



Universidad de Deusto  
Deustuko Unibertsitatea  
University of Deusto

**Tercer Ciclo**

Facultad de Psicología y Educación

**Rendimiento Académico, su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención**

Tesis Doctoral realizada por: Patricia Espinosa Blanco

Dirigida por: D. Pedro Pablo Fernández de Larrinoa Palacios

El Director

La Doctoranda

Bilbao a 11 de agosto de 2015





Universidad de Deusto  
Deustuko Unibertsitatea  
University of Deusto

Tercer Ciclo

Facultad de Psicología y Educación

**Rendimiento Académico, su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención**

Tesis Doctoral realizada por: Patricia Espinosa Blanco

Dirigida por: D. Pedro Pablo Fernández de Larrinoa Palacios

Bilbao a 11 de agosto de 2015



*A Armando,*

*A mi madre, a Roberto, Jorge y Beatriz,*

*A mi padre, que desde el cielo, nunca ha dejado de cuidarme.*



En primer lugar, y como no podría ser de otra manera, quiero que mi primer agradecimiento sea para el director de este trabajo, Pedro Fernández de Larrinoa, quien con su orientación, apoyo, experiencia y consejo ha hecho mucho más fácil la consecución del mismo. En esos momentos en los que el final no se vislumbraba en el camino y en los que la debilidad y la falta de fuerzas se querían instalar, me has apoyado y animado a seguir adelante. Gracias Pedro, por haber creído en mí, gracias por sacarme una sonrisa, aun cuando ni yo misma podía encontrarla. Ha sido un verdadero regalo trabajar a tu lado.

También quiero agradecer a mis compañeras de la Universidad, a vosotras, Itziar Uriarte, Ana Casas, Deiene Ibarzüengoitia, Garazi Yurrebaso, que habéis dejado de ser compañeras, para convertiros en amigas. Gracias por estar en los buenos y en los malos momentos, gracias de verdad. No sé qué hubiera hecho sin vosotras. Gracias de todo corazón.

Gracias también a todo mi equipo del Servicio de Orientación. Gracias a ti Manolo Marroquín, a Silvia Martínez, a Iratxe Muñecas e Isabel Rubio. Gracias porque siempre me habéis acogido con una sonrisa, aun cuando en muchos momentos mi cabeza estaba en este trabajo.

Gracias especialmente también a Natxo Gómez, porque siempre has tenido una palabra amable que me animaba a seguir adelante.

A Josu Solabarrieta y Ana Martínez, gracias por vuestra gran paciencia conmigo y por ese ánimo que me habéis brindado siempre.

A Jose Javier Pardo, gracias por tus ánimos y comprensión en esos momentos en los que me hubiera gustado compartir con vosotros y no he podido. Gracias por tu oración y apoyo.

Gracias a Imanol Amayra, por haber estado ahí, por tus ánimos y tu empuje. Gracias.

Gracias a Begoña Matellanes, por ser la impulsora inicial de este trabajo. Gracias por acompañarme en aquellos primeros pasos y por tu constante apoyo.

Gracias a Ana Estévez, por esos momentos en los que compartir un ratito contigo ha sido algo más que compartir momentos de trabajo.

Gracias a Ioseba Iraurgi por animarme siempre a no parar. Gracias.

Gracias a todos los compañeros de pasillo, que cada uno a vuestra manera, me habéis brindado en cada momento vuestro apoyo. A Susana Corral, compañera de despacho, gracias, por mantenerme ilusionada en esos momentos en los que parece que todo se viene abajo, y por tus consejos y ayuda.

Gracias a Nayeli por sus constantes ánimos a muchos kilómetros y a Matthias, por esa sonrisa que siempre me cautiva.

A Saray, gracias por tu ayuda y paciencia en mi poco saber estadístico, no sé qué hubiera hecho con tantos datos sin tu ayuda.

Gracias a todos los alumnos que han participado en el estudio, ya que sin ellos no hubiese sido posible realizarlo. A Iñaki y Josune, por su colaboración en este proyecto.

Gracias a mi primo Carlos, que con ilusión me ha ayudado en el diseño de la portada, eres un artista, gracias.

A todos lo que no pongo nombre, pero que sabéis que habéis sido importantes en este camino.

Quiero agradecer también este trabajo a mi madre, que con su serenidad castellana, me ha apoyado cada instante, haciéndome ver el final del trabajo como algo que podía lograr. A mis hermanos, Roberto y Ana, Jorge y Pilu, Beatriz y Rodrigo, gracias por vuestro apoyo y vuestro cariño. Siempre, siempre os he sentido muy cerca.

Gracias a Paula y Alberto, gracias por haberme dejado invadir vuestras mesas de papeles, notas y libros.... Gracias por ser parte de mi presente.

A ti, Armando, gracias por haberme acompañado en este duro proceso. Gracias por soportar fines de semana trabajando, vacaciones acompañada del ordenador, ojeras y noches sin dormir. Gracias por haber creído en mí, y por haberme hecho las cosas mucho más fáciles. Gracias por tu mano cuando la mía ha flaqueado. Gracias y perdona por todo el tiempo que te he robado. Gracias por dejarme compartir mi vida contigo.

Y por último, quiero dar las gracias a mi padre, sé que desde el cielo en el que estoy segura que está, no ha dejado de cuidarme con mimo en ningún momento.

A todos vosotros, sólo una palabra sale de mi corazón: GRACIAS !!



## **INDICE GENERAL**



# INDICE GENERAL

<b>Introducción</b>	<b>33</b>
---------------------	-----------

## I. MARCO TEÓRICO

<b>Capítulo 1. Rendimiento Académico</b>	<b>53</b>
--	-----------

1.1. Evolución y definición del término Rendimiento Académico	53
---	----

1.1.1. Grandes bloques de definición de Rendimiento Académico	61
---	----

1.1.1.1. Rendimiento Académico como proceso de aprendizaje	62
--	----

1.1.1.2. Rendimiento Académico como habilidades, actitudes y capacidades del estudiante	68
--	----

1.2. Factores explicativos y/o predictivos del Rendimiento Académico	72
--	----

1.2.1. Variables sociodemográficas	75
------------------------------------	----

1.2.2. Variables psicológicas	83
-------------------------------	----

1.2.3. Variables académicas	85
-----------------------------	----

1.2.4. Variables pedagógicas: relacionadas directamente con los centros educativos	90
---	----

1.3. Formas y medidas del Rendimiento Académico	93
---	----

<b>Capítulo 2. Ansiedad y Rendimiento Académico</b>	<b>99</b>
---	-----------

2.1. Diferencia entre ansiedad y estrés	99
---	----

2.2. Ansiedad y Rendimiento Académico Universitario	108
---	-----

<b>Capítulo 3. Estrés y Rendimiento Académico</b>	<b>131</b>
---	------------

3.1. Definición de estrés	131
---------------------------	-----

3.2. Estrés y Rendimiento Académico Universitario	137
---	-----

<b>Capítulo 4. Estrategias de Afrontamiento y Rendimiento Académico</b>	<b>155</b>
---	------------

4.1. Afrontamiento y Rendimiento Académico Universitario	15
--	----

## II. ESTUDIO EMPÍRICO

<b>Capítulo 5. Metodología</b>	<b>173</b>
5.1. Planteamiento del problema y objetivo general del estudio	173
5.2. Objetivos específicos	176
5.3. Hipótesis	177
5.4. Diseño	181
5.5. Muestra	183
5.6. Variables	185
5.6.1. Variable independiente	185
5.6.2. Variables de estudio	187
5.7. Instrumentos utilizados para medir las variables psicológicas	194
5.7.1. Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. STAI	194
5.7.2. Escalas de Apreciación del Estrés. EAE	196
5.7.3. Escalas de Afrontamiento para Adolescentes. ACS	198
5.8. Procedimiento	202
5.8.1. Adiestramiento en nociones básicas de Biología y Matemáticas	204
5.8.2. Entrenamiento en Relajación y Afrontamiento al Estrés frente a los Exámenes	204
5.9. Análisis Estadísticos	205
5.9.1. Pruebas descriptivas	205
5.9.2. Pruebas para el estudio de la predicción de factores explicativos del rendimiento académico	205
5.9.3. Pruebas de comparación entre grupos	207
5.9.4. Pruebas para el estudio de relación entre variables	208

<b>Capítulo 6. Resultados</b>	<b>211</b>
6.1. Datos sociodemográficos de los estudiantes de licenciatura de psicología de primer curso	212
6.2. Datos relativos al estudio de la predicción de los factores explicativos del Rendimiento Académico	226
6.3. Datos relativos a las puntuaciones de ansiedad, estrés y estrategias de afrontamiento de los sujetos de la muestra en los tres momentos de medición	250
6.4. Pruebas de comparación entre grupos	251
6.4.1. Correlación de Spearman	251
6.4.2. Pruebas de comparación entre grupos	254
<b>Capítulo 7. Discusión</b>	<b>321</b>

### **III. CONCLUSIONES**

<b>Conclusiones</b>	<b>341</b>
---------------------	------------

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>357</b>
-----------------------------------	------------

### **ANEXOS**

Anexo 1: Consentimiento Informado	411
Anexo 2: Cuestionario de ansiedad estado-rasgo. STAI	415
Anexo3: Escalas de Apreciación del Estrés. EAE	419
Anexo 4: Escalas de Afrontamiento para adolescentes. ACS	425





Tabla 1: Tasas de evaluación universidades españolas, 2012	45
Tabla 2: Resultados de la búsqueda (número de menciones) de los constructos asociados al rendimiento académico. Tomada de López-Ortega (2011)	56
Tabla 3: Modelos explicativos del rendimiento académico propuesto por Rodríguez (Adell, 2002)	58
Tabla 4: Esquema de las definiciones del rendimiento en dos grandes bloques	61
Tabla 5. Principales definiciones de estrés según los modelos conceptuales (tomado de Fernández Baena, 2007)	136
Tabla 6: Formas en las que medimos el rendimiento y cómo es medido.	175
Tabla 7a: Variable dependiente, en sus diferentes formas de medición	186
Tabla 7b: Variable dependiente, en sus diferentes formas de medición. Cont	187
Tabla 8a: Variables personales y socio-familiares que intervienen en el estudio	188
Tabla 8b: Variables personales y socio-familiares que intervienen en el estudio.	189
Tabla 9: Variables académico-contextuales que intervienen en el estudio	190
Tabla 10: Variables de rendimiento que intervienen en el estudio	191
Tabla 11: Variables psicológicas que intervienen en el estudio	193
Tabla 12. Escalas pertenecientes a cada una de las estrategias y estilos de Afrontamiento, ACS	201
Tabla 13. Datos sociodemográficos de los alumnos de 1º de licenciatura de psicología	214
Tabla 14: Media de Bachiller y Desviación típica de la muestra	214
Tabla 15: Pruebas de Chi-cuadrado de Pearson	218
Tabla 16: Prueba de muestras independientes	218
Tabla 17: Modelo regresión 1, para variables dependientes-independientes	220
Tabla 18: Resumen del modelo 1	220
Tabla 19: Anova para variable dependiente: promedio primer semestre	220
Tabla 20: Coeficientes Modelo 1	221
Tabla 21: Variables excluidas, modelo 1	221



Tabla 22: Modelo regresión 2, para variables dependientes-independientes	222
Tabla 23: Resumen del modelo 2	222
Tabla 24: Anova para variable dependiente: promedio segundo semestre	223
Tabla 25: Coeficientes modelo 2	223
Tabla 26: Variables excluidas modelo regresión 2	224
Tabla 27: Modelo regresión 3, para variables dependientes-independientes	225
Tabla 28: Resumen modelo regresión 3	225
Tabla 29: Anova para variable dependiente: nota media curso	225
Tabla 30: Coeficientes modelo 3	226
Tabla 31: Variables excluidas modelo regresión 3	226
Tabla 32: Modelo de regresión logística	227
Tabla 33: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 1	228
Tabla 34: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 1	228
Tabla 35: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 2	228
Tabla 36: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 2	228
Tabla 37: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 3	229
Tabla 38: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 3	229
Tabla 39: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 4	229
Tabla 40: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 4	229
Tabla 41: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 5	230
Tabla 42: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 5	230
Tabla 43: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 6	230
Tabla 44: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 6	231
Tabla 45: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 7	231
Tabla 46: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 7	231
Tabla 47: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 8	231
Tabla 48: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 8	232
Tabla 49: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 9	232



Tabla 50: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 9	232
Tabla 51: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 10	232
Tabla 52: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 10	232
Tabla 53: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 11	233
Tabla 54: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 11	233
Tabla 55: Regresión logística	233
Tabla 56: Nota media primera convocatoria en función del modelo estudiado en Bachiller	235
Tabla 57: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon, para las variables Modelo de Bachillerato y notas de 1º de psicología	236
Tabla 58: Nota media primera convocatoria en función del idioma estudiado en Bachiller	237
Tabla 59: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon, para las variables Modelo de Bachillerato y notas de 1º de psicología	237
Tabla 60: Nota media y nivel de estudios del padre	238
Tabla 61: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon, para las variables Estudios del padre y notas de 1º de psicología	239
Tabla 62: Nota media y nivel de estudios de la madre	239
Tabla 63: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon, para las variables Estudios de la madre y notas de 1º de psicología	240
Tabla 64a: Correlaciones de Pearson entre el rendimiento académico previo (nota de bachiller), y rendimiento en primer curso de carrera	241
Tabla 64b: Correlaciones de Pearson entre el rendimiento académico previo (nota de bachiller), y rendimiento en primer curso de carrera	242
Tabla 65: Correlación de Spearman, media de bachiller, y medias rendimiento	242
Tabla 66: Pruebas de U-Mann Whitney y Wilcoxon para dos muestras independientes	243
Tabla 67a: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	246



Tabla 67b: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. (Cont.)	247
Tabla 67c: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. (Cont.)	248
Tabla 67d: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. (Cont.)	249
Tabla 67e: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. (Cont.)	259
Tabla 68a: Correlación de Spearman notas y puntuaciones ansiedad, estrés y estrategias de afrontamiento	251
Tabla 68b: Correlación de Spearman notas y puntuaciones ansiedad, estrés y estrategias de afrontamiento. (Cont.)	252
Tabla 69: Medias y desviaciones típicas en la escala Ansiedad Estado en los grupos control y experimental en los tres momentos de medición	254
Tabla 70: Prueba de esfericidad de Mauchly	254
Tabla 71: Prueba de efectos intra-sujetos	255
Tabla 72: Estadísticos de contraste	255
Tabla 73: Estadísticos de contraste. Grupo control	255
Tabla 74: Estadísticos de contraste. Grupo experimental	256
Tabla 75: Medias y Desviaciones típicas en ansiedad rasgo en los diferentes momentos de medición	257
Tabla 76: Prueba de esfericidad de Mauchly	257
Tabla 77: Pruebas de efectos intra-sujetos	258
Tabla 78: Estadísticos de contraste, ansiedad rasgo en los tres momentos de medición	258
Tabla 79: Prueba W de Wilcoxon para el grupo control	258
Tabla 80: Estadísticos de contraste para el grupo experimental	259
Tabla 81: ANOVAS de medidas repetidas para la escala apreciación del estrés en los dos grupos y los tres momentos	260
Tabla 82: Prueba de esfericidad de Mauchly	261
Tabla 83: Pruebas de efectos intra-sujetos	261
Tabla 84: Estadísticos de contraste para la escala apreciación del estrés en los	



tres momentos de medición	262
Tabla 85: Estadísticos de contraste, grupo control	262
Tabla 86: Estadísticos de contraste, grupo experimental	262
Tabla 87: Afrontamiento dirigido a la resolución de problemas, para los dos grupos en los distintos momentos de medición	264
Tabla 88: Medias y desviaciones típicas en las puntuaciones Concentrase en resolver el problema	265
Tabla 89: Prueba de Esfericidad de Mauchly	265
Tabla 90: Prueba de efectos intra-sujetos	266
Tabla 91: Estadísticos de contraste en la subescala concentrarse en resolver el problema	266
Tabla 92: Estadísticos de contraste, grupo control	266
Tabla 93: Estadísticos de contraste, grupo experimental	267
Tabla 94: Medias y Desviaciones típicas de los grupos control y experimental en la subescala esforzarse y tener éxito	268
Tabla 95: Prueba de Esfericidad de Mauchly	268
Tabla 96: Pruebas de efectos intra-sujetos	268
Tabla 97: Estadísticos de contraste en la subescala esforzarse y tener éxito	269
Tabla 98: Estadísticos de contraste, grupo control	269
Tabla 99: Estadísticos de control, grupo experimental	269
Tabla 100: Medias y Desviaciones típicas de los grupos control y experimental en la subescala fijarse en lo positivo	270
Tabla 101: Prueba de Esfericidad de Mauchly	270
Tabla 102: Pruebas de efectos intra-sujetos	271
Tabla 103: Estadísticos de contraste en la subescala Fijarse en lo positivo	271
Tabla 104: Estadísticos de contraste, grupo control	272
Tabla 105: Estadísticos de contraste, grupo experimental	272
Tabla 106: Medias y Desviaciones típicas de los grupos control y	



experimental en la subescala buscar ayuda profesional	273
Tabla 107: Prueba de Esfericidad de Mauchly	273
Tabla 108: Pruebas de efectos intra-sujetos	274
Tabla 109: Estadísticos de contraste en la subescala Buscar ayuda profesional	274
Tabla 110: Estadísticos de contraste, grupo control en la subescala Buscar ayuda profesional	274
Tabla 111: Estadísticos de contraste, grupo experimental en la subescala Buscar ayuda profesional	275
Tabla 112: Medias y Desviaciones típicas de los grupos control y experimental en la subescala buscar diversiones relajantes	276
Tabla 113: Prueba de Esfericidad de Mauchly	276
Tabla 114: Prueba de efectos intra-sujetos	276
Tabla 115: Estadísticos de contraste en la subescala Buscar diversiones relajantes	277
Tabla 116: Estadísticos de contraste, grupo control, en la subescala Buscar diversiones relajantes	277
Tabla 117: Estadísticos de contraste, grupo experimental, en la subescala Buscar diversiones relajantes	277
Tabla 118: Medias y Desviaciones típicas de los grupos control y experimental en la subescala buscar diversiones relajantes	278
Tabla 119: Prueba de esfericidad de Mauchly	279
Tabla 120: Prueba de efectos intra-sujetos	279
Tabla 121: Estadísticos de contraste para la subescala Distracción física	279
Tabla 122: Estadísticos de contraste, grupo control para la subescala Distracción física	280
Tabla 123: Estadísticos de contraste, grupo experimental para la subescala Distracción física	280
Tabla 124: Media y desviaciones típicas de la muestra en las subescalas del	



tipo de afrontamiento en relación a los demás	281
Tabla 125: Media y Desviación típica en los dos grupos en los tres momentos de medición	282
Tabla 126: Prueba de Esfericidad de Mauchly	282
Tabla 127: Pruebas de efectos intra-sujetos	283
Tabla 128: Estadísticos de contraste para la subescala Buscar apoyo social	283
Tabla 129: Estadísticos de contraste grupo control para la subescala Buscar apoyo social	283
Tabla 130: Estadísticos de contraste grupo experimental para la subescala Buscar apoyo social	284
Tabla 131: Media y desviación típica ambos grupos en la subescala Invertir en amigos íntimos	285
Tabla 132: Prueba de Esfericidad de Mauchly	285
Tabla 133: Pruebas de efectos intra-sujetos	285
Tabla 134: Estadísticos de contraste para la subescala invertir en amigos íntimos	286
Tabla 135: Estadísticos de contraste, grupo control, para la subescala invertir en amigos íntimos	286
Tabla 136: Estadísticos de contraste, grupo experimental, para la subescala invertir en amigos íntimos	286
Tabla 137: Media y Desviación típica de ambos grupos para la subescala Buscar pertenencia	287
Tabla 138: Prueba de esfericidad de Mauchly	287
Tabla 139: Pruebas de efectos intra-sujetos	288
Tabla 140: Estadísticos de contraste para la subescala Buscar pertenencia	288
Tabla 141: Estadísticos de contraste del grupo control para la subescala Buscar pertenencia	288
Tabla 142: Estadísticos de contraste del grupo experimental para la subescala	



Buscar pertenencia	289
Tabla 143: Medias y desviaciones típicas para la subescala Acción social	290
Tabla 144: Prueba de esfericidad de Mauchly	290
Tabla 145: Pruebas de efectos intra-sujetos	290
Tabla 146: Estadísticos de contraste para la subescala Acción Social	291
Tabla 147: Estadísticos de contraste del grupo control para la Acción Social	291
Tabla 148: Estadísticos de contraste del grupo experimental para la subescala Acción Social	291
Tabla 149: Media y Desviación típica para la subescala Buscar apoyo espiritual	292
Tabla 150: Prueba de esfericidad de Mauchly	292
Tabla 151: Pruebas de efectos intra-sujetos	293
Tabla 152: Estadísticos de contraste para la subescala Buscar apoyo espiritual	293
Tabla 153: Estadísticos de contraste, grupo control, para la subescala Buscar apoyo espiritual	293
Tabla 154: Estadísticos de contraste, grupo experimental para la subescala Buscar apoyo espiritual	294
Tabla 155a: Medias y desviaciones típicas para las subescalas del Afrontamiento Improductivo	295
Tabla 155b: Medias y desviaciones típicas para las subescalas del Afrontamiento Improductivo. (Cont.)	96
Tabla 156: Medias y desviaciones típicas en la subescala preocuparse	297
Tabla 157: Prueba de Esfericidad de Mauchly	297
Tabla 158: Pruebas de efectos intra-sujetos	297
Tabla 159: Estadísticos de contraste para la subescala Preocuparse	298
Tabla 160: Estadísticos de contraste grupo control para la subescala Preocuparse	298
Tabla 161: Estadísticos de contraste grupo experimental para la subescala Preocuparse	298



Tabla 162: Medias y desviaciones típicas para la subescala Hacerse ilusiones	299
Tabla 163: Prueba de Esfericidad de Mauchly	299
Tabla 164: Pruebas de efectos intra-sujetos	300
Tabla 165: Estadísticos de contraste en la subescala Hacerse ilusiones	300
Tabla 166: Estadísticos de contraste, grupo control en la subescala Hacerse ilusiones	300
Tabla 167: Estadísticos de contraste, grupo experimental en la subescala Hacerse ilusiones	301
Tabla 168: Medias y desviaciones típicas en la subescala Falta de Afrontamiento	302
Tabla 169: Prueba de esfericidad de Mauchly	302
Tabla 170: Pruebas de efectos intra-sujetos	302
Tabla 171: Estadísticos de contraste para la subescala Falta de afrontamiento	303
Tabla 172: Estadísticos de contraste, grupo control, para la subescala Falta de afrontamiento	303
Tabla 173: Estadísticos de contraste, grupo experimental, para la subescala Falta de afrontamiento	303
Tabla 174: Medias y desviaciones típicas para la subescala Reducción de la tensión	304
Tabla 175: Prueba de esfericidad de Mauchly	304
Tabla 176: Pruebas de efectos intra-sujetos	305
Tabla 177: Estadísticos de contraste para la subescala Reducción de la tensión	305
Tabla 178: Estadísticos de contraste grupo control para la subescala Reducción de la tensión	305
Tabla 179: Estadísticos de contraste grupo experimental para la subescala Reducción de la tensión	306
Tabla 180: Medias y desviaciones típicas para la subescala Ignorar el problema	307
Tabla 181: Prueba de Esfericidad de Mauchly	307



Tabla 182: Pruebas de efectos intra-sujetos	307
Tabla 183: Estadísticos de contraste para la subescala Ignorar el problema	308
Tabla 184: Estadísticos de contraste, grupo control, para la subescala Ignorar el problema	308
Tabla 185: Estadísticos de contraste, grupo experimental, para la subescala Ignorar el problema	308
Tabla 186: Medias y desviaciones típicas de la subescala Autoinculparse	309
Tabla 187: Prueba de Esfericidad de Mauchly	309
Tabla 188: Pruebas de efectos intra-sujetos	310
Tabla 189: Estadísticos de contraste para la escala Autoinculparse	310
Tabla 190: Estadísticos de contraste grupo control, para la escala Autoinculparse	310
Tabla 191: Estadísticos de contraste grupo experimental, para la escala Autoinculparse	311
Tabla 192: Media y desviaciones típicas de la subescala Reservarlo para sí	312
Tabla 193: Prueba de esfericidad de Mauchly	312
Tabla 194: Pruebas de efectos intra-sujetos	312
Tabla 195: Estadísticos de contraste para la subescala Reservarlo para sí	313
Tabla 196: Estadísticos de contraste grupo control para la subescala Reservarlo para sí	313
Tabla 197: Estadísticos de contraste grupo experimental para la subescala Reservarlo para sí	313
Tabla 198: Notas del grupo control y grupo experimental en el primer semestre	315
Tabla 199: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon para las notas de 1º de psicología primer semestre	315



## INDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Evolución de la formación de la población adulta(25-64 años) 2000-2011	38
Figura 2:	Esquema de las definiciones del rendimiento en dos grandes bloques	61
Figura 3:	Situaciones que pueden provocar estrés. Elaboración propia	103
Figura 4:	Diagrama de Intervención en el estudio	183
Figura 5:	Distribución de la muestra	184
Figura 6:	Distribución de la muestra en función del género	215
Figura 7:	Distribución de la muestra en función del modelo de Bachiller estudiado	215
Figura 8:	Distribución de la muestra en función del idioma de Bachiller estudiado	215
Figura 9:	Distribución de la muestra en función del nivel de estudios del padre	216
Figura 10:	Distribución de la muestra en función del nivel de estudios de la madre	216
Figura 11:	Distribución de la muestra en función de la opción de carrera elegida	216
Figura 12:	Media de Bachiller de la muestra	217
Figura 13:	Puntuaciones de la escala Ansiedad Estado en los grupos Control y experimental en los tres momentos de medición	256
Figura 14:	Valores de ansiedad rasgo en los dos grupos, en los diferentes momentos de medición	258
Figura 15:	Puntuaciones en la escala de Apreciación del Estrés, en los dos grupo y en los tres momentos de medición	262
Figura 16:	Puntuaciones en la subescala Concentrarse a resolver el problema	267
Figura 17:	Puntuaciones en la subescala Esforzarse y tener éxito, en ambos grupos	270



## INDICE DE FIGURAS

Figura 18:	Puntuaciones en la subescala Fijarse en lo positivo, en ambos grupos	272
Figura 19:	Puntuaciones de los grupo control y experimental en la subescala Buscar ayuda profesional, en los tres momentos de medición	275
Figura 20:	Puntuaciones de la subescala buscar diversiones relajantes, en ambos grupos en los tres momentos de medición	278
Figura 21:	Puntuaciones de los dos grupos en los tres momentos en la escala de distracción física	281
Figura 22:	Puntuaciones en la subescala Buscar apoyo social en los dos grupos en los tres momentos de medición	285
Figura 23:	Puntuaciones en invertir en amigos íntimos en los alumnos de ambos grupos y en los tres momentos del estudio	287
Figura 24:	Puntuaciones en la subescala reservarlo para sí, en los grupos experimental y control	290
Figura 25:	Puntuaciones de ambos grupos para la subescala reservarlo para sí	292
Figura 26:	Puntuaciones de la muestra para la subescala Buscar apoyo espiritual	295
Figura 27:	Puntuaciones en la subescala Preocuparse	299
Figura 28:	Puntuaciones en la subescala hacerse ilusiones	302
Figura 29:	Puntuaciones en la subescala Reservarlo para sí	304
Figura 30:	Puntuaciones de los grupos para la subescala Reducción de la tensión	307
Figura 31:	Puntuación de la muestra para la subescala Ignorar el problema	310
Figura 32:	Puntuaciones de la muestra en la subescala Autoinculparse	312
Figura 33:	Puntuaciones de la muestra para la subescala Reservarlo para sí	315

## **INTRODUCCIÓN**





## INTRODUCCIÓN

### OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El rendimiento académico del estudiantado universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa (Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez, Vidal, 2002).

Los estudios del rendimiento académico en la educación superior parecen ser en la coyuntura mundial actual aún más valiosos, debido al dinamismo que experimenta el sector universitario en el marco de una sociedad caracterizada por el rápido avance del conocimiento, la fluidez en la transmisión de la información y los cambios acelerados en las estructuras sociales. En este contexto adquiere valor la calificación del capital humano y ello va en estrecha vinculación con los resultados e investigaciones sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Garbanzo, 2007).

En general, el sistema universitario está experimentando profundos cambios que junto al mayor interés que muestran los investigadores por el avance de la ciencia, están influyendo directamente en el desarrollo socio-económico del país, contribuyendo



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

a la investigación, factor clave del crecimiento económico (Bonaccorsi y Dario, 2007; Rodríguez Vargas, 2005).

La universidad es considerada como el espacio social por excelencia donde confluyen las ideas, las reflexiones y el intelecto, que contribuyen a transformar el ser y el quehacer de la sociedad. Desde sus orígenes en la Europa medieval hasta comienzos del s. XIX, las universidades fueron consideradas como un templo de sabiduría, una "torre de marfil" donde la élite de especialistas velaba por la transmisión y producción del saber, en muchas ocasiones alejada de la sociedad (Martín, 2000).

Beck (1999), ya afirmaba que en el mundo globalizado se le atribuye un lugar especial al conocimiento, aduciendo que se tendrá a valorar de manera creciente el avance teórico y la innovación tecnológica, por lo que la inversión en la formación y en la investigación se vuelve indispensable para la producción y reproducción del sistema social y económico.

La universidad lleva a cabo su labor de enseñanza, formación e investigación en interacción continua con su entorno social, teniendo que adaptarse a las necesidades y cambios de éste y mejorando la calidad de sus prestaciones (García y Fernández, 2002). Estos autores describen la transformación de la función de la universidad como un proceso continuo de cambio paralelo a los cambios políticos, económicos y del mundo laboral, lo que ha ocasionado que tenga "notables problemas estructurales, con serias dificultades para atender el número de personas que acceden a ella y con una clara separación de la sociedad" (p.77).



En estos momentos de grandes cambios, de creación y producción de productos descartables, perecederos y muchos virtuales, podemos preguntarnos si la educación de nuestros alumnos, estudiantes de nuestras universidades, lleva el mismo camino de convertirse en tecnología de última hora que aísla y llena de sensación de soledad y desamparo.

Como dicen Petruzzellis, D' Uggento y Romanazzi (1996), las universidades se enfrentan a una intensa competencia nacional e internacional, por lo que han de realizar un enorme esfuerzo por corresponder a las exigencias de la sociedad y ofrecer al alumno que llega a nuestras aulas, una educación y formación excelentes.

Este esfuerzo por convertirse en universidades de referencia se ve en las profundas transformaciones que la universidad española ha experimentado en los últimos años, con cambios importantes respecto al grado de rivalidad soportada, el tipo de actividades desarrolladas y la forma a través de la cual éstas son llevadas a cabo. (Lozano y Flavián, 2004).

Actualmente, la educación formal e institucional se reconoce como causa principal y promotora del progreso y de los avances, del desarrollo de nuestros países. Como apunta Wayne (2003), la misión de las instituciones educativas, específicamente de la universidad, aparte de ser un escenario de práctica e ilustración, también se constituye en un escenario de interacción y formación social para muchos estudiantes. Además de formar profesionales y ciudadanos cultos las universidades tienen un nuevo reto, ser un contexto de vida que propicie comportamientos saludables para toda la sociedad en general (Ferrer, Cabrera, Ferrer y Martínez, 2002).



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Junto a los factores mencionados anteriormente, tenemos que tener en cuenta el periodo actual de transición en el que se encuentra inmerso el sistema universitario como consecuencia de la entrada en vigor de la *Ley Orgánica de Universidades del 21 de diciembre de 2001 (BOE de 24 de diciembre)*, así como la puesta en funcionamiento del Espacio Europeo de Educación Superior, que ha planteado la necesidad de afrontar retos de una notable trascendencia para el panorama educativo español, así como para el de los demás países del entorno comunitario (Lozano y Flavián, 2004). Junto a ello, y con la entrada en vigor del *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre)*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se impulsa un cambio en las metodologías docentes, y se centra su objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un concepto que se extiende ahora a lo largo de la vida.

Como podemos leer en el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de 2011, y haciéndonos conscientes de lo anteriormente expuesto, vemos que hay un convencimiento generalizado de que es necesario educar y formar ciudadanos bien preparados para encontrar empleo en este mundo globalizado, pero también para mejorarlo. Y esto, como dice el informe, se consigue sólo con tesón y con empeño, valorando las dificultades que surgen de una cultura moderna y de unos países que avanzan sin parar, y escuchando las necesidades que nuestros alumnos muestran año tras año.

Es fundamental, por tanto, valorar en qué dirección y hasta qué punto la educación por una parte, contribuye al desarrollo económico y al bienestar social, y por



otra, aporta a los individuos beneficios que realmente compensan el esfuerzo de estudiar y formarse.

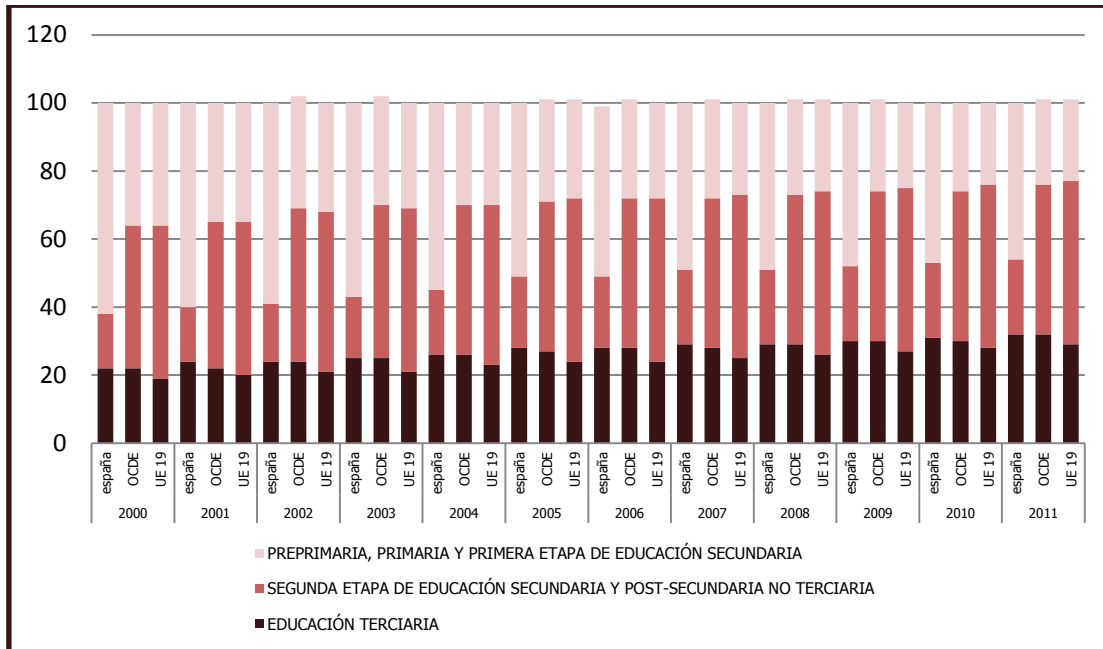
Para hacernos idea de lo que realmente ocurre en España, tomaremos los datos que nos ha vertido el último estudio de la OCDE, Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013, Informe español, en el que podemos ver lo siguiente:

La población adulta española con estudios superiores a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se ha incrementado desde el año 2000 en 16 puntos porcentuales, aunque todavía es necesario acortar la distancia con respecto a las medias de la OCDE y de la UE21.

Durante las décadas pasadas, casi todos los países de la OCDE han experimentado aumentos relevantes en el nivel de educación de su población, de acuerdo con Educational at a Glance. La Educación Terciaria se ha ampliado notablemente y una cualificación de segunda etapa de Educación Secundaria se ha convertido en el nivel de educación más común alcanzado por los jóvenes en la mayoría de los países de la OCDE.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención



**Figura 1: Evolución de la formación de la población adulta (25-64 años) 2000-2011.**

Tomado del Ministerio de Educación y Ciencia. Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013.

No obstante, las diferencias de España con respecto a los promedios de la OCDE y de la UE21 siguen siendo importantes. En España, el 54% de los españoles de 25 a 64 años poseen estudios superiores a la primera etapa de Educación Secundaria (segunda etapa de Educación Secundaria, postsecundaria no Terciaria y Terciaria), mientras que para el promedio de la OCDE y de la UE21 este porcentaje es algo más del 75% de la población. La mayor disparidad se establece en la población con segunda etapa de Educación Secundaria y postsecundaria no Terciaria (lo que equivale en España, básicamente, a Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio), ya



que en España supone el 22% de la población, pero en el promedio de la OCDE el doble (44%), y en UE21 más del doble (48%).

En cualquier caso, España ha experimentado una evolución favorable de 2000 a 2011, disminuyendo la población con únicamente estudios hasta la primera etapa de Secundaria (del 62% en 2000 al 46% en 2011) y aumentando aquella que posee estudios de la segunda etapa de Secundaria o de postsecundaria no Terciaria y estudios universitarios (del 38% al 54%). Por su parte, el nivel de Educación Terciaria no se diferencia apenas respecto de la OCDE y la UE21. La cifra de población con estudios terciarios es de 32% -igual que la media de la OCDE- y ligeramente superior a la media europea (29%), y de la de algunos países como Alemania (28%), Francia (30%).

La tasa de acceso estimada en Educación Terciaria de tipo A (universitaria) en España es del 53% de los adultos jóvenes de hoy, un punto superior a la estimada para el año anterior (2010), y acorde con la tendencia creciente que se ha mantenido desde 2008. Este hecho viene explicado por la crisis en 2008, que ha retrasado la incorporación de los jóvenes al mercado laboral y por tanto ha prolongado su etapa de formación. Asimismo la implantación del proceso de Bolonia ha llevado a que los programas universitarios sean más cortos y motive en mayor medida su realización, y por último, ha habido un incremento de la población que finaliza el Bachillerato. Por su parte, el promedio de la OCDE y de la UE21 de la tasa de acceso estimada a estudios terciarios es del 60% y del 59%, respectivamente, superior a la de España en 7 y 6 puntos porcentuales. Esta brecha entre la tasa de acceso a programas terciarios de



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

España y la OCDE y la UE21 no existía apenas en los primeros años de la década del 2000, si bien a partir de 2002 fue en aumento, aunque desde 2008 por las razones comentadas se ha ido acortando. En el total del período considerado, de 2000 a 2011, el crecimiento de las tasas de acceso en Educación Terciaria en España ha sido de 7 puntos porcentuales, mientras que en la OCDE y en la UE21 el crecimiento ha sido más continuado y de mayor magnitud, de 12 y 13 puntos respectivamente. (Datos extraídos del informe de la OCDE de 2011).

Aunque hemos contemplado el crecimiento de la tasa de acceso a la universidad española en este último período, no debemos pasar por alto los datos sobre la titulación en Educación Terciaria o universitaria que tenemos en España, y que están directamente relacionados con nuestro trabajo. En definitiva, y aunque nos interese mucho la tasa de acceso a nuestras universidades, nos interesa más conocer cuántos de esos alumnos terminan las titulaciones con éxito, puesto que eso es lo que nos refleja el rendimiento de los alumnos.

En España, la tasa de titulación Universitaria (Terciaria del tipo A), en el año 2011 fue del 32%, registrando un incremento de 8 puntos porcentuales desde 1995. La evolución de la tasa de titulaciones en el período 1995-2011 en España ha sido dispar. Se produjo un avance importante entre 1995 y 2000 pasando del 24% al 29% y se estabilizó en la década de 2000 alrededor del 30%. Entre 2007 y 2008 descendió hasta el 27% porque en este año se produjo una ruptura de serie, al pasar de calcular tasas brutas a tasas netas. Por último, desde 2008 ha tenido lugar una recuperación gracias a los efectos de la crisis que ha prolongado los años de formación y a la



implantación de los nuevos programas del proceso de Bolonia. Por su parte, las tasas de titulación en programas terciarios de tipo A (nuevos grados) en la OCDE y en la UE21 han experimentado una evolución creciente desde 1995, con un mayor impulso también entre 1995 y 2000, y con un aumento progresivo en los siguientes años hasta el 2011. Así, en la OCDE y en la UE21 en el período de 1995 a 2011 ha habido un incremento muy superior al que ha tenido lugar en España en ese mismo período, de 19 puntos en la OCDE y de 23 en la UE21. Entre ellos, los países con mayores incrementos son Portugal y Finlandia. Por lo tanto, se deben seguir tomando medidas para disminuir la diferencia entre las tasas de graduados universitarios de España con respecto a la OCDE y la UE21.

Sin embargo, y después de esta visión optimista del desarrollo y aumento de población con estudios superiores, no podemos pasar por alto los resultados del Consejo de Coordinación Universitaria que en el 2003, apuntaba que los resultados de la evaluación institucional de la calidad de la educación superior española, revelaba una baja productividad de la enseñanza universitaria. Estos datos nos muestran la doble cara de nuestra enseñanza.

El acceso a la educación universitaria de un público estudiantil cada vez más heterogéneo en términos de su perfil socio-económico, educativo y en aspiraciones académicas y laborales, demanda que las universidades exploren nuevos caminos pedagógicos e institucionales para lograr que estos jóvenes se gradúen adquiriendo además los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en su campo académico y profesional. Formar profesionales y científicos sin rebajar los



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

niveles de calidad, y sobre todo, buscando elevarlos, es actualmente un desafío de alta complejidad (García de Fanelli, 2014).

Mientras el número de alumnado que ingresa en el sistema universitario es elevado, las tasas de abandono (26%) y retraso (48%), también son considerables, siendo el 26% el porcentaje de alumnos que finaliza sus estudios en la duración oficial prevista por los planes de estudios (Fernández, Arco, López, Heilborn, 2011).

Este bajo rendimiento académico, similar al obtenido por otros trabajos de investigación, por ejemplo De Miguel y Arias (1999); Pozo (2000); Rodríguez (2004), hace que se aumente el tiempo efectivo de los estudiantes en la universidad, y que la duración media de las titulaciones sea casi la mitad más que su duración teórica.

De la misma manera, la mayor variabilidad en los perfiles de acceso que presenta el alumnado procedente de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), que accede a los primeros ciclos de la universidad, convierte en problema la secuencia formativa que se les ofrece, especialmente en el primer curso y ciclo académico (Guardia, 2000). Es más, los resultados de la evaluación de la enseñanza universitaria parecen confirmar esta hipótesis, pues el 60% de los abandonos se producen en el primer curso académico; en las titulaciones técnicas, repite curso académico hasta un 30% del alumnado, y del porcentaje de alumnado presentado a las convocatorias ordinarias es inferior al 30% (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003), en Fernández et al. (2010).



## JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Tomando como punto de partida el estudio realizado por Gargallo et al. (2007), podemos hacernos eco de sus conclusiones al señalar que llama la atención la escasez de estudios de rendimiento en universitarios en España, acaso porque se supone que los estudiantes que ingresan en la universidad poseen unas aptitudes muy favorables hacia el estudio. Sin embargo, la experiencia nos está demostrando que un número significativo de alumnos de enseñanza superior obtiene malos resultados. En efecto, no todos los estudiantes hacen frente con éxito a los nuevos desafíos que la universidad les plantea: aumento de la exigencia, necesidad creciente de organización del trabajo académico, mayor dedicación al estudio, autonomía, etc.

Las investigaciones que se han llevado a cabo, permiten concluir que en todos los países de nuestro entorno económico-cultural, existe el problema del bajo rendimiento en sus sistemas universitarios, ya se midan éstos a través de las tasas de abandono-éxito, ya se midan a través de la regularidad académica o de las calificaciones obtenidas (Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

En casi todos los estudios nacionales e internacionales, podemos concluir que la mayor parte de los abandonos se produce en los primeros años de carrera, fundamentalmente en el primero. Parece pues un hecho confirmado que las mayores incidencias en el rendimiento académico de los universitarios se acentúan de manera especial en el primer año (en torno al 65% de abandono) y algo en el segundo (en torno al 20%). Una vez superada esta fase, se produce una cierta estabilidad en los



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

comportamientos académicos y se modera de forma acusada el fracaso en el rendimiento académico.

En el último informe de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), incluyen indicadores de éxito y rendimiento académico por titulación para el curso 2010/2011 tras la implantación de Bolonia en todas las universidades: tasa de evaluación, tasa de éxito, tasa de rendimiento y tasa de rendimiento global. Al hacerlo para los estudios adaptados y no adaptados al EEES se puede realizar, en cierta medida, un análisis de sensibilidad de lo que ha supuesto el nuevo sistema de grados, en general de cuatro años, frente a las anteriores titulaciones, cuya duración incluía estudios de ciclo corto y de ciclo largo (algunos de éstos reconvertidos en másteres oficiales). No obstante, hay que matizar la comparación antes y después del EEES, no sólo por el cambio en la estructura sino, también, porque los números de titulaciones resultantes de la agrupación por ramas de enseñanza no son homogéneos. Los programas incluidos en los grados de la rama de Ingeniería y Arquitectura son más numerosos ahora.

Tras el proceso de Bolonia, la tasa de evaluación mejora con los estudios de grado (superando el 82%) excepto en el caso de las Ciencias de la Salud, que desciende tres puntos porcentuales. La tasa de rendimiento global aumenta en Ciencias Sociales y Jurídicas, en Ciencias de la Salud, y en Ingeniería y Arquitectura tras la adaptación de los estudios.

La tasa de éxito y la tasa de rendimiento son mayores en los estudios de primer y segundo ciclo.



La tasa de éxito disminuye en los estudios de grado para todas las ramas de enseñanza, siendo más considerable esta disminución en los estudios de Ciencias y en los de Artes y Humanidades.

La tasa de rendimiento también experimenta una leve caída en el caso del grado en todas las ramas de enseñanza, excepto en las Ciencias Sociales y Jurídicas, en la que se produce un aumento al pasar del 67% de las enseñanzas no adaptadas al 69% del grado.

**Tabla 1: Tasas de evaluación universidades españolas, 2012.**

Rama de conocimiento	Grado	Primer y segundo ciclo
Artes y Humanidades	77,4%	76,8%
CC. Sociales y Jurídicas	83,8%	77,5%
Ciencias	83,2%	77,5%
CC. de la Salud	85%	85,5%
Ingenierías y Arquitectura	78,5%	73,7%
Total UU.PP. españolas	82,1%	77,6%

*Tasa de evaluación= Créditos académicos evaluados/créditos académicos matriculados. UU.PP.: Universidades públicas.*

Elaboración propia con datos de "La Universidad española en cifras", edición 2012, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)

En resumen, estos indicadores de resultados ofrecen una cierta panorámica de la eficiencia y el rendimiento académico para el sistema universitario público, que mejorará cuando pueda incluirse en su análisis una mayor perspectiva temporal. El nivel de desagregación considerado en la elaboración de estos indicadores ha sido la titulación; luego se ha procedido a su agrupación por ramas de enseñanza, ya que el



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

análisis por universidad o sistema universitario podría conducir a apreciaciones incorrectas producidas por la movilidad de estudiantes entre universidades.

Estos datos son importantes a tener en cuenta, ya que la investigación en el rendimiento académico universitario y la intervención exitosa en las variables que más afectan al rendimiento de nuestros alumnos, será uno de los puntos clave para conseguir que los nuevos graduados, sean personas de éxito tanto en lo profesional como en lo personal.

En nuestro estudio realizaremos el análisis bajo el indicador tradicional, que es el que se ha utilizado en la mayoría de los estudios sobre rendimiento académico. Si bien es cierto, que apuntamos, como indicador novedoso, el avance en la carrera, que sería ideal para futuras investigaciones.

Indicador tradicional: promedio de calificaciones en la licenciatura.

Indicador novedoso: avance en la carrera. Definido como el cociente entre el número de créditos reales (CR) acumulados por el alumno, desde su ingreso en la Facultad al momento de la recogida de datos para esta investigación y el número de créditos que teóricamente debió acumular en el mismo periodo (CT), de acuerdo con el plan de Estudios Programado.

Del mismo modo, los factores explicativos de estos indicadores de Rendimiento Académico, podemos dividirlos en tres grupos: rendimiento previo, variables motivadoras y variables socio-demográficas, que serán abordadas en el capítulo de metodología, dentro de las variables de nuestra investigación.



Como hemos podido observar a lo largo de las diferentes investigaciones citadas anteriormente, el análisis sobre el rendimiento académico abre gran cantidad de líneas de investigación y diversidad de abordajes. Esto nos permite, de alguna manera, hacernos conscientes no sólo de la complejidad del tema abordado, sino de la importancia que en las últimas décadas está tomando dentro del estudio del acto educativo y de la mejora de la enseñanza.

El rendimiento académico ha sido investigado relacionándolo con los resultados en las calificaciones, la mayoría de los cuales suelen considerarse como resultados inmediatos más que diferidos o a medio y largo plazo (Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Estas investigaciones han pretendido profundizar en el fenómeno y en el potencial predictivo de determinados factores (Fraile, López, Castejón y Romero, 2013): a) contextuales (Montero, Villalobos y Valverde, 2007); b) psicológicos (Muñoz y Gómez, 2005); c) personales (Rodríguez y Herrera, 2009; Yu, 2011); d) académicos (Martín et al., 2008); y e) pedagógicos (De la Fuente et al., 2010; Vivo, Sánchez y Franco, 2004).

En un deseo de abordar el tema del rendimiento académico en los estudiantes universitarios, vemos cómo muchas de las investigaciones previas tienen en cuenta tres variables importantes al respecto. Estas son ansiedad ante los exámenes, estrés ante situaciones de evaluación y el modo de afrontamiento de los alumnos, por lo que en el presente trabajo intentaremos estudiar las relaciones entre estas variables con el rendimiento académico, y la influencia que tiene sobre ellas un programa de intervención.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

## CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En la actualidad, la calidad de la enseñanza constituye un término muy utilizado en todos los niveles educativos, así como en el ámbito político y social, tanto en el contexto nacional como internacional. En particular, el análisis de la calidad de la enseñanza contempla a la educación universitaria, dentro de la cual, resulta de interés el estado del rendimiento académico de los alumnos universitarios.

Dada la dificultad que supone ciertas asignaturas para la mayoría de los alumnos que acceden a una titulación universitaria, nos preguntamos si el éxito o fracaso en estas materias se podría predecir con la información académica preuniversitaria de estos alumnos. La respuesta de esta cuestión podría resultar de gran interés para intentar paliar situaciones en las que existen grandes dificultades para concluir con éxito los estudios elegidos, pues permitiría realizar un seguimiento y apoyo de los alumnos con mayor probabilidad de fracaso (Vivo, Sánchez y Franco, 2004).

Contamos con un análisis que nos muestra varios fenómenos relevantes respecto al grado de éxito o fracaso de los estudiantes (Informe de la OCDE, 2008). Podemos agruparlos en los siguientes:

- Las tasas de abandono de estudiantes en la obtención de su primer título de enseñanza superior varían mucho de un país a otro. Desde Italia y



Estados Unidos donde el abandono se sitúa alrededor del 50%, hasta Japón que no alcanza el 10%.

- Por lo general, los estudiantes que están matriculados a tiempo completo acostumbran a tener más posibilidades de tener éxito en sus estudios.
- La tasa de éxito de los estudiantes en la enseñanza superior no está asociada al hecho de que el pago de la matrícula sea a cargo de los estudiantes.

Más allá de estos datos, es importante que nos detengamos en los factores explicativos del éxito o fracaso de los estudiantes de la enseñanza superior. Una primera aproximación, a través de lo que señala el informe Education at a Glance de la OCDE, nos indica que las causas de abandono de los estudios pueden ser diversas. Así se señala como más relevantes las siguientes (OCDE, 2008: 94, en Pons, Andrés y Ferrer, 2009):

- Darse cuenta que se equivocó de carrera.
- Constatar que no tiene el nivel académico exigido por la institución de enseñanza superior en el que está inscrito, especialmente en centros sin procesos de selección.
- Encontrar un empleo interesante antes de haber finalizado los estudios.

A lo largo de diferentes investigaciones se ha tratado de explicar el rendimiento académico del estudiante a partir de variables relativas al propio estudiante. Cuando se



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor ó menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000). Autores como Jiménez (2000), apuntan que hay que tener en cuenta que se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento adecuado.

Tras analizar los datos obtenidos de los últimos informes, el interés de nuestra investigación, intenta avanzar y profundizar en el conocimiento acerca del rendimiento académico del estudiante. En este sentido y tal y como apuntan Küster y Vila (2012), tras la revisión de los trabajos de Fenollas, Cuestas y Román (2007), los trabajos previos que han analizado los antecedentes del rendimiento académico de los estudiantes, han sido numerosos, pero el debate continúa siendo un tema de actualidad. La variabilidad de los estudios realizados y el enfoque de los autores, hacen que sea muy complicado acordar una definición única del Rendimiento Académico.

Intentaremos clarificar el concepto de rendimiento académico, así como de algunas de las variables que incluimos en el estudio, de la misma manera que comprobaremos si el programa de intervención propuesto en la investigación, finalmente mejora el rendimiento académico de los alumnos bien de forma directa o indirecta a través de las variables involucradas en el proyecto.

# I. MARCO TEÓRICO

## CAPÍTULO 1. RENDIMIENTO ACADÉMICO

- 1.1. Evolución y definición del término Rendimiento Académico
  - 1.1.1. Grandes bloques de definición del Rendimiento Académico
    - 1.1.1.1. Rendimiento académico como proceso de aprendizaje
    - 1.1.1.2. Rendimiento académico como habilidades, actitudes y capacidades del estudiante
- 1.2. Factores explicativos y/o predictores del Rendimiento Académico
  - 1.2.1. Variables sociodemográficas
  - 1.2.2. Variables psicológicas
  - 1.2.3. Variables académicas
  - 1.2.4. Variables pedagógicas: relacionadas directamente con los centros educativos
- 1.3. Formas y medidas del Rendimiento Académico





## I. MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULO 1. RENDIMIENTO ACADÉMICO

#### 1.1. EVOLUCIÓN Y DEFINICIÓN DEL TÉRMINO RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico de los estudiantes ha sido ampliamente investigado desde perspectivas diferentes, sobre todo en las tres últimas décadas. A pesar de ello y tal y como afirma Marks (2000), “el debate sobre los antecedentes del rendimiento académico de los alumnos continúa tan candente como siempre”.

El rendimiento académico es la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, determinado por una serie de aspectos cotidianos (esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad de estudio, competencias, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional), que afectan directamente el desempeño académico de los individuos (Morales, 1999).

El interés por profundizar en el estudio del rendimiento académico sigue siendo actual, incluso más urgente que nunca, dados los crecientes e inaceptables porcentajes de fracaso escolar que se vienen produciendo (Beltrán, González y Pérez, 2009) y que hemos podido ver en el capítulo introductorio.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Una visión novedosa de la educación debería contemplar todas las facetas y factores que hacen posible la educación, desarrollo y progreso del alumno dentro de nuestras universidades.

Dependiendo de dónde se haya puesto el acento, y desde los diferentes modelos explicativos, el estudio del rendimiento toma un cariz u otro. Según Belvis, Moreno y Ferrer (2009), no deja de ser un problema importante, a la hora de analizar el posible éxito o fracaso de los estudiantes, la falta de datos y la poca tradición en este terreno. Sin embargo, contamos con instituciones prestigiosas, por ejemplo la OCDE, citadas anteriormente, ocupadas durante muchos años en recolectar datos de los sistemas educativos con el fin de poder hacer unas evaluaciones más afinadas en los mismos. De cualquier manera, no disponen de series temporales suficientes como para realizar análisis de tendencias bien fundamentadas. Aunque sí ha quedado clara la necesidad de investigar en este campo, con el fin de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, ya que, como vimos en la introducción a la investigación que nos ocupa, tan sólo el 26% de los alumnos finaliza sus estudios en la duración oficial prevista en los planes de estudio (Fernández, Arco, López y Heilborn, 2010).

A la hora de tomar conciencia de en qué medida la universidad cumple su misión dentro de la sociedad, es importante preguntarse no sólo la cantidad de jóvenes que acceden al nivel superior, sino también cuál es su rendimiento (Pita y Corengia, 2005).



## I. MARCO TEÓRICO

### Capítulo 1. Rendimiento Académico

Realizar una delimitación clara del término rendimiento académico, resulta complicada, dado que el mismo término tiene un carácter multidimensional. Podemos encontrarnos estudios e investigaciones en las que los diferentes autores se refieren a aptitud escolar, desempeño académico, rendimiento escolar, haciendo todas ellas referencia a rendimiento académico del alumno, y siendo generalmente las diferencias únicamente semánticas (Edel, 2003).

López-Ortega (2011), citado en Barbera, Niebla, López y Ortega (2012), identificó una considerable cantidad de documentos relacionados con el constructo Rendimiento académico, con un número importante de escritos cuyo foco principal era el estudio y caracterización de otros constructos que suelen ser utilizados como sinónimos de Rendimiento académico, destacando entre ellos el desempeño y el logro académico.

El principal hallazgo fue que no existe un acuerdo en la literatura especializada al definir rendimiento académico ya que la definición que le ha sido otorgada varía en función de los diferentes marcos referenciales desde los que se ha estudiado.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 2: Resultados de la búsqueda (número de menciones) de los constructos asociados al rendimiento académico. Tomada de López-Ortega, (2011).**

Constructo	Google	Google académico	Ebsco "todo el texto"	Ebsco "título"	Total
Rendimiento académico	97.900	-	267	51	98.167
Academic performance	-	-	50.001	1.452	50.001
Rendimiento educativo	2.940.000	-	79	5	2.940.079
Educational performance	12.900.000	-	8.947	103	12.908.947
Rendimiento escolar	636.000	57.300	892	17	694.192
School performance	180.000.000	-	52.254	1.106	180.052.254
Desempeño académico	2.940.000	15.400	51	9	2.955.451
Academic I performance	-	-	50.001	1.452	50.001
Desempeño educativo	2.410.000	-	11	-	2.410.011
Desempeño escolar	478.000	48.300	70	4	526.370
School performance	1.800.000	-	52.254	1.106	180.052.254
Logro académico	1.740.000	-	-	10	1.740.010
Academic achievement	12.500.000	-	101.447	2.473	12.601.447
Logro educativo	1.790.000	-	-	4	1.790.004
Educational attainment	6.900.000	-	38.027	626	6.900.000
Logro escolar	2.980.000	-	-	1	2.980.001
School achievement	57.700.000	1.750.000	38.068	1.362	59.488.068

Esto dificulta la concreción y operativización del término rendimiento académico y las variables que lo acompañan, siendo así más complicada la forma de afrontar su estudio.



## I. MARCO TEÓRICO

### Capítulo 1. Rendimiento Académico

Según López-Ortega (2011), podemos atender a definiciones operacionales del rendimiento académico tales como: aquello que los estudiantes obtienen en un curso determinado lo cual queda reflejado en las notas o calificaciones escolares (Gimeno-Sacristán, 1976); como el nivel de conocimientos y capacidades escolares exhibidas por estudiantes en un área o materia determinada expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación (Gómez-Castro, 1986; Jiménez, 2000); o como la valoración de los logros obtenidos relacionándolos con lo invertido en dinero, tiempo y esfuerzo (De la Orden, Oliveros Mafokozi y González, 2001).

Estas son sólo algunas de las razones por las que definir el rendimiento académico incluye una gran cantidad de variables en las que se engloban aspectos tanto de índoles personales, psicológicas, académicas y sociales.

A partir de la publicación del famoso Informe Coleman, "Equality of Educational Opportunity" (1966), hace ya casi 50 años, y que fue la primera gran investigación educativa y el punto de partida de lo que han sido los sucesivos estudios y abordajes, existe una prolífica literatura empírica acerca de la relación estadística que liga inputs (factores productivos) y outputs (resultados) del proceso educativo. Utilizando conjuntos de datos individuales se persigue la identificación de las características del alumnado, sus familias, profesores, compañeros y centros que están asociadas con el aprendizaje y con el rendimiento de los estudiantes en sus diferentes etapas formativas.

Según Adell (2002), y haciendo referencia a Vernon, uno de los primeros en incluir un espectro amplio de factores a la hora de estudiar el rendimiento académico,



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

podemos clasificar los modelos existentes del rendimiento en cuanto a la tipología y componentes que engloban el rendimiento académico bajo cuatro prismas diferentes. A saber: modelo psicológico, con componentes de inteligencia y motivación; modelo sociológico, con componentes de clase social y contexto familiar; modelo psicosocial, con componentes del mismo yo y del entorno, y finalmente modelo ecléctico, desde la personalidad, el contexto y el yo integrado. Asimismo, Rodríguez en 1982 (citado por Adell, 2002), al referirse a los modelos existentes de rendimiento académico, los clasifica en: modelos psicológicos, sociológicos, psicosociales y eclécticos.

**Tabla 3: Modelos explicativos del rendimiento académico propuesto por Rodríguez (Adell, 2002).**

<b>TIPOLOGIA</b>	<b>COMPONENTE</b>
<b>Modelo psicológico</b>	<b>Inteligencia Motivación</b>
<b>Modelo Sociológico</b>	<b>Clase social Contexto familiar</b>
<b>Modelo Psicosocial</b>	<b>El yo El entorno</b>
<b>Modelo ecléctico</b>	<b>Personalidad Contexto Yo integrado</b>

Pérez en 1983 (citado por Heredia, 2003), insiste en la necesidad de investigar un hecho tan complejo como el educativo desde una perspectiva global y contextualizada y se refiere a modelos estructurales (Tikunoff), y modelos funcionales (Doyle). En todos los casos considera dos tipologías de variables: unas descriptivas y otras relacionales o psicológicas.

El poder identificar los factores asociados al rendimiento e identificar grupos con rendimientos bajos puede contribuir al desarrollo de políticas orientadas a atenuar



## I. MARCO TEÓRICO

### Capítulo 1. Rendimiento Académico

el coste institucional y a preservar la buena reputación de la Universidad, así como a paliar el efecto de tal situación a nivel individual (Ayán y Ruiz, 2001).

Según el estudio realizado por González, Caso, Díaz y López (2012), debemos atender a definiciones operacionales del rendimiento académico tales como: aquello que los estudiantes obtienen en un curso determinado lo cual queda reflejado en las notas o calificaciones escolares (Gimeno-Sacristán, 1976); el nivel de conocimientos y capacidades escolares exhibidas por estudiantes en un área o materia determinada expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación (Gómez-Castro, 1986; Jiménez, 2000); o como la valoración de los logros obtenidos relacionándolos con lo invertido en dinero, tiempo y esfuerzo (De la Orden, Oliveros, Mafokozi y González, 2001).

La mayoría de las investigaciones dirigidas a determinar el éxito o fracaso en los estudios, han reducido el concepto de Rendimiento académico a la certificación académica o calificaciones (Álvaro Page et al., 1990; De Miguel y Arias, 1999; González, 1989; Latiesa, 1992; Salvador y García Valcárcel, 1989; Solano, Frutos y Cárceles, 2004).

El rendimiento académico ha sido objeto de estudio reiteradamente en la investigación educativa. Clifton, Perry, Adams y Roberts (2004), en su trabajo sobre el rendimiento académico, examinan un modelo conceptual de logro académico, que incluye aspectos del entorno pedagógico experimentado por los estudiantes, (demandas cognitivas establecidas por los profesores y el apoyo social proporcionado por profesores y otros estudiantes).



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Pike y Saupe (2002), evaluaron la utilidad de tres enfoques para la predicción de factores asociados con el rendimiento de los estudiantes de grado en la universidad, dando gran relevancia a la importancia de los estudios previos en la predicción de las calificaciones de los estudiantes durante su primer año de carrera universitaria.

Anaya (1999); Harackiewicz, Barron & Elliot (1998); Mathiasen (1984); Tejedor y García-Valcárcel (2007), también apuntaron que las calificaciones representan el indicador más empleado.

El meta-análisis realizado por Sirin (2005), sobre rendimiento académico y estatus socio-económico arrojó 58 artículos, en los que los indicadores de rendimiento utilizados fueron las calificaciones en dominios específicos (matemáticas, ciencias y aptitud verbal) o la calificación promedio.

El rendimiento académico supone la demostración por parte del estudiante de cierto nivel de conocimientos en una materia, que se compara con grupos semejantes de edad o conocimientos (Edel, 2003). Es la valoración de la capacidad de respuesta del individuo con la que se estima lo aprendido tras un proceso formativo.

Diversos autores coinciden en el carácter multidimensional y multifactorial del rendimiento académico (Edel, 2003; Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008; Montero, Villalobos y Valverde, 2007) lo que ha implicado una profusión de estudios desde muy diversas perspectivas (Tejedor, 2003; Tejedor y García-Valcárcel, 2007).



### 1.1.1. Grandes bloques de definición del Rendimiento Académico

Podemos agrupar las definiciones en dos grandes bloques, según el tipo de abordaje. El primero, lo podríamos agrupar en lo que los autores definen como proceso de aprendizaje, y que queda reflejado por las puntuaciones que los estudiantes obtienen en relación a metas de aprendizaje previamente establecidas. El segundo gran bloque, hace más hincapié en las habilidades, actitudes y capacidades del estudiante, así como de factores psicológicos inherentes al mismo.



**Figura 2: Esquema de las definiciones del rendimiento en dos grandes bloques.** Elaboración propia.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

#### 1.1.1.1 Rendimiento académico como proceso de aprendizaje, reflejado en las puntuaciones que los estudiantes obtienen en relación a metas de aprendizaje previamente establecidas:

Carpio (2005), sostiene que el rendimiento académico es el nivel de avance de un estudiante de las materias objeto de aprendizaje. De la misma manera Alves y Acevedo (1999) y Tejedor (2003), asumen que el Rendimiento Académico es el resultado del proceso de aprendizaje, a través del cual el docente, en conjunto con el estudiante pueden determinar en qué cantidad y calidad, el aprendizaje facilitado ha sido interiorizado por éste último. En la misma línea, encontramos definiciones como, aquello que los estudiantes obtienen en un curso determinado, lo cual queda reflejado en las notas o calificaciones escolares (Gimeno-Sacristán, 1976), como el nivel de conocimientos y capacidades escolares exhibidas por estudiantes en un área o materia determinada expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación (Gómez-Castro, 1986; Jiménez, Izquierdo y Blanco, 2000), o como la valoración de los logros obtenidos relacionándolos con lo invertido en dinero, tiempo y esfuerzo (De la Orden, Oliveros Mafokozi y González, 2001).

En 1992, Latiesa, realiza una valoración ampliada del rendimiento académico, dado que lo aborda desde la tríada éxito, retraso y abandono, y desde allí lo relaciona a partir de las notas. Así la ponderación del rendimiento académico no solo lleva a la relación entre lo aprendido y lo que se consigue desde la perspectiva del aprendizaje, siendo su signo de valor la nota, cuyo resultado se desprende de la sumatoria de la



## I. MARCO TEÓRICO

### Capítulo 1. Rendimiento Académico

nota de aprovechamiento a las que se sometió el estudiante, en las diferentes actividades académicas de un ciclo académico determinado.

Rodríguez Espinar (1982), citado por Adell (2002), considera que las notas se constituyen en una realidad que se nos impone sobre cualquier otra, pues las calificaciones constituyen en sí mismas, "...el criterio social y legal del rendimiento del alumnado", cumpliendo incluso una función de pronóstico, con la intención de saber cuál será el rendimiento de determinados estudiantes en el futuro. Esto implica que el Rendimiento Académico del estudiante, debe observarse como un proceso que implica la interacción entre las características personales del estudiante y los factores ambientales. Que considera variables, cognoscitivas, procedimentales y actitudinales. Y que no puede ser medido sólo con la valoración cuantitativa (las notas), sino al considerar los niveles de bienestar del estudiante frente a su propio rendimiento, como factor subjetivo, deben incluirse también técnicas cualitativas en la valoración de los resultados de aprendizaje (Adell, 2002).

Para Pizarro (1985), una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación podemos definirlo como rendimiento académico. Pizarro también, desde la perspectiva del alumno, define al rendimiento académico como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Himmel (1985), en el mismo año, define el rendimiento académico como el grado de los logros establecidos en los programas oficiales de estudio.

En un estudio más reciente Tejedor y García-Valcárcel (2007), en su trabajo sobre las causas del bajo rendimiento del estudiante universitario, nos dicen que la mayoría de las investigaciones, (como pueden ser las de Álvaro Page y otros (1990); González Tirados (1989); Latiesa (1992); Salvador y García Valcárcel (1989) y otros) dirigidas a determinar el éxito o fracaso en los estudios han reducido el concepto de rendimiento a la certificación académica o calificaciones. Apunta también que desde un punto de vista práctico, lo habitual es identificar rendimiento con resultados, debiendo distinguirse entre éstos dos categorías: inmediatos y diferidos.

Los primeros serían las calificaciones que alcanzan los estudiantes durante su carrera hasta la obtención del título correspondiente y se podrían definir en términos de éxito o fracaso de un periodo establecido. Los segundos hacen referencia a su conexión con el mundo del trabajo, en términos de eficacia y productividad.

De una forma esquemática y tal y como nos lo presenta Tejedor (2003), se puede establecer a través de los siguientes criterios:

1) Rendimiento inmediato: Aquí se tendrán en cuenta los resultados y calificaciones que obtienen los alumnos a lo largo de sus estudios hasta obtener la titulación correspondiente. De esta manera se pueden encontrar alguna sub-categorías como:



a. Rendimiento en sentido amplio: Cuando se habla de éxito, se trata de la finalización puntual de una titulación en los años previstos en el plan de estudios; por otra parte se halla el retraso que no es otra cosa más que la finalización del programa de estudios empleando más tiempo del establecido oficialmente. Por último se halla el fracaso, que está establecido a partir del abandono de estudios.

b. Regularidad académica: Tasas de presentación o no a los exámenes

c. Rendimiento en sentido estricto: Notas obtenidas por los estudiantes (Tejedor, 2003).

2) Rendimiento diferido: Este punto se refiere a la aplicación o utilidad que la formación recibida tiene en la vida laboral y social. La valoración de este rendimiento diferido es mucho más compleja, ya que entran en juego otras variables de índole más personal y social de los estudiantes. Variables que resultan ser difíciles de cuantificar (De Miguel y Arias, 1999). En este caso, las opiniones de los graduados y de los empresarios tendrían un peso fundamental.

Haciendo referencia a lo presentado por Tejedor (2003), Ibarra y Michalus (2007, 2008, 2009), que han realizado en sus estudios un análisis del rendimiento académico de los estudiantes mediante la técnica de Regresión Lineal Múltiple, han considerado el rendimiento académico como el cociente entre el número de materias aprobadas y los años de permanencia en la institución, y como factores las características del entorno socioeconómico, condiciones académicas del nivel medio y número de materias aprobadas y promedio del primer año de carrera. Concluyen que



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

son factores determinantes del rendimiento: el promedio general del nivel medio (a mayor promedio corresponde mejor rendimiento), el tipo de Institución donde cursó dichos estudios (mejor rendimiento para estudiantes provenientes de establecimientos privados) y el número de asignaturas aprobadas en el primer año de carrera (a mayor número de materias corresponde mejor rendimiento); siendo esta variable la más relevante del modelo.

