

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

INFLUENCIA DE LA ANSIEDAD EN EL RENDIMIENTO  
DE UN EXAMEN

TESINA QUE PRESENTA:

PRIEGO LOPEZ GLORIA EUGENIA

PARA OBTENER EL TITULO DE:

INGENIERA EN PEDAGOGIA



FACULTAD DE FILOSOFIA  
Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA  
COORDINACION

V. B. EL ASESOR

Mtro. Salvador Navarro B.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## I N T R O D U C C I O N

El objetivo de este estudio es investigar la influencia de la ansiedad en el rendimiento de un examen y discutir esta relación que se da en el contexto educativo.

En los años sesentas, las investigaciones sobre la repercusión de la ansiedad en el rendimiento de un examen fueron relativamente escasas. Sin embargo, en las últimas décadas ha existido una tendencia marcada en la preocupación por el estudio de la ansiedad en el rendimiento académico, tomando en consideración la influencia que ésta tiene en el resultado de un examen, esta preocupación, afortunadamente, ha cobrado cada vez mayor importancia, dando lugar a una gran cantidad de investigaciones.

Considero que la ansiedad es un tema muy explorado, sin embargo, en realidad es poco conocido en cuanto a su influencia que tiene en el rendimiento de un examen, es por ello que consideré importante su investigación.

Ahora bien, existen evidencias de que la ansiedad es un factor de considerable importancia, en la influencia que ésta tiene sobre el rendimiento de un examen, pues la mayoría de los alumnos son afectados por ella en algún momento de su vida escolar, además, la ansiedad es un componente esencial para la comprensión de muchos aspectos de la conducta del estudiante.

El presente estudio, incluye un breve marco teórico de la ansiedad, en donde se explica su origen, sus manifestaciones y la repercusión que ésta tiene en el rendimiento, a fin de dar apoyo a un segundo punto que comprende un estudio pre-experimental. Para esta segunda fase se eligió el inventario de autoevaluación del Dr. Spielberger, en virtud de ser un test estandarizado.

zado que mide la ansiedad específica al momento de su aplicación y fue aplicado a estudiantes universitarios ante una situación de "stress" como lo es un examen.

Comprendo que la tarea de elaborar una tesina es de gran importancia para mi recepción y para mi vida futura, no sólo significa la culminación de grandes esfuerzos y colaboraciones tanto de instituciones como de personas y no me sentiré satisfecha si no hiciera patente mi reconocimiento y gratitud.

## I.- MARCO TEORICO

### 1.1) ORIGEN, MANIFESTACIONES Y REPERCUSIONES

Las investigaciones concernientes a la influencia que ejerce la ansiedad en el rendimiento de un examen, tiene una significativa importancia para la práctica educativa, al igual que los procedimientos utilizados para evaluar el rendimiento de los estudiantes. Las decisiones de mayor consecuencia para la vida futura del alumno son hechas con base en su rendimiento en los exámenes, es importante, por esto, que varios factores que influyen en el rendimiento de los exámenes sean identificados y la naturaleza de su influencia determinada.

Existen evidencias de que la ansiedad es un factor que influye en el rendimiento de un examen.

Estimológicamente la palabra ansiedad deriva del latín *anxiētas, ātis*, que significa estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo.

La ansiedad es un estado emotivo que encuentra su expresión en fenómenos fisiológicos por una parte, y en sensaciones psicológicas por otra. Muchas de las personas tenemos experiencias de ansiedad y conocemos sus manifestaciones fisiológicas: latidos de corazón acelerados, cambio del ritmo respiratorio, sequedad de boca, sudor frío, etc. Los fenómenos fisiológicos de la ansiedad son orgánicos y dependen del sistema nervioso y endócrino. Los fenómenos psicológicos de la ansiedad son individuales, se caracterizan por un sentimiento desagradable de que algo va a ocurrir. Cada uno de los individuos percibe de manera diferente los estímulos amenazadores.

\* Los números indicados en los paréntesis corresponden a la bibliografía.

En general una persona es presa de ansiedad cuando la situación pone en entredicho "la estima de sí mismo".

La percepción de esta situación difiere de un individuo a otros, cada uno aprende, a lo largo de su vida, a apreciar los estímulos que originan la ansiedad, el niño, y también el adulto, encuentra en su historia personal situaciones que les hacen sufrir, aprenden a desconfiar, pero cuando reaparecen las situaciones pueden sentir de nuevo ansiedad. La variedad de las historias personales explican también las ocasiones de ansiedad de cada individuo.

La ansiedad ha sido estudiada por diversos autores, así por ejemplo: Freud fue el primero en proponer las diferentes condiciones bajo las cuales aparece la ansiedad, siendo también el primero en asumir su universalidad, considerándola como posible y útil objeto de estudio científico.

Freud ( 9 ), formuló dos concepciones de la ansiedad. Según la primera, resulta de una acumulación de la libido, de la represión de impulsos sexuales.- Esta acumulación puede deberse a un freno y descarga inadecuada de la libido, a obstáculos interiores tales como conflictos inconscientes o inhibiciones relacionadas con la gratificación sexual.

La crítica que se hace a esta primera teoría es que para Freud la ansiedad resultaría de la represión de impulsos sexuales y constituiría una interpretación puramente fisiológica al tener como fundamento la creencia de que si se obstruye la descarga de la energía sexual, se producirá un estado de tensión física en el organismo que a su vez se transformará en ansiedad.

De acuerdo con su segunda teoría, la ansiedad responde ante aquellos impulsos cuyo descubrimiento o realización exponían al sujeto a un peligro externo, esta segunda interpretación psicológica no se refiere sólo a los impulsos sexuales, si-

no también a los agresivos, en este planteamiento, Freud ya no le otorga la importancia a la represión o no represión de impulsos, sino que destaca únicamente el temor que despiertan aquellos impulsos cuya realización entrañaría un peligro exterior.

Freud mencionó la existencia de los mecanismos de defensa que utiliza el individuo para enfrentarse a la ansiedad. Los mecanismos de defensa son aquellos medios psicológicos que utilizan las personas para solucionar los conflictos que surgen entre las exigencias instintivas y la necesidad de adaptarse al mundo de la realidad bajo determinadas influencias del medio ambiente familiar y social. Freud aparte de la represión, subrayó otros mecanismos de defensa, como regresión, desplazamiento, sublimación, etc.

Para Horney (25), el origen de la ansiedad está dado dentro de su medio ambiente social y cultural. Nuestra cultura engendra gran cantidad de ansiedad en los individuos.

La ansiedad contiene los siguientes elementos: sensación de peligro abrumador, sensación de estar indefenso, carácter irracional que se convierte en una advertencia implícita de que algo anda mal en el individuo.

Existe una relación entre hostilidad y ansiedad, se generan y se refuerzan mutuamente. Por un lado los sentimientos hostiles provocan ansiedad, y por el otro, la ansiedad puede desencadenar fácilmente una reacción defensiva de hostilidad cuando obedece a sentimientos de amenaza de un peligro dentro de los factores que originan ansiedad encontramos a los impulsos sexuales y sobre todo el temor a los propios impulsos reprimidos.

En cambio Sullivan (25), considera que el origen de la ansiedad surge de una necesidad de seguridad de ser significativamente aprobado por los otros.

Por otra parte Lindgreen (17), apoyado en la teoría de - Sullivan, considera que la ansiedad tiene su origen en las primeras experiencias de la infancia y que se presentan frente a situaciones en que uno es criticado o rechazado, cuando el comportamiento de uno mismo no corresponde al concepto que de sí mismo se ha formado, así como frente a situaciones ambiguas e inciertas que amenazan la propia seguridad.

Frankl ( 8), habla de una ansiedad que se manifiesta por un sentimiento interior llamado vacuidad o vacío existencial, cuyas causas son el hecho de que el hombre no es instruido por sus tradiciones y valores, acerca de lo que debería hacer.

Para May Rollo (19), el origen de la ansiedad surge por la amenaza a algún valor que el individuo juzga esencial, siendo la amenaza de muerte la más evidente. Como la ansiedad es una reacción frente a la amenaza de los valores con los que identifica su existencia, nadie puede escapar a la ansiedad.

Así la ansiedad normal es aquella que produce la amenaza sin implicar represión y que puede ser enfrentada constructivamente de modo consciente o mitigada si la situación objetiva se altera.

En consecuencia todo crecimiento conlleva la ansiedad originada por el abandono de valores pasados a medida que se les transforma en valores más amplios, el crecimiento es el abandono de la seguridad inmediata con vistas a objetivos más amplios y la muerte es el paso final.

La ansiedad neurótica es la reacción desproporcionada a la magnitud de la amenaza donde ocurre la represión y otras formas de conflicto intrasíquico, y la cual es manejada mediante diversos tipos de bloqueo de la actividad y la consciencia. Esta reacción se desarrolla cuando una persona es incapaz de enfrentar la ansiedad normal en el momento de la crisis real de su crecimiento y la amenaza a sus valores.

