <input type="checkbox"/> La atención <input type="checkbox"/> La memoria <input type="checkbox"/> La Percepción <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	
<b>12) La respiración más saludable y que es clave para alcanzar la relajación es la:</b> <input type="checkbox"/> Torácica <input type="checkbox"/> Clavicular <input type="checkbox"/> Diafragmática <input type="checkbox"/> Escapular <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	
<b>13) El insomnio y/o dificultades para conciliar el sueño y la evitación de situaciones temidas, son efectos de la ansiedad ante los exámenes a nivel:</b> <input type="checkbox"/> Fisiológico <input type="checkbox"/> Biológico <input type="checkbox"/> Cognitivo <input type="checkbox"/> Conductual	_____	_____	_____	
<b>14) En la respiración profunda es fundamental que al inhalar el aire llegue hasta:</b> <input type="checkbox"/> La parte alta de los pulmones <input type="checkbox"/> La parte baja de los pulmones <input type="checkbox"/> La parte más amplia de los pulmones <input type="checkbox"/> La parte más estrecha de los pulmones <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	
<b>15) La creación y recreación de una experiencia en la mente es la definición de:</b> <input type="checkbox"/> Ensayo simbólico <input type="checkbox"/> Práctica reformada <input type="checkbox"/> Práctica mental <input type="checkbox"/> Imaginación <input type="checkbox"/> Visualización <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	

Pregunta	Mantener	Mejorar	Eliminar	Observaciones
<b>16) Visualizar eventos tiene en nuestro sistema nervioso un efecto similar al que tendría:</b> <input type="checkbox"/> La experiencia real y concreta <input type="checkbox"/> Los sueños <input type="checkbox"/> Los estímulos imaginados <input type="checkbox"/> Los recuerdos <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	
<b>17) La ansiedad ante los exámenes lleva a la persona a experimentar:</b> <input type="checkbox"/> Preocupación <input type="checkbox"/> Activación cognitiva <input type="checkbox"/> Activación fisiológica <input type="checkbox"/> Activación biológica <input type="checkbox"/> Activación conductual <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	
<b>18) Los supuestos básicos de la relajación progresiva son:</b> <input type="checkbox"/> Es posible aprender la diferencia entre tensión y relajación <input type="checkbox"/> Es imposible la activación cognitiva y conductual <input type="checkbox"/> Es imposible estar relajado y tenso al mismo tiempo <input type="checkbox"/> La disminución de la tensión muscular aumenta la tensión mental. <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	
<b>19) A través de la Visualización se puede:</b> <input type="checkbox"/> Recrear experiencias positivas previas <input type="checkbox"/> Alcanzar un estado de relajación física y mental <input type="checkbox"/> Proyectar eventos futuros <input type="checkbox"/> Todas las anteriores <input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores	_____	_____	_____	
<b>20) La sensación de ahogo, la sensación de inestabilidad y la tensión generalizada, son efectos de la ansiedad ante los exámenes a nivel:</b> <input type="checkbox"/> Fisiológico <input type="checkbox"/> Biológico <input type="checkbox"/> Cognitivo <input type="checkbox"/> Conductual	_____	_____	_____	

### Recomendaciones generales del Instrumento

Mantener

Mejorar

Observaciones

---

 Firma del Evaluador

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y ORIENTACIÓN

### FORMATO DE VALIDACIÓN DE EXPERTO

A continuación, encontrará una serie de criterios de evaluación para la validación del programa del trabajo especial de grado titulado **Efectos de un Programa Informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios**. Se le agradece marcar con una equis (X) en la casilla SI, si considera que la premisa es correcta, y NO en caso contrario. Adicionalmente describa alternativas u opciones que permitan mejorar dicho criterio. Si considera que algún criterio no fue tomado en cuenta en este formato de validación, por favor descríbalos en el apartado de observaciones.

