

Intervención para la ansiedad ante las evaluaciones académicas en estudiantes de derecho

Intervention for assessment-related anxiety of law students

Felipe Guerra-Díaz

Universidad de Atacama, Complejo Tecnológico de Aprendizaje (CTA)

(Rec: agosto de 2020- Acept: marzo de 2021)

Resumen

Se realizó una intervención con 35 estudiantes de primer año de la carrera de Derecho Universidad de Atacama, con la finalidad de favorecer el aprendizaje de estrategias de afrontamiento para la ansiedad ante las evaluaciones académicas. Ésta constó de seis talleres psicoeducativos donde se abordaron temáticas como el afrontamiento orientado al problema y a la emoción, el autoconcepto académico y las estrategias de aprendizaje. De esta manera, se buscó ayudar a los estudiantes a ampliar y mejorar sus recursos de afrontamiento como medio para preparar y rendir evaluaciones académicas. Esta intervención generó una contribución directa en el afrontamiento de las evaluaciones académicas. En este sentido, los estudiantes ampliaron y mejoraron su abanico de respuestas frente a la ansiedad, reforzando y potenciando técnicas que ya utilizaban en su día a día. Adicionalmente, se entregaron nuevas herramientas que permiten afrontar de manera adaptativa la situación evaluativa, contribuyendo a que ésta no sea una experiencia desagradable, aversiva y generadora de evitación.

Palabras claves: Ansiedad, evaluaciones académicas, estrategias de afrontamiento, estrategias de aprendizaje, autoconcepto académico.

Abstract

An intervention was carried out with 35 first-year law students at the University of Atacama to promote coping strategies for assessment-related anxiety through psychoeducational workshops. These workshops addressed issues such as problem-oriented and emotion-oriented coping and academic self-concept and learning strategies, helping students expand and improve their coping resources to prepare for and take academic assessments. This intervention generates a direct contribution in coping with academic assessments, where students expanded and improved their range of responses to anxiety, reinforcing and enhancing techniques that they already used in their daily lives, in addition to providing new tools to cope adaptively with the assessment situation, helping to ensure that this is not an unpleasant experience, aversive and generating avoidance.

Keywords: anxiety; academic assessment; coping strategies; learning strategies; academic self-concept.

Introducción

El apoyo psicoeducativo que se brinda en la Universidad de Atacama se realiza a través del equipo psicológico del Complejo Tecnológico de Aprendizaje (CTA). Se trata de unidad de apoyo a la docencia que presta atención a los estudiantes de las diversas facultades en la modalidad individual, a través de sesiones semanales, y con talleres grupales. Este acompañamiento psicológico educacional comprende una visión más amplia del estudiante, considerándolo como un sujeto integral. El objetivo no solo está puesto en el aprendizaje de conocimientos específicos de una materia, sino, más bien, en trabajar diferentes aspectos de los estudiantes que favorezcan su desarrollo en las áreas afectivas, sociales y personales (Trianes y Gallardo, 2005).

Cerca de un 15% del total de atenciones psicológicas corresponden a alumnos de la carrera de Derecho. El motivo de consulta más recurrente es la ansiedad ante las evaluaciones, entendida como la expresión de síntomas conductuales, fisiológicos y cognitivos (Oermann & Gaberson, 2009) que pueden presentarse en el momento mismo de la rendición de una evaluación académica, así como antes o posterior a la misma. En consecuencia, la evaluación académica es experimentada como una circunstancia inquietante y dañina, centrada en la aprensión hacia la no obtención de los créditos esperados (Fernández-Castillo & Caurcel, 2015).

Estas inquietudes pueden afectar a la confianza, la concentración, la atención y la toma de decisiones respecto a la tarea que se está llevando a cabo (Sairitupac, Varas, Nieto, Silva y Rodríguez, 2020).

Los componentes conductuales, emocionales y cognitivos de la ansiedad (Hiwarkar, Prasad, Pant y Taywade, 2020) se manifiestan a través de hiperventilación, tensión, pensamientos recurrentes, preocupaciones, sentimiento de irritabilidad. En relación con lo anterior, se añade la visión de la experiencia como algo desagradable y la evaluación sobre los diversos efectos en la esfera social, personal y académica de una posible mala rendición de la prueba (Dominguez-Lara, 2016).

