



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

CARACTERISTICAS PSICOMETRICAS DE LA
VERSION MEXICANA DE LA ESCALA DE
PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD PARA
LA MEDICION DE LA ANSIEDAD ANTE
LOS EXAMENES ACADEMICOS

TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :

FERNANDEZ MARTINEZ, ALFONSO SABINO
MARTINEZ DELFIN, EMILIO

Director de Tesis: Lic. Pablo Valderrama Iturbe
Asesoría Estadística: Humberto Zepeda Villegas

MEXICO, D. F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1993



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 está 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.

INDICE

RESUMEN.	1
INTRODUCCION	2
A) JUSTIFICACION	4
B) REVISION TEORICA	9
1) INICIOS DEL ESTUDIO CIENTIFICO DE LA ANSIEDAD	10
2) ESTUDIOS FISIOLÓGICOS DE LA ANSIEDAD.	10
3) ANSIEDAD COMO PULSION	13
4) EL ENFOQUE COGNOSCITIVO DE LA ANSIEDAD.	15
5) FORMAS DE MEDICION DE LA ANSIEDAD	21
6) INVESTIGACIONES RELATIVAS A LA ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA.	24
C) OBJETIVOS	30
D) HIPOTESIS Y VARIABLES.	32
METODO	
A) MUESTRA.	35
B) INSTRUMENTOS	35
C) PROCEDIMIENTO.	36
D) DISEÑO	39
RESULTADOS	
A. CARACTERISTICAS DE LA POBLACION.	40
B. LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD Validez y Confiabilidad.	42
C. LA ESCALA DE INTERFERENCIA COGNOSCITIVA Validez y Confiabilidad.	47

D. VALIDEZ CONCURRENTE DE LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD	51
E. RELACION ENTRE LA ANSIEDAD Y EL NIVEL DE DIFICULTAD PERCIBIDA DE LA PRUEBA	52
F. RELACION DE LA ANSIEDAD, LA INTERFERENCIA COGNOSCITIVA Y DEL NIVEL DE DIFICULTAD PERCIBIDO DEL EXAMEN CON LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS	54
G. NORMAS ESTADISTICAS PARA LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD E INTERFERENCIA COGNOSCITIVA.	56
DISCUSION.	65
SUGERENCIAS.	69
ANEXOS	
ANEXO 1: ESCALA DE PREOCUPACION EMOCIONALIDAD (PRIMERA VERSION).	73
ANEXO 2: ESCALA DE INTERFERENCIA COGNOSCITIVA (PRIMERA VERSION).	74
ANEXO 3: ESCALA DE PREOCUPACION EMOCIONALIDAD (VERSION DEFINITIVA)	75
ANEXO 4: ESCALA DE INTERFERENCIA COGNOSCITIVA (VERSION DEFINITIVA)	76
ANEXO 5 TABLAS PARA LA CONSTRUCCION DE LAS NORMAS DE CALIFICACION DE LAS ESCALAS PROPUESTAS (a, b, c y d).	77
ANEXO 6: ARTICULO FUENTE DE LA PRESENTE INVESTIGACION: L. Morris y Cols. (1981) "Cognitive and Emotional Components of Anxiety Literature Review and a Revised Worry-Emotionality Scale"	81
BIBLIOGRAFIA	120

RESUMEN

El presente trabajo tuvo por objetivo obtener la versión mexicana de la Escala de Preocupación-Emocionalidad para la medición de la ansiedad ante los exámenes académicos, elaborada a partir de Morris y Cols. (1981). Asimismo, se elaboró una Escala de Interferencia Cognoscitiva, adaptándola de la propuesta por Schwenkmezger y Laux (1986). Las escalas fueron aplicadas a una muestra de 589 estudiantes de nivel bachillerato técnico y los datos tratados con un Análisis Factorial, un Alpha de Cronbach y con correlaciones de Pearson. Se concluye que los factores Preocupación y Emocionalidad utilizados en esta investigación para la medición de la Ansiedad ante la Prueba son adecuados. Se construyeron y se presentan las Normas para la calificación del Nivel de Ansiedad ante la Prueba, así como también para el Nivel de Interferencias Cognoscitivas.

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

En nuestro país como en muchos otros lugares del mundo el tema de la formación de los educandos cobra cada vez mayor importancia dado que de esto depende el desarrollo de cualquier nación y la calidad de vida que habrá de obtenerse en el futuro por los miembros de una sociedad determinada.

Las implicaciones que el tema de Ansiedad ante la Prueba (Test Anxiety) ha traído consigo, han contribuido a ampliar la variedad de aproximaciones para abordar estos fenómenos

Aquí tratamos el tema de la detección y medición de la ansiedad ante los exámenes académicos, punto que consideramos de primordial importancia dado que los reportes en general de la comunidad profesional y científica involucrada en las áreas de orientación vocacional y afines, reportan a estos estados ansiosos como causantes del bajo rendimiento académico y lo que es peor; como causa de deserción escolar.

El presente trabajo contempla una aproximación a la detección de la ansiedad ante los exámenes académicos desde la perspectiva de dos componentes de medición que son la PREOCUPACION y la EMOCIONALIDAD todo esto desde una comprensión cognoscitiva

Para el logro de lo anterior proponemos un instrumento de evaluación breve, sencillo y de fácil aplicación construido a partir de la escala diseñada por L. Morris y cols. (1981).

Para tal efecto, aplicamos además de la Versión Mexicana de la Escala de Preocupación-Emocionalidad que proponemos, otra escala para medir la interferencia cognitiva que se presenta durante la ejecución de los exámenes.

Finalmente efectuamos los análisis estadísticos pertinentes para determinar los diferentes niveles de validez y de consistencia de la escala propuesta.

Se tradujo, por último, el artículo de Morris y Cois. (1981) denominado "Cognitive and Emotional Components of Anxiety Literature Review and a Revised Worry-Emotionality Scale", para que los posibles lectores del presente trabajo tengan un contexto más general de la investigación relacionada con la Ansiedad ante la Prueba y los estudios relacionados con la Escala de Preocupación-Emocionalidad, cuya versión adecuada a poblaciones estudiantiles mexicanas presentamos a continuación.

A) J U S T I F I C A C I O N

Desde la época de estudiantes, cuando analizábamos los instrumentos de medición en psicología, nos encontramos con que la mayoría de estos generalmente están dedicados a medir áreas generales de la conducta de los individuos. Nos preguntábamos, sin encontrar una respuesta aceptable, la razón por la cual no existían instrumentos específicos que permitieran de una manera sencilla y con la profundidad adecuada, medir y evaluar alguno o algunos de los procesos psicológicos tales como la Ansiedad, a la que consideramos que representa uno de los más importantes problemas a los que el hombre se ha enfrentado a través de su existencia. Para detectar este fenómeno era necesario aplicar una serie de baterías psicológicas para que de su análisis pudiéramos certificar la presencia o no, y el grado de ansiedad de un individuo; es por esto que personalmente consideramos de primer nivel el adentrarse en el estudio de sus formas de evaluación.

Congruentemente con lo anterior, es del conocimiento general de las áreas de Orientación Vocacional, de Apoyo Psicológico y afines a los estudiantes de nivel de educación media y superior, el incremento de las consultas solicitadas por estos, en vísperas, durante e incluso después de los exámenes académicos, en busca de ayuda y orientación para la solución de problemas: que pueden resumirse en procesos de ansiedad. Esta preocupación abarca desde temores sobre el que sucedera con su futuro educativo, que opinarán sus padres

o tutores. hasta síntomas físicos de enfermedad como son fuertes jaquecas y dolores de estómago o "bloqueos" en la ejecución de la respuesta. Por este motivo, también es del conocimiento de estos Departamentos, que la ansiedad ante los exámenes es una de las causas del bajo rendimiento académico, aún cuando los alumnos se hayan preparado para resolverlos satisfactoriamente, pudiendo incluso provocar finalmente la deserción del educando.

Obtener una "Escala de Ansiedad ante los Exámenes Académicos", será de gran utilidad en nuestro país ya que permitirá elevar los niveles académicos, debido a que los Departamentos de Orientación y afines, podrían contar con un instrumento que discriminará a aquellos alumnos que presentan altos niveles de ansiedad en los exámenes académicos, para posteriormente brindarles el apoyo y/o asesoría psicológica necesaria para la superación de estos cuadros.

Contribuir a la solución de esta fenomenología nos motivó para emprender esta investigación. Debido a lo anterior consideramos de suma importancia el abocarse a este estudio, el cual nos decidimos abordar desde el punto de vista planteado por Liebert y Morris (1967) considerando a la ansiedad en función de los componentes preocupación-emocionalidad contemplados en la aproximación cognoscitiva de la ansiedad.

Sabemos de antemano que la ansiedad se manifiesta en el

individuo en diferentes situaciones y que ésta es provocada por diferente estimulación, la cual hoy en día se ha diversificado de manera tal, que podemos decir: es imposible sustraerse a la generación de procesos ansiosos, por esto; debemos contar con un instrumento capaz de medir el grado de ansiedad ante los exámenes académicos.

Desde antes de nacer hasta el último día de vida, la tensión y ansiedad son compañeras que influyen en nuestra existencia. Ahora que se han establecido los vínculos causales entre la tensión, ansiedad y la enfermedad, recobra mayor importancia el estudio de cada uno de estos elementos, ya que como se desprende de las investigaciones efectuadas por anteriores estudiosos de esta temática, la ansiedad asume principal interés, cuando queda resaltada su participación en el desarrollo de trastornos no sólo de tipo mental sino también de tipo físico. El grado de ansiedad que presenta un individuo es indicativo del grado de salud mental que posee, sabemos que puede desarrollar frustraciones, miedos intensos, temores. Cuando conocemos que es causa de alteraciones que desarrollan insatisfacción e inestabilidad en la vida cotidiana de millones de seres humanos, es entonces cuando surge la necesidad de contar con un mayor conocimiento de lo que es la ansiedad, detectarla, describirla, e intentar instrumentar algunas técnicas que ayuden a superar éstos problemas desde sus inicios. Sabemos ahora que las respuestas de ansiedad pueden ser establecidas por medio del

condicionamiento. Esto es también motivo de preocupación puesto que en la vida cotidiana el individuo sujeto a contingencias impredecibles, puede ser sometido a este tipo de condicionamiento: el cual generaría a un individuo con alto grado de ansiedad.

Nos interesa especialmente conocer la forma en que los pensamientos intrusivos pueden modificar las respuestas de ansiedad de un educando, y cómo estos pensamientos modificarían la ejecución.

Deseamos definir una escala particular de medición de ansiedad para nuestros niveles específicos de educación media-superior. Queremos anticiparnos a los problemas serios que la acumulación de ansiedad ante los exámenes genera en el educando, desencadenando efectos negativos y en ocasiones fatales.

Es necesario iniciar y continuar la búsqueda de estos nuevos métodos específicos de análisis en la fenomenología conductual. Conocer como se presenta el fenómeno, y saber que contamos con una escala que mide y discrimina niveles altos de ansiedad, contribuirá a la factibilidad en la instrumentación de técnicas de relajación cada vez más efectivas, e incluso otras que ayuden a disminuir estos niveles de ansiedad, coadyuvando así, al mejoramiento de los niveles académicos en nuestro país.

Describir el fenómeno desde sus inicios, analizar como se

integra para manifestarse con toda su sintomatología, nos permitira abordarlo desde perspectivas más alentadoras y seguramente conllevará a próximos intentos por instrumentar nuevas técnicas que permitan tratar estos cuadros y optimizar o diseñar nuevos instrumentos.

Por lo tanto es de especial interés, si queremos colaborar en el incremento del rendimiento escolar de nuestros alumnos, emprender este esfuerzo.

Con esta investigación hemos querido contribuir modestamente para que la comunidad mexicana de psicólogos alcance los niveles de países de primer orden, los cuales ya se encuentran estudiando este punto de vista científico que hoy nos ocupa. El pensar que será este, uno de los primeros intentos, reviste de singular interés esta investigación. Estamos convencidos de que el intervenir en aspectos concretos de las áreas de la conducta nos permitirá resolver de manera práctica problemas que en muchos casos no requieren de una mayor profundización, discriminar los problemas sencillos de los que requieren una intervención más profunda debe ser el interés de todo estudioso de la salud humana, esto; si es enfrentado de manera ética y profesional, redundará siempre en beneficio de la sociedad.

Es necesario reiterar que el contar con instrumentos que permitan detectar alumnos con alto índice de ansiedad y así poder intervenir para prestarles el auxilio adecuado, cobra

vital importancia en cuanto que está en función de los niveles educativos de nuestro país.

B) REVISION TEORICA

Enfrentarse a la tensión y a la ansiedad es una necesidad diaria en el crecimiento y desarrollo de todo ser humano. Asistir por primera vez a la escuela o ingresar a un nuevo trabajo, separarse de los padres o de los seres queridos, dudar de la propia capacidad de adaptación en las relaciones con las demás personas, las presiones de trabajo, los plazos de pago y servir de animador o hablar en público, son tan solo algunas de las fuentes potenciales que pueden causar tensión. Las fuentes de tensión que nos rodean van desde los desastres naturales (como los terremotos y las guerras) hasta las molestias diarias de tener que ir a trabajar en medio de un intenso tránsito o en el "metro" atestado de pasajeros o tener que hacer fila bajo la lluvia para tomar el autobús, el ruido y la contaminación ambiental.

En términos comunes, la tensión se refiere tanto a las circunstancias que demandan una respuesta, exigencia física o psicológica al individuo, como a las reacciones emocionales que se experimentan en dichas situaciones (Spielberger, 1980).

Siempre que una situación se percibe como algo amenazador, independientemente de que el peligro sea real o

imaginario. la sensación de amenaza conducirá a una desagradable reacción emocional, esto es. el surgimiento del estado de ansiedad. el cual es fácil de reconocer en uno mismo o en los demás pues contiene una combinación muy especial de pensamientos y sensaciones desagradables, además de los procesos fisiológicos que conlleva.

1) INICIOS DEL ESTUDIO CIENTIFICO DE LA ANSIEDAD.

Las primeras reflexiones sobre los efectos de las tensiones de la vida sobre las enfermedades físicas y mentales se iniciaron en le siglo XIX. A principios del siglo XX, Sir. William Osler, un renombrado médico británico, comparó "la tensión y las deformaciones" con el "trabajo pesado y las preocupaciones", indicando que tales condiciones contribuían al desarrollo de las enfermedades cardiacas. Al comentar acerca de los atributos personales de un grupo de veinte médicos que padecían angina de pecho (desórdenes del corazón en el cual el paciente experimenta intensos dolores en el pecho), Osler observó que los médicos estaban completamente absortos con "el incesante ajetreo de la práctica médica, y en cada uno de estos hombres había un factor adicional: la preocupación" (citado por Spielberger, 1980 p. 3).

2) ESTUDIOS FISIOLÓGICOS DE LA ANSIEDAD.

En la década de 1920, el fisiólogo Walter B. Cannon dirigió una investigación acerca de los mecanismos

homeostáticos relacionados con las reacciones de "lucha o escape" a los estímulos productores de tensión.. Notó cambios en las glándulas adrenales y en el sistema nervioso simpático de los animales y de los humanos que eran expuestos a una variedad de agentes dolorosos ("nocivos"), incluyendo la falta de oxígeno, las bajas temperaturas y los trastornos emocionales y atribuyó tales cambios de los procesos biológicos internos a la activación de los mecanismos homeostáticos. A mediados de 1930, Hans Selye inició sus famosos experimentos acerca de los efectos de la tensión en los procesos fisiológicos, identificando lo que él llamó el Síndrome General de Adaptación. Este síndrome se manifiesta en tres etapas principales:

a) Reacción de alarma. Se presenta un estímulo evocador de sensaciones de angustia, temor o miedo.

b) Resistencia. Se utiliza energía que es básica, incluso para otras funciones vitales.

c) Agotamiento. Puede reaparecer la reacción de alarma, es aquí en donde se presenta el peligro, ya que si el sujeto es incapaz de manejar adecuadamente la energía utilizada en las etapas anteriores, entonces puede sobrevenir la enfermedad.

Holmes y Ripley (1955, citado por Cofar y Appley, 1975) creen que la ansiedad surge cuando se amenaza a la homeostásis. En una serie de estudios clínicos, han observado

en la ansiedad, "un sentimiento de aprehensión en respuesta al peligro que amenaza la integridad del individuo... acompañado de alteraciones en... las variables fisiológicas..." (pág. 921), puede inducir y agravar los síntomas de enfermedad física. "Las pruebas... indican que las amenazas de peligro debidas a las situaciones tensas de la vida pueden ser importantes en la génesis de la enfermedad. A menudo, el malestar y el daño a los tejidos avocados por símbolos son imposibles de distinguir de los daños producidos por agentes físicos y químicos o por microorganismos infecciosos" (pág. 923). Estos autores, no sólo indican la relación de la ansiedad con los síntomas de enfermedad, sino que apoyan con pruebas clínicas su creencia de que las primeras experiencias condicionadoras son parte de la génesis de la ansiedad. Sus hallazgos apoyan la suposición de que las tendencias aprendidas pueden formar parte del equilibrio homeostático.

También desde el punto de vista homeostático, Rosenzweig (1955, citado por Cofer y Appley, 1975) analizó las perturbaciones de la asociación y la desarmonía del afecto en los desórdenes esquizofrénicos, llegando a la conclusión de que la esquizofrenia es una perturbación de la homeostasis en las unidades ideas-afecto. Tomó en cuenta los recientes descubrimientos neurofisiológicos de los sistemas integradores "centroencefálicos" existentes en las áreas reticular y límbica del cerebro medio. Tanto el desarrollo filogenético como el ontogenético han dado lugar a un centro

coordinador en el antiguo "cerebro difusivo" o rinencéfalo, donde se integran el ingreso sensorial y las respuestas "afectivas". Si están sincronizadas (es decir, equilibradas), viene la acción; pero de no estar coordinadas, surge la ansiedad.

"la ansiedad puede surgir cuando existe un cambio extremo en el equilibrio homeostático, resultante de una tensión no equilibrada... En el curso normal de los acontecimientos se desarrollan patrones de conducta emocionalmente determinados por el organismo, los cuales sirven como mecanismos de defensa conductual o "mental", mas o menos automaticos, contra la ansiedad. Estos mecanismos dependen de un funcionamiento afectivo de los sistemas centrocefálico y límbico para tener éxito (fuerza de ego)... En la esquizofrenia, se postula una perturbación que está presente dentro del sistema centrocefálico. El desorden surgido en este sistema delicadamente equilibrado y vulnerable da como resultado que se interfiera con los circuitos retroalimentadores. Las funciones del esfuerzo selectivo y de las asociaciones emocionales se derrumban, dando lugar a los síntomas primarios (Rosenzweig, 1955, pág. 553, citado por Cofer y Appley, 1975)."

3) ANSIEDAD COMO PULSION.