Para comprender la ansiedad es importante tener en cuenta la capacidad de simbolización del hombre, ya que interpreta su experiencia en términos simbólicos y sostiene estos símbolos como valores cuya amenaza produce ansiedad.

El hombre es quien valora y quien en el acto mismo de valorar se compromete en el moldeamiento de su mundo.

Los teóricos conductistas se centran en el estudio observable y objetivo del comportamiento del hombre y en particular del proceso del condicionamiento, su preocupación primordial radica en descubrir como fue adquirido el comportamiento y como puede modificarse.

Para Miller y Wolpe (24), el origen de la ansiedad se debe a un condicionamiento, básicamente sería asociar un estímulo de miedo condicionado con un estímulo neutro.

Madler y Watson (18), señalan que la interrupción de una secuencia conductual organizada puede evocar ansiedad. La ansiedad ocurre cuando no hay una respuesta a la mano, por lo que la activación iniciada por la interrupción de la secuencia conductual provoca desorden y sensación de carecer de recursos. Existen factores que influyen en la interrupción, como son planes bien definidos y organizados para niveles de logro que la mayoría de los individuos no pueden alcanzar.

Dentro del contexto educativo Hilgard y Marquis (13), atribuyen el origen de la ansiedad a un proceso de condicionamiento en el cual el estímulo representa castigo, dolor y miedo. Desde este punto de vista, la ansiedad tiene una doble función; por una parte, es un impulso, y por la otra es una fuente de reforzamiento.

La ansiedad es capaz de generar actividad sin descanso y los elementos de tal actividad que ocasionan la reducción de la ansiedad son aprendidos. Los componentes individuales de este

proceso pueden modificarse para lograr un funcionamiento más - adaptativo.

Las dos ideas básicas que han dominado la investigación se gún Hilgar y Marquis son: que la ansiedad es un impulso cuya re ducción desempeña el papel de reforzador y que la ansiedad está asociada con distintos estímulos como sucede con otros impulsos.

Se puede decir que la ansiedad funciona como motivo y como productor de la estimulación, esperando que el individuo cuya ansiedad se despierta muestre un conjunto característico de res puestas.

En las situaciones simples del aprendizaje con las del con dicionamiento clásico donde solo se evocan respuestas, la ansie dad debería facilitar la ejecución, ya que la ansiedad, contri buye al nivel total de la motivación del sujeto.

En las situaciones complejas, aún las de dos elecciones, el efecto de incrementar el impulso depende de la naturaleza del há bito dominante que se evoca en la situación de aprendizaje y de sí la respuesta que corresponde al hábito es correcta o errónea. Si es correcta, el incremento de la ansiedad debe facilitar la ejecución, como en el caso del aprendizaje sin competencia, mien tras que si es errónea, la ansiedad inicialmente debe interferir con la ejecución que vigoriza las respuestas incorrectas. Hay un punto en que las respuestas incorrectas se hacen dominantes y a partir de él, la ansiedad tiene nuevamente un efecto facili tador.

En la infancia, el niño no tiene manera de saber cual con ducta se recompensa y cual es castigada, por lo que responde se gún sus necesidades, y son el amor y temor al castigo los que conforman poco a poco sus patrones de conducta. Pero la inhi bición de la conducta inaceptable es una solución imperfecta - porque: 1) No satisface el impulso original que debe ser margi nado, olvidado o reprimido; 2) los actos reforzados o castiga dos que van a discriminarse crean problemas reales, pues es di

fácil lograr una correlación satisfactoria en las conductas que se discriminan y en los requerimientos del ambiente; 3) el origen de muchos temores son incidentes ocurridos antes de que el niño aprenda a hablar, pudiendo suceder que en la infancia temprana se condicione la ansiedad a aspectos vagos y pobremente diferenciados de la conducta; 4) al niño le es imposible efectuar discriminaciones precisas y desarrollar respuestas perfectamente calculadas que le permitan evitar el castigo, pues mucho depende del humor inconsciente y de las percepciones insensibles de los padres y de otras personas que controlan la vida del niño.

La ansiedad puede considerarse como situacional y como rasgo de personalidad, en el primer caso, la ansiedad nace de la situación en la que se encuentra el individuo, para la mayoría de los estudiantes la situación de examen es motivo suficiente de ansiedad, pues pone en peligro su prestigio intelectual del que depende "la propia estima" y el futuro, la ansiedad no es provocada por el contenido del examen, sino por la situación en sí misma, la ansiedad será proporcional a la gravedad del momento. La ansiedad situacional se caracteriza porque el sentimiento de miedo desaparece a la par que la situación, así encontramos muchos alumnos a los que les angustia la situación de examen, que no son capaces de concentrarse y que lo suspenden a pesar de sus conocimientos suficientes; se dan casos extremos de alumnos que olvidan lo que han aprendido para el examen. En la ansiedad como rasgo de personalidad, el sentimiento no está ligado a las circunstancias exteriores, pero constituye un estado más o menos permanente, más o menos estable y más o menos importante de un individuo, en ésta la fuente de la amenaza es interna, un individuo no poseerá ansiedad neurótica mientras disfrute de sentimientos intrínsecos de autoestimación, lo que significa que debe poseer la profunda convicción de que es importante y valioso para sí mismo, aparte de lo que pueda realizar y de la posición que mantenga en la vida.

Mientras posea esta autoestimación intrínseca, fracasar -

por incompetencia o por no escalar estatus superiores será una experiencia íntensa, profundamente sentida y desalentadora, pero siempre periférica respecto a la autoestimación básica; si tiene que confiar en el éxito escolar para seguir disfrutando de su autoestimación, lo más probable será el menoscabo catastrófico, que sucede a alguna experiencia de fracaso; si el sentido de suficiencia del individuo es puramente función de su competencia, éxito o reputación, será poco el respeto de sí mismo cuando éstas sean afectadas.

Los sentimientos de autoestimación intrínseca, sólo pueden desarrollarse de una manera, desde que el niño se identifica, en sentido dependiente, con sus padres. Puede hacerlo si percibe que es aceptado y valorado por sí mismo como persona valiosa e importante, precisamente porque lo aceptan tal como es, tenderá a reaccionar ante sí de la misma manera, pues no tiene otras nomas de valor que las de sus padres; adquiere así un sentido intrínseco de suficiencia, que se deriva de su relación dependiente con sus padres, pero independiente de sus facultades reales; a medida que crece, se esfuerza cada vez más por ganar un estatus primario, basado en sus propias realizaciones, y adquiere sentimientos de autoestimación relacionados con tales logros, pero quedará siempre un sentimiento residual del valor que sus padres le confirieron.

No todas las personas son lo bastante afortunadas, como para ser aceptados y valorados intrínsecamente por sus padres, algunos son rechazados de manera abierta y otros aceptados pero valorados extrínsecamente, esto es, aceptados únicamente en términos de su capacidad potencial de contribuir a que sus padres se conviertan en personas importantes y triunfantes; tales personas no superan la identificación independiente de sus padres, pues de tales relaciones no pueden adquirir sentimientos intrínsecos de autoestimación. Desde el principio mismo su autoestimación se vuelve en función de lo que serán capaces de lograr, y por lo tanto, tal autoestimación llega a ser dañada. Cuando los indi

duos carecen de sentimientos intrínsecos de autoestimación, se ven motivados compensatoriamente a aspirar metas y ambiciones más elevadas que el resto de sus semejantes. Cuanto menos competente intrínsecamente se siente el individuo, tanto más necesitará probarles a los demás y a sí mismo su competencia en virtud de realizaciones superiores.

Sarason y otros (1958) encontraron también que los estudiantes muy ansiosos estaban menos orientados hacia la tarea y poseían motivaciones de logro más elevada que los niños no ansiosos. Por consiguiente parece razonable esperar que los estudñantes rechazados, valorados extrínsecamente, y sin sentimientos instrínsecos de autoestimación, tenderán a poner muy altas sus metas - académicas, y a menudo bastante útopicas. El fracaso daña permanentemente la autoestima, y crea mayor ansiedad cuando el ambiente llega a ser demasiado amenazante.

A niveles normales la ansiedad es benéfica desde el punto de vista de la realización del individuo pues, sin esta poderosa fuerza que la impulsa a recuperar el equilibrio por la satisfacción de sus necesidades, permanecería indefinidamente ignorante e incompetente.

Lynn y Gordon (1961) hablan de una "media dorada de ansiedad" para la eficiencia máxima de la actuación, se reconoce plenamente en la clase en la que un cierto nivel de ansiedad es considerado necesario para el aprendizaje eficaz, dando como consecuencia un rendimiento académico adecuado. (24)

La ansiedad desempeña un papel crítico en la socialización, el individuo aprende conductas aceptables sólo como resultado de la frustración que se produce cuando su conducta deja de ganar la aprobación del grupo social. La sensibilidad social resulta de la ansiedad aprendida, a menos que las experiencias de indivduo conduzcan a ansiedad, por la posible frustración de su necesidad de aceptación y reconocimiento.