Los alumnos que requieren estas atenciones corresponden a todos los niveles de la carrera. Sin embargo, se da una concentración en alumnos de primer año, quienes se encuentran en un proceso de adaptación universitaria y no cuentan con las estrategias necesarias para manejar la ansiedad en situación de evaluación.

Dependiendo de las estrategias de afrontamiento usadas y del momento en que se lleven a cabo, ya sea en la fase anticipatoria, de confrontación, espera y de resultados (Carver & Scheier, 1995; Lazarus & Folkman, 1984), éstas pueden apoyar a los estudiantes en el manejo de su ansiedad durante los momentos de evaluación académica. De esta manera, se logra suprimir o cambiar las circunstancias que son generadoras de ansiedad, permitiendo dejar las emociones negativas fuera y generando conductas adaptativas que permiten un funcionamiento acorde a lo esperado (Lazarus & Folkman, 1984; Zeidner, 1998). Estas estrategias de afrontamiento se agrupan en tres grandes categorías. Unas orientadas a la resolución del problema, otras al control de la activación emocional y, un tercer grupo, a la reducción de la ansiedad mediante evitación (Piemontesi & Heredia, 2011; Zeidner, 1995).

Se hace relevante generar instancias de apoyo preventivas más que correctivas, conociendo la realidad universitaria, en especial, las condiciones de ingreso de los estudiantes universitarios que se deben adaptar a un nuevo entorno. En éste, se da un paso desde vivir una vida más centrada en gustos personales a un periodo donde el foco está puesto en lograr los diferentes propósitos que son la base del proyecto de vida (Garzón y Gil, 2016). Por ello, los alumnos pueden presentar dificultades de diversa índole dentro de las que se identifican la carga académica, preparación y estudio de asignaturas, resolución de tareas, planificación del tiempo y rendición de evaluaciones académicas (Mamani y Aguilar, 2019). Esto se evidencia en las situaciones en las que son requeridas las capacidades personales, llevando a niveles elevados de preocupación, sentimiento de amenaza y fracaso, así como también una interferencia en los procesos de pensamiento, atención y concentración que influyen de manera adversa en el rendimiento (Valdez, Becerra, Malgarejo y Huaranca, 2019; Yockey y Henry, 2019; Torrano, Ortigosa, Riquelme & López, 2017).

Entre los principales factores que influyen en el desempeño académico a la hora de rendir exámenes aparece la ansiedad con dos efectos: uno de tipo positivo, que puede ayudar a la motivación y rendimiento; otro de carácter negativo, generador de malestar. La ansiedad ante las evaluaciones aparece como una de las más relevantes, por sus múltiples manifestaciones conductuales, físicas y cognitivas. Éstas se expresan en bloqueos cognitivos, preocupaciones, pensamientos intrascendentes, generadores de intromisión en procesos clave para la rendición de evaluaciones académicas, tales como la codificación, la organización, el almacenamiento y la recuperación de información (Furlan, 2006; Freire, Ferradás, Fernández y Barca, 2019).

Los exámenes, al ser actividades donde el resultado de la evaluación no se obtiene en el momento, se viven bajo elevados niveles de presión e incertidumbre. A pesar de ser planificados con anterioridad y versar sobre temas tratados en las diferentes clases, generan respuestas aversivas a nivel emocional antes, durante y después de su rendición (Dominguez Lara, 2018). De este modo, pueden llevar a los estudiantes a responder con evitación en las diferentes situaciones evaluativas que se pudieran realizar durante el semestre.

Así pues, ante la ausencia de talleres previos o clases específicas donde se trabajen temáticas como la ansiedad, estrategias de afrontamiento, autoconcepto y expresión oral, se hace relevante realizar un trabajo preventivo enfocado en llevar al estudiante a aprender estrategias de afrontamiento para el manejo de la ansiedad ante las diversas evaluaciones académicas.