La ansiedad, desde este punto de vista, puede ser considerada como básica para generar la motivación necesaria hacia la acción en cualquier individuo y es por esto, que la ansiedad adquiere su característica pulsional. Por ejemplo; alguien que necesita dinero, genera angustia, desesperación y temor a no tenerlo. Desde ésta perspectiva, las necesidades de logro y la de afiliación entre otras, son fuente de ansiedad.

Whittaker (1979) dice que la ansiedad "es una emoción similar al miedo, diferenciándose de éste en que su contenido

resulta menos específico. En la Psicología clínica, la ansiedad surge como uno de los componentes de varios desórdenes psicológicos o como un síntoma temprano de desórdenes orgánicos o mentales". Mediante observaciones empíricas basadas en el análisis factorial, Hamilton (1959, citado por Whittaker, 1979), identificó dos tipos de ansiedad: aquella en que predominan síntomas de naturaleza orgánica y aquella en que dominan síntomas depresivos expresados como tensiones, miedos difusos, etc. Por otra parte, Cattell y Scheier (1958, citado por Whittaker, 1979) solo encontraron un factor de ansiedad y diferenciaron a éste como estado y como rasgo. Según May (1966, citado por Whittaker, 1979), la ansiedad es el resultado de sentir que está en peligro toda la integridad de la personalidad, lo que parece concordar con las observaciones clínicas. Pueden volverse fuentes de ansiedad varias situaciones que avisan de ciertos peligros, sean físicos o psicológicos, por ejemplo cuando está en peligro la posición social o el prestigio.

Chiles (1958, citado por Hayne y Lewis, 1975) probó la propiedad pulsional de la ansiedad no aprendida produciendo respuestas de referencia verbal en presencia y ausencia de un choque eléctrico precedente. Específicamente hablando, se pidió a los sujetos que memorizaran listas de asociaciones verbales apareadas, incluyendo algunos reactivos tan fáciles, que cabía suponer que el hábito correcto era el más fuerte desde el principio de la tarea (por ejemplo, el sujeto tenía

que elegir entre sereno y áspero como respuestas a tranquilo; la correcta es sereno) y otros reactivos en los que podía suponer que el hábito incorrecto era inicialmente el más fuerte (por ejemplo, el sujeto tenía que elegir entre sereno y áspero como respuesta a pacífico siendo áspero la correcta). Entre un ensayo y otro se aplicaron choques a los sujetos experimentales mientras que a los de control simplemente se le presentó un ruido. La cuestión era saber si el miedo producido por el choque actuaba como fuente pulsional, de venir inmediatamente después de las respuestas verbales. Mediante la ecuación de Hull sobre la relación entre ejecución, pulsión y hábito se predijo que el choque facilitaría la ejecución en los reactivos fáciles y la empeoraría en los difíciles. También se predijo que tras memorizarse los reactivos difíciles al punto de poderse suponer que dominaban el hábito correcto (es decir, tras volverse reactivos "fáciles" debido al aprendizaje), también se facilitaría ejecutarlos mediante un choque precedente. Se confirmaron claramente las tres predicciones, dando sólido apoyo a la suposición de que la ansiedad no aprendida es motivante.

4) EL ENFOQUE COGNOSCITIVO DE LA ANSIEDAD.

La ansiedad desde el punto de vista cognoscitivo implica la consideración de los procesos que median entre el encuentro con el estímulo y la reacción, así como también los

factores que afectan la naturaleza de esta mediación. En este marco conceptual, es necesario considerar que existen procesos que ocurren a este nivel los cuales deben ser objeto de análisis cuidadoso. Para estos efectos, los conceptos de valoración cognitiva y afrontamiento para comprender el estrés, son de principal importancia en este punto de vista. Esta evaluación es el proceso mediante el cual un sujeto determina las consecuencias que puede ocasionar un acontecimiento en su estado de vigilia. La evaluación cognitiva describe la relación existente entre el individuo y su entorno (considerando al individuo con todas sus características sociales e individuales).

Lazarus y Folkman (1991) describen, dentro de la comprensión de los procesos estresantes los siguientes conceptos que aclaran los procesos cognitivos que median entre el estímulo y las acciones del individuo.

Conocer qué es lo que sucede entre la percepción del entorno y la acción del individuo, cómo se modifican las percepciones es de especial interés para aclarar el fenómeno estrés.

- Evaluación primaria.
- Evaluación secundaria.
- Reevaluación.
- Estilos de afrontamiento.

En donde la evaluación es el proceso que determina las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo y que tiene lugar de forma continua durante todo

estado de vigilia. Como vemos aquí, la acción esta en función no solo del estímulo que provoca el estrés sino del proceso mediador entre la acción y el estímulo. Esta evaluación se refiere principalmente a las repercusiones y consecuencias de lo que se percibe como estímulo y esta presente durante y a lo largo del estado de vigilia.

Los dos aspectos valorativos básicos en la evaluación son el perjuicio beneficio en el tiempo y la forma en que se desarrollarán y por otro lado las expectativas de acción que puedan desarrollarse al respecto, es alrededor de estas cuestiones en donde se dan los procesos de evaluación cognoscitiva.

Se pueden distinguir tres clases de evaluación primaria la primera es conocida como irrelevante, en este punto el sujeto en su encuentro con su medio no conlleva implicaciones para el individuo de ahí el nombre de irrelevante. Ante la percepción de un estímulo se reacciona con el cuestionamiento de "¿que es esto?", sin embargo ante la habituación o exposición frecuente a éste, llegará el momento en el que ya no se emiten respuestas, por ejemplo cuando se cambia de domicilio se escuchan ruidos nuevos ante los cuales al principio se reacciona pero en la medida que nada ocurra, nuestra reacción a esa estimulación acabará por extinguirse debido a que nada especial ocurra. La segunda es conocida como benigno-positiva, este tipo de evaluación ocurre si las consecuencias del encuentro con el estímulo se valoran como positivas, si preservan o logran el bienestar o bien si

parecen ayudar a conseguirlo. Este tipo de evaluaciones son generadoras de emociones placenteras (alegría, amor, tranquilidad etc.). Sin embargo no se debe perder de vista que las valoraciones de hecho son complejas y mixtas de aquí que deban ser tomados en cuenta una diversidad de factores tanto PERSONALES como SITUACIONALES que influyen y dan forma a las valoraciones provocando diferentes estilos de respuesta para tratar de actuar, disfrutando, solucionando o compensando la percepción de nuestro futuro desarrollando MODELOS DE AFRONTAMIENTO que lo permitan; lo cual es de especial interés en la aparición y el análisis del estrés. La tercera valoración primaria es la llamada estresante, en la que se incluyen las que significan daño/pérdida, amenaza y desafío. daño/pérdida se considera cuando el sujeto ha recibido ya alguna lesión o enfermedad incapacitante, daño a la estima propia o social que inciden en su estatus.

La amenaza implica todos esos daños o pérdidas que se preveen pero aún no ocurren, incluso aquellos eventos que ya ocurrieron pero que continúan actuando por los efectos que provocarán a futuro y en este sentido, continúan provocando valoraciones de amenaza. En la evaluación primaria se efectúan una serie de valoraciones que determinarán si la situación que se enfrenta es irrelevante, y en tal caso no se tendrán respuestas significativas al estímulo. En cambio si la situación es catalogada como benigna-positiva, entonces podrán producirse respuestas favorables a la aceptación del estímulo y también emociones placenteras por la proximidad de

esta.

Si la evaluación es estresante se determinará simultáneamente si producirá daño-pérdida, amenaza o desafío. Este último implica una serie de valoraciones cognitivas que finalmente deberán de desarrollar adecuadas estrategias de afrontamiento que nos conduzcan a la acción.

La tercera clase de evaluación del estrés es el desafío, esta muy relacionada con la amenaza; la diferencia entre las dos es básicamente en que el desafío genera sensaciones placenteras como impaciencia, excitación y regocijo mientras que la amenaza posee gran cantidad de potencial lesivo, el cual se acompaña de emociones negativas como miedo, ansiedad y mal humor. Además al analizar estas valoraciones se deberá tener en cuenta los factores PERSONALES Y SITUACIONALES ya que como mencionamos pueden hacer que una misma situación pueda ser percibida y afrontada como una amenaza o bien como una situación de desafío.

Es relativamente sencillo comprender el concepto de evaluación secundaria si consideramos que surge cuando estamos bajo amenaza o desafío. En este punto predomina una evaluación dirigida a determinar que puede hacerse. Es característica de cada afrontamiento estresante. Es un "complejo proceso evaluativo de aquellas opciones afrontativas por el que se obtiene la seguridad de que una opción determinada cumplirá con lo que se espera." (Lazarus y Folkman, 1991 vease).

Las evaluaciones secundarias de las estrategias de

afrontamiento; y las primarias, todas interaccionan y finalmente determinan el grado de estrés y la intensidad y calidad de la respuesta emocional.

El concepto de reevaluación hace referencia a los cambios introducidos en la evaluación inicial en base a nueva información o a nuevas situaciones personales y situacionales. La reevaluación no es otra cosa que el volver a evaluar una situación que sigue a otra previa y que es capaz de modificarla y cabe apuntar que esencialmente los procesos de evaluación no difieren entre sí.

El "afrontamiento", se identifica con el éxito adaptativo, especialmente en los modelos psicológicos del Yo. Lazarus y Folkman (1991) definen el afrontamiento como "...aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo."

Tensión y ansiedad se refiere en términos generales a los complejos procesos que ocurren entre el individuo y su ambiente, presiones o peligros externos (agentes), pensamientos, recuerdos y procesos fisiológicos.

Una área clásica en la que se aplica adecuadamente el enfoque cognoscitivo de la ansiedad, es el estudio de la denominada "Ansiedad ante la Prueba" (Test Anxiety)

Investigando en esta área Liebert y Morris (1967), introdujeron dos componentes en la conceptualización de la

ansiedad. Estos componentes son la PREOCUPACION y la EMOCIONALIDAD (citados por Morris, Davis, y Hutchings, 1981).

Preocupación se refiere a los elementos cognoscitivos que se presentan durante la ansiedad: son todos esos pensamientos que se suceden cuando nos encontramos ante un estímulo causante de tensión (expectativas negativas y complicadas cogniciones acerca de uno mismo o de la situación y sus consecuencias).

Emocionalidad se refiere a la percepción fisiológico-afectiva; implica sentimientos de displacer tales como nerviosismo y tensión (Morris, Davis, y Hutchings, 1981 p. 541).

5) FORMAS DE MEDICION DE LA ANSIEDAD.

Empleando cuestionarios, encontramos que desde 1951 se han realizado esfuerzos para medir la ansiedad, considerándola:

- 1.- Como estado de pulsión, el cual sumado a otros estados de pulsión; multiplicaría las fuerzas del hábito.
- 2.- Como fuente de estímulo para respuestas de conducta.

En la primera aproximación encontramos la Escala de Ansiedad Manifiesta (EAM) de Taylor.

En la segunda, el uso del Cuestionario de Ansiedad de Mandler y Sarason, aplicado a adultos y niños. (Cofer, y Appley, 1975. p. 684).

Para elaborar Escala de Ansiedad Manifiesta (EAM) se pidió a 5 psicólogos clínicos que eligieran de entre 200 reactivos, aquellos que parecían indicar ansiedad crónica. La primera versión de la prueba incluyó 65 reactivos elegidos de modo independiente por cuatro de los 5 jueces, se les combinó con algunos reactivos amortiguadores (para ocultar la naturaleza de la prueba) y algunos reactivos "de mentira" (para los que la respuesta "si" es por lo general falsa como "nunca me he enojado con nadie"). Algunos reactivos de ansiedad "y las respuestas indicadoras de ansiedad" son: "pocas veces me duele la cabeza" (falso); "prácticamente, nunca me ruborizo" (falso); "tengo pesadillas a cada rato" (cierto); "tengo mucha confianza en mí mismo" (falso). La suposición fundamental de la prueba es que "de algún modo, las puntuaciones de la escala están relacionadas con respuestas emotivas que, a su vez contribuyen a nivel pulsional (Taylor, 1956, Pág. 306 citado por Hayne y Lewis, 1975).

La Escala de Ansiedad Manifiesta para Niños (EAMN; CMAS en inglés), la cual fue creada en un intento de obtener puntuaciones que reflejaran el nivel de ansiedad de los niños (Castañeda, McCandless y Palermo, 1956; Castañeda, Palermo y McCandless, 1956, citados por Hayne y Lewis, 1975). Se derivó su explicación razonada de la Escala de Ansiedad Manifiesta (EAM, MAS en inglés). Exactamente la misma lógica sirve de base a EAMN, que es una sencilla revisión del EAM, para que los niños entiendan la redacción (se han

omitido los reactivos amortiguadores).

La razón teórica de la Escala de Ansiedad Manifiesta se puede resumir en la relación multiplicativa con el hábito (Hull, 1943, citado por Cofer y Appley, 1975) así como en el intento de estudiar estas relaciones en humanos.

Una de las principales y recientes contribuciones en la investigación de la ansiedad ante el examen académico es el desarrollo del INVENTARIO DE ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA elaborado por Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze, y Anton (citado por Man, Blahus, y Spielberger, 1990 p. 184) El propósito de la construcción de esta escala, fue proveer una forma de medición de rasgo de ansiedad a una situación específica con subescalas de preocupación y emocionalidad. Liebert y Morris (citado por Morris, Davis, y Hutchings, 1981, p. 541) fueron los primeros en considerar la conceptualización de la ansiedad desde el punto de vista de preocupación-emocionalidad, como los dos mayores componentes para efectuar el análisis del fenómeno de ansiedad ante los exámenes académicos. Esta consideración ha demostrado ser consistente hasta la fecha.

En un estudio efectuado en Checoeslovaquia con 153 estudiantes en el cual se aplicó el Inventario de Ansiedad ante la Prueba desarrollado por Spielberger (adaptación Checa del TAI) se encontró, que la concepción de la ansiedad a la prueba contemplada a partir de los componentes preocupación-

emocionalidad. puede considerarse básica en el Análisis de la Ansiedad ante los Exámenes Académicos (Man, Blahus, y Spielberger, 1990. p. 188-189).

En estudios efectuados en competencias atléticas en los cuales se ha aplicado la escala STAI (derivada de la Teoría Rasgo-Estado de la Ansiedad) se ha encontrado que efectivamente los componentes Preocupación-emocionalidad, son consistentes para determinar niveles de ansiedad (Schwenkmezger, y Laux, 1986).

6) INVESTIGACIONES RELATIVAS A LA ANSIEDAD ANTE LA PRUEBA.

La investigación educativa en torno al importante proceso de la Ansiedad ante la Prueba, ha generado mucha información científica, de la cual haremos aquí una pequeña revisión.

Con respecto a la forma de medir este proceso, Thyer, y Papsdorf, (1982) en su estudio "Discriminant and concurrent validity of two commonly used measures of test anxiety" analizaron la validez discriminativa y concurrente de las pruebas Test Anxiety Inventory (TAI) y el Anagram Solution Task (AST) utilizando dos grupos, uno de 34 y otro de 71 en pasantes de licenciatura respectivamente, categorizados como clínicamente ansiosos ante la prueba (CTA) y como no ansiosos ante la prueba (NTA). Los resultados mostraron que el Test Anxiety Inventory (TAI) y el Anagram Solution Task (AST)

mostraron validez discriminativa substancial, pero relativamente poca validez concurrente.

La interferencia cognitiva ante los exámenes fue estudiada por Yates, Hannell, y Lippett, (1985) quienes aplicaron las escalas Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) y el Test Anxiety Scale (TAS) para detectar niveles de ansiedad. Los resultados mostraron que tanto el Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) como el Test Anxiety Scale predijeron niveles de interferencia cognitiva. Concluyen que cada una de las dos escalas predicen diferentes aspectos de la manera en que los sujetos reaccionan ante situaciones de exámenes estresantes.

Usando modelos lineales de ansiedad y modelos multidimensionales de personalidad, Penate, y Almeida, en su investigación denominada "Ansiedad y predicción: Una interpretación paramétrica" (1985) dividieron en grupo control y grupo experimental a 46 estudiantes entre los 14 y 17 años de edad. El grupo control se formó con 9 hombres y 15 mujeres y el experimental con 10 hombres y 12 mujeres, se les administraron tres cuestionarios; el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (STAI-E, STAI-R); y unos indicadores de tensión y ansiedad. Al grupo experimental se le informó que iba a presentar un examen dándosele las pruebas STAI-E y la STAI-R antes de presentarlo y después del examen se les administró los indicadores de tensión y ansiedad y el STAI-E. Los datos

fueron analizados usando la Chi cuadrada y las técnicas de Lambda. Después de este análisis riguroso, quedó demostrada la capacidad predictiva de las variables de ansiedad rasgo-estado.

En un estudio sobre la ansiedad ante la prueba y la actitud de los examinados ante el sistema de exámenes vigentes, Ajwani (1986) encontró que los estudiantes que obtuvieron mejor calificación fueron los que mostraron menores niveles de ansiedad. Sin embargo, la actitud de desaprobación del sistema vigente de exámenes fue más fuerte en los de mejor desempeño que en los de bajas calificaciones. No se encontró diferencia significativa de niveles de ansiedad con relación al sexo. Los niveles de ansiedad altos en los estudiantes que obtuvieron baja calificación, estuvieron matizados por expectativas de preocupación.

Los efectos negativos de la ansiedad ante la prueba y diferentes intervenciones para disminuirla tales como la desensibilización sistemática, el modelamiento y los procedimientos cognoscitivos, son descritos y revisados por King, Ollendick, y Gullone (1991). Estos autores aplicaron las escalas Test Anxiety Scale for Children y la Children's Cognitive Assessment Questionnaire, además de asesoramiento psicológico y observaciones conductuales.

Revisando la estructura factorial de la prueba TAI (Test

Anxiety Inventory) Ware, Galassi, y Dew, (1990) la aplicaron a una muestra de 20 hombres, y 542 mujeres y compararon un modelo oblicuo de dos factores (preocupación-emocionalidad), un modelo ortogonal de dos factores, un modelo de factor único y un modelo nulo. Los resultados apoyaron al modelo oblicuo de dos factores. Con cargas y covarianzas iguales, la solución oblicua proporcionó un buen modelo para la medición de la ansiedad, tanto en hombres como en mujeres.

Investigando los componentes de la ansiedad ante la prueba, Hocevar, y El-Zahhar (1988) encontraron también que la preocupación y la emocionalidad son dos rasgos que tienen alta confiabilidad y validez factorial y discriminativa.

Zoller, y Ben-Chaim (1989), en su estudio sobre la versión Hebrea del State-Trait Anxiety Inventory, encontraron entre otras cosas, que los exámenes para resolverse en la casa (exámenes de casa) generaban menor ansiedad que los otros exámenes aplicados en el salón de clases, e incluso, la reducción de los niveles de ansiedad estuvo en función del tipo de examen del que se tratase. En esta investigación, se observó que los estudiantes tenían sus propias expectativas del resultado del examen, lo cual influía en sus niveles de ansiedad.

