

126

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

0298684

ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES.
CORRELATOS DEMOGRÁFICOS, PSICOLÓGICOS
Y EDUCATIVOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO.



TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

MYRIAM LILIANA LÓPEZ DOMÍNGUEZ

DIRECTOR DE TESIS:

LIC. PABLO VALDERRAMA ITURBE

ASESORA

MTRA. LIZBETH VEGA PÉREZ

EXÁMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGÍA.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Y A TODOS LOS PROFESORES QUE CONTRIBUYERON EN
MI FORMACIÓN PROFESIONAL.

AL LIC. PABLO VALDERRAMA ITURBE
MI MAS SINCERA FELICITACIÓN POR SU
DEDICACIÓN Y ENTREGA EN ESTA MARAVI-
LLOSA CARRERA. **GRACIAS**, POR EL APOYO,
DEDICACIÓN, CONFIANZA Y PACIENCIA
QUE ME OTORGO DURANTE LA
REALIZACIÓN DE LA TESIS.

DEDICATORIAS

AL JURADO

A LA MTRA. LIZBETH VEGA PÉREZ

A LA MTRA. GILDA ROJAS FERNÁNDEZ

LIC. JOSÉ DE JESÚS CARLOS GUZMÁN

POR EL APOYO MORAL Y DEDICACIÓN.

AL LIC. GABRIEL VÁZQUEZ FERNÁNDEZ

**POR SU APOYO EN LA REALIZACIÓN DE MI TESIS
SIENDO RECTOR DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA.**

A MIS PADRES

RENE JESÚS LÓPEZ MÉNDEZ

BEATRIZ I. DOMÍNGUEZ RAMÍREZ

**PRINCIPALMENTE POR SU AMOR, APOYO
Y CONFIANZA. GRACIAS POR TODO.**

A MIS HERMANOS

DAVID, HERIBERTO Y ELIZABETH,

POR SU CARIÑO Y APOYO.

A MIS AMIGOS

**MARISOL, DULCE, MARIBEL,
CATALINA, ROBERTO, LESLIE,
BARBARA, JAVIER Y ALFREDO.**

**POR ESOS GRANDES MOMENTOS
QUE COMPARTIMOS DURANTE TODA LA
CARRERA.**

A PABLO RIVAS BARRÓN

**POR SU AMOR Y POR ESTAR CONMIGO
EN TODO MOMENTO.**

A DIOS

**POR HABERME PERMITIDO LLEGAR
HASTA ESTE MOMENTO DE MI VIDA
Y POR TODAS LAS BENDICIONES
QUE ME HA DADO**

ÍNDICE

CONTENIDO	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I	
LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES Y FENÓMENOS ASOCIADOS	
A. Las emociones: Enfoque cognoscitivo.....	7
B. Ansiedad ante los exámenes.....	11
C. Habilidades para el estudio.....	19
D. Salud general.....	26
E. Personalidad.....	29
CAPÍTULO II	
LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES UN ESTUDIO DE CAMPO	
Objetivo general.....	35
Objetivos específicos.....	35
CAPÍTULO III	
VARIABLES.....	36
CAPÍTULO IV	
MÉTODO	
A. Sujetos.....	39

B. Instrumentos.....	40
C. Procedimiento.....	44

CAPÍTULO V

RESULTADOS

A. Validez de la escala de ansiedad ante los exámenes.	46
B. Confiabilidad de la escala de ansiedad ante los Exámenes.....	49
C. Estadísticas descriptivas de la escala.....	50
D. Correlatos demográficos de la ansiedad ante exámenes	52
E. Correlatos administrativos de la ansiedad ante exámenes.....	55
F. Correlación con aprovechamiento escolar y variables educativas.....	58
G. Correlatos psicológicos de la ansiedad ante exámenes.	60

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN.....	62
SUGERENCIAS.....	65

BIBLIOGRAFÍA.....	66
-------------------	----

ANEXOS

Anexo A Cuestionario de actividades y Perfiles educativos	73
Anexo B Recomendaciones para afrontar la ansiedad.....	74

RESUMEN

Identificar algunos correlatos psicopedagógicos de los niveles de la ansiedad ante los exámenes fue el objetivo del presente estudio. Se validó y confiabilizó una escala para evaluar dicha ansiedad, la cual se aplicó a 635 estudiantes de nivel superior.

Se establecieron los baremos para la calificación de la Escala tomando como base la distribución percentilar; se comparó la ansiedad entre sexo, edad, semestre, carrera, alumnos regulares e irregulares, con las calificaciones, con el Cuestionario de Actividades de Estudio, con rangos de personalidad, (Cuestionario de Personalidad de Eysenck), y por último con los factores del Cuestionario General de Goldberg.

Esto se llevó a cabo a través de un análisis factorial, alpha de Cronbach, los programas FRECUENCIES, la prueba t de Student y las correlaciones de Pearson.

De acuerdo con los resultados obtenidos la escala que se utilizó, efectivamente mide ansiedad ante los exámenes. Con forme con los resultados de las comparaciones se concluye, que los apoyos psicopedagógicos más que orientarse a estrategias de estudio deberían estar orientados hacia estrategias de la salud mental.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la ansiedad en México se ha realizado principalmente en el ambiente clínico y psiquiátrico. Esta puede ser la razón por la cual no se le ha prestado tanta atención en el ámbito educativo. En este escenario la ansiedad puede repercutir de manera muy perjudicial, hablando particularmente de ansiedad ante los exámenes, ya que, cierto nivel de ansiedad puede actuar como aliado, pero un alto nivel puede ser un obstáculo provocando un bajo rendimiento o reprobación (aunque la persona sea perfectamente capaz y tenga conocimiento sobre los aspectos manejados en el examen).

En general, los estudios revisados sobre ansiedad ante los exámenes indican que los altos niveles de ansiedad provocan un bajo rendimiento en los exámenes, además de que hay niveles de ansiedad más altos en los exámenes más difíciles y donde se maneja una mayor información (Spielberger, 1980; Nichols-Hoppe y Beach, 1990; Seipp, 1991).

Con el fin de precisar algunos correlatos que influyen en la ansiedad, se manejan en el presente estudio los siguientes correlatos: demográficos (sexo, edad, semestre, licenciatura, retraso escolar), psicológicos (personalidad y salud general) y educativos (calificaciones, y actividades de estudio).

En la Universidad Latinoamericana fungía como Rector el Psic. Gabriel Vázquez y el Psic. Pablo Valderrama como Director de Planeación y Evaluación Institucional, Dirección que tiene la función de realizar estudios evaluativos que sirvan para determinar el estado de la Universidad así como también diseña sistemas de estadística institucional y coadyuva con las escuelas y departamentos en la elaboración de planes de desarrollo.

Por ello se dieron todas las facilidades para realizar el presente estudio dentro de las Prácticas Profesionales Integrales del área educativa y del Servicio Social. El estudio se llevó a cabo con estudiantes de las Licenciaturas de la Universidad, una institución interesada en este tema, con el fin de detectar a los estudiantes que en algún momento puedan obtener baja calificación y/o desertar de la institución. A través de los resultados obtenidos se podría obtener información que ayude a implementar los apoyos necesarios a los estudiantes, esto con el fin de optimizar el estudio de los universitarios. Elevando así los niveles académicos y bajar los índices de deserción.

En el primer capítulo de la investigación, se habla de una revisión de la literatura sobre los temas relacionados con la ansiedad ante los exámenes: emociones, habilidades de estudio, salud general y personalidad, con el fin de ampliar el panorama sobre el tema en cuestión.

En el segundo capítulo se plantean los objetivos de la investigación. De igual manera en el tercero se establecen tanto la variable dependiente como las independientes.

En el cuarto capítulo, se habla sobre algunos aspectos de la población, características de los instrumentos que se utilizaron además, se menciona el procedimiento que se siguió para llevar a cabo la investigación.

En el quinto capítulo se realizó una división de los resultados con el fin de facilitar su análisis.

En la discusión (capítulo sexto), se realizó el análisis de los resultados, comparando estos con la literatura revisada en el primer capítulo.

I. LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES Y FENÓMENOS ASOCIADOS.

A. LAS EMOCIONES: ENFOQUE COGNOSCITIVO.

Las emociones son fenómenos sociales que producen expresiones faciales y corporales, además son demasiadas las palabras que se pueden emplear para designar alguna emoción, igualmente para interpretar alguna expresión facial o del lenguaje hablado.

Pero no solo es difícil interpretar qué emoción expresa un individuo, sino que a veces también lo es para uno mismo. Esto debido a los cambios físicos, las sensaciones y sentimientos que se llegan a experimentar. Ciertas reacciones emocionales como la ansiedad, el miedo, la cólera, etcétera pueden dominar la percepción de la realidad e imprimir un determinado carácter a nuestro comportamiento. Esta reacción, aunque surge de algún suceso externo hacia el individuo, incluye aspectos internos a los que alude cuando describe sus sentimientos; por lo tanto, son estados afectivos con un alto grado de subjetividad (Cofer,1997).

Por lo general, las emociones son activadas externamente, aunque también puede ser internamente a través de la memoria y la imaginación.

Reeve (1994) plantea que son cuatro los componentes de la emoción:

- 1) Cognoscitivo-Subjetivo, que aporta el estado afectivo.
- 2) Fisiológico, se refiere a la actividad del sistema autónomo y hormonal.
- 3) Funcional que plantea el cómo se beneficia la persona de la emoción.

4) Expresivo, este es el componente conductual y social (Reeve, 1994, Pág.320-322).

Este mismo autor señala que para Arnold (1960, 1970) la emoción empieza con percibirse una evaluación del estímulo-acontecimiento donde la evaluación es el mecanismo cognitivo, después esto lleva a cambios fisiológicos (arousal) y la mezcla de la evaluación y el arousal da como resultado una emoción. La función de la evaluación en este caso es de informar el efecto que probablemente tendrá el acontecimiento con relación al bienestar de la persona, de tal manera que la evaluación produce una "tendencia sentida" o actividad fisiológica que hace que la persona se acerque o evite el acontecimiento-estímulo.

De acuerdo con lo anterior Arnold define emoción como "una tendencia sentida hacia algo evaluado como bueno o la evitación de algo evaluado como malo" (Arnold, 1960. Citado en Reeve 1994, pág. 336).

Esta idea de Arnold fue ampliada por Lazarus en el sentido de complementar las evaluaciones generales y preeliminarias de bueno/malo. De acuerdo con Lazarus se hacen evaluaciones de cierto tipo de malo como desafiante, amenazante, repulsivo, etc. Esto es, evaluaciones específicas que llevan a emociones igualmente específicas.

Lo que distingue a las dos teorías es que Lazarus plantea que cada emoción tiene su propio tipo de evaluación y su propia tendencia a la acción así como su propia expresión.

Para Lazarus y Folkman (1986) la emoción procede de la cognición; en otras palabras, nosotros (que tenemos una serie de valores y creencias, etc.) primero evaluamos lo que está ocurriendo y esta evaluación se convierte en la base para la aparición de la reacción emocional. Esto hace

que respondamos de cierta manera a la situación. Por lo tanto, la emoción y el arousal dependen de la forma en que construyamos la situación.

Aunque consideran la cognición como una condición necesaria de la emoción dicen que es un error conceptual afirmar que las emociones preceden a los pensamientos o viceversa. Esto llevaría a usar un esquema lineal y unidimensional que se opone a lo que plantean sobre las transacciones, mas bien es bidireccional.