A partir del diagnóstico de las necesidades realizado, se identifica como problema la ausencia de estrategias de afrontamiento adaptativas para la ansiedad ante las evaluaciones académicas en los estudiantes de primer año de Derecho de la Universidad de Atacama, reconociendo como principales causas, las estrategias de afrontamiento inadecuadas, falta de preparación académica y un autoconcepto académico bajo.

El objetivo general de la intervención es favorecer el aprendizaje de estrategias de afrontamiento adaptativas a la ansiedad ante las evaluaciones académicas en estudiantes de primer año de derecho de Universidad de Atacama (UDA). Para poder dar cumplimiento a ese objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos: promover estrategias de afrontamiento adaptativas

para la rendición de evaluaciones académicas; analizar el auto-concepto académico (mediante la valoración de cualidades y la identificación de ideas irracionales asociadas); replantear estrategias de aprendizaje que faciliten la asimilación y comprensión de los contenidos.

Método

El presente trabajo se realiza desde un enfoque cualitativo, ya que se busca, a partir de la interpretación personal de los sujetos, entender las problemáticas que vivencian desde una perspectiva humanista, holista e inductiva (Taylor y Bogdan, 1987).

La intervención de estrategias de afrontamiento para la ansiedad ante las evaluaciones se aborda desde la modalidad de taller psicoeducativo, utilizando técnicas cognitivo-conductuales (seis sesiones).

El taller es un espacio donde la confrontación de ideas y conocimientos, así como el debate y la reflexión buscan la creación grupal de conceptos (Urrego Tobón, 2011).

Se entiende a la psicoeducación como un proceso que permite orientar y ayudar a las personas a identificar con mayor conocimiento y claridad el problema que viven, para guiar de manera favorable en su resolución (Bulacio, Vieyra & Mongiello, 2008).

Diseño

Esta intervención fue realizada desde un diseño de tipo investigación acción. Mediante la aplicación de este diseño, se busca reflexionar y transformar la realidad de los participantes a través de una relación sujeto-sujeto, donde prime el diálogo crítico y democrático, expresado en actividades específicas que emergen de los propios sujetos (Montenegro, 2001).

Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 35 estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad de Atacama, Copiapó. Los participantes se caracterizaron por tener un nivel socioeconómico medio-bajo, siendo la mayoría mujeres, no trabajadoras y sin hijos, con edades comprendidas entre los 18 y 48 años. Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional.

Instrumentos

Durante la etapa de diagnóstico la información se adquirió a partir de un grupo de discusión. En la fase de intervención y evaluación, ésta se obtuvo a partir de las pruebas documentales realizadas por los estudiantes sesión tras sesión, en relación con las actividades desarrolladas en el taller. Adicionalmente, se complementó con las notas de campo del profesional a cargo, con la finalidad de utilizar estos datos para la evaluación del proceso de intervención.

Procedimiento

Se contactó a los estudiantes de la carrera de Derecho para invitar a participar de un taller psicoeducativo, donde se les explicaron los fines de la intervención y los criterios éticos a través de un consentimiento informado. La información se recolectó en el lugar habitual donde ellos asisten a clases, en la sala 5 de la Facultad de Ciencias Jurídicas, antes y durante el desarrollo de la intervención.

La intervención se realizó a través de un taller psicoeducativo de un total de seis sesiones con una duración de 90 minutos cada una. En una primera instancia, se realiza un diagnóstico a través de un grupo de discusión sobre la ansiedad ante las evaluaciones y las estrategias de afrontamiento. Una semana después del diagnóstico, se comienza a crear el taller, en un plazo máximo de dos semanas. Posteriormente, este taller se ejecuta durante la última semana de mayo y primera de junio. Finalmente, a las tres semanas desde la última sesión de taller, se realiza el proceso de evaluación de la intervención.

Análisis de datos

Luego de la aplicación de las diferentes técnicas de recolección de información, se procedió a la fase de transcripción de dicha información para su posterior análisis. Esta información fue transcrita para el análisis cualitativo mediante el software Atlas.ti en su versión 19.