Por su parte, Abella, y Haslin (1989) examinaron la influencia de las conductas de afrontamiento en el desarrollo

del estrés antes de un examen semestral, en 174 estudiantes. Encontraron que las expectativas de dicho examen influían en el tono de las emociones que experimentaron antes de presentarlo y que las conductas de afrontamiento interactuaban con estas expectativas modificándolas de manera adaptativa.

Sloboda (1990) diseñó una investigación para conocer que elementos de los exámenes eran factor causal de la ansiedad. Encontró que las causas principales que generan ansiedad ante la prueba, son la sobrecarga de trabajo, la incertidumbre con respecto a los contenidos de los exámenes y el desconocimiento sobre el qué sucederá en el futuro con relación a los exámenes que se presentan.

Bauermeister (1989) en su investigación "Estrés de evaluación y reacciones de ansiedad ante la situación de examen", aplicó el TAI (Test Anxiety Inventory) y encontró que es notoria la ansiedad ante la prueba en la población que seleccionaron en una escuela secundaria de Puerto Rico.

En la investigación efectuada por Rhone, (1986) se exploró la confiabilidad y validez de cuatro escalas de ansiedad: Test Anxiety Scale por Children, la Alpert-Haber Achievement Anxiety Scale por Children, la State-Trait Anxiety Inventory for Children y una nueva escala de ansiedad ante la lectura, en la que se insertó otra escala para detectar la mentira en los niños. Encontró que la

consistencia de la confiabilidad interna fue de moderada a moderadamente alta. En el análisis se encontró que las cuatro escalas fueron capaces de diferenciar los niveles de ansiedad, pero no detectaron diferencias entre sexos.

Este es un breve panorama de algunas investigaciones relacionadas con el tema que nos ocupa en este trabajo. Pasemos ahora a definir los objetivos de la presente investigación.

C) O B J E T I V O S

OBJETIVO GENERAL.

Contar con un instrumento de evaluación breve, sencillo y de fácil aplicación para medir los niveles de ansiedad que los estudiantes de nivel bachillerato manifiestan ante la realización de los exámenes académicos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1.- Elaborar una revisión general del enfoque cognoscitivo de las emociones y, particularmente de la ansiedad.

2.- Aplicar la Escala de Preocupación-Emocionalidad en una muestra de al menos 500 estudiantes de Bachillerato, previa a la realización de un examen académico.

3.- Conocer la validez de constructo y la confiabilidad de consistencia interna de la Escala, utilizando el Análisis Factorial y el Alfa de Cronbach.

4.- Identificar la validez concurrente de la "Escala de Preocupación-Emocionalidad", al correlacionarla con las medidas de pensamientos intrusivos.

5.- Conocer si el "Grado de Dificultad Percibida" es un buen predictor de los niveles de ansiedad de los estudiantes evaluados.

6.- Evaluar si el "Grado de Dificultad Percibida" provoca mayor Interferencia Cognoscitiva.

7.- Identificar el grado de relación que tienen los

Factores de Ansiedad ante la prueba con las calificaciones escolares.

8.- Obtener las normas estadísticas de la "Escala de Preocupación-Emocionalidad".

D) HIPOTESIS Y VARIABLES

Para abordar el tema que nos ocupa, nos estamos planteando las siguientes hipótesis:

HIPOTESIS 1.- La Escala mide dos manifestaciones de ansiedad ante la prueba: Preocupación y Emocionalidad.

HIPOTESIS 2.- La Escala de preocupación-Emocionalidad es un instrumento de evaluación de la ansiedad que tiene un buen nivel de confiabilidad.

HIPOTESIS 3.- "La Escala de Preocupación-Emocionalidad" tiene una buena correlación con las medidas de pensamientos intrusivos.

HIPOTESIS 4.- A mayores niveles de "Dificultad Percibida de la Prueba", mayores niveles de ansiedad.

HIPOTESIS 5.- A mayor nivel de "Dificultad Percibida de la Prueba", mayor interferencia cognoscitiva.

HIPOTESIS 6.- El factor preocupación, de la Escala de Ansiedad ante la Prueba, es la variable con mayor grado de predicción de las calificaciones escolares.

DEFINICION DE VARIABLES:**VARIABLES INDEPENDIENTES:****a) Dificultad Percibida del Examen.**

Definición Conceptual.- Es el grado de incertidumbre percibido por el estudiante sobre las características de la evaluación a la que será sometido.

Definición Operacional.- Es la respuesta a una escala ordinal de dificultad percibida que aumenta en una proporción aritmética de 1 y que a mayores valores, mayor es el nivel de dificultad percibida.

b) Pensamientos intrusivos.

Definición Conceptual.- Se refiere a una cadena de imágenes y autoverbalizaciones generadas por el estudiante ante la situación de incertidumbre evaluativa y que afectan el grado de concentración del mismo.

Definición Operacional.- Las respuestas del estudiante ante una escala que presenta un conjunto de pensamientos de los cuales el estudiante tiene que discriminar aquellos que pasaron por su mente durante la realización del examen.

VARIABLES DEPENDIENTES:

a) Ansiedad ante la prueba.

Definición Conceptual.- Es el conjunto de reacciones cognitivas, y somáticas que un individuo manifiesta cuando percibe que sus habilidades académicas son menores que las exigencias que le solicitan durante una situación de examen escolar.

Definición Operacional.- Es el puntaje total obtenido en la Escala de Preocupación-Emocionalidad de Morris, L., Davis, M. y Hutchings, C. (1981).

b) Calificación del examen.

Definición Conceptual.- Es la medida del aprovechamiento escolar que asigna un profesor al término de una Unidad Temática, obtenida a través de la aplicación de un instrumento de evaluación.

Definición Operacional.- Es el total de respuestas correctas ante un examen académico y que se expresa en una escala numérica del 1 al 10.

METODO

A) MUESTRA:

La muestra estuvo integrada por estudiantes de nivel bachillerato de escuelas denominadas "Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos" conocidas también como escuelas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional y fueron 589 alumnos con edad cronológica entre los 14 y 34 años de edad de ambos sexos, no importando sus historias académicas previas.

TIPO Y SELECCION DE LA MUESTRA:

Se realizó por medio de Muestreo no Probabilístico Intencional por cuota, ya que no se pretendió representar al total de la población estudiantil de educación media superior de una área específica, asimismo es intencional porque se seleccionaron aquellos sujetos que cumplieron con las características de inclusión establecidas por nosotros en la definición de la población, esto significa que sean alumnos de nivel bachillerato en escuelas técnicas y comprendidos entre los 14 y 34 años de ambos sexos, no importando sus historias académicas previas.

B) INSTRUMENTOS

1) Escala de Preocupación-Emocionalidad de L. Morris, M. Davis, y C. Hutchings, (1981). (Anexo 1) que en su versión original, está integrada por 12 reactivos, a los cuáles se les debe de responder marcando con una "x" la opción

comprendida en uno de los cuatro niveles de intensidad propuestos que son nada, poco, regular y mucho. La escala mide la ansiedad mediante dos componentes que son la preocupación y la emocionalidad que presenta el alumno.

2) Escala de Interferencia Cognoscitiva de P. Schwenkmezger, y L. Laux (1986). (Anexo 2), del mismo modo, en su versión original esta integrada por 9 reactivos a los cuáles también se les debe de responder marcando con una "x" la opción comprendida en uno de los cuatro niveles de intensidad propuestos que son nada, poco, regular y mucho. La escala mide la cantidad de interferencia cognoscitiva (pensamientos intrusivos) que presentó el alumno en el momento de ejecutar su examen. Estos son pensamientos que interfieren con la ejecución de dicho examen.

3) Otras evaluaciones:

- Calificación escolar obtenida en el examen académico.
- Nivel de Dificultad Percibida en el examen académico.
- Datos generales (nombre, sexo, edad.
- Datos académicos (escuela, grado, materia)

C) PROCEDIMIENTO

Se manejaron dos instrumentos de medición sumamente sencillos y cortos. La Escala de Preocupación-Emocionalidad y la Escala de Interferencia Cognoscitiva, que constan de 13 y

10 reactivos respectivamente. Se calculó que la aplicación de estos, no debería llevar más de 5 minutos para la Escala de Preocupación-Emocionalidad y otros 5 minutos para la Escala de Interferencia Cognoscitiva. Durante la aplicación de estas escalas confirmamos que si es factible administrarlas en esos tiempos.

Se solicitó el apoyo de las autoridades educativas de los Centros Escolares en los que se aplicó el estudio. Este apoyo consistió en las facilidades que se nos otorgaron para nuestra intervención y que consistieron en:

a) Establecer la coordinación necesaria para la aplicación de las diferentes escalas en cuanto a tiempos y horarios, sensibilizando a los Jefes de Departamento de cada materia en la que se intervino, así como a los profesores que fungieron como sinodales.

b) Permitirnos en su oportunidad, el acceso a las calificaciones de los exámenes respectivos.

Los maestros que fungieron como sinodales aplicaron las dos Escalas que se manejaron. Al final del examen, el mismo día, nos entregaron las diferentes escalas aplicadas y asimismo, en su oportunidad las autoridades de los planteles nos proporcionaron los resultados de los exámenes académicos con las calificaciones netas de dichas evaluaciones, esto es: sin afectarlas con puntos extras o cualquier otra modificación que se acostumbra o que se tenga que agregar a

la evaluación final, como pueden ser los trabajos adicionales etc.

Seleccionamos los grupos de estudiantes de nivel bachillerato, mediante Muestreo no Probabilístico Intencional por cuota y que estaban por presentar exámenes del tipo conocido como "Departamental", hasta completar la muestra que fue de 589 estudiantes, 504 masculinos y 85 femeninos.

En el transcurso de las diferentes aplicaciones, 5 minutos antes de que se les entregara el examen académico respectivo para que los estudiantes le dieran respuesta, se les requirió para que respondieran la Escala de Preocupación-Emocionalidad (Anexo 1), que es uno de los instrumentos que nos ocupan. Una vez que terminaron de darle respuesta, y que se les recogió por el sinodal responsable, entonces se inició el examen académico correspondiente.

Conforme los estudiantes terminaron de resolver sus exámenes académicos, se les entregó la Escala de Interferencia Cognoscitiva (Anexo 2). El estudiante, inmediatamente después de contestar el examen de su materia, resolvió la Escala de Interferencia Cognoscitiva. Cuando terminó de responderla, la entregó al sinodal del grupo y pudo retirarse.

Los datos obtenidos, fueron tratados con un análisis factorial, un Alpha de Cronbach y correlaciones de Pearson,

con la finalidad de lograr los objetivos que ya se mencionaron anteriormente.

D) D I S E Ñ O

Se utilizó un diseño correlacional de 2×2 según el siguiente arreglo:

VARIABLES	ANSIEDAD	CALIFICACION
NIVEL DE DIFICULTAD ANTE LA PRUEBA		
PENSAMIENTOS INTRUSIVOS		

Lo anterior nos permitió analizar las correlaciones posibles en función del arreglo de variables señalado.

RESULTADOS

Los resultados se agruparon, para su mayor comprensión, en los siguientes apartados: A. CARACTERISTICAS DE LA POBLACION. B. LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD. Validez y Confiabilidad. C. LA ESCALA DE INTERFERENCIA COGNOSCITIVA. Validez y Confiabilidad. D. VALIDEZ CONCURRENTES DE LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD. E. RELACION ENTRE LA ANSIEDAD Y EL NIVEL DE DIFICULTAD PERCIBIDO DE LA PRUEBA F. RELACION DE LA ANSIEDAD, LA INTERFERENCIA COGNOSCITIVA Y DEL NIVEL DE DIFICULTAD PERCIBIDO DEL EXAMEN CON LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS G. NORMAS ESTADISTICAS PARA LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD E INTERFERENCIA COGNOSCITIVA.

Describamos con detalle cada una de estas secciones.

A. CARACTERISTICAS DE LA POBLACION.

Como ya se especificó en la sección de método, la población en la cual se intentó la estandarización de la presente escala se integró por estudiantes que cursaban la educación a nivel medio-superior (bachillerato) en las escuelas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional.

Dadas las características de dichas escuelas (que proveen principalmente de preparación técnica), encontramos muy poca participación de mujeres. Es por ello, que en la muestra definitiva dicho sexo representa exclusivamente el 14.4 %. Por la razón anterior es que los resultados se analizaron

globalmente, no se separaron por sexo dada la poca representatividad de las mujeres. Véase la distribución por sexo en la Tabla Num. 1.

TABLA Num. 1.

FRECUENCIA Y PORCENTAJES DEL SEXO DE LA POBLACION

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MASCULINO	504	85.6
FEMENINO	85	14.4
T O T A L E S:	589	100.0

En cuanto a la edad de los estudiantes evaluados, el promedio de la misma fue de 16.6 años. La edad mínima con la que contaban dichos estudiantes fue de 14 años y la máxima fue de 21 aunque encontramos una persona de 30 años y otra de 34 años, ambos representando únicamente el 0.4 % de la población. En la TABLA Num. 2 se muestra al detalle la distribución de los sujetos de acuerdo con su edad.

TABLA Num. 2 en la siguiente página.

TABLA Num. 2.
DISTRIBUCION DE LA POBLACION POR
EDAD

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
14	3	0.5
15	113	19.2
16	189	32.1
17	161	27.3
18	88	14.9
19	19	3.2
20	9	1.5
21	5	0.8
30	1	0.2
34	1	0.2
TOTALES:	589	100

B. LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD. Validez y Confiabilidad.

Los cánones de la psicometria indican que 2 de las características con las cuales debe contar cualquier medición psicológica son la validez (que mida lo que deseamos medir) y la confiabilidad (que los resultados sean consistentes).

a) Validez.

En el caso de la escala que estamos estudiando decidimos obtener la validez por medio de la estadística ANALISIS

FACTORIALE este nos dá la llamada validez de constructo de la prueba, es decir, aquellos factores en los cuales se aglutinan las respuestas y que nos indican lo que realmente mide la prueba.

En un primer análisis factorial que se llevo a cabo para conocer si la versión mexicana contenía también dos factores (Preocupación-Emocionalidad) como en el caso de la versión original, se encontraron tres reactivos cuyas cargas factoriales no se orientaron claramente hacia alguno de los factores que se empezaban a definir. Por tal motivo, se decidió excluirlos y repetir el análisis factorial para saber si las preguntas restantes definían con claridad nuevos factores. Las tres preguntas que se excluyeron del análisis definitivo fueron las siguientes:

- * Siento que no podré hacer bien el examen.
- * Pienso que se me va a terminar el tiempo y no podré hacer bien el examen.
- * Estoy preocupado (a) por este examen.

De esta forma las 12 preguntas que conformaban la escala original se redujeron a nueve, con las cuales se hizo el análisis final. En la TABLA Num. 3 se muestran los resultados obtenidos en este segundo análisis factorial.

TABLA Num. 3

ESTRUCTURA FACTORIAL DEFINITIVA DE LA ESCALA DE
PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD

F A C T O R	VALOR PROPIO	% DE VARIANZA	NUMERO ITEMS
1.-EMOCIONALIDAD	3.70210	41.1	5
2.-PREOCUPACION	1.19256	13.3	4

Para realizar este análisis y los restantes que se reportarán en esta sección se utilizó el paquete estadístico SPSS/PC Versión 4.0 y se llevó a cabo al procesamiento de los datos en las computadoras de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México y la base de datos se generó mediante el auxilio del paquete DBASE IV Versión 1.0.

Se llevó a cabo un Análisis Factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax. Esta aclaración la hacemos para los interesados en reproducir y/o complementar un estudio similar al nuestro. Emergieron en este análisis, como se puede ver claramente, dos factores conceptualmente similares a los encontrados en los estudios con la versión inglesa de la escala. Ambos factores explican el 54.4 % de la varianza total de la prueba y contemplan los nueve reactivos que se analizaron.

En la TABLA Num. 4 reproducimos las cargas factoriales de cada uno de los reactivos para que se note la clara

definición de los dos factores.

El Factor 1 fue llamado Emocionalidad porque concuerda con lo que Morris y Cols. (1981) definieron como la parte afectiva-somática de la ansiedad y el Factor 2 se denominó también Preocupación porque agrupa reactivos que miden el componente cognoscitivo de la ansiedad.

TABLA Num. 4

CARGAS FACTORIALES DE LOS REACTIVOS DE ACUERDO CON LA ESTRUCTURA FACTORIAL DEFINITIVA DE LA ESCALA DE PREOCUPACION EMOCIONALIDAD

REACTIVO	FACTOR 1	FACTOR 2
FACTOR 1. EMOCIONALIDAD		
1.- Siento que mi corazón palpita demasiado.	.79454	.03017
2.- Estoy tan tenso que mi estómago se trastorna.	.74138	.14180
3.- Me siento inquieto.	.70368	.27727
4.- Estoy nervioso	.74948	.24047
5.- Me siento atemorizado.	.70189	.34568
FACTOR 2. PREOCUPACION		
6.- Pienso que otros pueden sacar mejores calificaciones que yo.	.10496	.68975
7.- Pienso que por mis calificaciones, las personas importantes para mí puedan desaprobarme.	.22516	.68657
8.- Me preocupa obtener mala calificación.	.14989	.66153
9.- Me incomoda que el (la) profesor (a) piense que soy mal estudiante.	.18110	.66395

Con la finalidad de definir aún con más claridad la validez de constructo de la Escala de Preocupación-

Emocionalidad, optamos por reproducir también la matriz de correlaciones entre todos los reactivos de la escala. En dicha matriz se observa que el Factor Emocionalidad es el más consistente de los dos, ya que tiene altas correlaciones entre todos sus reactivos (arriba de .40). En cambio el Factor Preocupación contiene correlaciones que van de .22 a .35. De igual modo las correlaciones de los reactivos del Factor Emocionalidad con los reactivos del Factor Preocupación van de .16 a .34. Lo anterior indica que los 5 reactivos del Factor Emocionalidad miden con más precisión dicho factor que los 4 reactivos del factor preocupación.

TABLA Num. 5

MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE TODOS LOS REACTIVOS DE LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD

REACTIVO	1	2	3	4	5	6	7	8
E M O C I O N A L I D A D								
1.- TAQUICARDIA								
2.- TRASTORNO ESTOMACAL	.47							
3.- INQUIETUD	.44	.44						
4.- NERVIOSISMO	.50	.43	.56					
5.- TEMOR	.47	.51	.47	.52				
P R E O C U P A C I O N								
6.- COMPETENCIA	.16	.18	.23	.24	.27			
7.- DESAPROBACION SOCIAL	.22	.25	.33	.24	.34	.34		
8.- REPROBACION ESCOLAR	.17	.19	.29	.27	.31	.25	.28	
9.- REPROCHE DEL PROFESOR	.19	.27	.25	.25	.34	.22	.35	.33

d) Confiabilidad.

Para obtener la confiabilidad de cada uno de los factores arriba encontrados se aplicó el programa estadístico denominado ALPHA DE CRONBACH. Este programa analiza las respuestas a cada reactivo y proporciona un valor de Confiabilidad por Consistencia Interna en puntajes que van del 0.00 al 1.00. En la TABLA Num. 6 se muestran los coeficientes alpha obtenidos para cada factor y para la prueba total.