Rodríguez, Díaz, Moreno y Bacallao (2000), analizaron la dicotomía éxito / fracaso académico, considerando el éxito como la obtención - durante el 1º año de carrera – de un promedio no inferior a 4 (sobre un máximo de 5). Concluyeron que el Índice Académico Preuniversitario (calificaciones de los últimos ciclos de este nivel) es el predictor más relevante y que el puntaje obtenido en el Examen de Ingreso no es relevante a la hora de predecir el desempeño en el 1º año de carrera.

García, Alvarado, y Jiménez, (2000), realizaron un estudio sobre alumnos de primer año de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, España. Por un lado utilizan la técnica de Regresión Múltiple para analizar el rendimiento académico y por otro lado, la Regresión Logística para predecir el éxito / fracaso académico, entendido en este caso como la aprobación (o no) de una asignatura del 1º ciclo lectivo; en ambos casos concluyeron que son determinantes el promedio de calificaciones del nivel medio (bachillerato), la participación y asistencia a clases. También destacaron que la capacidad de predicción del Rendimiento Académico de la Regresión Logística es sustancialmente superior al de la Regresión Lineal.



## I. MARCO TEÓRICO

### Capítulo 1. Rendimiento Académico

Vélez van Meerbeke y Roa (2005), realizaron un estudio en el que se referían al Rendimiento Académico en términos de éxito / fracaso, este último entendido como la pérdida de materias o el abandono de los estudios; utilizaron la Técnica de Regresión Logística para predecir esta variable y concluyeron que el éxito (fracaso) está asociado principalmente al desempeño académico en el primer semestre de la carrera.

De cualquier forma, tenemos que aclarar que las calificaciones como medida del rendimiento han sido a lo largo de la historia objeto de diversas críticas. En primer lugar unas buenas calificaciones no implican necesariamente calidad ni profundidad de los conocimientos adquiridos, pues tanto un aprendizaje significativo como uno memorístico pueden conducir a calificaciones elevadas (Valle, Cabanach, Núñez, González, Rodríguez y Piñeiro, 2003). Además, tal y como apunta la revisión de Ayán, Rodríguez y Díaz, (2011), la asignación de calificaciones puede basarse únicamente en los logros disciplinares (Edel, 1986; Gronlund, 1990) o puede incluir esfuerzo, actitud y motivación, en línea con la "justicia distributiva" de Deutsh (1979). La primera postura correspondería a especialistas en medición educativa, la segunda sería más popular entre los profesores, lo que dificulta la interpretación de las calificaciones (Brookhart, 1991; Pilcher, 1994). Las notas también están sujetas a fuentes de variabilidad no necesariamente atribuibles al nivel de competencia de los alumnos, debido a una asignación de puntuaciones dependiente de ciertas "tradiciones disciplinares" (Nurmi, Aunola, Salmela-Aro y Lindroos, 2003).



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

#### 1.1.1.2 Rendimiento académico como habilidades, actitudes y capacidades del estudiante y factores psicológicos inherentes al mismo:

En primer lugar Barbosa, propone que el rendimiento académico puede asimilarse como el grado de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno incorpora a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje; la evaluación del mismo se produce a partir de la valoración que el docente realiza del aprendizaje de los estudiantes matriculados en un curso, grado, ciclo o nivel educativo, lo que va a estar en relación con los objetivos y contenidos de los programas y el desempeño de los escolares en todo el proceso mencionado (Barbosa, 1975).

Chadwick (1979), entrega una definición de rendimiento académico como la demostración de aptitudes y de rasgos psicológicos del estudiante evolucionadas y actualizadas por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje que le permite alcanzar un nivel de funcionamiento y conquistas académicas a lo largo de un período, año o semestre, que se resume en una calificación final (cuantitativa en la mayoría de los casos) que entrega una idea acabada del nivel alcanzado.

Nováez (1986), afirma que el rendimiento académico es el resultado alcanzado por el individuo en una actividad académica dada. El concepto de rendimiento se encuentra asociado al de habilidad, y sería la consecuencia de ésta, de factores de voluntad, afectivos y emocionales, amén de la adecuada práctica en la materia en cuestión.



## I. MARCO TEÓRICO

### Capítulo 1. Rendimiento Académico

Otros trabajos argumentan con igual perspectiva, que el rendimiento académico es una suma de factores diversos que inciden en el individuo que aprende, siendo considerado por lo general como una valoración de los logros del estudiante en las tareas académicas. Es mensurable por medio de las calificaciones obtenidas, con una lógica netamente cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias aprobadas o suspendidas, la deserción y el grado de éxito académico Pérez, Ramón, Sánchez (2000), Vélez Van, Roa (2005). Las notas obtenidas, como un indicador que certifica el logro alcanzado, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales (Rodríguez, Fita, Torrado, 2004).

En esta misma línea encontramos los trabajos de Morales (1999), cuando contempla el Rendimiento Académico como el resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, determinado por una serie de aspectos cotidianos (esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad de estudio, competencias, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional), que afectan directamente el desempeño académico de los individuos. Y también como apunta Rivera (2000), otros factores adicionales que influyen pueden ser psicológicos o emocionales como ansiedad o depresión, manifestados, como nerviosismo, falta o exceso de sueño, incapacidad para concentrarse, apatía y en casos extremos, depresión profunda y la afectación de otros factores no cognitivos como las finanzas, la comodidad, el transporte, la cultura o la práctica del deporte (Jacob, 2002).



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Estas y otras son posibles formas e intentos de definir el Rendimiento académico, quedando claro, que este constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior (Garbanzo, 2007). El rendimiento académico no muestra sólo una línea de investigación, ni siquiera se la define en los mismos términos en diferentes estudios. Esto nos da una idea de la complejidad e importancia dentro de la educación o el hecho educativo.

A la hora de evaluar el rendimiento académico de sus alumnos, cada universidad determina criterios evaluativos propios, para obtener un promedio ponderado (valoración) de las materias que cursa el estudiante, donde se tienen presentes elementos como la cantidad de materias, el número de créditos y el valor obtenido en cada una de ellas, que generalmente se denomina "nota de aprovechamiento". En las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza hay que tomar en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales, y que todos estos factores influyen en el resultado académico final.

El rendimiento académico no es el fruto de una única capacidad, como hemos visto, sino el resultado sintético de una serie de factores que actúan en y desde la persona que aprende. Puede afirmarse, en términos educativos, que el rendimiento académico es un resultado del aprendizaje suscitado por la actividad educativa del profesor y producido por el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente. Se expresa en una calificación, cuantitativa y



## I. MARCO TEÓRICO

### Capítulo 1. Rendimiento Académico

cuantitativa, en una nota que si es consistente y válida, será el reflejo de un determinado aprendizaje, y del logro de unos objetivos preestablecidos (Apodaca y Lobato, 1997).

Para Allen (2005), podríamos afirmar que en general el uso del término rendimiento académico hace referencia al resultado global del alumno, que obtiene por medio de una valoración numérica comúnmente asignada por el docente, la cual se asocia a un proceso de instrucción específica (práctica tradicional), o con sus puntuaciones en evaluaciones externas-producto de la aplicación de exámenes estandarizados-. No obstante, la evaluación tradicional del rendimiento académico registra algunas limitaciones ya que se trata de una medida en la que influye la subjetividad del docente, sujeta a su formación y experiencia e influenciada por criterios no académicos. Como docentes, es importante reflexionar acerca del rol que asumimos, y qué se puede hacer para incrementar el involucramiento y el esfuerzo de los estudiantes, así como colaborar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Miguez, 2005).

Tal y como señalan Urionabarrenetxea y Domingo (2013), el rendimiento de los estudiantes universitarios puede ser determinado por varios factores relativos al ámbito de la gestión de la universidad y a todo lo que la misma conlleva. La metodología docente seguida por el alumnado, el grado de satisfacción de los alumnos con la labor del profesorado, la experiencia del profesorado, el tamaño de los grupos, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la modalidad presencial o virtual de la docencia. Estos factores habrían de tenerse en



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

cuenta a la hora de estudiar el rendimiento académico de los alumnos, aunque es cierto, que en el estudio que nos ocupa no se llevará a cabo.

Como apuntan González, Donolo, Rinaudo, & Paoloni (2011), es un hecho considerar que el rendimiento académico está determinado por numerosos factores/variables procedentes de diversos contextos (personales, familiares, escolares y sociales). Scheerens y Creemers, (1989), fueron pioneros en señalar la necesidad de conformar modelos comprensivos del rendimiento académico, por lo que se debe partir de teorías instructivas y de aprendizaje, así como reflejar elementos contenidos en distintos niveles (centro, docente, aula y alumno), los cuales se encuentran modulados por características de la organización, del contexto y por sus relaciones mutuas.

## **1.2 FACTORES EXPLICATIVOS Y/O PREDICTIVOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Una vez definido el rendimiento académico, es importante describir los factores que están estrechamente vinculados con él.

Tal y como señalan Tejedor y García-Valcárcel (2007), los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos, llamados también determinantes del rendimiento académico, son difíciles de identificar. Según plantean Álvaro Page et al. (1990), dichos factores o variables conforman muchas veces una tupida maraña, una



## I. MARCO TEÓRICO

### Capítulo 1. Rendimiento Académico

red tan fuertemente entretejida, que resulta ardua la tarea de acotarlas o delimitarlas para atribuir efectos claramente discernibles a cada uno de ellos.

Sin embargo, y como afirman O'Connor y Paunomen (2007), es necesario conocer no sólo las diferencias individuales de los alumnos en el rendimiento académico, sino también las posibles predicciones de éxito o fracaso debido a los factores que influyen en el mismo, la identificación de los determinantes de aprovechamiento académico, etc, para poder desarrollar programas de estudio encaminados a mejorar los niveles de rendimiento académico.

El rendimiento académico, por ser multicausal, envuelve una capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos del individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en diferentes categorías: determinantes personales, determinantes sociodemográficos, pedagógicos y determinantes institucionales, que se presentan en subcategorías o indicadores (Garbanzo, 2007). En esta misma línea, Tejedor y García-Valcárcel (2007), apuntan que dependiendo de la óptica con que se aborde el trabajo, serán seleccionados diferentes factores explicativos de rendimiento: rasgos de personalidad e inteligencia; rasgos aptitudinales; características personales; origen social; trayectorias académicas; estilos de aprendizaje; aspiraciones y expectativas; métodos pedagógicos; condiciones en que se desarrolla la docencia, etc.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Diversos estudios contemplan factores explicativos, determinantes del rendimiento académico tales como edad, género, estado civil, experiencia laboral, tipos de estudios cursados, curso que se estudia en ese momento, opción en que se estudia la carrera, rendimiento previo, calificaciones en pruebas de ingreso, hábitos de estudio, notas de bachillerato, asistencia a clase, características de los docentes, factores sociodemográficos, estudios de los padres, lugar de residencia, aspectos institucionales, sin olvidar los factores psicológicos y emocionales del estudiante, como pueden ser la personalidad, inteligencia, autoeficacia, ansiedad, depresión, trastorno mental, etc. Como autores relevantes que han estudiado algunos de estos factores en relación al rendimiento podemos citar a Arias y Flores (2005); Armenta, Pacheco y Pineda (2008); Artunduaga (2008); Benbassat & Baumal (2007); Conde, García, Gómez, & Martín (1999); Dyrbye, Thomas & Shanafelt (2005); Ferguson, James, & Madeley (2002); McManus, Richards, Winder & Sproston (1998); Morales (1999); Porcel, Dapozo, López (2010); Rivera (2000); Tejedor (1998); Vargas, Ramírez, Cortés, Farfán y Heinze (2011). En términos generales sería interesante diferenciar los siguientes tipos de variables:

- Variables de sociodemográficas (género, edad, estudios de los padres, profesión, nivel de ingresos, etc.)
- Variables psicológicas (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estrategias de aprendizaje, estrés, ansiedad, estrategias de afrontamiento, autoeficacia, etc.)



- Variables académicas (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.)
- Variables pedagógicas-relacionadas directamente con los centros educativos (definición de competencias de aprendizaje, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, etc.)

Según Tejedor (2003), podemos explicar dichas variables de la siguiente manera (únicamente se detallarán las variables que han sido objeto de nuestro estudio):

### **1.2.1. Variables sociodemográficas**

#### **1.2.1.1. Género**

Los estudios sobre la influencia del género en el rendimiento académico aportan conclusiones muy contradictorias, aunque la mayoría apunta un mayor éxito entre las mujeres. Las posibles diferencias se explicarían a partir de las distintas pautas de socialización y el refuerzo de aptitudes diferenciales por sexos (Goma y otros, 1998; Salvador y García-Valcárcel, 1989). Apodaka, Grao, Martínez y Romo (1991), realizaron un estudio en el que apreciaron ligeras diferencias cuando el rendimiento académico se mide por el retraso en la finalización de los estudios y diferencias algo mayores en cuanto al abandono. Por su parte, Reguero, Blanco y Lapeña (1991), concluyen que no existen diferencias significativas entre sexos cuando el rendimiento académico se mide a través de la finalización puntual de los estudios o a través del abandono de los mismos.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Scott De Berard, Spielmans & Julka (2004), en su estudio "Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: a longitudinal study", sí hablan de una posible relación entre rendimiento y género, aunque también aluden en este caso, a la posibilidad de que las mujeres hayan acudido de forma más asidua, durante el primer año al servicio de ayuda u orientación que la propia universidad ofrecía para solventar las posibles dificultades de ajuste a la vida universitaria. Por lo tanto, no afirman de forma taxativa el hecho de que por ser mujer, se obtengan mejores resultados.

De la misma manera, en el estudio realizado por Porcel, Dapozo y López (2010), los resultados obtenidos respecto a la relación sexo- rendimiento académico, no fue significativa. En otros estudios revisados por estos autores, también coinciden en la no relación significativa entre ambas variables. A saber: Buckless, Lipe y Ravenscroft (1991); Shanahan y Meyer (2003); Ziegert (2000).

Si bien, es cierto que otros estudios, nos llevan a determinar que sí hay un mayor éxito entre las mujeres.

Concretamente, en un estudio realizado en la Universidad Carlos III de Madrid, por García y San Segundo (2001), los resultados arrojan un claro efecto positivo importante asociado al hecho de ser mujer.

Pons, Andrés y Ferrer (2009), en su estudio sobre los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, presentado en el monográfico de El Espacio Europeo de la Educación Superior: 10º aniversario...



apunta cómo, efectivamente, parece que las estudiantes mujeres obtienen, por lo general, mejores resultados en la enseñanza superior. Esto obedece a diversos factores entre los cuales hay dos que cobran más fuerza Vicent-Lancrin (2008):

-Una mejor preparación en el período de la enseñanza primaria y secundaria en comparación a los chicos, que parece constatarse en las últimas décadas.

-Unas mayores expectativas de las chicas respecto a su trayectoria escolar y profesional futura.

Vargas (2001), en su investigación con estudiantes mexicanos, halló diferencias en el rendimiento académico en las mujeres, puntuando mejor éstas que los hombres.

Bodson (2000), observa que las mujeres trabajan más que los hombres, se preparan para los exámenes todo el año, mientras que los hombres desarrollan conductas más estratégicas e instrumentales. De esta forma explica que las tasas de éxito sean mayores en las mujeres que en los hombres.

Otros factores biológicos como explicativos de estas diferencias de resultados en función del género, quedan descartados, tal y como recoge el estudio de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2007), con las últimas investigaciones sobre este tema desde la perspectiva de las neurociencias.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

A lo largo de la revisión bibliográfica sobre esta cuestión, hemos podido comprobar que los estudios sobre la influencia del género en el rendimiento académico universitario, nos lleva a conclusiones contradictorias y nada definitivas.

#### 1.2.1.2. Edad

Los resultados del estudio de la relación entre la variable edad y el rendimiento académico pueden pensarse, en cierta forma contradictorios (Tejedor, 2003). Por una parte parece claro que, en cada curso, los alumnos más jóvenes son los que obtienen mejores tasas de rendimiento y mejores calificaciones y por otra, parece igualmente claro que los mejores rendimientos van asociados a los alumnos de los últimos cursos, es decir, los alumnos de mayor edad. Por eso, Tejedor (2003), afirma que dada la relación tan estrecha existente entre el rendimiento y la edad es necesario controlar la variable curso.

Vargas (2001), expone en su investigación que en algunas carreras existen diferencias significativas del rendimiento en licenciatura de acuerdo a la edad del estudiante. Galand, Frenay y Borgeois (2004), afirman que tener más edad respecto a la media del grupo, afecta negativamente los resultados académicos. Alstrom, Nordlund, Person, Harding y Ljungqvist (1984), en la variable edad no encontraron ningún valor predictivo.

Vermunt (2005), sí apunta en su estudio la diferencia que se da respecto a la edad, debido fundamentalmente a la experiencia de vida de los sujetos más mayores.



Aunque afirma que no son definitivos los datos, pues se acotan únicamente a una sola muestra de estudio.

#### 1.2.1.3. Estudios de los padres

El nivel educativo de los progenitores influye significativamente en los resultados académicos. El estudio de Vélez y Roa (2005) con estudiantes universitarios en Bogotá, encontró que el hecho de que no se realicen estudios superiores por parte de los adultos de quien dependen económicamente los estudiantes, se asocia con el fracaso académico. Esta correlación ha sido fuertemente analizada en muchas investigaciones de alto nivel, entre las que se distinguen las efectuadas por organismos internacionales como la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). Sobre este tema, el estudio llevado a cabo por Montero y Villalobos (2004), en la Universidad de Costa Rica no encontró los mismos resultados sobre la relación entre el nivel educativo de los progenitores y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Cohen (2002), hace referencia a estudios del Banco Mundial, en los que se demuestra que el 60% de los resultados académicos se explican por factores fuera del entorno educativo, donde el clima educativo del hogar y los años de estudios de los adultos son los factores de mayor repercusión en los resultados académicos. Castejón y Pérez (1998) plantean que la estimulación educativa de parte de padres con mayor nivel sociocultural es la responsable de las diferencias de los resultados académicos en estudiantes de diferentes niveles económicos.

El modelo educativo que proyectan los padres y el apoyo que el estudiante recibe de su familia han mostrado influir sobre el rendimiento. Girón y González



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

(2005), en su estudio, determinan que la probabilidad de abandonar los estudios se incrementaba cuando el estudiante no recibía apoyo de su familia. El grado de soporte familiar para la educación superior, afecta positivamente el rendimiento de los estudiantes.

También Di Gresia, Porto y Ripani (2002); Porto, Di Gresia y López (2004); y Vélez y Roa (2005), apuntan como un fiable predictor los estudios de los progenitores. Vélez y Roa, observan que a medida que los padres tienen mayor nivel de escolaridad, aumenta la probabilidad/posibilidad de que el alumno obtenga un buen rendimiento académico. La educación de los padres es considerada, en general, un factor importante para explicar el rendimiento estudiantil. Podría referirse que a mayor cantidad de años de educación de los padres, mayor será la calidad del apoyo al estudio de los hijos.

Belvis et al. (2009), al realizar la revisión sobre los factores determinantes del rendimiento académico, apuntan que cabe esperar que de la misma manera que el nivel de estudios de los padres condiciona aún el acceso a la enseñanza superior, también puede suponerse su incidencia sobre el grado de seguimiento de los mismos, sobre el éxito o fracaso del estudiantado.

Estos autores afirman que el nivel de estudios y la categoría profesional que desempeñan los progenitores en el mercado laboral, tienen implicaciones en el rendimiento académico de los alumnos. Aitken (1982), en un estudio que realiza para la universidad de Massachusetts, encuentra un efecto adicional del origen socioeconómico representado por el nivel educativo del padre.



## I. MARCO TEÓRICO

### Capítulo 1. Rendimiento Académico

La figura paterna de más de la mitad del estudiantado (de las universidades españolas), tiene estudios secundarios y suele desempeñar, de forma mayoritaria, profesiones altamente cualificadas vinculadas a un nivel socioeconómico medio-alto o alto. En el caso de la figura materna, la mayoría tiene los estudios primarios o secundarios y suelen desempeñar profesiones asociadas a un nivel socioeconómico medio-bajo, aunque suele ser significativo también el número de madres que están en paro y aquellas que se dedican fundamentalmente a las tareas del hogar.

Habría que destacar este último dato, ya que el hecho de que la madre sea ama de casa afecta de forma negativa al rendimiento, tanto de hijos varones como de mujeres. De esta manera, en lo que se refiere al nivel cultural y al perfil socio-profesional de los progenitores no hablan de diferencias en el rendimiento de los hijos, a excepción del caso de las amas de casa.

Sin embargo y como apuntan los mismos autores, este dato contradice los resultados de algunos estudios como el PISA, donde los resultados indican que el contexto socioeconómico de los progenitores tiene una destacada incidencia en el rendimiento.

Esta diferencia de resultados, podría deberse al momento de realización del estudio, ya que habría que considerar que la influencia más determinante del nivel de estudios de los padres, se da ya en la etapa previa al acceso a la universidad, en la que los estudiantes deciden si quieren seguir sus estudios en el ciclo universitario o no. Siendo así que los alumnos que comienzan sus estudios en la universidad, si han sido influidos por la preparación de sus progenitores.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Tejedor (2003), también toma en consideración en su trabajo el grado de estudios de los progenitores como posible predictor del rendimiento académico, aunque lo hace, en referencia y relación sobre todo, con la condición socioeconómica de la familia del alumno. Anteriormente, también en estudios de Apodaka, Grao, Martínez y Romo (1991), Latiesa, (1983); Oroval, (1986) y Salvador y García-Valcárcel, (1989) y, se ha tomado los estudios de los padres de la misma manera. Así, las conclusiones de estos estudios coinciden en que la incidencia de los estudios del padre sobre la regularidad académica de los alumnos es prácticamente nula.

No así, tal y como apunta Apodaka en su mismo estudio, en la relación con los estudios de la madre, afirmando que únicamente el grupo de alumnos cuyas madres poseían titulación universitaria, presentaban rendimientos claramente superiores al resto.

En esta misma línea, Artunduaga (2008), apunta investigaciones realizadas por Galand, Frenay y Bourgeois (2004), en las que se demuestra que cuando la madre ha realizado estudios universitarios, los estudiantes alcanzan mejores resultados académicos. Castejón y Pérez (1998); Ullastres (2000); quienes consideran lo mismo, a saber:

- Cuanto mayor sea el nivel académico de la madre, mayor percepción de apoyo hacia sus estudios tienen los hijos e hijas, lo cual suele reflejarse en el rendimiento académico alcanzado.



- Cuanto mayor nivel educativo tenga la madre, mayores exigencias académicas les plantea a sus hijos, un poco sustentado en la creencia que ellas mismas poseen de que cuanto más asciendan sus hijos académicamente, mayores posibilidades de éxito futuro tendrán. Este tipo de madres les dan mayor importancia a los deberes académicos, como un medio de incrementar el rendimiento académico de sus hijos, muy distinto a lo que suele suceder con aquellas madres con ausencia o menores niveles educativos. El nivel académico de la madre en estudios asociados al rendimiento académico se presenta como una variable explicativa, aunque sea en forma indirecta, y no el nivel educativo del padre tal y como lo confirma Castejón y Pérez (1998) en estudio realizado, donde se atribuye como un asunto de tipo sociocultural, aduciendo el hecho de que los padres suelen delegar en las madres la educación de sus hijos, independientemente del nivel socioeconómico, educativo y cultural de la familia. Al incremento del nivel educativo de la madre, éste favorece un fortalecimiento hacia lo educativo. Mujeres con mejores niveles educativos son madres que tienden a tener una actitud positiva hacia el estudio de sus hijos, más preocupadas por el desempeño de ellos y con una mayor orientación hacia la importancia de la continuación de los estudios hasta su titulación (Ullastres Marchesi, 2000).

### **1.2.2. Variables psicológicas**

#### **1.2.2.1. Ansiedad**

La ansiedad ante los exámenes es un comportamiento muy frecuente, sobre todo entre la población escolar y universitaria, que afronta una presión social muy



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

centrada en la obtención de un gran éxito académico, Rosario et al. (2008). Entre las numerosas definiciones de la ansiedad, una de las más citadas es la de Spielberg y Vagg (1995). Estos investigadores han conceptualizado la ansiedad ante los exámenes, en el ámbito de su teoría estado-rasgo, como una característica específica, o rasgo de personalidad. Este constructo se refiere a la disposición individual para exhibir estados de ansiedad de forma más intensa y frecuente de lo habitual, con preocupaciones, pensamientos irrelevantes que interfieren con la atención, concentración y realización en los exámenes.

Esta variable será ampliamente detallada en el capítulo siguiente, debido a la importancia que tiene en el presente estudio.

#### 1.2.2.2. Estrés

El estrés académico de los universitarios ha sido ligado a la transición del nivel preuniversitario al mundo universitario, lo que ha propiciado, incluso, el desarrollo de programas preventivos o de intervención (Celis et al. 2001).

A pesar de su notable incidencia sobre el bienestar y la salud, tal y como dicen Michie, Glachan y Brai (2001), sorprende la escasa atención prestada en el ámbito académico a la investigación del estrés de los estudiantes, especialmente cuando se conoce sus efectos sobre el funcionamiento académico dificultando procesos cognitivos de gran relevancia como la atención y la concentración o favoreciendo el abandono de conductas adaptativas como la dedicación al estudio y la asistencia a clases.



Como hicimos con la variable psicológica anterior, también dedicaremos un capítulo al estrés académico en los estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico, debido al peso que tiene en nuestro estudio.

### 1.2.2.3. Estrategias de Afrontamiento

De igual forma que con las variables anteriores, dedicaremos un capítulo a las estrategias de afrontamiento y su relación con el rendimiento universitario. Destacar únicamente que en el ámbito académico, Carver, Scheier, & Weintraub (1989), evidenciaron que el uso de estrategias, incluyendo afrontamiento activo, análisis lógico, planificación dedicada, revaloración positiva, supresión de actividades distractoras, aceptación y uso del humor, pueden ser adaptativos en una variedad de situaciones, incluyendo los exámenes.

Los estudios sobre el afrontamiento ante los exámenes se han diferenciado progresivamente de los que estudian el afrontamiento en general y han destacado la importancia de evaluarlo como respuesta a una situación de estrés específica (Buchwald & Schwarzer, 2003).

## 1.2.3. Variables académicas

### 1.2.3.1. Rendimiento académico previo

Un gran número de trabajos han demostrado que el rendimiento previo es el mejor predictor de rendimiento futuro. Los estudiantes que en los primeros años de escolaridad tienen un bajo rendimiento comparado con sus pares, son los mismos



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

estudiantes que exhiben un pobre rendimiento en años sucesivos (Francis, Shaywitz, Steubing, Shaywitz y Fletcher, 1994; Williamsom, Appelbaum y Epanchin, 1991).

Polo, Hernández, y Pozo, realizaron en 1996 un estudio en el que se presentaron los resultados obtenidos por diferentes investigadores respecto a cuáles eran las variables y factores que guardaban la más estrecha relación con el rendimiento académico universitario. Encontraron que la nota de acceso a la universidad obtenida por los estudiantes con éxito académico universitario, fue significativamente mayor que la obtenida por sujetos con fracaso universitario. De la misma forma, encontraron que los alumnos con un alto rendimiento previo fueron dueños de un rendimiento académico superior al conseguido por los estudiantes con características opuestas.

Diversas investigaciones realizadas en España (Escudero, 1981; Grao, 1991; Herrero e Infestas, 1980; Latiesa, 1972; Tourón, 1984 y otros), indican que uno de los predictores más importantes del rendimiento académico universitario es precisamente el rendimiento previo del alumno, es decir, la nota media del expediente en secundaria y la nota media de selectividad.

En su estudio Scott De Berard (2004), y citando a Kirby y Sharpe (2001), también encuentra una relación coherente entre el logro académico previo y el éxito en los estudios superiores.

En la misma línea los estudios de García y San Segundo (2001), también nos confirman con los resultados obtenidos esta relación entre la nota de acceso o



## I. MARCO TEÓRICO

### Capítulo 1. Rendimiento Académico

rendimiento previo con el rendimiento en la universidad. La relación obtenida es una relación positiva, muy significativa (3.564).

También Betts y Morell (1999), encuentran un gran impacto de las notas previas sobre las clasificaciones medias obtenidas en un campus de la Universidad de California. Y en un estudio citado anteriormente de Aitken (1982), este encuentra una fuerte relación estadística entre las calificaciones previas y los resultados académicos posteriores.

Según Belvis et al. (2009), la nota de acceso es un alto indicador del futuro rendimiento académico, siendo así que cuanto más alta es la nota de acceso, mejor rendimiento en los estudios universitarios, sea cual sea la titulación en que se esté matriculado.

Esta nota de acceso (que forma parte del conjunto que llamamos rendimiento previo), está en muchos casos, determinado por la política de las propias universidades, ya que ellas mismas establecen los cortes de ingreso en sus aulas. Toca y Tourón (1989), comprobaron que aquellos países que practican un proceso de selección pormenorizado y completo, en cuanto a los requisitos de entrada presentan un bajo grado de fracaso entre sus estudiantes. Carrión (2002), lo confirma, al sostener que el puntaje en las pruebas de admisión a la universidad son cruciales, y señala que los exámenes de ingreso desempeñan un papel relevante en esta materia.

Queda claro que el rendimiento académico previo es el mejor predictor del rendimiento académico universitario. Podemos en este momento retomar la explicación



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

que nos ofrece Tourón (1985), pero que aún hoy sigue dando sentido a lo anteriormente expuesto. Tourón indica que el rendimiento académico previo constituye una variable sintética, en la que concurren numerosos factores (aptitud del alumno, voluntad, esfuerzo, características de la enseñanza que ha recibido...), y que no solo refleja el resultado del aprendizaje sino que es una expresión, en cierto sentido, de toda la persona del alumno en cuanto a estudiante.

Sin embargo, en la actualidad se observa que una gran mayoría de los estudiantes que alcanzan los estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se espera de ellos en la universidad, ya que no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje (Carbonero y Navarro, 2006; De Garay, 2003; Núñez, Solano, González-Pineda y Rosario, 2006; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005; Zimmerman y Schunk, 2001). La preparación insuficiente en diversas áreas del conocimiento, un déficit considerable en estrategias de aprendizaje y una falta de compromiso constante y autónomo en el estudio, son algunos de los aspectos observados por docentes universitarios de una manera cada vez más evidente (Carbonero y Navarro, 2006; De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008; Hernández, Salas y Cuesta, 2010; Pérez y Díaz, 2006). Diversos estudios indican que estas deficiencias implican, a corto y mediano plazo, un desarrollo inadecuado durante los primeros años de experiencia universitaria (De Garay, 2003; Martín, Bueno y Ramírez, 2010; Suárez y Fernández, 2004).



### 1.2.3.2. Elección de los estudios

En un estudio realizado por Frenay (2004), citado por Arthundaga (2008), podemos ver como en una investigación realizada con estudiantes que habían fracasado en la universidad, hallaron que una de las causas de su fracaso tenía que ver con la variable de toma de decisión ante los estudios. Así, un 40% de los universitarios, manifestó el haber decidido su carrera algunos días antes de la matrícula y un 64,3% confesó que hubiera preferido estudiar otra carrera.

Cuando nos referimos a la elección de los estudios nos referimos a la forma o vía por la cual el estudiante ingresó a la carrera, si fue su primera elección, si fue por traslado de carrera o por no haber encontrado cupo en otra carrera por ejemplo, (Garbanzo, 2007). Esta subcategoría se encuentra traslapada con los determinantes personales, pues tanto tiene que ver un asunto de orientación vocacional como con la capacidad de la universidad en la asignación de cupos, que al final lo viene a determinar la calificación alcanzada en las pruebas de acceso y específicas de cada carrera universitaria. El ajuste con lo deseado y lo real es un excelente predictor del desempeño académico universitario, son alumnos vocacionalmente satisfechos. La posibilidad de ubicarse en una carrera universitaria escogida en primera opción de interés del estudiante, también representa un indicador valioso en el rendimiento académico del estudiante universitario. Estudios realizados por Salonava, Martínez, Bresó, Llorens, Gumbau S., Gumbau, Grau R. (2005) con estudiantes universitarios destacaron que el tipo de carrera universitaria según la satisfacción en torno a la carrera en que se encuentra; el orden de su escogencia poseen relaciones importantes



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

en lo que a rendimiento académico se refiere. Sobre este tema en un estudio realizado por Montero y Villalobos (2004), en la Universidad de Costa Rica, no se presentó diferencia controlando el resto de variables; es decir, no se encontró diferencia en el rendimiento académico si la carrera fue o no la primera opción seleccionada por el estudiante.

#### **1.2.4. Variables pedagógicas, relacionadas directamente con los centros educativos.**

Las variables pedagógicas, a pesar de ser de vital importancia para el estudio del rendimiento académico, no han sido tenidas en cuenta en este estudio.

Dado que nuestro estudio está realizado con estudiantes de primer curso universitario, nos hacemos eco de la preocupación que manifiesta Lu (1994), cuando apunta en su trabajo que el primer año de estudios en la universidad, representa una transición estresante para muchos de los estudiantes universitarios. Afirma que muchos de los estudiantes hace frente con éxito a este nuevo y complejo rol, y logra el éxito académico; pero otros estudiantes son menos capaces de manejar esta etapa de transición con éxito y abandonan los estudios superiores durante o al finalizar el primer curso académico.



## I. MARCO TEÓRICO

### Capítulo 1. Rendimiento Académico

Todo ello, y según Clark y Halpern (1993), supone consecuencias negativas tanto para el estudiante como para la economía familiar y para la propia universidad. Por eso señalan la importancia de comprender e identificar los factores de riesgo de deserción o fracaso de los estudiantes y poder llevar así a cabo, programas de intervención.

El hecho de que los estudiantes universitarios deben detentar una serie de competencias,-intelectuales y de madurez personal-, necesarias a fin de obtener un buen rendimiento en sus carreras universitarias, es un aspecto que no debemos pasar por alto, y por el que muchas de las investigaciones realizadas, tratan de dilucidar cuáles son esos múltiples factores que inciden en el rendimiento académico. Sólo a partir de aquí, sería posible diseñar intervenciones educativas que traten de optimizar el rendimiento de los estudiantes.

Naylor y Smith (2004), basándose en una revisión de la literatura, apuntan como conclusión que se evidencia que hay muchas influencias, fuertes y significativas, sobre los resultados de los estudiantes. Destacan tres tipos de factores en los resultados, a parte del género: las clasificaciones previas obtenidas por los estudiantes, el tipo de escolaridad previa que ha seguido el estudiante (privada o pública), y el entorno familiar, que puede ser el resultado de la transmisión cultural y de las aspiraciones que se dan en el seno de la familia; o el hecho de que los estudiantes de familias con menos recursos tiene que completar sus ingresos con trabajos a tiempo parcial.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Como apuntan Porcel, Cáceres, Caputo, Mata, Ramírez y Sosa (2010), muchos factores influyen en el rendimiento académico, unos pertenecen o se encuentran en el mismo estudiante y otros, pertenecen o se encuentran en el mundo circundante. Estos factores no actúan aisladamente, sino que el rendimiento académico es el resultado de la acción recíproca de lo interno y lo externo. Un ejemplo claro de esta confluencia de factores es el hallado por Alcover, Benlloch, Blesa, Calduch, Celma y Ferri (2007), en su estudio en la Universidad Politécnica de Valencia, al encontrar que factores como los estudios previos del alumno y la nota de ingreso en la titulación, aparecen de manera repetida como claramente correlacionados con el rendimiento académico el primer año. También aparecen factores que podrían influir en el rendimiento, como las ocupaciones y estudios de los padres, o la edad de ingreso del alumno.

Los estudios llevados adelante por Chain y Ávila (2004); Cu Balan (2003); De los Santos (2004); Duarte y Galaz (2006); González Martín (2000); González, Morfin y Peña (2005); Ruíz, Ruíz y Odstricil (2007), destacan que el rendimiento académico de un estudiante está vinculado a múltiples variables, entre las que se hallan rasgos personales, contexto familiar, antecedentes escolares, factores organizacionales, servicios de apoyo y la propia normativa de la institución.



### 1.3. FORMAS Y MEDIDAS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Una forma más novedosa de medir el rendimiento académico en estudiantes universitarios, y que se ha empleado con menor frecuencia hasta el momento, tiene en cuenta los créditos académicos acumulados por los alumnos. En Estados Unidos y Canadá, los créditos están incorporados a sus programas de formación desde hace más de 30 años, pero en otros países, el empleo de esta unidad de medida es más reciente. La Unión Europea, en el marco de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para 2010, ha generalizado este Sistema Europeo De Transferencia de Créditos (European Credits Transference System, ECTS, 2005), como un modo para adaptarse a los nuevos modelos de formación centrados tanto en el trabajo como en el aprendizaje del estudiante (Rodríguez y Ruíz, 2001).

Rodríguez y Ruiz (2001), en una revisión bibliográfica sobre el rendimiento académico y los indicadores basados en créditos, encuentra que hay tres tipos de medida utilizando estos indicadores: el número de créditos acumulados durante un periodo de tiempo determinado (Bivin y Rooney, 1999; Nurmi et al, 2003; Zajacova, Lynch y Espenshade, 2005), la relación entre créditos acumulados y créditos matriculados (Nonis y Wright, 2003) y la razón entre el número de créditos acumulados y el número de créditos que el alumno teóricamente debió acumular de acuerdo con el Plan de estudios programado durante cierto periodo de tiempo (Rodríguez Ayán y Coello, 2008). Este último indicador constituye una medida del avance o progreso en la carrera.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

La profundidad de los estudios sobre estos indicadores aún es muy limitada. Se han propuesto varios modelos a partir de factores explicativos como el rendimiento previo y factores demográficos (Bivin y Rooney, 1999; Rodríguez Ayán y Coello, 2008), otros han incluido constructos motivadores pero no el rendimiento previo (Nonis y Wright, 2003; Nurmi et al., 2003; Zajacova et al., 2005).

La información que aportan estas y otras investigaciones es más bien fragmentaria, pues las condiciones en que se han llevado a cabo, así como las mediciones efectuadas, son diversas y no se dispone de una sistematización de los resultados.

En síntesis, el rendimiento académico es un indicador del grado de aprendizaje conquistado por el estudiante, por ello, el sistema educativo da tanta relevancia a dicho indicador. No obstante, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad de la actividad docente, el entorno de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la predisposición hacia la materia, las capacidades cognitivas, características básicas de la personalidad, las actividades que extra-curriculares que haga el estudiante, la motivación, etc.

En nuestro estudio tomaremos como referencia el concepto de rendimiento académico de Pérez, Ramón, Sánchez (2000), y Vélez Van, Roa (2005), en el que se define el rendimiento académico como la suma de diferentes factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una



I. MARCO TEÓRICO  
Capítulo 1. Rendimiento Académico

valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico.



## **CAPÍTULO 2. ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

### **2.1. Diferencia entre Ansiedad y Estrés**

### **2.2. Ansiedad y Rendimiento Académico Universitario**





## **CAPITULO 2. ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

### **2.1. DIFERENCIA ANSIEDAD Y ESTRÉS**

En primer lugar, y por ser un tema vital a lo largo del presente trabajo, vamos a realizar una diferenciación de los términos ansiedad y estrés que tantas veces utilizamos de forma equivocada. Es importante realizar dicho cometido, para poder entender la magnitud de las variables que estudiamos en esta investigación. Ansiedad y estrés están presentes en la vida de los estudiantes universitarios, ya que el ingreso a la vida universitaria, se caracteriza por ser un momento de cambio y como tal incluye diversas situaciones de índole novedosa que el individuo deberá abordar aún sin contar con herramientas adecuadas para sobrellevarlas (Martín, 2007).

Muchas veces ansiedad y estrés se usan como sinónimos. En ambos casos se produce una reacción caracterizada por la activación fisiológica. El estrés es un proceso más amplio en la adaptación al medio; mientras que la ansiedad es una reacción emocional de alerta ante una amenaza. Dentro de los procesos de cambio que implica el estrés, la ansiedad es la reacción emocional más frecuente. La ansiedad elevada genera estrés. A su vez, el estrés es una de las fuentes más comunes de ansiedad.

En la actualidad, debido al ritmo de vida que llevamos, pasamos por muchos momentos y circunstancias que nos generan grandes dosis de tensión, que nos



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

provocan un estado de inquietud y malestar, incluso desencadenando en ocasiones graves dolencias físicas.

Hablamos y escuchamos los términos ansiedad y estrés en muchas de nuestras conversaciones, sin darnos realmente cuenta de que son términos diferentes que significan también situaciones y vivencias diferentes. Hay una confusión entre los conceptos de estrés y ansiedad. Por eso, lo primero que vamos a hacer en este apartado es definir y aclarar los términos de ansiedad y estrés, y los ubicaremos dentro del entorno educativo, en el que se desarrolla el presente trabajo. Es una tarea nada fácil, ya que a lo largo de la historia, la conceptualización de estos términos y su diferenciación no ha sido en muchas ocasiones nada clara. Podemos encontrar estudios en los que lo mismo se nos habla de estrés que de ansiedad, dando lugar en ocasiones a la confusión.

El problema del estrés está presente en todos los medios y ambientes, por lo que cada día se le presta mayor atención. Es un término complejo al tiempo que es utilizado en la sociedad actual con gran naturalidad, no exenta, en muchas ocasiones, de errores, ambigüedades y equivocaciones. En no pocas ocasiones nos encontramos el término estrés, refiriéndose a la ansiedad o viceversa. Podemos decir que la causa del estrés es la presencia de un factor estresante, como puede ser el trabajo excesivo, problemas familiares, problemas sociales, etc.

El estrés se inicia ante un conjunto de demandas ambientales que recibe el individuo, a las que debe una respuesta adecuada, poniendo en marcha sus recursos de afrontamiento. El estrés no siempre es negativo. Todos tenemos momentos de



estrés a lo largo de nuestra vida, y dependerá de nuestros propios estilos de afrontamiento, de nuestra capacidad adaptativa, que resolvamos con éxito la situación o nos provoque un estado o trastorno de ansiedad.

Las causas que provocan el estrés no son siempre negativas, es decir, derivadas de situaciones de peligro, dolorosas o perjudiciales. Existen también situaciones que vivimos habitualmente, incluso situaciones más bien rutinarias que pueden producirnos estrés sin ser necesariamente peligrosas. La adaptación al estrés es la respuesta del organismo tanto fisiológica como emocional para intentar paliar los efectos del estrés, y supone cambios en el individuo.

El estrés es un proceso que se origina cuando las demandas ambientales superan la capacidad adaptativa de un organismo (Cruz y Vargas, 1998). Esto puede dar lugar a cambios biológicos y psicológicos, que a su vez, pueden ser causantes de enfermedad.

Debemos destacar tres elementos fundamentales cuando nos referimos al estrés:

- Las demandas de las situaciones ambientales (agentes estresantes)
- La persona sobre la que influyen dichas situaciones
- Las respuestas del individuo al estrés, tanto emocionales como biológicas



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Los efectos de estrés que puedan estar presentando los trabajadores, son totalmente diferentes en cada uno de ellos, ya que los factores y las condiciones que las provocan son totalmente distintas. En este orden de ideas, señalan Ivancevich, Konopaske y Matteson (2006), el estrés es un resultado de la interacción entre el trabajo y el individuo.

Cuando la demanda es excesiva, en relación con los recursos de afrontamiento que posee el individuo, desarrollará una serie de reacciones adaptativas, de movilización de recursos, que implican activación fisiológica. A su vez, esta reacción se acompaña de una serie de emociones negativas, entre las que destaca la ansiedad, (Chernnis, 1980). El estrés, por lo tanto, suele tener como manifestación la ansiedad, en cuyo caso se trata de una respuesta emocional provocada por un agente desencadenante (agente estresante), interno o externo.

La ansiedad, además de ser una respuesta emocional al estrés, puede ser una reacción emocional de alerta ante una amenaza que puede originarse sin agentes estresantes. De hecho en el trastorno de ansiedad, la sintomatología ansiosa no depende de la existencia de agentes estresantes, si bien quienes la padecen son más vulnerables a las situaciones de estrés.

La ansiedad es una reacción emocional, implicada pues en los procesos de adaptación ante eventos aversivos o peligrosos anticipados. Existe un nivel de ansiedad que se considera normal e incluso útil,-umbral emocional-, que permite mejorar el rendimiento y la actividad. Sin embargo cuando la ansiedad rebasa ciertos límites, aparece un deterioro de la actividad cotidiana. En este caso, a mayor ansiedad,



## Capítulo 2. Ansiedad y Rendimiento académico

habrá un menor rendimiento, lo que constituye un punto de partida para los trastornos por ansiedad (Celis et al. 2001).

Podemos hacer una distinción entre ansiedad rasgo y ansiedad estado. La ansiedad rasgo queda definida como una característica relativamente permanente de personalidad, que se refleja en la tendencia a reaccionar con el estado de ansiedad; mientras que la ansiedad estado es una reacción situacional transitoria, caracterizada específicamente por un estado cognoscitivo de preocupación recurrente por el posible fracaso o mal rendimiento en la tarea, y por las consecuencias aversivas que ello puede tener sobre la disminución de la propia autoestima y la minusvaloración social. Genéricamente, esa reacción conlleva a sensaciones de nerviosismo, tensión y activación fisiológica. (Gutiérrez, 1996).



**Figura 3: Situaciones que pueden provocar estrés.** Elaboración propia.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Frecuentemente, los términos ansiedad y estrés se utilizan de forma equívoca o dando por hecho que nos estamos refiriendo a lo mismo. Sierra, Ortega y Zubeidat (2003), realizan una revisión de los dos conceptos, su desarrollo histórico y su significado según las diferentes corrientes que lo aborden. La distinción entre los conceptos de ansiedad y estrés, actualmente se considera una tarea laboriosa, debido al uso frecuente de ambos como procesos equiparables, agrupando una gran cantidad de elementos comunes.

En esta línea, Endler (1988), defiende que el concepto de estrés superpone al de la ansiedad, usándose los dos términos indistintamente, mientras que Lázarus y Folkman (1984), partidarios de usar el término estrés, resaltan que en los libros, aún aparecen títulos que confunden el estrés al sustituirlo por el término ansiedad, señalando que autores como Freud, Doller, Miller, May, Taylor, Spence o Spielberger, entre otros, emplean el término ansiedad en lugar de estrés (Sierra et al. 2003).

De cualquier forma, distintas orientaciones han mostrado interés por diferenciar ambos términos y, así, la psicofisiología se ha interesado por el estudio del estrés, resaltando la importancia de sus aspectos fisiológicos frente a los subjetivos que intervienen en la ansiedad.

Taylor (1986) destaca que el estrés hace referencia, principalmente, a la situación, mientras que la ansiedad alude a la reacción ante sucesos estresantes. Por su parte Bensabat y Seyle (1987), describe la ansiedad como una emoción de estrés, confundiendo a la misma con el estado agudo de éste, mientras que Spielberger (2013), considera que los términos estrés y miedo son indicadores de fases temporales



## Capítulo 2. Ansiedad y Rendimiento académico

de un proceso que da lugar a la reacción de ansiedad. Estos intentos de distinguir ambos conceptos, muestran un déficit común al no incluir todas las características que ambos términos han ido aglutinando a lo largo de su historia.

Como hemos visto, estrés y ansiedad son conceptos que a menudo han sido confundidos o utilizados de manera indistinta. En nuestro trabajo, nos posicionamos, al igual que en el trabajo de Grasses y Rigo (2010), en la teoría que defiende que ambos pueden formar parte de un mismo proceso, el cual se define como "proceso de estrés". Seguimos por tanto, el modelo de Lázarus (1986), el cual conceptualiza la ansiedad como una emoción de estrés, en oposición a emociones de tono positivo como la alegría. Estrés hará referencia a aquél estímulo, fuerza, presión o amenaza que nos activa, y entonces comienza el proceso de estrés, donde a partir de las demandas psicosociales se genera una evaluación cognitiva. Como resultado a esta evaluación cognitiva aparece la respuesta de estrés o tensión. Por una parte aparecen las respuestas fisiológicas, y por otra parte las respuestas emocionales. Dentro de las respuestas emocionales se sitúa la ansiedad, una preocupación de carácter futuro. Generalmente encontramos esta emoción de carácter negativo asociada al estrés, pero también podemos encontrar emociones negativas como la ira, el miedo, etc. Y emociones asociadas al estrés de carácter positivo, como satisfacción, alegría, orgullo, etc. No todas las personas responden igual ante determinados sucesos, por tanto, lo que hace que un estímulo genere respuesta de estrés depende en cierto grado de las características de la persona expuesta al mismo. Se requiere tanto de la situación estresante como de una persona vulnerable para generar la reacción del estrés (Lázarus, 2006).



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

La respuesta de estrés se desencadena ante una situación estimular concreta y real que percibimos como amenazante y hemos de hacerle frente. Ello puede desencadenar un componente emocional, la ansiedad (el temor a la incertidumbre, miedo a lo que pueda ocurrir, al futuro). Así pues, la ansiedad es un estado emocional que puede acompañar al estrés. También puede ocurrir que una falta de habilidades para hacer frente a una situación estresante acabe desencadenando ansiedad.

Aun así, puede existir la ansiedad de manera independiente al estrés, por ejemplo, si se ha de hacer frente a una situación prevista desde hace tiempo, disponemos de recursos para su afrontamiento, pero ante la cual presentamos cierta angustia, temor, a que la situación se complique. En este caso nos angustiamos, pero no nos estresamos. Y quizás resulte más difícil entender el estrés sin el componente emocional de la ansiedad (Grasses y Rigo, 2010).

Por tanto, y como afirman los mismos autores, estrés y ansiedad son dos conceptos que están fuertemente relacionados, puesto que la ansiedad puede ser uno de los síntomas del estrés, es decir, la ansiedad es una emoción que puede haber sido provocada por el estrés. Pero el estrés aunque genera emociones, no es una emoción. Ambos forman parte de un mismo proceso, incluso a nivel fisiológico comparten mecanismos semejantes (los dos tienen una función activadora).

La ansiedad es concebida como un estado emocional displacentero, ligado a pensamientos negativos, involucrando la evaluación cognitiva que el individuo realiza respecto de la situación que percibe como amenazadora (Lazarus y Folkman, 1986). Dicha valoración se origina, por un lado, del proceso de negociación entre las



## Capítulo 2. Ansiedad y Rendimiento académico

demandas y recursos del medio ambiente y, por otra, de las creencias, prioridades y metas del estudiante, dando como resultado una reacción emocional, cuya intensidad depende de la percepción de amenaza a la seguridad, autoestima y estabilidad personal (Moscoso y Oblitas, 1994).

La ansiedad, además de ser una experiencia emocional desagradable, es una respuesta o patrón de respuestas que engloba aspectos cognitivos, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto nivel del sistema nervioso autónomo, y aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos. Esta respuesta puede ser elicitada, tanto por situaciones o estímulos externos, como por estímulos internos, tales como pensamientos, creencias, expectativas, atribuciones, entre otros, los cuales son percibidos por el sujeto como eventos amenazantes (Miguel-Tobal, Cano-Vindel, Casado & Spielberger, 2001).

En esta misma línea encontramos la definición que hacen otros autores como Goleman (1996); Navas (1989); Papalia (1994); Sarason y Sarason (1996) y Spielberger (1980), entre otros, que también apuntan que la ansiedad es un estado emocional desagradable, cuyos orígenes no son fácilmente identificables. Sentimientos de miedo y aprensión confusos, vagos y desagradables. Este estado emocional, es por tanto una mezcla de sentimientos, conductas y reacciones. Acompañado frecuentemente de síntomas fisiológicos (ritmo cardíaco acelerado, respiración entrecortada, diarrea, pérdida del apetito, desmayos, mareo, sudoración, insomnio, micción frecuente y estremecimientos), que pueden conducir a la fatiga y al agotamiento. La intensidad de la ansiedad, tiene varias gradaciones, desde la más leve



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

al más claro trastorno de ansiedad. Estos sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión surgen de la anticipación de una amenaza real o imaginaria. Los individuos reaccionan con grados de ansiedad variables, que dependen de su propia predisposición a padecer ansiedad y del tipo de amenaza a la que responden. Spielberger (1980), apunta explícitamente y a diferencia de los otros autores, que esta sensación desagradable, es producida por un estímulo externo, que es el considerado por el individuo como amenazador.

Mischel (1990) y Parker y Endler (1996), definen la ansiedad teniendo como principal elemento la diferencia entre los seres humanos, es decir, Endler y Parker dicen que nos sentimos ansiosos cuando ya no podemos entendernos a nosotros mismos y a los eventos de nuestras vidas en términos de las propias experiencias pasadas y Mischel acentúa el hecho de que cada individuo tiene un conjunto de amenazas personales, diferente al de otros, que le provoca la mayor ansiedad (lo que hace en este caso que la ansiedad es un temor adquirido), ya que cada uno podemos etiquetar las experiencias ansiosas propias de modo diferente llegando así a que pueden ser infinitas.

## 2.2. ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO

Cuando hacemos referencia al término o concepto de ansiedad, vemos que a lo largo del ciclo vital, la ansiedad forma parte de la existencia humana, todas las personas sienten un grado moderado de la misma, siendo ésta una respuesta



## Capítulo 2. Ansiedad y Rendimiento académico

adaptativa. Según el Diccionario de la Real Academia Española (vigésima 2ª edición), el término ansiedad proviene del latín *anxietas*, refiriendo un estado de agitación, inquietud, zozobra del ánimo. Ayuso y Bulbena apuntan además que, este estado supone una de las sensaciones más frecuentes del ser humano, siendo ésta una emoción complicada y displacentera que se manifiesta mediante una tensión emocional acompañada de un relato somático (Ayuso, 1988; Bulbena, 1986).

Anterior al interés de los contextos educativos existió el interés por entender los factores cognitivos y comportamentales que propician o entorpecen el desempeño del estudiante en sus labores académicas y cómo éste se vincula con su desarrollo integral. En la órbita de la psicología educativa, los constructos autoeficacia y ansiedad recibieron especial atención y produjeron sustanciales avances de investigación que contribuyeron al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de enseñanza, (Contreras, Espinosa, Esquerro, Haikal, Polanía y Rodríguez, 2005).

A partir de los años 60, se estudia el proceso cognitivo por el cual la ansiedad puede generar deterioro en el rendimiento académico y explicando así que la dificultad se origina, en buena medida, por la focalización del individuo en pensamientos auto-evaluativos que suelen ser despreciativos con respecto a sus habilidades, más que en la tarea misma (Carbonero, 1999).

El rendimiento académico, se ve muy influenciado por variables psicológicas que son propias del individuo. De este modo, la necesidad de obtener un adecuado rendimiento académico puede convertirse en un factor estresante para los estudiantes, en especial para aquellos cuyos rasgos de personalidad, no les permiten superar



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

adecuadamente las frustraciones o fracasos en las situaciones de evaluación enfrentadas. Situaciones que pueden, por ello, convertirse en generadores de ansiedad para el alumno, lo que puede denominarse ansiedad ante los exámenes o ante situaciones de evaluación (Reyes, 2003).

La característica más llamativa de la ansiedad es su carácter anticipatorio, es decir, posee la capacidad de prever o señalar el peligro o amenaza para el propio individuo, confiriéndole un valor funcional importante (Sandín y Chorot, 1995). Además tiene una función activadora y facilitadora de la capacidad de respuesta del individuo, concibiéndose como un mecanismo biológico adaptativo de protección y preservación ante posibles daños presentes en el individuo desde su infancia (Miguel-Tobal, 1996). Sin embargo, si la ansiedad supera la normalidad en cuanto a los parámetros de intensidad, frecuencia o duración, o bien se relaciona con estímulos no amenazantes para el organismo, provoca manifestaciones patológicas en el individuo, tanto a nivel emocional como funcional (Vila, 1984).

Por otra parte, y haciéndonos eco de lo que autores como Endler, Okada, Eysenck o Gray (1975), aportan en sus investigaciones, desde el punto de vista de la psicología de la personalidad, podemos hablar de ansiedad en términos de rasgo y estado, que es desde donde llevaremos a cabo nuestra investigación. Desde el punto de vista de rasgo (personalidad neurótica), se presenta una tendencia individual a responder de forma ansiosa, es decir, se tiende hacia una interpretación situacional-estimular caracterizada por el peligro o amenaza, respondiendo ante la misma con ansiedad. Existe una gran variabilidad interindividual en cuanto al rasgo de ansiedad,



## Capítulo 2. Ansiedad y Rendimiento académico

debido a la influencia tanto de factores biológicos como aprendidos; así pues, algunos sujetos tienden a percibir un gran número de situaciones como amenazantes, reaccionando con ansiedad, mientras que otros no le conceden importancia. Por otra parte, la ansiedad entendida como estado se asimila a una fase emocional transitoria y variable en cuanto a intensidad y duración; ésta es vivenciada por el individuo como patológica en un momento particular, caracterizándose por una activación autonómica y somática y por una percepción consciente de la tensión subjetiva. Cuando las circunstancias son percibidas como amenazantes por el sujeto, la intensidad de la emoción aumenta independientemente del peligro real, mientras que cuando las mismas son valoradas como no amenazantes, la intensidad de la emoción será baja aunque existe dicho peligro real. La relación entre ambos puntos de vista es muy estrecha, pues un individuo con alto rasgo de ansiedad reaccionará con mayor frecuencia de forma ansiosa (Miguel-Tobal, 1996). La ansiedad rasgo y estado se solapan en varios aspectos, al igual que le ocurre a la ansiedad crónica y la de tipo agudo; cuando ésta es intensa origina un sentimiento desagradable de terror e irritabilidad, acompañado de fuertes deseos de correr, ocultarse y gritar, presentando sensaciones de debilidad, desfallecimiento y desesperación para el individuo; también puede haber un sentimiento de irrealidad o de "estar separado" del suceso o la situación. Todo esto indica que la ansiedad se entiende como una respuesta normal y necesaria o como una respuesta desadaptativa (ansiedad patológica); la solución para diferenciar ambas respuestas puede residir en que la ansiedad patológica se manifiesta con mayor frecuencia, intensidad y persistencia que la ansiedad normal, es decir,



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

presenta diferencias cuantitativas respecto a aquella (Spielberger, Pollans y Wordan, 1984).

La importancia no sólo educativa, sino también social, de analizar los trastornos relacionados con la ansiedad radica en su prevalencia, oscilando entre el 33-40% de la población que puede necesitar tratamiento debido a sus problemas de ansiedad (Barlow, 1988), hasta el 15-20% de la población que sufre problemas de ansiedad, estrés o depresión o el 16% de la población que en algún momento ha padecido problemas de ansiedad (Bloom, 2002). La importancia clínica de estos datos epidemiológicos radica además en que los trastornos de ansiedad son factores de riesgo para el inicio del primer trastorno depresivo mayor (Bittner, Goodwin, Wittchen, Beesdo, Höfle y Lieb, 2004), lo cual es ratificado por Gorwood (2004) al encontrar que hasta un 80% de los sujetos con trastornos de ansiedad generalizada vital tiene también un trastorno del estado de ánimo comórbido durante su vida. Autores como Carson (1997) señalan que la ansiedad (junto al malestar) ocurre de una forma tan prevalente que ha sido descrita como el equivalente psicológico a la fiebre. Considerando esta tasa de comorbilidad, destaca el estudio de la Universidad Complutense de Madrid en el que se señala que casi 4 de cada 10 universitarios sufren depresión y que el 38% de los universitarios del distrito de Madrid padece depresiones, aunque sólo el 8% las sufre con frecuencia (Europa Press, 2001, 29 de junio). Por eso es de vital importancia analizar los factores y variables que influyen en el rendimiento académico de nuestros estudiantes, a fin de mejorar éste y su propia salud.



## Capítulo 2. Ansiedad y Rendimiento académico

El carácter novedoso inherente a todo ámbito de estudio y la falta de control que las personas pueden experimentar en él, hacen de éste una potencial fuente de ansiedad y estrés (Monzón, 2007). Dentro de los posibles estresores característicos en el ámbito universitario, la situación de examen se constituye como una de las fuentes principales de tensión. Otros estresores que caracterizan la vida universitaria son las horas de dedicación a los trabajos individuales y grupales, la presentación oral de los mismos, la asistencia a las clases, prácticas, etc. Desde un enfoque más individual, el nivel de ansiedad que presenta cada sujeto y el modo de afrontar la situación evaluativa resultan aspectos íntimamente relacionados a las instancias de examen u otro estresor universitario.

La ansiedad ante los exámenes se ha conceptualizado como un rasgo específico situacional, caracterizado por la predisposición a reaccionar con elevada ansiedad en contextos que se relacionan con el rendimiento (Gutiérrez y Averó, 1995). Son respuestas de elevada preocupación, activación fisiológica y sentimiento de aprehensión ante situaciones de evaluación de aptitudes personales (Heredia, Piemontesi, Furlan, Pérez, 2008; Heredia, Piemontesi, Furlan y Volker, 2008).

Se ha demostrado, en estudios como el de Eysenck o Hayes, que la ansiedad, interfiere con el rendimiento (Eysenck, Derakshan, Santos, y Calvo, 2007; Hayes, Strosahl y Wilson, 2008). Esto se debe, según Eysenck, a que la ansiedad provoca un deterioro del rendimiento, ya que la atención se focaliza en los estímulos relacionados con la amenaza, cambiando así el proceso de aprendizaje, a un enfoque más superficial.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Los individuos 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 posible mal desempeño en la tarea, lo que conllevaría consecuencias aversivas para la autoestima, el estatus o la pérdida de algún beneficio esperado (Gutiérrez y Avero, 1995). Los componentes cognitivos de la ansiedad, - preocupaciones, pensamientos irrelevantes-, son los que mayor interferencia pueden producir sobre las tareas que el estudiante debe realizar cuando se está preparando o rindiendo un examen (Gutiérrez, 1996).

De Masi (2010), afirma en su estudio que jóvenes de entre 16 y 32 años, padecen trastorno de ansiedad social de desempeño o fobia a los exámenes y que la prevalencia en estudiantes universitarios es del 8%.

Según una investigación de Rivas (1997), los estudiantes ansiosos se concentran más en la dificultad de la tarea que en el dominio académico, se centran con mayor frecuencia en sus inhabilidades personales, emocionales, así como en los fallos que han tenido en su desempeño previo.

Los alumnos universitarios que sufren fracaso o que no llegan a alcanzar el éxito deseado, podrían no tener problemas relacionados en un cien por ciento con su capacidad intelectual, sino asociados a los niveles extremos de ansiedad que la vida universitaria conlleva o a la falta de estrategias de afrontamiento al estrés que resultan eficaces. Los estudiantes universitarios presentan una inteligencia media, que les capacita para la realización de sus estudios, si bien es cierto, que difieren en el uso de



## Capítulo 2. Ansiedad y Rendimiento académico

estrategias y funcionamiento lo que puede causar un pobre desempeño académico (Cooley, 2007).

Diferentes estudios confirman o apuntan a la relación existente en los estudiantes universitarios entre sus niveles de ansiedad y el rendimiento académico que muestran, de hecho, tal y como confirman diferentes investigaciones (Heather y April, 2008; McCraty, 2007; Soler, 2005), el proceso de estudio se ve afectado, influyendo en el rendimiento cuando los estudiantes se ven afectados por procesos de ansiedad. De hecho, el 75 % de los sujetos con trastornos de ansiedad, los va a experimentar durante sus estudios en la universidad (Bolden, 2008; Margarita, 2008). En su mayoría, los estudiantes universitarios sufren en algún momento algún nivel de ansiedad elevado que les influye en su rendimiento académico.

El ingreso en la vida universitaria se caracteriza por ser un momento de cambio y como tal incluye diversas situaciones de índole novedosa que el individuo deberá abordar aún sin contar con las herramientas adecuadas para sobrellevarlas (Martín, 2007). En el ámbito universitario, el estudiante se enfrenta a problemáticas de diferente índole: propias del sistema académico, como la enseñanza, el régimen de evaluación, la exigencia académica, los docentes; y personales del estudiante, que tienen que ver con la personalidad de cada individuo, como el grado de inseguridad, los niveles de ansiedad, la capacidad intelectual, las estrategias y estilos de afrontamiento del estrés, y la educación previa.

Todas las dificultades con las que el alumno se enfrenta en el ámbito académico, repercuten en el momento de dar cuenta de lo aprendido: la situación de



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

examen. Piemontesi et al. (2008), la conciben como un proceso compuesto de cuatro fases: Anticipatoria, periodo de advertencia; Confrontación, realización del examen; Fase de espera, periodo post-examen y Resultados, una vez que las notas ya han sido presentadas. La instancia evaluativa es por sí misma una situación generadora de estrés y ansiedad ya que la misma implica la evaluación de aptitudes y conocimientos adquiridos. Estar inserto en tal circunstancia implica preocupación por el posible fracaso en la tarea y acarrea posibles consecuencias negativas para la autoestima (Calvo y Avero, 1995).

Al describir los criterios diagnósticos del trastorno de ansiedad el DSM-V apunta que los trastornos de tipo ansioso son un conjunto de categorías diagnósticas heterogéneas que engloban la fobia social, la agorafobia, los ataques de pánico, el trastorno de estrés postraumático y el trastorno obsesivo compulsivo (American Psychiatric Association, 2000). Estas entidades nosológicas son prevalentes en la población general (Alonso et al., 2004; Copeland, Shanahan, Costello y Angold, 2011; Costello, Egger y Angold, 2005; Kessler, Berglund, Demler, Jin, Merikangas, y Walters 2005), y posiblemente será una de las causas de discapacidad durante el siglo XXI en países europeos (Alonso et al., 2004). Los síntomas de ansiedad tales como el nerviosismo, la preocupación o la angustia se pueden presentar a nivel subclínico, sin llegar a mostrar todos los criterios exigidos para el diagnóstico de un cuadro psicopatológico. Estos síntomas son bastante frecuentes entre estudiantes universitarios (Balanza, Morales, & Guerrero 2009; Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler y Angold, 2003; Fonseca, Paino, Lemos-Giráldez y Muñiz 2010; Ozen, Ercan, Irgil y Sigirli, 2010). Tanto a nivel clínico como a nivel subclínico, estas alteraciones



## Capítulo 2. Ansiedad y Rendimiento académico

emocionales impactan directamente en las funciones cognitivas (p.ej., control ejecutivo, atención, memoria) y en el rendimiento académico (Chapell et al., 2005; Mazzone et al., 2007; Vitasaria, Wahab, Othman, Herawan y Kumar, 2010), así como en las esferas familiar y laboral del individuo y en la percepción subjetiva del estado físico, generando importantes costes sanitarios y sociales (Greenberg et al., 1999; Hoffman, Dukes y Wittchen 2008).

Fonseca, Paino, Sierra-Giráldez, Lemos-Giraldéz y Muñiz (2012), en su investigación "*Propiedades psicométricas del cuestionario de ansiedad estado-rasgo en universitarios*", mostraron que un porcentaje elevado de la muestra de alumnos informó de algún síntoma de ansiedad relacionado con cansancio, preocupación, tristeza, angustia o nerviosismo, (las puntuaciones del STAI presentaron adecuadas propiedades psicométricas. El coeficiente de alfa de Cronbach para la puntuación total fue de 0.93). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de ansiedad rasgo en función del sexo y la edad. Estos resultados son similares a los encontrados en la literatura previa e indican que el STAI es un informe sencillo, breve y útil para la valoración de la sintomatología ansiosa. En el estudio, pudo comprobarse que los síntomas de ansiedad son bastante prevalentes entre los estudiantes universitarios. Entre el 3,6 y el 52,7% de la muestra refirió la presencia de algún síntoma relacionado con la ansiedad estado en intensidad moderada o alta, mientras que entre el 6,8 y el 45,1% de los participantes informó de síntomas de ansiedad rasgo. Estudios llevados a cabo en muestras de universitarios y adolescentes no clínicos encuentran tasas bastante similares (Balanza et al., 2009; Costello et al., 2003; Fonseca et al., 2010; Ozen, et al., 2010; Romero et al., 2010),



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

coincidiendo también con las tasas de prevalencia encontradas en estudios epidemiológicos (Alonso et al., 2004; Kessler et al., 2005). Los resultados parecen indicar que los síntomas de ansiedad se pueden encontrar presentes en población general sin estar asociados inevitablemente a un cuadro clínico. En este sentido, la sintomatología ansiosa se vería como una dimensión psicológica que oscila a lo largo de un continuum de gravedad, situándose en su polo más extremo el trastorno psicopatológico. La interacción sinérgica o aditiva de tales síntomas con posibles influencias ambientales (estrés) y/o genéticas (padres con un trastorno de ansiedad) explicarían la transición a un cuadro clínico. Igualmente, dada la alta prevalencia de la sintomatología ansiosa en el contexto universitario, estos datos podrían señalar la necesidad de realizar intervenciones psicológicas en el control y manejo de la ansiedad con la finalidad de mitigar su posible impacto en el rendimiento académico de los estudiantes.

La ansiedad aparece pues ineludiblemente unida al rendimiento académico, y en varios estudios, como los de McCraty (2007); McCraty, et al. (2000), lo hace como un predictor de efectos perjudiciales para el estudiante. Varias de las últimas investigaciones nos muestran la correlación existente entre fuentes de ansiedad y el efecto del rendimiento académico. Los estudiantes con mayores niveles de ansiedad, tienen un bajo rendimiento académico (Heather y Abril, 2008; Luigi et al., 2007; McCray, 2007).

Por su parte, altos grados de ansiedad pueden llevar a errores de tipo psicomotor o intelectual, dados el involucramiento en los procesos de memoria, la



## Capítulo 2. Ansiedad y Rendimiento académico

dificultad en la concentración y, usualmente, alteración del funcionamiento psicológico del estudiante (Sue, 1996). En esa situación concreta, la ansiedad altera en general el rendimiento de cualquier tarea que requiera atención, concentración y esfuerzo sostenido (Rains, 2004).

La ansiedad puede por tanto perjudicar el funcionamiento eficiente del sistema atencional, si llega a unos límites, y sin embargo, también es posible que no perjudique la eficacia del rendimiento o su calidad, cuando lleva al uso de estrategias de afrontamiento. Eysenck et al. (2007) y Spielberger (1979) estiman que la característica particularidad anticipatoria de la ansiedad la convierte en determinadas situaciones en una propiedad adaptativa, mas no así en otras y distingue la ansiedad como respuesta normal y necesaria de la ansiedad desadaptativa o ansiedad clínica. La primera, en grado leve o moderada puede ser útil o favorecedora para el individuo (Sue, 1996), en cuanto genera un estado de alerta y de tensión que puede mejorar el rendimiento (Victor y Ropper, 2002).