La dirección depende del punto en que uno entre en el proceso. Así, por ejemplo, si empieza con 1) el pensamiento, continua con 2) la emoción y sigue con 3) el pensamiento, estamos en el punto 1) de la secuencia anterior y descubrimos que la cognición antecede y de cierta manera, determina la emoción. Y si comenzamos desde 2) descubrimos que es la emoción la que determina el pensamiento. Ambas suposiciones son correctas.

En resumen, la experiencia de la emoción incluye tres elementos fundidos:

- 1) Los pensamientos
- 2) Los impulsos a la acción y
- 3) Los cambios somáticos.

Cuando se ven por separado, no se pueden ver como emoción.

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1986), los aspectos conceptuales que aborda una teoría de la emoción incluyen dos tareas principales: la primera, es especificar las actividades cognitivas y de afrontamiento que hacen posible la traducción emocional, para de este modo incorporar los cambios que han tenido lugar en esa interacción y en las que sigan. La segunda, es pasar de la descripción a la determinación de las causas y de

las consecuencias, especificando las condiciones bajo las cuales se efectúa una evaluación.

Ya que en una situación emocional cambian muy rápidamente las relaciones con el entorno; la teoría de la evaluación cubre los cambios siempre y cuando el individuo reflexione sobre lo que ocurre y sobre sus propias reacciones emocionales. Pero el afrontamiento también modifica el entorno físico y social del que depende una relación emocional. Cada proceso de afrontamiento tiene implicaciones distintas para la emoción, tanto para la eficacia con que se afronta la situación como para la regulación directa de la emoción mediante desviaciones de la atención o mediante afrontamientos cognitivos del tipo de la negación el distanciamiento y la redefinición de la situación. Muchas de estas estrategias de afrontamiento alteran o distorsionan la evaluación inicial de tal modo que cambian también la emoción experimentada.

Lazarus y Folkman, (1991, Citado en Fernández y Martínez, 1993) señalan que la evaluación se refiere a las repercusiones y consecuencias de lo que se percibe como estímulo y está presente durante el estado de vigilia. Distinguen tres clases de EVALUACIÓN PRIMARIA.

- Evaluación irrelevante, el individuo en el encuentro con el medio, no conlleva consecuencias para éste.
- Benigno-positivo, ocurre si las consecuencias son positivas, es decir, si preservan, ayudan o logran el bienestar del individuo.
- Evaluación estresante, se incluyen las que significan daño-pérdida, amenaza y desafío, daño-pérdida, ya que el individuo ha recibido alguna lesión o daño a la estima propia que inciden en su estatus.

En la evaluación primaria se efectúa una serie de valoraciones que determinan si la situación que se enfrenta es irrelevante, y en tal caso no

se tendrán respuestas significativas al estímulo; si la situación es benigna-positiva, entonces se producen respuestas favorables a la aceptación del estímulo y emociones placenteras por la proximidad de éste. En el caso de que sea estresante se determina simultáneamente si producirá daño-pérdida, amenaza o desafío, lo que implica que se desarrollarán estrategias de afrontamiento que conduzcan a la acción.

Con respecto al desafío que está muy relacionado con la amenaza se diferencia 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 como miedo, ansiedad y mal humor.

La EVALUACIÓN SECUNDARIA surge cuando el individuo está bajo amenaza o desafío, y se quiere determinar qué se puede hacer.

Las evaluaciones secundarias de las estrategias de afrontamiento y las primarias, todas interactúan con el fin de determinar el grado de estrés, la intensidad y la calidad de la respuesta emocional.

La REEVALUACIÓN, como su nombre lo indica es una nueva evaluación de la evaluación inicial, tomando en cuenta otra información y/o situaciones personales o situacionales, con el fin de modificarla.

B. ANSIEDAD Y ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES.

La ansiedad se refiere a la compleja interacción entre el individuo y su ambiente; es un proceso que incluye una situación o presiones (llamadas agentes) externos, pensamientos internos, recuerdos y procesos

fisiológicos y reacciones desagradables provocadas por los estímulos productores de tensión (Spielberger,1980).

Cuando una persona considera una situación o algún estímulo amenazante, esto le provocará un estado de ansiedad, es decir, un estado en el que tendrá sensaciones de incertidumbre, aprensión, nerviosismo, y preocupación, así como también cambios fisiológicos.

La ansiedad se puede presentar en innumerable situaciones y circunstancias. Una de ellas (tema de este estudio) es la ansiedad ante los exámenes. La cual cada vez es de mayor importancia para la sociedad incluyendo en ésta al sector educativo (escuelas, áreas de apoyo y orientación, etc.). Puede afectar tanto a corto plazo como a largo plazo a los individuos en el área académica reflejándose esto en altos índices de reprobación, bajo aprovechamiento y deserción y por consiguiente afectar a la sociedad por las consecuencias que esto conlleva a nivel económico y social. Se han realizado diferentes investigaciones relacionadas con la ansiedad, pero solo pocas han tocado particularmente ansiedad ante los exámenes en México. Sólo hemos localizado los estudios de Valderrama, Fernández, Martínez y Zepeda (1994) y de Cuellar (1995). De aquí el interés por estudiar la ansiedad ante los exámenes académicos, relacionándola con otras variables que pueden influir en ésta.

Los componentes de la ansiedad ante los exámenes son:

- Preocupación: Se refiere a los pensamientos (elementos cognitivos) acerca de las consecuencias del fracaso.
- Emocionalidad: Se refiere a la percepción fisiológica-afectiva. Son las sensaciones desagradables y las reacciones fisiológicas provocadas por la tensión del examen. (Morris, Davis y Hutchings, 1981).

Frente al examen, los estudiantes con ansiedad dividen su atención entre las exigencias del examen y entre la preocupación y la autocrítica, lo cual distrae y favorece el bajo rendimiento.

Los componentes de la ansiedad contribuyen a un bajo rendimiento, es decir, los pensamientos de preocupación distraen de las tareas a la atención del individuo y las reacciones emocionales intensas conducen a errores y causan una represión que obstruye la memoria.

La ansiedad que produce incertidumbre, preocupación y confusión al grado de que imposibilite a la persona, en este caso a poner la mayor atención posible en el examen y lograr un buen desempeño en él, se le llama ANSIEDAD INHIBITORIA. Por lo contrario, la ansiedad que permite tener una adecuada ejecución en el examen, que "moviliza" a la persona, se le llama ANSIEDAD FACILITADORA.

La Prueba de Ansiedad de Logro Académico (Alpert y Haber, 1960), se diseñó para separar la ansiedad facilitadora y la ansiedad inhibidora en cuanto se relacionan con situaciones de ejecución de prueba. Ya que se consideran estos tipos independientes, se pueden separar en cuatro tipos (1)Facilitados, (2)Debilitados, (3)Intensamente afectados (individuos con elevadas puntuaciones en ambos tipos de ansiedad) y (4)No afectados (individuos con bajas puntuaciones en ambos tipos) (Eysenck, 1983, pág. 295).

Spielberger (1980) señala que Saranson y Mandler descubrieron en 1950 que los estudiantes universitarios con un "alto nivel de ansiedad en los exámenes" tenían un rendimiento más bajo en las pruebas de Inteligencia, comparados con aquellos con un "bajo nivel de ansiedad en los exámenes" particularmente cuando se les aplicaban en condiciones productoras de tensión y donde su ego era puesto a prueba. Por contraste, los primeros

tenían un mejor rendimiento comparados con los segundos, en condiciones donde se minimizaba la tensión.

Para ampliar el panorama con relación al estudio de la ansiedad ante los exámenes, a continuación se presenta una revisión de algunos trabajos relacionados con el tema:

Cuellar (1995) aplicó las Escalas de Preocupación-Emocionalidad y la de Ansiedad en Situaciones de Logro Académico (Alpert y Haber, 1960). A través de un análisis factorial se confirmó la existencia de los factores de Preocupación y Emocionalidad en la primera escala. Se obtuvo una escala paralela para la medición de la ansiedad aceptablemente confiable y válida. Al correlacionarse el factor de Preocupación y el factor Emocionalidad con la escala de Ansiedad inhibitoria, los resultados mostraron que la escala Preocupación-Emocionalidad muestra un buen nivel de validez concurrente lo que dice que es útil para medir ansiedad ante los exámenes. Además, se obtuvieron las normas percentilares por factor, por sexo y para cada uno de los factores de toda la muestra. Un resultado que es importante resaltar es que las mujeres reportaron mayores niveles de ansiedad que los hombres.

Cuellar (1995) validó y confiabilizó la escala de ansiedad ante situaciones de logro académico (Alpert y Haber, 1960), ya que esta escala no se había aplicado en nuestro país. En los resultados señala que se obtuvo un factor al que se denominó ansiedad inhibitoria correspondiendo al mismo factor de la escala original. El valor propio encontrado para el primer factor fue de 2.66870, explicando un 44.5% de la varianza total, el valor de consistencia interna fue de .74 (Cuellar, 1995, pág. 31-32)

En 1991, Seipp afirmó después de un estudio realizado, que la ansiedad va asociada a una pobre ejecución. Además describió a la ansiedad como un

constructo multifacético; prediciendo que la ejecución académica puede mejorar (proporcionando lo apoyos específicos) si la ansiedad es medida solo en términos de ansiedad ante la prueba y específicamente en términos de preocupación.

Muchas son las investigaciones realizadas en diferentes países donde se hacen comparaciones entre hombres y mujeres, entre edades, culturas, etcétera. A continuación se mencionan algunas de estas investigaciones.

Spielberger (1980) menciona que Luria vio que la tensión de los exámenes puede producir ya sea fuertes reacciones emocionales en algunos estudiantes, y poco o ningún afecto. Además de mencionar que en Yugoslavia se observó que más del 50% de los estudiantes experimentaron una ansiedad severa producida por los exámenes.

En un estudio realizado por Zeidner y Safir (1989) se examinaron los efectos del sexo, etnias y las clases sociales en niveles de la ansiedad ante la prueba, entre 416 estudiantes Israelitas. Se encontraron diferencias significativas en el sexo, además se encontró que las mujeres puntúan consistentemente más alto que los hombres a través de las culturas, niveles sociales y categorías de grado. Los alumnos con bajos status socioeconómicos también puntuaron consistentemente más alto que los alumnos de altos status socioeconómicos.

Después de hacer un estudio comparativo entre la India y las culturas Italianas, Sud y Anud (1990) encontraron que la ansiedad ante la prueba fue similar para los sujetos de ambas culturas. Además de que las mujeres de Licenciatura de la India reportaron un alto estrés, y en la prueba de Ansiedad preocupación y emocionalidad, las mujeres tuvieron puntuaciones más altas en preocupación que los hombres, esto en ambas culturas.

Estos mismos autores, en otro estudio realizado en 1991, concluyeron, que las mujeres de preparatoria de la India reportaron una mayor preocupación que las mujeres de la licenciatura. En contraste, tanto hombres como mujeres de la preparatoria de América reportaron mayor preocupación que hombres y mujeres de la licenciatura. Además de que mencionan que no hubo diferencias entre las dos muestras (de América y de la India) en Emocionalidad en relación con los niveles de educación.

Al realizar un estudio comparando las culturas y las diferencias sexuales entre Egipto, Brasil y Estados Unidos en la ansiedad ante la prueba con 296 hombres y 356 mujeres, se encontró que en Estados Unidos y Egipto hay una mayor puntuación en ansiedad tanto en preocupación como en emocionalidad en comparación con Brasil, en el cual también se encontró ansiedad pero sólo en la dimensión de emocionalidad. Además se menciona que en las 3 culturas las mujeres reportaron mayor preocupación-emocionalidad características de la ansiedad que los hombres. (El-Zahhar, y Hocevar, 1991).