TABLA Num. 6
CONFIABILIDAD DE LA NUEVA ESCALA DE
PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD

F A C T O R A N A L I Z A D O	ALPHA	ESTANDARIZADA A
1.- EMOCIONALIDAD	0.8253	0.8255
2.- PREOCUPACION	0.63	0.6326
3.- PRUEBA TOTAL	0.81	0.8189

Los datos anteriores nos muestran que la prueba total tiene en general una buena confiabilidad. Sin embargo, nos confirma que el Factor Preocupación está un poco endeble ya que manifiesta la confiabilidad más baja y se requiere trabajar un poco más sobre él.

C. LA ESCALA DE INTERFERENCIA COGNOSCITIVA. Validez y Confiabilidad.

Con la finalidad de abundar en el conocimiento de las características psicométricas de la versión mexicana de la

escala de Preocupación Emocionalidad, se decidió elaborar una escala aparte que nos permitiera obtener la validez concurrente de nuestra medida de ansiedad.

La revisión de la literatura nos ha mostrado que la ansiedad ante la prueba está altamente asociada con la presencia de pensamientos intrusivos, los cuales son provocados por la posible amenaza psicológica que representa el examen académico, pensamientos que reducen la capacidad de concentración del sujeto y que se constituyen en las causas de una pobre ejecución académica.

El razonamiento anterior nos lleva a concluir que una forma de validar concurrentemente la escala propuesta es correlacionarla con una medición de dichos pensamientos intrusivos. Una correlación alta significaría que la escala efectivamente está midiendo el proceso de ansiedad.

Sin embargo, no conocemos en nuestro país una medida útil de pensamientos intrusivos por lo que decidimos traducir, validar y confiabilizar la Escala de Interferencia Cognoscitiva que Schwenkmezger, y Laux (1986) utilizaron para definir los pensamientos intrusivos en escenarios deportivos. Se realizó la traducción libre, se quitaron aquellos reactivos inadecuados por no ser congruentes con el contexto educativo y se ajustaron los términos para adaptarlos a un escenario académico.

a) Validez.

Al igual que con la Escala de Preocupación Emocionalidad,

se aplicó un primer Análisis Factorial a los nueve reactivos del cuestionario y se encontró que dos de ellos no tenían carga factorial suficiente, por lo cual fueron eliminados. Con los 7 reactivos restantes se realizó un nuevo Análisis Factorial de Componentes Principales (sin rotación varimax porque sólo resultó un factor en esta escala), encontrándose un factor que por el contenido de los reactivos denominamos INTERFERENCIA COGNOSCITIVA (vease TABLA Num. 7).

TABLA Num. 7
ESTRUCTURA DEFINITIVA DE LA ESCALA DE
INTERFERENCIA COGNOSCITIVA

FACTOR	VALOR PROPIO	% DE VARIANZA	NUMERO ITEMS
INTERFERENCIA COGNOSCITIVA	4.79144	68.4	7

Como se puede observar en la tabla anterior, el factor Interferencia Cognoscitiva tiene un valor propio muy alto y explica el 68.4 % de la varianza, el cual es también un valor alto. Esto nos indica que la escala es adecuada para la medición de la interferencia cognoscitiva.

En la TABLA Num. 8 se reproducen los reactivos definitivos de la Escala de Interferencia Cognoscitiva, así

como sus respectivas cargas factoriales.

TABLA Num. 8

CARGAS FACTORIALES DE LOS REACTIVOS DE ACUERDO CON LA ESTRUCTURA FACTORIAL DEFINITIVA DE LA ESCALA DE INTERFERENCIA COGNOSCITIVA

R E A C T I V O S	FACTOR 1
FACTOR: INTERFERENCIA COGNOSCITIVA	
1.- Estaba preocupado por lo que mis compañeros y maestros pudieran pensar de mi.	.63319
2.- Pensé que no estudié lo suficiente.	.74365
3.- Pensé que podría estar respondiendo mal el examen.	.78886
4.- Pensé que no aprendí bien lo que el maestro me enseñó.	.71132
5.- Me preocupé porque el maestro fuera a pensar que estaba copiando.	.56147
6.- Pensé que el examen estaba muy difícil.	.75320
7.- Estaba pensando que algunos ya habían terminado y yo todavía no.	.59976

De igual modo se reproduce en la TABLA Num. 9 la matriz de correlaciones entre todos los reactivos de la Escala de Interferencia Cognoscitiva, en la cual se nota que las correlaciones van de .52 a .81. Este resultado nos confirma una vez más la consistencia del factor encontrado.

TABLA Num. 9 en la siguiente página.

TABLA Num. 9

MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE TODOS LOS REACTIVOS DE LA ESCALA DE INTERFERENCIA COGNOSCITIVA

R E A C T I V O	1	2	3	4	5	6
1.- OPINION SOCIAL						
2.- ESTUDIO INSUFICIENTE	.61					
3.- RESPUESTAS INADECUADAS	.65	.81				
4.- APRENDIZAJE INSUFICIENTE	.58	.70	.71			
5.- VIGILANCIA DEL MAESTRO	.56	.52	.58	.57		
6.- DIFICULTAD DEL EXAMEN	.61	.74	.75	.68	.56	
7.- TERMINO DE TIEMPO	.58	.54	.58	.60	.56	.62

b) Confiabilidad.

Siguiendo con el mismo procedimiento que se llevó a cabo con la escala de Preocupación-Emocionalidad, se corrió el Programa Estadístico ALPHA DE CRONBACH para obtener la confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Interferencia Cognoscitiva.

El puntaje que se obtuvo fue de un ALPHA de 0.9221 (estandarizada 0.9224). Como se puede observar, tenemos una confiabilidad bastante alta.

D. VALIDEZ CONCURRENTES DE LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD.

De acuerdo con los resultados descritos en la sección anterior contamos ya con una medida de Pensamientos Intrusivos sumamente confiable y válida, denominada Escala de

interferencia Cognoscitiva. El siguiente paso consistió en realizar una correlación entre las dos medidas para, con base en el argumento descrito arriba, obtener una medida de la validez concurrente.

Se realizó una correlación del factor preocupación y del factor emocionalidad (por separado), con la medida de interferencia cognoscitiva, encontrando que ambas fueron significativas a un nivel del 0.001. La preocupación correlacionó 0.2069 y la emocionalidad 0.2198 con los pensamientos intrusivos. Lo anterior indica que si hay un grado de asociación entre los niveles de ansiedad (medidas por la Escala de Preocupación-Emocionalidad) y la presencia de pensamientos intrusivos (medida por la Escala de Pensamiento Intrusivos). Ello habla a favor del grado de validez de la versión mexicana de la escala de ansiedad ante la prueba.

E. RELACION ENTRE LA ANSIEDAD Y EL NIVEL DE DIFICULTAD PERCIBIDO DE LA PRUEBA.

Esta investigación nos permitió asimismo obtener información adicional para seguir avanzando en la comprensión de los fenómenos asociados a la ansiedad ante los exámenes, además de seguir obteniendo las características psicométricas de la escala objeto de nuestro estudio.

Durante la fase de aplicación preguntamos también a los

estudiantes para que hicieran una valoración del nivel de dificultad que ellos suponían tendría el examen al cual se enfrentarían. Asumimos que este puntaje refleja el grado de amenaza o reto que representaba el examen y que podría convertirse en un atentado contra su autoestima o integridad psicológica. Nuestra hipótesis era que a mayor nivel de Dificultad Percibida de la prueba, habría mayor ansiedad (además de que habría mayor interferencia cognoscitiva).

La dificultad fue evaluada en una escala con cuatro valores: extremadamente fácil (con un puntaje 1), medianamente fácil (2), medianamente difícil (3) y extremadamente difícil (4).

El promedio de dificultad percibido de la prueba para toda la población evaluada fue de 2.88, lo que indica que percibieron el examen como medianamente difícil (la desviación estandar obtenida fue de .98).

En la TABLA Num. 10 se muestra la frecuencia y los porcentajes de los sujetos que quedaron en cada nivel de dificultad. En ella se observa como un poco más de la mitad consideró el examen medianamente difícil y uno de cada 10 lo consideró como extremadamente difícil.

TABLA Num. 10 en la siguiente página.

TABLA Num. 10

NIVEL DE DIFICULTAD PERCIBIDA DE LA PRUEBA

NIVEL DE DIFICULTAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NO CONTESTARON	53	9.0
EXTREMADAMENTE FACIL	23	3.9
MEDIANAMENTE FACIL	123	20.9
MEDIANAMENTE DIFICIL	319	54.2
EXTREMADAMENTE DIFICIL	71	112.1
T O T A L E S :	589	100.0

Las correlaciones obtenidas entre el nivel de dificultad y los dos factores de la ansiedad fueron también significativas al nivel de 0.001, obteniéndose con la preocupación una correlación de 0.2050 y con la emocionalidad una correlación de 0.2828. En relación con la Interferencia Cognoscitiva, la dificultad percibida del examen correlacionó 0.2148 (significativa también al 0.001).

Una vez más encontramos coherencia y consistencia estadística y conceptual entre los diferentes elementos que entran en juego cuando los estudiantes se encuentran en una situación evaluativa.

F. RELACION DE LA ANSIEDAD, LA INTERFERENCIA COGNOSCITIVA Y DEL NIVEL DE DIFICULTAD PERCIBIDO DEL EXAMEN CON LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS.

Aunque sabemos de las limitaciones de la calificación que

los maestros asignan para medir el aprendizaje escolar, regresamos a las instituciones educativas en las cuales aplicamos las escalas, a solicitar de las autoridades y profesores las calificaciones que los alumnos obtuvieron en el examen frente al cual se les evaluó su nivel de ansiedad. Esto con la finalidad de saber si la ansiedad o los otros procesos cognoscitivos pueden ser buenos predictores de la calificación obtenida.

El promedio de calificación que los maestros nos reportaron fue de 5.17. Como se podrá notar las calificaciones son muy bajas, por lo que se reproducen en la TABLA Num. 11 las frecuencias y los porcentajes que se obtuvieron para cada calificación.

TABLA Num. 11

FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE CALIFICACIONES
OBTENIDAS ANTE LAS PRUEBAS

CALIFICACION	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NÓ CONTESTARON	1	0.2
1	21	3.6
2	46	7.8
3	64	10.9
4	99	16.8
5	110	18.7
6	89	15.1
7	69	11.7
8	49	8.3
9	23	3.9
10	18	3.1
T O T A L E S:	589	100.0

Se realizaron las correlaciones correspondientes y se obtuvieron los siguientes resultados:

* NIVEL DE DIFICULTAD PERCIBIDA:	- 0.1265
* NIVEL DE INTERFERENCIA COGNOSCITIVA:	0.0802
* ANSIEDAD-FRECCUPACION:	- 0.2240
* ANSIEDAD-EMOCIONALIDAD:	- 0.1485

Todos los anteriores indicadores correlacionaron significativamente con las calificaciones obtenidas, excepto la medición de Interferencia Cognoscitiva. Nótese que las tres restantes son correlaciones negativas. A mayor dificultad, preocupación y emocionalidad, menor calificación obtenida.

Una vez más, reiteremos, existe congruencia entre todos estos procesos psicológicos involucrados en la ejecución de los exámenes académicos.

G. NORMAS ESTADISTICAS PARA LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD E INTERFERENCIA COGNOSCITIVA.

Por último, hemos querido aportar a la comunidad de psicólogos que puedan llegar a usar este instrumento, un conjunto de normas estadísticas a fin de que puedan tener una escala de calificación (normas) para la población.

No está por demás recordar en este apartado que estas normas corresponden a una población estudiantil (predominantemente masculina) que estudia el nivel bachillerato en escuelas eminentemente técnicas. Además, es deseable que se realicen otros estudios de validación y

confiabilización para ir mejorando la escala que aquí presentamos.

A continuación reproducimos en las TABLAS 12, 13, y 14 los promedios y las desviaciones estandar que se obtuvieron para cada pregunta de los factores Preocupación y Emocionalidad de la Escala de Ansiedad. así como los que se obtuvieron para la Escala de Interferencia Cognoscitiva.

TABLA Num. 12

PROMEDIOS Y DESVIACIONES ESTANDAR DEL TOTAL DE LA POBLACION PARA CADA PREGUNTA DEL FACTOR EMOCIONALIDAD

R E A C T I V O S		\bar{X}	DESVIACION ESTANDAR
F A C T O R E M O C I O N A L I D A D			
1.-	Siento que mi corazón palpita demasiado.	2.16	.95
2.-	Estoy tan tenso (a) que mi estómago se trastorna.	1.64	.89
3.-	Me siento inquieto (a).	2.37	.98
4.-	Estoy nervioso (a).	2.37	.95
5.-	Me siento atemorizado (a).	1.97	.93

TABLA Num. 13

PROMEDIOS Y DESVIACIONES ESTANDAR DEL TOTAL DE LA POBLACION PARA CADA PREGUNTA DEL FACTOR PREOCUPACION

R E A C T I V O S	PROMEDIO	DESVIACION ESTANDAR
FACTOR PREOCUPACION		
1.- Pienso que otros pueden sacar mejor calificación que yo.	2.79	.98
2.- Pienso que por mis calificaciones las personas importantes para mí pueden desaprobarme.	2.22	1.12
3.- Me preocupa obtener mala calificación.	3.49	.87
4.- Me incomoda que el (la) profesor (a) piense que soy mal estudiante.	2.53	1.16

TABLA Num. 14

PROMEDIOS Y DESVIACIONES ESTANDAR DEL TOTAL DE LA POBLACION PARA CADA PREGUNTA DE LA ESCALA DE INTERFERENCIA COGNOSCITIVA

R E A C T I V O S	PROMEDIO	DESVIACION ESTANDAR
FACTOR PREOCUPACION		
1.- OPINION SOCIAL	1.34	1.02
2.- ESTUDIO INSUFICIENTE	2.18	1.37
3.- RESPUESTAS INADECUADAS	2.17	1.36
4.- APRENDIZAJE INSUFICIENTE	1.89	1.30
5.- VIGILANCIA DEL MAESTRO	1.26	1.07
6.- DIFICULTAD DEL EXAMEN	2.16	1.40
7.- TERMINO DE TIEMPO	1.41	1.12

Notese en la Tabla Num. 12. que las reacciones de ansiedad mas altas que se manifiestan a nivel emocional son identificadas por los estudiantes como INQUIETUD y NERVIOSISMO. Las reacciones correspondientes al factor preocupacion se definen claramente por temores ante la mala calificacion. Finalmente los pensamientos intrusivos mas consistentes se relacionan con haber estudiado poco, escribir respuestas inadecuadas y con la dificultad misma del examen.

Para definir las normas de calificación y tener calificaciones por factores, así como una calificación total (ansiedad total), procedimos a obtener las normas de calificación transformando los puntajes en calificaciones "T" (Anexo 5). Agrupamos los reactivos por factor y por ambos factores, de este modo pudimos obtener por separado pero integrados en la misma norma, las calificaciones tanto para los factores preocupación y emocionalidad como para la ansiedad total (TABLA Num. 15).

El procedimiento para la utilización de las normas de calificación es el siguiente:

Una vez aplicada la Escala, se suman los puntajes de cada reactivo que mida al factor preocupación (reactivos 2,4,6,8) y se obtendrá el total (cuyo valor estará comprendido entre uno y dieciseis, por contener este factor cuatro reactivos de cuatro puntos), dicho puntaje se anotará al calce de la TABLA Num. 15. en la parte inferior de la escala del factor preocupación y se localizará en la columna correspondiente.

para finalmente obtener el equivalente a calificaciones "T". A cada puntaje encontrado, corresponderá una calificación "T".

El nivel de preocupación que le corresponde variará entre los rangos comprendidos de Muy inferior, hasta el de Muy superior. Este mismo proceso se sigue para evaluar el factor emocionalidad (reactivos 1,3,5,7 y 9), el nivel de ansiedad total (reactivos del 1 al 9) y el nivel de interferencia cognoscitiva: este último, se localizará en la norma dada por la TABLA Num. 16.

En el caso de la población evaluada por nosotros, utilizamos estas normas y calificamos a cada persona para definir el nivel de ansiedad manifestada por ellos. En la TABLA Num. 17 se muestra la frecuencia y el porcentaje que obtuvieron en cada rango, tanto en ansiedad como en interferencia cognoscitiva.

TABLA Num. 17 en la siguiente página.

ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD PARA LA DETECCION DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXAMENES ACADMICOS

(VERSION MEXICANA)

T	PREOCUPACION	EMOCIONALIDAD	ANSIEDAD TOTAL	T
09	MUY SUPERIOR			MUY SUPERIOR 09
		20	36	
		19	35	
78	SUPERIOR	18	34	SUPERIOR 78
		17	33	
		16	32	
	16	16	31	
	15	15	30	
68	SUPERIOR AL TERMINO MEDIO	14	29	SUPERIOR AL TERMINO MEDIO 68
		14	28	
		13	27	
	13	13	26	
	12	12	25	
	12	12	24	
	12	12	23	
58	TERMINO MEDIO	11	22	TERMINO MEDIO 58
		11	21	
		10	20	
	10	10	19	
	9	9	18	
	9	8	17	
48	INFERIOR AL TERMINO MEDIO	7	16	INFERIOR AL TERMINO MEDIO 48
		7	15	
		6	14	
	7	6	13	
	6	5	12	
	6	4	11	
38	INFERIOR	3	10	INFERIOR 38
		3	9	
		2	8	
	4	2	7	
	3	1	6	
28	MUY INFERIOR		5	MUY INFERIOR 28
			4	
			3	
	2		2	
	1		1	

TABLA NUM. 15

PUNTAJE
EN BRUTO:

TABLA Num. 17

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE SUJETOS SEGUN EL NIVEL QUE OBTUVIERON DE ACUERDO CON LAS NORMAS DE LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD E INTERFERENCIA COGNOSCITIVA

R A N G O S	ANSIEDAD				ANSIEDAD TOTAL		INTERFERENCIA COGNOSCITIVA	
	PREOCUPACION FR.	%	EMOCIONALIDAD FR.	%	FR.	%	FR.	%
MUY SUPERIOR	-	-	-	-	-	-	2	0.4
SUPERIOR	-	-	26	4.4	13	2.2	10	2.1
SUPERIOR AL TERMINO MEDIO	131	22.2	101	17.1	115	19.5	64	13.7
TERMINO MEDIO	337	57.2	339	57.6	342	58.0	313	66.7
INFERIOR AL TERMINO MEDIO	106	18.0	122	20.7	114	19.4	73	15.6
INFERIOR	14	2.4	1	0.2	4	0.7	7	1.5
MUY INFERIOR	1	0.2	-	-	1	0.2	-	-
T O T A L E S :	589	100.0	589	100.0	589	100.0	469*	100.0

* SOLO 469 ESTUDIANTES CONTESTARON ESTA ESCALA.