Garín afirma que el rendimiento académico depende también de la interacción entre la ansiedad del sujeto y la naturaleza o dificultad de la tarea. Un alto grado de ansiedad facilita el aprendizaje mecánico, pero tiene efecto inhibitorio sobre aprendizajes más complejos, que son menos familiares o que dependen más de habilidades de improvisación que de persistencia. Así, la ansiedad puede facilitar el aprendizaje de tareas complejas, cuando no se amenaza la autoestima personal del estudiante, las tareas no son exageradamente significativas, el individuo posee



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

mecanismos efectivos para superar la ansiedad y ésta se mantiene en un nivel moderado (Garín, 1990).

Polaino (1993), comprobó, por ejemplo, que la ansiedad moderada en las matemáticas propicia el aprendizaje, mientras que los niveles elevados son un inhibidor considerable, dado que se conforma como un elemento disruptivo de los procesos motivacionales y cognitivos que son los implicados directos en las habilidades y destrezas destinados a la resolución de problemas. En términos generales, ante tareas simples los sujetos ansiosos suelen lograr tasas de rendimiento más elevadas que los sujetos menos ansiosos y ante tareas complejas los sujetos más ansiosos suelen obtener peores resultados (Salas, 1996).

Los altos niveles de preocupación se asocian a menudo con niveles bajos de rendimiento académico (Sarason, 1988). Sin embargo, hay varios estudios en los que los participantes con altos niveles de ansiedad informaron de más preocupación que los de baja puntuación en ansiedad, pero ambos grupos no mostraron diferencias en el rendimiento (por ejemplo, Blankstein, Flett, Boase y Toner, 1990; Blankstein, Toner y Flett, 1989; Calvo, Álamo y Ramos, 1990; Calvo y Ramos, 1989), tomado de Eysenck, Derakshan, Santos y Calvo (2007).

Eysenck et al. (2007) también apuntan que la ansiedad no patológica puede tener un componente de eficacia, ya que ésta puede derivar en el desarrollo de estrategias para alcanzar la meta, en este caso, podría ser la situación de examen, presentación de trabajos, exposiciones, asistencia a clase o cualquier tipo de evaluación dentro del contexto universitario. Aquellos sujetos con alto rasgo de



## Capítulo 2. Ansiedad y Rendimiento académico

ansiedad tienen un umbral más bajo para la activación de respuestas de vigilancia producida por la amenaza percibida (Matthews y Mackintosh, 1998; Matthews y MacLeod, 2002), y mostrar más atención a los estímulos relacionados con la amenaza.

Vivir con cierta ansiedad es un destino común al cual, de alguna manera, todos estamos vinculados (Zubeidat, Fernández-Parra, Sierra y Salinas, 2007). Los estudiantes afrontan situaciones de gran presión, tales como la adaptación a nuevos profesores y compañeros, el aprendizaje de nuevos contenidos en constante actualización, las reorganizaciones curriculares y a las exigentes y selectivas evaluaciones. Pero, a pesar de la importancia de la ansiedad ante los exámenes, la investigación psicoeducativa todavía no ha aportado información concluyente sobre las variables que condicionan esta relación.

Se han propuesto varios modelos y orientaciones teóricas para analizar la naturaleza, causas y consecuencias de la aparición de la ansiedad ante situaciones de examen (Vigil-Colet, Lorenzo-Seva y Condon, 2008). El modelo transaccional de Spielberger y Vagg (1987,1995) es una estructura heurística que representa los antecedentes que influyen en los comportamientos de los alumnos en los exámenes, la mediación de los procesos emocional y cognitivo en las respuestas a las situaciones de evaluación y las relaciones y consecuencias de la ansiedad ante los exámenes. Este modelo analiza el fenómeno de la ansiedad ante los exámenes como una situación específica de rasgo de personalidad en el cual los exámenes y otras situaciones de evaluación evocan estados afectivos y cogniciones irrelevantes para la tarea que funcionan como mediadores.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Los alumnos experimentan la situación de evaluación como más o menos amenazante con arreglo a las diferencias personales en cuanto a la ansiedad ante los exámenes y de los elementos personales y situacionales (por ejemplo, el dominio del tema evaluado, sus objetivos para la asignatura, el interés de la asignatura). A su vez, las competencias de estudio influyen la preparación del alumno para el afrontamiento de la situación de evaluación. En base al nivel de ansiedad en que la instancia examinadora se percibe como amenazante, el estudiante vivencia un aumento del nivel de ansiedad y de preocupación centradas en el self y otros pensamientos irrelevantes que descentran al sujeto de la propia evaluación.

Existen varias razones válidas para experimentar ansiedad al realizar un examen, a veces se debe a la poca preparación, o pocas habilidades. Otras veces se juega una experiencia negativa, o bien una actitud negativa acerca de la escuela, bajo nivel de confianza en sí mismo, o también, es posible una combinación de todas estas razones:

- Generalmente existe un agente real o percibido que propicia la ansiedad. El mismo puede ser simplemente una experiencia anterior de bloqueo en un examen, o la incapacidad de recordar respuestas conocidas
- La ansiedad puede deberse a tendencias negativas de pensamiento o preocupaciones. Puede deberse a la preocupación por exámenes anteriores, en cómo otros compañeros están haciendo el



## Capítulo 2. Ansiedad y Rendimiento académico

examen o en las consecuencias negativas que prevés de hacer un mal examen.

- A su vez es posible que se deba a una carencia en la preparación para el examen, por lo que hay razones de preocupación. En esta situación, hay errores en la asignación del tiempo, malos hábitos de estudio o una sobre exigencia la noche anterior que pueden incrementar considerablemente la ansiedad.

La ansiedad ante los exámenes se encuentra relacionada con otros factores no personales como son los familiares, sociales, educacionales, etc., (algunos de los cuales forman parte de nuestras variables y que veremos en capítulos siguientes), que se encuentran interrelacionados y que contribuyen significativamente a su aparición y mantenimiento. Dentro de este ámbito, algunos investigadores han encontrado relación entre ansiedad ante los exámenes y determinados patrones de interacción padres-hijos (Besharat, 2003; Peleg-Popko, 2002).

Otros autores reconocen los procesos de socialización escolar o universitaria, como factores ambientales determinantes de la ansiedad ante los exámenes; por ejemplo, la experiencia acumulada de fracasos, las interacciones punitivas de adultos significativos, la experiencia de crítica mordaz en el aula y la ausencia de apoyo de los profesores, etc; contribuyen al desarrollo de una percepción amenazadora de las tareas escolares, y el incremento de una motivación dirigida a la evitación del fracaso, en detrimento del interés por aprender (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda y Solano, 2006). En definitiva, la mayoría de la investigación realizada sobre este tema



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

sugiere que los elevados niveles de ansiedad ante los exámenes ejercen un efecto negativo sobre la realización escolar, especialmente en las tareas complejas, cuando los límites de tiempo son ajustados (Dutke y Stöber, 2001; Hancock, 2001; Hofflich, Hughes y Kendall, 2006; Rosário y Soares, 2003) y, consecuentemente, conllevan un alto riesgo de abandono escolar.

Por otro lado, diversas investigaciones afirman que la elevada ansiedad ante los exámenes, se asocia con déficits en la ejecución y bajo rendimiento académico (Gutiérrez Calvo, 1996; Hembree, 1988). Estos efectos negativos en el rendimiento, inicialmente se explicaron mediante procesos de interferencia cognitiva y división de la atención (Wine, 1971). El estudiante ansioso percibe las demandas de la situación como amenazantes para su ego y esto lo conduce a una autofocalización que divide su atención entre los procesos de ejecución de la tarea y las cogniciones irrelevantes asociadas al "sí mismo", lo que conlleva a una disminución de su rendimiento (Zeidner, 1998). Sin embargo, se ha señalado, que en condiciones sin estrés evaluativo, es decir, en situaciones en las que no se produce ninguna evaluación, muchos estudiantes ansiosos no logran mejorar significativamente su rendimiento y tampoco logran hacerlo otros estudiantes que se beneficiaron con programas de reducción de la ansiedad. Por consiguiente, algunos autores incluyeron las estrategias de aprendizaje como un constructo relevante para explicar la ansiedad-estado y sus relaciones con el rendimiento académico (Furlan, Rosas, Heredia, Piemontesi & Illbele 2009).



## Capítulo 2. Ansiedad y Rendimiento académico

Para Naveh-Benjamín, Mc Keachie y Lin (1987), dentro de los estudiantes que presentan altos niveles de ansiedad ante los exámenes, se pueden diferenciar dos tipos; aquéllos con estrategias de estudio inefectivas, que tienen problemas en codificar, organizar y recuperar la información, y los que tienen problemas en recuperar la información durante el examen, quienes mejoran su rendimiento en situaciones no amenazantes, presumiblemente a causa de poseer un conocimiento adecuado.

Los estudiantes con elevada ansiedad de evaluación experimentan pensamientos automáticos negativos, cogniciones irrelevantes para la tarea y baja autoeficacia académica (Montaña, 2011). Al percibir los exámenes como situaciones amenazantes, son más proclives al empleo de estrategias de estudio memorísticas y poco profundas, y presentan dificultades en la regulación de la atención ya que las preocupaciones interfieren en su concentración con las tareas de preparación y solución de problemas que los exámenes requieren (Cassady y Johnson, 2002).

Marín, Infante y Troyano (2000), tras un estudio con alumnos universitarios con un CI total de 122, es decir, alumnos con una inteligencia general muy por encima de la media, confirmaron que fracasan en sus estudios. Indican que los universitarios con fracaso académico puntuaron alto en ansiedad inhibidora del rendimiento, por lo que infieren que los alumnos reaccionan ante determinadas situaciones de forma ansiosa y desadaptativa. Del mismo modo, la misma muestra, obtuvo una puntuación media muy baja en ansiedad facilitadora del rendimiento. Esta puntuación agrupaba entre el 48 y el 61% de los sujetos, lo que indica que la mayoría tiende a responder



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

negativamente ante situaciones estresantes y/o que requieran una acción rápida y dinámica.

Alonso y Lobato (2004), confirman este estudio al corroborar en su trabajo que un 75% de los estudiantes declara que la ansiedad es un obstáculo en mayor o menor medida a la hora de conseguir el éxito académico. Peiro y Prieto (1996), aludiendo a lo mismo, señalan la importancia del equilibrio emocional como variable muy influyente en el rendimiento de los individuos.

Existe una gran demanda para solucionar y/o reducir en los alumnos universitarios los problemas que produce la ansiedad ante los exámenes (Escalona y Miguel-Tobal, 1996). La importancia de las consecuencias negativas que este tipo de ansiedad ejerce en los estudiantes (Amutio y Smith, 2008), junto con la existencia de datos poco claros, sobre este constructo y la necesidad de comprender las intensas reacciones emocionales que la ansiedad ante los exámenes produce en los alumnos universitarios, hace necesario poner en marcha programas de intervención dirigidos al control de este tipo de ansiedad y desarrollar métodos terapéuticos efectivos para su entrenamiento (Pintado, Sánchez-Mateos y Llamazares, 2010). Autores como Ergene (2003), Escalona y Miguel-Tobal (1996), también han abordado este problema en sus respectivos estudios.

En el presente estudio, tomaremos como definición que atraviesa tanto el marco teórico como los instrumentos utilizados para medir la ansiedad de los estudiantes, la que refleja el modelo de Spielberger, Gorsuch y Lushen (1970), como base de su cuestionario STAI utilizado en nuestro trabajo. Este modelo postula que



## Capítulo 2. Ansiedad y Rendimiento académico

dicho trastorno está constituido por dos componentes: un factor de personalidad que comprende las diferencias individuales, relativamente estables, para responder ante situaciones percibidas como amenazantes con una subida en la ansiedad. También se define como una tendencia a percibir las situaciones como más amenazantes (ansiedad-rasgo). El segundo factor (ansiedad-estado), hace referencia a un periodo transitorio caracterizado por un sentimiento de tensión, aprensión y un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo, pudiendo variar tanto en el tiempo como en la intensidad. (Spielberger et al., 1970).

La ansiedad por tanto, se define como rasgo, cuando manifiesta una respuesta emocional crónica, relativa propensión ansiosa y acuciada propensión a percibir las situaciones amenazantes, evidenciando efectos en cualquier tipo de situación, o como estado, es decir como la susceptibilidad transitoria a presentar reacciones emocionales sólo en determinadas situaciones específicas (Bermúdez, 1986; Spielberger, 1979).



# **CAPÍTULO 3. ESTRÉS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

3.1. Definición de Estrés

3.2. Formas y medidas del Rendimiento Académico





## CAPITULO 3. ESTRÉS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

### 3.1. DEFINICIÓN DE ESTRÉS

El estrés supone un hecho habitual en la vida del ser humano, ya que cualquier individuo con mayor o menor frecuencia, lo ha experimentado en algún momento de su existencia. El más mínimo cambio al que se expone una persona, es susceptible de provocárselo (Sierra et al., 2003). El estrés está presente en todos los medios y ambientes, por lo que cada día se le presta mayor atención.

El estrés constituye uno de los factores psicosociales más estudiados en la actualidad, especialmente por su relación con la aparición de cierto tipo de enfermedades, el manejo y adaptación a situaciones difíciles y el desempeño en general (Fernández, Siegrist, Rödel y Hernández, 2003).

Sin intención de detenernos y extendernos demasiado en los orígenes del término estrés, si apuntaremos algunas ideas que nos ayudarán a comprender mejor la influencia del estrés en el ámbito académico y en consecuencia en nuestros alumnos.

Tener estrés es estar sometido a una gran presión, sentirse frustrado, aburrido, encontrarse en situaciones en las que no es fácil el control de las mismas, etc. El origen del término estrés comenzó a utilizarse por primera vez en el siglo XIV haciendo referencia a "tensión", se encuentra en el vocablo *distres*, que significa pena o aflicción, en definitiva, tensión.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Las experiencias estresantes proceden de tres fuentes básicas; el cuerpo, el entorno y los pensamientos (Sierra et al., 2003). La primera fuente de estrés es de carácter fisiológico, existiendo innumerables circunstancias en la vida que afectan al organismo, como por ejemplo, las restricciones en la dieta, los malos hábitos y los cambios de horario en nuestro tiempo diario de sueño, las nuevas enfermedades, los accidentes, las problemáticas y dificultades de la adolescencia, el envejecimiento, etc. Las amenazas procedentes del ambiente producen en el cuerpo cambios, concretamente, los que se refieren a la adaptación, ya que con ellos, el ser humano se ve obligado a mantener horarios rígidos en su vida diaria, a aguantar las exigencias de las relaciones sociales, a soportar ruido, etc., influyendo negativamente en su seguridad y autoestima.

Las investigaciones sobre el estrés no han conseguido aún crear una definición que satisfaga a todos; de hecho, el estrés se puede conceptualizar desde tres claras y grandes perspectivas teóricas (Cohen, Kamarck y Mermelstein 1982; Elliot y Eisdorfer, 1982). Existen definiciones en las que se considera como un estímulo, otras que están centradas en la respuesta producida por el organismo y, en tercer lugar, las definiciones de tipo interactivo o transaccional (interacción entre el organismo y el ambiente).

Se entiende estrés como estímulo, cuando un suceso da lugar a una alteración en los procesos homeostáticos (Basowitz, Persky, Korchin y Grinker, 1995; Burchfield, 1979; Miller, 1997). Autores como Appley y Trumbull (1997), hablan de situaciones novedosas o de carácter cambiante, intensas, inesperadas o repentinas,



### Capítulo 3. Estrés y Rendimiento Académico

incluyendo aquellas que superan los límites de la tolerabilidad, así como el déficit estimular, la ausencia de estimulación o la fatiga producida por ambientes aburridos, aunque como apunta McGrath (1970), este punto de vista no explica las diferencias individuales que se presentan ante una misma situación.

Este planteamiento, dio lugar a que se conceptualizara el estrés como aquella respuesta no específica del organismo ante cualquier demanda (Selye, 1980). La aparición de determinadas respuestas evidencia que el organismo ha sufrido un estado de tensión recientemente, por lo tanto, el estrés es una conducta que aparece cuando las demandas del entorno superan la capacidad del individuo (Kals, 1978).

Con el fin de terminar la controversia entre los dos planteamiento anteriores, surge el estrés como interacción entre el organismo y el ambiente que lo rodea. Esta perspectiva transaccional permite controlar una serie de variables intermedias entre el sujeto y entorno, siendo definida por varios autores, (Cox, 1978; Folkman, 1984; Lázarus y Folkman, 1986; McGrath, 1970; Mechenic, 1976), citados en Sierra et al., 2003. Dice que el estrés no pertenece a la persona o al entorno, ni tampoco es un estímulo o una respuesta, más bien se trata de una relación dinámica, particular y bidireccional entre el sujeto y el entorno, actuando uno sobre el otro.

Desde esta concepción interaccionista hasta hoy en día se tienen en cuenta no solo las respuestas fisiológicas del organismo, sino también los numerosos acontecimientos vitales, las características de nuestro ambiente social y determinados valores personales (evaluación, autoconcepto, atribución, afrontamiento, etc...), que



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

actúan, en distinta medida, en nosotros como estresores o como amortiguadores de los efectos negativos del estrés sobre nuestra salud y bienestar (Martín, 2007).

Se trata pues de un proceso adaptativo y de emergencia, siendo imprescindible para la supervivencia de la persona; éste no se considera una emoción en sí misma, sino que es el agente generador de las emociones. En todo caso, el estrés es una relación entre la persona y el ambiente, en la que el sujeto percibe en qué medida las demandas ambientales constituyen un peligro para su bienestar, si exceden o igualan sus recursos para enfrentarse a ellos (Lazarus y Folkman, 1984). Si el sentimiento de carácter negativo aparece de forma constante en el sujeto y no es tratado adecuadamente, puede conducir a un bajo rendimiento en la vida cotidiana, debilitando la salud (Olga y Terry, 1997).

Como señalan estos autores, la vivencia del estrés como positivo o negativo va a depender de la valoración que realiza el individuo en las demandas de la situación y de sus propias capacidades para hacer frente a las mismas. Según esto, el ser humano se enfrenta continuamente a las modificaciones que va sufriendo el ambiente, percibiendo y reinterpretando las mismas con objeto de poner en marcha conductas en función de dicha interpretación. Hay ocasiones en las que la demanda del ambiente es excesiva para el individuo, por lo que su repertorio conductual para hacer frente a la situación generadora de estrés es insuficiente, al igual que cuando se enfrenta a una situación nueva para él.



### Capítulo 3. Estrés y Rendimiento Académico

La teoría del estrés y del afrontamiento de Lázarus y Folkman (1984), en la que basamos nuestro trabajo, define el proceso de estrés como el resultado de un desequilibrio entre las demandas y los recursos personales en la relación persona-ambiente. Una persona experimentará estrés solamente si juzga una situación como personalmente significativa (relevante, novedosa, desafiante, negativa, aversiva....), y que requiere una determinada acción o cadena de acciones para dar respuesta a la misma, y simultáneamente, considera que sus recursos personales para dar dicha respuesta y solucionarla son inadecuados, insuficientes o ineficaces.

Esta teoría establece tres procesos básicos en el manejo del estrés: la valoración primaria (*primary appraisal*), que se refiere a la evaluación que la persona hace de la situación, sus características y sus demandas; la valoración secundaria (*secondary appraisal*), referida a la evaluación que la persona hace de sus capacidades personales para responder eficazmente a las demandas de la situación y resolver el problema, y el afrontamiento en sí mismo (*coping*), que es el conjunto de esfuerzos conductuales y cognitivos que la persona pone en marcha para manejar los eventos que son percibidos como estresantes. Las estrategias de afrontamiento específicas que la persona elegirá y utilizará se basan en estos procesos de evaluación. El afrontamiento (como veremos más adelante con más detalle), incluye tanto las acciones dirigidas a cambiar o resolver la situación, o afrontamiento centrado en el problema, como las acciones encaminadas a manejar las respuestas emocionales asociadas al estrés, o afrontamiento centrado en la emoción (Godoy Godoy, Godoy Garcia, Lopez-Chicheri, Martinez, Gutierrez y Vazquez, 2008).



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Al hilo de estos autores, Turcotte (1986), afirmaba ya que el estrés es el resultado de las transacciones entre la persona y su entorno, considerando que el origen del estrés puede ser positivo (oportunidad), o negativo (obligación). El resultado es la ruptura de la homeostasis psicológica o fisiológica, desencadenando emociones y movilizand las energías del organismo.

Por todo lo visto anteriormente, un estímulo se considera estresante cuando tiene la capacidad de poner en marcha una respuesta fisiológica de estrés en el individuo, mientras que una respuesta recibe el apelativo de estrés cuando es producida por una demanda del ambiente, un daño determinado o una amenaza. Esto implica estímulos, respuestas y los procesos psicológicos que median entre ellos.

**Tabla 5. Principales definiciones de estrés según los modelos conceptuales (tomado de Baena, 2007).**

Modelo	Definición	Clave
<b>Estrés como estímulo</b>	Acontecimientos ambientales o condiciones crónicas que objetivamente amenazan a la salud física y/o psicológica o al bienestar de los individuos (Grant et al., 2003).	Objetividad, medición cuantitativa de los estresores
<b>Estrés como respuesta</b>	Respuesta no específica del cuerpo ante cualquier demanda que requiere adaptación (Selye, 1976).	Cambios fisiológicos y psicológicos
<b>Estrés como interacción estímulo-respuesta</b>	Estrés psicológico implica una particular relación entre persona y el medio que es evaluado como agotador o que la excede sus recursos y pone en peligro su bienestar (Lázarus y Folman, 1986).	Evaluación subjetiva por autoinformes



### 3.2. ESTRÉS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Debido a que nuestro trabajo de investigación se centra en el ámbito académico universitario, es imprescindible hablar del estrés académico, ya que en las últimas investigaciones, se ha visto la necesidad de abordar esta problemática de nuestros estudiantes, no sólo de nuestro país sino de todas las universidades a nivel mundial.

Como apuntan García-Ros, Perez-Gonzalez, Perez-Blasco y Natividad (2012), la incorporación a la universidad constituye una experiencia estresante (DeBerar, Spielman y Julka, 2001; Lu, 1994) que implica afrontar cambios importantes en la forma de enfocar el aprendizaje y el estudio (mayor autonomía e iniciativa, cambios en la metodología de la enseñanza y evaluación) y, en muchos casos, también en la esfera personal (cambios en las redes de apoyo social y adaptación a un nuevo entorno), factores que podrían aumentar el riesgo de que los estudiantes de nuevo acceso a la universidad generen sintomatología clínica (Micin y Bagladi, 2011). Como consecuencia de este estrés en los estudiantes de primer curso, surge la necesidad de promover servicios universitarios y propuestas de intervención dirigidas a facilitar esta transición, ya que resulta más que evidente su necesidad, al revisar los trabajos que analizan esta cuestión, constatando que sólo el 73% de los estudiantes de nueva incorporación continúan al año siguiente sus estudios (Kitsantas, Winsler y Huie, 2008) o que en el año de acceso a la universidad se concentran más de la mitad de los casos de deserción (García-Ros y Pérez González, 2009).



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Esta transición de los estudiantes a las nuevas exigencias que conlleva estudiar una carrera, es una experiencia única para cada uno de ellos, y su evolución depende de la interacción entre las variables del contexto (exigencias académicas, recursos y servicios de los centros) y del propio individuo (preparación y rendimiento previo, compromiso, motivación, estrategias de afrontamiento).

La población estudiantil constituye un grupo sometido a una actividad homogénea, con periodos particularmente estresantes, como son las épocas de exámenes; además está altamente disponible para realizar estudios que sometan a prueba hipótesis específicas de trabajo en el área del estrés. Así lo demuestran numerosos trabajos en el área citados en Feldman, Goncalves, Chacon-Puignau, Zaragoza, Bagés, & De Pablo (2008) , como los de Castillo y Guarino (1998); De Pablo, Baillés, Pérez y Valdés (2002); Guarino y Feldman (1995); Misra y McKean (2000); Misra, McKean, West y Russo (2000).

Hemos de comprender que al ser la adolescencia la etapa del desarrollo previa a la fase en la que se encuentra el estudiante universitario, caracterizada por continuos cambios que pueden ocasionar estrés y repercutir en el desarrollo psicológico del estudiante, marcando su desarrollo posterior, parece inevitable un abordaje de la experiencia estresante del estudiante mucho antes de que acceda a la universidad. Con ello se favorecería que el estudiante, desde que es preuniversitario, gestione mejor el estrés durante su paso por la universidad, mitigando así su influencia sobre la ansiedad, el sentimiento de eficacia, la autoestima (González, Montoya, Bernabé y Martina, 2002) , o el propio desarrollo de estrategias de afrontamiento (Aunole, Stattin y Nurmin, 2000; Frydenberg y Lewis, 1996, 1999).



### Capítulo 3. Estrés y Rendimiento Académico

Un estudio realizado por García-Ros y Pérez-González (2010), con más de 2000 estudiantes de nuevo acceso a la universidad, constata que estos se perciben como especialmente ineficaces para gestionar el estrés que les generan las nuevas situaciones académicas, pudiendo influir de forma muy notable sobre su bienestar físico y psicológico, al margen de los efectos sobre sus resultados académicos.

En el presente trabajo nos centramos en el estrés académico, cuando el estudiante estima que los requerimientos de una situación exceden sus recursos y capacidades, y comienza a sentirse estresado. Las investigaciones en el ámbito educativo han demostrado la existencia de índices notables de estrés en las poblaciones universitarias, especialmente en los primeros cursos de carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes (Hampel y Petermean, 2006; Martín, 2007; Misra y Mckean, 2000; Muñoz, 1999).

Si el desfase es muy acusado, sus pensamientos serán poco esperanzadores y sus emociones negativas, consecuentemente, su esfuerzo y su productividad disminuirán. En este caso, el estrés tiene un efecto negativo bien contrastado en la investigación sobre salud mental y física (Barra-Almagia, 2009; Feldmand et al., 2008; Pollock, 1998, tomado de García-Ros et al., 2012), y suele denominarse *distrés*. Los efectos perniciosos del *distrés* son bien conocidos: la intensa ansiedad dificulta la concentración, la memoria y otros procesos que disminuyen el rendimiento, pero además, si el estado de alerta se prolonga, el organismo va a acusarlo en forma de problemas y trastornos psicosomáticos. Pero si, por el contrario, el estudiante confía en responder con eficacia, la probabilidad de alcanzar su meta se incrementará, sus



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

pensamientos y emociones serán más positivos durante todo el proceso de afrontamiento, experimentando lo que se denomina *eustrés o estrés positivo* (García-Ros et al., 2012).

Muchos autores sostienen que el curso de una carrera académica universitaria genera un ambiente que puede desembocar en una o varias situaciones de estrés. No son pocos los trabajos que hoy en día abordan esta temática en diferentes niveles y de distintas formas.

De esta forma, podemos hablar de estrés académico, definido como el impacto que puede producir en el estudiante su mismo entorno situacional, en este caso, la Universidad. Muchos actos de la vida académica del estudiante pueden ser generadores de estrés (presentaciones de trabajos, exposiciones orales, exámenes, etc.), y pueden provocar resultados negativos en su salud, su bienestar y/o su rendimiento académico.

En concreto, Lumley y Provenzano (2003), afirman que el estrés puede afectar al funcionamiento académico del estudiante universitario, interfiriendo en comportamientos adaptativos, tales como la dedicación al estudio y la asistencia a las clases o dificultando procesos cognitivos esenciales como pueden ser la atención y la concentración.

Este complejo fenómeno implica la consideración de variables interrelacionadas: estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y finalmente, efectos del estrés académico (Martín,



### Capítulo 3. Estrés y Rendimiento Académico

2007). Todos estos factores aparecen en un mismo entorno organizacional: la universidad. En particular, este entorno representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el estudiante puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador, con otros factores, del bajo rendimiento académico o fracaso universitario (Martín, 2007).

Para los nuevos estudiantes de la universidad, el primer curso representa una estresante transición (Lu, 1994). A pesar de la multitud de factores estresantes (sociales, académicos y emocionales), la mayoría de los estudiantes universitarios afrontan con éxito su nueva vida y logran el éxito académico. Otros estudiantes son menos capaces de gestionar con éxito esta transición y deciden abandonar sus estudios durante o al final de su primer año (Scott De Berard, Spielmans & Julka, 2004).

Cuando tratamos de explicar el estrés académico, tenemos que diferenciar tres dimensiones:

- Los estresores académicos o estímulos del ambiente educativo que son experimentados por el estudiante como una presión excesiva.
- Las consecuencias del estrés académico sobre la salud y el bienestar psicológico del estudiante, su funcionamiento cognitivo y socioafectivo, su rendimiento académico, etc.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- Las variables moduladoras, o mediadores del estrés, entre las que se encuentran factores de naturaleza biológica (sexo, edad,..), personal (apoyo social, rasgo de ansiedad, patrón de conducta tipo A, locus de control, autoeficacia, autoestima...), social (apoyo social, apoyo emocional...), psicoeducativa (tipo de estudios, curso,..) y socioeconómica (lugar de residencia, disfrute de becas, nivel de ingresos familiares...). Cabanach, Millan y Rodríguez (2009).

Tal como se ha expresado más arriba la vida universitaria puede ser la desencadenante de acontecimientos estresantes. Se ha de tener en cuenta que la exposición continua y prolongada a situaciones estresantes puede provocar diferentes tipos de trastornos.

Por una parte se hallan los trastornos psicofisiológicos que suelen evidenciar algún tipo de trastorno físico. Entre ellos se pueden mencionar malestares tales como por ejemplo la amenorrea, el dolor de espalda, las disfunciones sexuales, los trastornos gástricos, las reacciones de la piel como los sarpullidos y los picores en la epidermis. Por otro lado se encuentran las complicaciones de índole mental. Algunos ejemplos son ansiedad, depresión o trastorno por estrés postraumático. Asimismo resulta importante mencionar el hecho de que aunque el estrés no sea el causante directo de algunos trastornos, puede deteriorar el funcionamiento normal del organismo, por ejemplo los déficits de atención y de concentración, las dificultades para memorizar y para resolver problemas, los déficits en las habilidades de estudio, la incapacidad o poca habilidad en la toma de decisiones efectivas, la baja productividad, el pobre rendimiento



### Capítulo 3. Estrés y Rendimiento Académico

académico, etc. (Labrador, 1995; Labrador y Crespo, 1993; Looker y Gregson, 1998; Peiró y Salvador 1993).

Concretamente en el área del rendimiento académico universitario, en el momento de realizar un examen, se registra un alto nivel de estrés que altera el sistema de respuestas de los alumnos de diversas maneras, que pueden ser categorizadas en tres grupos o niveles:

- 1) Nivel cognitivo: Los alumnos creen no conocer los contenidos de la materia o asignatura antes de la instancia de evaluación o de examen. Los pensamientos más frecuentes que aparecen en estas circunstancias son que se les va a quedar la mente en blanco, que se les va a preguntar aquellos conocimientos que no han sido capaces de adquirir plenamente, que van a perder la beca si fracasan en el examen, etc.
- 2) Nivel motor: En esta instancia se manifiestan algunas cuestiones de índole física o corporal. Así, los alumnos necesitan ir al servicio sin eliminación urinaria, se crujen los dedos, se muerden las uñas, emiten resoplos y bufidos, fuman en exceso, etc.
- 3) Nivel fisiológico: En este caso se desencadenan malestares físicos en los alumnos. Así se hallan taquicardia, sudoración, temblor generalizado, meteorismo, diarrea, etc.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

La alteración en estos tres niveles de respuestas influye de manera negativa en el rendimiento académico. En algunas ocasiones disminuye la calificación obtenida por los alumnos en los exámenes y, en otras oportunidades, los alumnos no llegan a presentarse al examen o abandonan el aula o el recinto minutos antes de dar comienzo el examen (Maldonado, Hidalgo y Otero, 2000).

En cualquier caso, el estrés académico parece afectar a la práctica totalidad de estudiantes. Así, aproximadamente el 90% de los individuos informan de elevados niveles de estrés cuando se sienten sobrecargados de tareas y ante la gestión del tiempo, constatando que la intervención en este ámbito facilita la reducción del estrés y la autoeficacia para gestionarlo eficazmente. Este dato resulta especialmente importante si consideramos sus potenciales efectos perjudiciales sobre la salud (Lowe et al., 2000; Micin y Bagladi, 2011; Vedhara y Nott, 1996) y el deterioro sobre el nivel de ejecución académica si no se sabe mantener en niveles adecuados (tomado de García-Ros et al., 2012).

La investigación, por tanto, tal y como nos lo describen García-Ros et al., 2012, evidencia la relación entre niveles elevados de estrés y la obtención de peores resultados académicos, moderada por las estrategias de afrontamiento de los estudiantes, (Akgun y Ciarrochi, 2003; Struthers, Perry y Menec, 2000).

Distintos estudios, tal y como hemos podido ver anteriormente, destacan que los individuos de nuevo acceso a la universidad manifiestan niveles de estrés



### Capítulo 3. Estrés y Rendimiento Académico

superiores a los de sus compañeros de cursos más avanzados y que estos se incrementan conforme se aproximan las fechas de los exámenes (Martín, 2007).

Nos detenemos en un estudio realizado por Chinaveh, Ishak & Salleh (2010), en el que los autores realizan una investigación con estudiantes a los que les realizan una intervención múltiple de manejo de estrés (MSMI), examinando su eficacia en el rendimiento académico y la salud mental. El estudio fue realizado con dos grupos, grupo control y grupo experimental. Los resultados indicaron que había un aumento en las medidas de rendimiento así como en otras puntuaciones de índole psicológica, tenidas en cuenta en el grupo experimental, después de la intervención en el manejo del estrés, lo cual implica que el manejo del mismo, podía ser aprendido y las habilidades de afrontamiento pueden ser adquiridas.

Ayudar a los estudiantes a gestionar su modo de vida estresante ha sido y es un objetivo de los profesionales de la educación, ya que los propios estudiantes perciben su situación académica como estresante y exigente, experimentando por ello reacciones emocionales y cognitivas de estrés en muchas de las ocasiones debido especialmente a las presiones externas y expectativas auto-impuestas (Ahémé, 2001; Hicks y Miller, 2006). Johnson, Batia y Haun (2008), en su estudio *Perceived stress among graduate students: roles, responsibilities, and social support*, nos dice cómo uno de los enfoques o modos importantes para reducir el estrés en los estudiantes implica una mayor apoyo social, tanto en el ámbito académico como en el personal. La prevalencia del estrés hace que sea imperativo que el personal docente, los centros de salud, y servicios estudiantiles trabajen en colaboración para ayudar a los estudiantes a



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

desarrollar redes de apoyo social para lidiar con el estrés (Bolt, 2004; Jenkins y Elliot, 2004) citados en Johnson, et al. (2008); de la misma manera que mejorar las estrategias de afrontamiento también llevará a los estudiantes a mejorar en todas las dimensiones de la salud (Christie, Munro y Fisher, 2004; Pines y Keinan, 2005).

Debido al alto nivel de estrés percibido y reportado por los estudiantes universitarios, se hace necesaria la integración e implantación de programas de reducción y manejo de estrés, mejora en las habilidades de afrontamiento, etc. Ser capaz de gestionar y controlar el estrés es una habilidad útil, tanto para la vida del estudiante como más allá de la universidad.

Para Sharoff (2004), es importante disponer de técnicas para reducir el estrés, y de intervenciones psicológicas para alterar los componentes desadaptativos. Keog, Bond y Flazman (2006), llevaron a cabo una investigación en la que mediante una intervención en el manejo del estrés entre los estudiantes de enseñanza secundaria del Reino Unido, lograron mejorar el rendimiento académico y la salud mental de los estudiantes. Otros trabajos que también se han llevado a cabo entre estudiantes universitarios, dando resultados positivos en la reducción del estrés y mejora del rendimiento académico los encontramos en autores como Agha-Yusofi (2002); Hirokawa, Yagi y Miyata (2002); Moeini et al. (2008).

Sin embargo es importante dar cuenta de que existe una cantidad justa de estrés que produce un estado de alerta. Este estado es necesario para obtener un rendimiento físico y mental que permita a los individuos ser productivos y creativos. Se



### Capítulo 3. Estrés y Rendimiento Académico

trata de aquellas situaciones en las que el estrés da lugar a una sensación de confianza, de control y de capacidad de abordar y llevar a buen término unas tareas, unos retos y unas demandas concretas (Looker y Gregson, 1998). Como también apunta Pfeiffer (2001), en su estudio, demasiado estrés puede interferir en la preparación del estudiante para los exámenes, en su concentración y el rendimiento, pero el estrés positivo puede ser útil motivando al estudiante hacia un rendimiento máximo.

El estrés no es dañino en sí mismo, sino el modo en que lo vivenciamos. Proporciona las energías necesarias para ajustarse a las nuevas condiciones. El estrés aumenta la resistencia y reúne la energía para alcanzar buenos resultados en las actividades. Solamente cuando la experiencia de estrés resulta incontrolable y excesiva, en intensidad o en frecuencia, las consecuencias psicosomáticas se hacen predominantemente desagradables y patológicas-distrés-siendo esta cara nociva del estrés la predominante en los diferentes estudios que lo abordan (Manassero et al., 2003).

Un estudio realizado por San Gregorio, Rodríguez, Borda, & Del Río (2003), en el que se centran en la influencia que ejercía el estrés (pasado y presente) vivido por los alumnos., los autores afirman, que aunque ninguna de las situaciones estresantes (pasadas y presentes), influyeron de forma significativa en las calificaciones académicas obtenidas por los alumnos, se observa en los resultados una tendencia a obtener unas calificaciones más bajas en los alumnos con un nivel de estrés actual bajo (obtienen una media de aprobado) y unas calificaciones más altas en



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

los alumnos con un nivel de estrés actual moderado o alto (obtienen una media de notable). Esto viene a confirmar la siguiente conclusión que ya apuntaban Labrador, Crespo, Cruzado y Vallejo (1995), *"La respuesta de estrés no es en sí misma nociva, por el contrario, se trata de una intensa reacción adaptativa que pone a disposición del organismo una importante cantidad de recursos excepcionales. Es más, las mejores realizaciones se consiguen en esas condiciones en las que, en general, el organismo con mayores recursos (o activación) realiza mejor, de manera más rápida y precisa, y de forma más duradera, las conductas necesarias"* (Labrador, Crespo, Cruzado y Vallejo, 1995, p. 79).

Por esta razón, desde una perspectiva específica, se puede observar que los alumnos que obtienen calificaciones académicas altas son los que muestran una sobreactivación en alguno de los tres niveles anteriormente mencionados, o incluso en los tres. Esta sobreactivación suele favorecer una mejora en la percepción de la situación por parte de los alumnos lo que conlleva a una menor satisfacción de las demandas, un procesamiento más rápido y potente de la información de la que se dispone, de una búsqueda de soluciones más eficaz como así también de una mejor selección de las conductas adecuadas para hacer frente de una mejor manera a la situación. Sin embargo no se puede dejar de tener en cuenta el hecho de que esta sobreactivación es eficaz sólo hasta un cierto límite. Una vez que se supera, puede generar diversas enfermedades y patologías tanto a nivel físico como mental o emocional, asimismo puede generar una alteración en las conductas de otros aspectos



### Capítulo 3. Estrés y Rendimiento Académico

de la vida del individuo como por ejemplo en el aspecto laboral o en las relaciones familiares (Peiró y Salvador, 1993).

Saipanish (2003), en un estudio con universitarios de la Facultad de medicina, demostró la doble cara del estrés académico, y es que los problemas académicos, resultaron ser una fuente importante de estrés entre los estudiantes. Estos indicaron que la fuente más frecuente de estrés era la situación de examen, y que esta misma situación les hacía más vulnerables. Esta conclusión, corrobora lo que ya apuntaba Fisher (1994), al afirmar que el aumento de la ansiedad de las pruebas o exámenes tiene un efecto debilitante en el rendimiento de los estudiantes, que puede provocar una reducción de la capacidad disponible para la realización de la tarea, siendo el rendimiento menor que el esperado.

Para hacernos una idea de las situaciones que más estrés generan en los estudiantes universitarios, situaciones potencialmente generadores de estrés, apuntaremos las que aparecen en el Inventario de Estrés Académico (I.E.A.; Hernández, Polo y Pozo, 1996), y que tras la revisión de la literatura, hemos visto que son las que más reportan los estudiantes universitarios. Estas son:

1. Realización de un examen.
2. Exposición de trabajos en clase.
3. Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.).
4. Subir al despacho del profesor en horas de tutorías.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

5. Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.).
6. Masificación de las aulas.
7. Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas.
8. Competitividad entre compañeros.
9. Realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda del material necesario, redactar el trabajo, etc.)
10. Estudiar en la biblioteca, casa.
11. Trabajar en grupo.

Asimismo, trabajos realizados en el contexto anglosajón, incorporan también, además de los estresores estrictamente ligados a las situaciones de estudio, otras circunstancias y condiciones más personales que concurren en los años universitarios. Sus conclusiones señalan también entre los principales estresores la organización del tiempo, el cumplimiento de plazos para realizar las tareas, los recursos económicos, las expectativas familiares, las perspectivas laborales futuras y el cumplir con los requisitos académicos (Carney, Peterson y Moberg, 1990), pero también destacan los conflictos en las relaciones íntimas, con la familia y con los compañeros, así como la falta de tiempo libre (Murphy y Archer, 1996).

Como hemos podido observar a lo largo de este apartado, el estrés en sí mismo y la propia respuesta de los estudiantes al estrés o a las diferentes situaciones estresantes a las que se enfrentan en la universidad, no afectan a todos por igual ni de la misma forma. Por ello, no podemos afirmar que todos los estudiantes universitarios



### Capítulo 3. Estrés y Rendimiento Académico

padecen estrés académico. Ello depende de la disposición del estudiante, de sus estrategias y habilidades para afrontar las situaciones y para hacer frente a los cambios, tanto ambientales como suyos personales durante esta etapa de su formación.

El estrés académico puede definirse en palabras de Polo, Hernández y Pozo, (1996), como aquél que se produce en relación con el ámbito educativo. Esta definición engloba tanto el estrés docente como el de los estudiantes en cualquiera de sus niveles de aprendizaje. Autores como Augusto-Landa, Lopez-Zafra y Pulido- Martos (2011); Connor (2001), y otros anteriormente, han propuesto utilizar el término estrés académico únicamente para estudiantes universitarios, dejando el de estrés docente cuando se analiza la situación del profesorado y de estrés escolar cuando se habla de los niveles de enseñanza obligatoria.



# **CAPÍTULO 4. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

## **4.1. Afrontamiento y Rendimiento Académico Universitario**





## **CAPÍTULO 4. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

### **4.1 AFRONTAMIENTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO**

A diario, las personas nos enfrentamos a situaciones en las que debemos tomar decisiones importantes, situaciones de cambio, de evaluación, etc. estas situaciones, generan a menudo altos niveles de ansiedad y estrés.

Concretamente y como indican Castellanos, Guarnizo y Salamanca (2011), la realización de una carrera universitaria es un proceso de adaptación que implica en los estudiantes una preparación para utilizar diferentes estrategias de afrontamiento y poder responder así de forma eficiente a las situaciones estresantes generadas.

Los estudios sobre el afrontamiento ante los exámenes se han diferenciado progresivamente de los que estudian el afrontamiento en general y han desatado la importancia de evaluarlo como respuesta a una situación de estrés específico (Schwarzer y Buchwald, 2003 y Stöber, 2004; Rost y Schermer, 1997).

En este trabajo consideramos que los alumnos universitarios que sufren fracaso, podrían no tener problemas relacionados en un cien por ciento con su capacidad intelectual, sino asociados a los niveles extremos de ansiedad que la vida universitaria conlleva, como hemos visto anteriormente, o a la falta de estrategias de afrontamiento al estrés que resultan eficaces.



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

La adquisición de estrategias de afrontamiento, disminución de los niveles de ansiedad y estrés, pueden ser las herramientas adecuadas para aumentar el rendimiento académico de los alumnos, y prevenir el fracaso.

Lazarus y Folkman (1984), en su Modelo Transaccional definen el afrontamiento como aquellos procesos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son valoradas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. Se caracteriza por un conjunto de respuestas ejecutadas para reducir de algún modo las cualidades aversivas de una situación estresante, como un intento del sujeto para manejar los estresores. Brannon (2001), señala tres aspectos a considerar:

1. Se trata de un proceso que cambia dependiendo de si el sujeto ha experimentado resultados exitosos o no cuando se enfrentó a una situación estresante.
2. No sólo es una respuesta automática y fisiológica, sino también aprendida por la experiencia.
3. Requiere de un esfuerzo para manejar la situación y restablecer la homeostasis o adaptarse a la situación.

Para la conceptualización de afrontamiento, resulta importante considerar tres conceptos claves:

a) No necesita ser una conducta llevada a cabo completamente, sino que también puede considerarse como afrontamiento al intento o esfuerzo realizado.

b) Este esfuerzo no necesita ser expresado en conductas visibles, sino que también puede consistir en cogniciones.



#### Capítulo 4. Estrategias de Afrontamiento y Rendimiento Académico

c) La valoración cognitiva de la situación como desafiante o amenazante es un prerrequisito para iniciar los intentos de afrontamiento (Schwarzer y Schwarzer, 1996).

Este modelo también define al afrontamiento como un proceso insertado en un contexto y por lo tanto las respuestas pueden no sólo variar a través de los contextos, si no también cambiar de acuerdo a condiciones externas y como función de las habilidades con las que es aplicado (Piemontesi y Heredia, 2009). De esta manera, las estrategias de afrontamiento efectivas en una situación de examen pueden no serlo en el contexto de conflictos familiares, desorden emocional, distrés ocupacional, o grave estrés traumático. Otros de los aportes más importantes de este modelo es el de proponer que las estrategias no deberían ser juzgadas como adaptativas o desadaptativas, el asunto debería ser para quién y bajo qué circunstancias un modo particular de afrontamiento tiene consecuencias adaptativas, en lugar de una categorización indiscriminada como adaptativo contra desadaptativo. Por ejemplo, la orientación a la tarea puede ser una estrategia adaptativa durante las tempranas fases de un examen, cuando algunas cosas pueden ser hechas frente a la situación, mientras que hacerse ilusiones o buscar apoyo emocional puede ser más adaptativo después de realizado el examen (Zeidner, 1995).

En el estudio realizado por Piemontesi y Heredia (2009), vemos que el afrontamiento depende de las capacidades, internas o externas, con los que cuenta la persona para hacer frente a las demandas del acontecimiento o situación potencialmente estresante (Navarro, 2000). Estos elementos son llamados Recursos de Afrontamiento y es posible distinguirlos en:



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- Físicos y biológicos: que incluye a todos los elementos del ambiente y los recursos orgánicos del sujeto. Por ejemplo la nutrición adecuada, clima, estructura de su vivienda, padecimientos inmunológicos, entre otros.

- Psicológicos o psicosociales: comprenden desde la capacidad intelectual de la persona, el nivel de dependencia o autonomía, las creencias, valores y habilidades en la resolución de problemas.

- Recursos sociales: incluyen desde las habilidades sociales, hasta el apoyo social, es decir la red de relaciones que el sujeto establece y que propician alternativas funcionales para afrontar las consecuencias. Estos recursos juegan un papel de importancia dentro del proceso de afrontamiento ya que pueden influir en la elección de las estrategias de afrontamiento a ser empleadas. Por ejemplo, un recurso social como la confianza interpersonal de los estudiantes con sus profesores, predice de manera significativa el uso de apoyo social de los estudiantes durante los exámenes orales (Buchwald y Schwarzer 2003).

Tal y como cita Piemontesi y Heredia (2009), Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, Gruen y DeLongis (1986), proponen la identificación de dos procesos mediadores esenciales de la relación persona-ambiente, la evaluación o valoración cognitiva y el afrontamiento. A su vez son descritos como una secuencia que consiste en tres subprocesos:

- Evaluación primaria, consiste en percibir y evaluar una situación como involucrando amenaza, desafío, daño o beneficio para uno mismo.



#### Capítulo 4. Estrategias de Afrontamiento y Rendimiento Académico

- Evaluación secundaria, implica traer a la mente una variedad de potenciales respuestas a la situación evaluada como estresante o desafiante de acuerdo a las posibilidades y recursos personales de afrontamiento. Por ejemplo, la evaluación secundaria en una situación de examen puede consistir en valoraciones específicas sobre el contexto como: de qué manera se espera que sea la dificultad del suceso, si algo puede ser hecho para prevenir el fracaso y mejorar las probabilidades de éxito, cuánto control uno tiene sobre los resultados, y cómo llevarlo a cabo (Folkman y Lazarus, 1985). Además, la evaluación secundaria implica evaluar las respuestas particulares a cada situación específica (Lazarus y Folkman, 1984). Las evaluaciones primaria y secundaria convergen en determinar si la transacción persona-ambiente es vista como significativa para su bienestar, pudiendo ser amenazadora (contiene la posibilidad de daño o pérdida) o desafiante (conlleva la posibilidad de dominio o beneficio). Desafío y amenaza son consideradas como valoraciones anticipatorias del potencial daño o beneficio a obtener en un evento próximo. Por otra parte, las valoraciones de daño y beneficio están vistas como evaluaciones de posibles resultados producto del afrontamiento de la situación.

- Respuestas específicas de afrontamiento, es la puesta en marcha de las estrategias de afrontamiento. En este sentido, la importancia de los procesos de valoración puede verse reflejada en un estudio de Carver y Scheier (1995) donde se evaluaron las valoraciones y emociones previas a un examen y las estrategias de afrontamiento posteriormente elegidas por los estudiantes. Los resultados indicaron que aquellos que percibieron la situación de examen como desafiante utilizaron más afrontamiento orientado al problema, mientras que aquellos que la percibieron como



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

amenazante usaron menos de esa estrategia. En cambio, los estudiantes que valoraron que podrían ser dañados (valoración asociada a emociones de enojo, culpa y desaprobación) utilizaron más uso de alcohol, distanciamiento mental y apoyo social.

Tenemos que diferenciar, porque así lo hace la literatura entre estilos de afrontamiento y respuestas de afrontamiento. Los estilos de afrontamiento se entienden como predisposiciones de la personalidad que trascienden la influencia del contexto situacional y el tiempo. Su estudio se caracteriza por destacar la estabilidad del afrontamiento en diferentes situaciones, más que el cambio en el uso de estrategias. Por otra parte, las respuestas de afrontamiento se entienden como pensamientos y conductas particulares que son llevadas a cabo en respuesta a situaciones estresantes y que pueden cambiar con el tiempo. Fernández-Abascal (1997) describe a las respuestas como procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes. Por estos motivos existen tanto investigaciones que han enfatizado la necesidad de estudiar el proceso de afrontamiento durante el curso de una situación de estrés (Folkman y Lazarus, 1985), como las que se han interesado en estudiar la estabilidad trans-situacional de las conductas de afrontamiento (Zeidner, 1994). Existen evidencias de que los individuos pueden diferir en sus patrones o estilos de afrontamiento, pero es también evidente que los factores específicos situacionales juegan un rol de suma importancia en las reacciones de afrontamiento (Endler, Kantor y Parker, 1994). En la investigación, esta diferencia entre estilos y estrategias suele ser evaluada utilizando el mismo instrumento pero modificando la consigna, por ejemplo el



#### Capítulo 4. Estrategias de Afrontamiento y Rendimiento Académico

inventario "COPE" de Carver, Scheier y Weintraub (1989) puede utilizarse para identificar tanto las estrategias empleadas de forma habitual ante situaciones de estrés (estilos) como las estrategias usadas en una situación estresante específica (respuestas) de la vida de las personas.

Olson y Mc Cubbin (1989), citados por Figueroa, Contini, Lacunza, Levin y Esteves (2005), describen el afrontamiento como un proceso que el sujeto pone en marcha para hacer frente a situaciones estresantes; no siempre la puesta en marcha de este proceso garantiza su éxito. Si al hacerlo el individuo tiene éxito para solucionar la situación problemática presente, repetirá el mismo ante situaciones similares; en caso contrario buscará otro recurso. De igual forma, Lazarus & De Longis (1983), lo describen como la evaluación que realiza el individuo para manejar una variedad de situaciones específicas de su contexto.

Tal y como hemos podido observar a lo largo de la revisión de la literatura, el modelo propuesto por Lázarus y Folkman ha sido el más aceptado en la investigación sobre el afrontamiento y sus aportes han permitido el estudio de los exámenes como una situación de estrés caracterizada como un proceso complejo con cambios significativos en el uso de varias estrategias a través de distintas etapas (Piemontesi y Heredia, 2009).

Como afirma Lázarus (1993), una situación de examen no es un evento unitario e implica una compleja serie de etapas relacionadas con el preparativo formal a la evaluación. Bajo esta premisa, las investigaciones de autores como el propio



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Lázarus, Folkman (1986), Carver y Scheier (1995), sugieren que los exámenes, como otras situaciones estresantes de la vida real, tienen cuatro fases distintas:

A. Fase Anticipatoria: Es una fase preparatoria al examen que constituye un periodo de advertencia con respecto a la inminencia de una situación evaluativa y la concomitante preparación para el próximo examen. Así, una vez que un estudiante reconoce la proximidad de un examen, se preocupa por las demandas, posibilidades, y restricciones relacionadas con el futuro examen. Los estudiantes están usualmente preocupados acerca de cómo prepararse mejor y cómo regular los sentimientos y emociones adversas asociadas, además se espera que sientan elevada incertidumbre durante la etapa anticipatoria pudiendo anticipar resultados positivos o negativos. Esto significa que los estudiantes pueden experimentar emociones amenazantes y desafiantes durante las tempranas etapas de una situación evaluativa. Las actividades de afrontamiento orientadas al problema podrían ser consideradas efectivas en esta etapa porque algunas cosas todavía pueden ser hechas para aumentar la probabilidad de éxito, mientras que al mismo tiempo, el afrontamiento orientado a la emoción puede ser necesario para ayudar a aliviar las tensiones y ansiedades circundantes.

B. Fase de Confrontación, los estudiantes hacen el examen. El estudio del afrontamiento y la emoción en esta etapa no ha sido muy funcional o exitoso porque los procedimientos de investigación (tomando escalas para completar a los examinados cada 15 minutos durante el examen) tienden a interferir con la verdadera toma del mismo. A pesar de esto, varios estudios han tratado de evaluar objetivamente cómo los estudiantes en realidad sienten y piensan acerca del examen en esta etapa crítica, bajo condiciones evaluativas "in vivo". La ansiedad, particularmente el componente



#### Capítulo 4. Estrategias de Afrontamiento y Rendimiento Académico

emocional, se espera alcance el máximo nivel durante los primeros momentos del verdadero encuentro con el examen. La preocupación, el componente cognitivo de la ansiedad frente a los exámenes, puede ser relativamente más estable durante el mismo (Zeidner, 1991). También los estudiantes pueden emplear una variedad de estrategias incluyendo las orientadas a la tarea y otras técnicas paliativas para manejar el estrés, como puede ser la búsqueda de apoyo social.

C. Fase de Espera se refiere a la fase "post-examen": Los estudiantes ya se han examinado, pero las calificaciones aún no han sido anunciadas. La incertidumbre acerca de la naturaleza, cualidades y atmósfera del examen han sido ya resueltas o significativamente reducidas, y la retroalimentación del examen puede ayudar a los examinados a predecir su rendimiento razonablemente bien. Sin embargo, los individuos pueden aún sentir aprehensión por los resultados. Una disminución en el afrontamiento instrumental u orientado a la tarea puede ser esperada en esta etapa (a causa de que poco puede ser hecho para mejorar las oportunidades para el éxito en el examen), junto con un incremento concomitante en el afrontamiento orientado a la emoción para liberar la acumulación de tensión.

D. La etapa de Resultados constituye la última fase de la situación estresante. Después que las notas son entregadas, los estudiantes finalmente saben el resultado en el examen y si han realizado la prueba con éxito o no. Toda incertidumbre acerca del resultado está resuelta en esta etapa, y las preocupaciones de los estudiantes se vuelven a la importancia de lo que realmente ha pasado y sus implicaciones (daño o beneficio).



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

E. Aunque no están contempladas en el modelo, podríamos añadir dos etapas más que también requieren del uso de estrategias de afrontamiento y que resultan estresantes para el alumno. Estas podrían ser, la etapa de revisión de examen y la de “negociación” de mejora de la nota.

Dentro del tema que nos ocupa, podemos hacernos eco de diferentes estudios realizados en los que se investigan las estrategias y modos de afrontamiento de los estudiantes ante las situaciones de exámenes.

Como estudios fundamentales podemos citar los de Lázarus y Folkman (1985), y de Carver y Scheier (1995), ya que en ellos se basan las posteriores investigaciones. Folkman y Lazarus, examinaron las estrategias de afrontamiento en una muestra de 108 estudiantes durante las etapas anticipatoria, de espera y de resultados de un examen parcial. En cada etapa del examen los estudiantes informaron usar combinaciones de la mayoría de las formas de afrontamiento orientadas al problema y la emoción más que sólo una forma o la otra. De hecho, prácticamente todos los estudiantes usaron afrontamiento orientado en el problema y por lo menos una forma de afrontamiento dirigido a la emoción durante las tres fases del examen con el fin de afrontar sus ansiedades. El afrontamiento orientado al problema durante la etapa anticipatoria fue seguramente para estudiar para el examen. Similarmente, las dos formas de afrontamiento orientadas a la emoción (enfaticando el optimismo y búsqueda de apoyo social) fueron en esta etapa constantemente decreciendo. El distanciamiento fue la estrategia más frecuentemente empleada durante la etapa de espera, presumiblemente porque el distanciamiento es útil cuando hay poco que hacer



#### Capítulo 4. Estrategias de Afrontamiento y Rendimiento Académico

salvo esperar. Si bien hubo una significativa disminución en el apoyo social instrumental desde el periodo anticipatorio al de espera, hubo un incremento concomitante en el apoyo social emocional. Así, los participantes que buscaron apoyo instrumental durante la etapa anticipatoria, para ayudar a prepararse para el examen, cambiaron al apoyo emocional durante la fase de espera para asegurarse tranquilidad y confort posteriormente. Después del anuncio de las notas, las respuestas de afrontamiento fueron influidas principalmente por diferencias individuales en el rendimiento.

El estudio de Carver y Scheier (1995), brindó datos sobre afrontamiento situacional y valoraciones en una muestra de 125 universitarios durante las etapas anticipatoria, de espera, y de resultados de un examen introductorio a la psicología. En general, las conductas de afrontamiento orientadas al problema fueron empleadas más frecuentemente a lo largo del examen que aquellas caracterizadas como potencialmente disfuncionales. Los estudiantes informaron elevados niveles de afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades distractoras, y aceptación para afrontar la situación del examen. Al mismo tiempo mostraron bajos niveles de negación, distanciamiento mental, distanciamiento conductual, y uso de alcohol. Las respuestas de afrontamiento orientadas al problema (Ej.; Afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades distractoras, uso de apoyo instrumental, aceptación) fueron elevadas durante el periodo previo al examen, pero disminuyeron posteriormente quedando relativamente estables después de ese momento. Ciertas reacciones paliativas (Ej. Uso de apoyo social emocional y distanciamiento mental) declinaron significativamente después que los puntajes de los exámenes estuvieron



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

disponibles. Solamente la estrategia de afrontamiento de negación tendió a incrementarse a lo largo de la transacción estresante.

Los estudios sobre la relación entre conductas de afrontamiento y rendimiento académico han sido muy diversos, y aunque hay algunos que sí nos brindan datos en los que se refleja la relación entre las dos variables, también hay una gran cantidad de estudios que demuestran poca correlación entre ambas variables.

Bolger (1990) informó una relación no significativa entre las respuestas de afrontamiento de estudiantes universitarios evaluados 10 días previos al examen, y rendimiento en un examen de admisión a medicina. Similarmente, Carver y Scheier (1995) encontraron que las respuestas de afrontamiento de los estudiantes universitarios no graduados antes de un examen generalmente no predicen sus notas en el examen, salvo para distanciamiento mental el cual está inversamente relacionado con las notas obtenidas. Otros estudios también han informado de efectos predictivos no significativos del afrontamiento en relación al rendimiento (Edelmann y Hardwick, 1986), y se ha demostrado que las conductas de afrontamiento llevadas a cabo por los estudiantes para controlar la ansiedad e incertidumbre pre-exámenes no están relacionadas con el rendimiento académico, ya que es probable que el afrontamiento ejerza una influencia indirecta sobre el rendimiento académico, moderando los efectos de la ansiedad ante los exámenes (Heredia, et al., 2008).

Por otra parte, existen otros estudios como el de Edwards y Trimble (1992) en donde se encontró que las respuestas de afrontamiento de orientación a la tarea y orientación a la emoción fueron predictoras significativas del rendimiento para 75



#### Capítulo 4. Estrategias de Afrontamiento y Rendimiento Académico

estudiantes de psicología, sin embargo los estilos de afrontamiento no tuvieron efectos similares. Por otro lado, la evitación, medida como estilo o como respuesta, fue inversamente relacionada con rendimiento. De forma similar, Klinger (1984) encontró que las conductas de afrontamiento instrumental (estudiar, leer, etc.) previas al examen fueron relacionadas con los resultados en el examen. El autor sugiere que ciertas conductas de afrontamiento instrumentales propicias para el rendimiento en el examen pueden aumentar las probabilidades para rendir satisfactoriamente. En otro sentido, evitar un examen importante puede resultar negativo para el rendimiento porque los estudiantes no emplearían el tiempo adecuado para la preparación y pueden ser deficientes en su dominio de las destrezas e informaciones necesarias para rendir bien el examen. Endler et al. (1994) informaron que el afrontamiento orientado a la tarea se relaciona con las notas de los exámenes, pero sólo entre los estudiantes varones, concluyendo que aquellos que se enfocan en la tarea para prepararse para el examen obtienen mejores notas que aquellos que no lo hacen.

Conforme al modelo transaccional del estrés, algunas escalas desarrolladas para evaluar el afrontamiento en general han demostrado ser de utilidad para evaluarlo en situaciones de exámenes, por lo general estos instrumentos han sufrido modificaciones en sus consignas para identificar las estrategias que los estudiantes utilizan cuando se enfrentan a un examen. Las escalas desarrolladas por Folkman y Lazarus (1988) y Carver et al. (1989) son las más reconocidas para la medición del afrontamiento ante el estrés en general y también han sido utilizadas para evaluarlo durante exámenes, además han provisto de un marco general a partir del cual se han desarrollado otros instrumentos (Stöber, 2004; Zuckerman y Gagne, 2003).



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

El modelo de afrontamiento propuesto por Frydenberg y Lewis (1990), en el que el afrontamiento está determinado por la persona, el ambiente y su interacción; los autores incluyen estrategias improductivas y de evitación, además de las dos estrategias activas propuestas por Lázarus y Folkman: solución del problema y relación con los demás. Son muchos los estudios que coinciden en que las estrategias de afrontamiento activas constituyen opciones funcionales, adaptativas y exitosas, mientras que las formas pasivas y de evitación son consideradas como menos exitosas, disfuncionales e inadaptativas (Carver, Scheier y Weintraub, 1989; Folkman, Lázarus, Gruñe y DeLongis, 1986; Moos, 1988; Perrez y Reicherts, 1992, Terry, 1991), citados en Martín (2010).

En el adolescente las estrategias de afrontamiento parecen ser el resultado de aprendizajes realizados en experiencias previas, que constituyen un estilo estable de afrontamiento, que determina las estrategias situacionales (Donaldson, Prinstein, Danovsky y Spirito, 2000; Frydenberg, 1997; Frydenberg y Lewis, 1994).

Los resultados de investigaciones sobre las estrategias de afrontamiento en función de la edad y el género en adolescentes son contradictorios (Mullis y Chapman, 2000). En cuanto a la edad, los adolescentes más jóvenes utilizan con mayor frecuencia el estilo focalizado en la emoción, mientras que los mayores, el focalizado en el problema (Groer, Thomas y Shoffner, 1992; Stern y Zevon, 1990). Otros estudios señalan lo opuesto que con la edad los adolescentes utilizan con más frecuencia el estilo focalizado en la emoción (Compas, Orosan y Grant, 1993), así como el estilo improductivo (Frydenberg y Lewis, 1993) y con menor frecuencia estrategias



#### Capítulo 4. Estrategias de Afrontamiento y Rendimiento Académico

focalizadas en el problema (Brodzinsky, Elias, Steiger, Simon, Gill y Hitt, 1992; Spirito, Stark, Grace y Stamoulis, 1991). Parece haber acuerdo en que la utilización de ambos estilos (focalizado en el problema y en la emoción) se incrementa con la edad, y que los adolescentes de mayor edad poseen un repertorio de respuestas de afrontamiento más amplio (Donaldson, D.Prinstein, Danovsky y Spirito, 2000; Eisenberg, Fabes y Guthrie, 1997; Seiffge-Krenke, 1990; Williams y McGillicuddy, 2000).

Respecto al género los resultados en el estilo focalizado en el problema son contradictorios. Frydenberg y Lewis (1991) señalaron la ausencia de diferencias, y posteriormente (Frydenberg y Lewis, 1999) observaron que los varones utilizaban la búsqueda de diversiones relajantes y la distracción física más que las mujeres (Recklitis y Noam, 1999). En el estilo focalizado en la emoción parece haber acuerdo, relacionándose con las mujeres adolescentes en la búsqueda de apoyo social (Frydenberg y Lewis, 1991; Frydenberg y Lewis, 1999; Noam, 1999; Parsons, Frydenberg y Poole, 1996; Plancherel y Bolognini, 1995; Plancherel, Bolognini y Halfon, 1998; Recklitis y Washburn, 2000). Cuando esta última estrategia es utilizada por los varones mejora sus logros académicos y mantiene su bienestar psicológico (Parsons et al., 1996). Con la edad aumenta el uso de estrategias del estilo improductivo en ambos géneros, especialmente en las mujeres (Frydenberg y Lewis, 1999; Plancherel y Bolognini, 1995; Plancherel et al., 1998), tomado de Barrón, Castilla, Casullo, & Verdú, (2002).

Como hemos podido observar a lo largo del capítulo, las investigaciones sobre la relación entre las estrategias de afrontamiento de los estudiantes universitarios y su



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

rendimiento académico se han centrado en dos grandes ámbitos y no están exentas de contradicciones. De una parte, algunos autores constatan que las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios antes de los exámenes no predicen de manera significativa el rendimiento académico (Bolger, 1990; Carver y Scheiert, 1995), salvo en el caso de las estrategias de distanciamiento mental, que es negativa. De otra parte, otros autores (Heredia, Piemontesi, Furlan y Pérez, 2008) defienden que la influencia de las estrategias de afrontamiento sobre el rendimiento académico es indirecta, al moderar los efectos de la ansiedad. Incluso algunos investigadores presentan sus resultados mostrando relaciones directas y significativas entre estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea de estudiar con las calificaciones (Carver, Scheier y Weintraub, 1989; Endler, Cantor y Parker, 1994; Klinger, 1984). Posiblemente una de las fuentes de contradicción se encuentre en la diversidad de estrategias e instrumentos de medida utilizados (Martínez, 2010).

## II. ESTUDIO EMPÍRICO

### CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

- 5.1. Planteamiento del problema y objetivo general del estudio
- 5.2. Objetivos específicos
- 5.3. Hipótesis
- 5.4. Diseño
- 5.5. Muestra
- 5.6. Variables
  - 5.6.1. Variable dependiente
  - 5.6.2. Variables de estudio
- 5.7. Instrumentos utilizados para medir las variables psicológicas
  - 5.7.1. Cuestionario de ansiedad Estado-Rasgo. STAI
  - 5.7.2. Escalas de apreciación del estrés. EAE
  - 5.7.3. Escalas de Afrontamiento para Adolescentes. ACS
- 5.8. Procedimiento
  - 5.8.1. Adiestramiento en nociones básicas de biología y matemáticas
  - 5.8.2. Entrenamiento en relajación y afrontamiento al estrés frente a los exámenes
- 5.9. Análisis estadístico
  - 5.9.1. Pruebas descriptivas
  - 5.9.2. Pruebas de comparación entre grupos
  - 5.9.3. Pruebas para el estudio de relación entre variables
  - 5.9.4. Pruebas para el estudio de la predicción de factores explicativos del rendimiento académico





## II. ESTUDIO EMPÍRICO

### CAPITULO 5. METODOLOGÍA

#### 5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO

Es evidente, tal y como afirma González (2010) que la universidad constituye un contexto con situaciones altamente estresantes: exámenes, materias a estudiar, trabajos, presentaciones orales, etc. Como se ha puesto de manifiesto en anteriores investigaciones, las experiencias académicas estresantes tienen consecuencias a nivel fisiológico, cognitivo, afectivo y también en el rendimiento académico, especialmente en los primeros cursos y en el periodo previo a los exámenes (Hampel y Peterman, 2006; Martín, 2007; Misra y Mckean, 2000; Muñoz, 1999, 2003).

De la revisión teórica efectuada en la primera parte de este trabajo, se desprende que existen relaciones significativas entre el rendimiento académico de los universitarios y diferentes variables tales como ansiedad, estrés, estrategias de afrontamiento y otras variables de índole socio-académicas de los alumnos.

Del mismo modo, también hemos podido observar que programas de diferente índole que se han llevado a cabo para mejorar el rendimiento trabajando con las variables antes mencionadas, conllevan una mejoría en el rendimiento de los alumnos que han participado en los mismos.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Como ya se ha recogido en los capítulos previos de este trabajo, existen evidencias suficientes sobre el hecho de que identificar los factores que afectan al rendimiento académico de los alumnos, será útil para definir programas de intervención orientados a mejorarlo. Las investigaciones previas, vienen demostrando que la adaptación a la transición a la vida universitaria depende tanto de las características que los alumnos presentan en el momento de acceso a la universidad (sociodemográficas, académicas, de desarrollo, psicológicas), como las relacionadas con la calidad de las instituciones universitarias que los reciben (infraestructuras, recursos, servicios, etc.), y, como consecuencia, de la interacción que entre ambas se establece permanentemente (Soares, Guisande, Diniz y Almeida, 2006).

Algunas características de los alumnos (nota de acceso a la Enseñanza Superior, sexo, opción de ingreso en la Enseñanza Superior, y otras variables), pueden afectar, directa o indirectamente, al rendimiento académico y al desarrollo psicosocial de los alumnos, sobre todo a los de primer año.

Como ya se ha señalado en la introducción, el presente estudio intenta contribuir a conocer con mayor profundidad los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos universitarios, para poder diseñar intervenciones que mejoren el mismo.

Como ya vimos anteriormente, tomaremos como referencia el concepto de rendimiento académico de Pérez, Ramón y Sánchez (2000), y Vélez Van y Roa (2005), en el que hablan de rendimiento académico como la consecuencia de diferentes factores que actúan en la persona que aprende, y que ha sido definido con un valor



atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico.