Por su parte, Akande (1990) estudió la influencia de la educación (upbringing) urbana-rural en estudiantes Nigerianos. La muestra fue de 221 estudiantes (114 urbanos y 107 rurales). Los resultados reportaron que los jóvenes urbanos midieron mejor que los del grupo rural en ejecución académica y los estudiantes rurales tienen una mayor puntuación en la ansiedad ante la prueba.

Además de realizarse estudios comparativos, se han realizado con respecto a los tipos de exámenes 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 resolver en casa generaban menor ansiedad que los exámenes aplicados en el salón de clase, e incluso, los niveles de

ansiedad estuvieron 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.

Se ha estudiado también la influencia de la cantidad de información estudiada sobre los niveles de ansiedad reportados. Un ejemplo de esto es el estudio donde se reportó que hay una alta ansiedad en los sujetos que revisan más información y los que revisaron información donde en su mayor parte era redundante obtuvieron una baja ansiedad (Nichols-oppe y Beach, 1990.)

Con respecto a la dificultad de los exámenes, Spielberger (1980) reporta que en general el nivel de ansiedad es más alto en los exámenes más difíciles y que esto conlleva a tener dos desventajas ante el examen: por un lado la dificultad de las preguntas y por otro el nivel distorsionador de la ansiedad. Pero además menciona que una ansiedad moderada puede ser útil si ésta motiva al alumno a incrementar sus esfuerzos y a enfocar su atención al contenido del examen.

Herman (1990) exploró la relación entre la ansiedad ante la prueba (enfaticando el temor al fracaso), la emocionalidad y preocupación como predictores de la ejecución académica. Evaluando a 215 estudiantes, encontró que: (1) las características del temor al fracaso son el mejor predictor de la ejecución académica, (2) la emocionalidad, la preocupación y el temor al fracaso son medidas conceptualmente independientes de la ansiedad ante la prueba y, (3) el temor al fracaso pareció ser una característica latente para que en una situación de examen suba el estado de ansiedad.

En una investigación realizada en 1989 (Blankstein, Flett y Batten) examinaron la relación entre la ansiedad ante la prueba, autovaloración, solución de problemas, conductas y actitudes en 136 estudiantes. Estos contestaron el Test de Ansiedad ante la Prueba y el Inventario de Solución de Problemas. Los resultados indican que los sujetos que obtuvieron una puntuación alta en ansiedad ante la prueba son bajos en la solución de problemas. Un puntaje alto en ansiedad ante la prueba está asociado con la valoración disminuida del control personal y falta de confianza en situaciones de solución de problemas.

El Test de Ansiedad ante la Prueba también reportó que los sujetos tienen una gran tendencia a evadir la solución de problemas. Los resultados sugieren la necesidad de estrategias de intervención que se enfoquen directamente a la auto-percepción negativa en la ansiedad ante la prueba.

Un análisis de regresión reveló que la auto-regulación, auto-eficacia y la ansiedad ante la prueba emergieron como los mejores predictores de la ejecución. Los valores intrínsecos no tienen una influencia directa en la ejecución pero están fuertemente relacionados con la auto-regulación y las estrategias cognitivas usadas. (Pintrich y de-Groot, 1990).

Una investigación realizada por Gross (1990) menciona que los sujetos que reportaron experimentar mayor preocupación, presentaron con dificultad la ejecución de la examinación. Así como también reportaron más bajas puntuaciones en exámenes relativas a estas, en comparación con quienes creyeron tener menos Preocupación. Los resultados sugieren que la presencia de ansiedad ante la prueba hace que los estudiantes no puedan prepararse bien para los exámenes y así tienen una pobre ejecución en sus exámenes.

Mueller, Grove y Thompson (1991) llevaron a cabo un estudio donde fue medida la ansiedad ante la prueba y el grado de conciencia del estado de ánimo (Mood Awareness Questionnaire). Los resultados indican, con respecto a los sujetos quienes profesaron estar conscientes de su estado de ánimo, puede ser más probable que muestren perturbaciones en la ejecución, aunque los estados de ánimo fueran diferentes. No se encontraron relaciones específicas entre la ejecución y estados de ánimo perturbadores.

A continuación se hablará sobre: habilidades de estudio, Salud General y Personalidad aspectos relacionados con el tema.

C. HABILIDADES PARA EL ESTUDIO.

Dada la importancia que le da Monereo (1996) a los procedimientos (manera de actuar para conseguir un fin) de cada disciplina y a los generales cuyo uso es benéfico en diferentes áreas, habla de procedimientos disciplinares, los cuales son específicos de cada área (por ejemplo, empleo de formularios o pautas de registro y observación , etc.) y de procedimientos interdisciplinares o de aprendizaje, (por ejemplo, resumen subrayado, técnicas de anotación o mapas de conceptos, etc.)

Este mismo autor menciona que el uso reflexivo de los procedimientos, supone la utilización de estrategias de aprendizaje mientras, que la mera comprensión y utilización se acerca más al aprendizaje de las técnicas de estudio.

Weinstein y Underwood (1981) opinan que el término estrategias de aprendizaje se usa para designar ciertas competencias o capacidades que

los investigadores y personas involucradas en el campo han postulado como necesarias y útiles para un aprendizaje. Estas capacidades incluyen *hábitos de estudio* (sistema para tomar notas, preparación de exámenes); *habilidades de apoyo* (manejo de tiempo y arreglo de medio ambiente); *habilidades de autocontrol* (reducción de ansiedad y concentración) y el uso *estrategias de aprendizaje cognoscitivo* (elaboración imaginal y verbal).(Weinsten y Underwood, 1981, Citado en González, 1995).

Para Díaz-Barriga, Castañeda y Lule, 1986, Hernández, 1991. Las estrategias de aprendizaje son un conjunto de pasos o habilidades que el alumno adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz y Hernández, 1998)

Con respecto a las habilidades para el estudio, Locke (1995) plantea que el éxito académico no se atribuye al tiempo empleado en las actividades académicas, sino a la calidad del tiempo utilizado, ya que si los métodos que utilizan son insuficientes, no los emplean o los emplean inadecuadamente, como consecuencia de esto logran entender muy poco de lo que estudian y recuerdan poco de lo que lograron entender. En general, esto tiene muchas implicaciones tales como bajo rendimiento académico, reprobación y por último, pero más importante es la deserción escolar.

No se aprende solo con leer o escuchar, sino se hace un esfuerzo mental. Al respecto Staton (1979) plantea 6 principios psicológicos a seguir para un buen aprendizaje:

- **Motivación**, que es el querer hacer algo, si se siente motivado para el estudio entonces, se sabe exactamente lo que se espera obtener de éste además de que hay un interés para lograrlo.

- **Concentración**, es poner la mayor cantidad posible de atención, como dice el autor, la potencia absoluta de la mente sobre el material de aprender. Si se pone el 100% al material se logrará entender y recordarlo. Para que haya una concentración debe haber motivación e interés o curiosidad por el material.
- **Actitud**, se refiere al papel activo del alumno dentro del proceso de aprendizaje.
- **Organización**, para aprender con eficiencia antes de adentrarse al material a aprender se debe conocer la organización del material. A este método se le llama "del todo a las partes".
- **Comprensión**, los factores anteriores nos llevan a la comprensión ya que la actitud es la consecuencia del análisis y de la síntesis de los hechos e ideas (que son procesos reactivos), y la organización es necesaria para conocer la relación entre las partes de la información antes de comprender su significado e importancia.
- **Repetición**, para recordar una cosa se debe repetir frecuentemente dependiendo de la dificultad o de la materia que se trata. El procedimiento de repetición es el principio de la práctica distribuida. La repetición sola no garantiza el aprendizaje, hay que hacer uso de los factores anteriores.

Este mismo autor plantea algunos procedimientos que se pueden utilizar para aumentar la eficacia en el aprendizaje, procedimientos que se pueden utilizar como instrumentos para emplear los principios anteriores:

- ❖ **Anotar**, es el tomar notas organizadas, sistemáticas, coherentes y legibles, ya sea de las clases o de los libros. Haciendo uso del parafraseo.

Con respecto a la toma de apuntes, Jiménez y Alonso (1997) mencionan que en esta actividad intervienen varias capacidades perceptivas e intelectuales. Además de que es de suma importancia para no olvidar la información y no sea tiempo perdido el empleado.

Las ventajas de la toma de apuntes:

- Desarrolla la atención y concentración.
- Ayuda a recordar.
- Estar trabajando y a la vez memorizando.
- Ejercitar y desarrollar varias capacidades perceptivas e intelectuales.
- Poseer una información resumida y de primera mano.
- Facilitar el repaso y la retención necesarios para los exámenes.
- Prepararse para futuros aprendizajes.

Así mismo, mencionan que se necesitan 3 habilidades:

1. Escuchar atentamente (esto implica no hablar con sus compañeros y sentarse en un lugar próximo al profesor).
2. Captar las ideas más importantes (poniendo atención en la gesticulación del profesor, en las explicaciones y anotando definiciones, fórmulas y gráficas).
3. Tomar las notas anotando fecha, materia y título; anotando las ideas principales, la amplitud dependerá del tema o explicación.

- ❖ **Subrayar**, en los libros propios las ideas principales con el fin de que cuando se repase el material no se pierda el tiempo en encontrar los puntos importantes.

Izquierdo (1997) dice que este pretende resaltar lo esencial de un texto. Es una técnica para el desarrollo de la comprensión lectora y es una actividad de síntesis. Entre las utilidades que le encuentra están la facilitación para la concentración, motivación del proceso lector, economiza tiempo en los repasos, es una frase necesaria en la elaboración de esquemas.

Este mismo autor plantea tres fases del aprendizaje y de la realización de esta técnica:

1. Lectura rápida de todo el material.
2. Lectura atenta y reflexiva de cada párrafo.
3. De cada párrafo identificar y subrayar las ideas principales, complementarias y significativas.

- ❖ El **resumir**, es una exposición breve de los elementos esenciales del material revisado en clase o en un libro.

El empleo de esta técnica tiene 4 ventajas (Izquierdo, 1997):

1. Facilita una mejor comprensión de la lección.
2. La concentración mientras se estudia.
3. El conjunto de los resúmenes, es una ayuda para el repaso de los mismos y para preparar los exámenes.
4. Es muy útil en el repaso.

- ❖ El saber **escuchar** con atención al profesor para poder tomar notas, para comprender, etc.

El tiempo empleado (organización del horario) y el lugar de estudio (debe de reunir las condiciones necesarias para una buena concentración y para alcanzar los objetivos que uno se plantea en cuanto a tiempo, cantidad y calidad del estudio) son también factores importantes en el proceso de aprendizaje.

Con respecto a los profesores éstos tienen que evaluar de alguna manera el aprendizaje del alumno, tradicionalmente esto se hace a través de un examen, el cual no es un obstáculo si se ha estudiado adecuadamente, además de preparar el examen.

Una de las investigaciones realizadas en México es la de Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa (1993), donde emplearon el Cuestionario de Actividades de estudio y una prueba de comprensión de lectura (sobre temas académicos), en la cual se construyeron y se probaron reactivos que evaluaron diferentes tareas conceptuales identificadas como componentes relevantes para la comprensión de la lectura. En el estudio se analizó el uso de estrategias de estudio en una muestra de bachillerato (1893 estudiantes) con el fin de estimar la relación entre el uso sistemático de las estrategias y el desempeño académico de los alumnos en su nivel de comprensión de lectura y su promedio de calificaciones.

Algunos de los resultados muestran que 134 (7.5%) casi no estudian fuera de clases; 292 (16.6%) estudian una a dos horas a la semana, 427 (24.7%) de 2 a 4 horas a la semana, 571 (30.7%) 5 horas a la semana, 300 (16.7%) de 2 a 3 horas diarias y solo 70 (3.87%) 4 o más horas diarias.