Nombre del experto: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

Fecha de la evaluación: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

*¡Gracias por su colaboración!*

<b>FORMATO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Sugerencias</b>
¿El objetivo general del programa está redactado de manera clara?			
¿Los objetivos específicos del programa están redactados de manera clara?			
¿Encuentra una estructura lógica en la distribución de los contenidos de cada módulo en general?			
¿Las actividades que conforman el programa son acordes con los objetivos que se persiguen?			
¿Encuentra que los materiales a usar son acordes para el cumplimiento de los objetivos del programa?			

**Observaciones:**


---



---



---



---



---



---

## ANEXO 11



**Universidad Central de Venezuela**  
**Facultad de Humanidades y Educación**  
**Escuela de Psicología**  
**Departamento de Asesoramiento Psicológico y**  
**Orientación**



### CARTA DE CONSENTIMIENTO

Caracas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

Yo, \_\_\_\_\_, titular de la cédula de identidad N° \_\_\_\_\_, declaro que acepto participar de manera voluntaria en el trabajo de investigación titulado **“Efectos de un programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de la Universidad Central de Venezuela”**, desarrollado por Nereida Brito Vargas, C.I.: 4.278.657, estudiante de Psicología de la Mención Asesoramiento Psicológico y Orientación de esta Universidad.

\_\_\_\_\_  
Firma

Se emite la presente carta de consentimiento para dar cumplimiento con lo establecido en los artículos 57, 60 y 69 del Código de Ética Profesional del Psicólogo, acerca de la preservación de la integridad física y mental del participante, el anonimato y confidencialidad de sus respuestas a los instrumentos de medición administrados, y la utilización responsable de los resultados de la investigación para fines científicos y prácticos.

\_\_\_\_\_  
Firma de la investigadora

## ANEXO 12



Universidad Central de Venezuela  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Psicología  
Departamento de Asesoramiento Psicológico y  
Orientación



## AUTORIZACIÓN PARA GRABACIONES Y FOTOGRAFÍAS

Caracas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

Yo, \_\_\_\_\_, titular de la cédula de identidad N° \_\_\_\_\_, autorizo a Nereida Brito Vargas, C.I.: 4.278.657, estudiante de Psicología de la Mención Asesoramiento Psicológico y Orientación de esta Universidad, para que efectúe grabaciones y fotografías durante la realización del taller a ser dictado dentro del marco de su trabajo de investigación titulado **“Efectos de un programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de la Universidad Central de Venezuela”**. Declaro que se me ha informado que el uso del material audiovisual resultante tendrá fines estrictamente académicos.

---

Firma

**CAUSAS DE LA AE****1) EXPERIENCIAS PREVIAS**

A veces la ansiedad ante los exámenes se debe a una experiencia anterior de bloqueo en un examen, o por no haber sido capaz de recordar respuestas que se creía saber. Otras causas pueden ser el fenómeno de la “mente en blanco, o el estudiante percibió un trato hostil por parte del evaluador, o vivenció como arbitrario el criterio de calificación o quizás experimentó una intensa vergüenza por una pobre ejecución. El temor a que estos episodios se repitan, lleva a la persona a pensar que en la próxima ocasión puede suceder lo mismo, al haber asociado y generalizado ese acontecimiento vivido como traumático y por tanto amenazante para su avance académico y/o personal. También se puede desarrollar este tipo de ansiedad a través del aprendizaje vicario aprendemos a ser ansiosos observando las conductas de ansiedad que mostraron las personas significativas de nuestro entorno, por ejemplo, nuestros padres o hermanos mayores.

**2) FALTA DE PREPARACIÓN PARA EL EXÁMEN**

En estos casos la ansiedad es ocasionada por la inseguridad que provoca el saber que la preparación no ha sido la adecuada, como resultado de una incorrecta distribución del tiempo para el estudio, hábitos y técnicas de estudio ineficaces o inexistentes, o una “saturación” de estudio la noche anterior.