Para ello tomaremos las medidas de rendimiento académico de la siguiente manera:

**Tabla 6: Formas en las que medimos el rendimiento y cómo es medido. Elaboración propia.**

<b>Rendimiento medido como:</b>	<b>Qué medimos:</b>	<b>Medido en:</b>
<b>Materias ganadas o perdidas</b>	Asignaturas aprobadas en primera o segunda convocatoria	Las asignaturas aprobadas en las dos convocatorias del curso se tomarán como ganadas y las que no han sido aprobadas, como materias perdidas
<b>Grado de éxito académico</b>	Número de asignaturas aprobadas y nota en esas asignaturas	Número de asignaturas y nota obtenida
<b>Rendimiento en el curso de apoyo como parte de la intervención</b>	Nota obtenida en las materias del curso 0, tales como matemáticas y biología	Nota obtenida en los dos momentos del curso 0. Al inicio del curso y al finalizarlo
<b>Nota promedio del primer semestre</b>	Rendimiento obtenido en el primer semestre de la carrera de psicología	Media obtenida en las notas de primer semestre.
<b>Nota promedio de segundo semestre</b>	Rendimiento obtenido en el segundo semestre de la carrera de psicología	Media obtenida en las notas de segundo semestre.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Por tanto, el objetivo general de nuestro trabajo es comprobar que una intervención en control de ansiedad ante los exámenes y clases de apoyo en las materias de biología y matemáticas, nos permitirán mejorar el estado de ansiedad de los alumnos, y modificar algunas de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los mismos y que resultan improductivas, dando lugar con ello a una mejora del rendimiento académico y una reducción de la ansiedad ante los exámenes.

## 5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Este objetivo general lo vamos a desglosar en los siguientes objetivos específicos:

El primer objetivo es comprobar que las variables sociales, académicas y psicológicas de los estudiantes del grupo experimental y control, son capaces de predecir el rendimiento de los estudiantes tal y como afirma la literatura. Del mismo modo, en este primer objetivo, se verá también la relación existente entre el rendimiento académico de los estudiantes de primero de psicología y las variables de estudio: a saber, género, edad, modelo de bachillerato estudiado, media de bachillerato, idioma de bachillerato (castellano-euskera), puesto de elección de carrera, estudios del padre y estudios de la madre, nivel de ansiedad, nivel de estrés, y tipo de estrategias de afrontamiento utilizadas por los alumnos.

El segundo objetivo de nuestro trabajo es establecer los cambios que se dan en los participantes del grupo experimental en relación con sus puntuaciones de ansiedad



estado y ansiedad rasgo, tras recibir el programa de intervención, antes de los exámenes de primer semestre.

El tercer objetivo es establecer los cambios que se dan en los participantes del grupo experimental en relación con sus puntuaciones de estrés ante exámenes, tras recibir el programa de intervención, antes de los exámenes de primer semestre.

El cuarto objetivo es establecer los cambios que se dan en los participantes del grupo experimental en cuanto al tipo de estrategias de afrontamiento, tras recibir el programa de intervención, antes de los exámenes de primer semestre.

### 5.3. HIPÓTESIS

Los objetivos específicos enumerados anteriormente se concretan en las siguientes hipótesis de trabajo:

A. En referencia al primer objetivo, comprobar que las variables sociológicas, académicas y psicológicas de los estudiantes del grupo experimental y control, son capaces de predecir el rendimiento de los mismos tal y como afirma la literatura, las hipótesis que establecemos son las siguientes:

- a. Las alumnas obtendrán mejores resultados que los alumnos.
- b. Los estudiantes que han cursado el bachillerato en la modalidad de Bachillerato Científico, obtendrán mejores resultados que los que han cursado el Bachillerato de Humanidades, Tecnológico, Artístico u otras modalidades.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- c. Los alumnos que obtuvieron mejores medias de bachiller (rendimiento previo), obtendrán mejores resultados en los exámenes de primero de carrera.
- d. Los alumnos que han estudiado el bachiller en euskera y castellano al tiempo, tendrán resultados diferentes a los que han estudiado el bachiller únicamente en castellano.
- e. Los alumnos que provienen de familias en las que los padres tienen estudios superiores, obtendrán mejores resultados que los que proceden de familias en las que los padres no tienen estudios superiores.
- f. Los alumnos que provienen de familias en las que las madres tienen estudios superiores, obtendrán mejores resultados que los que proceden de familias en las que las madres no tienen estudios superiores.

B. En cuanto al segundo objetivo, establecer los cambios que se dan en los participantes del grupo experimental en relación con sus puntuaciones de ansiedad estado y ansiedad rasgo, tras recibir el programa de intervención, antes de los exámenes de primer semestre, las hipótesis las concretamos de la siguiente forma:

- a. Existen diferencias significativas en las puntuaciones de ansiedad estado, en los estudiantes del grupo experimental, tras recibir el programa de intervención, antes de los exámenes del primer semestre,



puntuando más bajo en las escalas, es decir, mostrando menos niveles de ansiedad.

- b. Existen diferencias significativas en las puntuaciones de ansiedad rasgo, en los estudiantes del grupo experimental, tras recibir el programa de intervención, antes de los exámenes del primer semestre, puntuando más bajo en las escalas, es decir, mostrando menos niveles de ansiedad.

C. La hipótesis que establecemos con respecto al tercer objetivo de establecer los cambios que se dan en los participantes del grupo experimental en relación con sus puntuaciones de estrés ante exámenes, tras recibir el programa de intervención, antes de los exámenes de primer semestre, podemos concretarla de la siguiente manera:

- a. Existen diferencias significativas en las puntuaciones de estrés, en los estudiantes del grupo experimental, tras recibir el programa de intervención, durante el primer semestre, antes de los exámenes, puntuando más bajo en la escala, es decir, mostrando menos niveles de estrés que en el pretest.

D. En referencia al cuarto objetivo de establecer los cambios que se dan en los participantes del grupo experimental en cuanto al tipo de estrategias de afrontamiento, tras recibir el programa de intervención, antes de los exámenes de primer semestre, las hipótesis establecidas son las siguientes:



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- a. Existen diferencias significativas en las puntuaciones de la subescala estrategias de afrontamiento dirigidas a la resolución del problema, en los estudiantes del grupo experimental, tras recibir el programa de intervención, durante el primer semestre, antes de los exámenes, obteniendo mejor puntuación que en el pretest.
- b. Existen diferencias significativas en las puntuaciones de la subescala estrategias de afrontamiento en relación con los demás, en los estudiantes del grupo experimental, tras recibir el programa de intervención, durante el primer semestre, antes de los exámenes, obteniendo mejor puntuación que en el pretest.
- c. Existen diferencias significativas en las puntuaciones de la subescala afrontamiento improductivo, en los estudiantes del grupo experimental, tras recibir el programa de intervención, durante el primer semestre, antes de los exámenes, obteniendo una puntuación menor que en el pretest.



#### 5.4. DISEÑO

En el presente estudio se ha seguido una metodología cuantitativa. Hemos pretendido estudiar la asociación o relación entre variables cuantificadas, para poder determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, así como la generalización y objetivación de los resultados, a través de una muestra, para poder hacer inferencia a la población total. De la misma forma se pretende realizar una inferencia causal que explique si el tratamiento realizado a los alumnos de primero de psicología, mejora su rendimiento académico.

Se trata de un diseño cuasi experimental, ya que aun teniendo el objetivo de contrastar una hipótesis de relación causal, tenemos limitaciones para conseguirlo con éxito (Montero y León, 2007). Tal y como describen estos autores, se trata de un diseño con intervención, en el que hemos realizado una intervención en una situación natural, en la que hemos designado a los estudiantes a los dos grupos al azar, pero según el tipo de bachillerato estudiado. Se ha realizado de esta manera, para poder hacer semejantes los dos grupos en cuanto a nivel de conocimientos en ambas asignaturas, (biología y matemáticas), claves para estudiar primero de psicología.

Se ha realizado mediante un muestreo aleatorio estratificado (Martínez, Chacón y Castellanos, 2015). Se ha dividido a la población en estratos, subgrupos homogéneos en una característica, en nuestro caso algunas de las puntuaciones obtenidas en el primer momento de medición, y que no se solapan. A continuación especificamos un



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

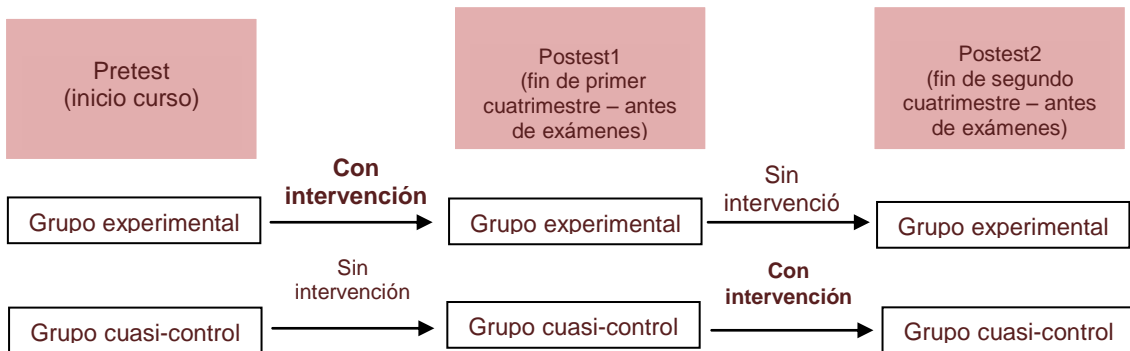
número determinado de sujetos para cada estrato. Es una forma de asegurar la participación de sujetos de cada estrato y si la variable de estratificación está relacionada con la variable de estudio, permite reducir el tamaño de la muestra. Existen diversas formas de asignación de la muestra a los estratos que básicamente pueden dividirse en dos grandes grupos: proporcional y no proporcional. En nuestro caso, se han respetado en cada estrato las mismas proporciones.

En nuestro estudio hemos utilizado un diseño pre-post, de dos grupos, en los que se han formado los grupos no de forma aleatoria, pero sí conocida, ya que en el momento de asignar los sujetos a los grupos, se tuvo en cuenta el tipo de Bachiller estudiado para que en ambos grupos hubiera homogeneidad.

Tal y como lo definen García y Quintanal (2006), el hecho de desarrollar la investigación en un contexto natural, nos lleva a una enorme dificultad de control tanto de las condiciones de la medición, como de otras variables extrañas que pueden afectar a los resultados. En nuestro caso podrían ser varias, afrontamiento a los primeros exámenes de universidad, habituamiento a las aulas, profesores, exámenes, evaluaciones, cercanía a los compañeros y profesores, etc.



El diagrama de intervención quedaría de la siguiente manera:



**Figura 4: Diagrama de Intervención en el estudio**

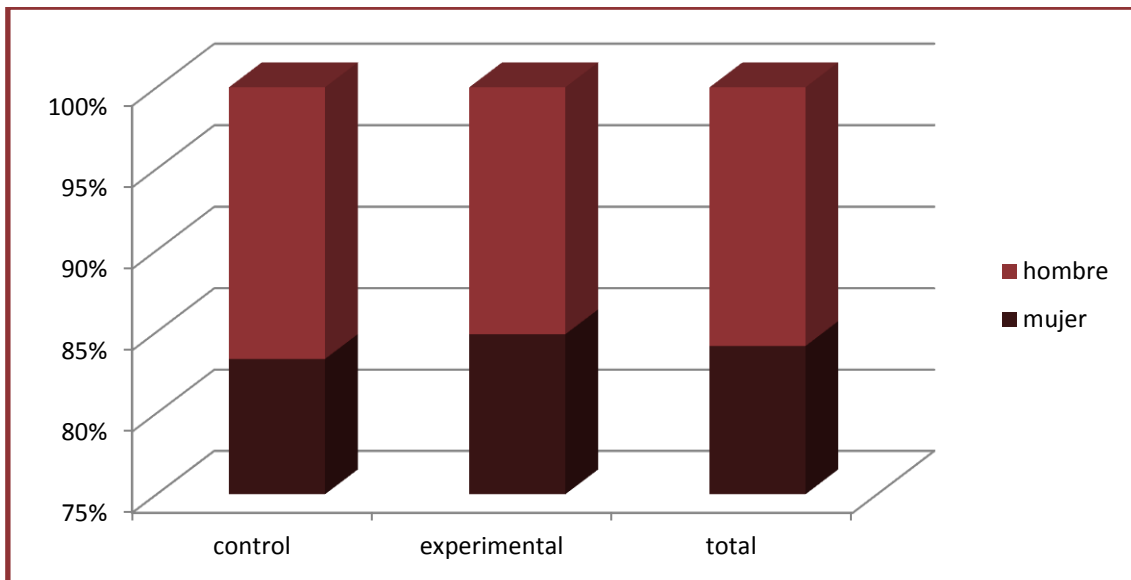
## 5.5. MUESTRA

La muestra sobre la que se fundamenta este estudio la conforman los alumnos y alumnas matriculados en el primer curso de psicología de la universidad de Deusto durante el curso 2008-2009. Está formada por 126 alumnos de los 156 matriculados en primero, de los cuales, 60 pertenecen al grupo control y 66 al grupo experimental.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

La distribución de la muestra queda reflejada de la siguiente manera:



**Figura 5: Distribución de la muestra**

El 84% son mujeres y el 15,9% son hombres. En el grupo control hay 83,3% mujeres y 16,7% hombres, mientras que en el experimental, el porcentaje es de 84,8% mujeres y 15,2% hombres.



## 5.6. VARIABLES

Las variables que vamos a considerar podemos agruparlas en diferentes tipos de categorías: la variable dependiente, que hace referencia a la medida del rendimiento académico de los alumnos a lo largo del primer curso de carrera y, aquellas variables de estudio, que vamos a utilizar para analizar factores personales, psicológicos, sociales y académicos que pueden incidir sobre los resultados.

### 5.6.1. Variable dependiente

En este estudio exploraremos como modelo de medida del rendimiento académico las notas obtenidas en el primer y segundo semestre del primer año de carrera universitaria, así como convocatorias consumidas el primer año. También se explorarán las notas obtenidas en el curso 0, en las materias de biología y matemáticas, como medio de comprobar que el curso 0 (parte de la intervención, ha hecho su efecto en los estudiantes).

- I.** Nota promedio del primer semestre: Rendimiento obtenido en el primer semestre de la carrera de psicología, categorizada de 0-10.
- II.** Notas de las asignaturas de primer semestre: Puntuación obtenida en las asignaturas del primer semestre de primer curso de la carrera de psicología. Categorizada de 0-10.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- III.** Nota promedio del segundo semestre: Rendimiento obtenido en el segundo semestre de la carrera de psicología, categorizada de 0-10.
- IV.** Notas de las asignaturas del segundo semestre: Puntuación obtenida en las asignaturas del primer semestre de primer curso de la carrera de psicología. Categorizada de 0-10
- V.** Nota promedio del curso: Rendimiento obtenido en el primer curso de la carrera de psicología, categorizada de 0-10.
- VI.** Asignaturas aprobadas vs. Asignaturas no aprobadas: Número de asignaturas aprobadas en el primer curso de psicología en primera o segunda convocatoria.

**Tabla 7a: Variable dependiente, en sus diferentes formas de medición**

	Variables de rendimiento			
	Tipo	Descripción	Codificación	Recodificación
<b>Nota media primer semestre</b>	Numérica	Rendimiento obtenido en el primer semestre de la carrera de psicología	Puntuación 0-10	
<b>Notas de las asignaturas primer semestre</b>	Numérica	Puntuación obtenida en las asignaturas del primer semestre de primer curso de la carrera de psicología	Puntuación 0-10	
<b>Notas de las asignaturas segundo semestre</b>	Numérica	Puntuación obtenida en las asignaturas del segundo semestre de primer curso de la carrera de psicología	Puntuación 0-10	



**Tabla 7b: Variable dependiente, en sus diferentes formas de medición. Continuación**

	Variables de rendimiento			
	Tipo	Descripción	Codificación	Recodificación
<b>Nota media primero psicología</b>	Numérica	Rendimiento obtenido en el primer curso de la carrera de psicología	Puntuación 0-10	
<b>Asignaturas aprobadas primer curso</b>	Numérica	Número de asignaturas aprobadas en el primer curso de psicología	Puntuación 0-10	
<b>Asignaturas aprobadas primer curso en primera convocatoria</b>	Numérica	Número de asignaturas aprobadas en el primer curso de psicología en primera convocatoria	Puntuación 0-10	
<b>Asignaturas aprobadas en el primer curso en segunda convocatoria</b>	Numérica	Número de asignaturas aprobadas en el primer curso de psicología en segunda convocatoria	Puntuación 0-10	

### 5.6.2. Variables de estudio

Estas variables nos ayudarán a describir y caracterizar la población estudiada, así como a explicar algunas asociaciones detectadas y/o controlar estadísticamente algunas fuentes de variación de las variables de rendimiento:



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

a. Variables personales y socio-familiares

- I.** Edad: años que tiene el alumno. Esta variable ha sido desestimada, ya que todos los alumnos tenían la misma edad. Y, por eso, en el presente estudio no se plantea una hipótesis al respecto.
- II.** Género: esta variable ha sido medida de forma dicotómica, con valores de 1= mujer, 2 = hombre.
- III.** Estudios padre: nivel educativo del progenitor. Esta variable fue categorizada en cuatro respuestas posibles: sin estudios = 0, estudios primarios = 1, estudios secundarios = 2, estudios superiores = 3.
- IV.** Estudios madre: nivel educativo de la progenitora. Esta variable fue categorizada en cuatro respuestas posibles: sin estudios = 0, estudios primarios = 1, estudios secundarios = 2, estudios superiores = 3.

**Tabla 8a: Variables personales y socio-familiares que intervienen en el estudio**

Variables personales y socio-familiares				
Variable	tipo	Descripción	Codificación	Recodificación
<b>Edad</b>	Fecha numérica	Años que tiene el alumno al iniciar el curso	Número de años	No se considera la variable
<b>Género</b>	Dicotómica numérica	Sexo del alumno	1.- mujer 2.- hombre	



**Tabla 8b: Variables personales y socio-familiares que intervienen en el estudio (continuación).**

Variables personales y socio-familiares				
Variable	tipo	Descripción	Codificación	Recodificación
<b>Estudios padre</b>	Categórica	Nivel de estudios del padre	0.-sin estudios 1.- estudios primarios 2.- estudios secundarios 3.- estudios superiores	(0, 1, 2) 3
<b>Estudios madre</b>	categórica	Nivel de estudios de la madre	0.-sin estudios 1.- estudios primarios 2.- estudios secundarios 3.-estudios superiores	(0, 1, 2) 3

b. Factores académico- contextuales

- I.** Modelo de bachiller: esta variable fue medida en función del tipo de bachiller que había estudiado previamente. Fue categorizada de la forma siguiente: bachillerato de humanidades = 1, bachillerato científico = 2, bachillerato tecnológico = 3, bachillerato artístico = 4, otro tipo de bachillerato = 5.
- II.** Idioma de bachiller: esta variable fue medida en función del idioma en el que se había cursado el bachiller. Fue categorizada de la siguiente manera: castellano = 0, euskera = 1, castellano y euskera = 2



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- III.** Opción de elección de carrera: puesto de elección de la carrera de psicología por parte de los alumnos. Esta variable se ha desestimado, ya que no había varianza en el grupo.

**Tabla 9: Variables académico-contextuales que intervienen en el estudio**

Variables académico- contextuales				
	Tipo	Descripción	Codificación	Recodificación
<b>Modelo de bachiller</b>	categórica	tipo de bachiller estudiado por el alumno	1.- Humanidades 2.- científico 3.- Tecnológico 4.- Artístico 5.- Otro	No se han recodificado, pero se han tenido en cuenta Humanidades y Científico que es dónde más muestra se concentra
<b>Idioma de bachiller</b>	categórica	Idioma en el que el alumno ha cursado el bachiller	0.- castellano 1.- euskera 2.- castellano/Euskera	Solo tenemos en cuenta 0 y 2
<b>Opción de carrera</b>	dicotómica	Lugar en el que el alumno ha elegido esta carrera	1.- Primera opción 2.- segunda opción	No se considera la variable

### c. Variables de rendimiento

Se analizará el rendimiento académico en diversos momentos y mediante distintos indicadores. Los indicadores del rendimiento previo se pueden agrupar en los siguientes apartados:



- I.** Nota de bachiller: rendimiento final obtenido en los estudios de bachillerato de los alumnos. Categorizada de 0-10.
- II.** Nota inicial y final prueba de matemáticas: Puntuación de la prueba de matemáticas del curso de refuerzo, categorizada de 0-10.
- III.** Nota inicial y final prueba biología: Puntuación de la prueba de biología del curso de refuerzo, categorizada de 0-10.

**Tabla 10: Variables de rendimiento que intervienen en el estudio**

Variables de rendimiento				
	Tipo	Descripción	Codificación	Recodificación
<b>Media de bachillerato</b>	Numérica	Rendimiento final obtenido en los estudios de bachillerato	Puntuación 0-10	
<b>Nota inicial prueba matemáticas</b>	Numérica	Puntuación de la prueba de matemáticas del curso de refuerzo	Puntuación 0-10	
<b>Nota inicial prueba biología</b>	Numérica	Puntuación de la prueba de biología del curso de refuerzo	Puntuación 0-10	



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

#### d. Variables psicológicas

Estas variables no pueden analizarse fuera del contexto socio-familiar o entorno académico del alumno, ya que en muchas ocasiones, son moduladas precisamente por las circunstancias en las que el alumno se desarrolla.

##### I. Ansiedad

Ansiedad estado: puntuación resultante en el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo, en la sub-escala Ansiedad-Estado, con puntuaciones de 0-60

Ansiedad rasgo: puntuación resultante en el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo, en la sub-escala Ansiedad-Rasgo, con puntuaciones de 0-60.

##### II. Estrés ante exámenes

Puntuación resultante del cuestionario de Escalas de Apreciación del Estrés, con puntuaciones de 0-40.

##### III. Estrategias de afrontamiento

Puntuaciones resultantes del cuestionario de estrategias de afrontamiento, en las 18 sub-escalas, divididas en tres grandes bloques: Afrontamiento dirigido a la resolución del problema, afrontamiento en relación con los demás,-ambos tipos de afrontamiento productivo-, y afrontamiento improductivo, con puntuaciones de 0-40, 0-60 y 0-80, dependiendo de la escala.



- I.** Afrontamiento dirigido a la resolución del problema: categorizado con puntuaciones de 0-40
- II.** Afrontamiento en relación a los demás: categorizado con puntuaciones de 0-60
- III.** Afrontamiento improductivo: categorizado con puntuaciones de 0-80.

**Tabla 11: Variables psicológicas que intervienen en el estudio. Estas variables han sido medidas en tres ocasiones, pretest, posttest1 y posttest2.**

Variables psicológicas				
	Tipo	Descripción	Codificación	Recodificación
<b>Ansiedad estado</b>	numérica	Puntuación obtenida mediante la prueba STAI, en la subescala Ansiedad/estado	Puntuación 0-60	
<b>Ansiedad rasgo</b>	numérica	Puntuación obtenida mediante la prueba STAI, en la subescala Ansiedad/rasgo	Puntuación 0-60	
<b>Estrés</b>	numérica	Puntuación obtenida mediante la prueba EAE	Puntuación 0-40	
<b>Afrontamiento dirigido a la resolución del problema</b>	numérica	Puntuación obtenida mediante la prueba ACS, en la subescala Afrontamiento dirigido a la resolución del problema	Puntuación 0-40	
<b>Afrontamiento improductivo</b>	numérica	Puntuación obtenida mediante la prueba ACS, en la subescala Afrontamiento Improductivo	Puntuación 0-80	



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

## 5.7. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA MEDIR LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS

### 5.7.1. Cuestionario de ansiedad Estado-Rasgo. STAI

Se trata de una escala elaborada en 1970 por Spielberg, Gorsuch y Lushene, cuyo nombre original es State-Trait Anxiety Inventory y adaptada al español por Sección de Estudios de Test (Ediciones TEA, 1982).

Está diseñado para la aplicación en adolescentes y adultos, con un nivel cultural mínimo para comprender las instrucciones y enunciados del Cuestionario.

La primera finalidad de la construcción del STAI fue la de disponer de un instrumento para investigar los fenómenos de la ansiedad,-mediante una autoevaluación de los conceptos independientes de la misma-.

La subescala Ansiedad Estado (A/E), puede ser utilizada para determinar los niveles actuales de intensidad de la ansiedad inducidos por procedimientos experimentales cargados de tensión o "estrés", o como un índice del nivel del impulso (drive). Se ha observado que las puntuaciones A/E aumentan como respuesta a diferentes tipos de tensión y disminuyen como resultado de las técnicas de relajación.

Por otra parte, la variable Ansiedad Rasgo (A/R) puede ser utilizada en la investigación para seleccionar sujetos con diferente predisposición a responder al estrés psicológico con distintos niveles de intensidad.



## II. Estudio empírico Capítulo 5. Metodología

Las puntuaciones A/E y A/R pueden variar desde un mínimo de 0 puntos hasta un máximo de 60 puntos. Los sujetos mismos se evalúan en una escala que va de 0 a 3 puntos en cada elemento (0 nada, 1 algo, 2 bastante, 3 mucho ó 0 casi nunca, 1 a veces, 2 a menudo, 3 casi siempre).

Para el estudio se utilizó la adaptación española de "Cuestionario de ansiedad estado-rasgo" (State-Trait Anxiety Inventory, STAI; Spielberger et al., 1970; Spielberger et al., 2008). Evalúa dos conceptos independientes de la ansiedad: la ansiedad como estado (condición emocional transitoria) y la ansiedad la ansiedad como rasgo (propensión ansiosa relativamente estable). El marco de referencia temporal en el caso de la ansiedad como estado es «ahora mismo, en este momento» (20 ítems) y en la ansiedad como rasgo es «en general, en la mayoría de las ocasiones» (20 ítems).

Cada subescala se conforma por un total de 20 ítems en un sistema de respuesta Likert de 4 puntos según la intensidad (0= casi nunca/nada; 1= algo/a veces; 2= bastante/a menudo; 3= mucho/casi siempre). La puntuación total en cada uno de las subescalas oscila entre 0 y 60 puntos. En muestras de la población española se han encontrado niveles de consistencia interna que oscilan, tanto para la puntuación total como para cada una de las subescalas, entre 0,84 y 0,93. Asimismo, se han obtenido diferentes pruebas de validez respecto a la estructura interna (solución tetradimensional: ansiedad estado afirmativo, ansiedad estado negativo, ansiedad rasgo afirmativo y ansiedad rasgo negativo) (Guillén-Riquelme y Buela-Casal, 2011;



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Spielberger et al., 2008). El STAI también se ha relacionado con variables clínicas y de personalidad (Bados, Gómez-Benito, & Balaguer, 2010; Spielberger et al., 2008).

### 5.7.2. Escalas de Apreciación del Estrés. EAE

Se trata de una batería de Escalas sobre el Estrés que ha sido diseñada por Fernández y Mielgo, 1992, con el objetivo de conocer el peso de los distintos acontecimientos en la vida de los individuos.

Hay que destacar tres objetivos:

- Conocer el número de acontecimientos estresantes que han estado presentes en la vida del sujeto.
- Apreciar la intensidad con que cada uno vive o ha vivido esos sucesos vitales.
- Conocer si esos acontecimientos estresantes han dejado de afectarle o todavía le siguen afectando (Fernández y Mielgo, 1992).

Esta batería está basada en los modelos teóricos y líneas de investigación de Holmes y Rahe (1967), y Lazarus (1996).

Los autores consideran que a lo largo del ciclo vital se dan abundantes actividades, desempeño de roles, vivencias de sucesos, experiencias, situaciones que desencadenan estrés, ansiedad, nerviosismo, tensión y otros síntomas en los sujetos. Pero también defienden que no todos los agentes potencialmente estresantes están presentes en la vida de cada individuo ni afectan de la misma manera. La respuesta al



estrés es diferencial, depende de los agentes, pero también de la reacción y capacidad de afrontamiento por parte del individuo.

La batería consta de cuatro escalas independientes, de las cuales para nuestro estudio se ha escogido la Escala General de Estrés (EAE-G).

Presenta tres categorías de análisis:

- Presencia (SI) o Ausencia (NO), del acontecimiento estresante en la vida del sujeto.
- Intensidad con la que ha vivido o se viven esos momentos estresantes (0, 1,2,3).
- Vigencia del acontecimiento estresante; si ha dejado de afectarle (P), o si todavía le afecta (A).

La Escala General de Estrés, tiene como objetivo principal ver la incidencia de los distintos acontecimientos estresantes que han tenido lugar a lo largo del ciclo vital de cada sujeto.

Va dirigida a la población en general abarcando edades entre los 18 y los 60 años.

Como variable de control se tiene en cuenta la edad y el sexo.

La escala consta de 53 elementos distribuidos en cuatro grandes temáticas:

- Salud



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- Relaciones humanas
- Estilo de vida
- Asuntos laborales y económicos

Se utilizó el análisis factorial como técnica de validación, la cual se utiliza para saber qué rasgos teóricos (constructos, factores o componentes), se miden a través de las preguntas empíricamente formuladas (los ítems).

Los datos de confiabilidad para este instrumento, obtenidos a partir de una muestra de nacionalidad española, fueron: confiabilidad test-retest de 0.65 y 0.74 con procedimiento de dos mitades.

### 5.7.3. Escalas de Afrontamiento para Adolescentes. ACS

Se trata de un instrumento elaborado por Erica Frydenberg y Ramón Lewis, cuyo título original es Adolescents Coping Scale (1996).

Es un instrumento tanto de investigación como de terapia y orientación, que permite a los jóvenes examinar sus propias conductas de afrontamiento.

Es un inventario de autoinforme compuesto de 80 elementos, 79 de tipo cerrado y uno final abierto, que permite evaluar con fiabilidad 18 estrategias de afrontamiento que se han identificado conceptual y empíricamente. Los 79 elementos cerrados se puntúan mediante una escala Likert de cinco puntos.

Las 18 estrategias de afrontamiento que recoge el instrumento, son las siguientes:



Buscar apoyo social (As): estrategia que consiste en una inclinación a compartir el problema con otros y buscar apoyo en su resolución.

Concentrarse en resolver el problema (Rp): es una estrategia dirigida a resolver el problema que lo estudia sistemáticamente y analiza los diferentes puntos de vista u opciones.

Esforzarse y tener éxito (Es): es la estrategia que describe compromiso, ambición y dedicación.

Preocuparse (Pr): se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales o, más en concreto, preocupación por la felicidad futura.

Invertir en amigos íntimos (Ai): se refiere a la búsqueda de relaciones personales íntimas, al esfuerzo por comprometerse en alguna relación personal de tipo íntimo y hacer nuevas amistades.

Buscar pertenencia (Pe): indica una preocupación o interés por las relaciones con los demás en general y, más concretamente, preocupación por lo que los otros piensan de él.

Hacerse ilusiones (Hi): se refiere a la esperanza y a la expectativa de que todo tendrá un final feliz.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Falta de afrontamiento o no afrontamiento (Na): se refiere a la incapacidad personal para resolver el problema, a no hacer nada y su tendencia a sentirse enfermo y a desarrollar síntomas psicósomáticos.

Reducción de la tensión (Rt): se refiere al intento de sentirse mejor y relajar la tensión, mediante acciones como: llorar, gritar, evadirse, fumar, comer o beber.

Acción social (So): consiste en dejar que otros conozcan cuál es su preocupación y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades como reuniones o grupos.

Ignorar el problema (Ip): denota un esfuerzo consciente por negar el problema o desentenderse de él.

Autoinculparse (Cu): indica que se percibe como culpable o responsable de sus problemas o dificultades.

Reservarlo para sí (Re): indica que el sujeto tiende a aislarse de los demás y a impedir que conozcan sus preocupaciones.

Buscar apoyo espiritual (Ae): consiste en una tendencia a rezar, y a creer en la ayuda de Dios o de un líder espiritual.

Fijarse en lo positivo (Po): indica una visión optimista y positiva de la situación presente y una tendencia a ver el lado bueno de las cosas y a sentirse afortunado



Buscar ayuda profesional (Ap): denota una tendencia a recurrir al uso de consejeros profesionales, como maestros o psicólogos.

Buscar diversiones relajantes (Dr): describe situaciones de ocio, y relajantes tales como la lectura, la pintura o divertirse.

Distracción física (Fi): se refiere a la dedicación al deporte, al esfuerzo físico y a mantenerse en forma.

**Tabla 12. Escalas pertenecientes a cada una de las estrategias y estilos de Afrontamiento, ACS.**

Estilos básicos de afrontamiento	Estrategias de afrontamiento
<b>Dirigido a la resolución del problema</b>	CONCENTRARSE EN RESOLVER EL PROBLEMA Rp (2, 20, 38, 56, 72) ESFORZARSE Y TENER ÉXITO Es (3, 21, 39, 57, 73) FIJARSE EN LO POSITIVO Po (15, 33, 51, 69) BUSCAR AYUDA PROFESIONAL Ap (16, 34, 52, 70) BUSCAR DIVERSIONES RELAJANTES Dr (17, 35, 53)
<b>Afrontamiento en relación con los demás</b>	BUSCAR APOYO SOCIAL As (1,19, 37, 55, 71) INVERTIR EN AMIGOS INTIMOS Ai (5, 23, 41, 59, 75) BUSCAR PERTENENCIA Pe (6, 24, 42, 60, 76) ACCION SOCIAL So (10, 28, 46, 64) BUSCAR APOYO ESPIRITUAL Ae (14, 32, 50, 68)
<b>Afrontamiento improductivo</b>	PREOCUPARSE Pr (4, 22, 40, 58, 74) HACERSE ILUSIONES Hi (7, 25, 43, 61, 77) FALTA DE AFRONTAMIENTO Na (8, 26, 44, 62, 78) REDUCCIÓN DE LA TENSIÓN Rt (9, 27, 45, 63, 79) IGNORAR EL PROBLEMA Ip (11, 29, 47, 65) AUTOINCULPARSE Cu (12, 30, 48, 66) RESERVARLO PARA SI Re (13, 31, 49, 67)



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

## 5.8. PROCEDIMIENTO

La muestra se obtuvo la primera semana de clase, en la que se les explicó a los alumnos el motivo de la investigación y cómo se llevaría a cabo la misma. Se les detalló la forma en la que tendría lugar la intervención con ambos grupos, el grupo experimental y el grupo control. Esta constaba de un curso de clases de apoyo en las materias de biología y estadística y de un taller de control de ansiedad ante los exámenes.

Todos los que quisieron participar firmaron un consentimiento en el que cedían los datos obtenidos para la investigación.

Para la recolección de datos durante la primera semana de clase se presentó el estudio a los alumnos por parte del Vicedecano y de la tutora del curso. Se les expuso a los alumnos la posibilidad de participar en un programa en el que aleatoriamente formarían parte de uno de los grupos (experimental y control en espera). La participación sería voluntaria.

Todos los alumnos que participaron en el estudio, firmaron un consentimiento informado. (Anexo 1).

Se les pasó a todos los que voluntariamente quisieron participar en el estudio una batería de tres pruebas (STAI, EAE y ACS; anexos 2,3 y4 respectivamente), que rellenaron en el mes de octubre y que una vez corregida nos sirvió para asignar los alumnos a los diferentes grupos.



Las pasaciones se realizaban en el aula que el grupo tenía asignada para las clases durante el curso. El tiempo para contestar los cuestionarios era alrededor de 70 minutos, pero contaban con el tiempo necesario cada uno de los participantes.

Se les pidieron datos como edad, el tipo de bachiller estudiado y la nota media de bachiller, estudios de los padres, idioma de bachiller estudiado, opción de elección de carrera. Con esos datos y las puntuaciones obtenidas en ansiedad, se les asignó a los grupos, creando de esta forma dos grupos lo más homogéneos posibles.

Una vez formados los grupos, se comenzó con la Intervención para mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Dicha intervención consistía en un curso de refuerzo en las asignaturas de matemáticas y biología (por la importancia que ambas tienen en los estudios de psicología, y porque es fundamental su dominio, se proceda de un bachiller), y de un programa de Entrenamiento en Relajación y Afrontamiento al Estrés frente a los Exámenes.

Antes de realizar los exámenes de primer semestre, y ya finalizados por el grupo experimental los Programas, se les volvieron a pasar los test a ambos grupos y se recogieron los datos. De igual forma se hizo antes de los exámenes de segundo semestre, después de que el grupo control en espera hubiese finalizado los dos Programas.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

#### 5.8.1. Adiestramiento en nociones básicas de biología y matemáticas

Necesario para el óptimo desarrollo de las asignaturas a los alumnos egresados en el primer curso de psicología, especialmente a los provenientes de los bachilleratos de humanidades y ciencias sociales. El curso de refuerzo en estas asignaturas, consta de una prueba inicial, en la que se determina el nivel de conocimiento de los alumnos en estos ámbitos académicos, para durante las semanas siguientes impartir clases hasta llegar a adquirir las nociones necesarias en estas materias. Al final del semestre, antes de los exámenes de la propia licenciatura, se les realiza otra prueba, con el fin de verificar si las clases han sido provechosas para los alumnos.

Durante el segundo semestre, se realiza lo mismo con los alumnos del grupo control, a fin de no romper con los criterios éticos de la investigación.

#### 5.8.2. Entrenamiento en relajación y afrontamiento al estrés frente a los exámenes

Con el fin de dotarles de estrategias de afrontamiento ante los exámenes. Los objetivos trabajados en el taller de entrenamiento han sido los siguientes:

- Informar sobre las manifestaciones de la ansiedad (a nivel físico, cognitivo y comportamental) y la relación existente entre la ansiedad y el rendimiento académico.
- Entrenar en técnicas de afrontamiento y habilidades para hacer frente a la ansiedad: respiración y relajación. Se utilizan técnicas de



respiración y una práctica abreviada de la técnica de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson.

- Aprender la relación existente entre pensamientos, sentimientos y conductas, para aprender a detectar y reformular los pensamientos negativos que pueden estar influyendo en la ansiedad ante los exámenes. (Qué son los pensamientos distorsionados y cuáles son los más frecuentes; cómo cuestionar los pensamientos automáticos relativos a los exámenes; reformulación de los pensamientos automáticos y ajuste a la realidad-creación de pensamientos alternativos).

## 5.9. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Para llevar a cabo este estudio se ha utilizado el SPSS 20. y se han empleado las siguientes pruebas o métodos estadísticos:

### 5.9.1. Pruebas descriptivas:

- Tablas de frecuencias y gráficos de barras para las variables categóricas
- Tablas de medias y gráficos de barras para las variables numéricas.

### 5.9.2. Pruebas de comparación entre grupos

- Prueba de Normalidad Kolmogorov-Smirnov:



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

En estadística paramétrica (Pérez-Tejada, 2008), se trabaja bajo el supuesto de que las muestras se han originado a partir de poblaciones que poseen ciertas distribuciones conocidas, donde cada función de distribución teórica depende de uno o más parámetros poblacionales. El uso eficiente de los métodos paramétricos de estimación y de contrastación requiere, por lo general, la normalidad de la población y la estabilidad de la varianza. Sin embargo, en muchas situaciones, es imposible especificar la forma de la distribución poblacional, y sólo podemos suponer en forma razonable que es continua. El proceso de sacar conclusiones directamente de las observaciones muestrales, sin formar los supuestos con respecto a la forma matemática de la distribución poblacional, se llama teoría no paramétrica o métodos de distribución libre. Los estudios estadísticos realizados bajo estos supuestos constituyen la estadística no paramétrica.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra es un procedimiento de "bondad de ajuste", que permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica especificada, es decir, contrasta si las observaciones podrían razonablemente proceder de la distribución específica.

- Prueba de  $\chi^2$  (Chi-cuadrado):

La prueba de  $\chi^2$  (Chi-cuadrado), la realizamos para comprobar que los grupos son similares.



- ANOVAS de medidas repetidas, Prueba de U-Mann Whitney y Wilcoxon:

Para estudiar el efecto combinado en una variable numérica entre los tres momentos de medición y el grupo experimental y control se ha aplicado ANOVAS de medidas repetidas. Esta prueba nos muestra si hay diferencias entre grupos y distintos momentos pero para ver estas diferencias al detalle se ha aplicado la prueba de U-Mann Whitney (para estudiar diferencias entre grupos) y la prueba de Wilcoxon (para estudiar diferencias entre momentos, -pre-post1; post1-post2 y pre-post2).

La aplicación de pruebas no paramétricas como la de U-Mann o Wilcoxon se decidió debido que el incumplimiento de la hipótesis de normalidad no aconsejaba el uso de otras pruebas como anovas simples o pruebas T.

En todos los casos la interpretación de las pruebas la haremos en función del nivel de significación. Nivel de significación menor de 0,05 indica que existen diferencias significativas entre los grupos.

#### 5.9.3. Pruebas para el estudio de relación entre variables:

- Coeficiente de Correlación de Pearson y/o Spearman:

Se procedió a realizar la el coeficiente de correlación de Pearson y/o Spearman, para estudiar la relación entre dos variables numéricas. Este coeficiente toma valores de -1 a 1. Valores próximos a cero indican que no hay relación, valores próximos a 1 indican relación positiva y valores próximos a -1 relación negativa.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

#### 5.9.4. Pruebas para el estudio de la predicción de factores explicativos del rendimiento académico

En el caso de que las variables no siguieran una distribución normal, se transformarán en puntuaciones z antes de proceder a los análisis de regresión lineal múltiple y logística.

- Regresión lineal múltiple:

Se realiza una regresión Lineal Múltiple, para comprobar los modelos de predicción del rendimiento académico en universitarios a través de los factores o variables medidas en el estudio. Hemos realizado el método de pasos sucesivos. El análisis de regresión lineal múltiple representa un conjunto de técnicas que permiten evaluar la relación entre una variable dependiente o criterio y varias variables independientes. Permite examinar en qué grado un conjunto de variables pueden predecir una variable dependiente o criterio particular, proporcionando información sobre el modelo completo y la contribución relativa de cada variable y sobre la significación estadística de cada una de las variables predictoras (Martínez, Castellanos y Chacón, 2015).

- Regresión Logística:

Hemos realizado una regresión logística, que es un modelo lineal generalizado, apropiado para variables dependientes dicotómicas, a partir de variables predictoras cuantitativas o categóricas. De forma similar a la regresión lineal múltiple, permite examinar el grado en que un conjunto de variables puede predecir una variable dependiente o criterio particular, Martínez et al. (2015).

## CAPÍTULO 6. RESULTADOS

- 6.1. Datos socio demográficos de los estudiantes de licenciatura de psicología de primer curso
  - 6.1.1. Pruebas de Normalidad. Prueba de Kolmogorov-Smirnov
- 6.2. Datos relativos al estudio de la predicción de los factores explicativos del rendimiento académico y su relación
- 6.3. Datos relativos a las puntuaciones de Ansiedad, Estrés y Estrategias de Afrontamiento de los sujetos de la muestra
- 6.4. Pruebas de comparación inter-intra grupos
  - 6.4.1. Correlación de Spearman
  - 6.4.2. Pruebas de comparación entre grupos
    - 6.4.2.1. Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. STAI. Ansiedad estado
    - 6.4.2.2. Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. STAI. Ansiedad rasgo
    - 6.4.2.3. Escala de Apreciación del Estrés. EAE
    - 6.4.2.4. Escalas de Afrontamiento para Adolescentes. ACS





## CAPITULO 6. RESULTADOS

En el presente capítulo se van a exponer los resultados obtenidos en el estudio. Se presentan en cuatro bloques. En el primero de ellos se detallarán las características sociodemográficas de la muestra.

En un segundo apartado recogemos los datos hallados tras las pruebas para el estudio de la predicción de los factores explicativos del rendimiento académico, regresión lineal múltiple y regresión logística, y la relación entre dichos factores y el rendimiento académico.

En tercer lugar, se presentan los datos relativos a las puntuaciones de ansiedad, estrés y estrategias de afrontamiento de los sujetos de la muestra. A continuación, en un cuarto y último bloque, se presentan las pruebas de comparación inter e intra grupos. Se presentarán los datos obtenidos en la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, la prueba de  $\chi^2$  (Chi cuadrado), Anovas de medidas repetidas y las pruebas de U-Mann Whitney y Wilcoxon, así como los datos obtenidos en el coeficiente de Spearman.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

## 6.1. DATOS SOCIO DEMOGRÁFICOS DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA DE PRIMER CURSO

Tal y como se ha expuesto anteriormente la muestra está formada por 126 personas, alumnos de la licenciatura de psicología de primer curso de la Universidad de Deusto. Los datos relativos a las variables sociodemográficas quedan reflejados en las tablas siguientes.

La muestra del estudio tiene un perfil similar a la de los estudiantes de primer curso de psicología de todas las universidades. En el 84,1% de los estudiantes se trata de mujeres, tan solo un 15,9% son hombres. Dentro del grupo control un 83,3% son mujeres y un 16,7% hombres, mientras que en el grupo experimental el 84,8% son mujeres y el 15,2% son hombres.

La edad media de los estudiantes que han formado nuestra muestra es de 18,42 años. Al ser todos los estudiantes de edades similares, hemos optado por eliminar esta variable de los análisis estadísticos.

En lo que respecta al modelo de bachiller estudiado por los alumnos, el 64,3% del total del grupo ha estudiado el bachiller en Humanidades (63,3% pertenecen al grupo control y 65,2% al experimental), el 31,0% lo ha hecho en el bachiller Científico 30% pertenecen al grupo control y el 31,8% al experimental), el 1,6% lo ha hecho en el bachiller Tecnológico (todos pertenecen al grupo experimental), otro 1,6% lo ha hecho en el bachiller artístico, y otro 1,6% en otro diferente (ambos pertenecen al grupo control).

El 62,7% ha estudiado el bachiller en castellano (65% son del grupo control y 60,6% del grupo experimental), el 5,6% lo ha cursado en euskera (5% son del grupo



control y 6,1% del experimental), y en castellano-euskera lo ha hecho un 31,7% (30% pertenecen al grupo control y 33,3% al control).

En cuanto a los estudios de los progenitores, el 7,1% de los padres no habían cursado estudios, de los cuales el 3,3% pertenecen al grupo control y el 10,6 % al experimental. Estudios primarios habían sido cursados por el 20,6% del total, el 20% pertenecen al grupo control y el 21,2% al experimental. Los estudios secundarios los cursaron el 31,7%, siendo un 33,3% del grupo control y un 30,3 del grupo experimental. Y finalmente, los estudios superiores habían sido cursados por un 40,5% de los padres, siendo un 43,3% del grupo control y un 37,9% del experimental.

Por parte de las madres, sin estudios nos encontramos con un 10,3% de los cuales 5% pertenecían al grupo control y el 15,2% al experimental. Estudios primarios habían sido cursados por el 19,8%, siendo el 21,7% del grupo control y el 18,2% del grupo control. El 38,1% habían cursado estudios secundarios, 40% pertenecen al grupo control y 36,4% al experimental. Y estudios superiores han sido cursados por el 31,7% de las madres, estando el 33,3% en el grupo control y el 30,3% en el grupo experimental.

En cuanto a la opción de carrera elegida por los alumnos, como primera opción es escogida por el 99,2% de la muestra (98,3% pertenecen al grupo control y 100% al grupo experimental) y el 0,8% habían escogido como segunda opción.

Finalmente, la media de bachiller, en la que vemos que el total del grupo tiene una media de 6,52, el grupo experimental de 6,53, y el grupo control de 6,51.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 13. Datos sociodemográficos de los alumnos de 1º de licenciatura de psicología.**

		Grupo					
		Control		Experimental		Total	
		N	%	N	%	N	%
<b>Género</b>	Mujer	50	83,3%	56	84,8%	106	84,1%
	Hombre	10	16,7%	10	15,2%	20	15,9%
	Total	60	100,0%	66	100,0%	126	100,0%
<b>Modelo bachiller</b>	Humanidades	38	63,3%	43	65,2%	81	64,3%
	Científico	18	30,0%	21	31,8%	39	31,0%
	Tecnológico	0	0,0%	2	3,0%	2	1,6%
	Artístico	2	3,3%	0	0,0%	2	1,6%
	Otro	2	3,3%	0	0,0%	2	1,6%
	Ns/Nc	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	60	100,0%	66	100,0%	126	100,0%	
<b>Idioma bachiller</b>	Castellano	39	65,0%	40	60,6%	79	62,7%
	Euskera	3	5,0%	4	6,1%	7	5,6%
	Castellano y euskera	18	30,0%	22	33,3%	40	31,7%
	Total	60	100,0%	66	100,0%	126	100,0%
<b>Estudios padre</b>	Sin estudios	2	3,3%	7	10,6%	9	7,1%
	Estudios primarios	12	20,0%	14	21,2%	26	20,6%
	Estudios secundarios	20	33,3%	20	30,3%	40	31,7%
	Estudios superiores	26	43,3%	25	37,9%	51	40,5%
	Total	60	100,0%	66	100,0%	126	100,0%
<b>Estudios madre</b>	Sin estudios	3	5,0%	10	15,2%	13	10,3%
	Estudios primarios	13	21,7%	12	18,2%	25	19,8%
	Estudios secundarios	24	40,0%	24	36,4%	48	38,1%
	Estudios superiores	20	33,3%	20	30,3%	40	31,7%
	Total	60	100,0%	66	100,0%	126	100,0%
<b>Opción carrera</b>	Primera opción	59	98,3%	66	100,0%	125	99,2%
	Segunda opción	1	1,7%	0	0,0%	1	0,8%
	Total	60	100,0%	66	100,0%	126	100,0%

**Tabla 14: Media de Bachiller y Desviación típica de la muestra**

	Grupo					
	Control		Experimental		Total	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Media bachiller</b>	6,51	0,89	6,53	0,78	6,52	0,83

DT= Desviación típica

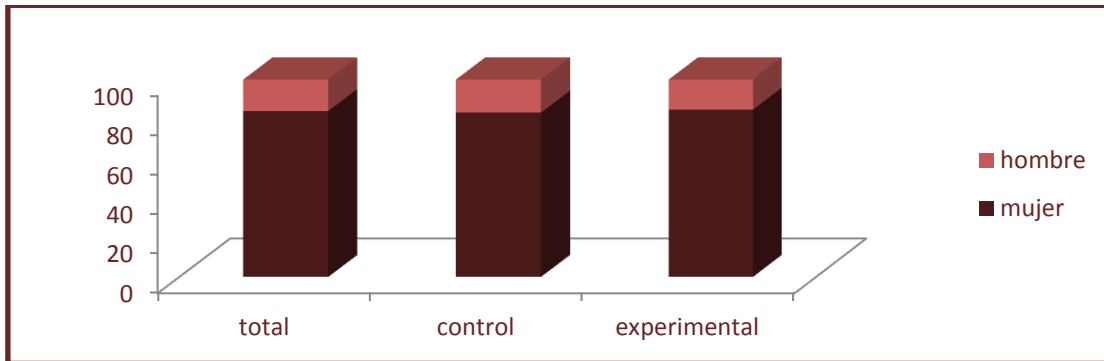


Figura 6: Distribución de la muestra en función del género.

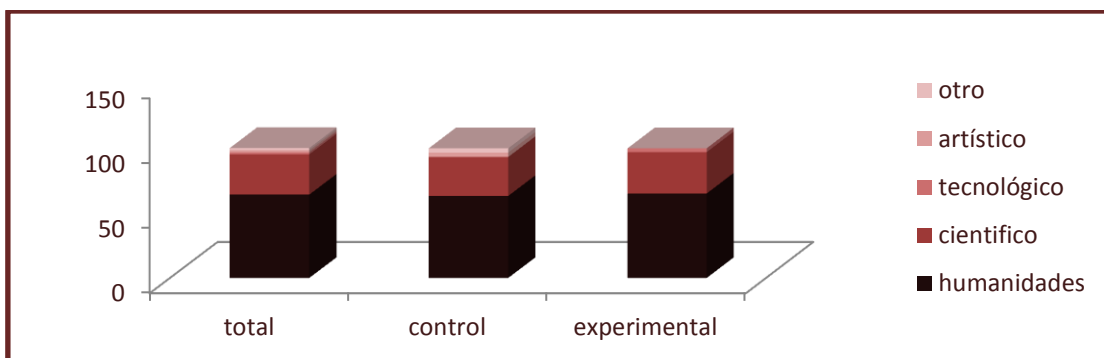


Figura 7: Distribución de la muestra en función del modelo de Bachiller estudiado.

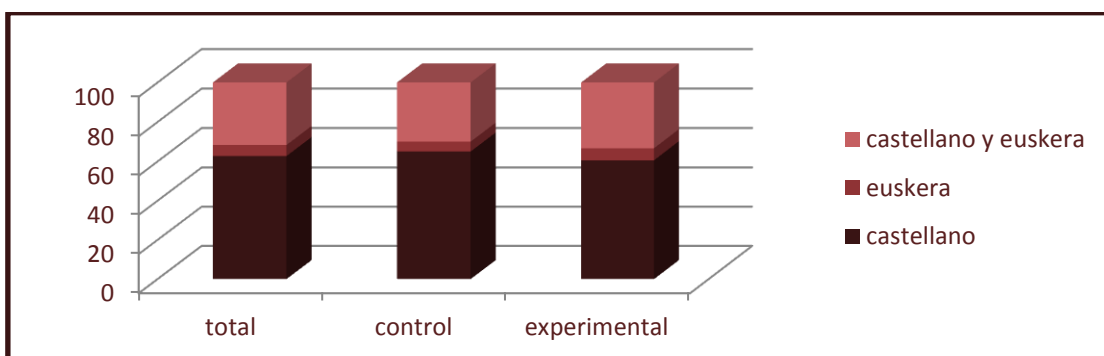


Figura 8: Distribución de la muestra en función del idioma de Bachiller estudiado.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

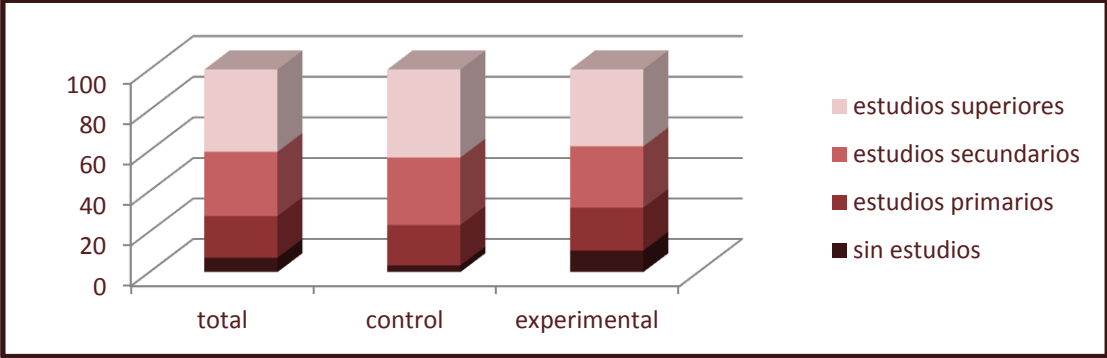


Figura 9: Distribución de la muestra en función del nivel de estudios del padre.

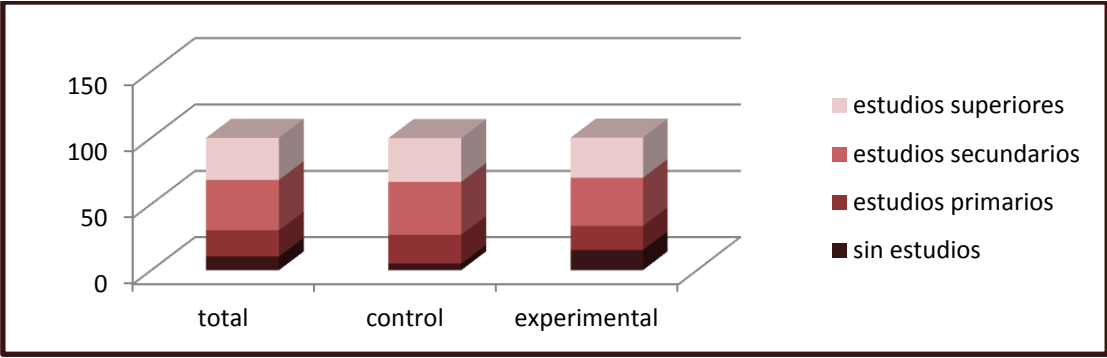


Figura 10: Distribución de la muestra en función del nivel de estudios de la madre.

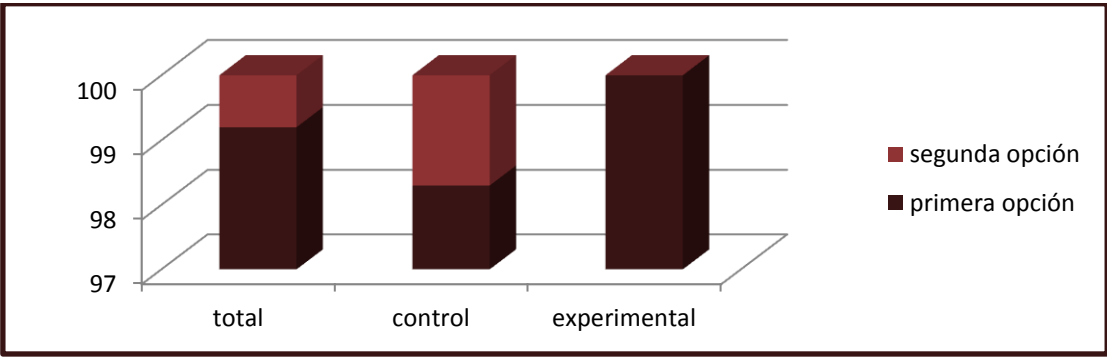
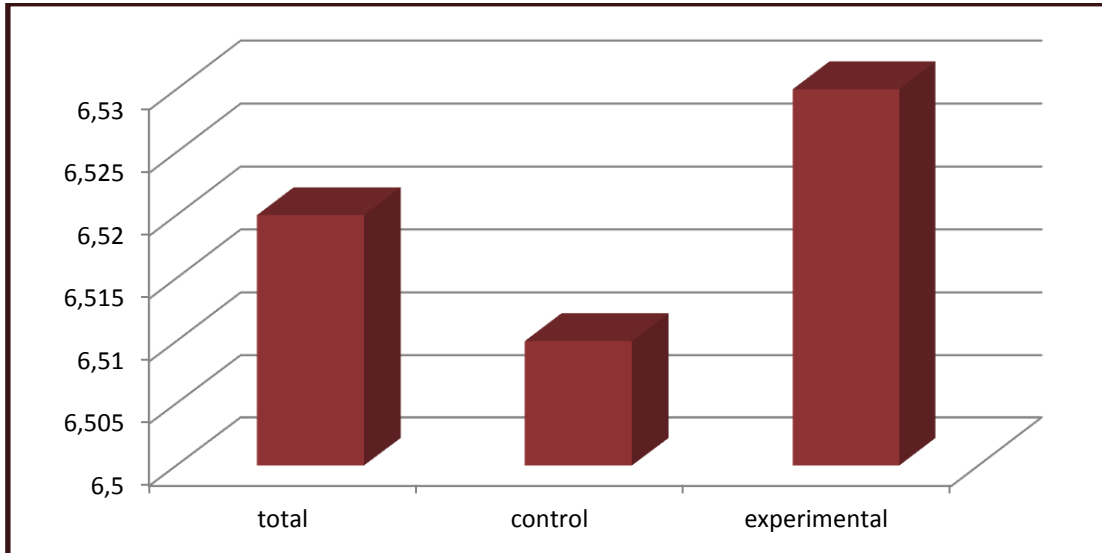


Figura 11: Distribución de la muestra en función de la opción de carrera elegida.



**Figura 12: Media de Bachiller de la muestra**

Al disponer de un grupo experimental y otro de control lo adecuado es que ambos grupos tengan unas características similares de partida, es por ello que procedemos a la aplicación de pruebas para comprobar que los grupos son similares en cuanto a las variables socio-demográficas. Prueba de Chi-cuadrado para relacionar el grupo con las variables categóricas y prueba t para muestras independientes para la nota de bachiller por ser cuantitativa.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Tabla 15: Pruebas de Chi-cuadrado de Pearson

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
		<b>Grupo</b>
<b>Género</b>	Chi cuadrado	0,054
	gl	1
	Sig.	<b>0,816</b>
<b>Modelo bachiller</b>	Chi cuadrado	6,268
	gl	4
	Sig.	<b>0,18</b>
<b>Idioma bachiller</b>	Chi cuadrado	0,27
	gl	2
	Sig.	<b>0,874</b>
<b>Estudios padre</b>	Chi cuadrado	2,672
	gl	3
	Sig.	<b>0,445</b>
<b>Estudios madre</b>	Chi cuadrado	3,532
	gl	3
	Sig.	<b>0,317</b>
<b>Opción carrera</b>	Chi cuadrado	1,109
	gl	1
	Sig.	<b>0,292</b>

-  $p \geq .05$

Tabla 16: Prueba de muestras independientes

Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
<b>Media bachiller</b>	Se han asumido varianzas iguales	1,605	0,208	-0,119	124	<b>0,905</b>
	No se han asumido varianzas iguales			-0,118	117,701	0,906

-  $p \geq .05$



Tanto las pruebas Chi-cuadrado como la prueba T tienen niveles de significación asociados superiores a 0,05 por lo que podemos afirmar que los grupos tienen características similares.

#### 6.1.1. Pruebas de Normalidad. Prueba de Kolmogorov-Smirnov

Para realizar todos los análisis estadísticos, se ha realizado previamente la prueba de normalidad, Kolmogorov-Smirnov.

En estadística paramétrica (Pérez, 2008), se trabaja bajo el supuesto de que las muestras se han originado a partir de poblaciones que poseen ciertas distribuciones conocidas, donde cada función de distribución teórica depende de uno o más parámetros poblacionales. El uso eficiente de los métodos paramétricos de estimación y de contrastación requiere, por lo general, la normalidad de la población y la estabilidad de la varianza. Sin embargo, en muchas situaciones, es imposible especificar la forma de la distribución poblacional, y sólo podemos suponer en forma razonable que es continua. El proceso de sacar conclusiones directamente de las observaciones muestrales, sin formar los supuestos con respecto a la forma matemática de la distribución poblacional, se llama teoría no paramétrica o métodos de distribución libre. Los estudios estadísticos realizados bajo estos supuestos constituyen la estadística no paramétrica.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra es un procedimiento de "bondad de ajuste", que permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

especificada, es decir, contrasta si las observaciones podrían razonablemente proceder de la distribución especificada.

Como podemos apreciar, no todas las variables cumplen con los criterios de normalidad, por lo que todos los análisis que realicemos, se harán bajo esta premisa, pruebas no paramétricas. (Tabla siguiente:)



Capítulo 6. Resultados

Tabla 17a: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra								
	N	Parámetros normales		Diferencias más extremas			Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
		Media	DT	Absoluta	Positiva	Negativa		
<b>Ansiedad estado Pretest</b>	126	18,64	7,232	0,045	0,045	-0,036	0,501	0,963
<b>Ansiedad rasgo Pretest</b>	126	21,65	7,690	0,070	0,070	-0,070	0,790	0,561
<b>Escala de apreciación del estrés Pretest</b>	126	28,54	14,988	0,094	0,094	-0,054	1,050	0,220
<b>Buscar apoyo social Pretest</b>	126	70,127	17,699	0,090	0,053	-0,090	1,014	0,256
<b>Concentrarse en resolver el problema Pretest</b>	126	71,746	12,151	0,103	0,103	-0,065	1,158	0,137
<b>Esforzarse y tener éxito Pretest</b>	126	70,1587	10,000	0,097	0,094	-0,097	1,087	0,188
<b>Preocuparse Pretest</b>	126	73,5873	10,993	0,091	0,091	-0,083	1,024	0,246
<b>Invertir en amigos íntimos Pretest</b>	126	67,873	12,719	0,104	0,060	-0,104	1,164	0,133
<b>Buscar pertenencia Pretest</b>	126	70,1905	11,127	0,120	0,062	-0,120	1,349	0,053
<b>Hacerse ilusiones Pretest</b>	126	58,1905	13,908	0,077	0,063	-0,077	0,866	0,441
<b>Falta de afrontamiento Pretest</b>	126	40,881	11,308	0,110	0,110	-0,095	1,239	0,093
<b>Reducción de la tensión Pretest</b>	126	45,5556	11,909	0,113	0,095	-0,113	1,269	0,080
<b>Acción social Pretest</b>	126	38,381	10,091	0,123	0,123	-0,100	1,384	<b>0,043</b>
<b>Ignorar el problema Pretest</b>	126	34,2063	12,828	0,144	0,144	-0,134	1,622	<b>0,010</b>
<b>Autoinculparse Pretest</b>	126	54,8413	13,942	0,080	0,080	-0,065	0,901	0,392
<b>Reservarlo para sí Pretest</b>	126	50,2381	17,434	0,070	0,070	-0,069	0,791	0,559
<b>Buscar apoyo espiritual Pretest</b>	126	35,0952	8,026	0,195	0,195	-0,152	2,191	<b>0,000</b>
<b>Fijarse en lo positivo Pretest</b>	126	64,9603	13,513	0,096	0,096	-0,072	1,073	0,200
<b>Buscar ayuda profesional Pretest</b>	126	47,4206	14,856	0,073	0,073	-0,068	0,816	0,519
<b>Buscar diversiones relajantes Pretest</b>	126	74,0556	13,409	0,119	0,119	-0,111	1,334	0,057
<b>Distracción física Pretest</b>	126	59,0556	21,407	0,128	0,128	-0,069	1,442	<b>0,031</b>



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Tabla 17b: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. (Continuación)

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra								
	N	Parámetros normales		Diferencias más extremas			Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
		Media	DT	Absoluta	Positiva	Negativa		
Ansiedad estado Postest2	124	21,4919	10,022	0,093	0,093	-0,048	1,032	0,237
Ansiedad rasgo Postest2	124	19,4113	7,752	0,115	0,115	-0,072	1,279	0,076
Escala de apreciación del estrés Postest2	124	22,379	11,975	0,110	0,110	-0,054	1,229	0,098
Buscar apoyo social Postest2	124	74,8065	15,696	0,097	0,061	-0,097	1,084	0,190
Concentrarse en resolver el problema Postest2	124	74,7419	11,214	0,100	0,100	-0,089	1,119	0,163
Esforzarse y tener éxito Postest2	124	70,3871	11,162	0,098	0,098	-0,098	1,092	0,184
Preocuparse Postest2	124	70,0968	12,086	0,103	0,091	-0,103	1,146	0,145
Invertir en amigos íntimos Postest2	124	68,8065	13,301	0,079	0,066	-0,079	0,877	0,425
Buscar pertenencia Postest2	124	71,4194	11,661	0,089	0,089	-0,069	0,993	0,278
Hacerse ilusiones Postest2	124	53,9677	14,094	0,088	0,088	-0,061	0,978	0,294
Falta de afrontamiento Postest2	124	35,7419	10,500	0,151	0,151	-0,067	1,687	<b>0,007</b>
Reducción de la tensión Postest2	124	43	11,424	0,104	0,104	-0,074	1,153	0,140
Acción social Postest2	124	41,0968	11,774	0,117	0,117	-0,081	1,304	0,067
Ignorar el problema Postest2	124	32,621	11,449	0,175	0,175	-0,135	1,944	<b>0,001</b>
Autoinculparse Postest2	125	50,68	15,790	0,080	0,080	-0,074	0,900	0,393
Reservarlo para sí Postest2	124	46,8145	16,172	0,139	0,139	-0,071	1,549	<b>0,017</b>
Buscar apoyo espiritual Postest2	124	37,75	10,066	0,229	0,229	-0,164	2,546	<b>0,000</b>
Fijarse en lo positivo Postest2	124	65,5323	13,166	0,113	0,109	-0,113	1,257	0,085
Buscar ayuda profesional Postest2	124	49,7984	17,823	0,108	0,108	-0,069	1,207	0,109
Buscar diversiones relajantes Postest2	124	78,0484	13,370	0,140	0,097	-0,140	1,555	<b>0,016</b>
Distracción física Postest2	124	58,7177	21,607	0,091	0,091	-0,052	1,014	0,255



Capítulo 6. Resultados

Tabla 17c: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. (Continuación).