Terminemos la sección de resultados señalando que entre la preocupación y la emocionalidad existe una correlación de 0.4888, la mas alta de todas las realizadas en este estudio y que el promedio para el total del factor emocionalidad fue de 10.54 (con una desviación estandar de 3.62): para el factor preocupación el promedio fue de 11.05 (con una desviación estandar de 2.87): para la ansiedad total un promedio de 21.59 (desviación estandar de 5.61) y para la Interferencia Cognoscitiva de 15.61 con 3.92 de desviación estandar.

DISCUSION

No es el momento de tratar de justificar la importancia del estudio de la ansiedad en lo general y especialmente, lo relacionado con los exámenes académicos. Estamos conscientes que como psicólogos debemos atender esta problemática que afecta a una gran población de estudiantes y que en sus manifestaciones más extremas puede provocar, de acuerdo con Spielberger (1980) trastornos físicos, mentales e incluso, suicidios.

Lo que si es importante resaltar es la conveniencia de contar con instrumentos de medición para este tipo de procesos psicológicos. La Psicometria ha sido, desde hace varias décadas, la herramienta profesional más utilizada en el campo de trabajo de los psicólogos mexicanos. Es indispensable, por lo tanto, seguir investigando y sobre todo adaptando escalas psicológicas apropiadas para su uso con poblaciones mexicanas. Ese es el sentido último del presente trabajo.

Podemos ahora brindar a los interesados en este tema una escala que, desde nuestro punto de vista, contiene las características psicométricas mínimas necesarias para empezar a utilizarla en otras investigaciones y en su uso aplicado masivo.

De acuerdo con los objetivos y las hipótesis que se

Plantearon para este estudio. Hemos encontrado que la versión mexicana de la Escala de Preocupación-Emocionalidad contiene también, de una manera nitida, dos factores: Preocupación y Emocionalidad. Lo anterior puede indicar dos aspectos: Las respuestas que las personas dan ante una situación que consideran amenazante son universalmente las mismas, es decir, desde el punto de vista de la Psicología Transcultural, las reacciones cognoscitivas y emocionales se dan por igual en diferentes culturas (en este caso la anglosajona y la latinoamericana).

O por otra parte, la presencia de dos factores de ansiedad en nuestra población, al igual que en la población norteamericana que dió origen a la prueba, puede ser explicada por el procedimiento utilizado para obtener la versión española. Como se recordará, se utilizó un cuestionario de 12 reactivos (que medían ambos factores), se tradujeron, se aplicaron y se analizaron dentro de la misma lógica original. Si por el contrario, se hubiese diseñado un banco de datos más amplio o se les hubiese preguntado directamente a los estudiantes sus reacciones ante el examen, podría haber la probabilidad de haber encontrado estos u otros factores diferentes. Esto quiere decir que los dos factores fueron inducidos por los propios reactivos utilizados y su obtención fue un artefacto metodológico.

Las ideas vertidas en los párrafos anteriores nos indican que nuestro instrumento mide claramente dos factores de

ansiedad pero que ello no quiere decir que sean las únicas reacciones. que la gente muestre ante los exámenes académicos.

La escala fue aplicada a más de 500 estudiantes de nivel bachillerato: nunca se pretendió que fuera una muestra representativa de la población estudiantil de ese nivel, porque además el procedimiento de selección no fue por azar sino claramente intencional. Sin embargo, consideramos que fue una muestra lo suficientemente grande como para darle certeza a los datos obtenidos de ella. Tal vez sea conveniente ampliar la población a otras escuelas y a otros niveles de enseñanza.

De los dos factores que encontramos, uno, el de Preocupación, resultó ser el más endebles, el menos consistente. Esto queda demostrado porque fue el factor con menos reactivos, con correlaciones más bajas entre los reactivos y, sobre todo, por tener el grado de confiabilidad más bajo (0.63).

Es deseable, para futuros estudios de investigaciones, mejorar la confiabilidad de este factor. Sin embargo, tanto el factor Emocionalidad como la escala total tienen confiabilidades aceptables por lo que puede usarse la prueba preliminarmente.

Como se recordará, en este estudio traducimos, validamos y confiabilizamos en la misma población la Escala de

Interferencia Cognoscitiva, con la finalidad de contar con otro instrumento que nos permitiera obtener la validez concurrente de la Escala de Preocupación-Emocionalidad.

Esta nueva escala resultó válida y altamente confiable (0.92) por lo cual sirvió para correlacionarla con la escala principal objeto de este estudio. La intrusión cognoscitiva correlacionó significativamente con los dos factores de ansiedad, dándonos un elemento más para corroborar la validez de la Escala de Preocupación-Emocionalidad. Técnicamente era congruente encontrar un cierto grado de asociación entre los niveles de preocupación y la presencia de pensamientos intrusivos en el sujeto ansioso.

Otra forma de conocer la "validez de facie" de nuestra escala objeto de este estudio fue correlacionarla con la dificultad que los sujetos percibían que tendría el examen y con las calificaciones obtenidas del mismo. En ambos casos la correlación también fue estadísticamente significativa, ya que era esperable que mayores niveles de ansiedad (en ambos factores) estuvieran asociados con altos niveles de dificultad percibida de la prueba.

Para el caso de las calificaciones escolares, la correlación obtenida con la ansiedad fue negativa lo cual indica que a mayores niveles de ansiedad menores calificaciones. Es importante hacer notar que la Preocupación tuvo una correlación negativa más alta con las calificaciones

que con la Emocionalidad. Lo anterior es congruente con la literatura relacionada con la Ansiedad ante la Prueba que indica que la Preocupación al consumir la atención del estudiante, hace que se concentre menos, no recupere fácilmente datos de su memoria y, por lo tanto que saque malas calificaciones (Morris y Cols. 1981). Esto confirma nuestra hipótesis número seis y que el factor Preocupación predice mejor las calificaciones escolares.

Podemos decir en síntesis que contamos ya con un nuevo instrumento de medición psicológica de factores asociados a la Ansiedad que ponemos a disposición de la comunidad de psicólogos mexicanos a fin de que contribuyan a su depuración y a su adecuada utilización para que, con base en esta información podamos pasar a diseñar adecuadas estrategias de intervención con el fin de ayudar a los estudiantes a enfrentar con mejores herramientas este fenómeno tan perturbador.

SUGERENCIAS

- 1.- Ampliar el tamaño de la muestra y replicar la presente investigación con estudiantes de otras escuelas, tomando en cuenta al seleccionarla, los diferentes niveles socioeconómicos y capacidades académicas.

2. Obtener una muestra representativa por procedimientos probabilísticos a fin de contar con normas que puedan ser generalizadas a todo el nivel de Bachillerato.
- 3.- En las futuras investigaciones relacionadas con nuestra escala procurar obtener muestras en donde queden representados proporcionalmente ambos sexos a fin de que pueda espesarse la contribución de las diferencias en género sobre las reacciones de Ansiedad ante la Prueba (cosa que no fue factible en el presente estudio).
- 4.- Aplicar la Escala a otros niveles de enseñanza con la finalidad de saber si el avance en la formación académica produce mayores habilidades para enfrentar la Ansiedad ante los Exámenes. Además, se obtendrían de esta manera las normas para cada nivel educativo y contaríamos, de este modo, con una Escala mucho más útil.
- 5.- Para mejorar las características psicométricas de esta Escala es conveniente, si se llegaran a realizar algunos estudios previamente sugeridos, mejorar la confiabilidad del factor Preocupación procurando elaborar nuevos reactivos.

6.- Por último, sería deseable conocer el grado de sensibilidad que esta Escala pueda tener ante los cambios en los niveles de ansiedad, diseñando un experimento en el que a un grupo se le entrene a controlar su preocupación, a otro se le enseñe a relajarse para controlar su emocionalidad y un tercero que sirva de grupo control.

Aplicando la escala de Preocupación-Emocionalidad antes y después de las intervenciones, se podrá conocer si esta Escala discrimina los cambios en los niveles de ansiedad presentes en los estudiantes.

A
Z
E
X
O
S

ANEXO 1
ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD

73

(PRIMERA VERSION)

NOMBRE: _____
EDAD: _____
SEXO: _____

R E A C C I O N E S	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO
1.- SIENTO QUE NO PODRE HACER BIEN EL EXAMEN	()	()	()	()
2.- SIENTO QUE MI CORAZON PALPITA DEMASIADO	()	()	()	()
3.- PIENSO QUE OTROS PUEDEN SACAR MEJOR CALIFICACION QUE YO	()	()	()	()
4.- ESTOY TAN TENSO (A) QUE MI ESTOMAGO SE TRASTORNA	()	()	()	()
5.- PIENSO QUE SE ME VA A TERMINAR EL TIEMPO Y NO PODRE HACER BIEN EL EXAMEN	()	()	()	()
6.- ME SIENTO INQUIETO (A)	()	()	()	()
7.- PIENSO QUE POR MIS CALIFICACIONES LAS PERSONAS IMPORTANTES PARA MI PUEDEN DESAPROBARME	()	()	()	()
8.- ESTOY NERVIOSO (A)	()	()	()	()
9.- ME PREOCUFA OBTENER MALA CALIFICACION	()	()	()	()
10.-ME SIENTO ATEMORIZADO (A)	()	()	()	()
11.-ESTOY PREOCUPADO (A) POR ESTE EXAMEN	()	()	()	()
12.-ME INCOMODA QUE EL (LA) PROFESOR (A) PIENSE QUE SOY MAL ESTUDIANTE	()	()	()	()

13.-¿COMO CREES QUE SERA EL EXAMEN QUE A CONTINUACION VAS A REALIZAR?			
EXTREMADAMENTE FACIL	MEDIANAMENTE FACIL	MEDIANAMENTE DIFICIL	EXTREMADAMENTE DIFICIL
1.- ()	2.- ()	3.- ()	4.- ()

Elaborada a partir de L. Morris y Cols. (1981) "Componentes emocionales y cognoscitivos de la ansiedad: revisión de la literatura y una Escala de Preocupación-Emocionalidad Revisada". *Journal of Educational Psychology*, 73 (4); 541-555. Trad: Pablo Valderrama I. (1990).

ANEXO 2
ESCALA DE INTERFERENCIA COGNOSCITIVA

14

(PRIMERA VERSION)

NOMBRE DEL ALUMNO:

EDAD: _____

SEXO: _____

A continuación se describen pensamientos que pudieron estar presentes a la hora de resolver el examen. Especifique marcando con una "X": el paréntesis que de acuerdo a la escala, represente la intensidad con que lo tuvo.

P E N S A M I E N T O S	N A D A	F O C O	R E G U L A R	M U C H O
1.- ESTABA PREOCUPADO POR LO QUE MIS COMPAÑEROS Y MAESTROS PUDIERAN PENSAR DE MI:	()	()	()	()
2.- PENSE SOBRE MI CAPACIDAD PARA RESOLVER EL EXAMEN	()	()	()	()
3.- PENSE QUE NO ESTUDIE LO SUFICIENTE	()	()	()	()
4.- PENSE QUE PODIA ESTAR RESPONDIENDO MAL EL EXAMEN	()	()	()	()
5.- PENSE QUE NO APRENDI BIEN LO QUE EL MAESTRO ME ENSEÑO	()	()	()	()
6.- ME PREOCUPE PORQUE EL MAESTRO FUERA A PENSAR QUE ESTABA COPIANDO	()	()	()	()
7.- PENSE EN MIS MALAS CALIFICACIONES EN EXAMENES ANTERIORES	()	()	()	()
8.- PENSE QUE EL EXAMEN ESTABA MUY DIFICIL	()	()	()	()
9.- ESTABA PENSANDO QUE ALGUNOS YA HABIAN TERMINADO Y YO TODAVIA NO	()	()	()	()

Traducida y adaptada por Fernández y Martínez del artículo "Trait anxiety, and emotionality in athletic competition.". Cross-Cultural Anxiety, 86 (3): 75-77.

ANEXO 3
ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD

(VERSION DEFINITIVA)

NOMBRE: _____
EDAD: _____
SEXO: _____

R E A C C I O N E S	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO
1.- SIENTO QUE MI CORAZON PALPITA DEMASIADO	()	()	()	()
2.- FIENSO QUE OTROS FUEDEN SACAR MEJOR CALIFICACION QUE YO	()	()	()	()
3.- ESTOY TAN TENSO (A) QUE MI ESTOMAGO SE TRASTORNA	()	()	()	()
4.- PIENSO QUE POR MIS CALIFICACIONES LAS PERSONAS IMPORTANTES PARA MI PUEDEN DESAPROBARME	()	()	()	()
5.- ME SIENTO INQUIETO (A)	()	()	()	()
6.- ME PREOCUPA OBTENER MALA CALIFICACION	()	()	()	()
7.- ESTOY NERVIOSO (A)	()	()	()	()
8.- ME INCOMODA QUE EL (LA) PROFESOR (A) PIENSE QUE SOY MAL ESTUDIANTE	()	()	()	()
9.- ME SIENTO ATEMORIZADO (A)	()	()	()	()

Traducida y adaptada por Fernández y Martínez del artículo de L. Morris y Cols. (1981) "Componentes emocionales y cognoscitivos de la ansiedad: revisión de la literatura y una Escala de Preocupación-Emocionalidad Revisada". Journal of Educational Psychology, 73 (4): 541-555.

ANEXO 4
ESCALA DE INTERFERENCIA COGNOSCITIVA

(VERSION DEFINITIVA)

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

EDAD: _____

SEXO: _____

A continuación se describen pensamientos que pudieron estar presentes a la hora de resolver el examen. especifique marcando con una "X": el paréntesis que de acuerdo a la escala, represente la intensidad con que lo tuvo.

P E N S A M I E N T O S	NADA	FOCO	REGULAR	MUCHO
1.- ESTABA PREOCUPADO POR LO QUE MIS COMPAÑEROS Y MAESTROS PUDIERAN PENSAR DE MI:	()	()	()	()
2.- PENSE QUE NO ESTUDIE LO SUFICIENTE	()	()	()	()
3.- PENSE QUE PODIA ESTAR RESPONDIENDO MAL EL EXAMEN	()	()	()	()
4.- PENSE QUE NO APRENDI BIEN LO QUE EL MAESTRO ME ENSEÑO	()	()	()	()
5.- ME PREOCUPE PORQUE EL MAESTRO FUERA A PENSAR QUE ESTABA COPIANDO	()	()	()	()
6.- PENSE QUE EL EXAMEN ESTABA MUY DIFICIL	()	()	()	()
7.- ESTABA PENSANDO QUE ALGUNOS YA HABIAN TERMINADO Y YO TODAVIA NO	()	()	()	()

Traducida y adaptada por Fernández y Martínez del artículo "Trait anxiety, and emotionality in athletic competition.". Cross-Cultural Anxiety, 86 (3); 75-77.

NORMAS PARA LA ANSIEDAD TOTAL

ITEM	X	F	XF	(X - X̄)	f(X - X̄)	X - X̄	CALIFICACIONES
TRO	X	F	XF	(X - X̄)	f(X - X̄)	S	T
1	1	0	0	-20.59	0.00	-3.67	13.31
2	2	0	0	-19.59	0.00	-3.49	15.09
3	3	0	0	-18.59	0.00	-3.31	16.67
4	4	0	0	-17.59	0.00	-3.13	18.65
5	5	1	5	-16.59	275.09	-2.96	20.44
6	6	0	0	-15.59	0.00	-2.78	22.22
7	7	0	0	-14.59	0.00	-2.60	24.00
8	8	0	0	-13.59	0.00	-2.42	25.78
9	9	0	0	-12.59	0.00	-2.24	27.57
10	10	4	40	-11.59	536.92	-2.07	29.35
11	11	4	44	-10.59	448.23	-1.89	31.13
12	12	11	132	-9.59	1010.75	-1.71	32.91
13	13	14	182	-8.59	1032.01	-1.53	34.70
14	14	28	392	-7.59	1611.22	-1.35	36.48
15	15	28	420	-6.59	1214.41	-1.17	38.26
16	16	29	464	-5.59	904.81	-1.00	40.04
17	17	34	578	-4.59	714.99	-0.82	41.83
18	18	45	810	-3.59	578.59	-0.64	43.61
19	19	37	703	-2.59	247.38	-0.46	45.39
20	20	32	640	-1.59	80.47	-0.28	47.17
21	21	40	840	-0.59	13.72	-0.10	48.96
22	22	37	814	0.41	6.35	0.07	50.74
23	23	24	552	1.41	48.00	0.25	52.52
24	24	37	888	2.41	215.66	0.43	54.30
25	25	42	1050	3.41	489.60	0.61	56.09
26	26	14	364	4.41	272.80	0.79	57.87
27	27	27	729	5.41	791.48	0.97	59.65
28	28	18	504	6.41	740.57	1.14	61.43
29	29	19	551	7.41	1044.45	1.32	63.22
30	30	19	570	8.41	1345.20	1.50	65.00
31	31	19	589	9.41	1683.94	1.68	66.78
32	32	13	416	10.41	1409.94	1.86	68.56
33	33	6	198	11.41	781.71	2.03	70.35
34	34	6	204	12.41	924.68	2.21	72.13
35	35	1	35	13.41	179.94	2.39	73.91
36	36	0	0	14.41	0.00	2.57	75.69
					2		
		SUMA DE F	589	X̄=21.59	S=	31.58	CALIFICA- CALIFICACIONES
					S=	5.61	IONES T

NORMAS PARA LA SUBESCALA DE PREOCUPACION

RE GISTRO	X	FRECUENCIA F	XF	(X - \bar{X})	$f(X - \bar{X})^2$	$\frac{X - \bar{X}}{S}$	CALIFICACIONES T
1	1	0	0	-10.05	0.00	-3.50	14.98
2	2	1	2	-9.05	81.90	-3.15	18.47
3	3	0	0	-8.05	0.00	-2.80	21.95
4	4	4	16	-7.05	198.61	-2.46	25.44
5	5	10	50	-6.05	366.03	-2.11	28.92
6	6	23	138	-5.05	586.56	-1.76	32.40
7	7	35	245	-4.05	574.09	-1.41	35.89
8	8	48	384	-3.05	446.52	-1.06	39.37
9	9	55	495	-2.05	231.14	-0.71	42.86
10	10	71	710	-1.05	78.28	-0.37	46.34
11	11	75	825	-0.05	0.19	-0.02	49.83
12	12	76	912	0.95	68.59	0.33	53.31
13	13	60	780	1.95	228.15	0.68	56.79
14	14	48	672	2.95	417.72	1.03	60.28
15	15	49	735	3.95	764.52	1.38	63.76
16	16	34	544	4.95	833.08	1.72	67.25
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							
		SUMA DE F	589	$\bar{X}=11.05$	$S^2=8.28$ $S=2.87$	CALIFICA- CIONES	CALIFICACIONES T

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

NORMAS PARA LA ESCALA DE EMOCIONALIDAD

REGISTRO	X	F	XF	(X - \bar{X})	F(X - \bar{X})	$\frac{X - \bar{X}}{S}$	CALIFICACIONES
T							T
1	1	0	0	-9.54	0.00	-2.63	23.65
2	2	0	0	-8.54	0.00	-2.36	26.41
3	3	1	3	-7.54	56.82	-2.08	29.18
4	4	3	12	-6.54	128.24	-1.81	31.94
5	5	31	155	-5.54	950.82	-1.53	34.70
6	6	40	240	-4.54	923.81	-1.25	37.46
7	7	48	336	-3.54	600.91	-0.98	40.23
8	8	72	576	-2.54	463.86	-0.70	42.99
9	9	76	684	-1.54	179.82	-0.42	45.75
10	10	55	550	-0.54	15.93	-0.15	48.51
11	11	48	528	0.46	10.24	0.13	51.28
12	12	53	636	1.46	113.25	0.40	54.04
13	13	35	455	2.46	212.12	0.68	56.80
14	14	36	504	3.46	431.43	0.96	59.56
15	15	22	330	4.46	437.97	1.23	62.33
16	16	17	272	5.46	507.13	1.51	65.09
17	17	26	442	6.46	1085.63	1.79	67.85
18	18	14	252	7.46	779.50	2.06	70.61
19	19	8	152	8.46	572.82	2.34	73.38
20	20	4	80	9.46	358.10	2.61	76.14
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							
SUMA DE F					Σ	13.12	ICALIFICA
ΣX=10.54					Σ	3.62	ICACIONES
589						Z	T

ANEXO 6

COMPONENTES EMOCIONALES Y COGNOSCITIVOS DE LA ANSIEDAD: REVISIÓN DE LA LITERATURA Y UNA ESCALA DE PREOCUPACION- EMOCIONALIDAD REVISADA.