Este análisis se realizó tomando como referencia la técnica que propone la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Se realizaron tres tipos de codificaciones. Codificación abierta: a partir del método comparativo constante, se crean códigos diferenciadores de los relatos de los estudiantes, que emergen del análisis del grupo de discusión. Codificación axial: se crean familias semánticas a partir del análisis comparativo constante. Codificación selectiva: de las familias semánticas creadas, se elige una como central para así generar relaciones entre las diversas categorías. Esto a modo de crear una teoría que permita comprender las experiencias personales de ansiedad ante las evaluaciones y estrategias de afrontamiento.

Resultados

Objetivo Sesión 1: Promover estrategias de afrontamiento adaptativas para la rendición de evaluaciones académicas, centradas en la emoción.

Las actividades realizadas durante la sesión del taller apuntaron a la promoción de estrategias de afrontamiento centradas en la emoción. Se presentaron la definición y los tipos de estrategias de afrontamiento que se utilizan al momento de preparar y rendir una evaluación académica y las consecuencias de utilizar cada estrategia. Ocuparon un lugar central, los efectos de la estrategia de evitación conducente al estrés, ansiedad y frustración.

Los estudiantes expresaron dificultad en el manejo de lo que les produce ansiedad, viviéndolo como algo nuevo, diferente e intenso en comparación a las otras emociones que se experimentan día a día. Así mismo, identificaron las consecuencias generadas por la evitación, concluyendo que la evitación no es positiva para rendir de una manera aceptable las evaluaciones académicas de la carrera.

Adicionalmente, los alumnos construyeron una definición de ansiedad, donde primaron las manifestaciones físicas como el aumento de los latidos cardíacos, hiperventilación, tensión muscular. Reconocieron, además, manifestaciones cognitivas entre las cuales se presentaron pensamientos extremos, irracionales y en general asociados a la incapacidad, la preparación inadecuada y el fracaso académico.

La conceptualización del estrés, ansiedad y pánico se entregó para permitir a los estudiantes definir y diferenciar estos estados

vivididos en diferentes momentos del día a día y así saber identificar qué es lo que realmente están sintiendo.

La siguiente actividad del taller fueron técnicas de relajación y respiración para afrontar la ansiedad. Todos los estudiantes del taller participaron realizando la técnica. Se generó un ambiente de silencio y relajación absoluta, algunos respiraron con los ojos cerrados, otros con los ojos abiertos, siempre en un clima de tranquilidad y respeto por la actividad realizada. En su mayoría, manifestaron sentir tranquilidad, relajo, ganas de dormir y desconexión, valorando los beneficios que esta técnica tiene para alcanzar estados de tranquilidad, relajo y contrarrestar la activación generada por la ansiedad. Por lo tanto, entendieron la utilidad que tiene el realizarla antes, durante y después de una evaluación académica. Así lo expresó uno de los estudiantes: "me sentía tranquilo, pude alejar mis pensamientos negativos y centrarme en el momento, al comienzo me sentía algo incómodo, sin embargo, al conectarme, me sentí más tranquilo, considero que puedo practicarla a menudo" (p3, PdI)¹.

Objetivo sesión 2: Promover estrategias de afrontamiento adaptativas para la rendición de evaluaciones académicas, centradas en estrategias orientadas al problema.

Se planteó la pregunta a los estudiantes de si habían experimentado alguna vez en su vida preocupación o problemas, se dio un espacio de reflexión donde algunos relataron vivencias de problemas y preocupaciones: "yo estudiaba otra carrera antes, y no me motivaba para nada tener que estudiar, esa situación me tenía preocupado porque sabía que lo más probable es que reprobara las asignaturas, pero aun así no podía estudiar" (P8, PdIV). A través de una clasificación de las preocupaciones (reales modificables, reales no modificables y las irreales o poco probables) los estudiantes se dieron cuenta de la cantidad de preocupaciones que no podían modificar y de la cantidad de energía y tiempo destinados a pensar en algo que no tenían como solucionar. Para así dar paso a solucionar problemas que se pueden modificar en base a sus capacidades y recursos; generando un ambiente de conversación, reflexión y coevaluación en relación a las posibles soluciones y su puesta en práctica.