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra								
	N	Parámetros normales		Diferencias más extremas			Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
		Media	DT	Absoluta	Positiva	Negativa		
<b>Ansiedad estado Postest2</b>	124	21,4919	10,022	0,093	0,093	-0,048	1,032	0,237
<b>Ansiedad rasgo Postest2</b>	124	19,4113	7,752	0,115	0,115	-0,072	1,279	0,076
<b>Escala de apreciación del estrés Postest2</b>	124	22,379	11,975	0,110	0,110	-0,054	1,229	0,098
<b>Buscar apoyo social Postest2</b>	124	74,8065	15,696	0,097	0,061	-0,097	1,084	0,190
<b>Concentrarse en resolver el problema Postest2</b>	124	74,7419	11,214	0,100	0,100	-0,089	1,119	0,163
<b>Esforzarse y tener éxito Postest2</b>	124	70,3871	11,162	0,098	0,098	-0,098	1,092	0,184
<b>Preocuparse Postest2</b>	124	70,0968	12,086	0,103	0,091	-0,103	1,146	0,145
<b>Invertir en amigos íntimos Postest2</b>	124	68,8065	13,301	0,079	0,066	-0,079	0,877	0,425
<b>Buscar pertenencia Postest2</b>	124	71,4194	11,661	0,089	0,089	-0,069	0,993	0,278
<b>Hacerse ilusiones Postest2</b>	124	53,9677	14,094	0,088	0,088	-0,061	0,978	0,294
<b>Falta de afrontamiento Postest2</b>	124	35,7419	10,500	0,151	0,151	-0,067	1,687	<b>0,007</b>
<b>Reducción de la tensión Postest2</b>	124	43	11,424	0,104	0,104	-0,074	1,153	0,140
<b>Acción social Postest2</b>	124	41,0968	11,774	0,117	0,117	-0,081	1,304	0,067
<b>Ignorar el problema Postest2</b>	124	32,621	11,449	0,175	0,175	-0,135	1,944	<b>0,001</b>
<b>Autoinculparse Postest2</b>	125	50,68	15,790	0,080	0,080	-0,074	0,900	0,393
<b>Reservarlo para si Postest2</b>	124	46,8145	16,172	0,139	0,139	-0,071	1,549	<b>0,017</b>
<b>Buscar apoyo espiritual Postest2</b>	124	37,75	10,066	0,229	0,229	-0,164	2,546	<b>0,000</b>
<b>Fijarse en lo positivo Postest2</b>	124	65,5323	13,166	0,113	0,109	-0,113	1,257	0,085
<b>Buscar ayuda profesional Postest2</b>	124	49,7984	17,823	0,108	0,108	-0,069	1,207	0,109
<b>Buscar diversiones relajantes Postest2</b>	124	78,0484	13,370	0,140	0,097	-0,140	1,555	<b>0,016</b>
<b>Distracción física Postest2</b>	124	58,7177	21,607	0,091	0,091	-0,052	1,014	0,255



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Tabla 17d: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. (Continuación)

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra								
	N	Parámetros normales		Diferencias más extremas			Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
		Media	DT	Absoluta	Positiva	Negativa		
<b>Psicobiología y etiología nota.semestre 1</b>	125	5,5344	1,273	0,265	0,104	-0,265	2,967	<b>0,000</b>
<b>Psicobiología y etiología convocatoria s1</b>	125	1,344	0,610	0,401	0,401	-0,271	4,488	<b>0,000</b>
<b>Estadística descriptiva nota. semestre 1</b>	125	6,82	1,551	0,114	0,048	-0,114	1,277	0,077
<b>Estadística descriptiva convocatoria s1</b>	125	1,128	0,401	0,489	0,489	-0,359	5,469	<b>0,000</b>
<b>Psiconeurología del comportamiento nota. semestre 2</b>	125	5,4864	2,073	0,295	0,113	-0,295	3,301	<b>0,000</b>
<b>Psiconeurología del comportamiento convocatoria s2</b>	125	1,192	0,656	0,383	0,383	-0,297	4,283	<b>0,000</b>
<b>Estadística inferencial nota. semestre 2</b>	125	6,0144	1,710	0,229	0,067	-0,229	2,555	<b>0,000</b>
<b>Estadística inferencial convocatoria s2</b>	125	1,128	0,421	0,476	0,476	-0,356	5,316	<b>0,000</b>
<b>Atención y percepción nota. semestre 1</b>	125	5,844	1,530	0,259	0,079	-0,259	2,892	<b>0,000</b>
<b>Atención y percepción convocatoria s1</b>	125	1,16	0,389	0,491	0,491	-0,333	5,494	<b>0,000</b>
<b>Métodos, diseños y técnicas en investigación psicológica nota. semestre 1</b>	125	6,7304	1,619	0,187	0,110	-0,187	2,095	<b>0,000</b>
<b>Métodos, diseños y técnicas en investigación psicológica convocatoria s1</b>	125	1,12	0,350	0,506	0,506	-0,358	5,658	<b>0,000</b>



Capítulo 6. Resultados

Tabla 17e: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. (Continuación)

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra								
	N	Parámetros normales		Diferencias más extremas			Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
		Media	DT	Absoluta	Positiva	Negativa		
<b>Historia de la psicología nota. semestre 1</b>	125	6,2361	1,460	0,151	0,069	-0,151	1,684	<b>0,007</b>
<b>Historia de la psicología convocatoria s1</b>	125	1,2616	0,724	0,433	0,433	-0,351	4,843	<b>0,000</b>
<b>Aprendizaje asociativo nota. semestre 1</b>	125	6,064	1,576	0,162	0,099	-0,162	1,809	<b>0,003</b>
<b>Aprendizaje asociativo. convocatoria s1</b>	125	1,216	0,485	0,456	0,456	-0,312	5,098	<b>0,000</b>
<b>Motivación y emoción nota. semestre 2</b>	125	7,0544	2,033	0,153	0,105	-0,153	1,714	<b>0,006</b>
<b>Motivación y emoción. convocatoria s2</b>	125	1,136	0,428	0,489	0,489	-0,359	5,464	<b>0,000</b>
<b>Teorías y sistemas contemporáneos en psicología nota. semestre 2</b>	125	6,4576	1,720	0,142	0,070	-0,142	1,592	<b>0,013</b>
<b>Teorías y sistemas contemporáneos en psicología. convocatoria s2</b>	125	1,112	0,386	0,494	0,494	-0,370	5,526	<b>0,000</b>
<b>Instrumentación en investigación psicológica nota. semestre 2</b>	125	6,1089	1,570	0,184	0,120	-0,184	2,058	<b>0,000</b>
<b>Instrumentación en investigación psicológica. convocatoria s2</b>	125	1,184	0,465	0,470	0,470	-0,330	5,254	<b>0,000</b>
<b>Aprendizaje y conducta nota. semestre 2</b>	125	7,1208	2,202	0,096	0,096	-0,095	1,068	0,204
<b>Aprendizaje y conducta. convocatoria s2</b>	125	1,128	0,457	0,490	0,490	-0,374	5,480	<b>0,000</b>



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

## **6.2. DATOS RELATIVOS AL ESTUDIO DE LA PREDICCIÓN DE LOS FACTORES EXPLICATIVOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN**

En este apartado se describen los resultados obtenidos mediante regresiones lineales múltiples y regresión logística, sobre la posible predicción de los factores o variables tenidos en cuenta en el estudio. También se describen los resultados obtenidos tras el análisis de correlación entre el rendimiento académico y las variables de estudio.

En las regresiones lineales múltiples que hemos realizado, se ha utilizado el método de pasos sucesivos. No se ha realizado la revisión de la tolerancia ni la multicolinealidad, ya que son supuestos que hay que revisar una vez tengamos un modelo válido y nosotros no hemos llegado a tener ningún modelo con suficiente ajuste como para profundizar en él.

Se probaron tres modelos de regresión lineal múltiple, y los datos obtenidos han sido los siguientes:



- Modelo regresión 1:

**Tabla 18: Modelo regresión 1, para variables dependientes-independientes.**

Variables introducidas/eliminadas <sup>a</sup>			
Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Media bachiller	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).

a. Variable dependiente: Promedio (Nota media) primer semestre

**Tabla 19: Resumen del modelo 1**

Modelo	R	R cuadrado R <sup>2</sup>	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,383 <sup>a</sup>	,147	,140	1,52125

a. Variables predictoras, (Constante): Media de Bachiller

**Tabla 20: Anova para variable dependiente: promedio primer semestre**

ANOVA <sup>a</sup>						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	<b>48,257</b>	<b>1</b>	<b>48,257</b>	<b>20,853</b>	<b>,000<sup>b</sup></b>
	Residual	<b>280,018</b>	<b>121</b>	<b>2,314</b>		
	Total	<b>328,275</b>	<b>122</b>			

a. Variable dependiente: Promedio (Nota media) primer semestre

b. Variables predictoras: (Constante), Media de Bachiller



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 21: Coeficientes Modelo 1**

Coeficientes <sup>a</sup>						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		Beta	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,494	1,087		,454	,650
	Media bachiller	,754	,165	,383	4,566	,000

a. Variable dependiente: Promedio (Nota media) primer semestre

**Tabla 22: Variables excluidas, modelo 1**

Variables excluidas <sup>a</sup>						
Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad Tolerancia
1	Sexo	,114 <sup>b</sup>	1,364	,175	,124	,996
	Modelo bachiller	-,032 <sup>b</sup>	-,377	,707	-,034	,982
	Idioma bachiller	-,141 <sup>b</sup>	-1,671	,097	-,151	,972
	Estudios padre	,144 <sup>b</sup>	1,726	,087	,156	1,000
	Estudios madre	,078 <sup>b</sup>	,920	,359	,084	,988
	Ansiedad estado Postest1	-,123 <sup>b</sup>	-1,470	,144	-,133	,998
	Ansiedad rasgo Postest1	-,073 <sup>b</sup>	-,868	,387	-,079	1,000
	Escala de apreciación del estrés Postest1	-,135 <sup>b</sup>	-1,618	,108	-,146	,998
	Afrontamiento dirigido a la resolución de problemas 2	,030 <sup>b</sup>	,350	,727	,032	,997
	Afrontamiento en relación con los demás 2	-,059 <sup>b</sup>	-,703	,483	-,064	,998
	Afrontamiento improductivo 2	-,118 <sup>b</sup>	-1,410	,161	-,128	,994

a. Variable dependencia: Promedio (nota media) primer semestre

b. Variables predictoras: (Constante), Media bachiller



- Modelo de regresión 2:

**Tabla 23: Modelo regresión 2, para variables dependientes-independientes**

Variables introducidas/eliminadas <sup>a</sup>			
Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Media bachiller	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar $\leq ,050$ , Prob. de F para salir $\geq ,100$ ).
2	Afrontamiento en relación con los demás 3	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar $\leq ,050$ , Prob. de F para salir $\geq ,100$ ).

a. Variable dependiente: Promedio (Nota media) segundo semestre

**Tabla 24: Resumen del modelo 2**

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típic. de la estimación
1	,337 <sup>a</sup>	,114	,106	1,82692
	,381 <sup>b</sup>	,146	,131	1,80121

a: Variables predictoras: (Constante), Media bachiller

b: Variables predictoras: (Constante), Media bachiller, Afrontamiento en relación con los demás



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 25: Anova para variable dependiente: promedio segundo semestre**

ANOVA <sup>a</sup>						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	51,301	1	51,301	15,370	,000 <sup>b</sup>
	Residual	400,516	120	3,338		
	Total	451,817	121			
2	Regresión	65,740	2	32,870	10,131	,000 <sup>c</sup>
	Residual	386,077	119	3,244		
	Total	451,817	121			

*a: Variable dependiente: Promedio (nota media) segundo semestre*

*b: Variables predictoras: (Constante), Media bachiller*

*c: Variables predictoras: (Constante), Media bachiller, Afrontamiento en relación con los demás 3*

**Tabla 26: Coeficientes modelo 2**

Coeficientes <sup>a</sup>						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,667	1,305		,511	,610
	Media bachiller	,777	,198	,337	3,921	,000
2	(Constante)	3,393	1,824		1,860	,065
	Media bachiller	,732	,197	,317	3,723	,000
	Afrontamiento en relación con los demás 3	-,008	,004	-,180	- 2,110	,037

*a: Variable dependiente promedio (nota media) segundo semestre*



**Tabla 27: Variables excluidas modelo regresión 2**

Variables excluidas <sup>a</sup>						
Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
1	Sexo	,125 <sup>b</sup>	1,462	,146	,133	,996
	Modelo bachiller	,056 <sup>b</sup>	,640	,523	,059	,982
	Idioma bachiller	-,026 <sup>b</sup>	-,294	,769	-,027	,972
	Estudios padre	,096 <sup>b</sup>	1,113	,268	,101	1,000
	Estudios madre	,077 <sup>b</sup>	,889	,376	,081	,988
	Ansiedad estado Postest2	,097 <sup>b</sup>	1,130	,261	,103	,999
	Ansiedad rasgo Postest2	-,046 <sup>b</sup>	-,538	,592	-,049	1,000
	Escala de apreciación del estrés Postest2	-,004 <sup>b</sup>	-,051	,959	-,005	,986
	Afrontamiento dirigido a la resolución de problemas 3	,037 <sup>b</sup>	,433	,666	,040	,999
	Afrontamiento en relación con los demás 3	-,180 <sup>b</sup>	-2,110	,037	-,190	,988
	Afrontamiento improductivo 3	,066 <sup>b</sup>	,765	,446	,070	,999
	2	Sexo	,151 <sup>c</sup>	1,775	,078	,161
Modelo bachiller		,045 <sup>c</sup>	,528	,598	,049	,979
Idioma bachiller		-,010 <sup>c</sup>	-,118	,906	-,011	,965
Estudios padre		,114 <sup>c</sup>	1,345	,181	,123	,990
Estudios madre		,091 <sup>c</sup>	1,067	,288	,098	,982
Ansiedad estado Postest2		,066 <sup>c</sup>	,758	,450	,070	,964
Ansiedad rasgo Postest2		-,080 <sup>c</sup>	-,929	,355	-,085	,969
Escala de apreciación del estrés Postest2		-,036 <sup>c</sup>	-,410	,683	-,038	,959
Afrontamiento dirigido a la resolución de problemas 3		,170 <sup>c</sup>	1,751	,083	,159	,747
Afrontamiento improductivo 3		,060 <sup>c</sup>	,711	,478	,065	,999

a: Variable dependiente: Promedio (nota media) segundo semestre

b: Variables predictoras en el modelo: (Constante), media de bachiller

c: Variables predictoras en el modelo: (Constante), Media bachiller, Afrontamiento en relación con los demás 3



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- Modelo de Regresión 3:

**Tabla 28: Modelo regresión 3, para variables dependientes-independientes**

Variables introducidas/eliminadas <sup>a</sup>			
Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Media bachiller	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar $\leq$ ,050, Prob. de F para salir $\geq$ ,100).

a. Variable dependiente: Nota media curso

**Tabla 29: Resumen modelo regresión 3**

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,380 <sup>a</sup>	,144	,137	1,56737

a. Variables predictoras: (Constante), Media bachiller

**Tabla 30: Anova para variable dependiente: nota media curso**

ANOVA <sup>a</sup>						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	49,730	1	49,730	20,243	,000 <sup>b</sup>
	Residual	294,797	120	2,457		
	Total	344,527	121			

a. Variable dependiente: Nota media curso

b. Variables predictoras: (Constante), Media bachiller



**Tabla 31: Coeficientes modelo 3**

Coeficientes <sup>a</sup>						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,589	1,120		,526	,600
	Media bachiller	,765	,170	,380	4,499	,000

a. Variable dependiente: Nota media curso

**Tabla 32: Variables excluidas modelo regresión 3**

Variables excluidas <sup>a</sup>						
Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
1	Sexo	,129 <sup>b</sup>	1,538	,127	,140	,996
	Modelo bachiller	,019 <sup>b</sup>	,224	,824	,020	,982
	Idioma bachiller	-,079 <sup>b</sup>	-,919	,360	-,084	,972
	Estudios padre	,122 <sup>b</sup>	1,448	,150	,132	1,000
	Estudios madre	,079 <sup>b</sup>	,934	,352	,085	,988
	Ansiedad estado Postest2	,093 <sup>b</sup>	1,102	,273	,100	,999
	Ansiedad rasgo Postest2	-,057 <sup>b</sup>	-,679	,498	-,062	1,000
	Escala de apreciación del estrés Postest2	-,018 <sup>b</sup>	-,210	,834	-,019	,986
	Afrontamiento dirigido a la resolución de problemas 3	,053 <sup>b</sup>	,625	,533	,057	,999
	Afrontamiento en relación con los demás 3	-,158 <sup>b</sup>	-1,878	,063	-,170	,988
	Afrontamiento improductivo 3	,050 <sup>b</sup>	,585	,559	,054	,999

a. Variable dependiente: Nota media curso

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), Media bachiller



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Como vemos en los tres casos, el ajuste, la  $R^2$  es muy baja, 14% en los tres casos: nota media del primer semestre-nota media de bachiller; nota media de segundo semestre-afrontamiento en relación con los demás (momento 3), y nota media del curso-nota media bachiller. Momento 3, es el último momento de pasación, después de que el grupo control ha realizado el programa de intervención, y antes de los exámenes del segundo semestre.

En cuanto a la regresión logística se quiere estudiar modelos de regresión tomando como variables dependientes las notas de distintas asignaturas tabuladas de forma suspenso/aprobado. Como independientes se toman la nota media de bachiller y las dimensiones de los distintos test aplicados.

**Tabla 33: Modelo de regresión logística**

ASIGNATURA	Variables que intervienen en la regresión logística	R Cox (ajuste)
Psicobiología y Etología	ES2-PR2	0.096
Estadística Descriptiva	MEDIA BACHILLER	0.041
Atención y Percepción	AI2-DF2	0.075
Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación	MEDIABACHILLER-PO2	0.076
Historia de la Psicología	MEDIABACHILLER-AI2-PO2	<b>0.187</b>
Aprendizaje Asociativo	MEDIABACHILLER-PR2-SO2-PO2	<b>0.158</b>
Estadística Descriptiva	BAP3	0.036
Psicología del Comportamiento	NINGUNA	
Motivación y Emoción	AR3-ES3-NA3-RT3-BAE3-DR3	<b>0.269</b>
Teorías y Sistemas contemporáneos	BAE3	0.038
Instrumentación en investigación psicológica	ES3-BAE3	0.079
Aprendizaje y Conducta	MEDIABACHILLER-BAP3	0.070

- ES: Esforzarse y tener éxito; Pr: preocuparse; AI: invertir en amigos íntimos; DF: distracción física; PO: fijarse en lo positivo; SO: acción social; PAP: buscar ayuda profesional; NA: falta de afrontamiento; BAE: buscar apoyo espiritual; DR: buscar distracciones relajantes.
- AR: ansiedad rasgo.



Hay que ser cautos con los resultados obtenidos ya que aunque las pruebas Chi-cuadrado y el test de Hosmer son aceptables en las distintas regresiones, las R de Cox son bajas y el porcentaje de acierto no mejora mucho el modelo nulo.

**Tabla 34: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 1**

		Chi cuadrado	gl	Sig.
<b>Paso 1</b>	<b>Paso</b>	6,581	1	,010
	<b>Bloque</b>	6,581	1	,010
	<b>Modelo</b>	6,581	1	,010
<b>Paso 2</b>	<b>Paso</b>	6,045	1	,014
	<b>Bloque</b>	12,626	2	,002
	<b>Modelo</b>	12,626	2	,002

**Tabla 35: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 1**

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
<b>1</b>	8,351	7	,303
<b>2</b>	5,786	7	,565

**Tabla 36: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 2**

		Chi cuadrado	gl	Sig.
<b>Paso 1</b>	<b>Paso</b>	5,202	1	,023
	<b>Bloque</b>	5,202	1	,023
	<b>Modelo</b>	5,202	1	,023

**Tabla 37: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 2**

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
<b>1</b>	<b>5,938</b>	<b>7</b>	<b>,547</b>



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 38: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 3**

		Chi cuadrado	gl	Sig.
<b>Paso 1</b>	<b>Paso</b>	4,137	1	,042
	<b>Bloque</b>	4,137	1	,042
	<b>Modelo</b>	4,137	1	,042
<b>Paso 2</b>	<b>Paso</b>	5,656	1	,017
	<b>Bloque</b>	9,793	2	,007
	<b>Modelo</b>	9,793	2	,007

**Tabla 39: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 3**

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	2,427	7	,932
2	9,641	8	,291

**Tabla 40: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 4**

		Chi cuadrado	gl	Sig.
<b>Paso 1</b>	<b>Paso</b>	5,293	1	,021
	<b>Bloque</b>	5,293	1	,021
	<b>Modelo</b>	5,293	1	,021
<b>Paso 2</b>	<b>Paso</b>	4,605	1	,032
	<b>Bloque</b>	9,898	2	,007
	<b>Modelo</b>	9,898	2	,007

**Tabla 41: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 4**

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	1,926	7	,964
2	5,313	8	,724



**Tabla 42: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 5**

		Chi cuadrado	gl	Sig.
<b>Paso 1</b>	<b>Paso</b>	15,861	1	,000
	<b>Bloque</b>	15,861	1	,000
	<b>Modelo</b>	15,861	1	,000
<b>Paso 2</b>	<b>Paso</b>	4,590	1	,032
	<b>Bloque</b>	20,451	2	,000
	<b>Modelo</b>	20,451	2	,000
<b>Paso 3</b>	<b>Paso</b>	5,498	1	,019
	<b>Bloque</b>	25,950	3	,000
	<b>Modelo</b>	25,950	3	,000

**Tabla 43: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 5**

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	6,944	7	,435
2	10,352	8	,241
3	3,591	8	,892

**Tabla 44: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 6**

		Chi cuadrado	gl	Sig.
<b>Paso 1</b>	<b>Paso</b>	4,725	1	,030
	<b>Bloque</b>	4,725	1	,030
	<b>Modelo</b>	4,725	1	,030
<b>Paso 2</b>	<b>Paso</b>	5,882	1	,015
	<b>Bloque</b>	10,606	2	,005
	<b>Modelo</b>	10,606	2	,005
<b>Paso 3</b>	<b>Paso</b>	6,455	1	,011
	<b>Bloque</b>	17,062	3	,001
	<b>Modelo</b>	17,062	3	,001
<b>Paso 4</b>	<b>Paso</b>	4,386	1	,036
	<b>Bloque</b>	21,448	4	,000
	<b>Modelo</b>	21,448	4	,000



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 45: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 6**

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	5,686	7	,577
2	5,705	8	,680
3	10,697	8	,219
4	14,850	8	,062

**Tabla 46: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 7**

		Chi cuadrado	gl	Sig.
Paso 1	Paso	4,564	1	,033
	Bloque	4,564	1	,033
	Modelo	4,564	1	,033

**Tabla 47: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 7**

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	8,250	7	,311

**Tabla 48: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 8**

		Chi cuadrado	gl	Sig.
Paso 1	Paso	4,784	1	,029
	Bloque	4,784	1	,029
	Modelo	4,784	1	,029
Paso 2	Paso	6,208	1	,013
	Bloque	10,992	2	,004
	Modelo	10,992	2	,004
Paso 3	Paso	6,849	1	,009
	Bloque	17,841	3	,000
	Modelo	17,841	3	,000
Paso 4	Paso	6,055	1	,014
	Bloque	23,895	4	,000
	Modelo	23,895	4	,000
Paso 5	Paso	8,331	1	,004
	Bloque	32,227	5	,000
	Modelo	32,227	5	,000
Paso 6	Paso	6,556	1	,010
	Bloque	38,783	6	,000
	Modelo	38,783	6	,000



**Tabla 49: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 8**

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	3,089	5	,686
2	5,842	8	,665
3	9,636	8	,292
4	11,678	8	,166
5	10,956	8	,204
6	3,460	8	,902

**Tabla 50: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 9**

		Chi cuadrado	gl	Sig.
Paso 1	Paso	4,784	1	,029
	Bloque	4,784	1	,029
	Modelo	4,784	1	,029

**Tabla 51: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 9**

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	4,338	5	,502

**Tabla 52: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 10**

		Chi cuadrado	gl	Sig.
Paso 1	Paso	5,283	1	,022
	Bloque	5,283	1	,022
	Modelo	5,283	1	,022
Paso 2	Paso	4,864	1	,027
	Bloque	10,147	2	,006
	Modelo	10,147	2	,006

**Tabla 53: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 10**

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	8,468	6	,206
2	9,326	8	,316



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 54: Pruebas Omnibus sobre los coeficientes del modelo 11**

		Chi cuadrado	gl	Sig.
<b>Paso 1</b>	<b>Paso</b>	4,170	1	,041
	<b>Bloque</b>	4,170	1	,041
	<b>Modelo</b>	4,170	1	,041
<b>Paso 2</b>	<b>Paso</b>	4,829	1	,028
	<b>Bloque</b>	9,000	2	,011
	<b>Modelo</b>	9,000	2	,011

**Tabla 55: Prueba de Hosmer y Lemeshow el modelo 11**

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	5,898	7	,552
2	8,209	8	,413

Se probó también un modelo de regresión logística con la variable independiente aprobado todo o no. En este caso la R de Cox, también es baja, por lo que no podemos confirmar que existan variables en nuestra muestra que predigan de forma contundente el rendimiento académico de los alumnos en primer curso de licenciatura. Los resultados fueron los siguientes:

**Tabla 56: Regresión logística**

Variable independiente	Variables dependientes	R Cox
Aprobado todo (si/no)	Sexo-nota media bachiller	0,104



En cuanto a las correlaciones realizadas en el estudio, pertenecientes al primer objetivo, y sus respectivas hipótesis, obtenemos los siguientes resultados:

En lo referente al género, no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al rendimiento medido en sus diferentes formas, a saber, convocatoria, notas medias de primer y segundo semestre.

En cuanto a la relación existente entre el rendimiento académico y el modelo de Bachiller se ha realizado la comparación entre el bachiller Humanidades y el Científico, ya que no hay casos suficientes en los otros tipos de bachiller. Se observan diferencias en las notas de Psicología y Etología y Estadística Descriptiva con valores superiores para aquellos alumnos que proceden del bachillerato científico, siendo las mejores puntuaciones 5,300 y 7,062 en los estudiantes del bachillerato científico, y las peores las de los estudiantes que cursaron el bachillerato tecnológico, con puntuaciones de 2,750 y 5,350 respectivamente. Puede verse en la tabla siguiente:



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 57: Nota media primera convocatoria en función del modelo estudiado en Bachiller**

	Modelo bachiller					
	Humanidades	Científico	Tecnológico	Artístico	Otro	Total
<b>Psicobiología y etología 1ª convocatoria</b>	4,368	<b>5,300</b>	2,750	5,250	5,350	4,660
<b>Estadística descriptiva 1ª convocatoria</b>	6,056	<b>7,062</b>	5,350	7,350	6,650	6,386
<b>Psicología del comportamiento 1ª convocatoria</b>	3,709	4,244	0,000	7,000	4,750	3,884
<b>Estadística inferencia 1ª convocatoria</b>	5,400	5,774	5,300	7,750	4,700	5,541
<b>Atención y percepción 1ª convocatoria</b>	4,532	4,987	1,650	2,700	8,950	4,668
<b>Métodos, diseños y técnicas en investigación psicológica 1ª convocatoria</b>	5,559	6,141	4,000	5,750	6,350	5,730
<b>Historia de la psicología 1ª convocatoria</b>	5,540	5,292	5,150	6,800	6,000	5,484
<b>Aprendizaje asociativo 1ª convocatoria</b>	5,415	5,403	4,450	6,800	4,550	5,404
<b>Motivación y emoción 1ª convocatoria</b>	6,393	6,859	4,500	8,750	8,250	6,574
<b>Teorías y sistemas contemporáneos en psicología 1ª convocatoria</b>	6,083	5,928	6,650	6,750	7,150	6,071
<b>Instrumentación en investigación psicológica 1ª convocatoria</b>	5,373	5,382	3,500	5,000	5,500	5,342
<b>Aprendizaje y conducta 1ª convocatoria</b>	6,737	6,592	5,250	7,700	6,600	6,682
<b>Nota media semestre 1</b>	5,245	5,697	3,892	5,775	6,308	5,389
<b>Nota media semestre 2</b>	5,616	5,797	4,200	7,158	6,158	5,682



**Tabla 58: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon, para las variables Modelo de Bachillerato y notas de 1º de psicología.**

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Psicobiología y etología 1ª convocatoria	1157,500	4478,500	-2,372	<b>0,018*</b>
Estadística descriptiva 1ª convocatoria	1094,000	4415,000	-2,725	<b>0,006**</b>
Psicología del comportamiento 1ª convocatoria	1414,000	4735,000	-0,937	0,349
Estadística inferencia 1ª convocatoria	1477,500	4798,500	-0,573	0,567
Atención y percepción 1ª convocatoria	1559,500	4880,500	-0,113	0,910
Métodos, diseños y técnicas en investigación psicológica 1ª convocatoria	1434,500	4755,500	-0,816	0,414
Historia de la psicología 1ª convocatoria	1408,500	2188,500	-0,959	0,337
Aprendizaje asociativo 1ª convocatoria	1531,500	2311,500	-0,269	0,788
Motivación y emoción 1ª convocatoria	1433,500	4754,500	-0,827	0,408
Teorías y sistemas contemporáneos en psicología 1ª convocatoria	1460,000	2240,000	-0,670	0,503
Instrumentación en investigación psicológica 1ª convocatoria	1527,000	2307,000	-0,297	0,766
Aprendizaje y conducta 1ª convocatoria	1444,500	2224,500	-0,758	0,449
Nota media primer semestre	1392,000	4713,000	-1,051	0,293
Nota media segundo semestre	1534,500	4855,500	-0,252	0,801

- \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$

En lo referente al Idioma de bachiller y su relación con el rendimiento académico, se realizan comparaciones entre castellano y castellano-euskera, ya que hay pocos alumnos que hayan cursado el bachillerato únicamente en euskera. Tras analizar los datos, se observan diferencias en la nota de Atención y Percepción con valores superiores en los que han cursado el bachiller en castellano. En el resto de asignaturas, no se observan diferencias entre los grupos.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Tabla 59: Nota media primera convocatoria en función del idioma estudiado en Bachiller

	Idioma bachiller			
	Castellano	Euskera	Castellano y euskera	Total
Psicobiología y etología 1ª convocatoria	4,685	4,900	4,570	4,660
Estadística descriptiva 1ª convocatoria	6,267	6,557	6,590	6,386
Psicología del comportamiento 1ª con.	4,014	4,771	3,473	3,884
Estadística inferencia 1ª convocatoria	5,401	5,700	5,788	5,541
Atención y precepción 1ª convocatoria	<b>5,029</b>	5,900	3,740	4,668
Métodos, diseños técnicas inve ps. 1ª conv.	5,762	6,214	5,583	5,730
Historia de la psicología 1ª convocatoria	5,589	5,529	5,270	5,484
Aprendizaje asociativo 1ª convocatoria	5,443	6,271	5,175	5,404
Motivación y emoción 1ª convocatoria	6,752	6,143	6,298	6,574
Teorías y sistemas contemporáneos en psicología 1ª convocatoria	5,986	7,214	6,040	6,071
Instrumentación en investigación psicológica 1ª convocatoria	5,270	6,643	5,258	5,342
Aprendizaje y conducta 1ª convocatoria	6,395	7,214	7,155	6,682
Nota media primer semestre	5,462	5,895	5,155	5,389
Nota media segundo semestre	5,636	6,281	5,668	5,682

Tabla 60: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon, para las variables Modelo de Bachillerato y notas de 1º de psicología

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Psicobiología y etología 1ª convocatoria	1512,500	2332,500	-0,381	0,703
Estadística descriptiva 1ª convocatoria	1317,500	4477,500	-1,479	0,139
Psicología del comportamiento 1ª conv.	1423,000	2243,000	-0,893	0,372
Estadística inferencia 1ª convocatoria	1389,500	4549,500	-1,075	0,283
Atención y precepción 1ª convocatoria	1150,500	1970,500	-2,440	<b>0,015*</b>
Métodos, diseños y técnicas en investigación psicológica 1ª convocatoria	1505,000	2325,000	-0,424	0,672
Historia de la psicología 1ª convocatoria	1471,500	2291,500	-0,611	0,541
Aprendizaje asociativo 1ª convocatoria	1430,500	2250,500	-0,842	0,400
Motivación y emoción 1ª convocatoria	1310,500	2130,500	-1,532	0,125
Teorías y sistemas contemporáneos ps. 1ª conv.	1548,500	4708,500	-0,177	0,859
Instrumentación investigación ps. 1ª con.	1506,500	2326,500	-0,418	0,676
Aprendizaje y conducta 1ª convocatoria	1320,000	4480,000	-1,465	0,143
Nota media primer semestre	1356,000	2176,000	-1,260	0,208
Nota media segundo semestre	1498,500	2318,500	-0,459	0,647

- \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$



Estudiamos también las relaciones existentes relativas al nivel de estudios de los padres. Se ha procedido previamente a recodificar la variable en dos categorías con el fin de que haya casos suficientes para la comparativa.

En el caso de la relación entre el nivel de estudios del padre y el rendimiento académico, podemos ver que se observan diferencias en dos notas, Psicobiología e Historia de la Psicología, con valores más altos en aquellos alumnos con padres con estudios superiores. En el caso de la madre, se observan diferencias también en dos notas; Psicobiología y Psicología del comportamiento, con valores más altos en aquellos alumnos con madres con estudios superiores. Las tablas que continúan, reflejan los datos obtenidos:

**Tabla 61: Nota media y nivel de estudios del padre**

	Estudios padre		
	Sin estudios superiores	Con estudios superiores	Total
<b>Psicobiología y etología 1ª convocatoria</b>	4,304	<b>5,184</b>	4,660
<b>Estadística descriptiva 1ª convocatoria</b>	6,249	6,586	6,386
<b>Psicología del comportamiento 1ª convocatoria</b>	3,443	4,533	3,884
<b>Estadística inferencia 1ª convocatoria</b>	5,320	5,865	5,541
<b>Atención y percepción 1ª convocatoria</b>	4,317	5,184	4,668
<b>Métodos, diseños y técnicas en investigación psicológica 1ª convocatoria</b>	5,604	5,916	5,730
<b>Historia de la psicología 1ª convocatoria</b>	5,085	<b>6,071</b>	5,484
<b>Aprendizaje asociativo 1ª convocatoria</b>	5,429	5,367	5,404
<b>Motivación y emoción 1ª convocatoria</b>	6,360	6,888	6,574
<b>Teorías y sistemas contemporáneos en ps. 1ª conv.</b>	5,981	6,204	6,071
<b>Instrumentación en investigación psi. 1ª conv.</b>	5,285	5,426	5,342
<b>Aprendizaje y conducta 1ª convocatoria</b>	6,557	6,865	6,682
<b>Nota media primer semestre</b>	5,165	5,718	5,389
<b>Nota media segundo semestre</b>	5,491	5,963	5,682



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Tabla 62: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon, para las variables Estudios del padre y notas de 1º de psicología

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Psicobiología y etología 1ª convocatoria	1464,000	4314,000	-2,236	<b>0,025*</b>
Estadística descriptiva 1ª convocatoria	1733,500	4583,500	-0,891	0,373
Psicología del comportamiento 1ª convocatoria	1502,000	4352,000	-2,062	0,039
Estadística inferencial 1ª convocatoria	1543,500	4393,500	-1,839	0,066
Atención y precepción 1ª convocatoria	1653,000	4503,000	-1,301	0,193
Métodos, diseños y técnicas en investigación psicológica 1ª convocatoria	1648,000	4498,000	-1,321	0,187
Historia de la psicología 1ª convocatoria	1436,000	4286,000	-2,371	<b>0,018*</b>
Aprendizaje asociativo 1ª convocatoria	1878,500	3204,500	-0,169	0,866
Motivación y emoción 1ª convocatoria	1628,000	4478,000	-1,429	0,153
Teorías y sistemas contemporáneos en psicología 1ª convocatoria	1751,500	4601,500	-0,801	0,423
Instrumentación en investigación psicológica 1ª convocatoria	1812,000	4662,000	-0,505	0,614
Aprendizaje y conducta 1ª convocatoria	1799,500	4649,500	-0,563	0,574
Nota media primer semestre	1561,500	4411,500	-1,745	0,081
Nota media segundo semestre	1603,000	4453,000	-1,538	0,124

- \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$

Tabla 63: Nota media y nivel de estudios de la madre

	Estudios madre		
	Sin estudios superiores	Con estudios superiores	Total
Psicobiología y etología 1ª convocatoria	4,420	<b>5,178</b>	4,660
Estadística descriptiva 1ª convocatoria	6,324	6,518	6,386
Psicología del comportamiento 1ª convocatoria	3,527	<b>4,653</b>	3,884
Estadística inferencia 1ª convocatoria	5,424	5,790	5,541
Atención y precepción 1ª convocatoria	4,559	4,903	4,668
Métodos, diseños y técnicas en investigación psic. 1ª conv	5,637	5,930	5,730
Historia de la psicología 1ª convocatoria	5,349	5,775	5,484
Aprendizaje asociativo 1ª convocatoria	5,350	5,520	5,404
Motivación y emoción 1ª convocatoria	6,413	6,920	6,574
Teorías y sistemas contemporáneos en psi. 1ª conv.	6,026	6,170	6,071
Instrumentación en investigación psicológica 1ª conv.	5,311	5,410	5,342
Aprendizaje y conducta 1ª convocatoria	6,605	6,848	6,682
Nota media primer semestre	5,273	5,637	5,389
Nota media segundo semestre	5,551	5,965	5,682



Tabla 64: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon, para las variables Estudios de la madre y notas de 1º de psicología

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Psicobiología y etología 1ª convocatoria	1280,500	5021,500	-2,311	<b>0,021*</b>
Estadística descriptiva 1ª convocatoria	1593,000	5334,000	-0,667	0,505
Psicología del comportamiento 1ª conv.	1335,500	5076,500	-2,036	<b>0,042*</b>
Estadística inferencia 1ª convocatoria	1530,000	5271,000	-0,998	0,318
Atención y percepción 1ª convocatoria	1603,500	5344,500	-0,616	0,538
Métodos, diseños y técnicas en investigación psicológica 1ª convocatoria	1411,000	5152,000	-1,627	0,104
Historia de la psicología 1ª convocatoria	1507,500	5248,500	-1,115	0,265
Aprendizaje asociativo 1ª convocatoria	1610,000	5351,000	-0,577	0,564
Motivación y emoción 1ª convocatoria	1470,000	5211,000	-1,324	0,185
Teorías y sistemas contemporáneos en psicología 1ª convocatoria	1492,000	5233,000	-1,197	0,231
Instrumentación en investigación psicológica 1ª convocatoria	1631,500	5372,500	-0,469	0,639
Aprendizaje y conducta 1ª convocatoria	1636,500	5377,500	-0,438	0,661
Nota media primer semestre	1435,500	5176,500	-1,491	0,136
Nota media segundo semestre	1453,500	5194,500	-1,397	0,162

- \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$

Lo siguiente que realizamos fue estudiar la relación existente entre el rendimiento previo (nota de bachiller), y las notas del primer curso de psicología. La nota de bachiller correlaciona positiva y significativamente con todas las notas de las asignaturas, pero estas correlaciones son bajas o moderadas y el coeficiente de correlación no supera en ningún caso el 0.4.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 65a: Correlaciones de Pearson entre el rendimiento académico previo (nota de bachiller), y rendimiento en primer curso de carrera.**

		<b>Media bachiller</b>
<b>Psicobiología y etología 1ª convocatoria</b>	Correlación de Pearson	0,150
	Sig. (bilateral)	0,093
	N	126,000
<b>Estadística descriptiva 1ª convocatoria</b>	Correlación de Pearson	,304
	Sig. (bilateral)	0,001**
	N	126,000
<b>Psicología del comportamiento 1ª convocatoria</b>	Correlación de Pearson	,227
	Sig. (bilateral)	0,011*
	N	126,000
<b>Estadística inferencia 1ª convocatoria</b>	Correlación de Pearson	,262
	Sig. (bilateral)	0,003**
	N	126,000
<b>Atención y precepción 1ª convocatoria</b>	Correlación de Pearson	,224
	Sig. (bilateral)	0,012*
	N	126,000
<b>Métodos, diseños y técnicas en investigación psicológica 1ª convocatoria</b>	Correlación de Pearson	,248
	Sig. (bilateral)	0,005**
	N	126,000
<b>Historia de la psicología 1ª convocatoria</b>	Correlación de Pearson	,301
	Sig. (bilateral)	0,001**
	N	126,000
<b>Aprendizaje asociativo 1ª convocatoria</b>	Correlación de Pearson	,267
	Sig. (bilateral)	0,003**
	N	126,000

- \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$



**Tabla 65b: Correlaciones de Pearson entre el rendimiento académico previo (nota de bachiller), y rendimiento en primer curso de carrera.**

		<b>Media bachiller</b>
<b>Motivación y emoción 1ª convocatoria</b>	Correlación de Pearson	,177
	Sig. (bilateral)	0,047*
	N	126,000
<b>Teorías y sistemas contemporáneos en psicología 1ª convocatoria</b>	Correlación de Pearson	,277
	Sig. (bilateral)	0,002**
	N	126,000
<b>Instrumentación en investigación psicológica 1ª convocatoria</b>	Correlación de Pearson	,217
	Sig. (bilateral)	0,015*
	N	126,000
<b>Aprendizaje y conducta 1ª convocatoria</b>	Correlación de Pearson	,314
	Sig. (bilateral)	0,000**
	N	126,000
<b>Nota media primer semestre</b>	Correlación de Pearson	,330
	Sig. (bilateral)	0,000**
	N	126,000
<b>Nota media segundo semestre</b>	Correlación de Pearson	,298
	Sig. (bilateral)	0,001**
	N	126,000

- \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$

**Tabla 66: correlación de Spearman, media de bachiller, y medias de rendimiento.**

<b>Rho de Spearman</b>		<b>Media bachiller</b>	<b>Nota media primer semestre</b>	<b>Nota media segundo semestre</b>	<b>Nota media curso</b>
<b>Media bachiller</b>	Coefficiente de correlación	1,000	,319	,313	,312
	Sig. (bilateral)	.	0,000**	0,000**	0,000**



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

### 6.3. DATOS RELATIVOS A LAS PUNTUACIONES DE ANSIEDAD, ESTRÉS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA

Para realizar los siguientes análisis, tenemos que verificar que los niveles de ansiedad y estrés y las formas de afrontamiento son similares en los dos grupos en el primer momento, es decir, antes de cualquier intervención. Para ello usaremos la prueba no paramétrica de U-Mann Whitney para dos muestras independientes:

**Tabla 67: Pruebas de U-Mann Whitney y Wilcoxon para dos muestras independientes.**

Estadísticos de contraste				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
<b>Ansiedad estado Pretest</b>	1831,5	4042,5	-0,726	0,468
<b>Ansiedad rasgo Pretest</b>	1865,5	3695,5	-0,56	0,576
<b>Escala de apreciación del estrés Pretest</b>	1822,5	3652,5	-0,77	0,442
<b>Buscar apoyo social Pretest</b>	1715,5	3545,5	-1,296	0,195
<b>Concentrarse en resolver el problema Pretest</b>	1694	3905	-1,404	0,160
<b>Esforzarse y tener éxito Pretest</b>	1749,5	3579,5	-1,137	0,256
<b>Preocuparse Pretest</b>	1625,5	3455,5	-1,744	0,081
<b>Invertir en amigos íntimos Pretest</b>	1954,5	3784,5	-0,125	0,900
<b>Buscar pertenencia Pretest</b>	1950	3780	-0,148	0,883
<b>Hacerse ilusiones Pretest</b>	1938	3768	-0,206	0,837
<b>Falta de afrontamiento Pretest</b>	1859,5	4070,5	-0,594	0,553
<b>Reducción de la tensión Pretest</b>	1945,5	3775,5	-0,17	0,865
<b>Acción social Pretest</b>	1883,5	3713,5	-0,478	0,633
<b>Ignorar el problema Pretest</b>	1864	4075	-0,574	0,566
<b>Autoinculparse Pretest</b>	1953,5	4164,5	-0,13	0,896
<b>Reservarlo para sí Pretest</b>	1979	4190	-0,005	0,996
<b>Buscar apoyo espiritual Pretest</b>	1922	4133	-0,291	0,771
<b>Fijarse en lo positivo Pretest</b>	1589,5	3800,5	-1,92	0,055
<b>Buscar ayuda profesional Pretest</b>	1860,5	4071,5	-0,587	0,557
<b>Buscar diversiones relajantes Pretest</b>	1943,5	3773,5	-0,181	0,856
<b>Distracción física Pretest</b>	1846,5	4057,5	-0,656	0,512



Para todas las dimensiones el nivel de significación asociado es superior a 0,05 por lo que podemos afirmar que ambos grupos parten en el estudio de una situación similar.

#### **6.4. PRUEBAS DE COMPARACIÓN INTER-INTRA GRUPOS**

En esta parte del capítulo, mostraremos los resultados que hacen referencia a los objetivos 2, 3 y 4, y sus correspondientes hipótesis.

##### **6.4.1. Correlación De Spearman.**

Se ha realizado una correlación de Spearman, para observar las correlaciones existentes entre las distintas variables y las notas de primero de psicología (nota media primer semestre, nota media segundo semestre y nota media del curso). Como podemos apreciar, hay una relación moderada y positiva entre la nota media de bachiller y las notas del curso, primer y segundo semestre y con la media de curso.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 68a: Correlación de Spearman notas y puntuaciones ansiedad, estrés y estrategias de afrontamiento.**

Rho de Spearman		Media bachiller	Nota media primer semestre	Nota media segundo semestre	Nota media curso
<b>Ansiedad estado Pretest</b>	Coeficiente de correlación	0,056	0,036	0,083	0,073
	Sig. (bilateral)	0,531	0,692	0,358	0,417
<b>Ansiedad rasgo Pretest</b>	Coeficiente de correlación	0,015	0,021	-0,011	0,012
	Sig. (bilateral)	0,871	0,815	0,899	0,895
<b>Escala de apreciación del estrés Pretest</b>	Coeficiente de correlación	0,011	0,046	-0,052	-0,007
	Sig. (bilateral)	0,899	0,606	0,561	0,940
<b>Afrontamiento dirigido a la resolución de problemas 1</b>	Coeficiente de correlación	0,028	-0,051	-0,045	-0,042
	Sig. (bilateral)	0,757	0,571	0,619	0,637
<b>Afrontamiento en relación con los demás 1</b>	Coeficiente de correlación	-0,087	0,028	0,036	0,048
	Sig. (bilateral)	0,330	0,754	0,691	0,596
<b>Afrontamiento improductivo 1</b>	Coeficiente de correlación	0,016	-0,026	0,001	-0,004
	Sig. (bilateral)	0,858	0,772	0,987	0,962
<b>Ansiedad estado Postest1</b>	Coeficiente de correlación	-0,022	-0,117	-0,037	-0,064
	Sig. (bilateral)	0,811	0,193	0,683	0,481
<b>Ansiedad rasgo Postest1</b>	Coeficiente de correlación	0,044	-0,026	-0,085	-0,063
	Sig. (bilateral)	0,629	0,776	0,344	0,486
<b>Escala de apreciación del estrés Postest1</b>	Coeficiente de correlación	0,079	-0,085	-0,094	-0,090
	Sig. (bilateral)	0,383	0,347	0,298	0,317
<b>Afrontamiento dirigido a la resolución de problemas 2</b>	Coeficiente de correlación	0,044	0,052	0,015	0,038
	Sig. (bilateral)	0,629	0,563	0,871	0,676

- \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$



Tabla 68b: Correlación de Spearman notas y puntuaciones ansiedad, estrés y estrategias de afrontamiento.

Rho de Spearman		Media bachiller	Nota media primer semestre	Nota media segundo semestre	Nota media curso
<b>Afrontamiento en relación con los demás 2</b>	Coefficiente de correlación	0,025	-0,064	-0,111	-0,079
	Sig. (bilateral)	0,781	0,481	0,220	0,383
<b>Afrontamiento inproductivo 2</b>	Coefficiente de correlación	-0,045	-0,152	-0,161	-0,175
	Sig. (bilateral)	0,615	0,091	0,073	0,051
<b>Ansiedad estado Postest2</b>	Coefficiente de correlación	0,102	0,057	0,049	0,066
	Sig. (bilateral)	0,259	0,529	0,587	0,464
<b>Ansiedad rasgo Postest2</b>	Coefficiente de correlación	0,047	-0,027	-0,056	-0,041
	Sig. (bilateral)	0,607	0,766	0,533	0,649
<b>Escala de apreciación del estrés Postest2</b>	Coefficiente de correlación	0,150	0,059	0,058	0,060
	Sig. (bilateral)	0,097	0,517	0,519	0,512
<b>Afrontamiento dirigido a la resolución de problemas 3</b>	Coefficiente de correlación	-0,034	0,045	0,084	0,063
	Sig. (bilateral)	0,708	0,622	0,351	0,489
<b>Afrontamiento en relación con los demás 3</b>	Coefficiente de correlación	-0,130	-0,169	-,204	-,184
	Sig. (bilateral)	0,149	0,061	<b>0,023*</b>	<b>0,041*</b>
<b>Afrontamiento inproductivo 3</b>	Coefficiente de correlación	0,023	-0,001	0,027	0,023
	Sig. (bilateral)	0,798	0,994	0,767	0,804
<b>Nota media primer semestre</b>	Coefficiente de correlación	<b>,319**</b>	1,000	<b>,845**</b>	<b>,941**</b>
	Sig. (bilateral)	<b>0,000</b>	.	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
<b>Nota media segundo semestre</b>	Coefficiente de correlación	<b>,313**</b>	<b>,845**</b>	1,000	<b>,969**</b>
	Sig. (bilateral)	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	.	<b>0,000</b>
<b>Nota media curso</b>	Coefficiente de correlación	<b>,312**</b>	<b>,941**</b>	<b>,969**</b>	1,000
	Sig. (bilateral)	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	.

- \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

## 6.4.2. Pruebas de comparación entre grupos

### 6.4.2.1. Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. STAI. Ansiedad estado.

Presentamos los resultados de los análisis realizados en relación con el objetivo dos, primera hipótesis.

Esta escala está formada por dos dimensiones. Para cada una de ellas presentamos los datos medios y las siguientes pruebas:

- Anovas de medidas repetidas. Con esta prueba queremos ver si existen diferencias entre los tres momentos así como entre el grupo control y experimental.
- Prueba de U-Mann Whitney con el fin de estudiar diferencias entre el grupo control y experimental en cada uno de los tres momentos.
- Prueba de Wilcoxon. Esta prueba se realiza por separado para cada grupo. Se realiza tres veces para estudiar si hay diferencias entre pre-post1, post1-post2 y pre-post2.

A continuación se presentan los datos obtenidos para la escala ansiedad estado en las tres pruebas anteriormente descritas. Podemos con ello afirmar que entre el grupo control y experimental se dan diferencias en el último momento de medición – post2-, es decir después de la intervención en los dos grupos, antes de los exámenes de segundo semestre, con valores más altos en el grupo experimental. Observamos que en el grupo control no hay diferencias entre los distintos momentos, pero en el experimental si, ya que los valores de la ansiedad estado aumentan en el último registro, post2 (ver en las tablas 72 y 73).

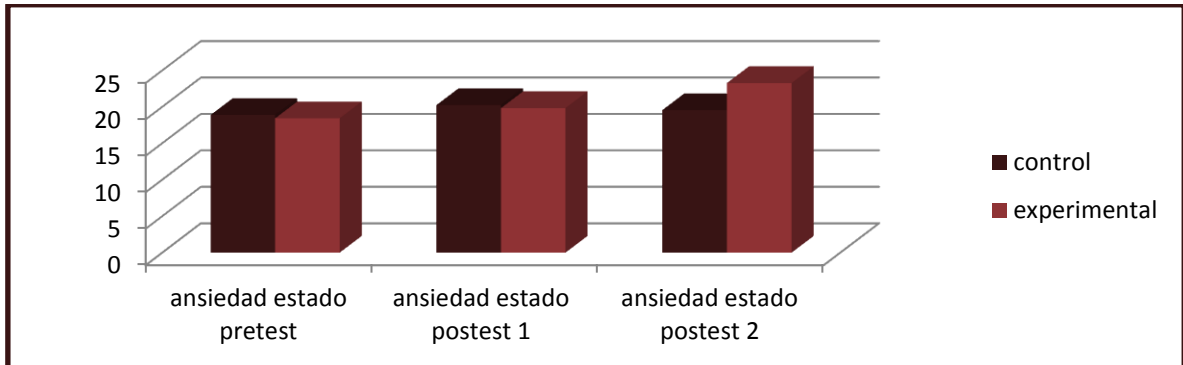


Figura 13: Puntuaciones de la escala Ansiedad Estado en los grupos control y experimental en los tres momentos de medición

Tabla 69: Medias y desviaciones típicas en la escala Ansiedad Estado en los grupos control y experimental en los tres momentos de medición

	Ansiedad estado Pretest		Ansiedad estado Postest1		Ansiedad estado Postest2	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
<b>Control</b>	18,88	6,16	20,24	8,79	19,54	9,44
<b>Experimental</b>	18,42	8,13	19,82	7,5	23,26	10,28
<b>Total</b>	18,64	7,23	20,02	8,1	21,49	10,02

Tabla 70: Prueba de esfericidad de Mauchly

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon <sub>b</sub>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	0,949	6,311	2	0,043	0,952	0,974	0,5



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 71: Prueba de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	451,907	2	225,953	5,089	0,007
	Greenhouse-Geisser	451,907	1,903	237,437	5,089	0,008
	Huynh-Feldt	451,907	1,948	231,929	5,089	0,007
	Límite-inferior	451,907	1	451,907	5,089	0,026
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	378,541	2	189,271	4,263	0,015
	Greenhouse-Geisser	378,541	1,903	198,89	4,263	0,017
	Huynh-Feldt	378,541	1,948	194,276	4,263	0,016
	Límite-inferior	378,541	1	378,541	4,263	0,041
<b>Error(factor1)</b>	Esfericidad asumida	10834,443	244	44,403		
	Greenhouse-Geisser	10834,443	232,199	46,66		
	Huynh-Feldt	10834,443	237,714	45,578		
	Límite-inferior	10834,443	122	88,807		

**Tabla 72: Estadísticos de contraste.**

Estadísticos de contraste			
	Ansiedad estado Pretest	Ansiedad estado Postest1	Ansiedad estado Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1831,5	1908	1504
<b>W de Wilcoxon</b>	4042,5	4119	3274
<b>Z</b>	-0,726	-0,193	-2,071
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,468	0,847	0,038

**Tabla 73: Estadísticos de contraste. Grupo control.**

Estadísticos de contraste - CONTROL			
	Ansiedad estado Postest1 - Ansiedad estado Pretest	Ansiedad estado Postest2 - Ansiedad estado Postest1	Ansiedad estado Postest2 - Ansiedad estado Pretest
<b>Z</b>	-0,72	-1,636	-0,469
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,471	0,102	0,639

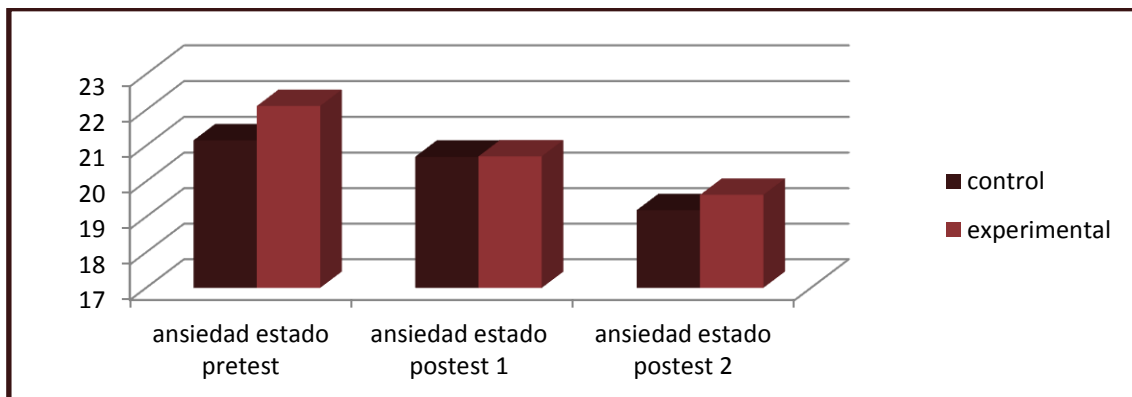


**Tabla 74: Estadísticos de contraste. Grupo experimental.**

Estadísticos de contraste - EXPERIMENTAL			
	Aniedad estado Postest1 - Aniedad estado Pretest	Aniedad estado Postest2 - Aniedad estado Postest1	Aniedad estado Postest2 - Aniedad estado Pretest
Z	-1,039	-2,545	-3,504
Sig. asintót. (bilateral)	0,299	0,011	0,000

#### 6.4.2.2. Cuestionario de Aniedad Estado-Rasgo. STAI. Aniedad Rasgo.

En este punto, vemos los resultados obtenidos tras la realización de los análisis pertinentes, para el objetivo dos, segunda hipótesis.



**Figura 14: Valores de ansiedad rasgo en los dos grupos, en los diferentes momentos de medición.**



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Para los valores de ansiedad rasgo no se dan diferencias entre los grupos en ninguno de los tres momentos. Para los alumnos del grupo control se observan diferencias en el post2 frente a los otros dos momentos, en el post2 bajan los valores de ansiedad rasgo. En el grupo experimental se observan diferencias en el pretest, ya que las puntuaciones en este momento son superiores. Las diferencias se dan entre el post1 y el pre, así como en el post2 con respecto al pre. No así entre post2 y post1. Vemos reflejados los datos en las siguientes tablas, especialmente en las tablas 68 y 69.

**Tabla 75: Medias y Desviaciones típicas en ansiedad rasgo en los diferentes momentos de medición.**

	Ansiedad rasgo Pretest		Ansiedad rasgo Postest1		Ansiedad rasgo Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	21,15	7,06	20,69	8,09	19,19	7,35
<b>Experimental</b>	22,11	8,25	20,70	8,23	19,62	8,15
<b>Total</b>	21,65	7,69	20,70	8,13	19,41	7,75

**Tabla 76: Prueba de esfericidad de Mauchly.**

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilonb		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
<b>factor1</b>	0,991	1,102	2	0,576	0,991	1	0,5



**Tabla 77: Pruebas de efectos intra-sujetos.**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	285,59	2	142,795	6,987	0,001
	Greenhouse-Geisser	285,59	1,982	144,09	6,987	0,001
	Huynh-Feldt	285,59	2	142,795	6,987	0,001
	Límite-inferior	285,59	1	285,59	6,987	0,009
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	16,794	2	8,397	0,411	0,664
	Greenhouse-Geisser	16,794	1,982	8,473	0,411	0,662
	Huynh-Feldt	16,794	2	8,397	0,411	0,664
	Límite-inferior	16,794	1	16,794	0,411	0,523
<b>Error (factor1)</b>	Esfericidad asumida	4986,458	244	20,436		
	Greenhouse-Geisser	4986,458	241,807	20,622		
	Huynh-Feldt	4986,458	244	20,436		
	Límite-inferior	4986,458	122	40,873		

**Tabla 78: Estadísticos de contraste, ansiedad rasgo en los tres momentos de medición.**

Estadísticos de contraste			
	Ansiedad rasgo Pretest	Ansiedad rasgo Postest1	Ansiedad rasgo Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1865,5	1914	1879
<b>W de Wilcoxon</b>	3695,5	4125	4024
<b>Z</b>	-0,56	-0,163	-0,193
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,576	0,870	0,847



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 79: Prueba W de Wilcoxon para el grupo control.**

<b>Estadísticos de contraste-CONTROL</b>			
	Ansiedad rasgo Postest1 - Ansiedad rasgo Pretest	Ansiedad rasgo Postest2 - Ansiedad rasgo Postest1	Ansiedad rasgo Postest2 - Ansiedad rasgo Pretest
<b>Z</b>	-0,852	-2,397	-2,630
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,394	0,017	0,009

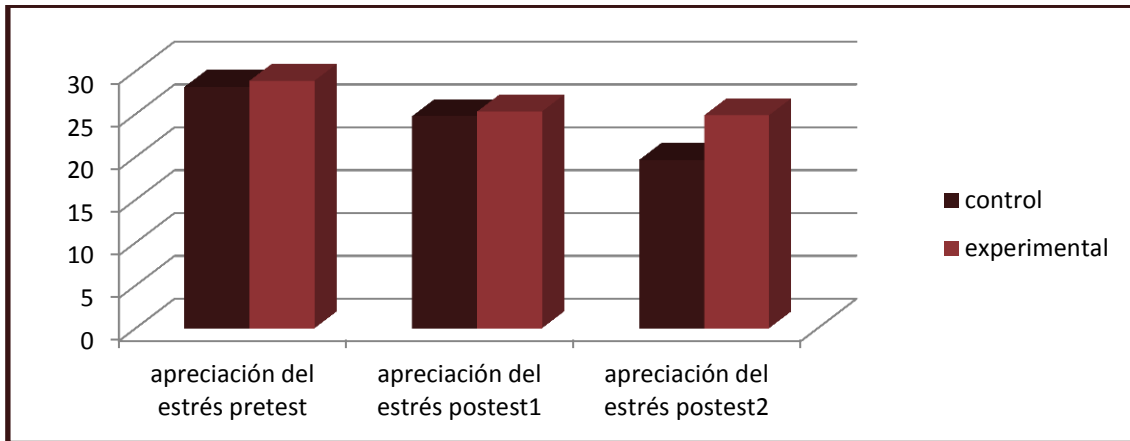
**Tabla 80: estadísticos de contraste para el grupo experimental.**

<b>Estadísticos de contraste - EXPERIMENTAL</b>			
	Ansiedad rasgo Postest1 - Ansiedad rasgo Pretest	Ansiedad rasgo Postest2 - Ansiedad rasgo Postest1	Ansiedad rasgo Postest2 - Ansiedad rasgo Pretest
<b>Z</b>	-2,448	-1,039	-2,629
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,014	0,299	0,009

#### 6.4.2.3. Escala de Apreciación del Estrés. EAE.

En este apartado presentamos los resultados obtenidos referentes al tercer objetivo del trabajo, y a su hipótesis primera.

Para las escalas de Apreciación del Estrés, al igual que para las escalas anteriores presentamos los datos medios y las siguientes pruebas, Anovas de medidas repetidas, Prueba de U-Mann Whitney y Prueba de Wilcoxon.



**Figura 15:** Puntuaciones en la escala de **Apreciación del Estrés**, en los dos grupo y en los tres momentos de medición.

Una vez realizados los análisis entre grupos, los datos obtenidos nos permiten ver que se dan diferencias estadísticamente significativas en el último momento post2, con valores más altos para el grupo experimental, podemos verlo en las tablas 81 y 82.

Entre momentos hay diferencias tanto en el grupo control como en el experimental entre todos los momentos. En ambos grupos los valores de apreciación del estrés disminuyen progresivamente, como podemos ver en la tabla 70, Anovas de medidas repetidas.

**Tabla 81:** ANOVAS de medidas repetidas para la escala apreciación del estrés en los dos grupos y los tres momentos.

	Escala de apreciación del estrés Pretest		Escala de apreciación del estrés Posttest1		Escala de apreciación del estrés Posttest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	28,17	17,10	24,75	16,55	19,66	10,74
<b>Experimental</b>	28,88	12,90	25,29	13,37	24,85	12,58
<b>Total</b>	28,54	14,99	25,03	14,90	22,38	11,98



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 82: Prueba de esfericidad de Mauchly**

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilonb		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	0,983	2,041	2	0,36	0,984	1	0,5

**Tabla 83: Pruebas de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.							
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	2420,155	2	1210,078	14,501	0,000	
	Greenhouse-Geisser	2420,155	1,967	1230,32	14,501	0,000	
	Huynh-Feldt	2420,155	2	1210,078	14,501	0,000	
	Límite-inferior	2420,155	1	2420,155	14,501	0,000	
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	389,661	2	194,83	2,335	0,099	
	Greenhouse-Geisser	389,661	1,967	198,089	2,335	0,100	
	Huynh-Feldt	389,661	2	194,83	2,335	0,099	
	Límite-inferior	389,661	1	389,661	2,335	0,129	
<b>Error (factor1)</b>	Esfericidad asumida	20361,522	244	83,449			
	Greenhouse-Geisser	20361,522	239,985	84,845			
	Huynh-Feldt	20361,522	244	83,449			
	Límite-inferior	20361,522	122	166,898			



**Tabla 84: Estadísticos de contraste para la escala apreciación del estrés en los tres momentos de medición.**

Estadísticos de contraste			
	Escala de apreciación del estrés Pretest	Escala de apreciación del estrés Postest1	Escala de apreciación del estrés Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1822,500	1879,000	1452,000
<b>W de Wilcoxon</b>	3652,500	3649,000	3222,000
<b>Z</b>	-0,770	-0,337	-2,331
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,442	0,736	0,020

**Tabla 85: Estadísticos de contraste, grupo control.**

Estadísticos de contraste - CONTROL			
	Escala de apreciación del estrés Postest1 - Escala de apreciación del estrés Pretest	Escala de apreciación del estrés Postest2 - Escala de apreciación del estrés Postest1	Escala de apreciación del estrés Postest2 - Escala de apreciación del estrés Pretest
<b>Z</b>	-2,649	-3,489	-4,504
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,008	0,000	0,000

**Tabla 86: Estadísticos de contraste, grupo experimental**

Estadísticos de contraste - EXPERIMENTAL			
	Escala de apreciación del estrés Postest1 - Escala de apreciación del estrés Pretest	Escala de apreciación del estrés Postest2 - Escala de apreciación del estrés Postest1	Escala de apreciación del estrés Postest2 - Escala de apreciación del estrés Pretest
<b>Z</b>	-2,864	-0,502	-2,83
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,004	0,616	0,005



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

#### 6.4.2.4. Escalas de Afrontamiento para Adolescentes. ACS

Los resultados obtenidos en este punto, están directamente relacionados con el objetivo cuarto del estudio, con las hipótesis primera, segunda y tercera, respectivamente.

Para la Escala de Afrontamiento para Adolescentes, ACS, seguimos el mismo procedimiento: Anovas de medidas repetidas, Prueba de U-Mann Whitney y Prueba de Wilcoxon, para cada una de las escalas de la prueba. La escala de Afrontamiento para Adolescentes, como vimos en capítulos anteriores, está dividida en tres grandes bloques. Presentaremos los datos obtenidos en cada uno de los tres bloques, con sus respectivas subescalas: Afrontamiento dirigido a la resolución del problema, Afrontamiento en relación a los demás y Afrontamiento Improductivo.



## Afrontamiento dirigido a la resolución de problemas

A continuación se presentan los resultados de los diversos análisis realizados en el tipo de afrontamiento dirigido a la resolución del problema, con sus subescalas:

**Tabla 87: Afrontamiento dirigido a la resolución de problemas, para los dos grupos en los distintos momentos de medición.**

	Concentrarse en resolver el problema Pretest		Concentrarse en resolver el problema Postest1		Concentrarse en resolver el problema Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	73,07	11,62	73,83	12,59	75,05	9,41
<b>Experimental</b>	70,55	12,58	72,20	12,09	74,46	12,70
<b>Total</b>	71,75	12,15	72,97	12,31	74,74	11,21
	Esforzarse y tener éxito Pretest		Esforzarse y tener éxito Postest1		Esforzarse y tener éxito Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	68,93	9,75	68,07	12,15	68,88	9,69
<b>Experimental</b>	71,27	10,17	69,15	11,52	71,75	12,27
<b>Total</b>	70,16	10,00	68,64	11,79	70,39	11,16
	Fijarse en lo positivo Pretest		Fijarse en lo positivo Postest1		Fijarse en lo positivo Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	67,17	11,55	64,83	12,86	65,42	11,50
<b>Experimental</b>	62,95	14,88	61,14	14,11	65,63	14,61
<b>Total</b>	64,96	13,51	62,88	13,61	65,53	13,17
	Buscar ayuda profesional Pretest		Buscar ayuda profesional Postest1		Buscar ayuda profesional Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	48,33	14,49	51,61	18,56	51,53	17,77
<b>Experimental</b>	46,59	15,25	47,80	16,71	48,23	17,86
<b>Total</b>	47,42	14,86	49,60	17,64	49,80	17,82
	Buscar diversiones relajantes Pretest		Buscar diversiones relajantes Postest1		Buscar diversiones relajantes Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	73,85	13,04	77,24	12,73	77,36	11,44
<b>Experimental</b>	74,24	13,83	74,98	14,41	78,68	14,97
<b>Total</b>	74,06	13,41	76,05	13,64	78,05	13,37
	Distracción física Pretest		Distracción física Postest1		Distracción física Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	60,78	23,75	61,61	22,21	58,17	20,70
<b>Experimental</b>	57,48	19,08	59,71	22,18	59,22	22,55
<b>Total</b>	59,06	21,41	60,61	22,12	58,72	21,61



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

## CONCENTRARSE EN RESOLVER EL PROBLEMA Rp (2, 20, 38, 56, 72)

Sub-escala Concentrarse en resolver el problema, que aglutina los ítems 2, 20, 38, 56, 72.

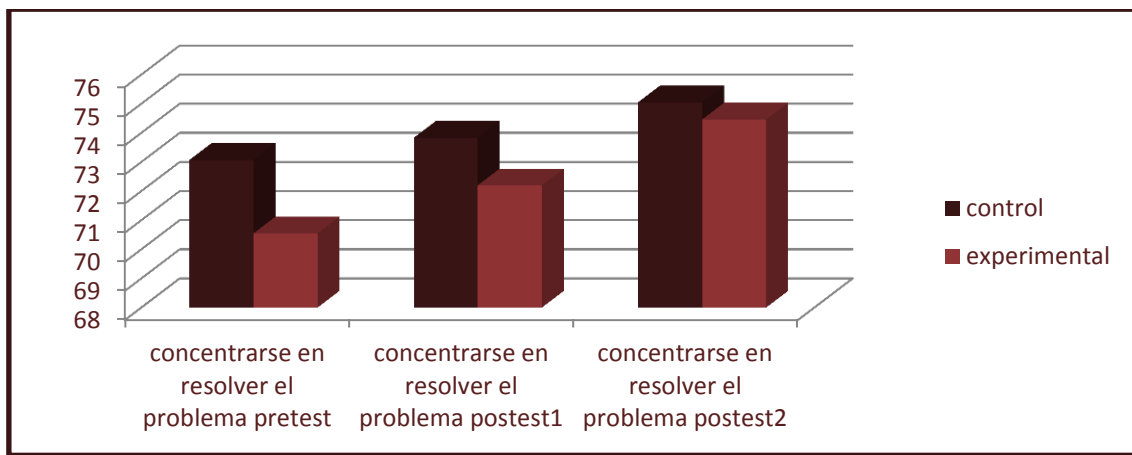


Figura 16: Puntuaciones en la subescala Concentrarse a resolver el problema

Tabla 88: Medias y desviaciones típicas en las puntuaciones Concentrarse en resolver el problema

	Concentrarse en resolver el problema Pretest		Concentrarse en resolver el problema Postest1		Concentrarse en resolver el problema Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	73,07	11,62	73,83	12,59	75,05	9,41
<b>Experimental</b>	70,55	12,58	72,20	12,09	74,46	12,70
<b>Total</b>	71,75	12,15	72,97	12,31	74,74	11,21

Tabla 89: Prueba de Esfericidad de Mauchly

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilonb		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
<b>factor1</b>	0,987	1,6	2	0,449	0,987	1	0,5



Tabla 90: Prueba de efectos intra-sujetos

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	552,801	2	276,401	3,367	0,036
	Greenhouse-Geisser	552,801	1,974	280,031	3,367	0,037
	Huynh-Feldt	552,801	2	276,401	3,367	0,036
	Límite-inferior	552,801	1	552,801	3,367	0,069
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	42,694	2	21,347	0,26	0,771
	Greenhouse-Geisser	42,694	1,974	21,627	0,26	0,768
	Huynh-Feldt	42,694	2	21,347	0,26	0,771
	Límite-inferior	42,694	1	42,694	0,26	0,611
<b>Error(factor1)</b>	Esfericidad asumida	20029,086	244	82,086		
	Greenhouse-Geisser	20029,086	240,837	83,165		
	Huynh-Feldt	20029,086	244	82,086		
	Límite-inferior	20029,086	122	164,173		

Tabla 91: Estadísticos de contraste en la subescala concentrarse en resolver el problema.