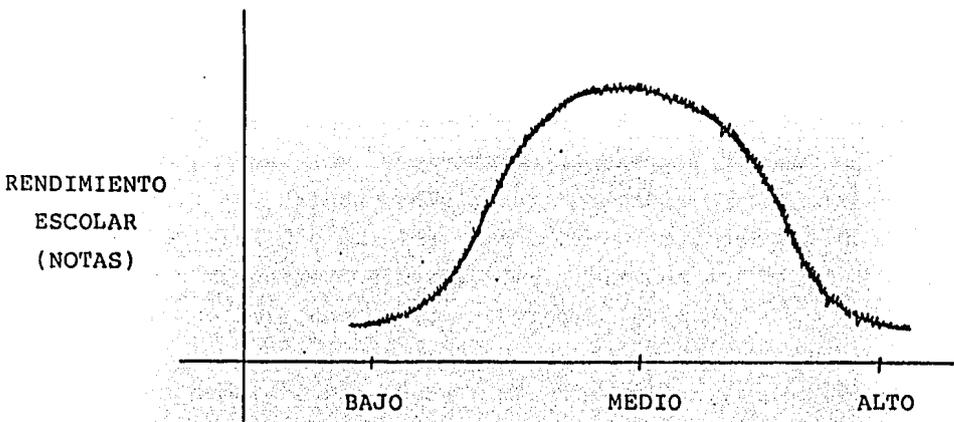
La ansiedad conduce a estrechar el campo perceptivo, hasta

el punto de que el individuo pierde la visión de las circunstancias más amplias a las que se vincula el problema y no puede ver enfoques eficaces de su resolución como resultado de ello, su conducta se caracteriza por esterotipia y rigidez con la correspondiente ineficacia, es particularmente carente de las cualidades abstractas y de la flexibilidad requeridas en funciones intelectuales más elevadas.

El estudiante que se encuentra preocupado, que no puede concentrarse, que no acude a las clases o que olvida sus tareas - (una retirada inconsciente de una situación productora de ansiedad) que se vuelve agresivo, dependiente de sus maestros y compañeros, o que recurre a técnicas de obtención de calificaciones, tales como memorizar, estudiar de prisa o engañar, todo lo cual reduce en vez de reforzar su probabilidad de éxito escolar.

En el aula, las lecciones demasiado complejas para el alumno pueden desalentarlo, desviar su atención de la clase hacia - fantasías personales que sean más significativas y estén más en armonía con su preferencia; desde luego que no logra aprender, no porque sea incapaz, sino por su falta de atención y motivación, puede preocuparle la posibilidad de ser el único entre todos sus compañeros que no domine el material de algo nuevo, si a esta misma lección se le da mayor importancia, por ejemplo, el maestro menciona que hará un examen a los alumnos acerca de su contenido, esto tal vez sólo aumente el conflicto al punto de la ansiedad, en cuyo caso el alumno se vuelve insuficiente, su aprendizaje sea bajo y negativa su actitud respecto de la situación - escolar.

En general podemos describir la relación entre la ansiedad y el rendimiento escolar sirviéndonos de una línea curva en forma de "u" invertida, tal como aparece en la gráfica siguiente:



#### RELACION TEORICA ENTRE LA ANSIEDAD Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Esta gráfica pone de manifiesto que existe un nivel óptimo de ansiedad, un nivel en el que los resultados escolares alcanzan su cota máxima.

La ansiedad tiene un efecto de motivación. Cuando el nivel de motivación es nulo o muy bajo, la motivación es insuficiente para suscitar esfuerzo. En tal caso los resultados no serán buenos. Cuando el nivel aumenta, se intensifica su efecto y, por consiguiente mejoran los resultados alcanzando la cota más elevada, a partir de este punto, todo incremento de la ansiedad comienza a provocar un constante descenso en los resultados.

El nivel óptimo de ansiedad varía de una persona a otra. - Una situación de examen puede generar en un alumno tan fuerte ansiedad que lo paralice, en cambio, en otro quizá provoque un rendimiento mayor porque en aquel momento alcanzo el nivel óptimo. Tal vez en un tercer alumno provoque sólo un nivel de ansiedad muy bajo.

Esta descripción es teórica porque en la realidad la ansiedad no funciona en "estado puro". Sus efectos son influidos por otras causas exteriores y también por causas ligadas a la personalidad del individuo.

## 1.2) TEORIA DE LA ANSIEDAD RASGO ESTADO DE SPIELBERGER

Spielberger considera a la ansiedad como un estado emocional complejo de condiciones del organismo humano que tiene propiedades fenomenológicas\* y fisiológicas y coincide con Freud al definir la ansiedad como aquel "palpable pero transitorio estado emocional o condición caracterizada por sentimientos de tensión concientemente percibidos y elevada actividad del sistema nervioso autónomo". (Spielberger, 1972).

Sin embargo, Spielberger observa que existen diferencias individuales que provocan tendencias específicas a reaccionar o actuar de cierta manera, lo que determina la reacción de ansiedad que presenta una persona en un momento dado, mientras que la definición dada al término ansiedad, se refiere más bien a un estado de ansiedad transitorio, observa que las investigaciones sobre la ansiedad como un estado emocional, se han centrado en describir las propiedades de los estados transitorios de la misma, y que la literatura sobre este tipo de ansiedad transitoria sugiere que la presencia de ella puede ser definida en términos de la combinación de reportes verbales introspectivos con signos de conducta fisiológica. Este autor reporta que no es sino, hasta 1961, que Cattell y Scheirer al aplicar por primera vez técnicas de multivarianza para definir la ansiedad, diferencian entre Ansiedad "Estado" y Ansiedad "Rasgo".

Spielberger hace énfasis en la existencia de ambos tipos de ansiedad, apoyándose en la teoría de la personalidad que afirma que en todo ser humano se puede diferenciar entre estados y rasgos de personalidad, entendiéndose por estado a aquella respuesta que sólo existe en un determinado momento y a un particular nivel de intensidad, mientras que un rasgo de personalidad es la tendencia a percibir al mundo de cierta manera y

\* (Por fenomenológico se entiende el significado e importancia que se le da a las experiencias del individuo).

la disposición a reaccionar o a comportarse de tal forma, que puede predecirse con bastante regularidad.

Los rasgos de la personalidad explican el porqué cada individuo percibe el mundo de una manera particular, lo que da lugar a la forma muy personal de reaccionar y también reflejan las diferencias individuales en relación a la frecuencia e intensidad con la que los estados emocionales se han presentado en el pasado, así como las diferentes probabilidades que tienen los individuos de experimentarlos en el futuro.

Por consiguiente, Spielberger considera que una adecuada teoría de la ansiedad, debe distinguir tanto conceptual como operacionalmente entre la ansiedad como un estado transitorio, y la ansiedad como un rasgo de la personalidad, de tal manera que él define "Ansiedad-Estado" y "Ansiedad-Rasgo", así:

"Ansiedad Estado (A-Estado), puede ser conceptualizada como un estado emocional transitorio o condición del organismo humano que varía en intensidad y fluctúa con el tiempo. Esta condición se caracteriza por sentimientos de tensión y aprensión subjetivos y conscientemente percibidos, y por la activación del sistema nervioso autónomo".

"Ansiedad-Rasgo (A-Rasgo), se refiere a las relativamente estables diferencias individuales en la propensión ansiosa, que son diferencias en la disposición para percibir un amplio rango de situaciones estimulantes como peligrosas o amenazantes y en la tendencia a responder a estas amenazas con reacciones de A-Estado. La A-Rasgo puede también ser

considerada como reflejo de las diferencias individuales en la frecuencia y la intensidad con la cual la A-Estado se ha manifestado en el pasado, y en la probabilidad de que dichos estados sean experimentados en el futuro". (Spielberger 1972).