LARRY W. MORRIS, MARK A. DAVIS Y CALVIN H. HUTCHINGS, MIDDLE
TENNESSEE STATE UNIVERSITY.

Este artículo es una revisión de la conceptualización de la ansiedad que realizan Liebert y Morris a partir de dos componentes, específicamente la ansiedad a la prueba y otros conceptos teóricos y programas de investigación relativos. Conclusiones: a) La relación inversa entre la ansiedad y diferentes variables de desempeño bajo condiciones específicas se atribuye primordialmente a la relación entre preocupación-desempeño basada en un punto de vista cognitivo-atencional de los déficits de desempeño; b) Los dos componentes son probablemente desencadenados y mantenidos por diferentes aspectos de tensión; ciertamente la preocupación puede o no estar acompañada por el componente emocional; c) Los esfuerzos por aplicar la distinción en el desarrollo de técnicas de tratamiento más efectivas han sido productivos. Los recientes avances en tratamiento se incluyen al igual que se presenta un cuestionario revisado de preocupación-emocionalidad, de igual forma se presenta un análisis factorial en el cual está basado. Una posición de aprendizaje social es utilizada para suministrar mejores perspectivas futuras.

En 1967, Liebert y Morris introdujeron la conceptualización de la ansiedad por medio de dos componentes en la literatura de medición de la misma. De acuerdo a esta revisión la experiencia de ansiedad se divide en por lo menos dos componentes principales: preocupación y emocionalidad. Brevemente definidos, preocupación se refiere

* Traducción de Alfonso Fernandez M. y Emilio Martínez D. del artículo: L. Morris y Cols. (1981) "Cognitive and Emotional Components of Anxiety Literature Review and a Revised Worry-Emotionality Scale". Journal of Educational Psychology, 73 (4); 541-555. Revisión Técnica del Lic. Pablo Valderrama I. (1992).

a los elementos cognitivos de la experiencia de ansiedad, tales como, expectativas negativas y complicadas cogniciones acerca de uno mismo por un lado y por el otro a las consecuencias potenciales. Emocionalidad se refiere a la percepción de los elementos psicológicos-afectivos de la experiencia de ansiedad, es decir, indicaciones de activación automática y estados de sentimiento desagradables tales como nerviosismo y tensión. Esta distinción ha estimulado una importante búsqueda dentro de la naturaleza de la experiencia de ansiedad, y es nuestro propósito, primero, revisar esto y la literatura relacionada, y segundo, presentar una escala improvisada para uso futuro en la evaluación de los dos componentes de la ansiedad.

CONDICIONES ANTECEDENTES.

Aunque los componentes cognitivos y emocionales de la experiencia de ansiedad son esperados para covariar en situaciones de tensión porque las situaciones contienen elementos relacionados para la activación de cada uno, los dos componentes son sometidos a análisis teóricos por ser conceptualmente independientes. Tres estudios han demostrado la independencia potencial de las respuestas de preocupación y emocionalidad. Primero, Morris y Liebert (1973) demostraron que la amenaza del choque eléctrico (con evaluación implícita de no ejecución) mientras se trabaja en una tarea intelectual tendió a activar la emocionalidad únicamente, ese fracaso

retroalimentado en la misma situación activó solamente la preocupación a pesar de que la correlación entre las dos fue mínima cuando fue manipulada. Segundo, Morris, Harris y Rovins (en prensa) encontraron que esa preocupación y emocionalidad responde a una situación social análoga involucrando un autodescubrimiento anticipado que no fue correlacionado y que siguió diferentes patrones de activación como una función de procedimientos experimentales. Tercero, en un estudio de niños preescolares (Morris, Brown, & Halbert, 1977) se encontró que cada componente podría ser independientemente activado por medio de una exposición a videotape en un par de modelos exhibiendo conducta y verbalizaciones indicativas de ambas, preocupación o emocionalidad inmediatamente antes de la ejecución de una tarea intelectual.

Las respuestas de preocupación y emocionalidad están analizadas teóricamente, para que sean conceptualmente independientes en el sentido de que los dos componentes son activados y mantenidos en distintas condiciones situacionales. La amenaza de fracaso usada por Morris y Liebert (1973) desencadenó preocupación pero no tuvo efecto sobre la emocionalidad, también fue cierto lo de una dificultad en la manipulación de reactivos usados por Morris y Liebert (1969). De igual forma los sujetos que recibieron instrucciones confusas asociadas con tareas de anagramas de trabajo (Deffenbacher, 1978) tuvieron significativamente

altas puntuaciones de preocupación, pero no mas altas puntuaciones de emocionalidad que los sujetos que recibieron instrucciones con confianza. Ademas, las expectativas de desempeño mantenidas por los estudiantes mientras ingresaban en situaciones de prueba están altamente relacionadas con sus escalas de preocupación, pero se ha encontrado consistentemente lo contrario en lo referente a las escalas de emocionalidad (por ejemplo, Liebert y Morris, 1967; Morris y Liebert, 1970). Entre estudiantes que presentaron un examen muy importante, las escalas de preocupación fueron encontradas por Spiegler, Morris y Liebert (1968) al estar elevadas a nivel de pretest aproximadamente 5 días antes de la prueba con la no correspondiente elevación en emocionalidad.

De esta forma la experiencia de preocupación es activada y mantenida por factores situacionales que influyeron en sus evaluaciones cognitivas. Los puntos que son analizados teoricamente y que sobresalen para la activación y mantenimiento de la experiencia de emocionalidad, en contraste, son típicamente de corta duración y semejantes a la consistencia primaria inicial, los puntos no evaluativos - los estímulos puestos en el salón de clases, las pruebas pasajeras del instructor, las conversaciones de los estudiantes acerca de la prueba - las cuales pronto perdieron importancia pues su atención cambió a la prueba de sí mismos. Las escalas típicas de emocionalidad disminuyen

significativamente mientras la sesión de pruebas aumenta (por ejemplo, Doctor y Altman, 1969; Morris y Engle, 1981; Smith y Morris, 1976). En contraste, la preocupación no disminuye significativamente desde el comienzo hasta el final de un examen, a menos que la expectativa de desempeño aumente durante ese tiempo. El primero de los dos estudios reportados por Morris y Fulmer (1976) ilustra bien este principio, demostrando que los estudiantes que tomaron un ciclo de exámenes bajo condiciones normales (sin retroalimentación) manifestaron disminución de pretest a postest en emocionalidad. Los estudiantes que estuvieron recibiendo retroalimentación pregunta por pregunta (lo cual fue cierto, pero con efecto positivo) manifestaron disminución tanto en preocupación como en emocionalidad.

Sin embargo, la evidencia con respecto a la activación y mantenimiento diferencial de la preocupación y emocionalidad es mixta, en el sentido de que algunas manipulaciones experimentales esperadas para que afecten la preocupación han sido encontradas afectando a las dos (o a ninguna de las dos). El segundo de los estudios reportado por Morris y Fulmer (1976), en una minuciosa investigación de los efectos interactivos de la retroalimentación y la importancia de la prueba de ansiedad, indicó el mismo patrón de activación para emocionalidad que se esperaba y se encontró para preocupación. En dos estudios hechos por Holroyd y colaboradores (Westbrook, Wolf, y Badhorn, 1978) encontraron

diferencias mínimas en los patrones de activación para preocupación y emocionalidad como una función de instrucciones evaluativas de tensión (las cuales activaron a las dos en un estudio y a ninguna de las dos en el otro), una condición dirigida al autoconocimiento (la cual tampoco activó a ninguna de las dos), y relajantes contra declaraciones atributivas estimulantes en lo que respecta a la ingestión de una droga (la cual afectó a las dos). Infortunadamente estos dos estudios usados con medidas de preocupación (un solo "porcentaje de tiempo de preocupación" dedicaron a cada reactivo) y emocionalidad (16 reactivos de "estado de ansiedad sin preocupación") cuya relación de las medidas usadas en otros estudios es desconocida.

Del mismo modo, algunos intentos para aumentar o disminuir la emocionalidad sin que afecte a la preocupación han sido infructuosos. En dos estudios sobre los efectos de la música tocada durante la prueba (Smith y Morris, 1976; 1977) se encontró que los tranquilizantes, con música de fondo "sedantes" no redujo ni a la emocionalidad ni a la preocupación, por el contrario reanimó, la música estimulante aumentó a las dos. Las instrucciones escritas sobre relajación implantadas en los materiales de prueba de Deffenbacher y Dietz (1978) disminuyeron equitativamente a la preocupación y emocionalidad, y Morris y Pérez (1972) encontraron, que las interrupciones no evaluativas durante el examen no tuvieron efectos de activación ni componente de

ansiedad.

Estos hallazgos mixtos concernientes a la activación y mantenimiento de la preocupación y emocionalidad plantean interesantes preguntas para una futura investigación. Por una parte es claro que la preocupación y respuestas emocionales, aunque conceptualmente independientes, covarian en situaciones específicas porque hay elementos sobresalientes de la activación de cada una de ellas. Por ejemplo, cualquier manipulación no "evaluativa" que teóricamente debiera afectar emocionalmente, solo puede afectar también a la preocupación porque esto no puede ser percibido por los estudiantes en forma separada del contexto evaluativo. Por otra parte, aquí no puede haber más preguntas substanciosas para ser tratadas, tal como si la emocionalidad debiera ser examinada con más componentes específicos. Esto puede ser fructífero para separar las reacciones fisiológicas actuales de la percepción de otras reacciones fisiológicas (Deffenbacher, 1980) o para separar procesos fisiológicos de aquellos que están asociados a la activación emocional y de aquellos que están asociados a la activación cognitiva (Geen, 1980).

Los estudios revisados de esta forma, lejos de tener del todo investigado acerca de la preocupación y emocionalidad como componentes de lo que viene a llamarse estado de ansiedad ante la prueba, siguiendo a Spielberger (1966) en su importante distinción entre estado de ansiedad y rasgo de

ansiedad (cf. Sieber, 1980). Estado de ansiedad se refiere a las experiencias pasajeras de tensión, aprehensión y activación del sistema nervioso autónomo en situaciones específicas, mientras que rasgo de ansiedad se refiere a la variable de la personalidad de propensión a la ansiedad, la tendencia a la experiencia del estado de ansiedad en una variedad de situaciones. En las sesiones siguientes, también se dedicará algo de atención al estudio de la preocupación y la emocionalidad como componentes del rasgo de ansiedad ante la prueba, esto es las tendencias relativamente estables de individuos con experiencia en preocupación y/o emocionalidad en situaciones de prueba.

Efectos sobre la ejecución.

Es bien sabido que los individuos con alto rasgo de ansiedad ante la prueba tienden a ejecutar con menos rendimiento bajo condiciones evaluativas de estrés, sin embargo la relación entre ansiedad y ejecución es muy compleja. La confianza que se tiene a la distinción preocupación-emocionalidad conducirá a un mejor entendimiento y predicción de las dificultades en la ejecución y para mejores técnicas de tratamiento que la prueba de ansiedad ha estimulado para otra investigación. Esta confianza es completamente consistente con avances recientes en la teoría de ansiedad ante la prueba, notablemente Sarason (por ejemplo 1972; 1975; Sarason y Stoops, 1978) hizo énfasis en la auto-

preocupación como el principal elemento involucrado en la experiencia de la ansiedad ante la prueba y su efecto en la ejecución, y Wine (1971; 1980) en su perspectiva del decremento de la ejecución cognitiva-atencional.

Cuando los estudiantes se mostraron preocupados con su propia autoevaluación y con las posibilidades negativas involucradas en la situación, sufrieron en la ejecución a causa de la pérdida de atención en la tarea que realizaron (Houston, 1977; Morris y Engle, 1981). La preocupación es justamente similar a un proceso cognitivo, mientras que emocionalidad no lo es, a menos que uno se preocupe cognitivamente con su propio proceso fisiológico, lo cual no es típicamente el caso. De hecho Hollandsdsworth, Glazeski, Kirkland, Jones y Van Norman (1979) observaron que las principales diferencias entre la elevada y baja ansiedad ante la prueba son que los estudiantes no mienten en su nivel de activación fisiológica durante los exámenes, salvo en sus reacciones cognitivas (debilidad contra facilidad).

De esta forma, la preocupación y emocionalidad son analizadas teóricamente para ser conceptualmente independientes en el sentido de que tienen efectos diferenciales sobre el desempeño intelectual. Los datos generalmente apoyan esta posición. En exámenes actuales, las diferencias en las correlaciones entre estado de preocupación y prueba de ejecución no son altas, pero hay consistencia: la

preocupación es el componente de ansiedad más consistente y más fuertemente relacionado (inversamente) con el desempeño académico, si en ello están implicadas las escalas de exámenes o grados académicos. (Morris, Finkelstein y Fisher, 1976; Morris, Kellaway, y Smith, 1978; Morris y Liebert, 1970). Deffenbacher (1980) demostró esto por medio de un reporte parcial de correlaciones de ansiedad-ejecución relacionadas en 5 estudios no publicados, y en los análisis de grupos de Doctor y Altman indicaron un efecto de interferencia general de preocupación en la ejecución; la emocionalidad se interfirió solo cuando las escalas de preocupación estuvieron bajas.

En el aprendizaje del uso de computadoras, O'Neil, Judd, y Hedl (1977) encontraron que la preocupación se correlaciona mucho más negativamente (-.45 a -.60) que las dos emocionalmente o el estado de ansiedad con la ejecución sugiriendo la conclusión de que la escala de ansiedad de 5 reactivos es el mejor índice de tensión pero que la escala de preocupación es la mejor predictora de ejecución y que ambas podrían ser usadas en investigaciones futuras. La escala de preocupación sola correlacionada negativamente con un examen de desempeño oral entre estudiantes de medicina (Bloch y Brackenridge, 1972) y con la prueba de Analogías de Miller ejecutada entre aspirantes a la escuela de graduados (Deffenbacher, 1977). En el último estudio, la emocionalidad interactuó con la preocupación para producir mayores efectos

de debilidad en el grupo alto en preocupación. Incluso considerando habilidades motoras tales como escribir a máquina, según Morris, Smith, Andrews, y Morris (1975), la emocionalidad no interfiere con la ejecución, solo preocupó en uno de los tres estudios.

Datos de estudios usando tareas intelectuales de laboratorio también mostraron efectos diferenciales de preocupación y emocionalidad sobre la ejecución. (por ejemplo, Morris y Pérez, 1972). Holroyd y colaboradores (1978) encontraron que el porcentaje de tiempo consumido en preocupación correlacionó a $-.86$ con anagramas de ejecución, mientras que el estado de ansiedad no relacionó con la ejecución. Deffenbacher (1978) encontró que los puntajes en ambas: una escala de interferencia generada en la tarea y una escala de preocupación estuvieron altas, negativamente relacionadas con anagramas de ejecución, diferente a una de emocionalidad. En un tipo de estudio diferente, Morris y Liebert (1969) seleccionaron sujetos con bases de altos y bajos niveles de rasgos de preocupación y rasgos de emocionalidad y los sometieron a diferentes grados de tensión ya que ellos habían ejecutado los subtests de la Escala de Inteligencia Wechsler para Adultos (WAIS). El típico efecto de interacción Ansiedad X Tensión en la ejecución se demostró por ser totalmente justificado debido a la interacción de la preocupación y la tensión (arreglado); el factor emocionalidad no estuvo contribuyendo. Liebling y Shaver

(1973) dedujeron una interesante idea de hallazgos tales como estos: igualando la preocupación y sus efectos con el concepto de 'objetivo-autoobservación', esto es, el foco de atención de uno mismo para ser evaluado. A pesar de que no usaron medidas de ansiedad, estas investigaciones produjeron el efecto preocupación X tensión sobre la ejecución en una tarea de laboratorio con manejo de autoobservación a través de la presencia o ausencia de sujetos frente a un espejo mientras estos trabajaban.

Una pregunta que no se ha contestado en lo que respecta a la preocupación y desempeño, es la relación que insta entre causa y efecto. En primer lugar, la preocupación antes y durante las pruebas puede interferir con el desempeño distrayendo la atención en la disposición del individuo para la prueba y en la tarea misma. Deffenbacher (1978) exploró los efectos de tres principios de interferencia: de preocupación, de emocionalidad y de la tarea misma (tarea generada) sobre el desempeño en anagramas entre sujetos con alta y baja ansiedad ante la prueba realizado bajo condiciones de tensión y de confianza. Los sujetos con alta ansiedad ante la prueba bajo condiciones de tensión tendieron a reportar más interferencia en los tres tipos y a ejecutar peor. sin embargo, la importancia de la preocupación e interferencia de la tarea generada, la cual fue altamente correlacionada, parece ser que significativamente son más altos los puntajes de esta que los de emocionalidad y que

están en más alta correlación con el desempeño.

Alternativamente, la preocupación puede reflejar inquietud acerca de las dificultades en la ejecución pasada y presente percibidas con exactitud, más que actuando como una causa de pobre desempeño, así que O'Neil, Judd y Hedl (1977) obtuvieron más altas correlaciones entre preocupación y ejecución cuando la preocupación fue registrada después de percibida la retroalimentación que cuando fue registrada antes de la retroalimentación dada. Obviamente, las dos explicaciones no son mutuamente exclusivas y los dos factores pueden operar simultáneamente. Las dos son consistentes con la distinción preocupación-emocionalidad y con los datos antes revisados, porque ninguno de los dos procesos involucra directamente a la emocionalidad.

Tratamiento de la Ansiedad ante la Prueba.