Con relación a la comparación entre los alumnos de promedio alto y los de promedio bajo se observó una relación de "espejo", es decir, mientras que los alumnos de promedio bajo reportaban menos horas de estudio, menor

organización del material, menor persistencia en la lectura, menor repaso de los temas, etc., mientras que los alumnos de altos promedios reportan lo contrario, esto es, mayor número de horas de estudio, mayor organización del material, mayor persistencia en la lectura, etc. Por ejemplo, el 70.2% de los alumnos de bajo promedio, reportó que casi no estudian en casa, mientras que solo el 29% de los alumnos de alto promedio reportó no estudiar en casa.

Los indicadores específicos que obtuvieron un mayor peso en su valor predictivo del éxito académico son: programar las actividades de estudio, repasar sistemáticamente los temas con un criterio de dominio, ordenar y articular conceptualmente los temas que se estudian, identificar la información principal de un texto, explicar con propias palabras lo que se estudia y derivar las conclusiones centrales, pero la que tiene un peso por si misma son las habilidades de comprensión de lectura.

Gutiérrez, Ramos y Eysenck (1993) realizaron un estudio, en el cual formaron dos grupos, el primero con condiciones de estrés y el segundo con no estrés. Los sujetos con ansiedad tanto elevada como baja leyeron textos, mientras realizaban una tarea de supresión articulada, oían una grabación distractora o sin tarea concurrente alguna. Los resultados en relación con la eficacia en la comprensión indican las personas ansiosas mostraron menor eficacia que las no ansiosas, de modo que las primeras utilizaron más frecuentemente la articulación vocal, emplearon una mayor cantidad de recursos auxiliares de procedimiento y emplearon más tiempo que las no ansiosas para alcanzar el mismo nivel de comprensión. Los autores plantean que los efectos de la ansiedad sobre la eficacia se producen principalmente en situaciones de estrés. En general, el resultado fue el mismo para los dos grupos (grupo con un nivel de ansiedad alta y el grupo con un nivel de ansiedad baja). La diferencia en cuanto a

comprensión entre los grupos fue la cantidad mayor de tiempo empleado y más articulación vocal por el grupo con un nivel de ansiedad alta.

A. SALUD GENERAL.

Con relación a la salud del estudiante y a la personalidad se han realizado investigaciones tanto en México como en otros países; utilizándose diferentes instrumentos incluyendo los que forman parte de la batería de pruebas que se aplicó para el presente estudio.

Se han realizado muchas investigaciones con el Cuestionario General de Salud de Goldberg (CGS) que ponen en evidencia su efectividad como prueba de filtrado para detectar trastornos emocionales, pero primordialmente en ambientes clínicos y ambientes laborales; son pocas las investigaciones realizadas con jóvenes en ambiente educativos.

A continuación se hablará de algunas investigaciones realizadas en ambientes médicos, en las que se ha utilizado Cuestionario General de Salud en México.

Martínez, Medina-Mora y Campillo (1984) revisaron los expedientes de 98 personas que asistieron a la consulta médica general, 49 de ellos se consideraron como "casos" (sujetos que requieren atención psiquiátrica especializada, ya que presentaron puntuaciones altas en el CGS) y 49 "no casos" (sujetos mentalmente normales, ya que se presentaron puntuaciones bajas en el CGS). Esto con el objeto de determinar el costo de la atención y de los beneficios que reciben los pacientes.

Se analizaron todos los factores que contenía cada uno de los expedientes. En general, los resultados mostraron que en todos los factores revisados

los sujetos "caso" hacían un mayor uso de los servicios médicos, lo cual tiene una repercusión en el costo-beneficio de la atención médica general.

Así mismo (Ezbán y cols 1984), en un estudio para ver la proporción de casos con trastornos emocionales correctamente identificados por el CGS Se aplicó el CGS para probarlo como medida de evolución en pacientes sujetos a tratamiento, junto con una valoración psiquiátrica y una escala de funcionamiento social. Los instrumentos se aplicaron a 21 pacientes, de los cuales sólo se seleccionó a 17. Los resultados del estudio demostraron que el Cuestionario es sensible a los cambios que presentan los pacientes con el paso del tiempo, además de que la validez fue satisfactoria.

Otra investigación realizada en ambientes médicos la llevó a cabo Padilla y cols. (1984), con 501 pacientes con el fin de validar y estandarizar el Cuestionario General de Salud de Goldberg, un cuestionario que detectará los casos psiquiátricos potenciales y estimar la frecuencia de éstos, ya que en este estudio mencionan que son muchas las investigaciones que resaltan la importancia de detectar a estos casos, además de contar con un cuestionario válido. Como criterio de validez externa se utilizó la Entrevista Psiquiátrica Estandarizada CEPE, igualmente de Goldberg. Los resultados reportan que el CGS discriminó a los pacientes "no casos" y a los "casos", además reportan que puede ser un instrumento autoaplicable o puede ser aplicado por una persona no especializada. En relación con la comparación entre el sexo no se supo a ciencia cierta si las mujeres presentaron un mayor porcentaje de trastornos emocionales, la explicación que se da es que, la muestra tiene una mayor cantidad de mujeres, lo que puede ser la causa de que las mujeres reporten una mayor cantidad de trastornos emocionales.

Una de las investigaciones realizadas con jóvenes (295 alumnos) es la de Romero-Mendoza y Medina-Mora (1987) en su estudio aplicaron el CGS con

el fin de validar una versión breve del mismo, para detectar psicopatología en estudiantes universitarios, los resultados fueron: el 39.32% de la población estudiada presenta algún tipo de padecimiento que requería atención especializada. En el grupo de mujeres el 53.07% mostró síntomas de irritabilidad y el 51.84% de ansiedad y el 49.3% de ánimo depresivo. El 40.73% de disminución en concentración; 39.49% de fatiga y el 32.09% de alteraciones de sueño. Con relación a la versión breve se logró obtener una correlación de $r=+0.90$ por medio de la versión original. Con respecto a la versión breve los autores mencionan que tiene las mismas limitaciones que la versión de 60 reactivos.

Díaz, Romero y Gómez en 1996 señalaron que a pesar de que se han realizado evaluaciones de los estudiantes aplicando (1) la identificación del estudiante, (2) la encuesta socioeconómica, (3) encuesta acerca de posibles síntomas o señas de padecimientos que afectan a la salud durante los últimos 3 meses, (4) examen oftalmológico y (5) examen odontológico. No se había realizado ninguna evaluación de la salud mental (siendo que ésta puede influir en el desempeño académico), sino hasta 1986 que fue cuando se incluyeron 2 instrumentos de evaluación psicológica, el Cuestionario de Salud General (CGS) de D. P. Goldberg (1972) y el Inventario de Personalidad Multifacética de Minnesota. Llevaron a cabo una investigación con estudiantes (que ingresaron a la preparatoria y al nivel licenciatura de la U.N.A.M.) a los cuales se les aplicó los dos instrumentos mencionados.

Después de la aplicación, se detectó a los estudiantes que probablemente estaban enfermos y se les entrevistó (Entrevista Psiquiátrica Modificada). Algunos de los resultados reportados se mencionan a continuación. En lo que concierne a la primera etapa (la aplicación del CGS a 59,152 estudiantes de diferentes escuelas) se encontró que 52,111 (88%) no

presentó desórdenes mentales y 7,041 (12%), sí. Al comparar el estado de salud de los estudiantes al momento de contestar el Cuestionario y el momento de contestar la entrevista (3 meses después) se encontró que 552 estudiantes se sentían igual, 37 (5.2%) se sentía peor y 109 (16.8%) se sentía mejor.

Con relación a los síntomas reportados, los resultados muestran principalmente que 52 estudiantes reportaron estados de ánimo depresivos intensos, 46 reportaron síntomas somáticos intensos, 44 irritabilidad intensa y 33 ansiedad.

Después de elaborar un diagnóstico clínico se encontró que 235 estudiantes (33.2%) requerían orientación psicológica, 59 estudiantes (8.4%) asistencia psiquiátrica inmediata y solo 1 estudiante requería ser internado en una institución mental.

Por último, los resultados con respecto al MMPI fueron que 2166 estudiantes (3.6%) de los 59,942 presentaron características de alteración severa de personalidad.

Son varias las versiones breves del CGS que se manejan la de 30, la de 20 y la de 12 reactivos.

El presente estudio se realizó a través de una versión breve, la de 30 reactivos.

E. PERSONALIDAD.

Hans J. Eysenck (1916-1997) quien nació en Berlín, Alemania, pero trabajó fundamentalmente en Londres. Hijo de padres actores, su padre lo

disuadió de ser actor, estudió política por el odio que sentía por el régimen nazi, se volvió socialista pero, después dejó el partido porque tuvo reservas muy serias con él. Más tarde estudio Psicología en la Universidad de Londres y se orientó hacia la Psicometría. "Con el uso del análisis factorial, Eysenck concluyó que los trastornos podrían ser abarcados bajo dos factores de personalidad: Neuroticismo/Estabilidad y Extroversión/Introversión". (Engler, 1996, pág.301).

Eysenck continuó sus investigaciones con estos dos factores e investigó un tercero: Psicoticismo. Con estas dimensiones, Eysenck perfiló y formulado cuestionarios.

Eysenck es el autor del Cuestionario de Personalidad que forma parte de la batería de pruebas del presente estudio. A continuación revisaremos las *Dimensiones de la Personalidad* que mide dicho cuestionario:

❖ Extroversión-Introversión (E)

Una persona extrovertida es sociable, "le gusta reír y estar alegre" no le gusta estar sola, tiende a ser amistosa, necesita de emociones y suele ser impulsiva.

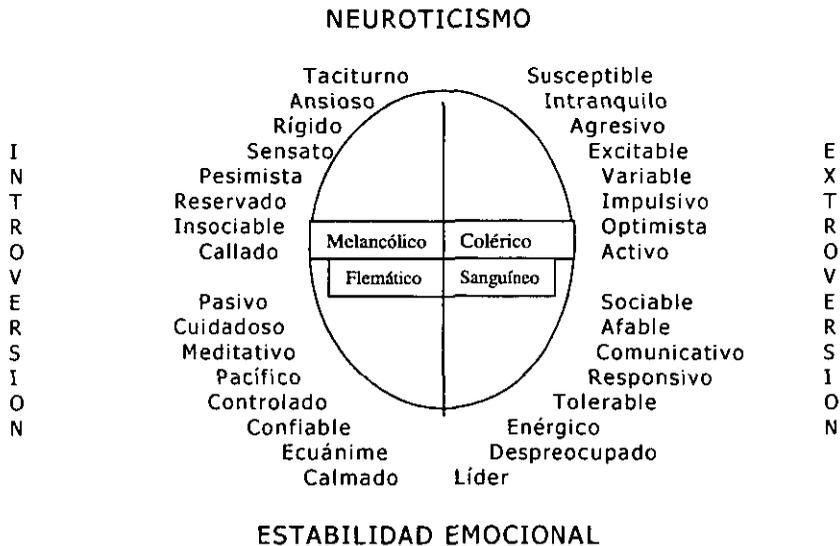
Las personas introvertidas por el contrario, son calladas, generalmente les gusta estar solas, son distantes y reservadas. Suelen planear su futuro y no son impulsivos por el contrario tratan de mantener sus sentimientos bajo control. Por lo tanto no tienden a perder compostura.