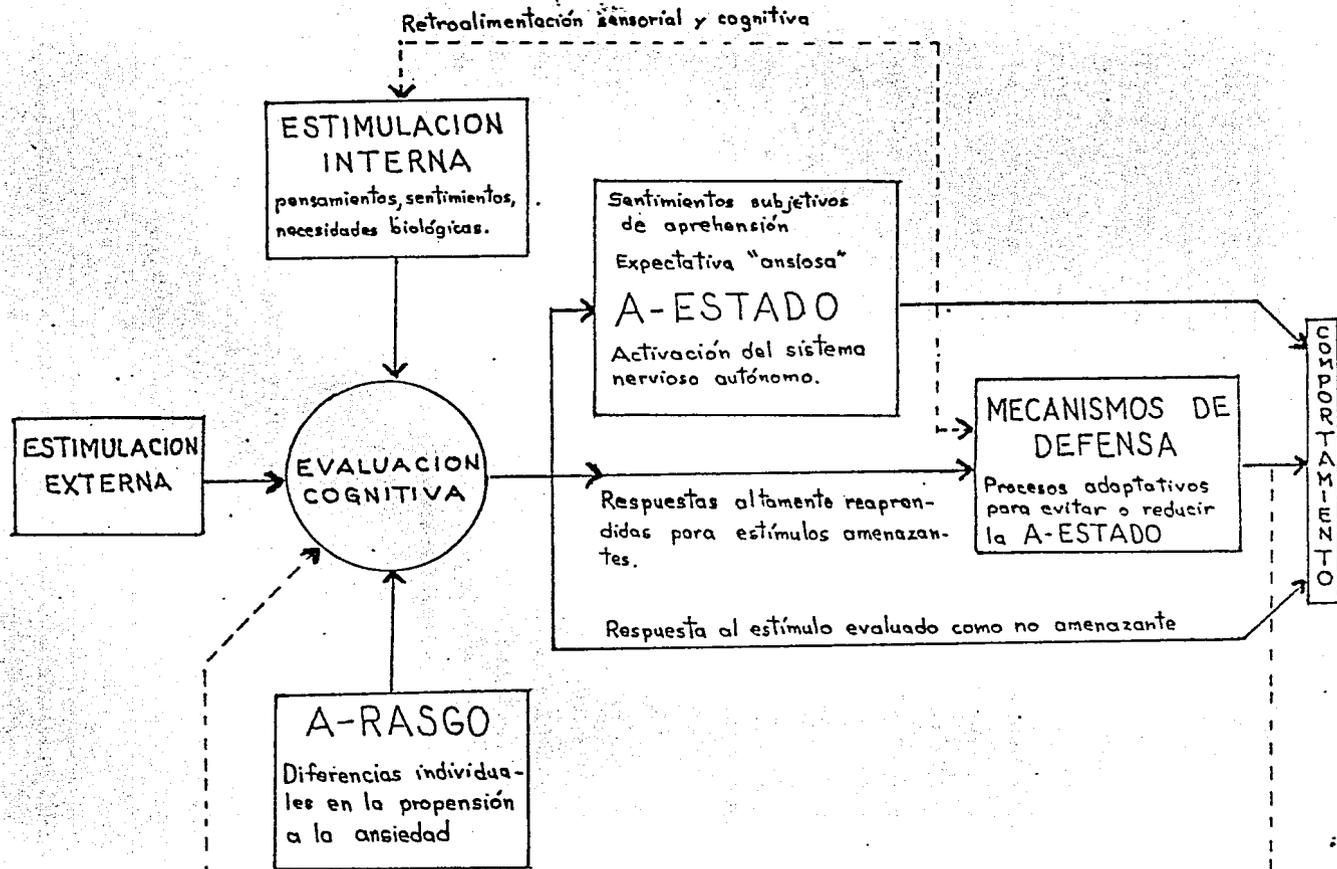
De esta manera Spielberger no sólo define ambos tipos de ansiedad, sino que también explica su relación. Para él, las personas con alto nivel de A-Rasgo tienden a percibir un mayor número de situaciones como peligrosas o amenazantes y a responder a ellas con una mayor intensidad de A-Estado que aquellas que tienen bajo nivel de A-Rasgo.

La teoría de la Ansiedad Rasgo-Estado, Spielberger la esquematiza como lo muestra el diagrama de la página siguiente.

En el diagrama Spielberger nos representa cómo el fenómeno de la ansiedad se inicia a partir de un estímulo externo que es percibido como peligroso o amenazante. La evaluación o estimación de que tan amenazante es un estímulo para el individuo, está dada por sus pensamientos y sentimientos que son el resultado de experiencias pasadas, así como por sus necesidades biológicas y por su nivel de A-Rasgo. Si el estímulo no es considerado como amenazante, se produce una respuesta adecuada a él. Pero si después de la evaluación el estímulo es considerado amenazante, o se produce una respuesta adaptativa reaprendida para estímulos semejantes, o bien se produce la A-Estado con su consecutiva activación del sistema nervioso autónomo, produciendo una reacción ante tal amenaza. La reacción de A-Estado puede ser modificada por mecanismos de defensa aprendidos y su intensidad dependerá de que tan amenazante sea percibido el estímulo.

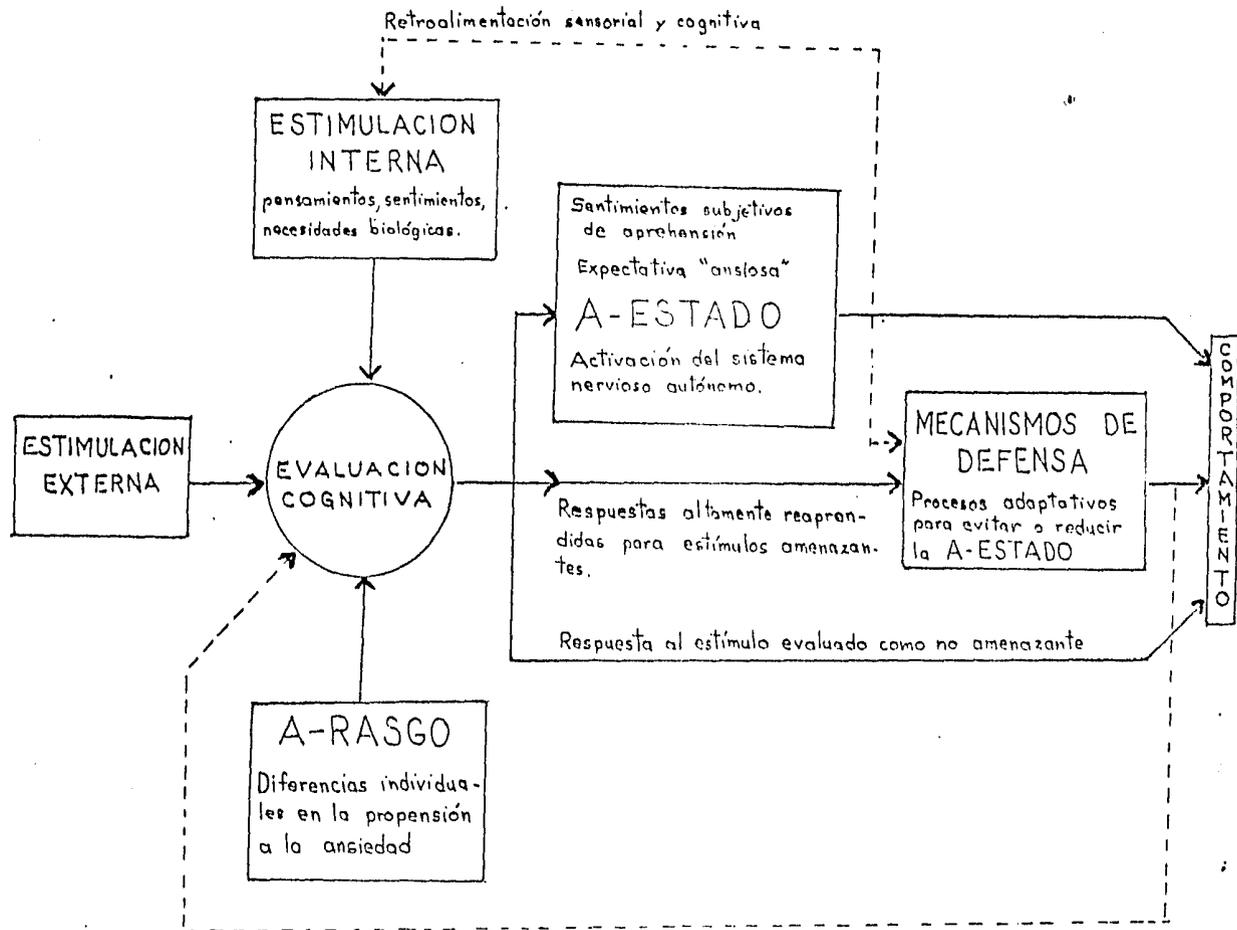
Spielberger resume la teoría de la Ansiedad-Estado en los siguientes puntos:

# Diagrama de la Teoría de la Ansiedad Rasgo-Estado de Spielberger



# Diagrama de la Teoría de la Ansiedad Rasgo-Estado de Spielberger

- 15 -



Alteración de la evaluación cognitiva por los mecanismos de defensa.

1. En situaciones evaluadas como amenazantes por un individuo, se provocará una reacción de Estado de ansiedad.
2. La intensidad de la reacción de este estado será proporcional a la cantidad de amenaza que la situación posea para el individuo.
3. La duración de una reacción del Estado de Ansiedad dependerá de la persistencia con la que el individuo interpreta la situación como amenazante.
4. Un aumento de la Ansiedad Estado tiene propiedades estimulantes que se van a manifestar en la conducta, y que pueden servir para iniciar defensas psicológicas que han resultado efectivas en el pasado para reducirlo.
5. Situaciones amenazantes que son enfrentadas frecuentemente por el individuo, hacen que este desarrolle respuestas específicas a mecanismos de defensa psicológicos diseñados para minimizar la ansiedad estado.