**3) PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS NEGATIVOS**

Las autoexigencias desproporcionadas, los “deberías”, las creencias asociadas al éxito y al fracaso, el significado atribuido a los errores, la hipersensibilidad a la crítica, el temor al rechazo y la desvalorización. Todo lo anterior lleva a tener pensamientos automáticos negativos relacionado, por ejemplo, con exámenes anteriores, en cómo otros compañeros están haciendo el examen o preocupaciones por las consecuencias negativas que se prevé de hacer un mal examen, ya sea por la necesidad personal del estudiante, o por la presión que ejercen los demás sobre ellos, (familiares, amigos, docentes, entre otros).

Así mismo, este estado emocional negativo unido a los estilos de vida que en época de exámenes adoptan algunos estudiantes como son pocas horas de descanso, alto consumo de café, tabaco, sustancias excitantes, contribuyen a que se sientan con menos percepción de sus posibilidades de autocontrol de sus síntomas y de sus conductas.

**EFFECTOS DE LA AE****EFFECTOS FISIOLÓGICOS:**

Sensación de ahogo y opresión en el pecho; mareos o sensaciones de inestabilidad; tensión generalizada; trastornos gastrointestinales; deseos frecuentes de orinar; aumento o disminución del apetito; taquicardia; sudoración; temblor; contracturas; dolores de cabeza; dificultades para tragar o sensación de tener un “nudo” en la garganta.

**EFFECTOS CONDUCTUALES:**

Insomnio y/o dificultades para conciliar el sueño; evitación de situaciones temidas; conductas que muestran malestar (llanto, expresiones faciales de susto, miedo o desesperación); movimientos torpes; temblores; paralización; tartamudeo y dificultades para hablar; tono de voz nervioso; fumar, comer o beber en exceso; tomar bebidas alcohólicas tranquilizantes; inquietud motora (movimientos repetitivos, rascarse o tocarse alguna parte del cuerpo reiteradamente, movimientos rítmicos con las extremidades, moverse y hacer cosas sin un fin concreto, manipulación continua de objetos, entre otros).

**EFFECTOS COGNITIVOS:**

Evaluación negativa de los estímulos; preocupación por el desempeño; preocupación excesiva reflejada en pensamientos e imágenes negativas sobre la situación; percepción de la situación como incontrolable por su parte; imaginación de la ejecución de respuestas de evitación; miedo a fallar; miedo a quedar paralizado; dificultades para concentrarse; sensación de confusión; fenómeno de la mente en blanco; distracción; preocupación acerca de las consecuencias negativas de fallar, preocupación excesiva e irrealista sobre sus síntomas físicos y los de las personas que los rodean.

**ANEXO 14****TALLER INFORMATIVO  
SOBRE EL MANEJO DE LA  
ANSIEDAD ANTE LOS  
EXÁMENES**

**El miércoles 10 de diciembre de 9 am a 4,30 pm puedes conocer  
qué es, cuáles son sus causas, consecuencias, efectos y  
algunas técnicas para su manejo efectivo**

**Si te interesa envía un mensaje de texto  
al 0416.629.4682 o acude a la oficina de  
Psicología OBE, Edif FCU, piso3.**



**ANEXO 15**

***TALLER INFORMATIVO SOBRE EL MANEJO DE LA ANSIEDAD  
ANTE LOS EXÁMENES 10.12.14***

1. Horario del taller: 9 am a 4.30 pm. Por favor acude a las 8.45 am al lugar donde será dictado.
2. Trae ropa cómoda y para acostarte una colchoneta (puede ser un Mat de Yoga) o una toalla grande, y si lo deseas algo donde apoyar la cabeza.
3. Se suministrará un refrigerio en la mañana y otro en la tarde. Tráete un almuerzo ligero, se dispondrá de microondas para ser calentado.
4. El taller es completamente gratis y al finalizar se te otorgará un certificado de participación.



**Taller informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes**

**Objetivo General**

Que los participantes logren obtener información sobre el manejo de la ansiedad ante los exámenes.