❖ Neuroticismo-Estabilidad (N)

Esta dimensión se refiere a la adaptación de una persona al ambiente y a la estabilidad de su conducta a través del tiempo. Así como a una baja tolerancia a las situaciones de estrés, sea físico o psicológico (situaciones de conflicto o "frustración"). Puntuaciones altas en esta dimensión son

indicadores de inestabilidad emocional y sobreactividad. Son personas que reaccionan con gran intensidad a todo tipo de estímulos y tienen problemas para volver a su estado normal; son malhumoradas, susceptibles, irritables, nerviosas, intranquilas y aprensivas. Por el contrario, las personas estables responden con lentitud y poca intensidad ya que son personas calmadas que después de perder la compostura la recobran fácilmente. Son personas excitables con menos facilidad, ecuanímenes, despreocupadas y confiables.

Eysenck resume en el siguiente esquema las dimensiones de la personalidad



En el círculo interno se muestran los cuatro temperamentos que propuso Hipócrates y en el externo se muestran los resultados de los estudios del

análisis factorial de las intercorrelaciones entre rasgos (Engler, 1996, pág. 305).

❖ Psicoticismo (P)

A diferencia de las dimensiones anteriores, Psicoticismo no tiene un polo opuesto, más bien es un elemento presente en diferente grado en las personas.

Las personas que obtienen puntuaciones altas en esta dimensión se caracterizan por ser solitarias, problemáticas, crueles, hostiles, faltas de sentimiento y empatía, gustan de divertirse a costa de los demás. Las puntuaciones altas suelen correlacionarse positivamente con medidas de rasgos como inmadurez, irresponsabilidad, independencia, etc. (Labrador, 1984; Eysenck y Lara, 1989).

Psicoticismo incluye algún grado de psicopatía: conducta antisocial, egocentrismo y ausencia de culpa. Eysenck (1975) enumera las características de las personas que obtienen puntuaciones altas en esta dimensión.

1. Solitario, no se preocupa por las personas
2. Problemático, no se adapta
3. Cruel, inhumano
4. Carece de sentimientos, insensible
5. Búsqueda de sensaciones, subexcitada
6. Hostil con los demás, agresivo
7. Le gustan las cosas extrañas inusuales
8. Hace caso omiso del peligro, temerario
9. Le gusta engañar a las personas, molestarlas

10. Participa en poca interacción personal; prefiere el sexo "impersonal"
(Engler, 1996, Pág. 306)

El Cuestionario de Personalidad de Eysenck (CPE) se ha utilizado en otros países latinoamericanos de habla hispana (Eysenck S., Porrara J., 1984, citado en Eysenck y Lara, 1989). Así como también en Australia, Francia, Islandia e Inglaterra donde se ha encontrado que las puntuaciones de los hombres y de las mujeres han sido similares mientras que en otros países las mujeres han obtenido puntuaciones mayores (Barrett P. y Eysenck S., 1984 citado en Eysenck y Lara, 1989).

Este Cuestionario fue utilizado por Eysenck y Lara (1989), quienes trabajaron con una muestra que estuvo compuesta por 474 hombres y 514 mujeres (mexicanos), los resultados mostraron que hay una gran similitud entre México e Inglaterra. Con relación a la comparación entre sexo se encontró que los hombres obtuvieron puntuaciones más altas en Psicoticismo que las mujeres (como en otros países) menores en Deseabilidad social o de mentiras (L) y Neuroticismo (N) más o menos lo mismo en Extraversión (E) pero los hombres tienden más hacia esta dirección.

Uno de los objetivos del estudio de Eysenck y Lara (1989) fue obtener la validez de constructo y la confiabilidad del Cuestionario de la Personalidad de Eysenck (CPE) en una muestra de 988 mexicanos. Los resultados señalan que todos los coeficientes de confiabilidad son satisfactoriamente altos, además de que casi todas las intercorrelaciones son bajas.

A continuación se presenta la tabla de coeficientes de confiabilidad e intercorrelaciones de CPE para México.

TABLA DE COEFICIENTES DE CONFIABILIDAD E INTERCORRELACIONES

CONFIABILIDAD		HOMBRES	MUJERES
	P	.76	.68
	E	.82	.82
	N	.87	.86
	L	.84	.82
INTERCORRELACIONES		HOMBRES	MUJERES
	PE	-.15	-.13
	PN	.33	.32
	PL	-.30	-.32
	EN	-.22	-.22
	EL	.06	.04
	NL	-.14	-.13

Con relación a estos resultados los autores mencionan que la puntuación de PL tanto para mujeres como para hombres están dentro de lo esperado, ya que en otros estudios se encuentra una relación importante entre P y L.

Concluyen los autores señalando que este estudio contribuye a reforzar la evidencia, basada en otras investigaciones de que P, E, N y L son constructos psicológicos que pueden ser medidos de manera válida y confiable.

Lo que nos muestra la literatura es que efectivamente hay muchos estudios que se enfocan a la ansiedad en diferentes ambientes, pero son escasos los estudios que lo hacen en ambientes educativos y mucho menos los que toman en cuenta varias variables relacionadas con el tema.

Con el fin de realizar un análisis más completo de los factores que pueden afectar el aprovechamiento académico (a través de la ansiedad ante los exámenes) se conjuntaron el área demográfica, la psicológica y la educativa.

II. LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES. UN ESTUDIO DE CAMPO.

OBJETIVO

Identificar algunos correlatos de los niveles de ansiedad ante los exámenes en una muestra de estudiantes universitarios.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A. VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

1. Definir la validez de constructo –vía análisis factorial- de la subescala de ansiedad inhibitoria de la Escala de Ansiedad en Situaciones de Logro Académico (Alpert y Haber, 1960), así como el grado de consistencia interna de dicha subescala.
2. Establecer los baremos para la calificación de la Escala tomando como base la distribución percentilar.

B. DEMOGRÁFICAS Y ADMINISTRATIVAS

3. Comparar los niveles de ansiedad reportados con el sexo, edad, semestre, carrera y los semestres pares y nones.

C. RELACIONES CON ÍNDICES DE APROVECHAMIENTO ESCOLAR Y VARIABLES EDUCATIVAS

4. Determinar el grado de correlación existente entre el nivel de ansiedad ante los exámenes reportado con las calificaciones obtenidas en dos semestres consecutivos (Agosto-Diciembre y Enero-Mayo).

5. Determinar el grado de correlación existente entre el nivel de ansiedad ante los exámenes reportado y los factores que mide el Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE).

D. RELACIONES CON OTRAS DIMENSIONES PSICOLÓGICAS

6. Establecer el grado de correlación entre los niveles reportados de ansiedad ante la prueba y las subescalas del Cuestionario General de Salud de Goldberg: estrés, depresión, trastornos del sueño y anhedonia.
7. Establecer el grado de correlación entre los niveles reportados de ansiedad ante la prueba y las dos dimensiones de la personalidad según Eysenck (Deseabilidad social y neuroticismo).

III. VARIABLES

VARIABLE DEPENDIENTE

- ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

DEFINICIÓN CONCEPTUAL

Spielberger define la ansiedad como una "reacción emocional que consiste en las sensaciones subjetivas de la tensión, el temor, el nerviosismo y la preocupación, así como una elevada actividad del sistema nervioso autónomo" (Spielberger, 1980).

DEFINICIÓN OPERACIONAL

Puntaje obtenido a través de la Escala de Ansiedad en Situaciones de Logro Académico (Alpert y Haber, 1960).

VARIABLES INDEPENDIENTES

A) DEMOGRÁFICOS

- SEXO
- EDAD

B) EDUCATIVOS

- SEMESTRE ACADÉMICO
- CARRERA QUE CURSA
- CALIFICACIONES

DEFINICIÓN CONCEPTUAL

La calificación “resume la ejecución del alumno en algún símbolo previamente seleccionado y convenido, además de sentar las bases para la evaluación; cumple con un conjunto de funciones específicas en el sistema educativo” (García, 1983).

DEFINICIÓN OPERACIONAL

Son las calificaciones obtenidas a lo largo de la licenciatura. Asignadas por los profesores para aprobar el ciclo escolar y cumplir con la reglamentación institucional.

- RETRASO ESCOLAR

DEFINICIÓN CONCEPTUAL

Años o semestres escolares perdidos por un sin número de razones.

DEFINICIÓN OPERACIONAL

Número de ciclos escolares que el alumno ha perdido en relación con la edad cronológica.

- ACTIVIDADES DE ESTUDIO O ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

DEFINICIÓN CONCEPTUAL

“Es un procedimiento (Conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz-Barriga, Castañeda y Lule 1986, Hernández,1991)” (Díaz y Hernández, 1998, Pág. 115).

DEFINICIÓN OPERACIONAL

Conjunto de respuestas que el alumno da al Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE), de Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa.

C) PSICOLÓGICOS

- SALUD GENERAL.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define Salud como “un estado de bienestar completo (físico, psíquico y social) y no simplemente la ausencia de enfermedad o de invalidaz”(San Martín, 1992, pág.12).

DEFINICIÓN OPERACIONAL

Puntaje obtenido en cada subescala del Cuestionario General de Salud de Goldberg.

▪ **PERSONALIDAD.**

DEFINICIÓN CONCEPTUAL

Eysenck la define como una "Organización más o menos estable y perdurable del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona, lo cual determina su adaptación única al ambiente" (Engler, 1996, Pág.303).

DEFINICIÓN OPERACIONAL

Puntaje obtenido en cada subescala del Cuestionario de Personalidad de Eysenck.

IV. MÉTODO

A. SUJETOS

Se evaluó a 639 alumnos de todas las Licenciaturas (59.2% de la población total existente en ese momento) de la Universidad Latinoamericana (escuela particular), la cual consta de seis carreras: Odontología, Comunicación y Relaciones Públicas, Derecho, Diseño gráfico, Administración y Contaduría e Informática. Todas las carreras turno vespertino, excepto Odontología donde se evaluó tanto turno matutino como vespertino.

Se realizó el estudio con estudiantes de las diferentes licenciaturas, como se puede observar en la siguiente tabla la muestra estuvo formada de 639 alumnos, de los cuales 395 eran mujeres (61.8) y 244 hombres (lo que equivale al 38% de la muestra evaluada).

FRECUENCIA Y PORCENTAJES DEL SEXO DE LA POBLACIÓN

SEXO	FRECUENCIA	%
Femenino	395	61.8
Masculino	244	38.0
Total	639	100.00

B. INSTRUMENTOS

EL CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES DE ESTUDIO (CAE) (Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa, 1993). Es un inventario de diagnóstico de estrategias de aprendizaje y estudio involucradas en las actividades académicas del alumno dentro y fuera de clase. El CAE esta integrado por diez subescalas que exploran las estrategias de estudio que influyen en su desempeño escolar; detectando sus necesidades específicas con el propósito de mejorar las formas de estudio, deficiencias en hábitos y/o fortalecer sus actividades de estudio.

Las subescalas son las siguientes:

1. Motivación para el estudio.
2. Organización de las actividades de estudio.
3. Concentración en el estudio.
4. Aplicación de estrategias de aprendizaje.
5. Comprensión y retención de las clases.
6. Búsqueda e integración de información.
7. Elaboración de trabajos en equipo.
8. Preparación de exámenes.
9. Solución de problemas.
10. Problemas que interfieren en el estudio.

El inventario contiene setenta reactivos con descripciones de estrategias de estudio. Cada reactivo incluye las respuestas en una escala con seis opciones. A fin de facilitar y homogeneizar las respuestas de los alumnos.

CUESTIONARIO GENERAL DE SALUD DE GOLDBERG. Permite medir cuatro escalas y un factor general de salud, las cuales muestran incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Este cuestionario evalúa la severidad del trastorno al momento de la aplicación, en cada uno de los reactivos se le pide al sujeto que haga una comparación entre el grado en que experimenta la pregunta en ese momento con el grado con el cual lo experimenta generalmente. (Goldberg D. 1972, citado en Romero, M. y Medina-Mora, 1987).