Los estudiantes consideraron como positivo el descarte de los problemas que no podían modificar, sacándose un "peso" y "presión" en el día a día para así centrarse en solucionar lo que ellos con sus capacidades son capaces de resolver. En este sentido, identificaron una clara diferencia en relación con lo que ellos estaban realizando, que los llevaba a sentir agobio y presión. En cambio, con la técnica de solución de problemas, se dieron cuenta que las soluciones están a la mano y que solo depende de ellos poder cambiar su realidad. Valoraron la existencia de una estrategia concreta para resolver problemas, ya que expresaron no conocerla de antemano.

"En realidad no me había dado cuenta de cómo me pesaba el querer solucionar problemas que no son míos" (P10, PdIV). "Resulta práctico, genera alivio, haber sabido antes que existía algo así" (P9, PdIV).

Objetivo sesión 3: Analizar el autoconcepto académico, valorando cualidades e identificando ideas irracionales asociadas.

Se preguntó a los estudiantes qué conocían o entendían por autoestima y autoconcepto. Los estudiantes tenían más familiaridad con el concepto de autoestima, lo entendían y pudieron definirlo como el quererse, amarse a uno mismo.

En la actividad se pidió a los estudiantes que analizaran a través de siete preguntas claves su autoconcepto académico. En general, se dieron cuenta de que siempre sus definiciones y construcciones personales se daban desde una mirada extrema, negativa e irracional. De este modo, emergieron pensamientos como: "no me preparé lo suficiente", "no puedo", "me va a ir mal", "no me podré controlar", "soy malo estudiando", "no sirvo para derecho" (p2, PdII).

Posterior a ello se realizó una conceptualización teórica de la importancia de los pensamientos sobre sí en el día a día de los sujetos, en particular, en situaciones académicas de evaluación, y de cómo estos pueden ser sometidos a cuestionamiento para generar una reestructuración.

Gran parte del curso reemplazó las ideas que no presentaban base ni sustento por ideas racionales, distintas, y no en base a supuestos. En consecuencia, se logró visualizar las ideas como hipótesis que tienen que ser sometidas a análisis y cuestionamiento. Las principales ideas que emergieron fueron que los estudiantes sí contaban con las capacidades para rendir una evaluación, que estaban realizando lo necesario dentro de la universidad, que no tenían pruebas para pensar en que estaban destinados a tener malos resultados y que el obtener una calificación deficiente no significa fallar a la familia, simplemente, que se debe preparar mejor la evaluación. Así lo ilustra el testimonio que sigue: "Cuando me saqué una mala nota, le conté a mi mamá y me apoyó, me dijo que tenía que estudiar más" (p6, PdIII).

Los estudiantes valoraron sus avances a nivel social y de conocimientos en relación con lo realizado durante el periodo de tres meses en la carrera de derecho. Esto se puede apreciar en la siguiente reflexión: "Antes no tenía idea lo que era el derecho, ahora lo entiendo mucho más, me gusta" (p3, PdIII).

Los estudiantes lograron percibir las limitaciones y el malestar asociado a las ideas irracionales y cómo éstas alteraban su bienestar psicológico. Al momento de someterlas a cuestionamientos, lograron poner en evidencia la falta de fundamentos lógicos que las sostuvieran. Por ende, les resultó fácil modificarlas por ideas mucho más apegadas a la realidad. Además, identificaron como absurdo el mantenimiento de estas ideas irracionales, tomando consciencia de cómo se desencadenaba la ansiedad a raíz de estas.

Objetivo sesión 4: Replantear estrategias de aprendizaje que faciliten la asimilación y comprensión de los contenidos.

La planificación de las sesiones de intervención tenía contemplado finalizar el proceso con una sesión presencial que abordara estrategias de aprendizaje efectivas. Dicha sesión no se pudo realizar en la modalidad señalada debido a la eventualidad de que la carrera de Derecho se encontraba en paro indefinido. En consenso con los estudiantes participantes, se decide realizar como actividad final la entrega de información sobre estrategias de aprendizaje, en modalidad online. En concreto, a través de un correo electrónico con un PowerPoint que contenía las explicaciones, ejemplos y actividades necesarias para trabajar cada estrategia de aprendizaje.