La revisión de la literatura que trata a la ansiedad ante la prueba indica que la distinción preocupación-emocionalidad es una mejor herramienta conceptual usada en diseños tentativos de tratamiento (por ejemplo, Meichenbaum, 1972; Reister, Stockton y Maultsby, 1977; Spielberger, Anton, y Bedell, 1976). El objetivo general es diseñar tratamientos que simultáneamente reduzca a las dos, la molestia de emocionalidad y la interferencia cognitiva de la preocupación. Como Wine (1980) puntualiza, sin embargo, la mayor parte de los intentos de tratamiento continuo se

enfocan primordialmente tanto en la prueba de ansiedad como en la emocionalidad. El propósito de la siguiente revisión seleccionada es para presentar los resultados de estudios que reportan datos de preocupación y emocionalidad que evalúan la poca efectividad del tratamiento de la ansiedad ante la prueba.

Revisiones comprensivas recientes (por ejemplo, Tryon, 1980) indican que los programas de tratamiento son típicamente efectivos en la disminución auto-reportada del rasgo de ansiedad ante la prueba. Así que no es sorprendente que los estudios utilizados en medidas de rasgo de preocupación y emocionalidad tengan reportados éxitos en pre y postratamientos tentativos incluyendo la desensibilización sistemática (Scrivner, 1974), la desensibilización plus por modelamiento (Richardson, O'Neil, y Grant, 1977), y modificación cognitiva (Srivner, 1974; Vagg, 1977). Por otra parte, la bioalimentación (Vagg, 1977), la exposición prolongada y la reestructuración cognitiva (Goldfried, Linehan y Smith, 1978) han sido cimentadas por no ser efectivas. Weibly (1979) redujo exitosamente la emocionalidad (pero no la preocupación) vía entrenamiento del manejo de la ansiedad, y Mc Cordick, Kaplan, Finn y Smith (1979) reportaron reducciones significativas en la preocupación mientras que la modificación cognitiva y el ensayo por modelamiento se usaron por separado.

A pesar de que cualquier generalización de estos

resultados es delicada. puede ser que el rasgo de preocupación sea más resistente al cambio que el rasgo de emocionalidad y requiera una más compleja aproximación cognitivamente orientada. Solo dos de estos 5 estudios reportaron mejoras en la ejecución de la prueba como resultado al tratamiento (Scrivner, 1974; Weibly, 1979).

Teóricamente, dividiendo a los sujetos ansiosos ante la prueba en subgrupos primordialmente de alta emocionalidad y alta preocupación parece ser prometedor, pero ni la modificación cognitiva vs. la desensibilización sistemática de Scrivner (1974), ni el entrenamiento de estudio-habilidades vs. desensibilización de Osterhouse (1972) fueron diferencialmente efectivos, en general, para sujetos así seleccionados. Hubo una excepción, en los hallazgos de Scrivner en que los sujetos con alto rasgo de emocionalidad experimentaron una mayor reducción en ansiedad debilitante que los sujetos con alto rasgo de preocupación, independientemente del tratamiento usado, sugiriendo nuevamente que la preocupación puede ser el componente de la ansiedad ante la prueba ya que es más resistente al cambio.

Una de las principales influencias de la literatura de la preocupación-emocionalidad en la investigación sobre la ansiedad ante la prueba puede verse en la utilización del incremento de medidas de estado de ansiedad ante la prueba en estudios de tratamiento. En 12 de 14 estudios en los cuales

el estado de preocupación ha sido evaluado. esto es, la escala de preocupación ha sido administrada en una situación de prueba postratamiento. los decrementos significativos en la preocupación han sido reportados como una función de procedimientos de tratamiento. (Las excepciones son los estudios de Grant, 1974, usando la desensibilización mas allá del modelamiento y Piner, 1978 usando desensibilización y meditación). Los tratamientos exitosos utilizados incluyen desensibilización sistemática (Deffenbacher y Parks, 1979; Snyder y Deffenbacher, 1977), relajación por autocontrol y desensibilización (Deffenbacher, Mathis y Michaels, 1979; Deffenbacher, Michaels, Michaels, y Daley, 1980; Deffenbacher y Parks, 1979; Kirkland y Hollandsworth, 1980; Osarchuk, 1976; Snyder y Deffenbacher, 1977), el entrenamiento del manejo de la ansiedad (Deffenbacher y cols. 1980; Thompson, Griebstein, y Kuhlenschmidt, 1980) el reforzamiento positivo oculo de ambas: atención y relajación (Finger y Galassi, 1977), meditación (Kirkland y Hollandsworth, 1980), reestructuración racional (Osarchuk, 1976), y entrenamiento de habilidades prueba-afecto (Kirkland y Hollandsworth, 1980).

No está claro que el tratamiento específico de los componentes cuente para la reducción de la preocupación, así como 8 de los estudios citados arriba contrastaron con 2 o mas aproximaciones de tratamiento y se encontró en ellos igual efectividad en reducción del estado de preocupación.

Sin embargo, como se esperaba para los 4 estudios tienen fundamento diferencial inefectivo en la aproximación de todas las terapias explícitamente cognitivas para la reducción del estado de preocupación y sus fundamentos para ser más efectiva. Goldfried y cols. (1978) demostraron la superioridad de la reestructuración sistemática racional a través de exposición prolongada (un énfasis emocional), ya que solo la aproximación cognitiva fue efectiva en la reducción de la preocupación. Roth Kaplan, McCordick y Twitchell (1979) y Cooley y Spiegler (1980) usaron programas cognitivo-conductuales combinados con programas solo conductuales y solo cognitivos, y los dos concluyeron que el tratamiento más efectivo fue el programa cognitivo administrado solo. Hahnloser (1974) comparó los mismos componentes de tratamiento y encontró que solo el programa cognitivo-conductual redujo la preocupación en un examen término medio (sin embargo, los 3 redujeron la preocupación en una tarea de laboratorio).

Las reducciones en el estado de preocupación realizadas en los 12 estudios citados arriba estuvieron algunas veces acompañados por la emocionalidad y/o hubo mejoras en la ejecución y algunas veces no. Con respecto al estado de emocionalidad, los decrementos significativos pre-posttratamiento entre los grupos de tratamiento específico fueron típicos, aunque las mejoras significativas igualmente comparadas ocurrieron para grupos control en solo cerca de la

mitad de los estudios (Deffenbacher y cols.: 1979, 1980; Ringer y Galassi 1977; Kaplan y cols. 1979, Osarchuck, 1976; Thompson y cols., 1980). No hay conexión aparente entre los tipos de tratamiento usados en los estudios y su ineffectividad en la reducción de la emocionalidad. Solo Kaplan y cols. (1979) encontraron efectos diferenciales en los métodos de tratamiento siendo superior la aproximación cognitiva. Al mismo tiempo, 4 de los 6 estudios que redujeron la preocupación cognitiva. Al mismo tiempo, 4 de los 6 estudios que redujeron la preocupación pero no la emocionalidad utilizaron terapias cognitivas explícitas.

Cinco de los 14 estudios que valoraron el estado de preocupación y emocionalidad mostraron efectos significativos de tratamiento sobre la ejecución. La variable decisiva contada para resultados positivos o negativos resultó ser la parecida a la medida usada para la ejecución; es decir, los resultados positivos se encontraron más a menudo cuando los grados académicos y los grados de puntajes promedio se usaron mientras se opusieron para pruebas tales como los anagramas, símbolos y dígitos, o el Wonderlic. Los cinco estudios reportaron diferencias en la ejecución (Deffenbacher y cols., 1979, 1980); Kirkland y Hollandsworth, 1980; Osarchuck, 1976; Thompson y cols., 1980), también reportaron diferencias en preocupación y cuatro de los cinco estudios reportaron diferencias en emocionalidad. Obviamente, hay muchos factores que contribuyeron en las diferencias de ejecución entre los

estudiantes, y aunque las variables en la ansiedad ante la prueba, especialmente la preocupación, están relacionadas negativamente de manera consistente en la ejecución, ellas cuentan típicamente con menos del 10% de la varianza en las medias de ejecución. En este caso, ahí no puede estar claramente garantizada tal reducción de la ansiedad ante la prueba al igual que la preocupación, repercutiría en el aprovechamiento de la ejecución, especialmente en las tareas de laboratorio.

Los resultados del estudio de Kirkland y Hollandsworth (1980), los cuales demostraron que el tratamiento de adquisición de habilidades fue algo más efectivo en reducción de la preocupación que los otros dos tratamientos efectivos: como son la meditación y la relajación, son particularmente notables en las dos apreciaciones. En primer lugar, la adquisición de habilidades que específicamente asignada para no reducir la emocionalidad porque de las investigaciones de los autores que emocionalmente no les impidió la ejecución y que los estudiantes podrían ser capaces de usar para la facilitación de la ejecución. De hecho, la emocionalidad (diferente a la preocupación) no fue reducida (en comparación con el grupo control) como una función del tratamiento de adquisición de habilidades.

En segundo lugar, el tratamiento de adquisición de habilidades fue cognitivo en esta aproximación, involucrando

tres componentes explícitos: estrategias efectivas de enseñanza prueba efecto, exposiciones instruccionales de auto-adaptación, y atención en el control de habilidades. Así que el programa se enfocó en el incremento de habilidades prueba-afecto y en la reducción de la preocupación. En suma, para reducir los puntajes en la preocupación, los sujetos con adquisición de habilidades reportaron pensamientos menos frecuentes acerca del nivel de su habilidad, acerca de cuanto tiempo estuvieron abandonados, acerca de que difícil estuvo cada reactivo, y acerca de lo pobre que estuvieron actuando, y su nivel de concentración fue más alto que el de otros sujetos, otorgando sus respuestas para un cuestionario de interferencia cognitiva y una escala de interferencia en la atención. La adquisición en el tratamiento de habilidades resultó con puntajes elevados en la escala de examen de conducta (indicando conducta afectiva de prueba-afecto), elevados puntajes en postratamiento de anagramas y un grado más elevado en puntaje promedio que todos los otros sujetos.

En resumen, en el subgrupo de la literatura común sobre el tratamiento de la ansiedad ante la prueba aquí revisado, la recomendación general revelada por revisiones recientes no son aplicables en cuanto a alivio de la preocupación. Los estados de preocupación responden bien a la mayoría de los procedimientos comunes, posiblemente esto sea mejor debido a lo explícito de los procedimientos cognitivos. Además cuando la ejecución es definida como grados académicos y como puntos

promedio de grado. las mejoras en la ejecución son generalmente también evidentes. Estos estudios reflejan el avance que se ha tenido y el curso futuro del que se espera sea fructífero. Sin embargo, las observaciones de Denney (1980) se mantienen vigentes. Hay poco acuerdo en cuanto a los componentes específicos de los programas de tratamiento que son responsables en la mejora de las mediciones.

CONCEPTOS RELACIONADOS.

Algunos grupos de investigación diferentes a aquellos que se han encargado de investigar la preocupación y emocionalidad recientemente han explorado lo inútil de las investigaciones multidimensionales del estudio de la ansiedad. Krohne (1978) habla de tres componentes de la ansiedad: a) uno fisiológico, activación súbita o componente de emocionalidad, b) un componente subjetivo, esto es, la percepción de activación y también de preocupación, y c) un componente conductual-motor. Schalling, Cronholm, y Asberg (1975) separaron los dos, rasgo y estado de ansiedad psíquica y componentes somáticos, aunque aquí parece haber poca similitud entre esto y la distinción preocupación-emocionalidad, lo psíquico abarca desde tensión muscular y preocupación, mientras que lo somático se refiere a la distracción acompañada de dolencias autónomas y somáticas.

Un impresionante programa de investigación (Davidson, 1978; Davidson y Schwartz, 1976; Schwartz, Davidson, y

Goleman, 1978) es altamente pertinente para la presente discusión, aunque esto fue aparentemente desarrollado independientemente de la literatura de preocupación-emocionalidad. Esta se distingue entre tres componentes de ansiedad y relajación: a) cognitiva (conocimiento consciente de sentimientos desagradables acerca de uno mismo o de estímulos externos, preocupación, imágenes visuales perturbadoras): b) somática (conocimiento de algunas cosas, tales como: timidez, taquicardia, y síntomas en el músculo esquelético): y atencional. Considerando el tratamiento, estos autores proponen que las formas de ansiedad pueden ser combinadas con varias técnicas de relajación que podrían ser más efectivas en la reducción de las mismas.

Schwartz y cols. (1978) desarrollaron un Cuestionario de Ansiedad Somática Cognitiva para evaluar estos componentes de rasgo de ansiedad y se pusieron felices al encontrar que un grupo de sujetos que siguieron un programa de ejercicio físico mínimo reportaron menos ansiedad somática que ansiedad cognitiva, mientras que un grupo regular de meditadores no reportó diferencias. (Las adaptaciones de este cuestionario se usaron en dos de los estudios de tratamiento de ansiedad ante la prueba revisados antes: Thompson y cols., 1980, y Kirkland y cols., 1980). El principal punto teórico enfatizado por este grupo de investigación es que los estados emocionales no son unitarios pero constan de procesos bio-conductuales específicos que guardan independencia

considerable con cualquier otro: concluyen ellos, sin embargo, tienden a reunirse en agrupaciones cognitivas (preocupación) y somáticas (emocionalidad).

Se debe tomar nota de que mientras la distinción preocupación-emocionalidad se desarrolló en el contexto de la investigación de la ansiedad ante la prueba, el paradigma descrito anteriormente implica un estudio más general de la ansiedad y la relajación. Parece obvio que la naturaleza de la experiencia de ansiedad ante la prueba debe ser esencialmente la misma al igual que las otras experiencias de ansiedad, tal como las ansiedades sociales interpersonales y las fobias. Observar, por ejemplo el trabajo de Morris, Spiegler, y Liebert (1974) acerca del miedo a las víboras (en el que la preocupación sola fue reducida por medio del tratamiento por modelamientos simbólico) y el estudio de Breznitz (1971) del tratamiento de la preocupación durante la solución de un problema social.

El estudio de la ansiedad social, en particular, muestra importantes semejanzas con el estudio de ansiedad ante la prueba. Según Watson y Friend (1969), y Morris y Gilliland (Nota 1), los dos aspectos primarios de rasgo de ansiedad social son "evitación social y tensión", es decir, molestia física o emocional en y un deseo para evitar la interacción social (esencialmente emocional), y "miedo de valoración negativa" (esencialmente preocupación). Crozier (1979)

recientemente se dio cuenta de las semejanzas entre la autopreocupación del estudiante en la ansiedad ante la prueba con la timidez personal. Probó al final, la renuencia a comprometerse en la interacción verbal e incrementó el autoconocimiento en contextos sociales. Morris y cols. (en prensa) fueron los primeros en evaluar realmente la preocupación y emocionalidad en un estudio de rasgos de ansiedad social. Ellos encontraron que los sujetos experimentaban elevada preocupación en previsión de interacción social solo si se encontraban las dos altas en rasgo de ansiedad social y estando en una situación de expectativa negativa.

AVANCES EN EVALUACION

La mayor parte de la investigación sobre preocupación y emocionalidad ha sido tratada con el carácter y efectos de estado de ansiedad ante la prueba, evaluada por cuestionarios, pidiendo a los sujetos que respondan con base en lo que ellos sienten en el momento. La distinción puede también aplicarse al estudio de rasgo de ansiedad ante la prueba, evaluada por cuestionarios, pidiendo a los sujetos que respondan con base en lo que generalmente ellos sienten acerca de las pruebas. Morris y Liebert (1969) usaron los reactivos del Cuestionario de Ansiedad ante la Prueba para preocupación y emocionalidad seleccionados con base en el soporte de validación para demostrar que el rasgo de preocupación predijo la ejecución bajo condiciones de tensión, mientras que la emocionalidad no. Osterhouse (1972,

1976; cf. Osipow y Kreinbring, 1974) crearon otro inventario de ansiedad ante la prueba con subescalas de preocupación y emocionalidad seleccionado con base en el soporte de validación). el cual ha sido usado en algunos estudios de tratamiento de la ansiedad ante la prueba. Solo recientemente se han aplicado métodos analíticos factoriales con combinaciones, pero con resultados alentadores. Hagtvet (1976) analizó 12 formas de respuesta de jóvenes adolescentes en tarea-ruera del tema y ratificó la misma estructura doble-factor (preocupación-emocionalidad) en respuestas de ambos sexos, masculinos y femeninos; esta estructura surgió del séptimo y octavo grados, pero no para sextos grados. Por otra parte, Richardson, O'Neil, Whitmore, y Judd (1977) no encontraron clasificación factorial-analítica en los reactivos de preocupación entre las respuestas de una gran muestra de estudiantes de colegio para los 37 reactivos de la Escala de Ansiedad ante la Prueba.

Una de las más importantes contribuciones recientes en las herramientas del investigador de la ansiedad ante la prueba es el desarrollo del Inventario de Ansiedad ante la Prueba de Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze, y Anton (1978). El propósito de la construcción de la prueba fue proporcionar una medida de este "rasgo de ansiedad en situación-específica" con subescalas de preocupación y emocionalidad. La selección del reactivo se basó en un análisis factorial inicial que produjo los dos factores

esperados y una validación transversal que conduce a un cambio en solo uno de los reactivos. Spielberger y cols. concluyen que las puntuaciones totales del Inventario de Ansiedad ante la Prueba son equivalentes a la muy usada Escala de Ansiedad ante la Prueba, el que la subescala de emocionalidad sea mejor predictora de las puntuaciones del estado de ansiedad (esto es, las puntuaciones de la escala A-estado del Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado; Spielberger, Gorsuch, y Lushene, 1970) de estudiantes en situaciones de prueba, y que la subescala de preocupación sola correlaciona con la de los estudiantes de grados con puntajes promedio.

La disponibilidad del Inventario de Ansiedad ante la Prueba debe hacer lo posible para probar mucho más a fondo la validez de la distinción preocupación-emocionalidad en el reino de rasgo de ansiedad ante la prueba. Como se advirtió con anterioridad, Weibly (1979) realizó significativas en la subescala de emocionalidad del Inventario de Ansiedad ante la Prueba, en contraste con la escala de preocupación como resultado del entrenamiento para el manejo de la ansiedad. Sin embargo, la comparación del Vagg (1978) de un procedimiento cognitivo rico en biorretroalimentación no realizó cambios diferenciales en las subescalas; el tratamiento cognitivo redujo a las dos y la biorretroalimentación no redujo a ninguna. Betz (1978) no encontró las escalas de preocupación y emocionalidad del Inventario de Ansiedad ante la Prueba para relacionar

diferencialmente a las variables matemáticas de ansiedad.

NUEVA EVIDENCIA ANALITICO FACTORIAL: UNA ESCALA REVISADA.

Cualquiera que sea el resultado final de tales estudios de rasgo de ansiedad ante la prueba, la aplicabilidad de la distinción preocupación-emocionalidad para el estudio del estado de ansiedad ante la prueba es claro. Por lo tanto, esto puede ser posible para demostrar la existencia de grupos divididos de reactivos de preocupación y emocionalidad en sujetos con experiencias en estado de ansiedad ante la prueba vía análisis factorial.