Las escalas que mide son:

Depresión

Muestra a las personas que cuentan con una menor confianza en sí mismas, con poco optimismo hacia el futuro, que se sienten incapaces de resolver los problemas y superar sus sentimientos de tristeza.

Agotamiento

Permite medir la sensación de salud de las personas, qué tan cansados se sienten, si presentan pesadez en la cabeza, o el sentirse sin energía, etc.

Trastornos del sueño

Indican la presencia de problemas para conciliar el sueño, una dificultad para mantenerlo durante toda la noche o situaciones como el despertar más temprano sin poder volver a dormir.

Anhedonia (insatisfacción)

Mide el grado en que la persona disfruta de sus actividades cotidianas y de la gente que le rodea.

Este cuestionario lo componen 30 reactivos, con cuatro opciones de respuesta, estas dependen del reactivo.

El cuestionario tiene cuatro diferentes usos:

1. Para comparar el porcentaje de trastornos psiquiátricos en dos poblaciones diferentes, comparando los porcentajes y desviaciones estándar obtenida en cada población.
2. Para evaluar trastornos psiquiátricos de tal manera que es posible correlacionar con otras variables sociales y médicas.
3. Para evaluar a la misma población en varias ocasiones para observar los cambios ocurridos en trastornos psiquiátricos.
4. Para evaluar el predominio de enfermedades psiquiátricas menores en estudios transversales. (Díaz, Romero, y Gómez, 1996.)

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD DE EYSENCK (CPE). El cuestionario esta fundado en la observación de cuatro dimensiones principales de la personalidad, tales dimensiones son: Neuroticismo, Psicoticismo, Extraversión y Deseabilidad Social (o escala de mentira).

Las dimensiones que mide el instrumento, se refieren a conductas normales, no a síntomas. Las dimensiones del CPE se refieren a aquellas variables de personalidad que subyacen a la conducta, las cuales se vuelven patológicas solamente en casos extremos.

En la batería que se formó para la evaluación de los alumnos sólo se consideran dos de las cuatro dimensiones, las cuales son Neuroticismo y Deseabilidad social, éstas se refieren a:

Neuroticismo

La persona es malhumorada y preocupada, irritable, nerviosa, aprensiva, tensa y depresiva. Reacciona con gran intensidad a todo tipo de estímulos y se le dificulta recobrar su serenidad después de que ha experimentado una reacción emocional.

Deseabilidad social

Esta intenta medir la tendencia de las personas a responder de una manera socialmente aceptable, por lo tanto, es un indicador de mentira, dado que el entrevistado contesta en el sentido que cree que será bien visto.

El cuestionario consta de 41 reactivos los cuales sólo tienen dos opciones de respuesta: 1. NO y 2.SI. En el caso de que contesten que NO o SI más de 11 veces están falseando la información, es por eso que se llama deseabilidad social.

ESCALA DE ANSIEDAD EN SITUACIONES DE LOGRO ACADÉMICO
(ALPERT Y HABER, 1960.) Esta escala mide ansiedad mediante dos componentes: Ansiedad facilitadora y Ansiedad inhibitoria. En su estructura original comprende 12 reactivos, seis de la escala facilitadora y seis de la escala inhibitoria.

De esta escala sólo se consideró la subescala de ansiedad inhibitoria, ya que ésta puede contribuir a un bajo rendimiento académico o al fracaso académico en muchos estudiantes potencialmente capaces.

Cada uno de los reactivos tiene seis opciones de respuesta.

EL CUESTIONARIO DEMOGRÁFICO Incluye preguntas sobre: donde estudio la preparatoria, cual fue el promedio que obtuvo, cuanto tiempo tardo en concluirla, exámenes extraordinarios, como fue la preparación que recibió y su concepto como estudiante.

Todos los cuestionarios se reprodujeron en un solo documento, **"CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES Y PERFILES EDUCATIVOS"** (Ver Anexo).

C. PROCEDIMIENTO

Se aplicó la batería en el salón de clases a todos los estudiantes presentes en el momento de la aplicación. El mismo procedimiento se siguió con cada uno de los salones de las diferentes licenciaturas de la Universidad Latinoamericana.

La batería se contestó en un tiempo aproximado de 40 minutos, este no fue un tiempo establecido ya que, cada uno de los alumnos entregaron su batería solo hasta que la terminaron de contestar.

Se utilizó el programa estadístico SPSS para conformar una base de datos que permitiera concentrar la información generada al aplicar la batería de pruebas psicológicas a los estudiantes universitarios.

Se aplico el análisis factorial para definir la validez de constructo de la escala de ansiedad inhibitoria y el alpha de Crombach, para conocer la confiabilidad por consistencia interna de los factores.

Además, se utilizaron los programas FRECUENCIES para obtener las estadísticas descriptivas básicas de la escala, la prueba t de Student para comparar los promedios de 2 ó mas grupos y el ANOVA (Análisis de varianza) cuando se compararon medias de 3 o más grupos.

Correlaciones de Pearson para conocer el grado de asociación entre las diferentes variables de interés.

V. RESULTADOS

En la siguiente tabla se muestra el promedio de calificaciones de los alumnos, el cual oscila entre 7.69 (preparatoria) y 8.49 (secundaria).

TABLA NÚMERO 1

PROMEDIO DE CALIFICACIONES DE LOS DIFERENTES NIVELES DE LA POBLACIÓN.

Sexo	Calificaciones Secundaria	Calificaciones Preparatoria	Calificaciones Licenciatura
Femenino	8.49	8.02	8.42
Masculino	7.91	7.69	8.33
Total	8.29	7.89	8.37

A. VALIDEZ DE LA ESCALA DE ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

Con la finalidad de obtener la validez de la escala con la que estamos midiendo nuestra variable dependiente, se sometieron los datos de la muestra evaluada a un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax (n) el anterior análisis estadístico nos permite conocer la estructura del Cuestionario, lo que nos indica finalmente la validez de constructo del mismo (que es lo que realmente mide).

En la tabla Número 2 se muestran los resultados producto del análisis encontrándose que los reactivos se aglutinan en un solo factor al que hemos denominado "ansiedad inhibitoria". Este resultado es congruente con el estudio que dio origen a la escala original y replica los resultados encontrados por Cuellar 1995, quien aplicó la misma escala a una muestra de estudiantes del nivel secundaria.

Cuellar (1995) encontró que su factor tiene un valor propio de 2.66870 y explicaba el 45.3% de la varianza; en nuestro caso, encontramos un valor propio más alto y un factor que explica un porcentaje más alto de la varianza. Este resultado puede obedecer al hecho de que la muestra evaluada en la presente investigación fue de estudiantes de educación superior (Véase tabla número 2).

TABLA NÚMERO 2

ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA SUBESCALA DE ANSIEDAD INHIBITORIA DE ALPERT Y HABER (1960).

Reactivo	Comunalidad	Factor	Valor propio	Porc. de la varianza
142 Releer el examen para entender	.34251	1	3.64222	60.7
143 Olvidar las respuestas	.72176			
144 Nerviosismo	.74840			
145 La presión del tiempo me perturba	.54727			
146 Me bloqueo con preguntas difíciles	.69947			
147 Temor a baja calificación	.58281			

En la siguiente tabla se reportan las cargas factoriales que cada reactivo tiene sobre el factor encontrado. Como se puede observar las cargas son siempre mayores a .585 lo que indica que cada reactivo contribuye de una manera importante a la medición del factor evaluado.

TABLA NÚMERO 3

CARGAS FACTORIALES DE LA SUBESCALA DE ANSIEDAD INHIBITORIA DE LA ESCALA DE ANSIEDAD EN SITUACIONES DE LOGRO ACADÉMICO.

Reactivo	Carga factorial
142 Releer el examen para entender	.585
143 Olvidar las respuestas	.849
144 Nerviosismo	.865
145 La presión del tiempo me perturba	.739
146 Me bloqueo con preguntas difíciles	.836
147 Temor a baja calificación	.763

Por el motivo anterior ninguno de los 6 reactivos de la escala original salió del cuestionario definitivo.

Para confirmar la estructura que establecen los reactivos, se corrió un programa para establecer las correlaciones entre los reactivos, cuyos resultados se encuentran en la tabla número 4.

Las correlaciones encontradas van de .32 a .70, siendo todas ellas significativas al nivel de .001.

Los resultados anteriormente descritos nos muestran una escala con un buen nivel de validez, midiendo el constructo de "ansiedad inhibitoria".

TABLA NÚMERO 4

MATRIZ DE INTERCORRELACIONES ENTRE LOS REACTIVOS DE LA ESCALA.

	142	143	144	145	146	147
142	1.00					
143	.46	1.00				
144	.39	.70	1.00			
145	.32	.52	.59	1.00		
146	.36	.64	.69	.52	1.00	
147	.34	.55	.56	.48	.59	1.00

B. CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES.

Una vez definida la validez pasamos a la obtención de su grado de confiabilidad por el método de Consistencia interna del factor, de acuerdo con el procedimiento estadístico de alpha de Crombach. En la tabla número 5 se muestran los resultados obtenidos con este procedimiento.

TABLA NÚMERO 5

ANÁLISIS DE CONSISTENCIA INTERNA DE LA ESCALA

Reactivo	Correlación Item con el total de la escala	Si el Item es borrado alpha de la escala
142 Releer el examen para entender	.46	.87
143 Olvidar las respuestas	.75	.82
144 Nerviosismo	.76	.81
145 La presión del tiempo me perturba	.61	.84
146 Me bloqueo con preguntas difíciles	.72	.82
147 Temor a baja calificación	.64	.84

Las correlaciones de cada reactivo con el total de la escala también salieron altas y significativas. El alpha encontrada fue de 0.8625 y el alpha

estandarizada 0.8664. Lo anterior nos indica que el factor obtenido tiene un buen nivel de confiabilidad.

En síntesis, podemos afirmar que los 6 reactivos de la escala de ansiedad inhibitoria tienen un buen nivel de validez y de confiabilidad, lo que nos permite asegurar que podemos hacer una medición psicométricamente adecuada de los niveles de nuestra variable dependiente. Por ello, antes de pasar a establecer las comparaciones en los niveles de ansiedad ante los exámenes por cada una de las dimensiones evaluadas, pasaremos a analizar las estadísticas descriptivas de la escala.

C. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LA ESCALA DE ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES.

Se procedió a establecer los promedios y desviación estándar de los reactivos del factor "ansiedad inhibitoria", cuyo resultado se muestra en la tabla número 6.

TABLA NÚMERO 6

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LOS REACTIVOS DE LA ESCALA.

Reactivo	Promedio	Desviación Estándar
142 Releer el examen para entender	3.52	1.73
143 Olvidar las respuestas	2.85	1.58
144 Nerviosismo	2.56	1.58
145 La presión del tiempo me perturba	3.16	1.77
146 Me bloqueo con preguntas difíciles	2.35	1.51
147 Temor a baja calificación	2.73	1.67

Como se recordará, los reactivos se contestan en una escala que va de 1 (nunca o casi nunca) a 6 (siempre o casi siempre). Como se observa el valor más alto en un reactivo para toda población es de 3.52, lo que indica que un poco más de la mitad de las veces los alumnos reportaron que tienen que releer las preguntas de los exámenes para entenderlas bien. El reactivo con menos promedio fue el que preguntaba lo siguiente: "Cuando leo una pregunta difícil al inicio del examen me bloqueo aunque haya preguntas fáciles después". Las desviaciones estándar de todos los reactivos fueron homogéneas lo que indica que el grupo responde muy similarmente.