¹ P= participante; Pd=Prueba Documental obtenida durante la sesión

A través de la actividad de planificación de estudio diario, los estudiantes pudieron determinar horarios fijos de estudio, descanso y ocio, eligiendo momentos propicios para estudiar tranquilos, aprovechando las horas del día.

Los estudiantes adquirieron consciencia de la cantidad de tiempo que tenían disponible en el día a día y la dedicación de tiempo a actividades sin importancia ni relación con la universidad. Comenzaron a priorizar sus actividades, dejando atrás los largos bloques de estudio que en teoría utilizaban, siendo reemplazados por bloques cortos de estudio y complementados con actividades de ocio y diversión. A esto se sumó la regulación de los horarios de sueño, donde los estudiantes valoraron la importancia del sueño y descanso, determinando horarios para ir a dormir.

"Actualmente, comprendí que organizar mis tiempos en todo ámbito, me sirve como medio para disminuir mi preocupación, organizando mis prioridades, me siento con más ánimo, más motivado para afrontar los estudios, considero que es útil" (p4, PdV).

En relación con la aplicación de la técnica Pomodoro al momento de estudiar, la mayoría estudió en intervalos de 30 a 40 minutos con descansos de 5 minutos. Esto supuso para ellos un gran cambio, ya que siempre habían estudiado por periodos extensos de tiempo y sin descanso. Valoraron estar más concentrados, que la información se procesa mejor y que se da un estudio más profundo de los contenidos a tratar: "Ahora no me canso estudiando, los descansos ayudan y me puedo concentrar mejor" (p5, PdV).

La siguiente actividad consistió en realizar un mapa conceptual o mapa semántico referente a algún contenido de la especialidad, según la elección de cada participante. Los estudiantes realizaron la actividad, reportando su utilidad al momento de estudiar, ya que les permitió ordenar la información, ayudando al repaso y al entendimiento de materias complejas para ellos como Introducción al Derecho.

Discusión

A partir de la evaluación realizada y de los resultados obtenidos en la intervención, se puede concluir que se favoreció el aprendizaje de estrategias de afrontamiento por parte de los estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la UDA. Se generó una contribución directa al afrontamiento de las evaluaciones académicas, permitiendo que los estudiantes ampliaran su abanico de respuestas frente a la ansiedad, reforzando técnicas que ya utilizaban en su día a día y entregando nuevas herramientas que permiten afrontar de manera adaptativa la situación evaluativa. De este modo, se contribuyó a que ésta no sea percibida como una experiencia desagradable, aversiva y generadora de evitación.

Se promovieron estrategias de afrontamiento adaptativas para la rendición de evaluaciones académicas centradas en la emoción y en la resolución del problema. En este marco, se logró evidenciar lo común de las manifestaciones ansiosas respecto a las evaluaciones y lo limitado de las estrategias de afrontamiento utilizadas para hacer frente a ello. En este punto, fue primordial la identificación de la ansiedad con sus respectivos componentes, así como la realización de actividades prácticas, tales como la relajación progresiva y la respiración diafragmática.

En cuanto a las estrategias centradas en la resolución de problemas, al poner el foco en resolver problemas reales y modifi-

cables, los estudiantes concentran todas sus capacidades. Esto les ayuda a dejar de lado lo que ellos no pueden modificar, contribuyendo al orden, la planificación y la tranquilidad respecto a las actividades académicas. La técnica de solución de problemas, que muchos, sin saber, ya estaban utilizando, ayuda a que el afrontamiento de las situaciones no se haga complejo, entre-gando control, alejando al sujeto de la evitación y permitiéndole visualizar opciones concretas y reales para intentar solucionar las dificultades.

Los estudiantes, a partir de la interacción y las actividades realizadas, lograron valorar sus cualidades como estudiantes dentro de la carrera, identificaron las principales ideas, pensamientos y creencias irracionales que constituyen el autoconcepto académico y pudieron tomar consciencia de la importancia que tienen estos elementos en la generación y mantención de la ansiedad ante las evaluaciones. Siendo el componente cognitivo, uno de los principales factores a la hora de generar distracción y desconcentración en la preparación y rendición de evaluaciones (Furlan, 2006).