Spielberger asume que las personas son capaces de diferenciar entre varios estados de sentimientos y que pueden ser comunicados en forma veraz y precisa. (Cattel y Scheirer 1960 en Spielberger, 1972), observaron esto e hipotetizaron que era posible inferir la A-Estado y la A-Rasgo a través de un sólo cuestionario de personalidad, dándole diferentes pesos a cada "item" de una escala, de acuerdo con su contribución a los factores de ansiedad rasgo y estado.

Posteriormente Zuckerman y sus colaboradores desarrollaron el Affect Adjustive Check List (AACC), para medir ambos tipos de ansiedad, rasgo y estado. Estos autores obtuvieron bajo nivel de confiabilidad y validez en su cuestionario. (En Spielberger, 1972).

Así Spielberger y sus colegas (Spielberger y Garsuch, 1966)

desarrollaron el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado) IDARE\*, con el fin de proporcionar una medida confiable de Ansiedad rasgo, y de Ansiedad estado. Este inventario fue modificado para obtener dos escalas separadas, una para cada tipo de ansiedad, de tal manera que en la escala de A-Estado el individuo responde a preguntas que involucran sentimientos de nerviosismo, tensión, preocupación y temor, indicando su intensidad en ese momento en particular, mientras que en la escala de A-Rasgo, al individuo se le pide describa como se siente generalmente y con frecuencia. (ver anexo al final).

Se han hecho muchas investigaciones para correlacionar la escala de la A-Estado con otras medidas de la ansiedad transitorias y con el fin de validar la escala. El mismo Spielberger (1970) ha realizado investigaciones al respecto encontrando resultados todos ellos congruentes, comprobando así la validez de su escala A-Estado.

Por otro lado, investigaciones experimentales sobre la ansiedad, han demostrado que el miedo a equivocarse es una de las principales características que produce alto nivel de A-Rasgo, y que los errores provocan mayor intensidad de A-Estado en los sujetos de alto nivel de A-Rasgo que en los sujetos de bajo nivel de A-Rasgo. (Spielberger, 1972).

Sin embargo Spielberger aclara que no siempre la medida de A-Rasgo va a proporcionarnos las probabilidades de que una persona reaccione con alto nivel de A-Estado ante una situación, ya que las experiencias previas del individuo hacen que esto varíe.

"Niveles de A-Rasgo no necesaria  
mente influencian la intensidad  
de las respuestas de A-Estado a

\* El título original en inglés del IDARE es: State-Trait-Anxiety Inventory (STAI)

todos los estímulos, pero sólo a aquellos que las personas con A-Rasgo alto perciben como amenazantes". (Spielberger·1972).

### 1.3) OTRAS INVESTIGACIONES EN RELACION A LA ANSIEDAD Y EL RENDIMIENTO

Uno de los primeros esfuerzos por estudiar la ansiedad y el rendimiento de los niños en escuelas primarias, fue hecho por Sarason (1960). Este autor realiza una investigación con el fin de desarrollar una medida de la ansiedad y a su vez estudiar las propiedades de esta emoción. Sarason parte de la Teoría Psicoanalítica en cuanto a que las respuestas ansiosas son vistas como una señal de peligro consciente, asociada no sólo con un peligro externo, sino también a contenidos y motivaciones inconscientes que al hacerlos conscientes ponen al individuo en una situación de alerta.

Para su estudio, Sarason diseñó un cuestionario de treinta reactivos para medir la ansiedad de los niños en situación de prueba y estudiar algunas propiedades de la ansiedad. Más tarde le añadió la escala de mentira y una de defensa, reuniendo un total de sesenta y ocho reactivos (Holtzman, Díaz Guerrero, Swarts y colaboradores, 1975). (14)

Uno de los problemas que le preocupaban a Sarason son las discrepancias existentes entre el rendimiento escolar y el potencial de los niños, discrepancia que varios técnicos de la personalidad adjudican a la ansiedad. (Sarason 1960)

Revisando la literatura, Sarason encontró que varios estudios reportaban una relación negativa entre ansiedad y rendimiento en la escuela.

McCandless y Castañeda con 30 correlaciones entre el nivel de ansiedad y diferentes áreas del rendimiento escolar encontraron que las calificaciones de un test de ansiedad contribuían a predecir el rendimiento académico de los niños, con mayor eficiencia que su cociente intelectual (Sarason, 1960)

Por otro lado, Sarason dice que Keys y Whiteside observaron en un estudio similar que los niños ansiosos tienden en ge

neral a descender un grado escolar y a encontrarse tanto educacional como mentalmente dos años por abajo de su edad.

En otros artículos, Sarason encuentra evidencias de que los niños con alto rendimiento escolar, presentan características de personalidad diferentes de los mismos con bajo rendimiento escolar. Este supuesto es apoyado por los estudios de Kimball, Walsh, Oates, Conklin y Haggard (en Sarason, 1960), quienes estudiaron las características de personalidad que diferenciaban a los niños de acuerdo a su rendimiento escolar. Haggard incluso describió las características de la personalidad de aquellos niños con alto rendimiento en diferentes áreas, tales como lectura, aritmética, deletreo y lenguaje. Los niños con alto rendimiento en lectura, él encontró que se caracterizaban por parecer retraídos y por ver al mundo y a la gente a distancia, por ser independientes en su manera de vivir, creativos, sin sentimientos de culpa ni preocupación por las opiniones de la gente y por tener dificultad en expresar abiertamente afecto u hostilidad, así como su estado de ansiedad.

En contraposición, Lynn (Sarason, 1960) encontró que la ansiedad se correlaciona positiva y significativamente con la lectura, lo que él explica, advirtiendo que los niños ansioso dedican más tiempo a leer, como una forma de manejar su ansiedad y de buscar satisfacciones en la fantasía.

En la investigación llevada a cabo por Sarason 1960, él confirma más hipótesis que dice que los niños que obtienen puntuaciones altas en el cuestionario de ansiedad diseñado por él, tendrían una ejecución más deficiente ante una situación de prueba que la de sus compañeros que en el mismo cuestionario salen como no ansiosos.

Sarason observa, que el rendimiento de los niños altamente ansiosos es menos en diferentes actividades que el de los niños poco ansiosos. Sin embargo, también encuentra que el rendimiento

to de los niños muy ansiosos depende principalmente de dos factores, el primero, la naturaleza de la instrucción, por ejemplo si se le exige o no al niño, que debe de realizar la tarea en un determinado tiempo y con exactitud; y el segundo es la naturaleza de la tarea, es decir, si ésta permite que el niño revise o no sus respuestas, por consiguiente Sarason propone que el rendimiento de los niños altamente ansiosos puede aumentar en la medida en que la situación de prueba satisfaga sus necesidades.

Específicamente Sarason encuentra en sus resultados una correlación negativa entre la ansiedad y las calificaciones en un test de inteligencia. También observa que los niños con cociente intelectual alto y que a su vez obtienen altas calificaciones en la prueba de ansiedad, la calidad de su rendimiento depende demasiado de la tarea y de las instrucciones, a diferencia del rendimiento de sus compañeros, quienes obtuvieron cociente intelectual alto pero con bajas calificaciones de ansiedad. Sarason piensa que los niños de inteligencia superior y muy ansiosos en sus primeros años, tienen un rendimiento escolar adecuado, pero conforme avanzan de grado escolar y se enfrentan con más dificultad académica, el nivel de rendimiento va disminuyendo.

Este autor también sugiere que el nivel de ansiedad esencialmente no cambia a través de los años.

El estudio de Sarason corrobora que el rendimiento escolar se ve afectado por el nivel de ansiedad y por las características de la personalidad lo que concuerda con la teoría de la ansiedad Rasgo-Estado de Spielberger. En este caso, las características de la personalidad expresadas en el cuestionario de ansiedad, corresponden a la Ansiedad Rasgo y de ésta dependerá la Ansiedad Estado manifiesta frente a la ejecución de una prueba.

Sin embargo, Sarason a diferencia de Spielberger, a las ca

racterísticas de la personalidad las considera como factores más determinantes de la conducta, en este caso del rendimiento escolar.

El estudio realizado por Sarason se ve apoyado por investigaciones posteriores, Singh, Berry y Kuman 1977 (26), en sus investigaciones realizadas con 200 estudiantes del sexo masculino, de 16 a 20 años de edad, obtienen una correlación negativa entre aprovechamiento escolar y ansiedad.

Cierkowski 1975 ( 6 ), observa que los estudiantes altamente ansiosos no tienen éxito en la escuela.- Estos alumnos presentan un bajo promedio académico, faltas de asistencia, perciben las tareas como difíciles y presentan un mayor número de conflictos con amigos y profesores, que aquellos estudiantes con bajo nivel de ansiedad. Para su estudio Cierkowski utiliza dos grupos de 30 adolescentes, cada uno constituido por adolescentes calificados como altamente ansiosos y el otro por adolescentes poco ansiosos.