Estadísticos de contraste			
	Concentrarse en resolver el problema Pretest	Concentrarse en resolver el problema Postest1	Concentrarse en resolver el problema Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1694	1824,5	1889
<b>W de Wilcoxon</b>	3905	4035,5	4034
<b>Z</b>	-1,404	-0,609	-0,144
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,160	0,543	0,886

Tabla 92: Estadísticos de contraste, grupo control

Estadísticos de contraste-CONTROL			
	Concentrarse en resolver el problema Postest1 - Concentrarse en resolver el problema Pretest	Concentrarse en resolver el problema Postest2 - Concentrarse en resolver el problema Postest1	Concentrarse en resolver el problema Postest2 - Concentrarse en resolver el problema Pretest
<b>Z</b>	-0,542	-0,937	-1,279
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,588	0,349	0,201



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 93: Estadísticos de contraste, grupo experimental**

<b>Estadísticos de contraste-EXPERIMENTAL</b>			
	Concentrarse en resolver el problema Posttest1 - Concentrarse en resolver el problema Pretest	Concentrarse en resolver el problema Posttest2 - Concentrarse en resolver el problema Posttest1	Concentrarse en resolver el problema Posttest2 - Concentrarse en resolver el problema Pretest
<b>Z</b>	-1,072	-1,239	-2,410
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,284	0,215	0,016

Al analizar los datos obtenidos, vemos que no se dan diferencias entre los grupos en la subescala concentrarse en resolver el problema. Se observan diferencias dentro del grupo experimental entre el pre y el post2, aumentan los valores de concentrarse en resolver el problema, ( $p = .016$ ), lo que nos indica que esta estrategia de afrontamiento mejora dentro del grupo experimental a largo plazo.

### **ESFORZARSE Y TENER ÉXITO Es (3, 21, 39, 57, 73)**

Resultados de los análisis obtenidos en la subescala de afrontamiento dirigido a la resolución del problema, esforzarse y tener éxito, correspondiente a los ítems 3, 21, 39, 57, 73.

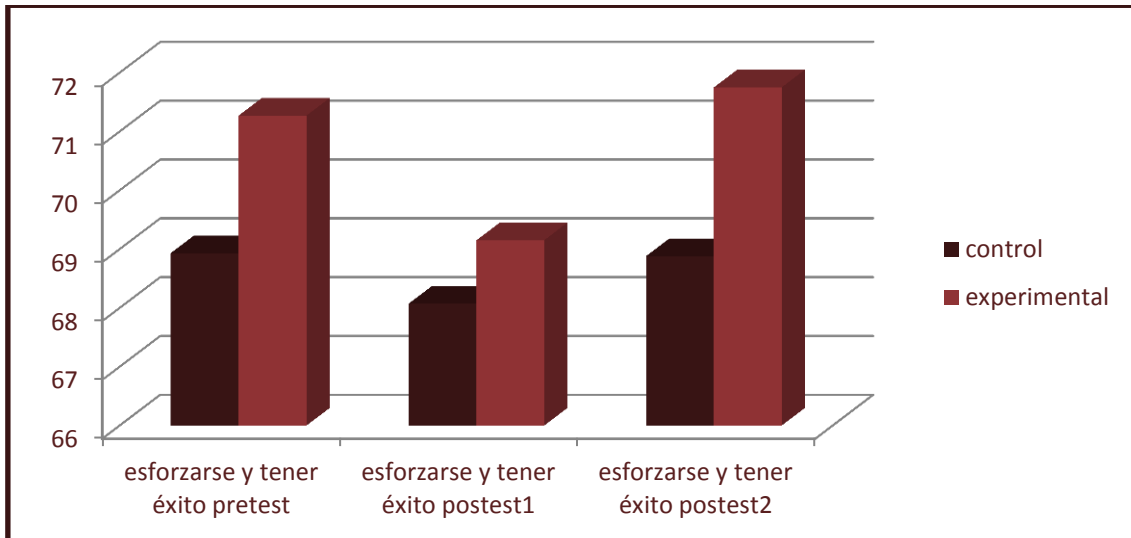


Figura 17: Puntuaciones en la subescala Esforzarse y tener éxito, en ambos grupos.

Tabla 94: Medias y Desviaciones típicas de los grupos control y experimental en la subescala esforzarse y tener éxito.

	Esforzarse y tener éxito Pretest		Esforzarse y tener éxito Postest1		Esforzarse y tener éxito Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	68,93	9,75	68,07	12,15	68,88	9,69
<b>Experimental</b>	71,27	10,17	69,15	11,52	71,75	12,27
<b>Total</b>	70,16	10,00	68,64	11,79	70,39	11,16

Tabla 95: Prueba de Esfericidad de Mauchly

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon <sub>b</sub>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
<b>factor1</b>	0,993	0,814	2	0,666	0,993	1	0,5



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 96: Pruebas de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	246,741	2	123,371	1,777	0,171
	Greenhouse-Geisser	246,741	1,987	124,198	1,777	0,172
	Huynh-Feldt	246,741	2	123,371	1,777	0,171
	Límite-inferior	246,741	1	246,741	1,777	0,185
	<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	62,999	2	31,5	0,454
	Greenhouse-Geisser	62,999	1,987	31,711	0,454	0,634
	Huynh-Feldt	62,999	2	31,5	0,454	0,636
	Límite-inferior	62,999	1	62,999	0,454	0,502
<b>Error(factor1)</b>	Esfericidad asumida	16937,001	244	69,414		
	Greenhouse-Geisser	16937,001	242,374	69,88		
	Huynh-Feldt	16937,001	244	69,414		
	Límite-inferior	16937,001	122	138,828		

**Tabla 97: Estadísticos de contraste en la subescala esforzarse y tener éxito**

Estadísticos de contraste			
	Esforzarse y tener éxito Pretest	Esforzarse y tener éxito Postest1	Esforzarse y tener éxito Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1749,5	1740,5	1550,5
<b>W de Wilcoxon</b>	3579,5	3510,5	3320,5
<b>Z</b>	-1,137	-1,028	-1,85
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,256	0,304	0,064

**Tabla 98: Estadísticos de contraste, grupo control.**

Estadísticos de contraste -CONTROL			
	Esforzarse y tener éxito Postest1 - Esforzarse y tener éxito Pretest	Esforzarse y tener éxito Postest2 - Esforzarse y tener éxito Postest1	Esforzarse y tener éxito Postest2 - Esforzarse y tener éxito Pretest
<b>Z</b>	-1,615	-0,849	-0,115
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,106	0,396	0,909



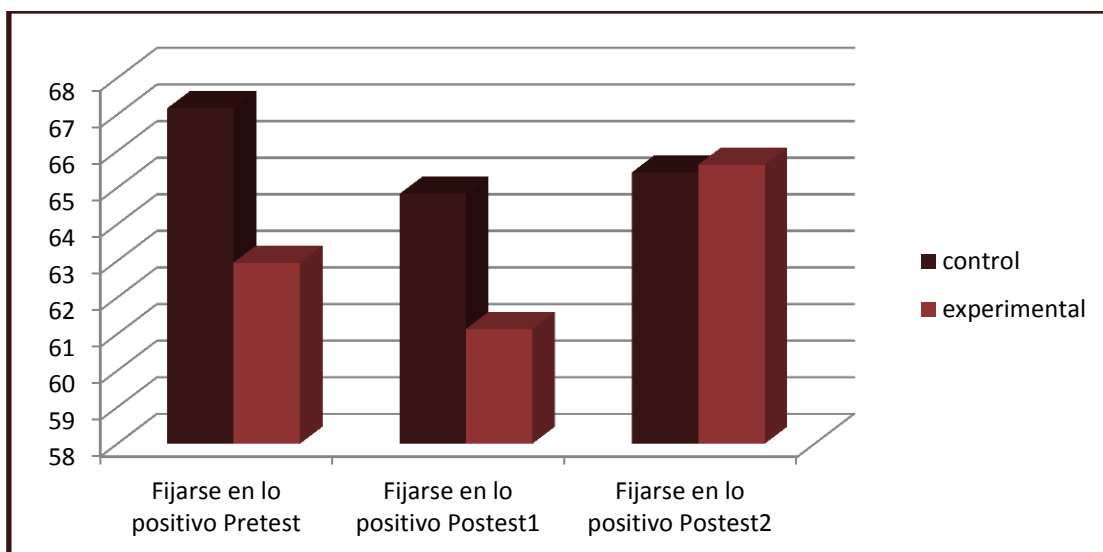
**Tabla 99: Estadísticos de control, grupo experimental**

Estadísticos de contraste - EXPERIMENTAL			
	Esforzarse y tener éxito Postest1 - Esforzarse y tener éxito Pretest	Esforzarse y tener éxito Postest2 - Esforzarse y tener éxito Postest1	Esforzarse y tener éxito Postest2 - Esforzarse y tener éxito Pretest
<b>Z</b>	-1,359	-1,868	-0,446
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,174	0,062	0,655

Como vemos en los datos obtenidos, en la subescala esforzarse y tener éxito, no se dan diferencias entre grupos ni momentos.

### **FIJARSE EN LO POSITIVO Po (15, 33, 51, 69)**

Resultados obtenidos en la subescala Fijarse en lo positivo, que comprende los ítems 15, 33, 51, 69.



**Figura 18: Puntuaciones en la subescala Fijarse en lo positivo, en ambos grupos.**



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 100: Medias y Desviaciones típicas de los grupos control y experimental en la subescala fijarse en lo positivo.**

	Fijarse en lo positivo Pretest		Fijarse en lo positivo Postest1		Fijarse en lo positivo Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	67,17	11,55	64,83	12,86	65,42	11,50
<b>Experimental</b>	62,95	14,88	61,14	14,11	65,63	14,61
<b>Total</b>	64,96	13,51	62,88	13,61	65,53	13,17

**Tabla 101: Prueba de Esfericidad de Mauchly**

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilonb		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	0,975	3,08	2	0,214	0,975	0,999	0,5

**Tabla 102: Pruebas de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.							
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	493,492	2	246,746	2,682	0,070	
	Greenhouse-Geisser	493,492	1,951	252,948	2,682	0,072	
	Huynh-Feldt	493,492	1,999	246,93	2,682	0,071	
	Límite-inferior	493,492	1	493,492	2,682	0,104	
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	327,363	2	163,682	1,779	0,171	
	Greenhouse-Geisser	327,363	1,951	167,796	1,779	0,172	
	Huynh-Feldt	327,363	1,999	163,803	1,779	0,171	
	Límite-inferior	327,363	1	327,363	1,779	0,185	
<b>Error(factor1)</b>	Esfericidad asumida	22451,201	244	92,013			
	Greenhouse-Geisser	22451,201	238,018	94,326			
	Huynh-Feldt	22451,201	243,819	92,082			
	Límite-inferior	22451,201	122	184,026			



**Tabla 103: Estadísticos de contraste en la subescala Fijarse en lo positivo.**

Estadísticos de contraste			
	Fijarse en lo positivo Pretest	Fijarse en lo positivo Postest1	Fijarse en lo positivo Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1589,5	1750,5	1836
<b>W de Wilcoxon</b>	3800,5	3961,5	3606
<b>Z</b>	-1,92	-0,979	-0,412
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,055	0,328	0,681

**Tabla 104: Estadísticos de contraste, grupo control**

Estadísticos de contraste - CONTROL			
	Fijarse en lo positivo Postest1 - Fijarse en lo positivo Pretest	Fijarse en lo positivo Postest2 - Fijarse en lo positivo Postest1	Fijarse en lo positivo Postest2 - Fijarse en lo positivo Pretest
<b>Z</b>	-1,107	-0,656	-0,713
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,268	0,512	0,476

**Tabla 105: Estadísticos de contraste, grupo experimental**

Estadísticos de contraste - EXPERIMENTAL			
	Fijarse en lo positivo Postest1 - Fijarse en lo positivo Pretest	Fijarse en lo positivo Postest2 - Fijarse en lo positivo Postest1	Fijarse en lo positivo Postest2 - Fijarse en lo positivo Pretest
<b>Z</b>	-0,599	-3,121	-1,422
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,549	0,002	0,155

Como vemos en los datos obtenidos, en lo referente a la subescala Fijarse en lo positivo, vemos que no se dan diferencias entre grupos. En el grupo experimental se dan diferencias entre el post1 y post2. Aumentan los valores en el post2.



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

### BUSCAR AYUDA PROFESIONAL Bap (16, 34, 52, 70)

Resultados obtenidos en los análisis en los ítems 16, 34, 52, 70, correspondientes a la subescala Buscar ayuda profesional dentro del estilo de afrontamiento dirigido a la resolución del problema.

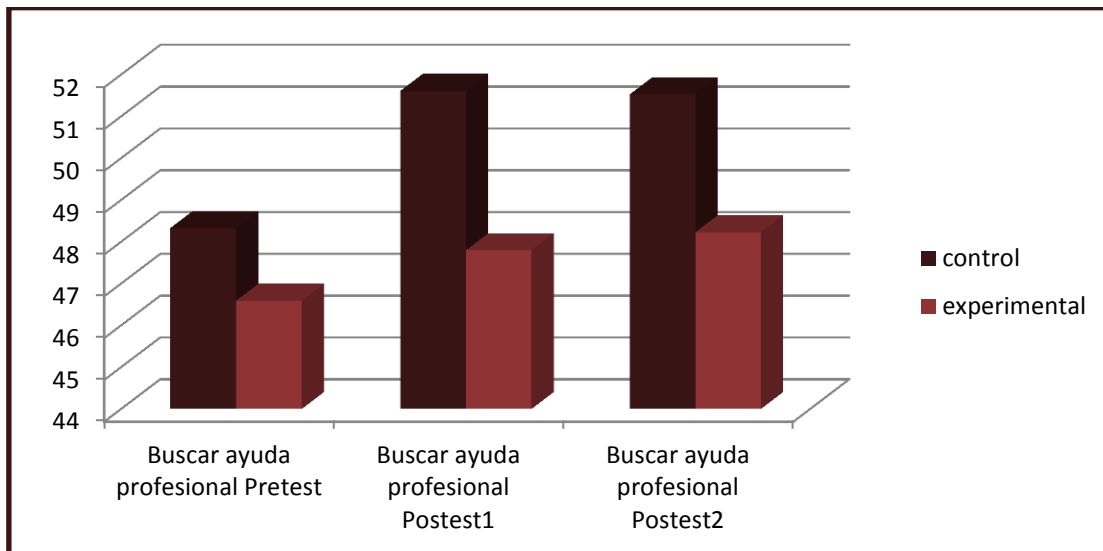


Figura 19: Puntuaciones de los grupo control y experimental en la subescala Buscar ayuda profesional, en los tres momentos de medición

Tabla 106: Medias y Desviaciones típicas de los grupos control y experimental en la subescala buscar ayuda profesional.

	Buscar ayuda profesional Pretest		Buscar ayuda profesional Posttest1		Buscar ayuda profesional Posttest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	48,33	14,49	51,61	18,56	51,53	17,77
<b>Experimental</b>	46,59	15,25	47,80	16,71	48,23	17,86
<b>Total</b>	47,42	14,86	49,60	17,64	49,80	17,82



**Tabla 107: Prueba de Esfericidad de Mauchly**

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon <sub>b</sub>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	0,993	0,878	2	0,645	0,993	1	0,5

**Tabla 108: Pruebas de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	541,992	2	270,996	1,767	0,173
	Greenhouse-Geisser	541,992	1,986	272,956	1,767	0,173
	Huynh-Feldt	541,992	2	270,996	1,767	0,173
	Límite-inferior	541,992	1	541,992	1,767	0,186
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	55,971	2	27,985	0,182	0,833
	Greenhouse-Geisser	55,971	1,986	28,188	0,182	0,832
	Huynh-Feldt	55,971	2	27,985	0,182	0,833
	Límite-inferior	55,971	1	55,971	0,182	0,670
<b>Error(factor1)</b>	Esfericidad asumida	37421,809	244	153,368		
	Greenhouse-Geisser	37421,809	242,248	154,477		
	Huynh-Feldt	37421,809	244	153,368		
	Límite-inferior	37421,809	122	306,736		

**Tabla 109: Estadísticos de contraste en la subescala Buscar ayuda profesional.**

Estadísticos de contraste			
	Buscar ayuda profesional Pretest	Buscar ayuda profesional Postest1	Buscar ayuda profesional Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1860,5	1738,5	1692
<b>W de Wilcoxon</b>	4071,5	3949,5	3837
<b>Z</b>	-0,587	-1,036	-1,135
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,557	0,300	0,256



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 110: Estadísticos de contraste, grupo control en la subescala buscar ayuda profesional.**

<b>Estadísticos de contraste - CONTROL</b>			
	Buscar ayuda profesional Postest1 - Buscar ayuda profesional Pretest	Buscar ayuda profesional Postest2 - Buscar ayuda profesional Postest1	Buscar ayuda profesional Postest2 - Buscar ayuda profesional Pretest
<b>Z</b>	-0,899	-0,533	-1,508
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,369	0,594	0,132

**Tabla 111: Estadísticos de contraste, grupo experimental en la subescala Buscar ayuda profesional**

<b>Estadísticos de contraste - EXPERIMENTAL</b>			
	Buscar ayuda profesional Postest1 - Buscar ayuda profesional Pretest	Buscar ayuda profesional Postest2 - Buscar ayuda profesional Postest1	Buscar ayuda profesional Postest2 - Buscar ayuda profesional Pretest
<b>Z</b>	-0,381	-0,046	-0,573
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,703	0,963	0,566

En la subescala Buscar ayuda profesional, no se dan diferencias entre grupos ni momento



### BUSCAR DIVERSIONES RELAJANTES Dr (17, 35, 53)

Subescala Buscar diversiones relajantes, a la que corresponden los ítems 17, 35 y 53, reflejan los siguientes resultados.

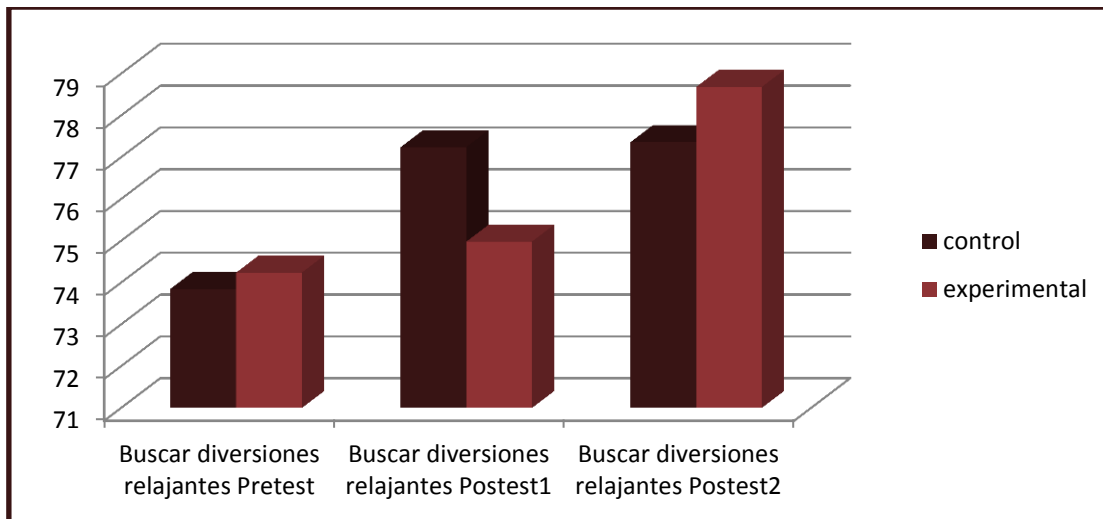


Figura 20: Puntuaciones de la subescala buscar diversiones relajantes, en ambos grupos en los tres momentos de medición.

Tabla 112: Medias y Desviaciones típicas de los grupos control y experimental en la subescala buscar diversiones relajantes.

	Buscar diversiones relajantes Pretest		Buscar diversiones relajantes Posttest1		Buscar diversiones relajantes Posttest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	73,85	13,04	77,24	12,73	77,36	11,44
<b>Experimental</b>	74,24	13,83	74,98	14,41	78,68	14,97
<b>Total</b>	74,06	13,41	76,05	13,64	78,05	13,37



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 113: Prueba de Esfericidad de Mauchly**

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon <sub>b</sub>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	0,953	5,88	2	0,053	0,955	0,977	0,5

**Tabla 114: Prueba de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	1078,789	2	539,395	5,553	0,004
	Greenhouse-Geisser	1078,789	1,909	564,979	5,553	0,005
	Huynh-Feldt	1078,789	1,955	551,827	5,553	0,005
	Límite-inferior	1078,789	1	1078,789	5,553	0,020
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	216,209	2	108,104	1,113	0,330
	Greenhouse-Geisser	216,209	1,909	113,232	1,113	0,328
	Huynh-Feldt	216,209	1,955	110,596	1,113	0,329
	Límite-inferior	216,209	1	216,209	1,113	0,294
<b>Error(factor1)</b>	Esfericidad asumida	23699,598	244	97,129		
	Greenhouse-Geisser	23699,598	232,951	101,736		
	Huynh-Feldt	23699,598	238,503	99,368		
	Límite-inferior	23699,598	122	194,259		

**Tabla 115: Estadísticos de contraste en la subescala Buscar diversiones relajantes**

Estadísticos de contraste			
	Buscar diversiones relajantes Pretest	Buscar diversiones relajantes Postest1	Buscar diversiones relajantes Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1943,5	1783,5	1783,5
<b>W de Wilcoxon</b>	3773,5	3994,5	3553,5
<b>Z</b>	-0,181	-0,819	-0,679
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,856	0,413	0,497



**Tabla 116: Estadísticos de contraste, grupo control, en la subescala buscar diversiones relajantes**

Estadísticos de contraste - CONTROL			
	Buscar diversiones relajantes Postest1 - Buscar diversiones relajantes Pretest	Buscar diversiones relajantes Postest2 - Buscar diversiones relajantes Postest1	Buscar diversiones relajantes Postest2 - Buscar diversiones relajantes Pretest
<b>Z</b>	-1,999	-0,264	-1,888
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,046	0,792	0,059

**Tabla 117: Estadísticos de contraste, grupo experimental, en la subescala Buscar diversiones relajantes.**

Estadísticos de contraste EXPERIMENTAL			
	Buscar diversiones relajantes Postest1 - Buscar diversiones relajantes Pretest	Buscar diversiones relajantes Postest2 - Buscar diversiones relajantes Postest1	Buscar diversiones relajantes Postest2 - Buscar diversiones relajantes Pretest
<b>Z</b>	-0,687	-2,241	-2,439
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,492	0,025	0,015

En la subescala Buscar diferencias relajantes, no se dan diferencias entre grupos.

El grupo control presenta diferencias entre el pre y el post1, valores más altos en el post1. El grupo experimental presenta diferencias entre el post2 y los otros dos momentos, en el post2 aumentan los valores, lo que nos indica en ambos casos, que la intervención en control de ansiedad, si provoca un cambio en los alumnos cuando reciben el programa.



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

## DISTRACCIÓN FÍSICA DF (18,36,54)

Resultados obtenidos en los análisis realizados con las puntuaciones de los ítems 18, 36 y 54, de la subescala Distracción física.

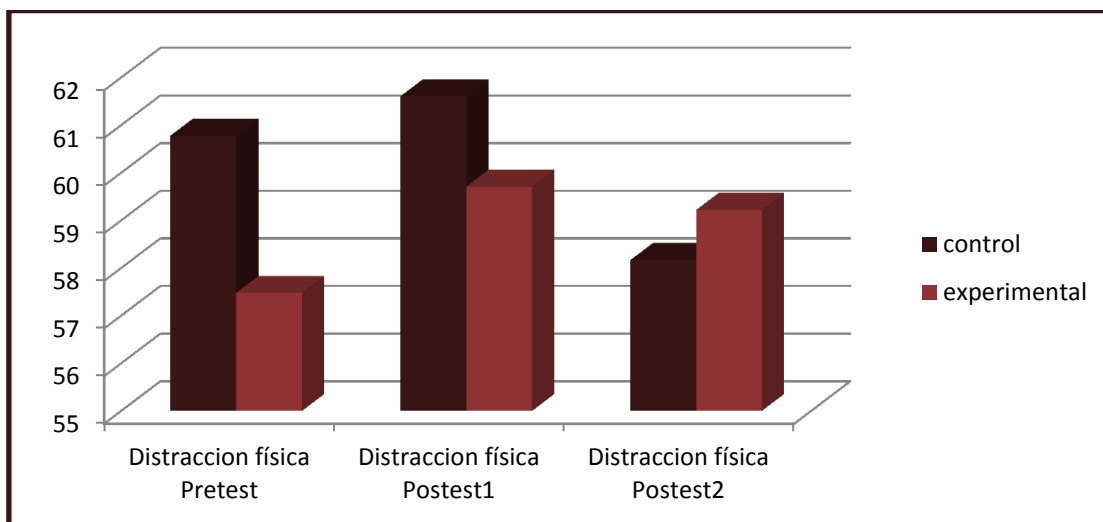


Figura 21: Puntuaciones de los dos grupos en los tres momentos en la escala de distracción física.

Tabla 118: Medias y Desviaciones típicas de los grupos control y experimental en la subescala buscar diversiones relajantes.

	Distracción física Pretest		Distracción física Posttest1		Distracción física Posttest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	60,78	23,75	61,61	22,21	58,17	20,70
<b>Experimental</b>	57,48	19,08	59,71	22,18	59,22	22,55
<b>Total</b>	59,06	21,41	60,61	22,12	58,72	21,61



**Tabla 119: Prueba de esfericidad de Mauchly**

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	0,964	4,498	2	0,105	0,965	0,988	0,5

**Tabla 120: Prueba de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	312,089	2	156,045	1,499	0,225
	Greenhouse-Geisser	312,089	1,93	161,739	1,499	0,226
	Huynh-Feldt	312,089	1,976	157,934	1,499	0,226
	Límite-inferior	312,089	1	312,089	1,499	0,223
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	261,756	2	130,878	1,257	0,286
	Greenhouse-Geisser	261,756	1,93	135,654	1,257	0,286
	Huynh-Feldt	261,756	1,976	132,462	1,257	0,286
	Límite-inferior	261,756	1	261,756	1,257	0,264
<b>Error(factor1)</b>	Esfericidad asumida	25396,088	244	104,082		
	Greenhouse-Geisser	25396,088	235,409	107,881		
	Huynh-Feldt	25396,088	241,081	105,342		
	Límite-inferior	25396,088	122	208,165		

**Tabla 121: Estadísticos de contraste para la subescala Distracción física**

Estadísticos de contraste			
	Distracción física Pretest	Distracción física Postest1	Distracción física Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1846,5	1864	1901,5
<b>W de Wilcoxon</b>	4057,5	4075	3671,5
<b>Z</b>	-0,656	-0,413	-0,08
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,512	0,680	0,936



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 122: Estadísticos de contraste, grupo control para la subescala Distracción física**

<b>Estadísticos de contraste - CONTROL</b>			
	Distracción física Postest1 - Distracción física Pretest	Distracción física Postest2 - Distracción física Postest1	Distracción física Postest2 - Distracción física Pretest
<b>Z</b>	-0,428	-2,366	-1,403
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,669	0,018	0,160

**Tabla 123: Estadísticos de contraste, grupo experimental para la subescala Distracción física**

<b>Estadísticos de contraste - EXPERIMENTAL</b>			
	Distracción física Postest1 - Distracción física Pretest	Distracción física Postest2 - Distracción física Postest1	Distracción física Postest2 - Distracción física Pretest
<b>Z</b>	-1,151	-0,567	-0,727
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,250	0,570	0,467

En lo referente a la subescala distracción física, vemos tras analizar los resultados que no se dan diferencias entre grupos. En el grupo control se observan diferencias entre el post1 y el post2, descienden los valores en el post2.



### Afrontamiento en relación con los demás

A continuación se presentan los resultados de los diversos análisis realizados en el tipo de afrontamiento en relación con los demás, con sus subescalas:

**Tabla 124: Media y desviaciones típicas de la muestra en las subescalas del tipo de afrontamiento en relación a los demás**

Desviación típica	Buscar apoyo social Pretest		Buscar apoyo social Postest1		Buscar apoyo social Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	68,27	17,02	67,86	19,76	73,97	14,96
<b>Experimental</b>	71,82	18,26	70,55	19,92	75,57	16,42
<b>Total</b>	70,13	17,70	69,28	19,81	74,81	15,70
	Invertir en amigos íntimos Pretest		Invertir en amigos íntimos Postest1		Invertir en amigos íntimos Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	67,73	12,32	68,20	12,87	69,15	12,76
<b>Experimental</b>	68,00	13,16	66,55	13,56	68,49	13,87
<b>Total</b>	67,87	12,72	67,33	13,22	68,81	13,30
	Buscar pertenencia Pretest		Buscar pertenencia Postest1		Buscar pertenencia Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	70,60	10,46	71,19	12,06	70,17	11,49
<b>Experimental</b>	69,82	11,77	69,58	12,99	72,55	11,79
<b>Total</b>	70,19	11,13	70,34	12,54	71,42	11,66
	Acción social Pretest		Acción social Postest1		Acción social Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	38,33	11,00	40,25	12,16	41,69	10,73
<b>Experimental</b>	38,42	9,28	38,48	10,60	40,55	12,70
<b>Total</b>	38,38	10,09	39,32	11,35	41,10	11,77
	Buscar apoyo espiritual Pretest		Buscar apoyo espiritual Postest1		Buscar apoyo espiritual Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	35,62	8,74	36,61	13,21	37,47	11,19
<b>Experimental</b>	34,62	7,35	35,23	8,29	38,00	9,01
<b>Total</b>	35,10	8,03	35,88	10,87	37,75	10,07



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

## BUSCAR APOYO SOCIAL As (1,19, 37, 55, 71)

Resultados obtenidos en la subescala Buscar apoyo social, perteneciente al modo de afrontamiento dirigido a los demás, reflejado en los ítems 1, 19, 37, 55, 71.

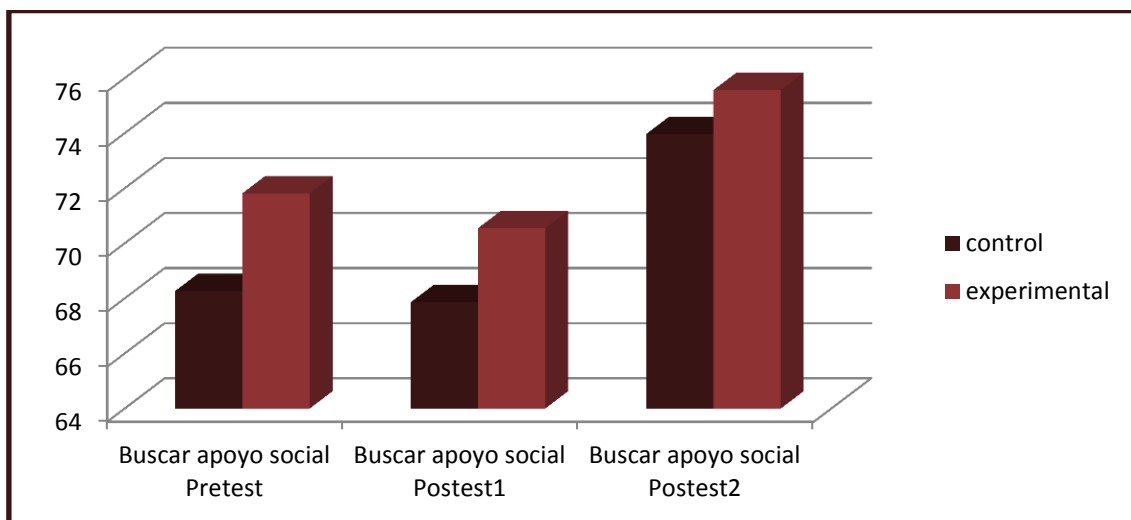


Figura 22: Puntuaciones en la subescala Buscar apoyo social en los dos grupos en los tres momentos de medición.

Tabla 125: media y Desviación típica en los dos grupos en los tres momentos de medición.

	Buscar apoyo social Pretest		Buscar apoyo social Posttest1		Buscar apoyo social Posttest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	68,27	17,02	67,86	19,76	73,97	14,96
<b>Experimental</b>	71,82	18,26	70,55	19,92	75,57	16,42
<b>Total</b>	70,13	17,70	69,28	19,81	74,81	15,70

Tabla 126: Prueba de Esfericidad de Mauchly

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilonb		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
<b>factor1</b>	0,996	0,444	2	0,801	0,996	1	0,5



**Tabla 127: Pruebas de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	2424,727	2	1212,364	9,665	0,000
	Greenhouse-Geisser	2424,727	1,993	1216,809	9,665	0,000
	Huynh-Feldt	2424,727	2	1212,364	9,665	0,000
	Límite-inferior	2424,727	1	2424,727	9,665	0,002
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	42,276	2	21,138	0,169	0,845
	Greenhouse-Geisser	42,276	1,993	21,215	0,169	0,844
	Huynh-Feldt	42,276	2	21,138	0,169	0,845
	Límite-inferior	42,276	1	42,276	0,169	0,682
<b>Error(factor1)</b>	Esfericidad asumida	30606,155	244	125,435		
	Greenhouse-Geisser	30606,155	243,109	125,895		
	Huynh-Feldt	30606,155	244	125,435		
	Límite-inferior	30606,155	122	250,87		

**Tabla 128: Estadísticos de contraste para la subescala Buscar apoyo social**

Estadísticos de contraste			
	Buscar apoyo social Pretest	Buscar apoyo social Postest1	Buscar apoyo social Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1715,5	1761,5	1724,5
<b>W de Wilcoxon</b>	3545,5	3531,5	3494,5
<b>Z</b>	-1,296	-0,919	-0,969
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,195	0,358	0,333

**Tabla 129: Estadísticos de contraste grupo control para la subescala Buscar apoyo social**

Estadísticos de contraste-CONTROL			
	Buscar apoyo social Postest1 - Buscar apoyo social Pretest	Buscar apoyo social Postest2 - Buscar apoyo social Postest1	Buscar apoyo social Postest2 - Buscar apoyo social Pretest
<b>Z</b>	-0,588	-2,570	-2,891
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,556	0,010	0,004



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

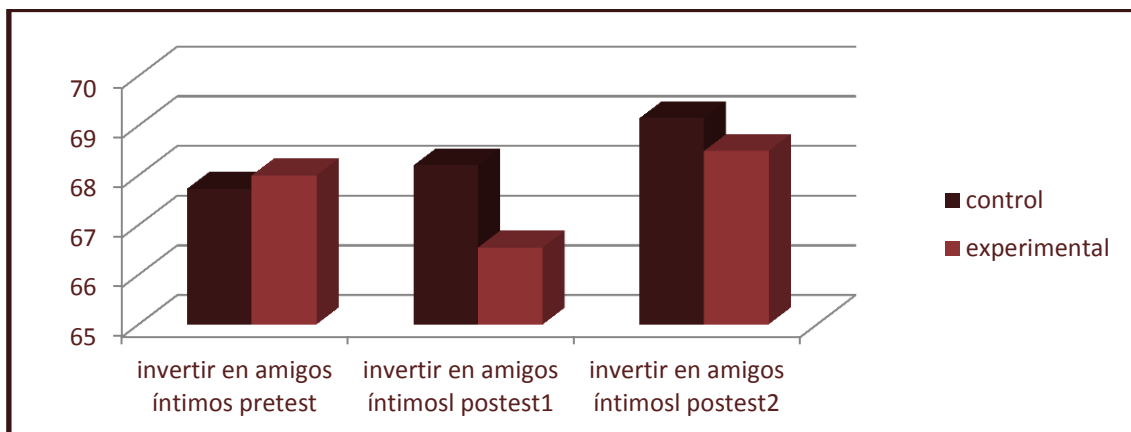
**Tabla 130: Estadísticos de contraste grupo experimental para la subescala Buscar apoyo social**

Estadísticos de contraste-EXPERIMENTAL			
	Buscar apoyo social Postest1 - Buscar apoyo social Pretest	Buscar apoyo social Postest2 - Buscar apoyo social Postest1	Buscar apoyo social Postest2 - Buscar apoyo social Pretest
<b>Z</b>	-0,324	-2,543	-2,345
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,746	0,011	0,019

En la subescala Buscar apoyo social, no se dan diferencias entre grupos. Existen diferencias entre el post2 y los otros dos momentos en ambos grupos, aumentan los valores en el post2.

### **INVERTIR EN AMIGOS INTIMOS Ai (5, 23, 41, 59, 75)**

Resultados obtenidos en la subescala Invertir en amigos íntimos, a la que corresponden los ítems 5, 23, 41, 59, 75.



**Figura 23: Puntuaciones en invertir en amigos íntimos en los alumnos de ambos grupos y en los tres momentos del estudio.**



## Capítulo 6. Resultados

**Tabla 131: Media y desviación típica ambos grupos en la subescala Invertir en amigos íntimos**

	Invertir en amigos íntimos Pretest		Invertir en amigos íntimos Postest1		Invertir en amigos íntimos Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	67,73	12,32	68,20	12,87	69,15	12,76
<b>Experimental</b>	68,00	13,16	66,55	13,56	68,49	13,87
<b>Total</b>	67,87	12,72	67,33	13,22	68,81	13,30

**Tabla 132: Prueba de Esfericidad de Mauchly**

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon <sub>b</sub>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	0,947	6,537	2	0,038	0,95	0,973	0,5

**Tabla 133: Pruebas de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	158,211	2	79,106	0,976	0,378
	Greenhouse-Geisser	158,211	1,9	83,266	0,976	0,375
	Huynh-Feldt	158,211	1,945	81,337	0,976	0,377
	Límite-inferior	158,211	1	158,211	0,976	0,325
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	53,437	2	26,718	0,33	0,72
	Greenhouse-Geisser	53,437	1,9	28,124	0,33	0,708
	Huynh-Feldt	53,437	1,945	27,472	0,33	0,714
	Límite-inferior	53,437	1	53,437	0,33	0,567
<b>Error(factor1)</b>	Esfericidad asumida	19783,896	244	81,082		
	Greenhouse-Geisser	19783,896	231,809	85,346		
	Huynh-Feldt	19783,896	237,305	83,369		
	Límite-inferior	19783,896	122	162,163		



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 134: Estadísticos de contraste para la subescala invertir en amigos íntimos**

<b>Estadísticos de contraste</b>			
	Invertir en amigos íntimos Pretest	Invertir en amigos íntimos Postest1	Invertir en amigos íntimos Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1954,5	1867	1834
<b>W de Wilcoxon</b>	3784,5	4078	3979
<b>Z</b>	-0,125	-0,397	-0,42
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	<b>0,900</b>	<b>0,691</b>	<b>0,675</b>

**Tabla 135: Estadísticos de contraste, grupo control, para la subescala invertir en amigos íntimos**

<b>Estadísticos de contraste- CONTROL</b>			
	Invertir en amigos íntimos Postest1 - Invertir en amigos íntimos Pretest	Invertir en amigos íntimos Postest2 - Invertir en amigos íntimos Postest1	Invertir en amigos íntimos Postest2 - Invertir en amigos íntimos Pretest
<b>Z</b>	-0,129	-0,572	-1,198
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,897	0,568	0,231

**Tabla 136: estadísticos de contraste, grupo experimental, para la subescala invertir en amigos íntimos**

<b>Estadísticos de contraste-EXPERIMENTAL</b>			
	Invertir en amigos íntimos Postest1 - Invertir en amigos íntimos Pretest	Invertir en amigos íntimos Postest2 - Invertir en amigos íntimos Postest1	Invertir en amigos íntimos Postest2 - Invertir en amigos íntimos Pretest
<b>Z</b>	-1,034	-1,153	-0,751
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,301	0,249	0,453

Como vemos en los resultados, en la subescala Invertir en amigos íntimos, no se dan diferencias entre grupos ni momentos.



### BUSCAR PERTENENCIA Pe (6, 24, 42, 60, 76)

Resultados relativos a la subescala Buscar pertenencia, a través de los ítems, 6, 24, 42, 60 y 76.

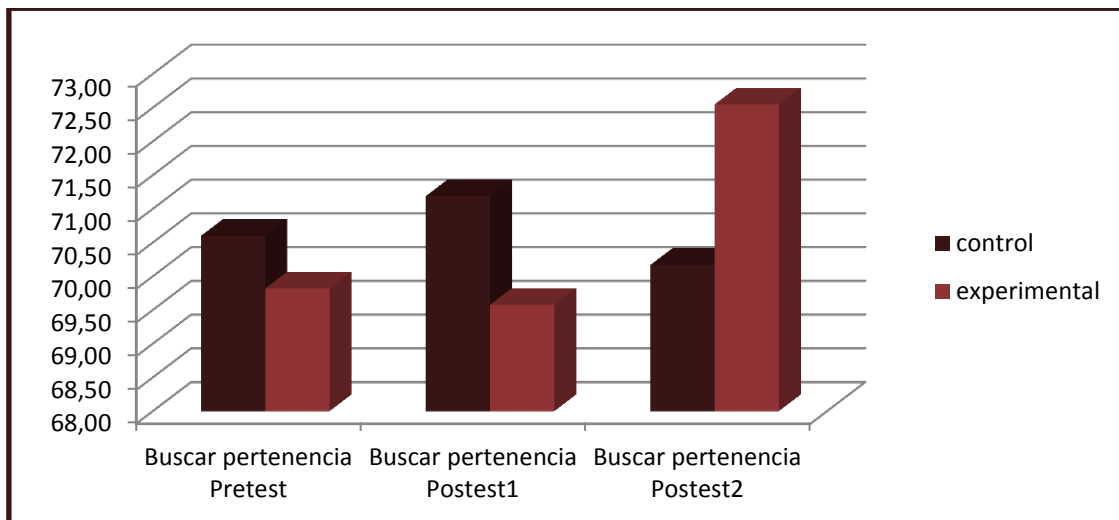


Figura 24: Puntuaciones en la subescala reservar para sí, en los grupos experimental y control

Tabla 137: Media y Desviación típica de ambos grupos para la subescala Buscar pertenencia

	Buscar pertenencia Pretest		Buscar pertenencia Postest1		Buscar pertenencia Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	70,60	10,46	71,19	12,06	70,17	11,49
<b>Experimental</b>	69,82	11,77	69,58	12,99	72,55	11,79
<b>Total</b>	70,19	11,13	70,34	12,54	71,42	11,66

Tabla 138: Prueba de esfericidad de Mauchly

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon <sub>b</sub>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
<b>factor1</b>	0,969	3,818	2	0,148	0,97	0,993	0,5



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 139: Pruebas de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	109,3	2	54,65	0,732	0,482
	Greenhouse-Geisser	109,3	1,94	56,348	0,732	0,478
	Huynh-Feldt	109,3	1,987	55,015	0,732	0,481
	Límite-inferior	109,3	1	109,3	0,732	0,394
	<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	311,107	2	155,553	2,085
	Greenhouse-Geisser	311,107	1,94	160,385	2,085	0,128
	Huynh-Feldt	311,107	1,987	156,591	2,085	0,127
	Límite-inferior	311,107	1	311,107	2,085	0,151
<b>Error(factor1)</b>	Esfericidad asumida	18206,657	244	74,617		
	Greenhouse-Geisser	18206,657	236,649	76,935		
	Huynh-Feldt	18206,657	242,383	75,115		
	Límite-inferior	18206,657	122	149,235		

**Tabla 140: Estadísticos de contraste para la subescala Buscar pertenencia**

Estadísticos de contraste			
	Buscar pertenencia Pretest	Buscar pertenencia Postest1	Buscar pertenencia Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1950	1854,5	1688,5
<b>W de Wilcoxon</b>	3780	4065,5	3458,5
<b>Z</b>	-0,148	-0,46	-1,153
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,883	0,646	0,249

**Tabla 141: Estadísticos de contraste del grupo control para la subescala Buscar pertenencia**

Estadísticos de contraste-CONTROL			
	Buscar pertenencia Postest1 - Buscar pertenencia Pretest	Buscar pertenencia Postest2 - Buscar pertenencia Postest1	Buscar pertenencia Postest2 - Buscar pertenencia Pretest
<b>Z</b>	-0,341	-0,547	-0,56
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,733	0,584	0,576



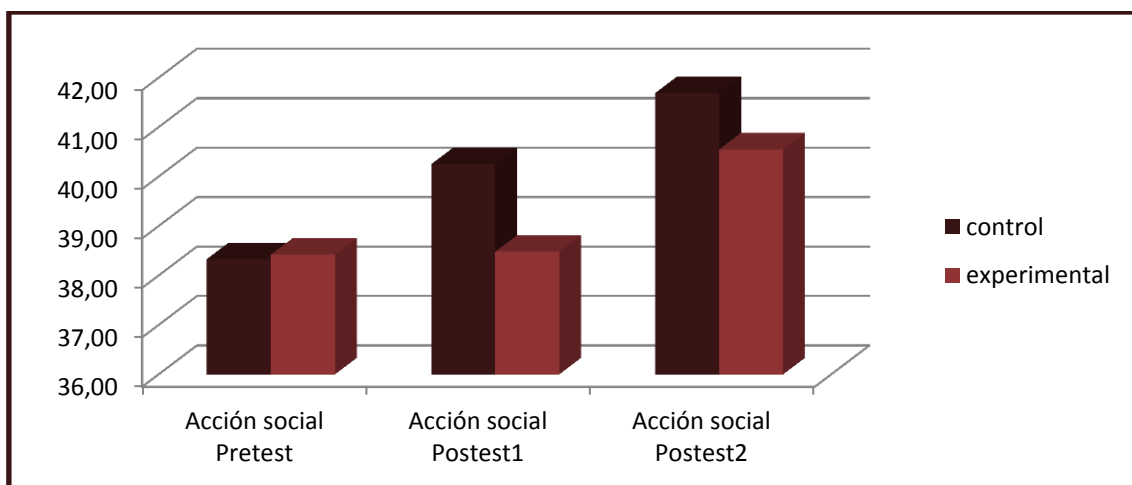
**Tabla 142: Estadísticos de contraste del grupo experimental para la subescala Buscar pertenencia**

Estadísticos de contraste-EXPERIMENTAL			
	Buscar pertenencia Postest1 - Buscar pertenencia Pretest	Buscar pertenencia Postest2 - Buscar pertenencia Postest1	Buscar pertenencia Postest2 - Buscar pertenencia Pretest
<b>Z</b>	-0,116	-2,159	-1,51
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,908	0,031	0,131

En la subescala Buscar pertenencia, vemos al analizar los datos que no se dan diferencias entre grupos. Sin embargo, en el grupo experimental se observan diferencias entre el post1 y post2, aumentan los valores en el post2.

### ACCIÓN SOCIAL So (10, 28, 46, 64)

Resultados obtenidos en la escala Acción Social, perteneciente al modo de Afrontamiento en relación con los demás, a través de los ítems 10, 28, 46, 64.



**Figura 25: Puntuaciones de ambos grupos para la subescala reservar para sí**



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 143: Medias y desviaciones típicas para la subescala Acción social**

	Acción social Pretest		Acción social Posttest1		Acción social Posttest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	38,33	11,00	40,25	12,16	41,69	10,73
<b>Experimental</b>	38,42	9,28	38,48	10,60	40,55	12,70
<b>Total</b>	38,38	10,09	39,32	11,35	41,10	11,77

**Tabla 144: Prueba de esfericidad de Mauchly**

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilonb		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	1	0,016	2	0,992	1	1	0,5

**Tabla 145: Pruebas de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	496,458	2	248,229	3,461	0,033
	Greenhouse-Geisser	496,458	2	248,262	3,461	0,033
	Huynh-Feldt	496,458	2	248,229	3,461	0,033
	Límite-inferior	496,458	1	496,458	3,461	0,065
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	54,2	2	27,1	0,378	0,686
	Greenhouse-Geisser	54,2	2	27,104	0,378	0,686
	Huynh-Feldt	54,2	2	27,1	0,378	0,686
	Límite-inferior	54,2	1	54,2	0,378	0,540
<b>Error(factor1)</b>	Esfericidad asumida	17502,569	244	71,732		
	Greenhouse-Geisser	17502,569	243,968	71,741		
	Huynh-Feldt	17502,569	244	71,732		
	Límite-inferior	17502,569	122	143,464		



**Tabla 146: Estadísticos de contraste para la subescala Acción Social**

Estadísticos de contraste			
	Acción social Pretest	Acción social Postest1	Acción social Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1883,5	1791,5	1809
<b>W de Wilcoxon</b>	3713,5	4002,5	3954
<b>Z</b>	-0,478	-0,779	-0,548
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,633	0,436	0,584

**Tabla 147: Estadísticos de contraste del grupo control para la subescala Acción Social**

Estadísticos de contraste-CONTROL			
	Acción social Postest1 - Acción social Pretest	Acción social Postest2 - Acción social Postest1	Acción social Postest2 - Acción social Pretest
<b>Z</b>	-0,89	-1,887	-2,611
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,373	0,059	0,009

**Tabla 148: Estadísticos de contraste del grupo experimental para la subescala Acción Social**

Estadísticos de contraste-EXPERIMENTAL			
	Acción social Postest1 - Acción social Pretest	Acción social Postest2 - Acción social Postest1	Acción social Postest2 - Acción social Pretest
<b>Z</b>	-0,178	-1,284	-1,35
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,859	0,199	0,177

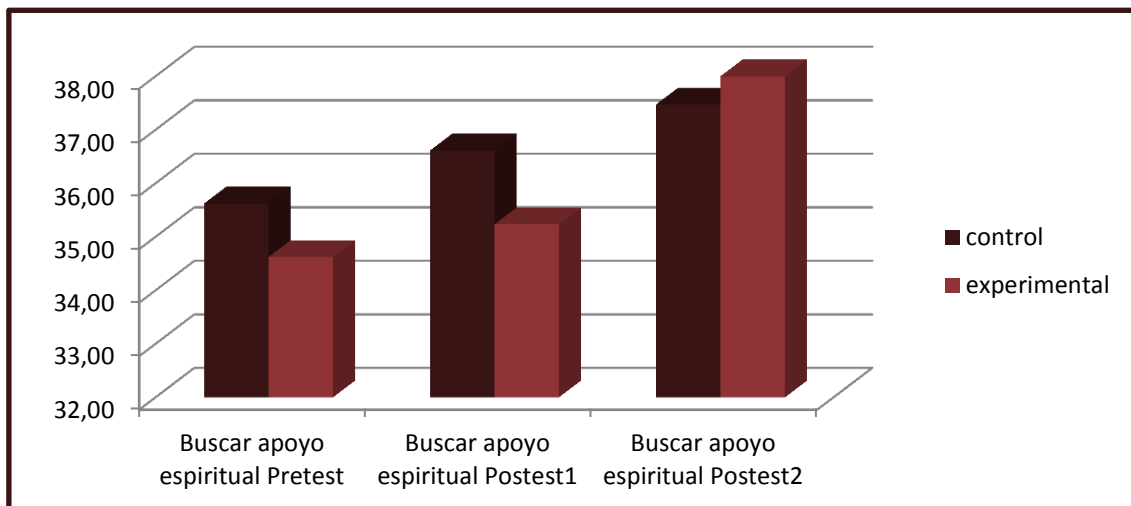


Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

En la subescala Acción Social, vemos que no se dan diferencias entre grupos. En el grupo control existen diferencias entre el pretest y el posttest2, con valores más altos en el post2.

### **BUSCAR APOYO ESPIRITUAL Ae (14, 32, 50, 68)**

Resultados obtenidos en las puntuaciones de los ítems 14, 32, 50 y 68, que conforman la subescala Buscar apoyo espiritual.



**Figura 26: Puntuaciones de la muestra para la subescala Buscar apoyo espiritual**

**Tabla 149: Media y Desviación típica para la subescala Buscar apoyo espiritual**

	Buscar apoyo espiritual Pretest		Buscar apoyo espiritual Posttest1		Buscar apoyo espiritual Posttest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	35,62	8,74	36,61	13,21	37,47	11,19
<b>Experimental</b>	34,62	7,35	35,23	8,29	38,00	9,01
<b>Total</b>	35,10	8,03	35,88	10,87	37,75	10,07



**Tabla 150: Prueba de esfericidad de Mauchly**

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon <sub>b</sub>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	0,999	0,131	2	0,937	0,999	1	0,5

**Tabla 151: Pruebas de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	475,432	2	237,716	4,018	0,019
	Greenhouse-Geisser	475,432	1,998	237,973	4,018	0,019
	Huynh-Feldt	475,432	2	237,716	4,018	0,019
	Límite-inferior	475,432	1	475,432	4,018	0,047
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	54,088	2	27,044	0,457	0,634
	Greenhouse-Geisser	54,088	1,998	27,073	0,457	0,633
	Huynh-Feldt	54,088	2	27,044	0,457	0,634
	Límite-inferior	54,088	1	54,088	0,457	0,5
<b>Error (factor1)</b>	Esfericidad asumida	14435,842	244	59,163		
	Greenhouse-Geisser	14435,842	243,737	59,227		
	Huynh-Feldt	14435,842	244	59,163		
	Límite-inferior	14435,842	122	118,327		

**Tabla 152: Estadísticos de contraste para la subescala Buscar apoyo espiritual**

Estadísticos de contraste			
	Buscar apoyo espiritual Pretest	Buscar apoyo espiritual Postest1	Buscar apoyo espiritual Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1922	1880,5	1772
<b>W de Wilcoxon</b>	4133	3650,5	3542
<b>Z</b>	-0,291	-0,338	-0,747
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,771	0,735	0,455



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 153: Estadísticos de contraste, grupo control, para la subescala Buscar apoyo espiritual**

<b>Estadísticos de contraste-CONTROL</b>			
	Buscar apoyo espiritual Postest1 - Buscar apoyo espiritual Pretest	Buscar apoyo espiritual Postest2 - Buscar apoyo espiritual Postest1	Buscar apoyo espiritual Postest2 - Buscar apoyo espiritual Pretest
<b>Z</b>	-0,727	-1,758	-1,282
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,467	0,079	0,200

**Tabla 154: Estadísticos de contraste, grupo experimental para la subescala Buscar apoyo espiritual**

<b>Estadísticos de contraste-EXPERIMENTAL</b>			
	Buscar apoyo espiritual Postest1 - Buscar apoyo espiritual Pretest	Buscar apoyo espiritual Postest2 - Buscar apoyo espiritual Postest1	Buscar apoyo espiritual Postest2 - Buscar apoyo espiritual Pretest
<b>Z</b>	-0,264	-2,019	-2,289
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,791	0,043	0,022

No se dan diferencias entre grupos. En el grupo experimental se dan diferencias entre el postest2 y los otros dos momentos, valores más altos en el postest2.



### Afrontamiento improductivo

Resultados obtenidos para el modo de afrontamiento denominado improductivo y que se reflejan en las siguientes subescalas.

**Tabla 155a: Medias y desviaciones típicas para las subescalas del Afrontamiento Improductivo**

	Preocuparse Pretest		Preocuparse Postest1		Preocuparse Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	71,67	10,96	69,90	13,52	69,63	11,68
<b>Experimental</b>	75,33	10,81	72,00	12,67	70,52	12,52
<b>Total</b>	73,59	10,99	71,01	13,07	70,10	12,09
	Hacerse ilusiones Pretest		Hacerse ilusiones Postest1		Hacerse ilusiones Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	58,07	13,92	56,95	14,54	54,10	13,62
<b>Experimental</b>	58,30	14,00	55,70	13,88	53,85	14,61
<b>Total</b>	58,19	13,91	56,29	14,15	53,97	14,09
	Falta de afrontamiento Pretest		Falta de afrontamiento Postest1		Falta de afrontamiento Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	41,47	12,15	38,85	10,32	37,83	11,17
<b>Experimental</b>	40,35	10,55	38,48	12,74	33,85	9,54
<b>Total</b>	40,88	11,31	38,66	11,62	35,74	10,50
	Reducción de la tensión Pretest		Reducción de la tensión Postest1		Reducción de la tensión Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	45,20	11,56	43,46	11,40	44,41	12,02
<b>Experimental</b>	45,88	12,30	44,42	14,14	41,72	10,79
<b>Total</b>	45,56	11,91	43,97	12,88	43,00	11,42
	Ignorar el problema Pretest		Ignorar el problema Postest1		Ignorar el problema Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	34,92	13,16	35,42	12,12	33,05	11,14
<b>Experimental</b>	33,56	12,58	35,00	12,98	32,23	11,79
<b>Total</b>	34,21	12,83	35,20	12,53	32,62	11,45



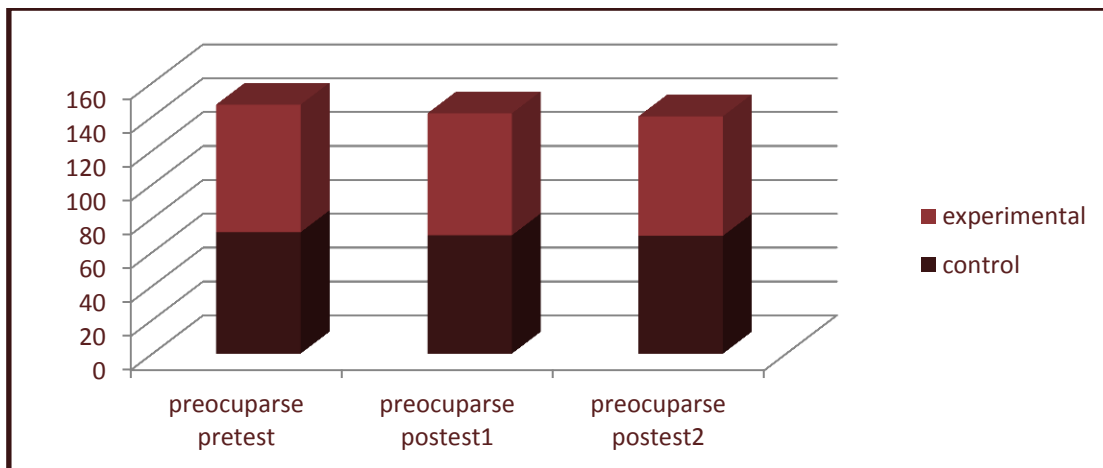
Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 155b: Medias y desviaciones típicas para las subescalas del Afrontamiento Improductivo. Continuación**

	Autoinculparse Pretest		Autoinculparse Postest1		Autoinculparse Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	54,50	14,19	53,53	17,11	49,33	15,47
<b>Experimental</b>	55,15	13,81	52,18	15,43	51,92	16,10
<b>Total</b>	54,84	13,94	52,82	16,19	50,68	15,79
	Reservarlo para si Pretest		Reservarlo para sí Postest1		Reservarlo para si Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	49,92	15,22	50,93	15,63	47,20	14,86
<b>Experimental</b>	50,53	19,34	49,17	16,45	46,46	17,38
<b>Total</b>	50,24	17,43	50,00	16,03	46,81	16,17

### **PREOCUPARSE Pr (4, 22, 40, 58, 74)**

Resultados obtenidos en la subescala Preocuparse, compuesta por los ítems 4, 22, 40, 58, 74.



**Figura 27: Puntuaciones en la subescala Preocuparse**



**Tabla 156: Medias y desviaciones típicas en la subescala preocuparse**

	Preocuparse Pretest		Preocuparse Postest1		Preocuparse Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	71,67	10,96	69,90	13,52	69,63	11,68
<b>Experimental</b>	75,33	10,81	72,00	12,67	70,52	12,52
<b>Total</b>	73,59	10,99	71,01	13,07	70,10	12,09

**Tabla 157: Prueba de Esfericidad de Mauchly**

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon <sub>b</sub>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	0,99	1,198	2	0,549	0,99	1	0,5

**Tabla 158: Pruebas de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	724,125	2	362,062	4,377	0,014
	Greenhouse-Geisser	724,125	1,98	365,631	4,377	0,014
	Huynh-Feldt	724,125	2	362,062	4,377	0,014
	Límite-inferior	724,125	1	724,125	4,377	0,038
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	118,533	2	59,267	0,716	0,489
	Greenhouse-Geisser	118,533	1,98	59,851	0,716	0,488
	Huynh-Feldt	118,533	2	59,267	0,716	0,489
	Límite-inferior	118,533	1	118,533	0,716	0,399
<b>Error(factor1)</b>	Esfericidad asumida	20183,144	244	82,718		
	Greenhouse-Geisser	20183,144	241,619	83,533		
	Huynh-Feldt	20183,144	244	82,718		
	Límite-inferior	20183,144	122	165,436		



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 159: Estadísticos de contraste para la subescala Preocuparse**

Estadísticos de contraste			
	Preocuparse Pretest	Preocuparse Postest1	Preocuparse Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1625,5	1785	1882,5
<b>W de Wilcoxon</b>	3455,5	3555	4027,5
<b>Z</b>	-1,744	-0,805	-0,176
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,081	0,421	0,860

**Tabla 160: Estadísticos de contraste grupo control para la subescala Preocuparse**

Estadísticos de contraste-CONTROL			
	Preocuparse Postest1 - Preocuparse Pretest	Preocuparse Postest2 - Preocuparse Postest1	Preocuparse Postest2 - Preocuparse Pretest
<b>Z</b>	-1,15	-0,28	-0,971
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,250	0,779	0,332

**Tabla 161: Estadísticos de contraste grupo experimental para la subescala Preocuparse**

Estadísticos de contraste-EXPERIMENTAL			
	Preocuparse Postest1 - Preocuparse Pretest	Preocuparse Postest2 - Preocuparse Postest1	Preocuparse Postest2 - Preocuparse Pretest
<b>Z</b>	-2,054	-0,811	-2,65
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,040	0,417	0,008

No se dan diferencias entre grupos. En el grupo experimental existen diferencias entre el pretest y los otros dos momentos, en el pretest los valores son más altos.



### HACERSE ILUSIONES Hi (7, 25, 43, 61, 77)

Resultados obtenidos en la subescala Hacerse ilusiones, que engloba los ítems 7, 25, 43, 61, 77, dentro del Afrontamiento Improductivo.

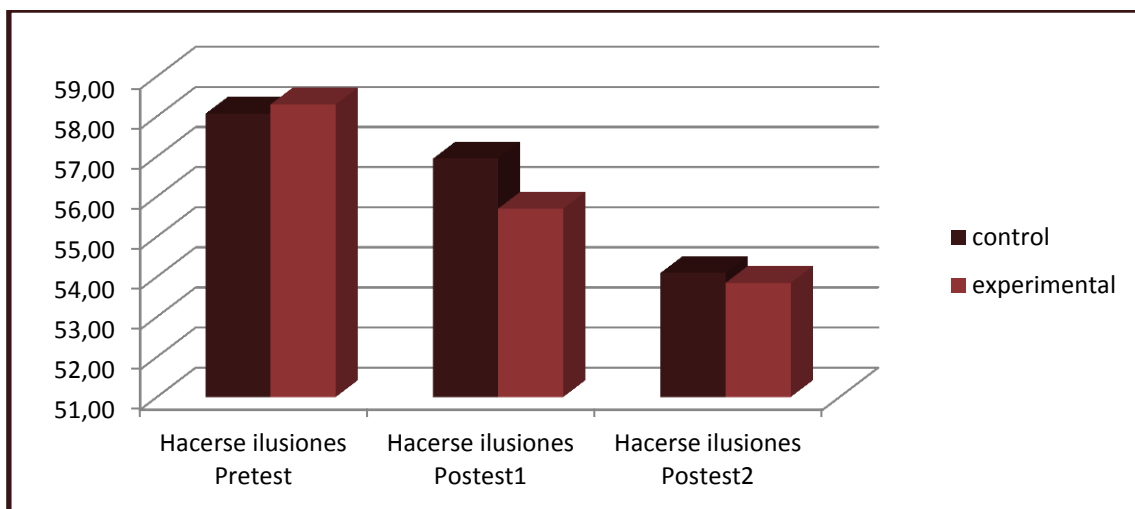


Figura 28: Puntuaciones en la subescala hacerse ilusiones

Tabla 162: Medias y desviaciones típicas para la subescala Hacerse ilusiones

	Hacerse ilusiones Pretest		Hacerse ilusiones Posttest1		Hacerse ilusiones Posttest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	58,07	13,92	56,95	14,54	54,10	13,62
<b>Experimental</b>	58,30	14,00	55,70	13,88	53,85	14,61
<b>Total</b>	58,19	13,91	56,29	14,15	53,97	14,09

Tabla 163: Prueba de Esfericidad de Mauchly

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilonb		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	0,902	12,43	2	0,002	0,911	0,932	0,5



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 164: Pruebas de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	1085,146	2	542,573	5,317	0,005
	Greenhouse-Geisser	1085,146	1,822	595,545	5,317	0,007
	Huynh-Feldt	1085,146	1,863	582,343	5,317	0,007
	Límite-inferior	1085,146	1	1085,146	5,317	0,023
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	46,694	2	23,347	0,229	0,796
	Greenhouse-Geisser	46,694	1,822	25,627	0,229	0,775
	Huynh-Feldt	46,694	1,863	25,058	0,229	0,780
	Límite-inferior	46,694	1	46,694	0,229	0,633
<b>Error (factor1)</b>	Esfericidad asumida	24900,231	244	102,05		
	Greenhouse-Geisser	24900,231	222,297	112,013		
	Huynh-Feldt	24900,231	227,337	109,53		
	Límite-inferior	24900,231	122	204,1		

**Tabla 165: Estadísticos de contraste en la subescala Hacerse ilusiones**

Estadísticos de contraste			
	Hacerse ilusiones Pretest	Hacerse ilusiones Postest1	Hacerse ilusiones Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1938	1836	1819,5
<b>W de Wilcoxon</b>	3768	4047	3964,5
<b>Z</b>	-0,206	-0,551	-0,492
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,837	0,582	0,622

**Tabla 166: Estadísticos de contraste, grupo control en la subescala Hacerse ilusiones**

Estadísticos de contraste-CONTROL			
	Hacerse ilusiones Postest1 - Hacerse ilusiones Pretest	Hacerse ilusiones Postest2 - Hacerse ilusiones Postest1	Hacerse ilusiones Postest2 - Hacerse ilusiones Pretest
<b>Z</b>	-1,236	-1,494	-2,200
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,216	0,135	0,028



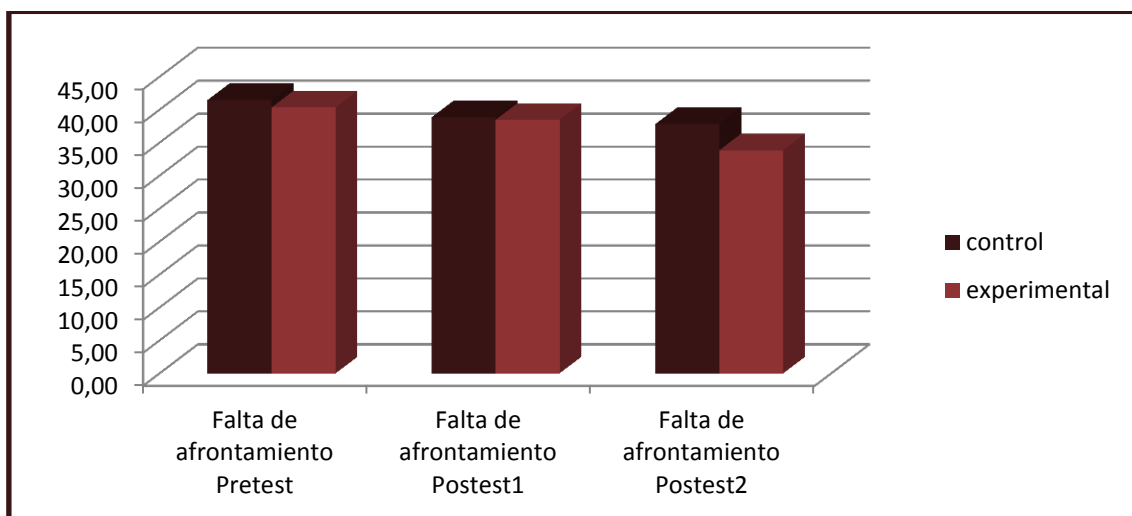
**Tabla 167: Estadísticos de contraste, grupo experimental en la subescala Hacerse ilusiones**

Estadísticos de contraste-EXPERIMENTAL			
	Hacerse ilusiones Postest1 - Hacerse ilusiones Pretest	Hacerse ilusiones Postest2 - Hacerse ilusiones Postest1	Hacerse ilusiones Postest2 - Hacerse ilusiones Pretest
<b>Z</b>	-1,793	-0,894	-2,629
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,073	0,371	0,009

No se dan diferencias entre grupos; aunque sí existen diferencias entre pretest y post2 en ambos grupos, con valores más altos en el pretest.

**FALTA DE AFRONTAMIENTO Na (8, 26, 44, 62, 78)**

Resultados de la subescala Falta de Afrontamiento, correspondiente a los ítems 8, 26, 44, 62, 78.



**Figura 29: Puntuaciones en la subescala Reservarlo para si**



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 168: Medias y desviaciones típicas en la subescala Falta de Afrontamiento**

	Falta de afrontamiento Pretest		Falta de afrontamiento Posttest1		Falta de afrontamiento Posttest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	41,47	12,15	38,85	10,32	37,83	11,17
<b>Experimental</b>	40,35	10,55	38,48	12,74	33,85	9,54
<b>Total</b>	40,88	11,31	38,66	11,62	35,74	10,50

**Tabla 169: Prueba de esfericidad de Mauchly**

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilonb		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	1	0,049	2	0,976	1	1	0,5

**Tabla 170: Pruebas de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	1546,541	2	773,27	9,805	0,000
	Greenhouse-Geisser	1546,541	1,999	773,581	9,805	0,000
	Huynh-Feldt	1546,541	2	773,27	9,805	0,000
	Límite-inferior	1546,541	1	1546,541	9,805	0,002
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	188,906	2	94,453	1,198	0,304
	Greenhouse-Geisser	188,906	1,999	94,491	1,198	0,304
	Huynh-Feldt	188,906	2	94,453	1,198	0,304
	Límite-inferior	188,906	1	188,906	1,198	0,276
<b>Error(factor1)</b>	Esfericidad asumida	19242,895	244	78,864		
	Greenhouse-Geisser	19242,895	243,902	78,896		
	Huynh-Feldt	19242,895	244	78,864		
	Límite-inferior	19242,895	122	157,729		



**Tabla 171: Estadísticos de contraste para la subescala Falta de afrontamiento**

Estadísticos de contraste			
	Falta de afrontamiento Pretest	Falta de afrontamiento Postest1	Falta de afrontamiento Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1859,5	1846,5	1476
<b>W de Wilcoxon</b>	4070,5	4057,5	3621
<b>Z</b>	-0,594	-0,501	-2,228
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,553	0,617	0,026

**Tabla 172: Estadísticos de contraste, grupo control, para la subescala Falta de afrontamiento**

Estadísticos de contraste-CONTROL			
	Falta de afrontamiento Postest1 - Falta de afrontamiento Pretest	Falta de afrontamiento Postest2 - Falta de afrontamiento Postest1	Falta de afrontamiento Postest2 - Falta de afrontamiento Pretest
<b>Z</b>	-1,733	-0,779	-2,445
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,083	0,436	0,014

**Tabla 173: Estadísticos de contraste, grupo experimental, para la subescala Falta de afrontamiento**

Estadísticos de contraste-EXPERIMENTAL			
	Falta de afrontamiento Postest1 - Falta de afrontamiento Pretest	Falta de afrontamiento Postest2 - Falta de afrontamiento Postest1	Falta de afrontamiento Postest2 - Falta de afrontamiento Pretest
<b>Z</b>	-1,559	-2,529	-4,352
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,119	0,011	0,000

Existen diferencias entre grupos en el post2, el grupo control muestra valores más altos.