Al finalizar la sesión centrada en las estrategias de aprendizaje, los estudiantes pudieron replantear las estrategias que utilizaban para estudiar las diversas materias de la carrera. Además, obtuvieron nuevas técnicas para procesar la información, que permiten realizar una preparación adecuada, que disipe las dudas respecto a qué hacer para estudiar mejor.

De esta manera, los hallazgos coinciden con lo planteado por Piemontesi, Heredia, Furlan, Sanchez & Martinez (2012). Los estudiantes más afectados en su rendimiento académico al momento de preparar o rendir una evaluación son los estudiantes que no poseen los recursos de afrontamiento adecuados. En cambio, los que cuentan con recursos favorables para hacer frente a los efectos de la ansiedad, podrán obtener los niveles de rendimiento deseados.

En definitiva, las estrategias de afrontamiento inadecuadas, menos adaptativas, entre otras, retroalimentan el estado de malestar que se experimenta en situación de examen, siendo descritas como las principales causantes de este problema (Bell-Dolan, 1995; Blankstein, Flett & Batten, 1989; Furlan, Sánchez, Heredia & Piemontesi, 2009; Furlan, Piemontesi et al., 2012; Piemontesi, Heredia & Sanchez-Rosas, 2015; Gutiérrez-Calvo, 1984, 1986; Tobias, 1985; Zeidner, 1998).

Es importante que las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción y en la resolución de problemas, así como las estrategias de aprendizaje trabajadas con los estudiantes, sean claras, precisas y contextualizadas. Adicionalmente, también es relevante ayudar a visualizar la utilidad práctica que tienen dichas técnicas. De lo contrario, para los estudiantes será solo una información más, dentro de todas las que reciben a diario. Así mismo, es necesario orientar a los estudiantes, en función de su evaluación, en la selección de aquellas técnicas y actividades que consideren favorables, útiles y generadoras de bienestar en el ámbito académico.

En cuanto a las limitaciones de la intervención, se considera el paro de actividades académicas. Éste dificultó la finalización de la intervención, lo cual para algunos participantes fue molesto, puesto que implicó la realización de cambios en las actividades planificadas. La disponibilidad horaria también fue una dificultad, ya que se contó con espacios de tiempo limitados para realizar las sesiones del taller.

En próximas intervenciones e investigaciones, se hace relevante considerar el estilo de enseñanza del profesor que realiza la asignatura donde se presentan mayores niveles de ansiedad. Así mismo, es necesario sopesar la influencia que puede tener el grupo curso en la ansiedad. Otros tópicos a tener en cuenta son las nuevas perspectivas de afrontamiento como el modelo multiaxial asociado del afrontamiento y el modelo del afrontamiento proactivo.

La realización de esta intervención refleja la utilidad que tiene para los estudiantes contar con estrategias de afrontamiento adaptativas, como medio para preparar y rendir evaluaciones académicas, coincidiendo con los hallazgos encontrados por Aznar (2014); Ávila-Toscano, Hoyos, González y Cabrales (2011) en relación a las intervenciones para el manejo de la ansiedad.

Se hace fundamental mantener en los procesos de inducción a la vida universitaria, así como durante el desarrollo del periodo académico talleres psicoeducativos que aborden estas temáticas, considerando cada año actualizar e incluir potenciales variables que puedan ser relevantes en el adecuado afrontamiento a la vida universitaria.