También existen estudios basados en posiciones opuestas a las de Sarason con respecto al efecto de los diferentes niveles de ansiedad en la ejecución de una tarea. Spence, Faber y McFam 1956, realizaron estudios con el objeto de ver si un alto grado de ansiedad produce mejores resultados en el aprendizaje que un bajo grado. Los resultados de estos estudios fueron negativos, ya que los autores encontraron que los sujetos no ansiosos tenían una ejecución en sus tareas igual o mejor que los sujetos ansiosos. (27)

Kanekar 1976 (15), aplicó la escala manifiesta de ansiedad de Taylor y el test de matrices progresivas de Raven a 229 niñas del décimo grado escolar, esperando encontrarse con una correlación positiva entre ansiedad y el rendimiento escolar de aquellos estudiantes más inteligentes y negativa para los menos

inteligentes, sin embargo, su hipótesis no se corroboró.

O'Neil, Spielberg y Hanser 1969 (22), señalan que además del grado de ansiedad, es importante considerar la dificultad de la tarea. Estos autores midieron la ansiedad y la presión arterial en estudiantes universitarios al terminar diferentes tareas que variaban en cuanto a su grado de dificultad. En los resultados se vió que tanto las calificaciones de ansiedad como la presión arterial aumentaban cuando los sujetos muy ansiosos cometían más errores en las tareas difíciles. Por otro lado, estos mismos estudiantes muy ansiosos tenían menos errores en comparación a los estudiantes menos ansiosos cuando trabajaba en tareas fáciles.

Bonner (3), dice que no todos los adolescentes están asediados por la ansiedad y que el número y la intensidad de las preocupaciones dependerá de la situación familiar y de la posición económica y social, entre otros factores, indica que debido a que la mayoría de los estudios que se han hecho en alumnos, no hay indicios de que las preocupaciones expresadas, sean necesariamente típicas de la adolescencia en determinada cultura o sean frecuentes en adolescentes que no concurren a la universidad.

Montague, Taylor y Champan (20), dicen que los sujetos con ansiedad elevada han tenido un mejor desempeño en las tareas sin competencia, como supuso que lo harían, pero un descubrimiento mayor es que los sujetos de ansiedad elevada son inferiores en las tareas complejas, cualquiera que sean las fuerzas de las tendencias correctas o incorrectas, lo cual sugiere que las situaciones complejas de aprendizaje evocan respuestas interferentes en los sujetos muy ansiosos y esto tiende a sobreponerse a cualquier efecto benéfico que la ansiedad pudiera tener sobre el aprendizaje de este tipo de situaciones.

Frost (10), investigó la influencia de la ansiedad en el rendimiento, sus estudios demostraron que la alta ansiedad es-

tá asociada con un bajo rendimiento debido a un aprendizaje inadecuado, y que la baja ansiedad está asociada con un alto rendimiento, debido a un aprendizaje adecuado, además no encontró diferencia significativa entre la ansiedad de los hombres y la de las mujeres.

Daniels y Hewitt 1978 ( 7 ), encontraron una relación extrema entre los resultados de la prueba de ansiedad y los exámenes del curso. Ellos mencionan que el 87% de los estudiantes de baja ansiedad recibieron MB o B de calificación; y que entre los estudiantes de alta ansiedad, ninguno recibió MB y que solamente el 19% recibió B.

Una relación de esta magnitud nos sugiere que el rendimiento podría aumentar si se redujera el nivel de ansiedad en la situación de examen.

Sin embargo, la relación que Daniels y Hewitt dieron entre estas variables es alta, pero influyen otras variables como es la inteligencia, la motivación y los hábitos de estudio.

Otros investigadores como Alpert y Haber 1960 ( 1 ), Boor 1972 ( 4 ), Carrier y Jewell 1966 ( 5 ), no encontraron una significativa relación entre los resultados de la prueba de ansiedad y los resultados de los exámenes cuando interviene la variable inteligencia, consideraron que esta variable podría alterar el rendimiento.

Paul Y Eriksen (23), investigaron los efectos de la ansiedad en el rendimiento en situación de examen. La hipótesis de este estudio fue que los alumnos de alta ansiedad rinden más en situación de prueba, que los estudiantes con baja ansiedad.

Los resultados de esta investigación mostraron que las diferencias no fueron significativas y descubrieron que los resultados fueron alterados por la variable inteligencia. Cuando los estudiantes de alta y baja inteligencia fueron selecciona-

dos y reanalizados los datos, los resultados fueron altamente significativos.

Wine 1971 (31), trató de explicar cómo la ansiedad afecta a los alumnos, nos dice que la interferencia de la ansiedad en el rendimiento ocurre en situación de prueba, esto es debido a que durante esta situación, el estudiante debe revelar su habilidad en el uso de la información aprendida.

Wittmaier 1972 (32), investigó que los estudiantes con alta ansiedad no tienen buenos hábitos de estudio, comparados con los de baja ansiedad, esto significa que los alumnos con buenos hábitos de estudio y debido a esto, mejor preparados muestran menor ansiedad en la situación de examen.

## II.- INVESTIGACION REALIZADA

### 2.1) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación tiene por objetivo aportar datos sobre la influencia de la ansiedad en el rendimiento de un examen, se pretende medir el grado en que influye la ansiedad en los alumnos al resolver un examen y la relación que tiene con las calificaciones obtenidas en el mismo.

Dentro de la educación los maestros miden el aprendizaje de sus alumnos a través de exámenes y generalmente éstos son el único dato en que se basan para decidir si un alumno ha aprendido.

Sin embargo, existe la idea de que la situación de examen crea cierta presión en los estudiantes que de una u otra forma los altera impidiéndoles responder al examen de acuerdo a lo que han aprendido. Resultando por lo tanto, las calificaciones de los exámenes poco confiables en cuanto a pretender que sean la única medida del aprovechamiento escolar. Ahora bien, si es cierto que un examen formal es una manera objetiva de evaluar el conocimiento, el tener presente y con bases científicas que la situación de examen genera cierto desequilibrio o tensión que influye en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes impidiéndoles demostrar su real dominio de la materia estudiada, dará la pauta de buscar y aplicar otras medidas sobre el aprovechamiento escolar para decidir con más certeza cuando un estudiante ha o no aprendido.

Podemos suponer que una situación generadora de ansiedad, como es la presentación de un examen de matemáticas, hará en condiciones normales, que se eleve el grado de ansiedad en los sujetos sometidos a tal situación y disminuya su rendimiento en el examen.

## 2.2) HIPOTESIS

Si la situación de examen crea ansiedad, entonces disminuirá el rendimiento.

Variable Independiente: La ansiedad producida por la situación de examen.

Variable Dependiente: Rendimiento del examen (calificación).

## 2.3) SUJETOS

Esta investigación se llevó a cabo en una población comprendida por estudiantes universitarios de la ENEP-ACATLAN. La muestra estuvo formada por 28 sujetos que cursaban la materia de matemáticas II. 25 alumnos del sexo masculino y 3 del femenino; la edad oscilaba entre 20-23 años; el nivel al que pertenecía esta población era el llamado socio económico medio.

## 2.4) MATERIAL

Se aplicó el Inventario de Autoevaluación de Ansiedad-Rasgo-Estado del Dr. Spielberger revisado por el Dr. Rogelio Díaz Guerrero. La escala de A-Rasgo fue utilizada para investigar la existencia de una tendencia a manifestar características generales de ansiedad. La escala de A-Estado fue utilizada para investigar las manifestaciones características de la ansiedad en situación de prueba. Se tomaron las calificaciones de un examen de matemáticas.

## 2.5) PROCEDIMIENTO

El Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado del Dr. Spielberger fue administrado el mismo día del examen de matemáticas.

El maestro de la materia los repartió y les pidió que lo contestaran.

Las instrucciones para la administración del inventario de Ansiedad Rasgo-Estado fueron: La escala de A-Rasgo fue administrada con instrucciones estandar. (Indica como te sientes generalmente).

En la escala de Ansiedad-Estado se le pidió a los sujetos que describieran sus sentimientos y actitudes a la vez que tomaban el examen.

En cuanto al examen se distribuyó por filas, se numeraron las filas en 1 y 2, para la fila número 1, correspondía el examen A, y para la fila 2, el examen B.

## 2.6) PROCESAMIENTO ESTADISTICO

Para investigar las relaciones entre las variables se realizó un análisis de correlación por diferencia de rangos de Spearman.

Kerlinger (16) y Milton (21) consideran que en el caso de muestras pequeñas, el rango es un índice de variabilidad, por lo que el método más recomendable para obtener un coeficiente de correlación en estos casos es el de diferencias de rango - propuesto por Spearman.

Además Blalock ( 2 ), al igual que Kerlinger especifica que cuando cabe duda sobre la normalidad de una población debe hacerse uso de una prueba no paramétrica.

La correlación es una medida del grado en que dos variables se encuentran relacionadas.