Con la finalidad de estar en posibilidad de utilizar la Escala de Ansiedad ante los Exámenes, con criterios comparativos en otras poblaciones, se obtuvo la distribución percentilar de los resultados, la cual se muestra en la tabla número 8. De tal manera que, utilizando los mismos reactivos con las mismas formas de respuesta, al sumar las contestaciones de los 6 reactivos y obtener un puntaje único, se puede definir un rango de ansiedad inhibitoria en comparación con la muestra original.

TABLA NÚMERO 7

PERCENTILES PARA LA MUESTRA TOTAL DE 635 ESTUDIANTES
DE NIVEL SUPERIOR

RANGO	PERCENTIL	ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES
SUPERIOR	95	30
	90	29
	85	27
SUPERIOR AL TERMINO MEDIO	80	27
	75	26
	70	26
MEDIO	65	25
	60	25
	55	25
TERMINO MEDIO	50	24
	45	24
	40	23
INFERIOR AL TERMINO MEDIO	35	23
	30	22
	25	22
	20	21
INFERIOR	15	21
	10	20
	5	19

D. CORRELATOS DEMOGRÁFICOS DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES.

Para establecer los posibles correlatos de la ansiedad ante los exámenes se utilizó la prueba T de Student (Cuando eran dos grupos) y el análisis de

varianza (cuando eran 3 o más), con la finalidad de establecer diferencias significativas en los promedios de los grupos contruidos.

En relación con las diferencias de SEXO, en la tabla número 8 se muestran los valores al haber aplicado la prueba T, en donde se encontró que no existen diferencias significativas en la ansiedad ante los exámenes en función del sexo de los alumnos.

TABLA NÚMERO 8
NIVELES DE ANSIEDAD COMPARADOS POR SEXO.

Sexo	Promedio	Desviación estándar	Valor t	gl	Significancia
Femenino	24.371	3.597	.90	632	.371
Masculino	24.120	3.135			

Dado el resultado anteriormente descrito, se decidió comparar el promedio de ansiedad por sexo en cada reactivo. Se encontraron diferencias significativas sólo en dos de los 6 reactivos; particularmente se demostró que la presión del tiempo perturba más a las mujeres que a los hombres y que la ansiedad afecta más la memoria de los hombres que de las mujeres (véase tabla 9).

TABLA NÚMERO 9

COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE ANSIEDAD POR SEXO, EN CADA REACTIVO DE LA ESCALA DE ANSIEDAD EN SITUACIONES DE LOGRO ACADÉMICO.

Pregunta	Sexo	Promedio	Desviación estándar	Valor t	Significancia
142 Releer el examen para entender	Femenino	3.45	1.7	-1.12	.26
	Masculino	3.61	1.7		
143 Olvidar las respuestas	Femenino	2.75	1.5	-1.95	.05
	Masculino	3.00	1.6		
144 Nerviosismo	Femenino	2.54	1.5	-.32	.74
	Masculino	2.58	1.6		
145 La presión del tiempo me perturba	Femenino	3.34	1.7	3.21	.001
	Masculino	2.88	1.7		
146 Me bloqueo con preguntas difíciles	Femenino	2.32	1.4	-.49	.62
	Masculino	2.38	1.6		
147 Temor a baja calificación	Femenino	2.67	1.6	-1.20	.23
	Masculino	2.83	1.7		

Con la finalidad de saber si la edad influye sobre los niveles de ansiedad ante los exámenes, se corrió el análisis de varianza en 5 grupos de edad en la que se distribuyó la población. El resultado obtenido fue que no hubo diferencias significativas en los diferentes grupos de edad, aunque el nivel de significancia estuvo muy cerca de .05.

En síntesis, la ansiedad es una reacción que aparece en los estudiantes evaluados independientemente de su sexo y de su edad; afecta a todos por igual.

TABLA NÚMERO 10
COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE ANSIEDAD POR EDAD.

Edad	Promedio	Desviación estándar	f	Significancia
17 a 19	24.82	3.33	2.08	.08
20 a 22	23.98	3.43		
23 a 25	24.17	3.72		
26 a 28	23.68	3.33		
29 en adelante	24.60	2.52		

E. CORRELATOS ADMINISTRATIVOS DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES.

Pasamos ahora a describir los resultados obtenidos al comparar (la distribución) los niveles de ansiedad en cuatro características educativas de la población evaluada: semestre, carrera cursada, retraso escolar y promedio de calificaciones.

Se aplicó el análisis de varianza a los promedios obtenidos de ansiedad ante los exámenes dependiendo del ciclo escolar que cursaba el alumno en su carrera, los resultados se muestran en la tabla número 11.

TABLA NÚMERO 11

COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE ANSIEDAD POR SEMESTRE.

Semestre	Promedio	Desviación estándar	f	Significancia
1	24.87	3.41	2.45	.009
2	24.42	3.52		
3	24.56	3.23		
4	22.67	4.00		
5	24.20	3.30		
6	23.26	3.41		
7	24.34	3.48		
8	24.06	3.35		
9	22.88	2.20		
10	23.58	2.35		

No existe una clara tendencia en el incremento o decremento de los niveles de ansiedad en función del semestre cursado; lo único que resalta, es que cada semestre par tiene un promedio mas bajo de ansiedad que su respectivo semestre non (a excepción de los dos últimos semestres. Estas diferencias provocaron un puntaje significativo en el análisis de varianza. Estos valores anticipan los resultados que más adelante se darán en torno a las diferencias entre los alumnos regulares e irregulares (porque los semestres pares normalmente son cursados por alumnos cuya edad es más alta en relación con el semestre cursado).

Por lo que respecta a la ansiedad manifestada dependiendo de la carrera cursada, los resultados mostraron que al respecto existen muy pocas diferencias entre las muestras evaluadas (ver tabla número 12).

TABLA NÚMERO 12

COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE ANSIEDAD POR CARRERA.

Carrera	Promedio	Desviación estándar	f	Significancia
Administración	23.71	3.00	.68	.63
Contaduría	24.27	2.79		
Informática	24.21	3.36		
Odontología	24.11	3.91		
Ciencias de la comunicación	24.56	3.43		
Derecho	24.41	3.07		

En la tabla número 13 se muestran los resultados obtenidos al aplicar la prueba T de Student encontrándose, ahora sí una diferencia estadísticamente significativa: los alumnos regulares manifiestan tener más alto los niveles de ansiedad que los alumnos irregulares.

TABLA NÚMERO 13

COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE ANSIEDAD ENTRE LOS ALUMNOS REGULARES Y LOS ALUMNOS IRREGULARES.

Alumnos	Promedio	Desviación estándar	Valor t	Significancia
Regulares	24.60	3.3	3.14	.002
Irregulares	23.64	3.6		

En síntesis, se observó que los niveles de ansiedad ante los exámenes no varían en función de la carrera que está estudiando, solo existen diferencias en función del ritmo de estudios que llevan.

F. CORRELACIÓN CON APROVECHAMIENTO ESCOLAR Y VARIABLES EDUCATIVAS.

Un dato de suma importancia para la intervención psicopedagógica en ámbitos educativos es establecer las posibles diferencias entre los niveles de ansiedad ante los exámenes y el promedio de las calificaciones que evalúan el aprovechamiento escolar de los estudiantes. Para obtener este resultado, se dividió a la muestra de acuerdo con la distribución de sus promedios de calificaciones en 3 grupos de alto, regular y bajo promedio. El resultado, poco esperable, fue que prácticamente tienen el mismo nivel de ansiedad los 3 grupos divididos por promedios.

TABLA NÚMERO 14
COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE ANSIEDAD CON
EL PROMEDIO DE CALIFICACIONES

	Media	Desviación estándar	f	Significancia
Promedio bajo (6 a 7.9)	24.29	3.68	.009	.99
Promedio regular (8 a 8.6)	24.26	3.38		
Promedio alto (8.7 a 10)	24.24	3.21		

Por último, en lo que refiere a las características académicas de la muestra evaluada, se dividió a los alumnos de acuerdo con su grado de retraso escolar en dos grandes grupos: regulares (cuya edad cronológica corresponde al ciclo escolar que socialmente es esperado) e irregulares (cuya edad es mayor al ciclo escolar que socialmente debiera cursar).

Además como parte de la evaluación de las relaciones entre niveles de ansiedad ante los exámenes y antecedentes educativos, se buscaron también las diferencias obtenidas en relación con las estrategias de estudio utilizadas.

Los resultados obtenidos en cada factor del CAE nos permitieron dividir a los grupos en dos a partir de la media; así, se aplicó la prueba t para comparar los niveles de ansiedad en grupos que utilizaban la estrategia evaluada de una manera continua Vs aquellos que las utilizan poco. En la Tabla No. 15 se muestran las escalas en las que se encontró significancia.

TABLA NÚMERO 15

COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE ANSIEDAD CON LOS FACTORES DEL CUESTIONARIO ACTIVIDADES DE ESTUDIO.

		Promedio	Desviación estándar	Valor t	Significancia
Búsqueda	>24.0	25.30	3.32	8.89	.000
	<24.0	22.99	3.13		
Comprensión	>36.4	24.76	3.36	3.35	.001
	<36.4	23.85	3.44		
Concentración	>21.4	25.34	3.58	7.27	.000
	<21.4	23.42	3.05		
Equipo	>21.3	24.89	3.32	4.33	.000
	<21.3	23.72	3.44		
Estrategias	>52.3	24.87	3.46	4.52	.000
	<52.3	23.65	3.30		
Exámenes	>25.2	24.86	3.41	4.04	.000
	<25.2	23.76	3.37		
Motivación	>27.8	25.11	3.23	6.61	.000
	<27.8	23.35	3.43		
Organización	>21.8	24.39	3.44	.74	.458
	<21.8	24.18	3.43		
Personales	>15.2	25.11	3.59	5.40	.000
	<15.2	23.65	3.17		
Solución	>21.2	25.30	3.39	7.29	.000
	<21.2	23.38	3.21		

Se observa que de los 10 factores que mide el CAE en nueve hay diferencias significativas. Los niveles de ansiedad son más altos en los alumnos que reportan utilizar mejores estrategias de aprendizaje.

G. CORRELATOS PSICOLÓGICOS DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES.

En esta sección se buscaron las asociaciones entre los niveles de ansiedad y los resultados obtenidos con el Cuestionario General de Salud de Goldberg y dos escalas del Cuestionario de Personalidad de Eysenck

En la tabla No.16 se muestran los resultados obtenidos al comparar los niveles de ansiedad dividiendo a la muestra en altos y bajos según un punto de corte, en cada uno de los factores que mide el CGS.

TABLA NÚMERO 16
COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE ANSIEDAD CON EL
CUESTIONARIO GENERAL DE SALUD DE GOLDBERG.

		Promedio	Desviación estándar	Valor t	Significancia
Agotamiento	>13.3	24.91	3.51	4.03	.000
	<13.3	23.81	3.30		
Depresión	>13.8	24.84	3.47	3.33	.001
	<13.8	23.92	3.36		
Sueño	>8.6	24.57	3.35	1.73	.08
	<8.6	24.09	3.47		
Anhedonia	>7.7	24.29	3.61	.06	.95
	<7.7	24.27	3.27		

En dos de las cuatro escalas hay diferencias significativas y en una más solo se mostró una tendencia. Los alumnos con altos niveles de agotamiento y de depresión reportan mayores niveles de ansiedad ante los exámenes.

En lo que respecta a los rasgos de personalidad medidos en este estudio, en la deseabilidad social No hubo diferencias significativas pero si en el grado de neuroticismo: alumnos con puntajes altos en neuroticismo

reportan mayores niveles de ansiedad ante los exámenes (véase tabla No. 17)

TABLA NÚMERO 17
COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE ANSIEDAD POR
RASGOS DE PERSONALIDAD.