**Taller informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes**

**Objetivos Específicos**

- Que los participantes obtengan información sobre:
  - Ansiedad ante los exámenes : Definición, causas, consecuencias y efectos.
  - Técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes:
    - Respiración profunda
    - Relajación Progresiva de Jacobson
    - Visualización Guiada
- Que los participantes realicen una práctica de las técnicas explicadas.

**Taller informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes**

**Contenido**

- \* Definición
- \* Causas
- \* Consecuencias
- \* Efectos (Fisiológico, conductual y cognitivo)
- \* Técnicas para su manejo:
  - Respiración profunda
  - Relajación Progresiva de Jacobson
  - Visualización
- \* Práctica de técnicas

**¿QUÉ ES LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES (AE)?**

**¿Qué es la Ansiedad ante los exámenes?**

Una respuesta emocional, patrón de respuestas o rasgo específico-situacional,

que lleva a la persona a experimentar una elevada preocupación y activación conductual, cognitiva y fisiológica,

antes, durante y/o después de un examen,

Anticipando eventos potencialmente negativos para el rendimiento académico, la autoestima y la valoración social.

(Gutiérrez Calvo y Avero, 1995; Miguel-Tobal y Casado, 1999).

### Dimensiones de la AE

PREOCUPACIÓN

EMOCIONALIDAD

### Causas de la AE

EXPERIENCIAS PREVIAS

FALTA DE PREPARACIÓN PARA EL EXAMEN

PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS NEGATIVOS

### Consecuencias de la AE

RENDIMIENTO INTELECTUAL

MEMORIA

ATENCIÓN

### Efectos fisiológicos de la AE

Sensación de ahogo y opresión en el pecho; mareos o sensaciones de inestabilidad; tensión generalizada; trastornos gastrointestinales; deseos frecuentes de orinar; aumento o disminución del apetito; taquicardia; sudoración; temblor; contracturas; dolores de cabeza; dificultades para tragar o sensación de tener un "nudo" en la garganta.

### Efectos Conductuales de la AE

Insomnio o las dificultades para conciliar el sueño; evitación de situaciones temidas; conductas que muestran malestar (llanto, expresiones faciales de susto, miedo o desesperación); movimientos torpes; temblores; paralización; tartamudeo y dificultades para hablar; tono de voz nervioso; fumar, comer o beber en exceso; tomar bebidas alcohólicas tranquilizantes; inquietud motora (movimientos repetitivos, rascarse o tocarse alguna parte del cuerpo reiteradamente, movimientos rítmicos con las extremidades, moverse y hacer cosas sin un fin concreto, manipulación continua de objetos, entre otros).

### Efectos Cognitivos de la AE

Evaluación negativa de los estímulos; preocupación por el desempeño; fenómeno de la mente en blanco; preocupación excesiva reflejada en pensamientos e imágenes negativas sobre la situación; percepción de la situación como incontrolable por su parte; imaginación de la ejecución de respuestas de evitación; miedo a fallar; miedo a quedar paralizado; dificultades para concentrarse; sensación de confusión; distracción; preocupación acerca de las consecuencias negativas de fallar; preocupación excesiva e irrealista sobre sus síntomas físicos y los de las personas que los rodean.



## Técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes

### Técnicas específicas para el control de la AE:

Relajación Progresiva de Jacobson, Desensibilización sistemática, Ensayo simbólico (Visualización) a la situación ansiógena.

### Técnicas que promueven el incremento de las habilidades para estudiar y presentar exámenes:

Gestión adecuada de los tiempos de estudio, establecimiento de metas de aprendizaje y rendimiento.



## Técnicas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes

- ☺ **Respiración profunda**
- ☺ **Relajación Progresiva de Jacobson**
- ☺ **Visualización guiada**



## La Respiración

Una de las mejores maneras de manejar un episodio de ansiedad ante los exámenes, es simplemente dejar fluir los sentimientos y asegurarnos de respirar correctamente.