### COEFICIENTE DE CORRELACION DE SPEARMAN.

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n^3 - n}$$

Donde:

$r_s$  = Correlación variable

$d$  = Diferencia entre los rangos de las 2 medidas correlacionadas.

$n$  = Número de sujetos en la muestra.

Para calcular  $d$ : Es necesario distribuir en rangos el orden de las calificaciones separadamente para cada variable, es decir, se asigna un rango de 1 a la calificación más alta para la primera variable, un rango de 2 a la segunda más alta y así sucesivamente.

Debido a que en la prueba IDARE no están específicos los rangos de calificación para determinar el grado de ansiedad de las personas, y siendo necesario para correlacionarlas con los resultados de la prueba, se distribuyeron las puntuaciones de la siguiente manera.

Variable Independiente (Puntuaciones de la prueba Idare)

#### RANGOS

1	80 - 66 = Muy ansioso
2	65 - 51 = Bastante ansioso
3	50 - 36 = Poco ansioso
4	35 - 20 = No ansioso

Variable Dependiente (Calificaciones de la Prueba de Matemáticas).

#### RANGOS

1	- 7 = Aprobado S
2	- 6 = Aprobado S
3	- 5 = Reprobado Na
4	- 4 = Reprobado Na

Haciendo referencia a situaciones pasadas y presentes de los exámenes de matemáticas del mismo grado, las calificaciones más altas que se dan son 7 o sea 5, calificaciones más altas son excepcionales.

CORRELACION DE SPEARMAN

$$rs = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n^3 - n}$$

$$rs = 1 - \frac{6 (66)}{28^3 - 28}$$

$$rs = 1 - \frac{396}{21952 - 28}$$

$$rs = 1 - \frac{396}{21924}$$

$$rs = 1 - (-.0180623)$$

$$rs = 0.9819377$$

CALIFICACION EN BRUTO DEL IDARE

Alumno	Calif. A. Estado	Calif. A. Rasgo	Calif. Examen
1	43	37	5
2	48	43	7
3	29	34	7
4	51	42	7
5	55	46	5
6	50	34	7
7	59	49	5
8	29	33	7
9	52	39	7
10	49	44	7
11	39	31	7
12	55	47	5
13	41	35	7
14	63	49	5
15	52	47	5
16	53	35	7
17	56	41	5
18	57	45	5
19	49	45	7
20	52	41	7
21	47	32	7
22	30	33	5
23	60	44	7
24	53	46	7
25	48	38	7
26	51	50	5
27	35	55	5
28	38	53	5

TABLA DE LOS RANGOS DE CALIFICACIONES

Sujetos	Rango de la prueba IDARE Ansiedad - Estado	Rango de la prueba de Matemáticas	d	d <sup>2</sup>
1	3	3	0	0
2	3	1	2	4
3	4	1	3	9
4	2	1	1	1
5	2	3	-1	1
6	3	1	2	4
7	2	3	-1	1
8	4	1	3	9
9	2	1	1	1
10	3	1	2	4
11	3	1	2	4
12	2	3	-1	1
13	3	1	2	4
14	2	3	-1	1
15	2	3	-1	1
16	2	1	1	1
17	2	3	-1	1
18	2	3	-1	1
19	3	1	2	4
20	2	1	1	1
21	3	1	2	4
22	4	3	1	1
23	2	1	1	1
24	2	1	1	1
25	3	1	2	4
26	2	3	-1	1
27	4	3	1	1
28	3	3	0	0

$$\Sigma d^2 = 66$$



La fórmula de correlación de Spearman nos muestra una significativa correlación de 0.98 entre el grado de ansiedad en los exámenes reprobados.

De un total de 28 sujetos, 16 pasaron de los cuales 6 estaban bastante ansiosos, 8 poco ansioso, 2 no ansiosos. De los 12 que reprobaron, 8 estaban bastante ansiosos, 2 poco ansiosos, 2 no ansiosos.

Estos datos nos muestran que las personas que estaban más ansiosos fueron las que más reprobaron y las que estaban poco o nada ansiosas fueron las que más aprobaron.

## 2.8) ACEPTACION O REFUTACION DE LA HIPOTESIS

Por medio de la investigación llevada a cabo, se comprobó la hipótesis, la cual nos dice que "Si la situación de examen - crea ansiedad disminuirá el rendimiento".

### III. CONCLUSIONES

Como podemos observar del análisis de los resultados, en una situación generadora de ansiedad como fue la presentación de un examen, hubo incremento de la ansiedad y disminución del rendimiento en el mismo.

Existe una correlación significativa de 0.98 entre la Ansiedad-Estado y la disminución del rendimiento en el examen.

Los alumnos que estaban bastante ansiosos reprobaron más que los que estaban poco o nada ansiosos.

La ansiedad intensa hace que el alumno pierda flexibilidad y espontaneidad, que se estreche su campo cognoscitivo a tal punto que no vea otras opciones, que tenga dificultad en la concentración y por lo tanto lo lleve a múltiples errores.

Los exámenes no deben ser el único medio para evaluar el rendimiento del alumno, el maestro además debe tomar en cuenta la participación de los educandos, los trabajos extra clase, las asistencias, etc.

En cuanto al INVENTARIO DE AUTOEVALUACION IDARE, es posible que los sujetos no lo contesten con veracidad; por ejemplo ante preguntas como: estoy tenso, estoy contrariado, por tener una con notación desfavorable los individuos se inclinan a deformar su res puesta.

Recomiendo que en futuras investigaciones con el IDARE, se aplique dicho instrumento a muestras más amplias para poder generalizar con más propiedad. También sugiero que se haga una corre lación entre las variables ansiedad, inteligencia y rendimiento.

#### IV. BIBLIOGRAFIA

1. ALPERT, R., y HABER, H. Anxiety in academic achievement situations. Journal of Abnormal and Social Psychology. 1960, 61. 207-215
2. BLALOK, HUBERT M. Estadística Social. F.C.E. 2a. ed., México, D. F., 1978.
3. BONNER, A., Adolescent Anxiety Child. Journal of Psychology. 1975, Vol. 1. 110-115
4. BOOR, M. Relationship of test anxiety and academic performance when controlled for intelligence. Journal of Clinical Psychology. 1972, 28. 172-173.
5. CARRIER, N.A., JEWELL, D. efficiency in measuring the effects of anxiety upon academic performance. Journal of Educational Psychology. 1966, 57. 23-26
6. CIERKONSKY, ZKIGNEW. Studies of learning difficulties in nervous adolescents in secondary school. Journal of Psychology. 1975 (nov-dec) vol. 18 (5). 703-713.
7. DANIELS, B., HEWITT, J. Anxiety and classroom examination performance. Journal of Clinical Psychology, 1978, 32. 340-345
8. FRANK L. VIKTOR. Psicoanálisis y Existencialismo. F.C. E. Brevario # 27, México, 1961.
9. FREUD, SIGMUND. (1926) Inhibición, Síntoma y Angustia. Obras Completas. Vol. III, 3a. ed. Biblioteca Nueva
10. FROST, B. P. Anxiety and educational achievement. Journal of Educational Psychology. 1960, 38. 293-301.
11. JEAN MARIE, DIEM AUNEV ZIV. Psicopedagogía Experimental. (Biblioteca de Psicología y Educación). ed. Kapeluz, Madrid, 1979.

12. HILL, K., Y SARASON. A further longitudinal study of the relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary school years. Child development monographs., 1966, 31. 1-40.
13. HILGARD Y MARQUIS. Condicionamiento y Aprendizaje. México Trillas, 1974.
14. HOLTZMAN, W. DIAZ GUERRERO, R. SWARTS Y COLABORADORES. Cultura Anxiety. Hemisphere Publishing Corp., 1976.
15. KANEKAR, SURESH NELLA. Anxiety, Intelligent and Academic Performance. Journal of Educational Psychology. (jun.), 1976 936-939.
16. KERLINGER, F. Investigación del Comportamiento. México, D.F., ed., Interamericana, 1975.
17. LINDGREEN, HEBRY CLAY. Educational Psychology in the Classroom. 3a. ed., John Wiley and Sons, Inc. U.S.A., 1967.
18. MADLER, G., Y WATSON L. Anxiety and the Interruption of behavior. In. CD. Spielberger; ed. Anxiety and behavior, New York, Academic Press, 1966.
19. MAY ROLLO. The Meaning of Anxiety. Revised edition, W. Norton Company. Inc. U.S.A., 1977.
20. MONTAGUE, TAYLOR Y CHAPMAN. The role of anxiety in serial learning. Journal of Experimental Psychology. 45. 1963. 91 - 96.
21. MILTON, SMITH. Estadística Simplificada Para Psicólogos y Educadores. México, D. F., ed., Manual Moderno, 1971.
22. O'NEIL, H.F., SPIELBERGER, C.D., HANSEN. Effects of test anxiety and task difficulty on computer assisted learning. Journal of Educational Psychology. 1969.