Referencias

- 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.
- Aznar García, A. I. (2014). Evaluación de un programa de prevención de la ansiedad en adolescentes. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 53-60.
- Bell-Dolan, D.J. (1995). Social cue interpretation of anxious children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 2-10.
- Blankstein, K.R., Flett, G.L. & Batten, Y. (1989). Test anxiety and problem-solving self-appraisals of college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(5), 531-540.
- Bulacio, J. M., Vieyra, M. C. y Mongiello, E. (2008). Uso de la Psicoeducación como estrategia terapéutica. *Fundación de Investigación en Ciencias Cognitivas Aplicadas*.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1995). Situational coping and coping dispositions in a stressful encounter. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Dominguez-Lara, S. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 19(1), 39-42. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.007>
- Dominguez-Lara, S. (2016). Inventario de la ansiedad ante exámenes-estado: Análisis preliminar de validez y confiabilidad en estudiantes de psicología. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 22(2), 219-228.
- Fernández-Castillo, A., & Caurcel, M. J. (2015). State test-anxiety, selective attention and concentration in university students. *International Journal of Psychology*, 50(4). doi: 10.1002 / ijop.12092.
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 6, 32-51.
- Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D. y Piemontesi, S. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 12, 117-124.
- Furlan, L., Piemontesi, S., Heredia, D. y Sanchez-Rosas, J. (2015). Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios : Correlatos y Tratamiento. *Anuario de Investigaciones de La Facultad de Psicología*, 2(1), 37-53.
- Garzón, A. & Gil, J. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria trabajo. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324.
- Gutiérrez-Calvo, M. (1984). Ansiedad evaluativa y deterioro del rendimiento. Los mediadores cognitivos directos. *Psicología General y Aplicada*, 39(5), 963-982.
- Gutiérrez-Calvo, M. (1986). Influencia de las condiciones evaluativas sobre la accesibilidad de representaciones aversivas. *Psicología General y Aplicada*, 41(3), 565-583.
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan L. y Volker, H. (2008). Adaptación del inventario alemán de ansiedad ante los exámenes: GTAI-A. *Evaluar*, 8, 46-60.
- 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.
- Hiwarkar M, Prasad A, Pant MK and Taywade O. (2020). Assessment of Negative Emotional States of Depression, Anxiety and Stress Among First MBBS students-A Cross Sectional Study. *Walawalkar International Medical Journal*. 2020, 7(1), 29-37.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mamani Guerra, S. E., & Aguilar Angeletti, A. (2019). Relación entre la procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Revista Psicológica Herediana*, 11(2), 33-41. <https://doi.org/10.20453/rph.v11i2.3627>
- Montenegro, M. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones: una perspectiva situada a la Intervención social*. Tesis doctoral, UAB. Barcelona. Capítulo. 4: *La Intervención Social II: Intervenciones Participativas*, 167-233.
- Oermann, M. H., & Gaberson, K. B. (2009). *Evaluation and testing in nursing education* (3rd ed.). New York: Springer Publishing Company.
- Piemontesi, S. y Heredia, D. (2009). Afrontamiento ante exámenes: desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*, 25(1), 102-111.
- Piemontesi, S. 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*, 1, 74-88.
- Piemontesi, S. E., Heredia, E. D., Furlan, L. A., Sanchez-Rosas, J. y Martinez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28(1), 89-96.
- Freire, C., Ferradás, M. M., Fernández, S., & Barca, E. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación primaria: diferencias en función del curso y del género. *Publicaciones*, 49(2), 151-168. doi:10.30827/publicaciones.v49i2.8087

- Sairitupac Santana, S., Varas Loli, R., Nieto-Gamboa, J., Silva Narvaste, B. & Rodríguez Taboada, M. (2020). Niveles de ansiedad de estudiantes frente a situaciones de exámenes: Cuestionario CAEX. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e787. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.787>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20(3), 135-142.
- Torrano-martínez, R., Ortigosa-quiles, J. M., Riquelme-marín, A., & López-pina, J. A. (2017). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de psicología con niños y adolescentes*, 4, 103-110.
- Trianes, M.V. & Gallardo, J.A. (2005). *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*. Madrid: Pirámide.
- Urrego Tobón, Á. (2011). El taller como estrategia para el desarrollo de habilidades, una propuesta para estudiantes de licenciatura en educación básica. *Revista Politécnica*, 7(12), 25-34.
- Valdez A., Becerra N., Melgarejo B., Huarancca J. (2019). Nivel de ansiedad en adolescentes de una institución preuniversitaria de Lima Norte. *Health Care & Global Health*, 3(1), 12-6.
- Yockey J. y Henry, M. (2019). Simulation Anxiety across the Curriculum. *Clinical Simulation in Nursing*, 29, 29-37.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. New York and London: Plenum Press.
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30, 123-133.