## Tipos de respiración

**Clavicular**

Es la más superficial y el peor tipo posible. Durante la inhalación los hombros y la clavícula son elevados mientras que el abdomen es contraído. Se realiza un esfuerzo máximo, pero una mínima cantidad de aire es obtenida.

**Torácica**

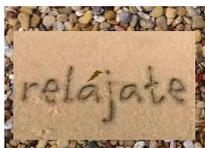
Es realizada con los músculos intercostales expandiendo el tórax, y constituye el segundo tipo de respiración incompleta.

**Diafragmática o Profunda**

Es la mejor por cuanto lleva aire a la parte más baja y más amplia de los pulmones. Es la más saludable y es clave para la relajación al ser lenta y profunda.



## Respiración Diafragmática o Profunda



### Relajación Progresiva de Jacobson

Consiste en la tensión y relajación de músculos específicos, avanza desde un grupo grande de músculos al siguiente, hasta que todo los músculos del cuerpo están relajados.

Supuestos básicos:

- Es posible aprender la diferencia entre tensión y relajación.
- Es imposible estar relajado y tenso al mismo tiempo.



### Visualización Guiada

**Imaginación**   **Ensayo Simbólico**   **Práctica reformada**   **Práctica Mental**

**Creación y recreación de una experiencia en la mente.**



### Visualización Guiada

Visualizar eventos tiene en nuestro sistema nervioso un efecto similar al que tendría la experiencia real y concreta.

A través de ella se puede:

- Recrear experiencias positivas previas
- Alcanzar un estado de relajación física y mental
- Proyectar eventos futuros

Integrar todos los sentidos, sensaciones cinestésicas y emociones.

### Práctica de respiración, relajación Progresiva y visualización



## ANEXO 17

	<p><b>Universidad Central de Venezuela</b>          Facultad de Humanidades y Educación          Escuela de Psicología          Departamento de Asesoramiento Psicológico          y Orientación          Organización de Bienestar Estudiantil          Departamento de Psicología</p>		
	<p>Otorga el presente certificado a:</p>		
<p>Por su participación como asistente en el taller dictado en el marco de la investigación denominada "Efectos de un programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de la Universidad Central de Venezuela".          Duración 8 horas académicas.</p>			
<p>Careaca, 10 de diciembre de 2014</p>			
<p>_____          Lic. Flir M. Obregón M.          Jefa Depto. Asesoramiento          Psicológico y Orientación</p>		<p>_____          Lic. Maira Marilén Salcedo          Jefa Depto. Psicología - OBE</p>	
<p>_____          Nereida Bero Vargas          Facilitadora</p>			

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**  
 FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
 Escuela de Psicología  
 Dpto. de Asesoramiento Psicológico y Orientación  
 Comunicación Interpersonal II

## PAUTAS PARA INFORME DE FACILITACIÓN

### A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Sesión N°:                      Nombre de la sesión:  
Facilitadores:                      Observadores:  
Hora de inicio:                      Hora de finalización:                      Duración de la sesión:  
Nro. de participantes al comienzo:  
Nro. de participantes al final:

### B. DESARROLLO DE LA SESIÓN EN FUNCIÓN DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

Nombre de la actividad de inicio (si fue necesaria):  
Objetivo:  
Descripción del proceso:

Nombre de la actividad de desarrollo:  
Objetivo:  
Descripción del proceso:

Nombre de la actividad de cierre:  
Objetivo:  
Descripción del proceso:

Para las descripciones de los procesos de cada actividad guiarse por las siguientes preguntas:

¿Hubo que aclarar las instrucciones o repetirlas?, o por el contrario ¿el grupo las entendió fácilmente?

¿Cómo fue la participación de los asistentes?, ¿Quién lo hizo primero, quién después, quién no participó y por qué?