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

En el grupo control existen diferencias entre pre y post2, en el post2 disminuyen los valores. En el pretest existen diferencias entre el post2 y los otros dos momentos, disminuye en el post2.

### REDUCCIÓN DE LA TENSIÓN Rt (9, 27, 45, 63, 79)

Resultados obtenidos en la subescala Reducción de la tensión que forma parte del modo de Afrontamiento Improductivo, y que se engloba en los ítems 9, 27, 45, 63, 79.

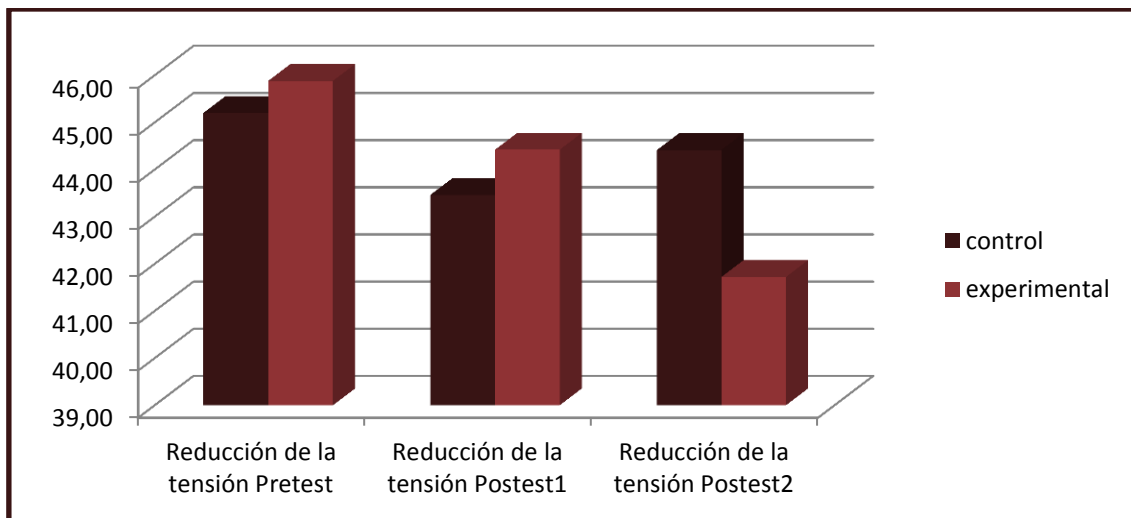


Figura 30: Puntuaciones de los grupos para la subescala Reducción de la tensión

Tabla 174: Medias y desviaciones típicas para la subescala Reducción de la tensión

	Reducción de la tensión Pretest		Reducción de la tensión Posttest1		Reducción de la tensión Posttest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	45,20	11,56	43,46	11,40	44,41	12,02
<b>Experimental</b>	45,88	12,30	44,42	14,14	41,72	10,79
<b>Total</b>	45,56	11,91	43,97	12,88	43,00	11,42



Tabla 175: Prueba de esfericidad de Mauchly

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon <sub>b</sub>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	0,994	0,685	2	0,71	0,994	1	0,5

Tabla 176: Pruebas de efectos intra-sujetos

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	390,813	2	195,406	3,05	0,049
	Greenhouse-Geisser	390,813	1,989	196,51	3,05	0,049
	Huynh-Feldt	390,813	2	195,406	3,05	0,049
	Límite-inferior	390,813	1	390,813	3,05	0,083
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	202,426	2	101,213	1,58	0,208
	Greenhouse-Geisser	202,426	1,989	101,784	1,58	0,208
	Huynh-Feldt	202,426	2	101,213	1,58	0,208
	Límite-inferior	202,426	1	202,426	1,58	0,211
<b>Error (factor1)</b>	Esfericidad asumida	15633,531	244	64,072		
	Greenhouse-Geisser	15633,531	242,63	64,434		
	Huynh-Feldt	15633,531	244	64,072		
	Límite-inferior	15633,531	122	128,144		

Tabla 177: Estadísticos de contraste para la subescala Reducción de la tensión

Estadísticos de contraste			
	Reducción de la tensión Pretest	Reducción de la tensión Postest1	Reducción de la tensión Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1945,5	1914,5	1624,5
<b>W de Wilcoxon</b>	3775,5	3684,5	3769,5
<b>Z</b>	-0,17	-0,162	-1,476
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,865	0,872	0,140



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 178: Estadísticos de contraste grupo control para la subescala Reducción de la tensión**

<b>Estadísticos de contraste-CONTROL</b>			
	Reducción de la tensión Postest1 - Reducción de la tensión Pretest	Reducción de la tensión Postest2 - Reducción de la tensión Postest1	Reducción de la tensión Postest2 - Reducción de la tensión Pretest
<b>Z</b>	-1,437	-0,798	-1,031
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,151	0,425	0,303

**Tabla 179: Estadísticos de contraste grupo experimental para la subescala Reducción de la tensión**

<b>Estadísticos de contraste-EXPERIMENTAL</b>			
	Reducción de la tensión Postest1 - Reducción de la tensión Pretest	Reducción de la tensión Postest2 - Reducción de la tensión Postest1	Reducción de la tensión Postest2 - Reducción de la tensión Pretest
<b>Z</b>	-1,182	-1,351	-3,045
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,237	0,177	0,002

No se dan diferencias entre grupos, sin embargo en el grupo experimental se dan diferencias entre el pre y el post2, valores más bajos en el post2.



### IGNORAR EL PROBLEMA Ip (11, 29, 47, 65)

Resultados obtenidos en la subescala Ignorar el problema, y cuyos ítems son el 11, 29, 47, 65.

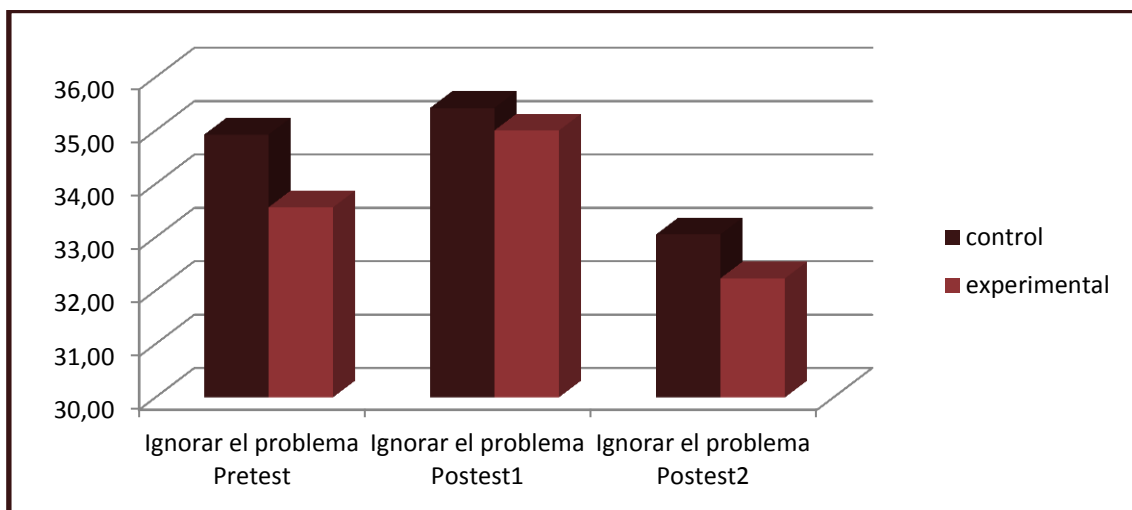


Figura 31: Puntuación de la muestra para la subescala Ignorar el problema.

Tabla 180: Medias y desviaciones típicas para la subescala Ignorar el problema

	Ignorar el problema Pretest		Ignorar el problema Postest1		Ignorar el problema Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	34,92	13,16	35,42	12,12	33,05	11,14
<b>Experimental</b>	33,56	12,58	35,00	12,98	32,23	11,79
<b>Total</b>	34,21	12,83	35,20	12,53	32,62	11,45

Tabla 181: Prueba de Esfericidad de Mauchly

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
<b>factor1</b>	0,945	6,899	2	0,032	0,947	0,97	0,5



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 182: Pruebas de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	374,965	2	187,482	2,652	0,073
	Greenhouse-Geisser	374,965	1,895	197,873	2,652	0,076
	Huynh-Feldt	374,965	1,94	193,303	2,652	0,074
	Límite-inferior	374,965	1	374,965	2,652	0,106
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	6,417	2	3,208	0,045	0,956
	Greenhouse-Geisser	6,417	1,895	3,386	0,045	0,949
	Huynh-Feldt	6,417	1,94	3,308	0,045	0,952
	Límite-inferior	6,417	1	6,417	0,045	0,832
<b>Error (factor1)</b>	Esfericidad asumida	17250,169	244	70,697		
	Greenhouse-Geisser	17250,169	231,187	74,616		
	Huynh-Feldt	17250,169	236,653	72,892		
	Límite-inferior	17250,169	122	141,395		

**Tabla 183: Estadísticos de contraste para la subescala Ignorar el problema**

Estadísticos de contraste			
	Ignorar el problema Pretest	Ignorar el problema Postest1	Ignorar el problema Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1864	1882,5	1804
<b>W de Wilcoxon</b>	4075	4093,5	3949
<b>Z</b>	-0,574	-0,322	-0,576
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,566	0,747	0,564

**Tabla 184: Estadísticos de contraste, grupo control, para la subescala Ignorar el problema**

Estadísticos de contraste-CONTROL			
	Ignorar el problema Postest1 - Ignorar el problema Pretest	Ignorar el problema Postest2 - Ignorar el problema Postest1	Ignorar el problema Postest2 - Ignorar el problema Pretest
<b>Z</b>	-0,35	-1,355	-1,218
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,726	0,176	0,223



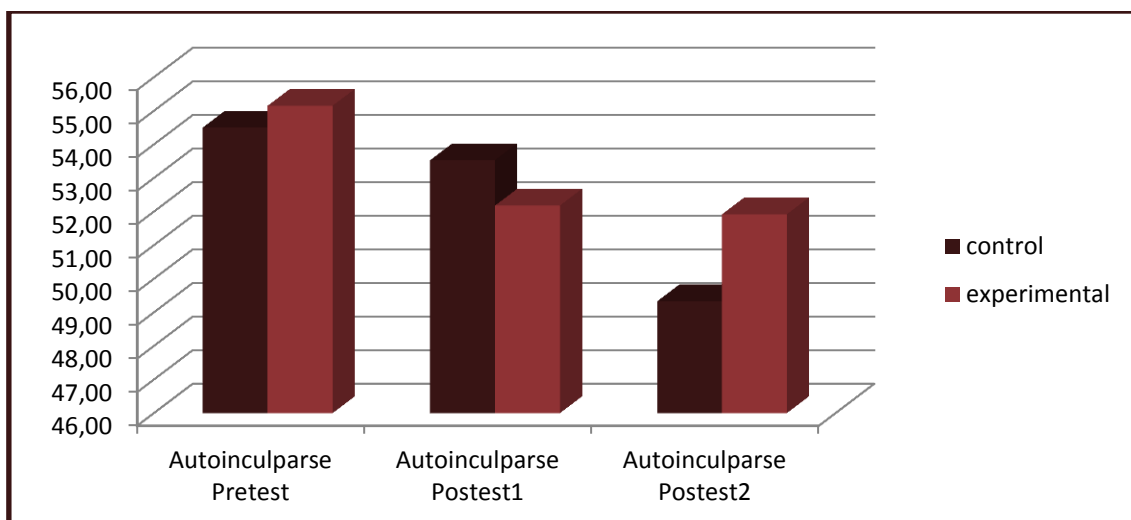
**Tabla 185: Estadísticos de contraste, grupo experimental, para la subescala Ignorar el problema**

Estadísticos de contraste-EXPERIMENTAL			
	Ignorar el problema Postest1 - Ignorar el problema Pretest	Ignorar el problema Postest2 - Ignorar el problema Postest1	Ignorar el problema Postest2 - Ignorar el problema Pretest
<b>Z</b>	-0,605	-1,712	-1,081
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,545	0,087	0,280

No se dan diferencias entre grupos ni momentos.

### AUTOINCULPARSE Cu (12, 30, 48, 66)

Resultados obtenidos en la subescala perteneciente al Afrontamiento Inproductivo, Autoinculparse, y que engloba los ítems 12, 30, 48, 66.



**Figura 32: Puntuaciones de la muestra en la subescala Autoinculparse**



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 186: Medias y desviaciones típicas de la subescala Autoinculparse**

	Autoinculparse Pretest		Autoinculparse Postest1		Autoinculparse Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	54,50	14,19	53,53	17,11	49,33	15,47
<b>Experimental</b>	55,15	13,81	52,18	15,43	51,92	16,10
<b>Total</b>	54,84	13,94	52,82	16,19	50,68	15,79

**Tabla 187: Prueba de Esfericidad de Mauchly**

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon <sub>b</sub>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	0,99	1,273	2	0,529	0,99	1	0,5

**Tabla 188: Pruebas de efectos intra-sujetos**

Pruebas de efectos intra-sujetos						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	973,991	2	486,996	4,595	0,011
	Greenhouse-Geisser	973,991	1,979	492,094	4,595	0,011
	Huynh-Feldt	973,991	2	486,996	4,595	0,011
	Límite-inferior	973,991	1	973,991	4,595	0,034
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	293,626	2	146,813	1,385	0,252
	Greenhouse-Geisser	293,626	1,979	148,35	1,385	0,252
	Huynh-Feldt	293,626	2	146,813	1,385	0,252
	Límite-inferior	293,626	1	293,626	1,385	0,242
<b>Error (factor1)</b>	Esfericidad asumida	25861,057	244	105,988		
	Greenhouse-Geisser	25861,057	241,472	107,097		
	Huynh-Feldt	25861,057	244	105,988		
	Límite-inferior	25861,057	122	211,976		



**Tabla 189: Estadísticos de contraste para la escala Autoinculparse**

Estadísticos de contraste			
	Autoinculparse Pretest	Autoinculparse Postest1	Autoinculparse Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1953,5	1801	1841
<b>W de Wilcoxon</b>	4164,5	4012	3671
<b>Z</b>	-0,13	-0,726	-0,541
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,896	0,468	0,588

**Tabla 190: Estadísticos de contraste grupo control, para la escala Autoinculparse**

Estadísticos de contraste-CONTROL			
	Autoinculparse Postest1 - Autoinculparse Pretest	Autoinculparse Postest2 - Autoinculparse Postest1	Autoinculparse Postest2 - Autoinculparse Pretest
<b>Z</b>	-0,694	-1,783	-2,608
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,488	0,075	0,009

**Tabla 191: Estadísticos de contraste grupo experimental, para la escala Autoinculparse**

Estadísticos de contraste-EXPERIMENTAL			
	Autoinculparse Postest1 - Autoinculparse Pretest	Autoinculparse Postest2 - Autoinculparse Postest1	Autoinculparse Postest2 - Autoinculparse Pretest
<b>Z</b>	-1,937	-0,117	-2,292
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,053	0,907	0,022

No se dan diferencias entre grupos. Tanto en el grupo control como en el experimental se observan diferencias entre el pretest y el postest2, en ambos grupos desciende en el postest2.



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

## RESERVARLO PARA SI Re (13, 31, 49, 67)

Resultados para la escala Reservarlo para sí, del modo de afrontamiento improductivo, reflejado en los ítems 13, 31, 49 y 67.

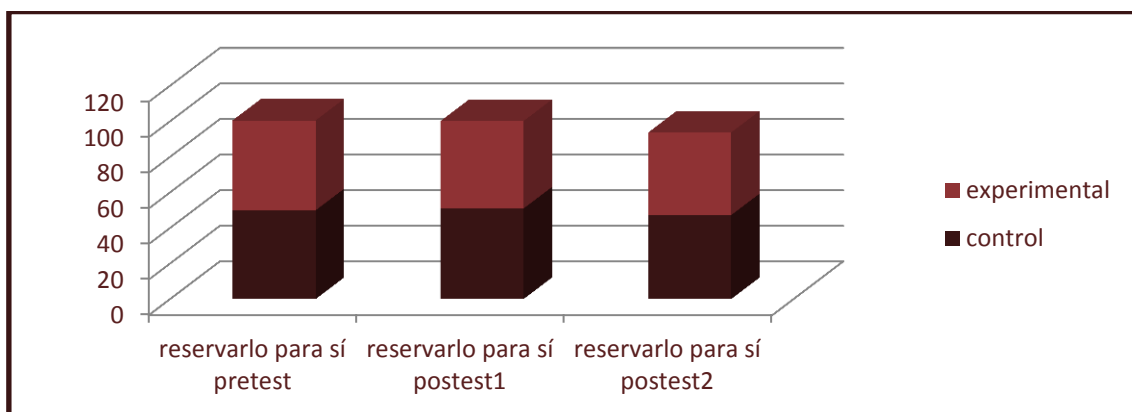


Figura 33: Puntuaciones de la muestra para la subescala Reservarlo para sí

Tabla 192: Media y desviaciones típicas de la subescala Reservarlo para sí

	Reservarlo para si Pretest		Reservarlo para si Postest1		Reservarlo para si Postest2	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
<b>Control</b>	49,92	15,22	50,93	15,63	47,20	14,86
<b>Experimental</b>	50,53	19,34	49,17	16,45	46,46	17,38
<b>Total</b>	50,24	17,43	50,00	16,03	46,81	16,17

Tabla 193: Prueba de esfericidad de Mauchly

Prueba de esfericidad de Mauchly							
Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilonb		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
<b>factor1</b>	0,95	6,169	2	0,046	0,953	0,975	0,5



Tabla 194: Pruebas de efectos intra-sujetos

Pruebas de efectos intra-sujetos.						
Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>factor1</b>	Esfericidad asumida	877,453	2	438,726	4,448	0,013
	Greenhouse-Geisser	877,453	1,905	460,534	4,448	0,014
	Huynh-Feldt	877,453	1,951	449,838	4,448	0,013
	Límite-inferior	877,453	1	877,453	4,448	0,037
<b>factor1 * grupo</b>	Esfericidad asumida	72,076	2	36,038	0,365	0,694
	Greenhouse-Geisser	72,076	1,905	37,829	0,365	0,684
	Huynh-Feldt	72,076	1,951	36,951	0,365	0,689
	Límite-inferior	72,076	1	72,076	0,365	0,547
<b>Error (factor1)</b>	Esfericidad asumida	24065,424	244	98,629		
	Greenhouse-Geisser	24065,424	232,446	103,531		
	Huynh-Feldt	24065,424	237,973	101,127		
	Límite-inferior	24065,424	122	197,258		

Tabla 195: Estadísticos de contraste para la subescala Reservarlo para sí

Estadísticos de contraste			
	Reservarlo para si Pretest	Reservarlo para sí Postest1	Reservarlo para si Postest2
<b>U de Mann-Whitney</b>	1979	1785,5	1767,5
<b>W de Wilcoxon</b>	4190	3996,5	3912,5
<b>Z</b>	-0,005	-0,803	-0,755
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,996	0,422	0,450

Tabla 196: Estadísticos de contraste grupo control para la subescala Reservarlo para sí

Estadísticos de contraste-CONTROL			
	Reservarlo para sí Postest1 - Reservarlo para si Pretest	Reservarlo para si Postest2 - Reservarlo para sí Postest1	Reservarlo para si Postest2 - Reservarlo para si Pretest
<b>Z</b>	-0,027	-2,36	-1,641
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,978	0,018	0,101



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 197: Estadísticos de contraste grupo experimental para la subescala Reservarlo para sí**

<b>Estadísticos de contraste-EXPERIMENTAL</b>			
	Reservarlo para sí Postest1 - Reservarlo para sí Pretest	Reservarlo para sí Postest2 - Reservarlo para sí Postest1	Reservarlo para sí Postest2 - Reservarlo para sí Pretest
<b>Z</b>	-0,894	-1,589	-2,072
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,372	0,112	0,038

En la subescala Reservarlo para sí, no se dan diferencias entre grupos. En el grupo control se dan diferencias entre postest1 y postest2, descendiendo los valores en el postest2. En el grupo experimental hay diferencias entre pretest y postest2, descendiendo de la misma forma en el postest2.

En lo referente a las puntuaciones de Ansiedad estado, ansiedad rasgo y estrés, y estrategias de Afrontamiento, estudiamos si hay cambios en el grupo control entre el pre-test y el postest1 que es el único momento sin intervención.

Tal y como hemos visto anteriormente, el grupo control no presenta cambios en ansiedad aunque sí en estrés. En lo referente a las estrategias de Afrontamiento, en el primer gran bloque, afrontamiento dirigido a la resolución del problema, no hay diferencias en el grupo control entre el pre-test y post1, salvo en buscar diversiones relajantes

En el segundo bloque, Afrontamiento en relación con los demás, no hay diferencias en el control y tampoco en el experimental. En el tercer y último bloque, Afrontamiento improductivo, no hay diferencias en el grupo control. En el grupo



experimental, vemos diferencias sólo en las subescalas preocuparse, disminuyendo la puntuación en este grupo.

Para comprobar si los alumnos que han recibido la intervención registrarán menor tasa de fracaso académico que los alumnos que no lo han realizado, hemos de estudiar si existen diferencias entre el grupo control y el experimental en el primer semestre, momento en el que el grupo experimental ya ha recibido el programa de refuerzo y el grupo control aún no.

Para ello calculamos las medias y la prueba de U-Mann (debido al incumplimiento de normalidad, que ya tratamos anteriormente), para estudiar si existen diferencias entre ambos grupos.

Para las seis notas del primer semestre que estudiamos, el nivel de significación asociado es superior a 0,05 por lo que no podemos afirmar que existan diferencias entre ambos grupos.

**Tabla 198: Notas del grupo control y grupo experimental en el primer semestre**

	Grupo		
	Control	Experimental	Total
	Media	Media	Media
<b>Psicobiología y etiología nota semestre 1</b>	5,61	5,47	5,53
<b>Estadística descriptiva nota. semestre 1</b>	6,99	6,67	6,82
<b>Atención y percepción nota. semestre 1</b>	6,01	5,70	5,84
<b>Métodos, diseños y técnicas en investigación psicológica nota. semestre 1</b>	6,67	6,78	6,73
<b>Historia de la psicología nota. semestre 1</b>	6,09	6,37	6,24
<b>Aprendizaje asociativo nota. semestre 1</b>	6,16	5,98	6,06



Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

**Tabla 199: U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon para las notas de 1º de psicología primer semestre**

	Psicobiología y etiología nota semestre 1	Estadística descriptiva Nota semestre 1	Atención y percepción nota semestre 1	Métodos, diseños y técnicas en investigación psicológica nota. semestre 1	Historia de la psicología Nota semestre 1	Aprendizaje asociativo nota semestre 1
<b>U de Mann-Whitney</b>	1826,5	1831,5	1804	1732,5	1669,5	1731
<b>W de Wilcoxon</b>	4037,5	4042,5	4015	3502,5	3439,5	3942
<b>Z</b>	-0,603	-0,572	-0,716	-1,067	-1,376	-1,071
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	0,547	0,567	0,474	0,286	0,169	0,284

## **CAPITULO 7. DISCUSIÓN**





## CAPÍTULO 7. DISCUSION

En este capítulo pasamos a explicar de forma general los resultados obtenidos en nuestro estudio de investigación. Procederemos a discutir estos resultados con estudios de investigación sobre el mismo tema y similares de forma que podamos interpretarlos de forma más completa.

El objetivo de nuestro estudio ha sido comprobar que una intervención en control de ansiedad ante los exámenes y clases de apoyo en las materias de biología y matemáticas, nos permitirán disminuir el estado de ansiedad de los alumnos, y modificar algunas de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los mismos y que resultan improductivas, dando lugar con ello a una mejora del rendimiento académico y una reducción de la ansiedad ante los exámenes.

Siguiendo el esquema planteado en el capítulo de resultados para su planteamiento, exponemos a continuación la discusión según los mismos apartados.

Para todo ello hemos nos basamos en la afirmación de Allen (2005), en la que nos dice que, en general, el uso del término rendimiento académico hace referencia al resultado global del alumno, que obtiene por medio de una valoración numérica comúnmente asignada por el docente, y que se asocia a un proceso de instrucción específica, o con sus puntuaciones en evaluaciones externas. Aunque como ya vimos



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

en la revisión de la literatura, esta forma de medir el rendimiento registra algunas limitaciones (influida por la subjetividad del docente, sujeta a su formación y experiencia, influenciada por criterios no académicos, etc.).

Del mismo modo, se ha tenido en cuenta la investigación previa sobre el tema, en el campo de la psicología de la educación y en otros relacionados con la educación propiamente dicha, en la que ha quedado de manifiesto que el rendimiento académico es fruto de la influencia de varios factores o variables que rodean al estudiante, tanto de índole personal, académica, social, contextual, como psicológica.

Como apuntan González, Donolo, Rinaudo & Paoloni (2011), es un hecho considerar que el rendimiento académico está determinado por numerosos factores/variables procedentes de diversos contextos (personales, familiares, escolares y sociales). Scheerens y Creemers (1989), fueron pioneros en señalar la necesidad de conformar modelos comprensivos del rendimiento académico, por lo que se debe partir de teorías instructivas y de aprendizaje, así como reflejar elementos contenidos en distintos niveles (centro, docente, aula y alumno), los cuales se encuentran modulados por características de la organización, del contexto y por sus relaciones mutuas.

Los estudiantes de licenciatura en Psicología de la Universidad de Deusto, de primer curso, tienen una edad media de 18,42 años. Esta variable no ha sido tenido en cuenta en los análisis realizados, ya que prácticamente toda la muestra tenía la misma edad, y no había variación.



La mayoría de la muestra era femenina, siendo tan sólo un 15,9% varones. Este dato confirma los obtenidos por Soares, Guisande, Diniz y Almeida (2006), en su estudio, en el que concluyen que los alumnos de sexo femenino se decantan más por titulaciones de las áreas de formación del profesorado y ciencias sociales y humanas, mientras que los estudiantes de sexo masculino lo hacen por titulaciones de áreas de ciencias y tecnología.

Históricamente, y tal y como nos lo muestran Ochando, Temes y Hermida (2002), la profesión del psicólogo en España, es una profesión mayoritariamente femenina. Un 75,58% de los profesionales colegiados son mujeres y sólo un 27,42% son varones. Estas cifras son ligeramente superiores a los estudios anteriores, publicados en 1982 (Hernández, 1982) y en 1992 (Díaz & Quintanilla, 1992) que arrojaban unos porcentajes del 59% de mujeres y el 41% de varones, en el primero, y del 66% y el 34% respectivamente, en el segundo. Tal distribución no es extraña a nuestro entorno sociocultural y afecta también a otro tipo de estudios enmarcados dentro del ámbito de las Ciencias Sociales y de la Salud, donde se coloca a la Psicología, y que se encuentran también en un claro proceso de "feminización".

En nuestra muestra, en lo referente al género, no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto al rendimiento académico medido en sus diferentes formas (convocatoria, nota media primer semestre y nota media segundo semestre). El género es una variable que al estudiarla como factor de predicción en el rendimiento académico, encontramos diferentes afirmaciones a lo largo de la investigación educativa. Autores como Montero y Villalobos (2004), Vincent-



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Lancrin (2008), García de Fanelli (2014) o Sánchez, Marín y López (2011), afirman en sus estudios que la variable género explica el rendimiento académico en mayor o menor medida. Esto obedece en palabras de Vincent-Lancrin (2008) a diversos factores, entre los cuales cobran más fuerza dos de ellos, a saber: una mejor preparación de las mujeres en el periodo de la enseñanza primaria y secundaria en comparación a los chicos, que parece constatarse en los últimos decenios, y unas mayores expectativas de las chicas respecto a su trayectoria escolar y profesional futura.

Autores que han realizado correlaciones y regresiones en cuanto a los factores predictivos del rendimiento académico, aportan datos que tampoco nos llevan a una conclusión clara en el factor sexo que nos ocupa. Guzmán, 2012, afirma que sí se da una correlación en la variable sexo, siendo las mujeres las que se asocian a un mejor rendimiento. Por su parte, de la Nuez, Florido, González y Martín, (2009); Ponsot, Sinha, Surendra, Varela y Valera, (2009); Varela y Valera (2009); Porto y DiGresia, (2000); Vieytes y Martínez (2004), no encuentran diferencias significativas como para afirmar que el sexo es un determinante del rendimiento académico. Otros estudios, como los de Porcel et al. (2010), Shanahan y Meyer (2003) y Ziegert (2000), o entre otros, no encuentran relación significativa entre la variables género y el rendimiento académico.

En nuestro estudio, sería un atrevimiento concluir con alguna afirmación en lo referente al rendimiento académico y el género de los alumnos, ya que la muestra es pequeña y no sería coherente.



En lo referente a la relación existente entre el modelo de Bachiller estudiado previamente al acceso a la carrera y el rendimiento académico, podemos decir que el 64% de la muestra eran alumnos que procedían del bachillerato de humanidades, lo que supone un hándicap a la hora de estudiar una licenciatura como la de psicología, en la que hay asignaturas con un carácter marcadamente científico (las relacionadas con Biología y Estadística), mientras que sólo el 31% procedía del Bachillerato Científico.

Los datos obtenidos en nuestra muestra confirman los hallazgos que nos presentan Rodrigo, Molina, García-Ros y Pérez-González (2012), en su estudio "Efectos de interacción en la predicción del abandono en los estudios de psicología", donde exponen que únicamente cuando los estudiantes presentan un background académico poco ajustado a las demandas de la titulación, como es el caso del perfil de humanidades, dado que no han cursado las materias de Matemáticas y Biología, la nota de perfil de acceso predice significativamente el abandono o un rendimiento académico más bajo. Sin embargo, cuando el perfil de acceso resulta más congruente con los conocimientos y competencias de la titulación, el efecto de la nota de acceso sobre el abandono no es estadísticamente significativo.

En nuestra investigación, observamos diferencias en las notas obtenidas en las materias que tienen que ver justo con las mencionadas. En el modelo de regresión lineal múltiple y en el de regresión logística, no formaban parte del modelo, pero sí hemos encontrado en los datos de correlaciones que los estudiantes que provenían del Bachillerato Científico obtenían en general mejores notas. Los valores son superiores en



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

asignaturas como Psicología y Etología y Estadística Descriptiva (ambas de primer semestre) en los alumnos provenientes del Bachillerato Científico (5,30 y 7,06 respectivamente), frente a 2,75 y 5,35 para los alumno provenientes del Bachillerato tecnológico o 4,36 y 6.05 para los del Bachiller en Humanidades.

En cuanto al idioma en que se cursó el Bachillerato, se hicieron dos grupos, un grupo con los alumnos que habían estudiado el bachiller sólo en castellano (62,7%), y otro en el que se agruparon los que habían estudiado el bachiller en castellano y euskera (31,7%) o sólo en euskera (5,6%). No encontramos datos suficientemente significativos en cuanto a la diferencia en el rendimiento académico de un grupo u otro. Únicamente en la nota de Atención y Percepción encontramos mejores resultados en el grupo de castellano.

Estudios de Portillo y Fernández (2003), en los que comparan índices de madurez sintáctica entre alumnos universitarios monolingües y bilingües de Santander y Bilbao, observan que los estudiantes monolingües emplean más palabras por redacción y las repiten menos, es decir, son más productivos en gramática y en léxico. Pero no podemos conformar que estas diferencias tengan una relación directa con el rendimiento académico universitario.

En referencia al nivel educativo de los padres, se han observado diferencias significativas en las calificaciones en algunas asignaturas, obteniendo mejores resultados los estudiantes con padres con estudios superiores, en concreto, en dos de las asignaturas la correlación obtenida es significativa y positiva para los estudiantes



con padres con mayor nivel educativo (Psicobiología y Etología e Historia de la Psicología). Si bien es cierto, que en general, aunque las diferencias no han sido significativas en el resto de asignaturas, la media era ligeramente superior en los estudiantes con padres con mayor nivel educativo.

Varios autores confirman estos datos en sus estudios, Vélez y Roa (2005), Castejón y Pérez (1998). Como en nuestra investigación, Marchesi (2000) y Castejón y Pérez (1998), también hicieron referencia por separado al nivel educativo de la madre, por ser una variable de relevancia. Consideran que cuanto mayor sea el nivel educativo de la madre, mayor percepción de apoyo hacia sus estudios tienen los hijos, reflejándose en el rendimiento académico alcanzado. De la misma forma, que cuanto mayor sea el nivel educativo de la madre, mayores exigencias les plantea a sus hijos, apoyándose en la creencia de que cuanto más asciendan sus hijos académicamente, mayores posibilidades de éxito futuro tendrán. Mujeres con mayores niveles educativos son madres que tienden a tener una actitud positiva hacia el estudio de sus hijos, más preocupadas por el desempeño académico de ellos y con una mayor orientación hacia la importancia de la continuación de los estudios hasta su titulación (Marchesi, 2000). Porcel et al. (2010), afirman en esta misma línea que el modelo educativo que proyectan los padres y el apoyo que el estudiante recibe de su familia, han mostrado influir sobre el rendimiento. En su trabajo observan que a medida que los padres tienen mayor nivel de escolaridad, aumenta la probabilidad de que el alumno obtenga un buen rendimiento académico. La educación de los padres es considerada, en general, un factor importante para explicar el rendimiento académico.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Chow, 2010; Guzmán 2012; Herrera et al., 1999; Porto y Di Gresia, 2000; Norvitis y Reid, 2012, también confirman en sus estudios que en general las notas de los estudiantes que proceden de familias con padres con mayor nivel de estudios, son más altas que los que provienen de familias con estudios más bajos o sin estudios por parte de sus padres.

Con respecto a la opción de elección de carrera, ya vimos que en nuestra investigación no hemos podido realizar ningún análisis de los datos, puesto que casi la totalidad de los estudiantes habían elegido la carrera de psicología como primera opción. Sin embargo, sí queremos apuntar que Rodrigo et al. (2012) en su trabajo de investigación, confirman que el efecto de Preferencia sólo es estadísticamente significativo para los estudiantes que han cursado el Bachiller de Salud, pero no si provienen de Humanidades o Sociales de manera que la probabilidad de abandonar es mayor cuando Psicología no ha sido la primera opción. Lassibille, (2007), y García-Ros y Pérez-González, (2009), concluían también que los resultados académico son, en general, significativamente peores si los estudiantes se matriculan en titulaciones que no se corresponden con sus preferencias al inscribirse en la universidad.

Al estudiar la relación existente entre el rendimiento previo (Nota de Bachiller) y el rendimiento académico de primero de psicología, vemos que nuestro estudio confirma los hallazgos previos revisados en la literatura. La nota de bachiller de nuestra muestra, correlaciona positiva y significativamente con todas las notas de las asignaturas. Aunque las correlaciones son bajas o moderadas, es una variable que hay que tener en cuenta. Se ha comprobado que esta correlación existe tanto en las



asignaturas de forma individual, como en las medias de primer y segundo semestre y al del curso. Podemos afirmar, por lo tanto, que los datos obtenidos en nuestra muestra responden a lo que otros autores han encontrado en sus investigaciones, Beltrán y La Serna, (2008); Herrera et al. (1999); Jiménez, Izquierdo y Blanco (2000); Norvitis et al. (2012); de la Nuez et al., (2009); Porto y Di Gresia (2004); Roseanu y Drugas, (2011). Todos ellos concurren al afirmar que el rendimiento previo es el mejor predictor del rendimiento académico universitarios.

En los modelos de regresión realizados en la investigación, vemos que en los tres casos la  $R^2$ , el ajuste, es muy baja, explicaría el 14% en los tres casos. En el primer modelo (variable dependiente-promedio primer semestre), la media de Bachiller explicaría un 14,7% del rendimiento académico del estudiante.

En el segundo modelo, con la variable dependiente promedio del segundo semestre, el factor predictor sería la media de bachiller con un valor del 11,4% y del 14,6% en un segundo paso, en el que los factores predictores son la media de Bachiller y el Afrontamiento en relación con los demás (momento 3). Este dato es interesante, ya que nos parece indicar que los estudiantes han aprendido a utilizar estrategias de afrontamiento positivas tales como la de afrontamiento en relación con los demás, denominadas así por estar centradas en la búsqueda de apoyo a través del grupo de iguales y del entorno más próximo. Esto puede deberse a dos factores, uno de ellos, el de la habituación y conocimiento de los estudiantes de su curso debido al paso del tiempo, actividades en común, etc., y otra, importante para nuestro estudio,



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

el aprendizaje y adquisición de estas estrategias tras recibir ambos grupos el programa de intervención.

En el tercer modelo, la variable predictora, media de bachiller, explicaría el 14,4% del rendimiento del alumno de nuestra población.

Los datos obtenidos mediante la regresión logística no nos permiten confirmar que existan variables en nuestra muestra que predigan de forma contundente el modelo de rendimiento de los alumnos, cuando tomamos como variable dependiente las notas de los alumnos de diferentes asignaturas, tabuladas de forma suspenso/aprobado y como variable independiente la media de bachiller y las dimensiones de las diferentes pruebas aplicadas. La R de Cox es baja, 18,7% para media de bachiller-invertir en amigos íntimos y fijarse en lo positivo; 15,8% para media de bachiller, preocuparse, acción social y fijarse en lo positivo y 26,9%, esta es la más elevada, para Ansiedad Rasgo, esforzarse y tener éxito, falta de afrontamiento, reducción de la tensión, buscar apoyo espiritual y buscar distracciones relajantes. Aunque sí vemos porcentajes que explicarían en mayor o menor medida el rendimiento académico y que habría que tener en cuenta en futuras investigaciones.

Cuando realizamos la regresión logística con la variable independiente aprobado todo o no, la R de Cox también es baja, 10,4% para las variables dependientes género-media de bachiller.

En lo que se refiere a los datos obtenidos en las variables psicológicas sobre las que se ha realizado la intervención en nuestro estudio, partimos del hecho de que



dentro de los posibles estresores característicos en el ámbito académico, la situación de examen se constituye como una de las fuentes principales de tensión. Estudiamos si ha habido cambios en las puntuaciones de ansiedad estado, ansiedad rasgo, estrés y estrategias de afrontamiento en los grupos después de que el grupo experimental recibiera el programa de intervención. Un cambio en estas puntuaciones nos indicaría que el programa ha resultado efectivo y que sería un medio de mejorar el rendimiento académico de los alumnos de primero de carrera de la licenciatura de psicología.

Los datos obtenidos no nos permiten aseverar de forma categórica los beneficios del programa, ya que no todos los resultados han resultado ser significativos estadísticamente.

En lo referente a la escala Ansiedad Estado, ambos grupos parten de puntuaciones similares y vemos que se dan diferencias en el último momento de medición (tras la intervención en los dos grupos). Resulta sorprendente comprobar que en el grupo control no hay diferencias entre los distintos momentos, y sí las hay en el grupo experimental, aumentando los valores en el último registro. Este es un dato que no nos esperábamos, puesto que el grupo experimental había recibido el programa de intervención durante el primer semestre y era de esperar que disminuyera en el segundo semestre también. Nos atrevemos a explicarlo desde la óptica de que los alumnos del grupo experimental contaron durante el primer semestre con el refuerzo del programa, tanto a nivel académico como psicológico, mientras que durante el segundo semestre han podido percibir la situación de examen con un sentimiento de desprotección y falta de seguridad que el propio programa les ofrecía.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

En la escala Ansiedad Rasgo, tampoco encontramos diferencias entre los grupos; sin embargo, en el grupo experimental, sí bajan las puntuaciones entre la primera medida y las siguientes (pretest y las siguientes). Si analizamos este dato en conjunto con el obtenido en la puntuación Ansiedad Estado, podemos concluir que la intervención ha resultado favorable a los alumnos del grupo experimental, ya que, aunque la Ansiedad Estado (temporal) aumentó, en la Ansiedad Rasgo (características, estilo, tendencia), han ido disminuyendo las puntuaciones sucesivamente. Esto es debido, posiblemente al efecto a medio plazo de la intervención en los alumnos.

En el grupo control, descienden las puntuaciones en el postest2, inmediatamente después de recibir el programa de intervención, algo que puede resultarnos indicador de que el programa también en este grupo ha generado una confianza en los alumnos que ha hecho disminuir sus puntuaciones en ansiedad, debido al manejo de la misma que han adquirido en la realización del programa. No podemos olvidar tampoco, que en este momento, hay un factor no controlable por parte de la investigación que presumiblemente favorece a todos los alumnos de la muestra y que es la adaptación paulatina a la universidad, profesores, exámenes, trabajos, etc., tras el primer semestre.

Revisando la literatura sobre el tema que nos ocupa y a la luz de nuestros resultados, también comprobamos que los estudios sobre la ansiedad ante los exámenes arrojan resultados dispares y difíciles de resumir debido a la heterogeneidad de las dimensiones consideradas en cada constructo, sus respectivos instrumentos de medición y las diversas poblaciones en las que se utilizan (Montaña, 2011). Si bien es



cierto, que autores como Grasses y Rigo (2010), en su estudio sobre la influencia de la ansiedad y el estrés en el rendimiento académico, obtienen resultados consistente con investigaciones que afirman que elevados niveles de ansiedad se asocian con un peor rendimiento académico (Casasdy, 2004; Cassady y Jonson, 2002; Chapell et al., 2005 Head y Lindsley, 1983; Hembree, 1988; Schwarzer, 1990; Seipp, 1991;) en Grasses y Rigo (2010).

Estos datos y los que podemos analizar en nuestro estudio, nos confirman la importancia de los programas de intervención con el alumnado universitario a fin de ofrecerles actuaciones tanto de modo preventivo con todos los estudiantes, o únicamente con estudiantes que a priori mostraran elevada ansiedad.

Estamos en total consonancia con Grasses y Rigo (2010), cuando afirman la influencia de la ansiedad y el estrés en el rendimiento académico y su relación circular. A mayores niveles de ansiedad y estrés, más dificultades en la realización de la tarea y pero rendimiento, y este mal rendimiento, genera a su vez ansiedad.

En la escala de apreciación del estrés, los datos obtenidos nos permiten ver que se dan diferencias estadísticamente significativas en el último momento de medición con valores más altos para el grupo experimental. Sin embargo, entre los tres momentos de medición hay diferencias tanto en el grupo control como en el grupo experimental, en ambos grupos, los valores de apreciación del estrés disminuyen progresivamente. Este dato es interesante, pues nos confirma la necesidad de llevar a cabo un plan de intervención con el alumnado, ya que sí les ayuda a reducir esos



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

niveles de estrés con los que parten ante una situación estresante para ellos, como puede ser la situación de examen.

Estudios como el de Polo et al. (1996), confirman que la percepción global de estrés es superior para los alumnos de primero de licenciatura que para los de cursos superiores, debido, principalmente a esa vulnerabilidad por encontrarse en un momento de transición y adaptación al sistema universitario o por no haber adquirido todavía adecuados mecanismos de afrontamiento eficaces de los estresores académico. Sin embargo, es necesario tener en cuenta, después de haber confirmado que los estudiantes presentan un nivel significativo de estrés y tal y como apuntan Polo et al. (1996), es necesario utilizar herramientas que nos informen de forma más concreta y específica la percepción de estrés de los estudiantes y los estresores de forma más concreta y no tanto como una percepción global subjetiva de estrés.

En lo referente a las estrategias de afrontamiento utilizadas por los alumnos y el cambio producido en su uso tras el programa de intervención, los resultados que obtenemos en nuestro estudio nos indican lo siguiente:

Referente al afrontamiento dirigido a la resolución del problema, (escalas Concentrase en resolver el problema, Esforzarse y tener éxito, Fijarse en lo positivo, Buscar ayuda profesional, Buscar diversiones relajantes y Distracción física), comprobamos que no se dan diferencias entre grupos, aunque sí hay diferencias en algunas de las subescalas dentro de cada grupo en particular. Principalmente encontramos diferencias en el grupo experimental en las escalas Resolver el problema,



Fijarse en lo positivo y Buscar diversiones relajantes. En los tres casos, el cambio se produce en la dirección positiva de aumento de estrategias dirigidas a resolver el problema.

Estudios realizados por Viñas y Caparrós (2000), ponen de manifiesto que la utilización de estrategias de afrontamiento activas, orientadas o dirigidas a solucionar con todas sus fuerzas el problema, están asociadas a un mejor bienestar físico y por lo tanto a una mayor resolución de las situaciones estresantes, como pueden ser las situaciones de examen. Podemos afirmar pues, que los estudiantes del grupo experimental han adquirido habilidades y estrategias que incluyen el afrontamiento activo, la planificación, la reinterpretación positiva, crecimiento personal, supresión de actividades distractoras y aceptación, entre otras (Zeidner, 1995), tras recibir el programa de intervención, fundamentalmente estrategias adquiridas ligadas a la parte del programa que consistía en entrenamiento en relajación y afrontamiento del estrés frente a los exámenes.

El grupo control no presenta diferencias en las puntuaciones relativas al afrontamiento dirigido a la resolución de problemas, a excepción de la estrategia Distracción física que baja entre el segundo y tercer momento de medición y buscar diversiones relajantes entre la primera y segunda medición.

En referencia al afrontamiento en relación con los demás (escalas Buscar apoyo social, Invertir en amigos íntimos, Buscar pertenencia, Acción social, y Buscar apoyo espiritual), no encontramos diferencias entre los grupos, aunque sí las vemos



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

dentro de cada grupo. Tal y como era de esperar, encontramos diferencias en las subescalas Buscar apoyo social, buscar pertenencia, acción social, y buscar apoyo espiritual en la última medición (antes de exámenes de segundo semestre).

Esto puede deberse a dos factores, el primero de ellos, al hecho de haber recibido los dos grupos la intervención en la que aprenden estrategias de afrontamiento positivo y el segundo, al hecho de que ya llevan todo un curso con los compañeros de clase, han adquirido confianza, han creado sus propios grupos de apoyo y referencia, y ya sienten pertenencia a ese grupo creado.

De acuerdo con Osterman (1998), el sentido de pertenencia que un estudiante desarrolla hacia su comunidad escolar, fomenta actitudes positivas hacia la escuela e impacta favorablemente en su rendimiento académico. Por el contrario, los estudiantes que no lo desarrollan presentan problemas de conducta, poco interés en los asuntos escolares, bajo rendimiento e índices de abandono escolar. Esto confirma una vez más, el hecho de que mejorar en las estrategias de afrontamiento en relación con los demás, mejora notablemente el rendimiento académico de los alumnos.

Respecto al afrontamiento improductivo, (Preocuparse, Hacerse ilusiones, Falta de Afrontamiento, Reducción de la tensión, Ignorar el problema, Autoinculparse y Reservarlo para sí), sabemos que este estilo de afrontamiento resulta disfuncional, ya que las estrategias que incluye no permiten encontrar una solución a los problemas, orientándose más hacia la evitación. Los jóvenes con este estilo de afrontamiento,



suelen desconfiar de sus capacidades provocando sentimientos de inseguridad (Fantin, Florentino y Correché, 2005).

En nuestro estudio no encontramos diferencias entre los grupos. Sin embargo en el grupo experimental si advertimos una mejora en las habilidades adquiridas, ya que en varias de las estrategias que caracterizan el afrontamiento improductivo, descienden las puntuaciones (Autoinculparse y reservarlo para sí, Preocuparse y hacerse ilusiones). Consideramos que esto es positivo y que responde al aprendizaje adquirido mediante el programa de intervención, ya que supone que los alumnos que han realizado este programa, han sido capaces de reconocer sus estrategias como no productivas y han modificado las mismas. En el grupo control, también apreciamos que las puntuaciones han mejorado en el último momento de medición con respecto a los anteriores.

A la luz del análisis de los datos obtenidos, nos hacemos eco de lo aportado por Fantin et al. (2005), cuando expone que los adolescentes con estilos de afrontamiento no productivo suelen desconfiar de sus propias capacidades, evidenciando sentimientos de inseguridad y desvalimiento. Por otro lado, los adolescentes que presentan estilos de afrontamiento dirigidos a resolver sus problemas (esforzándose y comprometiéndose en su resolución), manifiestan comportamientos y estados de ánimo equilibrados y pueden ser emocionalmente expresivos, buscando estímulos y experiencias novedosas e interesantes. Por último, los que muestran un estilo de afrontamiento dirigido a los demás, (invertir en relaciones íntimas, búsqueda



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

de ayuda profesional, etc.), suelen ser confiados en sus capacidades y seguros de sí mismos.

### **III. CONCLUSIONES**





## CONCLUSIONES

Este capítulo tiene la finalidad de presentar un resumen significativo de los resultados que ha arrojado este trabajo de investigación, que estructura los dos estudios realizados, el teórico y el empírico, enfocados en la consecución de los objetivos que se plantearon al inicio.

El objetivo de esta investigación ha sido comprobar que una intervención en control de ansiedad ante los exámenes y clases de apoyo en las materias de biología y matemáticas, nos permitirán mejorar el estado de ansiedad y estrés de los alumnos, modificar algunas de sus estrategias de afrontamiento utilizadas por los mismos y que resultan improductivas, dando lugar con ello a una mejora del rendimiento académico y una reducción de la ansiedad ante exámenes.

Como vimos en el capítulo de discusión, autores que han realizado correlaciones y regresiones en cuanto a los factores predictivos del rendimiento académico, aportan datos que tampoco nos llevan a una conclusión clara en el factor género que nos ocupa. Guzmán (2012), afirma que sí se da una correlación en la variable género siendo las mujeres las que se asocian a un mejor rendimiento. Por su parte de la Nuez, Florido, González y Martín (2009); Ponsot, Sinha, Surendra; Varela, L. y Valera, J. (2009); Porto y DiGresia (2000); Vieytes y Martínez (2004), no encuentran diferencias significativas como para afirmar que el sexo es un determinante del rendimiento académico. En nuestro estudio, sería un atrevimiento concluir con



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

alguna afirmación en lo referente al rendimiento académico y el género de los alumnos, ya que la muestra es pequeña y no sería coherente.

En lo referente a la relación existente entre el tipo de Bachiller estudiado y el rendimiento académico, podemos decir que el 64% de la muestra eran alumnos que procedían del bachillerato de humanidades, lo que supone un hándicap a la hora de estudiar una licenciatura como la de psicología, en la que hay asignaturas con un carácter marcadamente científico (las relacionadas con Biología y Estadística), mientras que sólo el 31% procedía del Bachillerato Científico.

En cuanto al tipo de bachiller estudiado, Guzmán (2012) no confirma en su estudio que sea un predictor del rendimiento académico universitario poderoso. Aunque en nuestro estudio, en el modelo de regresión lineal múltiple y en el de regresión logística, tampoco formaban parte del modelo, sí hemos encontrado en los datos de correlaciones que los estudiantes que provenían del Bachillerato Científico obtenían en general mejores notas, pero de forma significativa en dos asignaturas de primer semestre: Psicobiología y etología (5,30 frente a 4,36 en alumnos provenientes del bachillerato de Humanidades) y estadística descriptiva (7,06 frente a 6,05 en Humanidades).

En el idioma en que se cursó el Bachillerato, encontramos lo mismo. Se hicieron dos grupos, un grupo con los alumnos que habían estudiado el bachiller sólo en castellano, y otro en el que se agruparon los que habían estudiado el bachiller en castellano y euskera o sólo en euskera. Los datos no nos ofrecieron nada relevante,



### III. Conclusiones

excepto en una asignatura en la que puntuaban más alto los estudiantes que habían cursado el bachiller en castellano. No podemos confirmar que estudiar en una lengua u otra determine el rendimiento de los estudiantes, y además, no contamos con literatura ni estudios previos suficientes para lanzar una hipótesis de peso. Sería enriquecedor indagar en un futuro, si este factor puede resultar relevante para el tema que nos ocupa.

El rendimiento previo, en nuestro caso medido con la nota media de Bachiller, sí resulta a lo largo de toda la literatura, ser el mejor predictor del rendimiento futuro. Así lo hemos visto en nuestro estudio, donde la nota media de bachiller correlaciona positiva y significativamente con todas las notas. Las correlaciones son bajas o moderadas y el coeficiente de correlación no supera en ningún caso el 0.4, pero sí podemos afirmar que nuestra muestra responde a lo que otros autores han encontrado en sus investigaciones: Beltrán y La Serna (2008); Herrera et al. (1999); Jimenez, Izquierdo y Blanco (2000); Norvitis et al. (2012); de la Nuez et al. (2009); Porto y Di Gresia (2004); Roseanu y Drugas (2011), y otros, también confirman que el rendimiento previo es el mejor predictor del rendimiento actual.

En nuestra muestra, al realizar la correlación de Pearson, grado de asociación o fuerza de la relación lineal entre dos variables cuantitativas, Martínez, Castellanos, Chacón (2015), podemos ver que la media de bachiller correlaciona con la media del primer semestre (.319), con la media del segundo semestre (.313), y con la media del curso (.312).



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Como apuntan Rodríguez, Fita y Torrado, 2004, (p.398), el rendimiento previo explica potentemente el rendimiento presente, pues, por un lado, sintetiza las aptitudes y el esfuerzo del estudiante, y, por otro, mide el nivel de conocimientos de base, es decir, la solidez de los pilares sobre los cuales se asociarán (asentarán o anclarán) los nuevos conocimientos. "otra cuestión son los matices o indicadores de ese rendimiento previo: notas de Bachillerato, nota de selectividad o nota de acceso y, de modo especial, determinadas notas (rendimiento en notas afines a los estudios que se inician").

En cualquier caso, en nuestra muestra, los datos no son tan claros, debido posiblemente a que se trata de una muestra pequeña, y con alumnos que han accedido a la licenciatura con una nota de corte establecida previamente.

En cuanto al nivel de estudios de los padres, sí obtenemos datos que coinciden con los hallazgos de otras investigaciones realizadas con anterioridad: Chow (2010); Guzmán (2012); Herrera et al. (1999); Norvitis y Reid (2012); Porto y Di Gresia (2000) en los que en general las notas de los estudiantes que proceden de familias con padres con mayor nivel de estudios, son más altas que los que provienen de familias con estudios más bajos o sin estudios por parte de sus padres. En concreto, en dos de las asignaturas la correlación obtenida confirma lo expuesto.

Al realizar la regresión lineal múltiple, vemos que el ajuste o R de Cox ( $R^2$ ), es muy bajo, 14% en los tres casos, lo mismo que en la regresión logística, por lo que



### III. Conclusiones

ninguno de los dos modelos confirma contundentemente que las variables tenidas en cuenta en nuestro estudio, predicen el rendimiento académico de los alumnos.

Con estos datos, no podemos tampoco confirmar que no hay relación ni fuerza predictora entre las variables estudiadas y el rendimiento académico universitario. Sino que dadas las características de la muestra (rendimiento previo de toda la muestra, nota de corte para acceder a la licenciatura, etc.), tengamos que tener en cuenta otra forma de medir el rendimiento académico, a más largo plazo, con el sistema de créditos, con datos acerca de la satisfacción del estudiante, datos del profesorado, etc.

En referencia al **segundo objetivo**, establecer los cambios que se producen en los participantes del grupo experimental en relación con sus puntuaciones de ansiedad estado y ansiedad rasgo, tras recibir el programa de intervención establecido, podemos ver lo siguiente:

En la escala Ansiedad/Estado, entre el grupo experimental y el grupo control, se dan diferencias en el último momento de medición, (antes de los exámenes de 2º semestre, cuando ambos grupos han recibido el programa de Intervención –Refuerzo+ Control de Ansiedad y Afrontamiento ante exámenes-). Se dan valores más altos en el grupo experimental. Este es un dato que no nos esperábamos, puesto que el grupo experimental había recibido el programa de intervención durante el primer semestre. Nos atrevemos a explicarlo desde la óptica de que los alumnos del grupo experimental contaron durante el primer semestre con el refuerzo del programa, mientras que en el



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

segundo se han podido encontrar con esa “desprotección” que les ofrecía la propia intervención.

En la escala Ansiedad/Rasgo, tampoco encontramos diferencias entre los grupos. Sin embargo en el grupo experimental sí bajan las puntuaciones entre la primera medida (pretest), y las siguientes. Si analizamos este dato en conjunto con el obtenido en la puntuación de Ansiedad/Estado, podemos pensar que la intervención ha resultado favorable a los alumnos del grupo experimental, ya que aunque la Ansiedad/Estado (temporal), subió, en la Ansiedad/Rasgo (característica, estilo, tendencia), han ido disminuyendo las puntuaciones sucesivamente. Esto es debido, posiblemente al peso de la intervención en los alumnos.

En el grupo control, descienden las puntuaciones en el postest2, justo después del programa de intervención, algo que puede resultarnos lógico, pues cuentan en ese momento con el efecto de la intervención, y con la adaptación a la universidad, después del primer semestre.

Respecto al **tercer objetivo**, de establecer los cambios que se dan en el grupo experimental en las puntuaciones de Estrés, tras recibir la intervención, podemos decir que existen diferencias entre los dos grupos, experimental y control en el post2 (último momento de medición), con valores más altos en el grupo experimental. Esta puntuación puede deberse, tal y como hemos visto en las puntuaciones de ansiedad, al hecho de pensar que se sentían desprotegidos sin el refuerzo del programa de intervención. Aunque si bien es cierto, que si comparamos



### III. Conclusiones

las puntuaciones entre momentos, vemos que en ambos disminuyen las puntuaciones de estrés progresivamente.

En lo que se refiere al **cuarto y último objetivo**, el de establecer los cambios que se dan en el grupo experimental en el tipo de estrategias de afrontamiento, tras recibir el programa de intervención, lo vamos a ir desglosando en los tres tipos de afrontamiento que engloba la prueba: afrontamiento dirigido a la resolución del problema, afrontamiento en relación con los demás y afrontamiento improductivo.

#### *Afrontamiento dirigido a la resolución del problema:*

Esta estrategia de afrontamiento incluye las escalas Concentrarse en resolver el problema, Esforzarse y tener éxito, Fijarse en lo positivo, Buscar ayuda profesional, Buscar diversiones relajantes y Distracción física.

En estas subescalas comprobamos que no se dan diferencias entre grupos, aunque sí hay diferencias en alguna de ellas dentro de cada grupo en particular. Principalmente se dan diferencias en el grupo experimental, en las escalas concentrarse en resolver el problema, fijarse en lo positivo y buscar diversiones relajantes. En los tres casos el cambio se produce en la dirección positiva de aumento de estrategias dirigidas a resolver el problema, con lo que podemos concluir que la intervención realizada en el grupo, ha podido servirles para modificar sus estrategias.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

En el grupo control también se dan algunos cambios como el de la escala distracción física que baja la puntuación entre post1 y post2 (segundo y tercer momento de medición), y buscar diversiones relajantes entre la primera y la segunda medición.

#### *Afrontamiento en relación con los demás*

Esta estrategia de afrontamiento incluye las escalas Buscar apoyo social, Invertir en amigos íntimos, Buscar pertenencia, Acción social, y Buscar apoyo espiritual.

Al igual que en la estrategia anterior, en esta tampoco encontramos diferencias entre los grupos, aunque sí las hay dentro de cada grupo. Tal y como era de esperar, encontramos diferencias en las subescalas Buscar apoyo social, Buscar pertenencia, Acción social y buscar apoyo espiritual en la última medición (finales del segundo semestre). Esto puede ser debido a dos factores. El primero de ellos, al hecho de haber recibido los dos grupos la intervención en la que aprenden estrategias de afrontamiento positivas, y el segundo, al hecho de que ya llevan todo un curso con los compañeros de clase, han cogido confianza, han creado sus propios grupos de apoyo, y ya sienten pertenencia a ese grupo: todos alumnos de primero de psicología.

De acuerdo con Osterman (1998), el sentido de pertenencia que un estudiante desarrolla hacia su comunidad escolar, fomenta actitudes positivas hacia la escuela e impacta favorablemente en su rendimiento académico. Por el contrario, los estudiantes que no lo desarrollan presentan problemas de conducta, poco interés en



### III. Conclusiones

los asuntos escolares, bajo rendimiento e índices de abandono escolar. Esto confirma el hecho de que mejorar en las estrategias de Afrontamiento en relación con los demás, mejorar notablemente el rendimiento académico de los alumnos.

#### *Afrontamiento Improductivo*

Las estrategias que conforman el Afrontamiento Improductivo, son Preocuparse, Hacerse ilusiones, Falta de Afrontamiento, Reducción de la tensión, Ignorar el problema, Autoinculparse y Reservarlo para sí.

En estas estrategias, tampoco encontramos diferencias entre los grupos. Sin embargo en el grupo experimental sí vemos una mejora de las estrategias, ya que varias de las estrategias que caracterizan el Afrontamiento improductivo, descienden las puntuaciones, a saber: reducción de la tensión, Autoinculparse y reservarlo para sí, preocuparse y hacerse ilusiones, en la última medición. Esto es positivo, ya que supone que los alumnos que han realizado la intervención han sido capaces de reconocer sus estrategias no productivas y han modificado las mismas. En el grupo control, también vemos que las puntuaciones han mejorado en el último momento de medición con respecto a los anteriores.

Los estudios realizados anteriormente por otros autores, relacionados con la ansiedad, el estrés, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico, arrojan resultados dispares y difíciles de resumir debido a la heterogeneidad de las dimensiones considerada en cada constructo, sus respectivos instrumentos de



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

medición y las diversas poblaciones en las que se utilizan. Los estudiantes proceden de diversas culturas, contextos sociales, universidades y diferentes carreras.

En este apartado hemos expuesto las principales conclusiones a las que hemos llegado a través de los análisis de investigaciones previas que han sido efectuadas anteriormente sobre el tema que nos ocupa, y a través de los datos obtenidos en nuestros análisis en la muestra.

## LIMITACIONES

Los datos obtenidos en esta investigación no presentan una corroboración completa de los datos encontrados en la literatura, pero tampoco son incongruentes con ellos, ya que en gran parte los replican, aunque con una fuerza menor.

A lo largo de la investigación nos hemos ido encontrando con limitaciones que habría que tener en cuenta en próximas investigaciones del tema.

Algunas de las limitaciones son generadas por las propias características del estudio. En primer lugar, tendríamos que señalar que al tratarse de alumnos del mismo curso y en las mismas condiciones, y al ser este un estudio con intervención, se planificó de tal forma, que el total de la muestra no quedara sin recibir la intervención, ya que se consideró que podía ser beneficiosa para el alumnado. De esta forma, las



### III. Conclusiones

mediciones fueron muy seguidas en el tiempo, y prácticamente no ha habido lugar a dejar que la intervención mostrase efectivamente los resultados.

Por otra parte, la muestra era muy similar en cuanto a variables académicas, con lo que la variación tampoco era muy grande y las diferencias sabíamos que eran difícilmente observables.

Otra limitación con la que nos encontramos en el estudio, es que la muestra era pequeña, y pertenecían todos a una sola clase de una licenciatura. No sabemos si con alumnos de otras carreras y de universidades de otras características, obtendríamos resultados parecidos. Se puede pensar que el reducido tamaño de la muestra pueda haber derivado en una pérdida de potencia estadística, no habiéndose podido detectar así, diferencias estadísticamente significativas que posiblemente hubieran surgido con una muestra mayor.

También contamos como una limitación con el hecho de que el rendimiento ha sido medido con las notas proporcionadas por los profesores (medida más utilizada en la literatura). Pero dichas notas reflejan generalmente la cantidad de conocimientos adquiridos por los alumnos, sin embargo, rara vez incluyen otros aspectos como los procesos de elaboración de esos conocimientos o las actitudes desplegadas por los alumnos en el aula.

Del mismo modo tendríamos que tener en cuenta en futuras investigaciones, una variable que en nuestro estudio no hemos podido trabajar con profundidad, como es el idioma en el que se ha estudiado el bachiller, (en nuestra muestra, la mayoría



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

habían cursado en castellano o castellano y euskera, siendo pocos los que lo habían realizado únicamente en euskera). En nuestro entorno, cada vez más son los alumnos que cursan el bachiller en Euskera, y sería aconsejable llevar a cabo trabajos de investigación en los que se pudiera ver si el rendimiento de los universitarios refleja diferencias entre los alumnos que cursan un idioma u otro.

Otra de las limitaciones del estudio, es que somos conscientes de que hay multitud de variables que no se han tenido en cuenta a la hora de llevar a cabo la investigación. Algunas de esas variables son de origen socio-económico, otras familiares o contextuales, psicológicas (como motivación, autoeficacia, etc.), y otras de carácter institucional, en las que incluimos las relacionadas directamente con la institución (Universidad, Facultad), y las relacionadas con el profesorado (definición de competencias de aprendizaje, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, etc.).

Sin embargo, tal y como hemos apuntado previamente, los resultados obtenidos son en su mayoría congruentes con lo esperado según el marco teórico y los datos de otras investigaciones.

Nos ha quedado claro, mientras se desarrollaba el trabajo, que es necesario desarrollar programas de intervención dirigidos a los estudiantes que acceden por primera vez a la universidad, momento en el que son proclives a una alta predisposición a presentar ansiedad, no sólo ante los exámenes, sino a la vida universitaria en sí misma. Programas dirigidos a entrenarlos en el manejo y reducción



### III. Conclusiones

de los estados emocionales y pensamientos de preocupación que las situaciones educativas generan en ellos.

Asimismo, es necesario continuar llevando a cabo investigaciones dirigidas a conocer las diferentes variables que influyen en el rendimiento de los alumnos, teniendo en cuenta los avances y el modo de vida de nuestro entorno y momento histórico.

Sería aconsejable igualmente, desarrollar modelos más complejos a partir de la consideración de otro tipo de variables, como son las relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, vinculadas con el efecto que tiene el profesor en su rendimiento académico, y las vinculadas con las características de la institución educativa, su eficacia o calidad académica y administrativa.

Nos hacemos eco de lo que sugiere Rosário (2004), citado en Hernández Pina y otros (2010), cuando afirma que la enseñanza de las estrategias debe considerarse como una de las claves principales en la promoción del aprendizaje autorregulado en el nuevo contexto del EEES. Al hablar de estrategias, ponemos fuerza al resaltar que consideramos estrategias a todas aquellas habilidades necesarias para el alumno universitario a fin de garantizar el éxito de su aprendizaje.

De la misma forma, y haciendo uso de las palabras de Hernández Pina (2004), debemos igualmente, señalar la sinergia que se debe producir entre docencia, investigación y desarrollo del aprendizaje de calidad, en el contexto institucional, con una intensa implicación del profesorado y alumnado.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Por todo ello, este trabajo se presenta como una pequeña aportación a la confirmación de que el trabajo realizado con los alumnos universitarios en el primer momento de su periodo en la universidad, es un paso adelante en la formación de excelentes profesionales, con habilidades y estrategias óptimas para el desarrollo de su profesión.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





## REFERENCIAS

- Adell Cueva, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Madrid: Pirámide.
- Agha-yusofi, A. (2002). *The role of personality factors on coping strategies and the effectiveness of coping therapy on personality factors and depression*. Doctoral Dissertation, Faculty of Psychology, Tarbiat Modaress University, Iran.
- Aheme, D. (2001). Understanding students stress: A qualitative approach. *Irish Journal of psychology, 22*, 176-187.
- Aitken, N. (1982). "College Student Performance, Satisfaction and Retention", *Journal of Higher Education 53 (1)*, pp. 32-50
- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology, 23(3)*, 287-294.
- Alcover, R., Benlloch, J., Blesa P., Calduch, M. A., Celma, M., Ferri, C., et al. (2007). Análisis del rendimiento académico en los estudios de informática de la Universidad Politécnica de Valencia aplicando técnicas de minería de datos. XIII Jornadas de Enseñanza universitaria de la Informática, Teruel, España. Disponible en:<http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2007/alanal.pdf>.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Allen, J. (2005). Grades as valid measure of academic achievement of classroom learning, *The Clearing House*, 78 (5), 218-223

Alonso, J., Angermeyer, M. C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T. S., Bryson, H., de Girolamo G., Graaf, R., Demyttenaere, K., Gasquet, I., Haro, J. M., Katz, S. J., Kessler, R. C., Kovess, V., Lépine, J. P., Ormel, J., Polidori, G., Russo, L. J., Vilagut, G., Almansa, J., Arbabzadeh-Bouchez, S., Autonell, J., Bernal, M., Buist-Bouwman, M. A., Codony, M., Domingo-Salvany, A., Ferrer, M., Joo, S. S., Martínez-Alonso, M., Matschinger, H., Mazzi, F., Morgan, Z., Morosini, P., Palacín, C., Romera, B., Taub, N. y Vollebergh, W. A. (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.

Alstrom, J.E., Nordlund, C.L., Person, G., Harding, M. y Ljungqvist, C. (1984). Effects of four treatment methods on social phobic patients not suitable for insight-oriented psychotherapy. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 70, 97-110.

Álvaro Page, M.; Bueno, M.J.; Calleja, J.A.; Cerdán, J.; Echeverría, M.J.; García, C.; Gaviria, J.L.; Gómez, C.; Jiménez, S.; López, B.; Martín-Javato, L.; Minguez, A.; Sánchez, A. y Trillo, C. (1990): *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid. CIDE.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic criteria from dsM-iv-tr* American Psychiatric Pub.

Amutio, A., & Smith, J. (2008). Estrés y creencias irracionales en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 14(2-3), 211-220.



## Referencias Bibliográficas

- Anaya, G. (1999). College impact on student learning: Comparing the use of self-reported gains, standardized test scores and college grades. *Research in Higher Education, 40*, 499-526
- Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.) (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Apodaca, P.; Grao, J.; Martínez, J.; Romo, I. (1991). Demanda y rendimiento académico en educación superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la UPV/EHU. Bilbao, Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco. Estudios y documentos, nº 13.
- Appley, M. H. , & Trumbull, R. (1977). *Psychological stress*. New York: Appleton-Century-Grofts.
- Arias, F. y A. Flores. 2005. La satisfacción de los estudiantes con su carrera y su relación con el promedio y el sexo. El caso de la carrera de contaduría de la Universidad Veracruzana en Nogales, Veracruz. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas. Año 2005. N. 29:9-14*. En línea. Disponible en: [www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/29/fernandoarias\\_galicia.pdf](http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/29/fernandoarias_galicia.pdf)
- Armenta, N. G., Pacheco, C. C., & Pineda, E. D. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la universidad autónoma de baja california. *Revista De Investigación En Psicología, 11(1)*, 153-165.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. En línea. Disponible en [www.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-acadmico-universidad](http://www.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-acadmico-universidad)

Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., & Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: Propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista De Psicología Social, 26*(3), 413-425.

Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J-E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 289-306.

Ayán, M., Noel Rodríguez, & Díaz, M. Á. R. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: Calificaciones versus créditos acumulados. *Revista De Educación, 355*, 467-492. doi:10-4438/1988-592X-RE-2011-355-033

Ayuso, J.L. (1988). *Trastornos de angustia*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Bados, A., Gómez-Benito, J., & Balaguer, G. (2010). The state-trait anxiety inventory, trait version: Does it really measure anxiety? *Journal of Personality Assessment, 92*(6), 560-567.