El propósito del presente estudio es para seleccionar los mejores reactivos de cada uno de los grupos en orden, para construir una perfecta escala de estado de preocupación-emocionalidad.

METODO:

En tres muestras de 488, 464 y 222 de estudiantes de psicología general, se administraron cuestionarios de 29,25 y 21 reactivos, respectivamente, inmediatamente antes de unos exámenes de curso regular, con instrucciones para responder según sus pensamientos comunes y sentimientos. Por todo, fueron evaluados 20 reactivos potencialmente emocionales y 27 reactivos potencialmente de preocupación inducidos por Spielberger y cols. (1970) de la escala de estado de ansiedad del inventario de Osterhouse (1972) y del cuestionario de

Liebert y Morris (1967). Los reactivos intercorrelacionados (producto-momento de Pearson) fueron analizados factorialmente por separado para cada muestra, usando los principales métodos componentes y rotaciones ortogonales y oblicuas para ayudar en la interpretación de los factores.

RESULTADOS:

Aún conociendo las combinaciones de los reactivos y el número variado de reactivos de preocupación y emocionalidad en cada aplicación, cada análisis factorial produjo factores de preocupación y emocionalidad claramente interpretables, cuyas correlaciones (siguiendo rotaciones oblicuas) fueron .23, .24, y .37 para las tres muestras. La tabla 1 muestra los factores, sus respectivos valores propios, y el percentil de varianza dado para cada uno, junto con el factor rotado (ortogonal) adjudicado para cada una de las muestras. Los reactivos referidos en la Tabla 1 están identificados por un número en la Tabla 2. La Tabla 3 muestra los cinco reactivos de emocionalidad y los cinco de preocupación escogidos que constituyen la versión resultante revisada del cuestionario de preocupación-emocionalidad completo con instrucciones para su aplicación. El criterio para seleccionar al reactivo incluyó para ambos la dimensión de la carga del reactivo sobre el factor apropiado y la diferencia entre la carga del reactivo sobre los dos factores.

Tablas completas de reactivos intercorrelacionados, el

factor no rotado adjudicado, y así cuatro están disponibles como requisito del primer autor.

Tabla 1
Carga del Factor Rotado

Reactivo ^a	Muestra 1 (n=488)			Muestra 2 (n=456)				Muestra 3 (n=4	
	E	NA	P	E	NA	P	?	P	E
Valor propio	12.50	2.91	1.41	8.77	3.15	1.51	1.07	8.63	1.93
% de varianza	43	10	5	35	13	6	4	41	9
1 (E)	.70	-.18	.02	.69	-.04	.00	.14	.14	.72
2 (E)	.29	-.17	.71	.29	-.09	.61	.14	.69	.17
3 (E)	.70	-.21	.07	.68	-.13	.14	.22	.14	.66
4 (E)								.71	.13
5 (E)	.78	-.30	.17	.74	-.21	.19	.13	.28	.74
6 (E)								.63	.05
7 (E)	.72	-.35	.24	.79	-.23	.20	.04	.38	.79
8 (E)	.15	-.14	.77	.06	-.31	.67	.01	.73	.13
9 (E)	.77	-.24	.19	.76	-.07	.22	.13	.30	.75
10 (P) ^b								.76	.19
10a	.01	.53	-.50	-.06	.72	-.41	-.04		
11	.55	-.36	.43					.48	.70
12	.45	-.27	.56	.48	-.22	.53	-.09	.66	.36
13	-.16	.62	-.32						
14	.63	-.28	.47						
15	.52	-.19	.38						
16	-.26	.71	-.16						
17	-.01	.73	-.03	-.12	.79	.02	.00		
18	-.14	.74	-.19	-.16	.77	-.32	.01		
19	.67	-.05	.06	.66	-.02	.13	.02		
20	.71	-.29	.27	.78	-.21	.18	.07		
21	-.16	.54	-.05	-.11	.60	.10	-.29		
22	.68	-.24	.19						
23	-.37	.75	-.10						
24	-.34	.78	-.11						
25	-.35	.76	-.16						
26	-.15	.63	-.42						
27				.42	-.20	.38	.18		
28								.64	.25
29	.51	-.05	.06						
30	.68	-.05	.13	.68	-.06	.13	.15		
31	.46	-.15	.32						
32	.78	-.29	.13	.76	-.17	.20	.17		
33	-.26	.79	-.12	-.26	.72	-.03	-.03		
34				-.16	.75	-.27	.01		
35				.00	.69	-.45	-.01		
36									
37				.19	-.06	.69	.19	.68	.27
38				.25	-.13	.69	.13		
39				.16	-.12	.11	.76		
40				.44	-.02	.12	.40		
41								.62	.26
42								.03	.39
43								.42	.54
44								.62	.36
45								.35	.36
46								.05	.54
47								.40	.59

Nota. E = emocionalidad, NA = sin ansiedad; P = preocupación. ? = no interpretable

^a Los reactivos identificados por medio de un número en la Tabla 2

^b Ver el reactivo 10a para Muestras 1 y 2.

Los reactivos de preocupación escogidos reflejan perspectivas negativas tan bien como preocupación con ejecución, autoevaluación e interés acerca de otras percepciones. Importantemente, los reactivos que incluyen la palabra preocupación no cargan diferencialmente sobre los factores de preocupación, indicando que la connotación de la palabra para esos estudiantes es mucho menos específica, quizá sinonimamente con ansiedad. Los reactivos de emocionalidad escogidos involucran datos psicológicos y reacciones somáticas, así como el uso de términos que connotan sobreactivación, nerviosismo y molestia afectiva generalizada.

Mientras que todos los reactivos de emocionalidad originales (Liebert y Morris, 1967) fueron considerados satisfactoriamente y no pudieron realmente ser improvisados, solo dos de los reactivos de preocupación originales (números de 8 y 10) se conservaron. De esta forma, las dos: homogeneidad y validez discriminante de la escala hubieran sido improvisadas por encima de la escala original. En la tercera muestra, la consistencia interna de las escalas de preocupación y emocionalidad fueron de .81 y .86 respectivamente. Las medias (y desviaciones estándar) fueron de 12.43 (4.68) y 9.17 (4.37), respectivamente. El total de los cinco reactivos de preocupación correlacionó .48 ($df=221$) con el total de los cinco reactivos de emocionalidad. La escala revisada de preocupación-emocionalidad ha sido

administrada a dos grupos adicionales de estudiantes de colegio en examen de colocación de carrera (Carden, 1979; Parks, 1980), y para las subescalas, $r(36) = .41$, respectivamente. Estas correlaciones de preocupación representan un aprovechamiento en validez discriminativa por encima de la escala original, mientras que las correlaciones entre las subescalas han sido reportadas con un rango entre .55 y .76 en situaciones de examen (Deffenbacher, 1980). La emocionalidad no se relacionó con la prueba de ejecución en los estudios de Carden y Parks (-.02 y -.08, respectivamente) pero la preocupación tampoco se relacionó con la ejecución (-.14 y -.20, respectivamente).

Tabla 2
Reactivos Evaluados de Preocupación y Emocionalidad Potencial.

1. Siento que mi corazón late rápido. (Emocionalidad)
2. Me siento arrepentido. (Preocupación)
3. Estoy tan tenso que mi estómago se trastorna. (Emocionalidad)
4. Estoy tan temeroso que hubiera estudiado más para este examen. (Preocupación)
5. Tengo una inquietud, sentimiento de preocupación. (Emocionalidad)
6. Siento que otros se decepcionarán de mí. (Preocupación)
7. Me siento nervioso (Emocionalidad)
8. Siento que no podré estar tan bien en este examen como yo quisiera. (Preocupación)
9. Siento pánico. (Emocionalidad)
10. No me siento muy seguro acerca de mi desempeño en este examen. (Preocupación)
11. Estoy preocupado.
12. Estoy preocupado acerca de las consecuencias del pobre desempeño.
13. Estoy contento.
14. Tengo una preocupación generalizada acerca de este examen.
15. Estoy ahora preocupado por posibles desgracias.
16. Me siento cómodo.
17. Me siento alegre.
18. Me siento seguro
19. Me siento sobreexcitado y desconcertado.
20. Estoy tenso
21. Me siento descansado.

22. Me siento trastornado.
23. Me siento tranquilo.
24. Me siento agusto.
25. Estoy relajado.
26. Me siento seguro de mi mismo.
27. Siento falta de confianza en mi mismo.
28. No me siento seguro de mi mismo.
29. Me siento ansioso.
30. Me siento tenso.
31. Me encuentro a mi mismo pensando de que tan brillantes son los otros estudiantes más que yo.
32. Estoy con miedo.
33. Me siento agradable.
34. Me siento contento y satisfecho.
35. Se que lo haré bien.
36. Mi boca está seca.
37. Estoy temeroso de que otros estudiantes estén mejor preparados de lo que yo estoy.
38. Siento que puedo darme una oportunidad debido a mi desempeño que otros mas bajos.
39. Tengo dolor de cabeza.
40. Mis manos están sudando.
41. Estoy preocupado acerca de la posibilidad de hacer un mal curso.
42. Estoy preocupado acerca de que otros den un vistazo a los resultados de este examen.
43. Estoy temeroso de no ser capaz de recordar preguntas que ya se.
44. Estoy temeroso de que este examen pueda contener material en el cual yo haya fallado sobre lo que estudié.

45. Me siento avergonzado y culpable.
46. Estoy preocupado de que yo no pueda terminar tan rápidamente como otros.
47. Estoy preocupado de que el maestro pueda pensar que soy un mal estudiante.

Tabla 3
Cuestionario Pre-examen.

Instrucciones: A la izquierda de cada una de las siguientes afirmaciones, están indicados sus sentimientos, actitudes, o pensamientos que ellos consideran es lo correcto ahora en relación a este examen de curso. Usar la siguiente escala numérica.

1. Las afirmaciones no describen mi situación actual.
2. La situación es apenas notoria.
3. La situación es moderada.
4. La situación es drástica.
5. La situación es drástica; las declaraciones describen mi situación actual muy bien.

_____ Siento que mi corazón late rápido. (Emocionalidad)

_____ Me siento arrepentido. (Preocupación)

_____ Estoy tan tenso que mi estómago se trastorna.
(Emocionalidad)

_____ Estoy tan temeroso que hubiera estudiado más para este examen. (Preocupación)

_____ Tengo una inquietud, sentimiento de preocupación.
(Emocionalidad)

_____ Siento que otros se decepcionarán de mí. (Preocupación)

- _____ Me siento nervioso. (Emocionalidad)
- _____ Siento que no podré estar tan bien en este examen como yo quisiera. (Preocupación)
- _____ Siento pánico. (Emocionalidad)
- _____ No me siento muy seguro acerca de mi desempeño en este examen. (Preocupación)

La selección de las subescalas de cinco reactivos se basó parcialmente en la utilidad de dichas escalas cortas en la investigación del estado de ansiedad, además de la necesidad de usar solo los reactivos más discriminativos. Sin embargo, aun cuando es uno de los deseos el usar una gran escala, los datos en la Tabla 2 indican los reactivos más probables a usarse: Los reactivos 19, 29, 30 y 32 para emocionalidad y los reactivos 12, 28, 37, 38, 41 y 44 para preocupación. Finalmente, debe tomarse en cuenta, que despreciar las modificaciones de las instrucciones y de los reactivos específicos en lo que respecta a los exámenes deben producir un cuestionario para que sea usado en otra investigación específica y de aplicación colectiva, tal como el estudio de ansiedad social.

CONSIDERACIONES TEORICAS ADICIONALES.

Debe ser claro por ahora que aunque esto es útil para hablar de ansiedad como un grupo de procesos o reacciones interrelacionadas, la ansiedad no es una simple reacción unitaria. Diversos elementos pueden ser aprendidos en forma

independiente y de esta manera avanzar bajo el control de diferentes normas ambientales. Nuestra conceptualización básica de los procesos de personalidad, tales como el fenómeno de ansiedad sigue los principios de interaccionismo, tal como fue descrito con detalle por Morris (1979), sosteniendo que la ocurrencia de ansiedad es una función conjunta de personalidades variables y de situaciones variables. Las personalidades variables consisten en tendencias cognitivas y conductuales adquiridas por personas con experiencias de aprendizaje individual y social. Estas tendencias interactúan con situaciones normales capaces de licitar respuestas de ansiedad. cf. las teorías de aprendizaje social de Bandura, 1977, y de Mischel, 1973. Dentro de esta tarea de construcción interaccional, la emocionalidad y la preocupación pueden ser distinguidas como seguidas una de la otra.

Es probable que el grupo de respuestas que cae por debajo del punto principal de emocionalidad sean respuestas psicológicas y percepciones asociadas, así como estados de sentimiento que se presentan como una función combinada del condicionamiento clásico de respuestas emocionales de estímulos ambientales y la presencia de estímulos incondicionados que naturalmente elicitán la activación emocional. De esta forma, la Emocionalidad en situaciones de prueba es un conjunto de a) respuestas emocionales condicionadas ante estímulos de examen, los cuales varían

entre individuos según sus historias condicionantes, y b) respuestas emocionales incondicionadas en gran parte independientes de la historia de condicionamiento, por ejemplo, estímulos nocivos, la presencia de otra gente y la existencia de un estado de incertidumbre. En suma, la emocionalidad está sujeta a ser un tipo de respuesta reflexiva, cada una condicionada o incondicionada, para estímulos ambientales específicos.

En contraste, parece ser que probablemente el grupo de respuestas cae por debajo del encabezado de preocupación que involucra algún proceso cognitivo más complicado, es decir, patrones aprendidos de pensamientos acerca de uno mismo, de su ejecución y resultados anticipados de situaciones potencialmente amenazadoras. Bandura se refiere a esos procesos autoevaluativos y procesos autoregulatorios. Las tendencias respecto a la preocupación, es decir, autopreocupación, autoevaluación negativa, y perspectivas negativas de ambas, una de naturaleza específica y una general, son aprendidas a través de experiencias individuales de éxito y fracaso, a través de evaluaciones y retroalimentaciones, cuando se afrontan situaciones similares de tensión.

La consistencia de las respuestas de preocupación en una situación de examen, por lo tanto varía: a) como una función de la historia de aprendizaje social de la persona y de su o sus interpretaciones cognitivas resultantes de la acumulación

de la experiencia pasada, y b) como una función de circunstancias ambientales capaces de elicitar el mismo tipo de cogniciones. preocupación, en gran parte experiencias independientes de aprendizaje pasado. Como Mischel explica, las situaciones que afectan considerablemente a la conducta por proporcionar información a personas en forma de señales, instrucciones y ejemplos.

De esta forma, la mucha preocupación es situacionalmente causada en sentido externo: Los estudiantes reciben información de que la tarea manual es difícil, que ellos no están aptos para eso y que las consecuencias son serias.

Así que, las respuestas de preocupación y emocionalidad son mantenidas para ser diferentes cualitativamente (afectivo versus cognitivo), desarrolladas directamente de experiencias de aprendizaje diferentes que pueden o no coincidir para un individuo dado, y bajo el control de diferentes estímulos situacionales que pueden o no coincidir en una situación dada. Así, uno puede tener aprendido solo un componente de ansiedad, los dos, o ninguno; la interacción persona-situación es la unidad de estudio. Esta conceptualización es consistente con la literatura revisada en este punto; al mismo tiempo, se sugieren numerosos caminos de investigación necesaria.

BIBLIOGRAFIA

- Abella, R. y Heslin, R. (1989). Appraisal processes, coping, and the regulation of stress-related emotions in a college examination. Basic and Applied Social Psychology, 10 (4), 311-327.
- Ajwani, J. (1986). Text anxiety and attitude towards the present examination system as correlates of academic achievement. Scientia Paedagogica Experimentalis, 23 (2), 193-202.
- Bauermeister, J. (1989). Estres de evaluación y reacciones de ansiedad ante la situación de examen. Avances en Psicología Clínica Latinoamericana, 7, 69-88.
- Benson, J. y Tippets, E. (1990), Confirmatory factor analysis of the Test Anxiety Inventory. En Ch. D. Spielberger y R. Diaz-Guerrero (Eds.). Cross-Cultural Anxiety, Vol. 4. (pp. 149-156) Washington: Hemisphere Publishing. (1990).
- Cofer, C. N. y Appley, M. N. (1975). Psicología de la motivación. México: Trillas.
- Hocevar, D. y El-Zahhar, N. (1988). Arousal, trait anxiety and the worry and emotionality components of test anxiety. Anxiety Research, 1 (2), 99-113.
- King, N.; Ollendick, T. y Gullone, E. (1991). Test anxiety in children and adolescents. Australian Psychologist, 26 (1), 25-32.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). Estrés y procesos cognitivos. México: Martínez Roca.

- Man, F., Blahus, F. y Spielberger, C. (1990). The relationship of Test Anxiety to Intelligence and Academic Performance. En Ch. D. Spielberger y R. Diaz-Guerrero (Eds.), Cross-Cultural Anxiety, Vol. 4. (pp. 183-191) Washington: Hemisphere Publishing. (1990).
- Morris, L., Davis, M. y Hutchings, C. (1981) Cognitive and Emotional Components of Anxiety: Literature Review and a Revised Worry-Emotionality Scale. Journal of Educational Psychology, 73, (4), 541-555.
- Penate, W. y Almeida, A. (1985). Ansiedad y predicción: Una interpretación paramétrica. Análisis y Modificación de Conducta, 11 (29), 409-424.
- Reese, H. y Lipsitt, L. (1975). Psicología experimental infantil. México: Trillas.
- Rhone, M. (1986). Measurement of test anxiety among selected Black adolescents: Appropriateness of four anxiety scales. Journal of School Psychology, 24 (3), 313-319.
- Schwenkmezger, P. y Laux, L. (1986). Trait anxiety, and emotionality in athletic competition. En Ch. D. Spielberger y R. Diaz-Guerrero (Eds.), Cross-Cultural Anxiety, Vol. 3. (pp. 75-77) Washington: Hemisphere Publishing. (1986).
- Sloboda, J. (1990). Combating examination stress among university students: Action research in an institutional context. British Journal of Guidance and Counselling, 18 (2), 124-136.
- Spielberger, C. (1980). Tensión y ansiedad. México: Harla.
- Thyer, B. y Papsdorf, J. (1982). Discriminant and concurrent validity of two commonly used measures of test anxiety. Educational and Psychological Measurement, 42 (4), 1197-1204.

- Ware, W.; Galassi, J. y Dew, K. (1990). The Test Anxiety Inventory: A confirmatory factor analysis. Anxiety Reserch, 3 (3), 205-212.
- Whittaker, J. (1979). La psicología social en el mundo de hoy. México: Trillas.
- Yates, G.; Hannell, G. y Lippett, R. (1985). Cognitive slippage, test anxiety and responses in a group testing situation. British Journal of Educational Psychology, 55 (1), 28-33.
- Zoller, U. y Ben-Chaim, D. (1989). Interaction between examination type, anxiety state, and academic achievement in college science: An action-oriented research. Journal of Research in Science Teaching, 26 (1), 65-77.