23. PAUL, G., AND ERIKSEN C. W. Effects of test anxiety on real life examination. Journal of Psychology. 1964, 32. 480 - 494.
24. SARASON, S.B., DAVISON, K.S., LIGHALL, F., WHAITE, R., AND RUEBUSH, B.D. Anxiety in Elementary School Children. John Wiley and Sons. Inc. U.S.A., 1960.
25. SARASON, I.G. Un Enfoque Objetivo de la Personalidad. México, D. F., ed., Limusa, 1978.
26. SINGH, BEER, KUMAN. Anxiety and Educational Achievement. Journal of Psychology Researches. 1977, jun. 21 (1) 56-60
27. SPENCE, K., FABER, I. Y MACFAM. The relation of anxiety level of performance in competitive and non-competitive learning. Journal of Experimental Psychology. Vol. 52, 5, 1956.
28. SPIELBERGER, C.D. Theory and research on anxiety. In C.D. Spielberger (Ed), Anxiety and behavior. New York, Academic Press, 1966.
29. SPIELBERGER, C.D. Anxiety as an emotional state. In C.D. Spielberger (Ed.), Current trends in theory and research (Vol. 1). New York, Academic Press, 1972.
30. SPIELBERGER, C. D. Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado. tr., Dr. Díaz Guerrero. México, ed., Manual Moderno, 1975.
31. WINE, J. Test Anxiety and the Direction of Attention. Journal of Education. 1971, 76. 92-104.
32. WITTMAYER, B. Test Anxiety and Study Habits. Journal of educational research. 1972, 65. 852-854.

A N E X O

## Inventario de Autoevaluación

por

C. D. Spielberg, A. Martínez-Urrutia, F. González-Reigosa, L. Natalicio y R. Díaz-Guerrero

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo se *siente ahora mismo*, o sea, en *este momento*. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

	NO. EN LO ABSOLUTO	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Me siento calmado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Me siento seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Estoy tenso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Estoy contrariado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Estoy a gusto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Me siento alterado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Me siento descansado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Me siento ansioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Me siento cómodo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Me siento con confianza en mí mismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Me siento nervioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Me siento agitado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Me siento "a punto de explotar"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Me siento reposado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Me siento satisfecho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Estoy preocupado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Me siento muy excitado y aturdido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Me siento alegre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Me siento bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

# IDARE

## Inventario de Autoevaluación

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene el círculo del número que indique cómo se siente *generalmente*. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa cómo se siente *generalmente*.

	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	CASI SIEMPRE
21. Me siento bien . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Me canso rápidamente . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Siento ganas de llorar . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Me siento descansado . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Soy una persona "tranquila, serena y sosegada" . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Soy feliz . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Tomo las cosas muy a pecho . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Me falta confianza en mí mismo . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Me siento seguro . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Trato de sacarle el cuerpo a las crisis y dificultades . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Me siento melancólico . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Me siento satisfecho . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Soy una persona estable . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me pongo tenso y alterado . . . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

# IDARE

## CLAVE DE CALIFICACION

### Forma SXE

		CASI NADA	ALGO	MODERADO	MUCHO
1.	Asegúrese que tiene el lado correcto de ésta clave sobre la hoja de la prueba. Después simplemente sume las calificaciones de pesos que se muestran sobre la clave para cada categoría de respuestas. Una simple calculadora de escritorio o contador manual harán la labor más sencilla, pero puede hacerse mentalmente. Refiérase al manual para datos normativos apropiados	4	3	2	1
2.		4	3	2	1
3.		1	2	3	4
4.		1	2	3	4
5.		4	3	2	1
6.		1	2	3	4
7.		1	2	3	4
8.		4	3	2	1
9.		1	2	3	4
10.		4	3	2	1
11.		4	3	2	1
12.		1	2	3	4
13.		1	2	3	4
14.		1	2	3	4
15.		4	3	2	1
16.		4	3	2	1
17.		1	2	3	4
18.		1	2	3	4
19.		4	3	2	1
20.		4	3	2	1

© El Manual Moderno, S.A., 1975

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema alguno de recuperación, o transmitida por otros medios electrónicos, mecánicos, fotoquímicos, registrados, etc., sin permiso por escrito de la editorial.



All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without permission in writing from the publisher.

# IDARE

## CLAVE DE CALIFICACION

Forma SXR

	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
21.	4	3	2	1
22.	1	2	3	4
23.	1	2	3	4
24.	1	2	3	4
25.	1	2	3	4
26.	4	3	2	1
27.	4	3	2	1
28.	1	2	3	4
29.	1	2	3	4
30.	4	3	2	1
31.	1	2	3	4
32.	1	2	3	4
33.	4	3	2	1
34.	1	2	3	4
35.	1	2	3	4
36.	4	3	2	1
37.	1	2	3	4
38.	1	2	3	4
39.	4	3	2	1
40.	1	2	3	4

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA



EXAMEN: A 4 MAR 83  
 PROFESOR: \_\_\_\_\_  
 MATERIA: \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_

- 1.- ENCONTRAR LA DIRECCION DE LA CURVA  
 $Y = x^3 + 3x^2 - 4$  EN EL PUNTO  $x = 1$
- 2.- ENCONTRAR LA LONGITUD DE LA TANGENTE Y LA NORMAL DE LA CURVA  $x^2 + y^2 = 25$  EN  $P(3, 4)$
- 3.- DETERMINAR MAXIMO Y MINIMO POR LA PRIMERA DERIVADA DE LA FUNCION  $4y = -3x^2 + 12x$
- 4.- DERIVAR Y REDUCIR  
 $Y = \frac{1}{10} \tan^5 2x - \frac{1}{6} \tan^3 2x + \frac{1}{2} (\tan 2x) - x$
- 5.- DERIVAR Y REDUCIR  $Y = \frac{\arcsen 5x}{\sqrt{1 - 4x^2}}$
- 6.- ENCONTRAR EL RADIO DE CUREVATURA DE LA FUNCION  $x^2 + y^2 - 8 = 0$  EN  $A(2, 2)$
- 7.- RESOLVER Y REDUCIR LOS 4 SIGUIENTES PUNTOS  
 $\int \frac{x^2 + 5x^2 - 4}{x^2} dx =$
- 8.-  $\int \frac{x^2 dx}{1 - 2x^3} =$
- 9.- UTILIZANDO EL METODO DE SUSTITUCION u y du  
 $\int \frac{x^2}{\sqrt[4]{x^3 + 2}} dx =$
- 10.- INTEGRANDO POR PARTES  
 $\int \arcsen x dx =$

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA



EXAMEN: B      4 MAR 83

PROFESOR: \_\_\_\_\_

MATERIA: \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_

1.- DADA LA FUNCION  $y = x^3 + 3x^2 - 2$  ENCONTRAR LOS PUNTOS DONDE LA PENDIENTE ES CERO

2.- DETERMINAR LA ECUACION DE LA TANGENTE Y LA NORMAL DE LA CURVA  $x^2 + y^2 = 25$  EN  $A(3,4)$

3.- ENCONTRAR EL MAXIMO Y MENIMO POR LA SEGUNDA DERIVADA DE LA FUNCION  $y = \frac{1}{3}x^3 + 3x^2 + 5x + 8$

4.- DERIVAR Y REDUCIR LOS SIGUIENTES PUNTOS

$$y = \frac{1}{3} \cos 3x + \frac{2}{9} \cos^3 3x - \frac{1}{15} \cos^5 3x$$

$$5.- y = \frac{\arcsen 2x}{\arccos 2x}$$

6.- ENCONTRAR LA CURVATURA DE LA FUNCION  $y = x^2$  EN  $P(1,1)$

7.- RESOLVER Y REDUCIR LOS SIGUIENTES PUNTOS

$$\int (1-x) \sqrt{x} dx =$$

$$8.- \int \frac{dx}{2x-3} =$$

9.- UTILIZANDO EL METODO DE SUSTITUCION u y du

$$\int \sen ax \cos ax dz =$$

10.- INTEGRANDO POR PARTES

$$\int x \cos x dx =$$

# I N D I C E

## INTRODUCCION

### I. MARCO TEORICO

1.1)	ORIGEN, MANIFESTACIONES Y REPERCUSIONES	1
1.2)	TEORIA DE SPIELBERGER	12
1.3)	OTRAS INVESTIGACIONES EN RELACION A LA ANSIEDAD Y EL RENDIMIENTO	19

### II. INVESTIGACION

2.1)	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	26
2.2)	HIPOTESIS	27
2.3)	SUJETOS	27
2.4)	MATERIAL	27
2.5)	PROCEDIMIENTO	27
2.6)	PROCESAMIENTO ESTADISTICO	28
2.7)	ANALISIS E INTERPRETACION	33
2.8)	ACEPTACION O REFUTACION DE LA HIPOTESIS	34

### III. CONCLUSIONES 35

### IV. BIBLIOGRAFIA 36

### A N E X O