Baena, F. J. F. (2007). *Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia*. Universidad de Málaga.

Balanza Galindo, S., Morales Moreno, I., & Guerrero Muñoz, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: Factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y Salud, 20*(2), 177-187.



## Referencias Bibliográficas

- Barbera, C. G., Niebla, J. C., López, K. D., & Ortega, M. L. (2012). Rendimiento académico y factores asociados: Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón.Revista De Pedagogía*, 64(2), 51-68.
- Barbosa, Regina H. (1975). "El rendimiento y sus causas", en Illich, et al. *Crisis en la didáctica*, Axis. Argentina.
- Barlow, D. H., & Hersen, M. (1988). *Diseños experimentales de caso único*. Ediciones Martínez Roca.
- Barra-Almagia, E. (2009). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: Análisis concurrente y prospectivo. *Universitas Psychologica*, 8(1), 175-182.
- Barrón, R. G., Castilla, I. M., Casullo, M. M., & Verdú, J. B. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
- Basowitz, H., Persky, H., Korchin, S. J. & Grinker, R. R. (1995). *Anxiety and stress*. New York: McGraw-Hill.
- Beck, Ulrich. (1999) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós
- Beltrán Barco, A., & La Serna Studzinski, K. (2008). ¿ Qué explica el rendimiento académico en el primer año de estudios universitarios. *Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico. Documento de discusión*. Lima, Perú: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- Beltrán Barco, A., & La Serna Studzinski, K. (2008). ¿Qué explica el rendimiento académico en el primer año de estudios universitarios. *Un Estudio De Caso En La Universidad Del Pacífico*. Documento De Discusión. Lima, Perú: Centro De Investigación De La Universidad Del Pacífico.
- Beltrán, J.A.; González, C. & Pérez, L.F. (2009). Atención, inteligencia y rendimiento académico. *Revista De Psicología y Educación*, 4(1), 57.
- Benbassat, J., & Baumal, R. (2007). Uncertainties in the selection of applicants for medical school. *Advances in Health Sciences Education*, 12(4), 509-521.
- Benítez, M., Gimenez, M., & Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?. *Recuperado en: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS>, 2.*
- Bensabat, S., & Seyle, H. (1987). *Stress: Grandes especialistas responden*. Mensajero.
- Besharat, M. A. (2003). Parental perfectionism and children's test anxiety. *Psychological Reports*, 93(3f), 1049-1055.
- Betts, J. y Morell, D. (1999). The Determinants of Undergraduate Grade Point Average. *The Journal of Human Resources* 34 (2), pp. 268-293
- Bittner, A., Goodwin, R. D., Wittchen, H., Beesdo, K., Höfle, M. y Lieb, R. (2004). What characteristics of primary anxiety disorders predict subsequent major depressive disorder? *Journal of Clinical Psychiatry*, 65, 618-626.
- Bivin, D. & Rooney, P. (1999). Forecasting credit hours. *Research in Higher Education*, 40, 613-632.



## Referencias Bibliográficas

- Bodson, X. (2000). *La vie d'étudiant. Analyse des manières d'être étudiant et de leurs conséquences sur la réussite et l'échec en première candidature a l'UCL*. Thèse de doctorat. Unité d'anthropologie et de sociologie. Louvain-la-Neuve
- Bolger, N. (1990). Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 525-537.
- Bonaccorsi, A.; Daraio, C. (2007). Universities as strategic knowledge creators: some preliminary evidence. En: Bonaccorsi, A.; Daraio, C. (eds.) *Universities and Strategic Knowledge Creation*. USA: Edward Elgar
- Brannon, L., & Feist, J. (2001). Madrid: Paraninfo. *Psicología De La Salud*.
- Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J. C. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(2), 195-214.
- Buchwald, P. & Scharzer, C.(2003). The exam-specific Strategic Approach to Coping Scale and interpersonal resources. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 281-291.
- Bulbena, A. (1986). Psicopatología de la psicomotricidad. En J. vallejo (Ed.), *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría* (pp.236-255).Barcelona. Salvat.
- Burchfield, S. R. (1979). The stress response: A new perspective. *Psychosomatic Medicine*, 41, 661-672.
- Cabanach, R. G., Millán, P. G., & Rodríguez, C. F. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud: Diferencias entre hombre y mujeres. *Aula Abierta*, 37(2), 3-10.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Calvo, M. G., & Averó, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: Déficit de procesamiento versus falta de confianza. *Psicothema*, 7(3), 569-578.

Capilla Lladró, R., Soriano Jiménez, P. P., GUARDIA OLMOS, J., Porras Yañez, M., Peró Cebollero, M., & Hervás Jorge, A. (2012). Factores asociados con la decisión de cursar estudios universitarios de psicología. Una aproximación mediante modelos de ecuaciones estructurales. *Anuario De Psicología*, 42(1), 87-104.

Carbonero, I. (1999) *Ansiedad y rendimiento académico*. En <http://centros6.cnice.mecd.es/cea.plus.ultra/revista/pya/pya22/ansied.htm>

Carbonero, M. & Navarro, J. (2006). Entrenamiento de alumnos de Educación Superior en estrategias de aprendizaje en matemáticas. *Psicothema*, 18 (3), pp. 348-352.

Carney, C. G., Peterson, K., & Moberg, T. F. (1990). How stable are student and faculty perceptions of student concerns and of a university counseling center?. *Journal of College Student Development*. 31, 423-428.

Carrion P. Evangelina (2002). "Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina", en *Revista Cubana de Educación Superior*, 16, 11.

Carson, R. C. (1997). Costil compromisos: A critique of the DSM. En S. Fischer y R. Greenberg (Eds.), *Psychopharmacology scientifically reappraised* (pp. 98-114). Nueva York: Wiley.

Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1995). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 184-195. doi:10.1037/0022-3514.66.1.184



## Referencias Bibliográficas

- Carver, C.S., Scheier, M.F. y Weintraub, J.K. (1989) Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Cassady, J.C. y Johnson, R.E. (2002). Cognitive text anxiety, procrastination, and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Castejón, C. y Pérez, S. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. En: *Revista Bordon. Sociedad Española de Pedagogía*. 2(50), 170-184.
- Castellanos, M., Guarnizo, C. & Salamanca, Y. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 50-57.
- Celis, J., Araujo, M. B., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *Anales De La Facultad De Medicina*, 62(1) 25-30.
- Chadwick C. (1979). Teorías del aprendizaje. Santiago: Tecla.
- Chain Revueltas, R. y Jácome Avila, N. (2004). *Propuesta de sistematización de datos para la encuesta para estudiantes universitarios*. Jalapa: Universidad Veracruzana.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. y McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 268-274.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout. Job stress in the human services*. Londres: Sage Publications
- Chinaveh, M., Ishak, N. M., & Salleh, A. M. (2010). Improving mental health and academic performance through multiple stress management intervention: Implication for diverse learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 311-316.
- Chow, H. P. (2010). Predicting academic success and psychological wellness in a sample of canadian undergraduate students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 473-496.
- Christie, H., Munro, M., & Fisher, T. (2004). Leaving university early: Exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29(5), 617-636.
- Clemens, S. L., Faulkner, W. C., Browning, E. B., Murray, J. S., Alcott, L. M., Stowe, H. B., et al. (PubYear). In Emerson R. W., Yeats W. B. and Frost R. L.(Eds.), *Primarytitle* (H. D. Thoreau, E. E. Dickenson Trans.). (Edition ed.). PlaceofPub: Publisher. doi:DOI(Clemens, Faulkner, Browning, Murray, Alcott, Stowe, & Sandburg, PubYear)
- Clifton, R. A., Perry, R. P., Stubbs, C. A., & Roberts, L. W. (2004). Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students.(author abstract). *Research in Higher Education*, 45(8), 801.
- Cohen, Ernesto. (2002). Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia. En *Revista Iberoamericana CSIC*. 30, Setiembre-Diciembre, 105-124.



## Referencias Bibliográficas

- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 24, 385-396.
- Coleman et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Office of Education, Washington.
- Compas, B. E., Orosan, P. G., & Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16(3), 331-349.
- Conde, M. J. R., García, M. E. H., Gómez, M. C. S., & Martín, S. N. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos. *Revista De Investigación Educativa, RIE*, 17(2), 413-424.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. *La Universidad Española en cifras 2012*. CRUE. Consultado el 7 de mayo de 2013.
- Connor, M. J. (2001). Pupil stress and standard assessment test (SATS). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6, 103-111.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183-194.
- Copeland, W., Shanahan, L., Costello, E. J. y Angold, A. (2011). Cumulative prevalence of psychiatric disorders by young adulthood: a prospective cohort analysis from the Great Smoky Mountains Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50, 252-261.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- Costello, E. J., Egger, H. L. y Angold, A. (2005). The developmental epidemiology of anxiety disorders: phenomenology, prevalence, and comorbidity. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14, 631-648.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. y Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60, 837-844.
- Couñago, M. A. G., Soares, A. P., Almeida, L. S., & Diniz, A. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18(2), 249-255.
- Cruz MC, Vargas FL. *Estrés, entenderlo es manejarlo*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile; 1998.
- Cu Balan, G. (2003). *La trayectoria escolar previa y rendimiento escolar de los estudiantes de la universidad autónoma de Campeche*. Disponible en: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpZkAEuFplyNgHmtMlphp>
- De Berard, M. S., Spielmans, G., & Julka, D. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38(1), 66-80
- De Garay, A. (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las Universidades Tecnológicas en México. *El Cotidiano*, 19 (122), pp. 75-85.
- De la Fuente, J., Pichardo, M., Justicia, F. & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20 (4), pp. 705-711.



## Referencias Bibliográficas

- De la Nuez, Carmen Florido, González, J. L. J., & Martín, I. S. (2011). Obstáculos en el camino hacia bolonia: Efectos de la implantación del espacio europeo de la educación superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista De Educación, (354)*, 327-328.
- De la Orden, A., Oliveros, L., Mafokozi, J. y González, C. (2001). Modelos de investigación del bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación, 12 (1)*, 159-178.
- De Masi, V. (2010). Fóbicos a los exámenes: El pánico a rendir, un mal que crece y es más serio de lo que se cree. *Clarín*. Recuperado de [www.clarin.com/sociedad/educacion/titulo\\_0\\_386961366.html](http://www.clarin.com/sociedad/educacion/titulo_0_386961366.html)
- De Miguel, M., Arias, J. M. (1999): La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. En *Revista de Educación, 320*, pp. 353-377.
- Di Gresia, L., Porto, A. y Ripani, L. (2002). Rendimiento de los Estudiantes de las Universidades Públicas Argentinas. Universidad Nacional de la Plata. Departamento de Economía. Documento de Trabajo Nro. 45. Disponible en: [www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc45.pdf](http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc45.pdf).
- Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S., Vidal, G. J. (2002). Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa, 2 (20)*, pp. 357-383.
- Díaz, R., & Quintanilla, I. (1992). La identidad profesional del psicólogo en el Estado Español. *Papeles del Psicólogo, 52*, 22-74.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Donaldson, D., Prinstein, M.J., Danovsky, M. y Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress: Implications for clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(3), 351-359.

Duarte Godoy, M.M. y Galaz Fontes, J. (2005). Perfil de ingreso y desempeño académico en el primer año de universidad en estudiantes de una universidad pública estatal. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo. Disponible en: [http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia\\_199.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_199.pdf)

Dutke, S., & Stöber, J. (2001). Test anxiety, working memory, and cognitive performance: Supportive effects of sequential demands. *Cognition & Emotion*, 15(3), 381-389.

Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2005). Medical student distress: Causes, consequences, and proposed solutions. *Mayo Clinic Proceedings*, 80(12) 1613-1622.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. consultada el 20 de octubre de 2012. Disponible en [www.ice.deusto.es/rinace/col1n2/Edel.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/col1n2/Edel.pdf)

Edelmann, R. J., & Hardwick, S. (1986). Test anxiety, past performance and coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 7(2), 255-257.

Edwards, J. M., y Trimble, K. (1992). Anxiety, coping, and academic performance. *Anxiety, Stress, and Coping: An international Journal*, 5, 337- 350.



- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1997). *Coping with stress. Handbook of children's coping* (pp. 41-70) Springer.
- Elliott, G. R., & Eisdorfer, C. (1982). *Stress and human health: Analysis and implications of research: A study by the Institute of Medicine*. National Academy of Sciences. New York: Springer.
- Endler, N. S. (1988). Hassles, health, and happiness. In M.P. Janisse (Ed.), *Individual differences, stress, and health psychology* (pp. 24-56). New York: Springer Verlag
- Endler, N. S., & Okada, M. (1975). A multidimensional measure of trait anxiety: The SR inventory of general trait anxiousness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*(3), 319.
- Endler, N.S., Kantor, L. y Parker, D.A. (1994). State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality and Individual Differences, 16*, 663-670.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. *School Psychology International, 24*(3), 313-328.
- Escudero, T. (1981). Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales. *Instituto de ciencias de la Educación*. Zaragoza.
- España. Ley orgánica de Universidades, de 24 de diciembre de 2001. *BOE*, 21 de diciembre de 2001, n.307 pp. 49400-49425
- España. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. *BOE*, 30 de octubre de 2007. N. 260. pp. 44037-44048



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Europa Press (2001). Casi cuatro de cada diez universitarios sufren depresión, según una encuesta de la Complutense. Recuperado el 29 de junio de 2013, de <http://www.psiquiatria.com>

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion, 7*(2), 336-353.

Fantin, M. B., Florentino, M. T. y Correché, M. S. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis. *Fundamentos en Humanidades, 6* (11), 163-180.

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

Ferguson, E., James, D., & Madeley, L. (2002). Factors associated with success in medical school: Systematic review of the literature. *BMJ (Clinical Research Ed.), 324*(7343), 952-957.

Fernández Martín, F. D., Arco Tirado, J. L., López Ortega, S. & Heilborn Díaz, V. A. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología, 43*(1) 59-71.

Fernández-Abascal, E.G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E.G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Eds.): *Cuadernos de prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid Pirámide.



## Referencias Bibliográficas

Fernández-López, J., Siegrist, J., Rödel, A., & Hernández-Mejía, R. (2003). El estrés laboral: Un nuevo factor de riesgo. ¿qué sabemos y qué podemos hacer? *Atención Primaria*, 31(8), 1-10.

Ferrer, A.; Cabrera García, J.; Ferrer Cháscales, R.; Martínez M, (2002) *Calidad de vida y Estado de salud de los estudiantes universitarios*. España. Universidad de Alicante.

Figuroa, M. I., Contini, N., Lacunza, A. B., Levín, M., & Estévez Suedan, A. (2005). *Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico: Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán*. Argentina.

Fisher, S. (. (1994). In Society for Research into Higher Education (Ed.), *Stress in academic life : The mental assembly line*. London : Buckingham: London : Society for Research into Higher Education ; Buckingham : Open University Press.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of personality and social psychology*, 48(1), 150.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the ways of coping questionnaire*. Consulting Psychologists Press.

Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Lemos-Giráldez, S., & Muñiz, J. (2010). Propiedades psicométricas de la depression anxiety and stress scales- 21 (dass- 21) en universitarios españoles. *Ansiedad y Estrés*, *16*(2-3), 215-226.

Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Sierra-Baigrie, S., Lemos- Giraldez, S., & Muniz, J. (2012). Propiedades psicométricas del "cuestionario de ansiedad estado-rasgo" (STAI) en universitarios.(report). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *20*(3), 547.

Fraile Aranda, A., López Pastor, V. M., Castejón Oliva, F. J., & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, *41*(2), 23-34.

Francis, D., Shaywitz, S., Steubing, K., Shaywitz, B. & Fletcher, J. (1994). The measurement of change: Assessing behavior over time and within developmental contexto. In G.R. Lyon (Ed.), *Frames of reference: Measurement of learning disabilities* (pp. 63-78). Baltimore,MD: Paul Brooks.

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1994). Coping with different concerns: Consistency and variation in coping strategies used by adolescents. *Australian Psychologist*, *29*(1), 45-48.

Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996). A replication study of the structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple forms and applications of a selfreport inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, *12* (3), 224-235.



## Referencias Bibliográficas

- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1999). Things do not better just because you are older: A case for facilitating reflection. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 81-94.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1990). How adolescents cope with different concerns: The development of the adolescent coping checklist (ACC). *Psychological Test Bulletin*, 3(2), 63-73.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: Age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16(3), 253-266.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). *Manual: The adolescent coping scale*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Furlan, L. A., Rosas, J. S., Heredia, D., Piemontesi, S., & Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-123.
- Galand, B., Frenay, M. Bourgeois, E. (2004). Facteurs de réussite en première de candidature. *Journée d'étude Chaire Unesco de Pédagogie Universitaire*. Université Catholique de Louvain-le-Neuve.
- Gámez, E., & Marrero, H. (2000). Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. *Revista Electrónica De Motivación y Emoción*, 3(5-6)
- Garbanzo, V.G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Garbanzo, V.G. (2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Electronic@ Educare*, 18 (1), 119.

García de Fanelli, A.M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitarios: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6.(8), pp. 9-38.

García, C. R. & Fernández, F. J. C. (2002). La orientación de la universidad hacia la empresa y la sociedad: evaluación de la calidad universitaria. *Esic Market* (111), 9-24.

García, H. C., & Quintanal, J. (2006). *Técnicas de investigación*. Editorial Unad.

García, M. M., & San Segundo, M. J. (2001). El rendimiento académico en el primer curso universitario. *X Jornadas De Economía De La Educación, Universidad de Murcia*, pp. 435-445

García-Ros, R., and F. Pérez-González. 2009. Una aplicación web para la identificación de estudiantes de nuevo acceso a la universidad en situación de riesgo académico. @tic. *Revista d'innovació educativa* 2, 10\_7.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 44(2), 143.

Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: MECED.



## Referencias Bibliográficas

- Gimeno-Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Girón, L. y D. González (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Revista Economía, Gestión y Desarrollo*, 3, 173-201. Disponible: <http://revistaeconomia.puj.edu.co/html/modules.php?name=BookCatalog&op=showbook&bid=38>
- Godoy Izquierdo, D., Godoy Garcia, J. F., Lopez-Chicheri Garcia, I., Martinez Delgado, A., Gutierrez Jimenez, S., & Vazquez Vazquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia para el afrontamiento del estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20(1), 155.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- Gómez-Castro, J. L. (1986). Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados de EGB con cuestionario SIV de Leonardo V. Gordon. *Bordón*, 262, 257-275.
- Gonzalez, A., Donolo, D., Rinaudo, C., & Paoloni, V. (2011). Relationship between motivation, emotion and academic performance in university undergraduates. *Estudios De Psicología*, 32(2), 257-270.
- González, R. M. (1989): *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid. MEC-CIDE.
- González, R., Montoya, I., Bernabeu, J. y Martina, M. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 363-368.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- González, V., Morfin, M., Peña, V. (2005). Modelo para evaluar predictores de éxito escolar. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo. Disponible en: [http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia\\_199.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_199.pdf)
- Gorwood, P. (2004). Comorbilidad del trastorno de ansiedad generalizada y el trastorno depresivo mayor: ¿Un ejemplo de pleiotropía genética?. *European Psychiatry, 19*, 27-33.
- Grasses, G., & Rigo, E. (2010). Estudio de la influencia de la ansiedad y el estrés en el rendimiento académico vs. la influencia del rendimiento académico en los niveles de ansiedad y estrés. Study of the influences of anxiety and stress on. *Palma, 2010, 21*, 97-116.
- Greenberg, P. E., Sisitsky, T., Kessler, R. C., Finkelstein, S. N., Berndt, E. R., Davidson, J. R., Ballenger, J. C. y Fyer, A. (1999). The economic burden of anxiety disorders in the 1990s. *Journal of Clinical Psychiatry, 60*, 427-435.
- Groux, M. W., Thomas, S. P., & Shoffner, D. (1992). Adolescent stress and coping: A longitudinal study. *Research in Nursing & Health, 15*(3), 209-217.
- Guardia, J. (2000). La gestión de las acciones de orientación universitaria: Una cuestión de estructura. En H. Salmerón, & V. L. López (Coords.), *Orientación educativa en las Universidades* (pp. 99-106). Granada: Grupo Editorial Universitario.



## Referencias Bibliográficas

- Guillén-Riquelme, A., & Buéla-Casal, G. (2011). Actualización psicométrica y funcionamiento diferencial de los ítems en el state trait anxiety inventory (STAI). *Psicothema*, 23(3), 510-515.
- Gutiérrez Calvo, M. & Avero, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento vs. falta de confianza. *Psicothema*, 3(7), 569-578.
- Gutiérrez Calvo, M. (1996). Ansiedad y Deterioro cognitivo: Incidencia en el Rendimiento Académico. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2(3), 173-194.
- Guzmán Brito, M. P. (2012). *Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: Caso de una institución privada en México*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Hampel, P., y Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38, 409-415.
- Hancock, D. (2001). Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students' Achievement and Motivation. *Journal of Educational Research*, 94(5), 284-90.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. doi:10.1037/0022-0663.94.3.638
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. y Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy. An experiential approach to behavior therapy*. Nueva York: Guilford.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.

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

Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., & Volker, H. (2008). Adaptación del inventario alemán de ansiedad frente a los exámenes: GTAI-A. *Revista Evaluar*, 8, 46-70.

Hernández, A. (1982) La situación laboral de los psicólogos (1). *Papeles del Colegio*, 6.

Hernández, J. M. (2005) Ansiedad ante los exámenes: una evaluación de sus manifestaciones en los estudiantes universitarios españoles. Barcelona, Universidad de Barcelona: P.A.U. *Education*, 13-18.

Hernández-Pina, F., Rosário, P., & Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.

Herrera, M., Nieto, S., Rodriguez, M., & Sánchez, M. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos. universidad de salamanca. *Revista De Investigación Educativa*, 17(2), 413-421.

Herrero, S. e Infestas, A. (1980). *El Rendimiento académico en la universidad*. Salamanca. ICE.

Hicks, T. & Miller, E. (2006). College life style, life stressors and health status: differences along gender lines. *Journal of College Admission*, 192, 22 – 29.



## Referencias Bibliográficas

- Hirokawa, K., Yagi, A., & Miyata, Y. (2002). An examination of the effects of stress management training for Japanese college students of social work. *International Journal of Stress Management*, 9(2), 113-123.
- Hofflich, A., Hughes, A., y Kendall, P. (2006). Somatic complaints and childhood anxiety disorder. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 229-242.
- Hoffman, D. L., Dukes, E. M. y Wittchen, H. U. (2008). Human and economic burden of generalized anxiety disorder. *Depression and Anxiety*, 25, 72-90.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213-218.
- Ivancevich, J., Konopaske, R. Y Matteson, M. (2006). *Comportamiento organizacional*. México. Editorial Mac Graw Hill. Séptima edición.
- Jacob, B. (2002) Where the boys aren't: non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economics of Education Review*, 21, 589 – 598.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Revista Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Jiménez, M. V. G., Izquierdo, J. M. A., & Blanco, A. J. (2000). La predicción del rendimiento académico: Regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(Suplemento), 248-252.
- Johnson, B., Batia, A., & Haun, J. (2008). Perceived stress among graduate students: Roles, responsibilities, and social support. *VAHPERD Journal Spring*, 31-35.
- Kals, S. V. (1978). Epidemiological contributions to the study of stress. In C. L. Cooper & R. L. Payne (Eds.), *Stress at work* (pp. 3-48). New York: John Wiley and Sons.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- Keogh, E., Bond, F. W., & Flaxman, P. E. (2006). Improving academic performance and mental health through a stress management intervention: Outcomes and mediators of change. *Behaviour Research and Therapy*, *44*(3), 339-357. doi:S0005-7967(05)00049-5 [pii]
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R. y Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distribution of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey replication. *Archives of General Psychiatry*, *62*, 593-602.
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, *20*(1), 42-68.
- Klinger, E. (1984). A consciousness-sampling analysis of test anxiety and performance. *Journal of personality and Social Psychology*, *47*, 1376-1390.
- Labrador F. J. (1995). *El estrés: nuevas técnicas para su control*. Madrid: Temas de Hoy.
- Labrador, F., Crespo, M., Cruzado, J., & Vallejo, M. (1995). Evaluación y tratamiento de los problemas de estrés. *Control Del Estrés y Trastornos Asociados*, 75-127.
- Labrador, F., De la Puente, M., & Crespo, M. (1993). Técnicas de control de la activación: Relajación y respiración. *Manual De Técnicas De Modificación y Terapia De Conducta*, 367-395.
- Lassibille, G., y Navarro, L. (2007). Why do higher education students drop out? Evidences from Spain. *Education Economics*, *16* (1), 89-105



## Referencias Bibliográficas

- Latiesa, M. (1983). El abandono de los estudios en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. *Sociología. Revista de Investigaciones Sociológicas de la Asociación Castellana de Sociología*, 2. ACS. P84; Latiesa, M. (1989); Demanda de Educación Superior: Evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera. *Revista española de Investigaciones Sociológicas*, 46.
- Latiesa, M. (1992): *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. Madrid, CIS., en coedición con Siglo XXI de España Editores.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic medicine*, 55(3), 234-247.
- Lazarus, R. S., & DeLongis, A. (1983). Psychological stress and coping in aging. *American Psychologist*, 38(3), 245.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1986). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- León J. M. y Muñoz F. J. (1992). Incidencia de la evaluación académica sobre la salud de los estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 429-437.
- Looker, T., & Gregson, O. (1998). *Superar el estrés*. Ediciones Pirámide.
- Lozano, F.J., Flavián, C. (2004). La orientación al mercado de la Universidad Pública: un reto para el sistema universitario español. *Revista Internacional de marketing*



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

público y no lucrativo. *International review on public and non profit marketing*. 1 (2), pp. 9-28. ISSN 1812-0970.

Lu. L. (1994). University transition: Major and minor life stressors personality characteristics and mental health. *Psychological Medicine*, 24(1), 81-87.

Lumley, M. A., & Provenzano, K. M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 641.

Maldonado, M. D., Ardanaz, M. J. H., & Castelló, M. D. O. (2000). El estudio del músculo y la puesta en marcha de técnicas de relajación, sirven para mejorar el rendimiento académico del alumno. *Materiales Para La Calidad: Actas De Las II Jornadas Andaluzas De Calidad En La Enseñanza Universitaria: Desarrollo De Planes De Calidad Para La Universidad*, 265-278.

Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J., & Fernández, M. (2003). Estrés y burnout en la enseñanza. *Palma De Mallorca: Ediciones UIB*.

Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, Mayo-Agosto, 1-22.

Marín M, Infante E y Troyano Y.(2000): El fracaso académico en la universidad: Aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*; 32, 3: 505-517.

Marks, R.B. (2000), "Determinants of Student Evaluations of Global Measures of Instructor and Course Value", *Journal of Marketing Education*, 22(2), pp. 108.119.



## Referencias Bibliográficas

- Martín Monzón, I.M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología*, 25 (1), 87-99.
- Martín, C.J. (2000). La misión de la universidad en el S.XXI: ¿Torre de marfil, parque de diversión, oficina comercial o pensar lo impensable? *Estudios del Hombre*, 12, 43-59
- Martín, E., García, L., Torbay, Á., & Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412.
- Martín, I.M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25, 87-99.
- Martín, M., Bueno, J. & Ramírez, M. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38 (1), pp. 59-70.
- Martín, P. A., & Soriano, H. L. (2004). Elementos que influyen en el fracaso universitario: Un estudio descriptivo. *Iberpsicología: Revista Electrónica De La Federación Española De Asociaciones De Psicología*, 9(1), 1.
- Martínez González, J.A. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18).
- Martínez, R., Castellanos, M.A. y Chacón, J.C., (2015). *Análisis de datos en psicología y ciencias de la salud. Vol. II Inferencia estadística*. Madrid: EOS.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Martínez, R., Chacón, J.C. y Castellanos, M.A., (2015). *Análisis de datos en psicología y ciencias de la salud. Vol. I Exploración de datos y fundamentos probabilísticos*. Madrid: EOS.

Mathews, A., & Mackintosh, B. (1998). A cognitive model of selective processing in anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 22(6), 539-560.

Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G. y Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents *BMC Public Health*,7 (347). Recuperado el 16 de octubre de 2012, desde <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2228292/pdf/1471-2458-7-347.pdf>.

Mcgrath, J. E. (1970). A conceptual formulation for research on stress. In J. E. Macgrath, *Social and psychological factors in stress* (pp.10-21). New York: Holt Rinehart and Winston.

McManus, I. C., Richards, P., Winder, B. C., & Sproston, K. A. (1998). Clinical experience, performance in final examinations, and learning style in medical students: Prospective study. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 316(7128), 345-350.

Michie, F., Glachan, M. y Bray, D. (2001). An evaluation of factors influencing the academic self-concept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry students in Higher Education. *Educational Psychology*, 21, 455-72.

Micin, S., & Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia Psicológica*, 29(1), 53-64.



- Miguel Díaz, F., Mario de, & Arias Blanco, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista De Educación*, (320), 353-377.
- Miguel-Tobal, J.J. (1996). *La ansiedad*. Madrid. Santillana.
- Miguel-Tobal, J.J., Casado, M.I., Cano-Vindel, A. y Spielberger, C.D. (2001). *Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo: STAXI 2*. Madrid: TEA Ediciones.
- Míguez Palermo, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: Motivación y comprensión. *Revista ieRed: Revista Electrónica De La Red De Investigación Educativa*, 1(3)
- Miller, T. W. (ed.) (1997). *Clinical disorders and stressful life events*. Madison, CT: International University Press.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. (2007). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2007. Informe Español*.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. (2011). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe Español*. Recuperado el 23 de octubre de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/panorama-2011.pdf?documentId=0901e72b80eb8ea5>
- Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. (2013). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español*. Recuperado el 17 de noviembre de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6>
- Mischel, W. (1990). *Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades*. Guilford Press.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- Misra, R. y McKean, M. (2000). College' students academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies, 16*, 41-51.
- Mitic, W. (2003). Alcohol and university student drinking--not a class act. *Canadian Journal of Public Health = Revue Canadienne De Santé Publique, 94*(1), 13.
- Moieni, B., Shafii, F., Hidarnia, A., Babaii, G. R., Birashk, B., & Allahverdipour, H. (2008). Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students. *Social Behavior and Personality: an international journal, 36*(2), 257-266.
- Molero López-Barajas, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Relieve, 13*(2), p. 175-190. [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_2.htm)
- Montaña, L. (2011). *Ansiedad En Situación De Examen y Estrategias De Afrontamiento En Alumnos Universitarios De 1º y 5º Año. (Tesis doctoral)*. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina.
- Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J., & Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la universidad de costa rica: Un análisis multinivel. [institutional, pedagogical, psychosocial and socio-demographic factors related to academic performance at the university of costa rica: A multilevel analysis]. *Revista Electrónica De Investigación y Evaluación Educativa, 13*(2).



## Referencias Bibliográficas

- Montero, E., Villalobos, J. (2004). *Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento y a la repetición estudiantil en la Universidad de Costa Rica*. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Montero, I., & León, O. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Morales A.L. (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Moscoso, M., & Oblitas, L. (1994). El proceso de lograr un estilo de vida saludable. *Revista Interdisciplinaria Extensiones*, 1, 3-20.
- Mullis, R. L., & Chapman, P. (2000). Age, gender, and self-esteem differences in adolescent coping styles. *The Journal of Social Psychology*, 140(4), 539-541.
- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432
- Muñoz, F.J. (2003). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.
- Murphy, M. C., & Archer Jr, J. (1996). Stressors on the college campus: A comparison of 1985 and 1993. *Journal of College Student Development*, 37(1), 20-28.
- Navarro, M. (2000). Acercamiento al estrés en una muestra de estudiantes de medicina. [Versión electrónica] *Revista del instituto superior de ciencias médicas de la Habana*, 15, 25-32.
- Navas, J. (1989). Ansiedad en la toma de exámenes: Algunas explicaciones cognoscitivas-conductuales. *Revista Aprendizaje y Comportamiento*, 7(1), 21-41.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Naveh- Benjamin, M., Mc Keachie, W.J. y Lin, Y. (1987). Two types of test anxious students: support for an information processing model. *Journal of Educational Psychology, 79*, 131-136.

Naylor, R y Smith, J.(2004). Determinants of educational success in Higher education. En G. Johnes y J. Johnes (Editores), *International Handbook in the economics of education. UK: E. E. Publishing.*

Nonis, S. & Wright, D. (2003). Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the Relationship between ability and performance outcomes of college students. *Research in Higher Education, 44*, 327-346.

Norvilitis, J. M., & Reid, H. M. (2012). Predictors of academic and social success and psychological well-being in college students. *Education Research International, 2012.*

Nováez M. (1986). *Psicología de la actividad*. México: Iberoamericana.

Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo, 27* (3), pp. 139-146.

Nurmi, J., Aunola, K, Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology 28*, 59–90



## Referencias Bibliográficas

- O'Connor, M. C. & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of postsecondary academic performance. *Personality and Individual Differences, 43*, 971-990.
- Ochando, F. S., Temes, M. B., & Hermida, J. R. F. (2002). La década 1989-1998 en la psicología española: Análisis del desarrollo de la psicología profesional en España. *Papeles Del Psicólogo, (82)*, 65-82.
- Olga, G. & Terry, L. (1997). *Superar el estrés*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Oroval, E. (1986). Resultados del análisis individualizado del rendimiento de una promoción de estudiantes de la universidad de Barcelona. *En Latiesa, M.(Comp.): Demanda De Educación Superior y Rendimiento Académico En La Universidad*. Madrid: CIDE, 247-269
- Osterman, K. (1998). Student community within the school context: A research synthesis. Ponencia presentada en: Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, April 13-17.
- Ozen, N. S., Ercan, I., Irgil, E. y Sigirli, D. (2010). Anxiety prevalence and affecting factors among university students. *Asia-Pacific Journal of Public Health, 22*, 127-133.
- Papalia, D.E. (1994). *Psicología*. México: Mc Graw-Hill.
- Parker, J.D. y Endler, N.S. (1996). Coping and defense: A historical overview. En M. Zeidner y N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping. Theory, research, applications*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Parsons, A., Frydenberg, E. y Poole, C. (1996). Overachievement and coping strategies in adolescent males. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 109-114.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- Peiró, J. M., & Prieto, F. (1996). *Tratado de psicología del trabajo. vol. II. Aspectos psicosociales del trabajo*. Madrid, Síntesis.
- Peiró, J. M., & Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*.
- Peiró, J. M., & Salvador, A. (1993). *Desencadenantes del estrés laboral*. Eudema Madrid.
- Peleg-Popko, O. (2002). Children's test anxiety and family interaction patterns. *Anxiety, Stress & Coping, 15*(1), 45-59.
- Pérez López, C. (2005). *Métodos estadísticos avanzados con SPSS*. Thompson. Madrid.
- Pérez, A. & Díaz, M. (2006). La prueba de aptitud académica: Una visión de la subprueba de comprensión de lectura. *Investigación y Postgrado, 21* (2), pp. 143-176.
- Pérez, A., Ramón, J., & Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla: Universidad Pablo De Olavide.
- Pérez-Tejeda, H. E. (2008). Estadística para las Ciencias Sociales, del Comportamiento y de la Salud. *Innovación Educativa, 8*(45).
- Petruzzellis, L., D'Uggento, A., & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality, 16*(4), 349-364.
- Pfeiffer, D. (2001). *Academic and Environmental Stress among Undergraduate and Graduate College Students*. A. University of Wisconsin-Stout.



## Referencias Bibliográficas

- Piemontesi, S. E. y Heredia, D. E. (2009). Afrontamiento ante exámenes: desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología, 25(1)*, 102-111.
- Piemontesi, S., Heredia, D. & Furlan, L. (2008). Relaciones entre las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes y las estrategias de afrontamiento: una comparación trans-cultural. *Aportes de la investigación en psicología, 1*, 341-352.
- Pike, G., & Saupe, J. (2002). Does high school matter? an analysis of three methods of predicting first-year grades. *Research in Higher Education, 43(2)*, 187-207. doi:10.1023/A:1014419724092
- Pines, A. M., & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences, 39(3)*, 625-635.
- Pintado, I. S., Sánchez-Mateos, J. D., & Llamazares, C. E. (2010). Eficacia diferencial de estrategias de afrontamiento en la reducción de la ansiedad ante los exámenes en función del tipo de variable principalmente afectada. *Ansiedad y Estrés, 16(2-3)*, 109-126.
- Pita, M. y Corengia, A. (2005). *Rendimiento académico en la universidad*, en V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina.
- Plancherel, B. y Bolognini, M. (1995). Coping and mental health in early adolescence. *Journal of Adolescence, 18*, 459-474.
- Plancherel, B., Bolognini, M. y Halfon, O. (1998). Coping strategies in early and mid-adolescence: Differences according to age and gender in a community sample. *European Psychologist, 3(3)*, 192-201.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- Polaino, A. (1993). Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica. En J. Beltrán y cols. (eds.) *Intervención psicopedagógica* (pp. 108-142). Madrid: Pirámide.
- Polo, A., Hernández, J. M., & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 159-172.
- Pons, E. B., Andrés, M. V. M., & Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española De Educación Comparada*, (15), 61-92.
- Porcel, E. A., Dapozo, G. N., & López, M. V. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 12(2), 1-21.
- Porcel, E., Cáceres, R., Caputo, L., Mata, L., Ramírez Arballo, M. y Sosa, M. C. (2001). Nivel de conocimientos matemáticos previos de alumnos ingresantes a FACENA en 2001. Ponencia presentada en las Comunicaciones Científicas y Tecnológicas de la Universidad Nacional del Nordeste 2001, Corrientes, Argentina. Disponible en: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2001/9-Educacion/D-016.pdf>.
- Portillo, R. y T. Fernández-Ulloa. 2003. Gramática y léxico en el discurso narrativo de estudiantes universitarios, en A. Veiga, M. González Pereira y M. Souto (eds.), *Léxico y gramática* (pp. 299-311). Lugo: Editorial TrisTram.
- Porto, A., & Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista De Economía y Estadística*, 42(1), 93-113.



## Referencias Bibliográficas

- Porto, A., & Di Gresia, L. M. (2000). Características y rendimiento de estudiantes universitarios. *Documentos de Trabajo*.
- Porto, A., Di Gresia, L. y López, M. (2004). Mecanismos de admisión a la Universidad y rendimiento de los estudiantes. Disponible en: [www.aaep.org.ar/espaa/anales/resumen04/04/Porto-DiGresia-Armengol.pdf](http://www.aaep.org.ar/espaa/anales/resumen04/04/Porto-DiGresia-Armengol.pdf)
- Pozo, C. (2000). *El fracaso académico en la Universidad: Evaluación e intervención preventiva*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Recklitis, C.J. y Noam, G.G. (1999). Clinical and developmental perspectives on adolescent coping. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(2), 87-101.
- Reguero S, Blanco A, Lapeña S. Evaluación del primer año de selectividad en la Facultad de Medicina de Valladolid (curso 77-78). *Med Clin Barc*. 1991; 96:141-5
- Reig Ferrer, A. (2001). In Reig Ferrer A. (Ed.), *La calidad de vida y el estado de salud de los estudiantes universitarios*. Alicante: Universidad.
- Reyes Murillo, E. (1988). *Influencia del programa curricular y del trabajo docente en el aprovechamiento escolar en historia del Perú de alumnos del 3.er grado de educación secundaria*. Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Reyes Tejada, Y. N. (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 la UNMSM*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Programa Cybertesis PERÚ
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Planeta.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Rivera, J.J. (2000). *Las emociones y el bajo rendimiento académico (Ensayo)*. *Ex Aula*; 1 (6): 25-6.

Rodrigo, M. F., Molina, J. G., García Ros, R., & Pérez González, F. (2012). *Efectos de interacción en la predicción del abandono en los estudios de psicología*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.

Rodríguez Ayán, M. N. & Coello, M.T. (2008). Prediction of university Students' Academic Achievement by Linear and Logistic Models. *Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 275-288.

Rodríguez Vargas, J.J. (2005) *La Nueva Fase de Desarrollo Económico y Social del Capitalismo Mundial*. Tesis doctoral accesible a texto completo en <http://www.eumed.net/tesis/jjrv/>

Rodríguez, C., & Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 16

Rodríguez, J. (Dir.) (2004). Tasas de éxito y fracaso académico universitarios: Identificación y análisis de variables psicoeducativas. Tomado el 24 de junio de 2013 de [www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodríguez.pdf](http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodríguez.pdf)

Rodríguez, M<sup>a</sup> N. & Ruíz, M. Á. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*, 355, 467-492.



## Referencias Bibliográficas

- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista De Educación, 334*, 391-414.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J. A., & Solano Pizarro, P. (2006). *Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva?*
- Rosário, P., Núñez, J. C., Salgado, A., González-Pienda, J. A., Valle, A., Joly, C., & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: Relación con variables personales y familiares. *Psicothema, 20*(4), 563-570.
- Rosário, P., y Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação, 8*(10), 1138-1163.
- Roşeanu, G., & Drugaş, M. (2011). The admission criteria to the university as predictors for academic performance: A pilot study. *Journal of Psychological and Educational Research (JPER), (19*/2), 7-19.
- Rost, D. H., & Schermer, F. J. (1997). *Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI): Handbuch [Differential Performance Anxiety Inventory: Manual]*. Frankfurt/Main, Swets Test Services. Alemania.
- Ruiz, E. P. (2007). Metodología para realizar el seguimiento académico de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana De Educación, 42*(3), 3.
- Saipanish, R. (2003). Stress among medical students in a thai medical school. *Medical Teacher, 25*(5), 502-506.
- Salas, M. (1996). *¿Cómo preparar exámenes con eficacia?* Madrid: Alianza Editorial.
- Salonava Soria, M., Martínez Martínez, Isabel M., Bresó, Esteve E., Llorens Gumbau, S., Gumbau Grau, R. (2005). Bienestar Psicológico en estudiantes universitarios:



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. En *CSIC. Anales de Psicología*, 1(21, junio), 170-180.

Salvador, L.; García-Valcárcel, A. (1989): *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria*. Madrid, CIDE.

San Gregorio, M. P., Rodríguez, A. M., Borda, M., & Del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos De Medicina Psicosomática y Psiquiatría De Enlace*, (67), 26-33.

Sánchez, D. G., Marin, R. O., & López, y Martínez, E.I. *Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario*, 5,(2) Mayo-Agosto, 2011.

Sandín, B., y Chorot, P. (1993). Stress and anxiety: Diagnosis validity of anxiety disorders according to Ufe events stress, ways of coping and physical symptoms. *Psiquis*, 14, 178-184.

Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research*, 1(1), 3-7.

Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1986). Experimentally provided social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(6), 1222.

Scheerens, J. y Creemers, B. P. M. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En B. I. M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (eds.). *School effectiveness and school improvement*. Lisse: Swets y Zeitlinger, 265-178

Schwarzer, C., & Buchwald, P. (2003). Examination stress: Measurement and coping. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(3), 247-249.



## Referencias Bibliográficas

- Schwarzer, R., & Schwarzer, C. (1996). *A critical survey of coping instruments. Handbook of Coping: Theory, Research, Applications*, 107-132.
- Seiffge-Krenke, I. (1990). Developmental processes in self-concept and coping behaviour. En H. Bosma y S. Jackson (eds.), *Coping and selfconcept in adolescence* (pp. 49-68). Berlín: Springer-Verlag.
- Selye, H. (Ed.). (1980). *Selye's guide to stress research*. New York: Van Nostrand Reinhold
- Shanahan, M. y Meyer, J. (2003). Measuring and responding to variation in aspects of students' economic conceptions and learning engagement in economics. *International Review of Economics Education*, 1(1), 9–35.
- Sharoff, K. (2004). *Coping skills therapy for managing chronic and terminal illness*. New York: Springer Publishing.
- Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: Tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Soares, A. P., Almeida, L. D. S., Diniz, A. A. P. M., & Guisande, M. A. (2006). *Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas*.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Solano, J. C.; Frutos, L.; Cárceles, G. (2004): Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras del ciclo largo de la Universidad de Murcia. *Revista Española de Investigaciones*, 105, pp. 217-235.

Spielberger, C. D. (1979). *Understanding stress and anxiety*. Harper Collins Publishers.

Spielberger, C. D. (1980). *Test anxiety inventory*. Mind Garden Incorporated.

Spielberger, C. D. (2013). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Elsevier.

Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: A transactional process model*. Taylor & Francis.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. E. (2008). STAI. *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo* (7ª ed. rev.). Madrid: TEA.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. (1970). The state-trait anxiety inventory (test manual). Palo Alto, CA. *Consulting Psychologists*, 22

Spielberger, C., & Vagg, P. (1987). The treatment of test anxiety: A transactional process model. *Advances in Test Anxiety Research*, 5, 179-186.

Spielberger, C.D., Pollans, C. H. & Wordan, T.J. (1984). Anxiety disorders. In S. M. Turner & M. Hersen (Eds.), *Adult psychopathology and diagnosis*. New York, John Wiley and Sons. (pp 263-303).

Spirito, A., Stark, L. J., Grace, N., & Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(5), 531-544.



## Referencias Bibliográficas

- Stern, M., & Zevon, M. A. (1990). Stress, coping, and family environment the adolescent's response to naturally occurring stressors. *Journal Research*, 5(3), 290-305. doi: 10.1177/074355489053003
- Stöber, J. (2004), Dimensions of test anxiety: relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17(3), 213-226.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education*, 41(5), 581-592.
- Suárez, J. & Fernández, A. (2004). *El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: Uned.
- Sue, D. (1996). *Comportamiento anormal*. México: McGraw-Hill.
- Tejedor Tejedor, F. J. (1998). In Tejedor Tejedor F. J. (Ed.), *Los alumnos de la universidad de salamanca: Características y rendimiento académico*. Salamanca: Universidad.
- Tejedor Tejedor, F. J., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista De Educación*, (342), 419-442.
- Tejedor, F. J. (2003): Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios, en *Revista Española de Pedagogía*, 61 (224), pp.5-32.
- Tobal, J. J. M., & Escalona, A. (1996). Ansiedad ante los exámenes: Evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y Estrés*, 2(2), 195-209.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Toca, T. y Tourón, J. (1989). Factores de rendimiento en los estudios de arquitectura.

*Revista de Investigación Educativa*, 7,(14), 31-47.

Tourón, J. (1984). *Factores del Rendimiento Académico en la Universidad*. Pamplona:

EUNSA.

Tourón, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos,

resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*. Año XLIII, 169-170,

pp.473-495.

Turcotte, P. (1986). *Calidad de vida en el trabajo: Antiestrés y creatividad*. México,

D.F.: Trillas.

Ullastres, A. M. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista*

*Iberoamericana De Educación*, (23), pp. 135-164

Ulloa, T. F. (2004). Competencia lingüística y rendimiento académico en algunas

muestras de estudiantes de la comunidad autónoma vasca. *Letras De*

*Deusto*, 34(102-103), 101.

Valera, J., Sinha, S. P., Varela, J., & Ponsot, E. (2009). Una explicación del rendimiento

estudiantil universitario mediante modelos de regresión logística. *Visión*

*Gerencial*, 8(2).

Varela, L., & Valera, J. (2009). Un modelo de regresión logística del rendimiento en los

estudios universitarios: Caso FACES-ULA. *Actualidad Contable FACES*, 12(18).

Vargas Díez, J. (2001). Factores diferenciales del rendimiento académico en educación

superior. Tesis doctoral, Departamento MIDE, Universidad Complutense de

Madrid, España.



## Referencias Bibliográficas

- Vargas, I., Ramírez, C., Cortés, J., Farfán, A., & Heinze, G. (2011). Factores asociados al rendimiento académico en alumnos de la facultad de medicina: Estudio de seguimiento a un año. *Salud Mental, 34*(4), 301-308.
- Vélez van Meerbeke, A., & Roa González, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica, 8*(2), 24-32
- Vélez, A. y Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica, 8*(2).
- Vermunt, J.D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education, 49*(3), 205-234.
- Victor, M. & Ropper, A. (2002). *Principios de neurología*. México: McGraw-Hill.
- Vieytes, A. R., & Martínez, C. I. G. (2004). *Predicción del rendimiento académico final a partir de pruebas previas en asignaturas cuantitativas*. XII Jornadas de ASEPUMA.
- Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., & Condon, L. (2008). Development and validation of the statistical anxiety scale. *Psicothema, 20*(1), 174-180.
- Vila, J. (1984). Técnicas de reducción de ansiedad. *Manual De Modificación De Conducta, 229-264*.
- Vincent-Lancrin, S. (2008). L'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur: Une tendance qui a de l'avenir. *L'enseignement Supérieur à l'horizon, 2030, 291-326*.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

Vincent-Lancrin, S. (2008): Quel est l'impact de la démographie sur les systèmes d'enseignement supérieur? Une approche prospective pour les pays de l'OCDE. *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Vol 1*, pp. 41-105.

Viñas Poch, F., & Caparrós Caparrós, B. (2000). Afrontamiento del periodo de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica De Psicología*, 4(1)

Vitasaria, P., Abdul Wahab, M., Othman, A., Herawan, T. y Kumar, S. (2010). The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 490-497.

Vivo Molina, J. M., Sánchez de la Vega, M. D. M., & Franco Nicolás, M. (2004). Estudio del rendimiento académico universitario basado en curvas ROC. *Revista de Investigación educativa*, 22(2), 327-340.

Washburn, J.M. (2000). The influence of gender, sex-role orientation, and self-esteem on adolescents' use of coping strategies. Dissertation Abstracts International Section A; *Humanities and Social Sciences*, 61(1- A), 88.

Wayne, M. (2003). "Alcohol and university students drinking-not a class act". *Can J Public Health*; 94 (1): 13-6.

Williams, K. y McGillicuddy, D.L.A. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 537- 549.

Williamson, G., Appelbaum, M. & Epanehin, A. (1991). Longitudinal analysis of academic achievement. *Journal of Education Measurement*, 28, 61-76.

Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76(2), 92.



## Referencias Bibliográficas

- Yu, D. D. (2011). How Much Do Study Habits, Skills, and Attitudes Affect Student Performance in Introductory College Accounting Courses? *New Horizons in Education, 59(3)*.
- Zabalandikoetxea, S. U., & Merino, J. D. G. (2013). Factores dependientes de la gestión universitaria como determinantes del rendimiento del alumno: Un análisis multivariante. *Revista De Educacion, (361)*, 456-489. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-361-229
- Zajacova, A., Lynch, S. & Espenshade, T. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education, 46*, 677-706.
- Zeidner, M. (1991). Test anxiety and aptitude test performance in an actual college admission testing situation: Temporal considerations. *Personality and Individual Differences, 12*, 101-109.
- Zeidner, M. (1994). Personal and contextual determinants of coping and anxiety in an evaluative situation: A prospective study. *Personality and Individual Differences, 16*, 899-918.
- Zeidner, M. (1995). Coping with examination stress: Resources, strategies, outcomes. *Anxiety, Stress, and Coping, 8(4)*, 279-298.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Springer Science & Business Media.
- Ziegert, A. L. (2000). The role of personality temperament and student learning in principles of economics: Further evidence. *The Journal of Economic Education, 31(4)*, 307-322.



Rendimiento Académico su relación con la ansiedad ante exámenes, el estrés y las estrategias de afrontamiento. Un programa de intervención

- Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2ª; ed.) Nueva York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar, 5*, pp. 1-21.
- Zubeidat, I., Fernández-Parra, A., Sierra, J. C., & Salinas, J. M. (2007). Comorbilidad de la ansiedad social específica y generalizada en adolescentes españoles. *Psicothema, 19*(4), 654-660.
- Zuckerman, M., y Gagne, M. (2003). The COPE revised: Proposing a 5- factor model of coping strategies. *Journal of Research in Personality, 37*, 169–204.

## **ANEXOS**

Anexo 1: Consentimiento Informado.

Anexo 2: Cuestionario de ansiedad estado-rasgo. STAI

Anexo 3: Escalas de Apreciación del Estrés. EAE

Anexo 4: Escalas de Afrontamiento para adolescentes. ACS

Anexo 5: Técnicas de Afrontamiento y relajación ante los exámenes. Control de ansiedad y estrés.



Anexo 1: Consentimiento Informado.



Yo, D./Dña.....de .....años de edad  
y con DNI..... , manifiesto que he sido informado/a sobre los  
beneficios que podría suponer para mí la participación en el programa de mejora  
universitaria, por lo que me comprometo a participar activamente en él, hasta la  
finalización del mismo.

De este modo y acabado el programa, la Universidad de Deusto, me convalidará los  
créditos de libre elección asignados al mismo.

He sido también informado/a de que mis datos personales recabados en dicho estudio  
serán protegidos y utilizados de manera anónima.

Tomado todo ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO y me  
COMPROMETO a llevar a cabo dicho programa, hasta la finalización del mismo.

Firmado,

Bilbao 4 noviembre de 2008



## **Anexo 2: Cuestionario de ansiedad estado-rasgo. STAI**



# STAI

## AUTOEVALUACION A (E/R)

A / E	P D = 30 + - =
A / R	P D = 21 + - =

Apellidos y nombre ..... Edad ..... Sexo .....  
 Centro ..... Curso/Puesto ..... Estado civil .....  
 Otros datos ..... Fecha .....

### A-E

### INSTRUCCIONES

A continuación encontrará unas frases que se utilizan corrientemente para describirse uno a sí mismo. Lea cada frase y señale la puntuación 0 a 3 que indique mejor cómo se *SIENTE* Vd. *AHORA MISMO*, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa su situación presente.

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Me siento calmado .....	0	1	2	3
2. Me siento seguro .....	0	1	2	3
3. Estoy tenso .....	0	1	2	3
4. Estoy contrariado .....	0	1	2	3
5. Me siento cómodo (estoy a gusto) .....	0	1	2	3
6. Me siento alterado .....	0	1	2	3
7. Estoy preocupado ahora por posibles desgracias futuras .....	0	1	2	3
8. Me siento descansado .....	0	1	2	3
9. Me siento angustiado .....	0	1	2	3
10. Me siento comfortable .....	0	1	2	3
11. Tengo confianza en mí mismo .....	0	1	2	3
12. Me siento nervioso .....	0	1	2	3
13. Estoy desasosegado .....	0	1	2	3
14. Me siento muy «atado» (como oprimido) .....	0	1	2	3
15. Estoy relajado .....	0	1	2	3
16. Me siento satisfecho .....	0	1	2	3
17. Estoy preocupado .....	0	1	2	3
18. Me siento aturdido y sobreexcitado .....	0	1	2	3
19. Me siento alegre .....	0	1	2	3
20. En este momento me siento bien .....	0	1	2	3

**COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES CON UNA SOLA RESPUESTA**

Ahora, vuelva la hoja y lea las Instrucciones antes de comenzar a contestar a las frases.



A continuación encontrará unas frases que se utilizan corrientemente para describirse uno a sí mismo.

Lea cada frase y señale la puntuación 0 a 3 que indique mejor cómo se *SIENTE* Vd. *EN GENERAL*, en la mayoría de las ocasiones. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando lo que mejor describa cómo se siente Vd. generalmente.

	Casi nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
21. Me siento bien .....	0	1	(2)	3
22. Me canso rápidamente .....	(0)	1	2	3
23. Siento ganas de llorar .....	0	(1)	2	3
24. Me gustaría ser tan feliz como otros .....	0	(1)	2	3
25. Pierdo oportunidades por no decidirme pronto .....	0	(1)	2	3
26. Me siento descansado .....	0	1	(2)	3
27. Soy una persona tranquila, serena y sosegada .....	0	1	(2)	3
28. Veo que las dificultades se amontonan y no puedo con ellas .....	0	(1)	2	3
29. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia .....	0	(1)	2	3
30. Soy feliz .....	0	1	(2)	3
31. Suelo tomar las cosas demasiado seriamente .....	0	(1)	2	3
32. Me falta confianza en mí mismo .....	0	(1)	2	3
33. Me siento seguro .....	0	1	(2)	3
34. No suelo afrontar las crisis o dificultades .....	(0)	1	2	3
35. Me siento triste (melancólico) .....	(0)	1	2	3
36. Estoy satisfecho .....	0	1	(2)	3
37. Me rondan y molestan pensamientos sin importancia .....	0	1	(2)	3
38. Me afectan tanto los desengaños, que no puedo olvidarlos .....	0	(1)	2	3
39. Soy una persona estable .....	0	(1)	(2)	3
40. Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales, me pongo tenso y agitado.	0	(1)	2	3

COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES CON UNA SOLA RESPUESTA

## **Anexo 3: Escalas de Apreciación del Estrés. EAE**



## Escala G

### INSTRUCCIONES

A continuación va a encontrar una serie de enunciados relacionados con acontecimientos importantes, situaciones de ansiedad, momentos tensos, de nerviosismo, de inquietud, de frustración, etc.

Vd. debe decirnos cuáles han estado o están presentes en su vida. Para ello, marcará con un aspa el SI, siempre que uno de estos acontecimientos se haya producido en su vida; de lo contrario, marcará el NO.

Sólo si ha rodeado el SI, señale en qué medida le ha afectado. Para ello, marcará primero con una X el número que Vd. considere que representa mejor la intensidad con que le ha afectado, sabiendo que 0 significa nada, 1 un poco, 2 mucho y 3 muchísimo.

En segundo lugar, debe indicar además, si todavía le está afectando o si ya le ha dejado de afectar; en el primer caso, marcará la letra A; si le ha dejado de afectar o apenas le afecta marcará la letra P.

<b>Ejemplo:</b> "Castigo inmerecido"	SI	NO	0	1	2	3	A	P
--------------------------------------	----	----	---	---	---	---	---	---

**ESPERE, NO DE LA VUELTA A LA HOJA HASTA QUE SE LE INDIQUE**

---

**NO ESCRIBA NADA EN ESTE EJEMPLAR**

**Por favor conteste a todos los enunciados**

1. Primer empleo.
2. Situación de paro, desempleo o jubilación anticipada.
3. Época de exámenes u oposiciones.
4. Cambio de ciudad o de residencia.
5. Búsqueda y/o adquisición de vivienda.
6. Deudas, préstamos, hipotecas.
7. Problemas económicos propios o familiares.
8. Estilo de vida y/o forma de ser.
9. Subida constante del coste de la vida.
10. Emancipación, independencia de la familia.
11. Falta de apoyo o traición de los amigos.
12. Infidelidad propia o de la otra persona hacia mí.
13. Hablar en público.
14. Inseguridad ciudadana.
15. Situación socio-política del país.
16. Preocupación por la puntualidad.
17. Vivir solo.
18. Problemas de convivencia con los demás.
19. Presencia de una persona no deseada en el hogar (tía, abuela, pariente).
20. Vida y relación de pareja o de matrimonio.
21. Ruptura de noviazgo o separación de pareja.
22. Ruptura de las relaciones familiares (con los padres, hermanos).
23. Abandono del hogar de un ser querido.
24. Separación, divorcio de mis padres.
25. Nacimiento de otro hijo o hermano.
26. Estudios y/o futuro de mis hijos o familiar cercano.
27. Problemática de drogas o alcohol (propia o familiar).
28. Muerte de algún familiar muy cercano (cónyuge, padres, hermanos).
29. Muerte de algún amigo/a o persona querida.
30. Embarazo no deseado o deseado con problemas.
31. Aborto provocado o accidental.
32. Tener una enfermedad grave.
33. Envejecer.
34. Enfermedad de un ser querido.
35. Pérdida de algún órgano o función física o psíquica.
36. Problemas sexuales.
37. Someterse a tratamiento, revisión o rehabilitación.
38. Intervención u operación quirúrgica.
39. Ocupar un nuevo cargo o puesto de trabajo.
40. Cambio de horario de trabajo.
41. Exceso de trabajo.
42. Excesiva responsabilidad laboral.
43. Hacer viajes (frecuentes, largos).
44. Tiempo libre y falta de ocupación.
45. Problemática de relaciones en mi trabajo (con los jefes, compañeros).
46. Situación discriminatoria en mi trabajo.
47. Éxito o fracaso profesional.
48. Desorden en casa, despacho.
49. Reformas en casa.
50. Dificultades en el lugar donde vivo.
51. Preparación de vacaciones.
52. Etapa de vacaciones e incorporación al trabajo.
53. Servicio militar.

Nº 202

# E A E

## Hoja de respuestas

Apellidos y Nombre \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_  
 Estudios/Título académico \_\_\_\_\_  
 Residencia \_\_\_\_\_ Profesión \_\_\_\_\_

**MARQUE CON UNA X EL RECUADRO DE LA ESCALA A CONTESTAR:**

G       A       S       C

Compruebe que el número de la fila donde anota su respuesta coincide con el del cuadernillo.

Ejemplo: "Castigo innmerecido"      SI   NO   0 1 2 3      A   P

	SI	NO	Intensidad				Tiempo			SI	NO	Intensidad				Tiempo	
1.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	28.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
2.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	29.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
3.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	30.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
4.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	31.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
5.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	32.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
6.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	33.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
7.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	34.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
8.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	35.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
9.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	36.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
10.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	37.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
11.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	38.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
12.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	39.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
13.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	40.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
14.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	41.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
15.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	42.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
16.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	43.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
17.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	44.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
18.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	45.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
19.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	46.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
20.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	47.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
21.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	48.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
22.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	49.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
23.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	50.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
24.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	51.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
25.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	52.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
26.	SI	NO	0	1	2	3	A	P	53.	SI	NO	0	1	2	3	A	P
27.	SI	NO	0	1	2	3	A	P									

<p style="text-align: center;"><b>Número de SI</b></p> <p>En A = _____</p> <p style="text-align: center;">Total = <input style="width: 50px;" type="text"/></p> <p>En P = _____</p>	<p style="text-align: center;"><b>Puntuaciones en Intensidad</b></p> <p>A = _____</p> <p style="text-align: center;">Total = <input style="width: 50px;" type="text"/> Centil = <input style="width: 50px;" type="text"/></p> <p>P = _____</p>
---	--



## **Anexo 4: Escalas de Afrontamiento para adolescentes. ACS**



# ACS FORMA GENERAL

## INSTRUCCIONES

Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. En este Cuestionario encontrarás una

lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la casilla correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte a esos problemas o dificultades. En cada afirmación debes marcar en la Hoja de respuestas la letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

No me ocurre nunca o no lo hago	A
Me ocurre o lo hago raras veces	B
Me ocurre o lo hago algunas veces	C
Me ocurre o lo hago a menudo	D
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	E

Por ejemplo, si **algunas veces** te enfrentas a tus problemas mediante la acción de «Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema», deberías marcar la C como se indica a continuación:

1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema .....  A  B  C  D  E

**DEBERÁS ANOTAR TODAS TUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS.  
NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO.**

1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema.
2. Dedicarme a resolver lo que está provocando el problema.
3. Seguir con mis tareas como es debido.
4. Preocuparme por mi futuro.
5. Reunirme con amigos.
6. Producir una buena impresión en las personas que me importan.
7. Esperar que ocurra lo mejor.
8. No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada.
9. Llorar o gritar.
10. Organizar una acción o petición en relación con mi problema.
11. Ignorar el problema.
12. Criticarme a mí mismo.

13. Guardar mis sentimientos para mí solo.
14. Dejar que Dios se ocupe de mis problemas.
15. Acordarme de los que tienen problemas peores, de forma que los míos no parezcan tan graves.
16. Pedir consejo a una persona competente.
17. Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.
18. Hacer deporte.
19. Hablar con otros para apoyarnos mutuamente.
20. Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.
21. Asistir a clase con regularidad.
22. Preocuparme por mi felicidad.
23. Llamar a un amigo íntimo.

No me ocurre nunca o no lo hago	A
Me ocurre o lo hago raras veces	B
Me ocurre o lo hago algunas veces	C
Me ocurre o lo hago a menudo	D
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	E

24. Preocuparme por mis relaciones con los demás.
25. Desear que suceda un milagro.
26. Simplemente, me doy por vencido.
27. Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamentos).
28. Organizar un grupo que se ocupe del problema.
29. Ignorar conscientemente el problema.
30. Darme cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas.
31. Evitar estar con la gente.
32. Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva.
33. Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas.
34. Conseguir ayuda o consejo de un profesional.
35. Salir y divertirme para olvidar mis dificultades.
36. Mantenerme en forma y con buena salud.
37. Buscar ánimo en otros.
38. Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta.
39. Trabajar intensamente.
40. Preocuparme por lo que está pasando.
41. Empezar una relación personal estable.
42. Tratar de adaptarme a mis amigos.
43. Esperar que el problema se resuelva por sí solo.
44. Me pongo malo.
45. Trasladar mis frustraciones a otros.
46. Ir a reuniones en las que se estudia el problema.
47. Borrarr el problema de mi mente.
48. Sentirme culpable.
49. Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa.
50. Leer un libro sagrado o de religión.
51. Tratar de tener una visión alegre de la vida.

52. Pedir ayuda a un profesional.
53. Buscar tiempo para actividades de ocio.
54. Ir al gimnasio a hacer ejercicio.
55. Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él.
56. Pensar en lo que estoy haciendo y por qué.
57. Triunfar en lo que estoy haciendo.
58. Inquietarme por lo que me pueda ocurrir.
59. Tratar de hacerme amigo íntimo de un chico o de una chica.
60. Mejorar mi relación personal con los demás.
61. Soñar despierto que las cosas irán mejorando.
62. No tengo forma de afrontar la situación.
63. Cambiar las cantidades de lo que como, bebo o duermo.
64. Unirme a gente que tiene el mismo problema.
65. Aislarme del problema para poder evitarlo.
66. Considerarme culpable.
67. No dejar que otros sepan cómo me siento.
68. Pedir a Dios que cuide de mí.
69. Estar contento de cómo van las cosas.
70. Hablar del tema con personas competentes.
71. Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos.
72. Pensar en distintas formas de afrontar el problema.
73. Dedicarme a mis tareas en vez de salir.
74. Inquietarme por el futuro del mundo.
75. Pasar más tiempo con el chico o chica con quien suelo salir.
76. Hacer lo que quieren mis amigos.
77. Imaginar que las cosas van a ir mejor.
78. Sufro dolores de cabeza o de estómago.
79. Encontrar una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar, gritar, beber, tomar drogas.
80. Anota en la Hoja de respuestas cualquier otra cosa que suelas hacer para afrontar tus problemas.

# ACS FORMA ESPECÍFICA

## INSTRUCCIONES

Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. ¿Cuál es la preocupación principal en tu vida? Describe brevemente en la zona indicada en la Hoja de respuestas tu preocupación principal.

En este Cuestionario encontrarás una lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la casilla correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte al problema o dificultad concreta que acabas de describir. En cada afirmación debes marcar en la Hoja de respuestas la letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

No me ocurre nunca o no lo hago	A
Me ocurre o lo hago raras veces	B
Me ocurre o lo hago algunas veces	C
Me ocurre o lo hago a menudo	D
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	E

Por ejemplo, si algunas veces te enfrentas a tu problema mediante la acción de «Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema», deberías marcar la C como se indica a continuación:

1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema .....  A  B  C  D  E

**DEBERÁS ANOTAR TODAS TUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS. NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO.**

**RECUERDA QUE ESTÁS PENSANDO EN UN PROBLEMA CONCRETO**

1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema.
2. Dedicarme a resolver lo que está provocando el problema.
3. Seguir con mis tareas como es debido.
4. Preocuparme por mi futuro.
5. Reunirme con amigos.
6. Producir una buena impresión en las personas que me importan.
7. Esperar que ocurra lo mejor.
8. No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada.
9. Llorar o gritar.
10. Organizar una acción o petición en relación con mi problema.
11. Ignorar el problema.
12. Criticarme a mí mismo.

13. Guardar mis sentimientos para mí solo.
14. Dejar que Dios se ocupe de mi problema.
15. Acordarme de los que tienen problemas peores, de forma que el mío no parezca tan grave.
16. Pedir consejo a una persona competente.
17. Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.
18. Hacer deporte.
19. Hablar con otros para apoyarnos mutuamente.
20. Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.
21. Asistir a clase con regularidad.
22. Preocuparme por mi felicidad.
23. Llamar a un amigo íntimo.

No me ocurre nunca o no lo hago	A
Me ocurre o lo hago raras veces	B
Me ocurre o lo hago algunas veces	C
Me ocurre o lo hago a menudo	D
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	E

24. Preocuparme por mis relaciones con los demás.
25. Desear que suceda un milagro.
26. Simplemente, me doy por vencido.
27. Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamentos).
28. Organizar un grupo que se ocupe del problema.
29. Ignorar conscientemente el problema.
30. Darme cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas.
31. Evitar estar con la gente.
32. Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva.
33. Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas.
34. Conseguir ayuda o consejo de un profesional.
35. Salir y divertirme para olvidar mis dificultades.
36. Mantenerme en forma y con buena salud.
37. Buscar ánimo en otros.
38. Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta.
39. Trabajar intensamente.
40. Preocuparme por lo que está pasando.
41. Empezar una relación personal estable.
42. Tratar de adaptarme a mis amigos.
43. Esperar que el problema se resuelva por sí solo.
44. Me pongo malo.
45. Trasladar mis frustraciones a otros.
46. Ir a reuniones en las que se estudia el problema.
47. Borrar el problema de mi mente.
48. Sentirme culpable.
49. Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa.
50. Leer un libro sagrado o de religión.
51. Tratar de tener una visión alegre de la vida.

52. Pedir ayuda a un profesional.
53. Buscar tiempo para actividades de ocio.
54. Ir al gimnasio a hacer ejercicio.
55. Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él.
56. Pensar en lo que estoy haciendo y por qué.
57. Triunfar en lo que estoy haciendo.
58. Inquietarme por lo que me pueda ocurrir.
59. Tratar de hacerme amigo íntimo de un chico o de una chica.
60. Mejorar mi relación personal con los demás.
61. Soñar despierto que las cosas irán mejorando.
62. No tengo forma de afrontar la situación.
63. Cambiar las cantidades de lo que como, bebo o duermo.
64. Unirme a gente que tiene el mismo problema.
65. Aislarme del problema para poder evitarlo.
66. Considerarme culpable.
67. No dejar que otros sepan cómo me siento.
68. Pedir a Dios que cuide de mí.
69. Estar contento de cómo van las cosas.
70. Hablar del tema con personas competentes.
71. Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos.
72. Pensar en distintas formas de afrontar el problema.
73. Dedicarme a mis tareas en vez de salir.
74. Inquietarme por el futuro del mundo.
75. Pasar más tiempo con el chico o chica con quien suelo salir.
76. Hacer lo que quieren mis amigos.
77. Imaginar que las cosas van a ir mejor.
78. Sufro dolores de cabeza o de estómago.
79. Encontrar una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar, gritar, beber, tomar drogas.
80. Anota en la Hoja de respuestas cualquier otra cosa que sueles hacer para afrontar tus problemas.