Confianza y autorrevelación, ¿Quién se involucró más y quién menos?, ¿Qué contenidos fueron abordados?, ¿Qué pensamientos, creencias, valores y/o sentimientos fueron manifestados?, ¿hubo revelación de material significativo de carácter personal por alguno de los participantes?

¿Se presentó alguna dificultad en el transcurso de la actividad?, ¿Cuáles y como fueron manejadas?, ¿Se presentaron conflictos, cuáles, entre quienes, cómo se manejaron?

¿Cómo estuvo el clima del grupo?, ¿Se respetaron o no las normas?

¿Qué roles se observaron y en quiénes?

### **C. AUTOEVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN COMO FACILITADOR**

Cada facilitador se evalúa por separado. Algunos criterios para esta evaluación son: transmisión de las instrucciones (claras, completas, responde preguntas y aclara dudas, pide parafraseo) participación en el procesamiento (intervenciones facilitantes, equivalentes y obstaculizantes, uso adecuado de técnicas terapéuticas), supervisión de las actividades, habilidades comunicacionales (verbales y no verbales), actitudes esenciales (calidez, seguridad, autenticidad, comprensión empática, sinceridad u honestidad, respeto por el otro, etc.) Fortalezas y aspectos a mejorar.

### **D. APRENDIZAJES OBTENIDOS**

Aquí cada facilitador expone sus aprendizajes obtenidos desde el rol desempeñado (facilitador grupal), la disciplina de asesoramiento psicológico y como persona.

### **E. EVALUACIÓN Y SUGERENCIAS**

Se presentan en un cuadro resumen las evaluaciones escritas hechas por los miembros participantes a la sesión. Se incorporan las evaluaciones verbales realizadas.

### **F. ANEXOS**

Se anexan las evaluaciones escritas por los participantes de la sesión.

## CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE INFORMACIÓN ACERCA DEL MANEJO DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

### DEFINICIÓN DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES (AE)

- 1) La ansiedad ante los exámenes es
- 3) La ansiedad ante los exámenes anticipa eventos potencialmente negativos para
- 5) La ansiedad ante los exámenes se experimenta:
- 7) La ansiedad ante los exámenes tiene las siguientes dimensiones básicas
- 17) La ansiedad ante los exámenes lleva a la persona a experimentar

### CAUSAS Y CONSECUENCIAS (CC)

- 9) La ansiedad ante los exámenes es causada por
- 11) La ansiedad ante los exámenes tiene consecuencias sobre

### EFFECTOS DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES (EF)

- 8) La evaluación negativa de los estímulos, la preocupación por el desempeño y el fenómeno de la “mente en blanco”, son efectos de la ansiedad ante los exámenes a nivel
- 13) El insomnio o las dificultades para conciliar el sueño y la evitación de situaciones temidas, son efectos de la ansiedad ante los exámenes a nivel
- 20) La sensación de ahogo, la sensación de inestabilidad y la tensión generalizada, son efectos de la ansiedad ante los exámenes a nivel

### TECNICAS EN GENERAL (TG)

- 4) De las siguientes técnicas indica las que son usadas para el manejo de la ansiedad ante los exámenes

### RESPIRACIÓN (RE)

- 6) Los tipos de respiración son
- 12) La respiración más saludable y que es clave para alcanzar la relajación es la
- 14) En la respiración profunda es fundamental que al inhalar el aire llegue hasta

### RELAJACIÓN PROGRESIVA DE JACOBSON (JA)

- 2) Consiste en la tensión y relajación de músculos específicos, avanza desde un grupo grande de músculos al siguiente, hasta que todo los músculos del cuerpo están relajados

### VISUALIZACIÓN (VI)

- 10) Aunque en la visualización se habla de imágenes visuales es importante incorporar a la experiencia imaginada a
- 15) La creación y recreación de una experiencia en la mente es la definición de:
- 16) Visualizar eventos tiene en nuestro sistema nervioso un efecto similar al que tendría
- 18) Los supuestos básicos de la relajación progresiva son
- 19) A través de la Visualización se puede