Grupos		Promedio	Desviación estándar	Valor t	Significancia
Deseabilidad social	>9.84	24.31	3.53	.36	.720
	<9.84	24.21	3.36		
Neuroticismo	>31.8	24.80	3.402	3.79	.000
	<31.8	23.77	3.399		

VI. DISCUSIÓN

En el presente estudio se pretendió definir algunos correlatos de la ansiedad ante los exámenes. Para ello, era importante contar en primera instancia con un instrumento válido y confiable. Dada la experiencia de Cuellar (1995) en torno a una escala breve y válida, se decidió utilizarla nuevamente y obtener sus características psicométricas en la población objeto de esta investigación.

Así, el primer paso fue identificar la validez y la confiabilidad de la escala que media nuestra variable dependiente. Al aplicar el Cuestionario a los 639 sujetos, encontramos que un análisis factorial producía un solo factor denominado, por sus antecedentes teóricos: ansiedad inhibitoria. Esto replicó los resultados de Cuellar (1995) y confirmó que los 6 reactivos que componen la escala miden claramente la ansiedad ante los exámenes. Además, el grado de consistencia interna del factor se encontró en un nivel aceptable. Podemos concluir, por lo tanto que contamos con un instrumento breve pero válido y confiable para medir los niveles de ansiedad ante los exámenes en los estudiantes evaluados.

Además de lo anterior, se presenta en este reporte de investigación una distribución percentilar agrupada en rangos, lo que permite evaluar a cada sujeto de la muestra y ubicarlo en un rango de ansiedad ante los exámenes. Incluso, si se evalúa un estudiante con características similares a la de la muestra de este estudio, se podrá comparar con la misma y se estará en posibilidad de ubicarlo en un rango de ansiedad semejante al de la muestra original.

A diferencia de otros estudios, en el presente no se encontraron diferencias por sexo. Es probable que los altos niveles de educación que tienen las mujeres del estudio, contribuyan a un mayor control de la

misma, minimizando las diferencias de sexo que normalmente se encontraban en este tipo de estudios. De igual modo, la edad no es un factor que contribuya a tener mayor o menor nivel de ansiedad ante los exámenes.

La carrera cursada tampoco diferenció a los alumnos en sus niveles de ansiedad; esto quiere decir que el contenido de los planes de estudio de cada carrera en particular no está provocando resultados diferentes en los niveles de ansiedad.

Sorprendentemente tampoco encontramos diferencias cuando comparamos a los alumnos en función de su promedio de aprovechamiento escolar. El sentido común y los antecedentes teóricos hubiesen anticipado que las personas con altos niveles de ansiedad tuvieran calificaciones más bajas dado que esta perturba su ejecución académica. Sin embargo, en este estudio no se encontró una diferencia significativa por lo que es necesario realizar más estudios al respecto.

Lo que sorprende también son los resultados relacionados con los otros correlatos de tipo educativo: retraso escolar y estrategias de estudio. En el presente estudio se encontró que los alumnos que cursan regularmente sus estudios de acuerdo con su edad, manifestaron niveles de ansiedad más altos que los alumnos irregulares. Esto nos indica que tal vez se requiera cierto grado de presión para continuar regularmente los estudios por lo que los alumnos irregulares, al no sentir dicha presión, no han llevado sus estudios con la edad pedagógica normal (es decir, que corresponda su edad cronológica con el grado de estudios que cursa).

Esta hipótesis puede verse confirmada con el hecho de que en 9 de 10 estrategias de estudio, los alumnos con mayor capacidad para estudiar manifiestan también más ansiedad que los que reportaron utilizar baja

frecuencia de estrategias de estudio. Uno consideraría que saber estudiar y cursar regularmente los semestres ayudaría a reducir los niveles de ansiedad ante los exámenes. Sin embargo, nuestros datos indican que, al parecer, son los alumnos muy ansiosos los que buscan aplicar más estrategias de aprendizaje y que cursan regularmente sus estudios.

Por otra parte, se encontraron altos niveles de ansiedad en las personas más agotadas (estresadas) y las deprimidas, lo cual es congruente con lo esperado ya que sin los recursos psicológicos que ocupan estos estados emocionales, la capacidad autopercebida del alumno para enfrentar sus exámenes se ve mermada y provoca la presencia de mayores niveles de ansiedad. Lo mismo podría decirse de la presencia del Neuroticismo en las personas con altos niveles de ansiedad.

Todo lo anterior nos lleva a concluir que los apoyos psicopedagógicos que la universidad debe generar para reducir los niveles de ansiedad ante los exámenes en estudiantes evaluados, deben orientarse hacia estrategias de promoción de la salud mental más que a la habilitación de estrategias y hábitos de estudio.

SUGERENCIAS

1. Para investigaciones posteriores se sugiere ampliar la muestra con estudiantes no solo de instituciones privadas sino también públicas con el fin de obtener una muestra representativa y que las normas se puedan utilizar en el nivel superior.
2. Así mismo, equilibrar la cantidad de mujeres y hombres, con el fin de que se pueda realizar una comparación con la variable sexo.
3. Una investigación posterior podría servir para validar y confiabilizar la prueba ansiedad ante los exámenes (utilizada en el presente estudio) en una población estudiantil de nivel básico (primaria), con el fin de que pueda ser utilizada en está, obteniendo normas de calificación.
4. Además de enfocarse en los hábitos de estudio se sugiere, también tomar en cuenta, las estrategias de promoción de salud mental.

BIBLIOGRAFÍA

-  Akande, A. (1990)
Influence of urban-rural upbringing on Nigerian students test anxiety.
Psychological Reports, 67, (3, Pt 2) pág.1261-1262.
-  Blankstein, K., Flett, G. y Batten, I. (1989)
Test anxiety and problem-solving self-appraisals of college students.
Journal of Social-Behavior and Personality, 4, (5), Pág.531-540.
-  Cofer, C. (1997)
Motivación y emoción. México: Limusa.
-  Cuellar, G. (1995)
Análisis factorial confirmatorio, validez concurrente y normas para secundaria de la Escala de Preocupación-Emocionalidad. Tesis de Licenciatura. México: UNAM (Facultad de Psicología).
-  Díaz, A., Romero, M. y Gómez, C. (1996)
Mental health in a sample of first-year university students. A descriptive study of mexican population.
New trends in experimental and clinical psychiatry. 2, (4), pág. 231-241.
-  Díaz, F. Hernández, G. (1998)
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill, 115 Págs.
-  Di María, F., Di Nuovo, S., (1990)
Gender differences in social and test anxiety.
Personality and Individual Differences 11, (5), Pág.525-530.
-  El Zahhar, N. y Hocevar, D. (1991)
Cultural and sexual differences in test anxiety, trait anxiety and arousability: Egypt, Brazil, and the United States.
Journal of Cross Cultural Psychology, 22, (2), Pág.238-249.
-  Engler, B. (1996)
Introducción a las teorías de la personalidad. 4ta. Ed., México: Mc Graw Hil, Pág. 301-306.

- 📖 Eysenck, S. Y Lara M. (1989)
Un estudio transcultural de la personalidad en adultos mexicanos e ingleses.
Salud Mental. 12, (3), pág. 14-20.
- 📖 Eysenck, H. (1983)
Manual de psicología anormal. México: El Manual moderno, Pág. 295, 301.
- 📖 Ezbán, M., Medina-Mora, M., Peláez, O. y Padilla, P. (1984)
Sensibilidad el Cuestionario General de Salud de Goldberg para detectar la evolución de pacientes en tratamiento psiquiátrico.
Salud Mental. 7, (3), Pág.68-71.
- 📖 Fernández, A. y Martínez, E. (1993)
Características psicométricas de la versión mexicana de la escala de preocupación-emocionalidad para la medición de la ansiedad ante los exámenes académicos. Tesis de Licenciatura. México: UNAM (Facultad de Psicología).
- 📖 García, F. (1983)
Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar. México, Ciudad Universitaria. Pág. 157
- 📖 González, M. (1995)
Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para incrementar el rendimiento escolar en los alumnos que cursan el bachillerato tecnológico. Tesis de Licenciatura. México: UNAM (Facultad de Psicología).
- 📖 Gross, T. (1990)
General test and state anxiety in real examinations: State is not test anxiety.
Educational Research Quarterly, 14, (3), pág. 11-20.
- 📖 Gutiérrez, M., Ramos, P. y Eysenck, M. (1993)
Estrés, ansiedad y lectura: Eficacia vs eficiencia.
Cognitiva. 5, (1), pág. 77-93.
- 📖 Herman, W. (1990)
Fear of failure as a distinctive personality trait measure of test anxiety.
Journal of Research and Development in Education. 23, (3), pág. 180-185.

-  Izquierdo C. (1997)
Metodología del estudio. Guía para estudiantes y maestros.
México: Trillas. Pág. 23-27,57.
-  Jiménez J. y Alonso J. (1997)
Aprender a Estudiar. España:Akal. Pág. 134-135.
-  Labrador, F. (1984)
Los modelos factoriales-biológicos en el estudio de la personalidad. España: Desclée de Brouwer.
-  Lazarus, R. y Folkman, S. (1986)
Estrés y procesos cognitivos. España: Martínez Roca. Pag.281-305.
-  Locke, E. (1995)
Métodos y sistemas para aprender con eficiencia. México: Diana.
-  Martínez-Guerrero, J. y Sánchez-Sosa, J. (1993)
Estrategias de Aprendizaje: Análisis de hábitos de estudio en el desempeño académico de alumnos de bachillerato.
Revista Mexicana de Psicología, 10, (1), pág. 63-73.
-  Martínez, P., Medina-Mora, M. y Campillo, C. (1984)
Evaluación del costo de utilización de servicios en al práctica médica general.
Salud Mental. 7, (3), pág.63-67.
-  Monereo, V., Castelló, M. Clariana, Palma, M. Lluisa (1996)
Estrategias de aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. España: Ariel. Pág. 17-19.
-  Morris, L., Davis, M. y Hutchings, C. (1981)
Cognitive and emotional components of anxiety; literature review and a revised worry-emotional Sacale.
Journal of Educational Psychology. 4, (73), pág.541-555.
-  Muellar, J., Grove, T. y Thompson, W. (1991)
Mood dependent retrieval and mood awareness.
Cognition and emotion. 5, (4), Pág.331-349.

- 📖 Nichols-Hoppe, K., Beach, L. (1990)
The effects of test anxiety and task variables on predecisional information search.
Journal of Research in Personality, 24, (2), Pág.163-172.
- 📖 Padilla, P., Mas, C., Ezbán, M., Medina-Mora, M. y Peláez O. (1984)
Frecuencia de trastornos mentales en pacientes que asisten a la consulta general de un centro de salud.
Salud Mental. 7, (3), Pág.72-78.
- 📖 Pelechano, V. (1996)
Psicología de la personalidad. España: Ariel. Pág. 59-83.
- 📖 Pintrich, P.; de Groot, E. (1990)
Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Special Section: Motivation and efficacy in education: Research and new directions.
Journal-of-Educational-psychology, 82, (1), pág. 33-40.
- 📖 Reeve, J. (1994)
Motivación y emoción. España: McGraw-Hill.
- 📖 Romero, M. Y Medina-Mora, M. (1987)
Validez de una versión del Cuestionario General de Salud, para detectar psicopatología en estudiantes universitarios.
Salud Mental 10, (3), pág. 90-97.
- 📖 San Martín, H. (1992)
Salud y enfermedad. La prensa medica mexicana. 4ta. Edic. pág. 12
- 📖 Staton, T. (1979)
Cómo estudiar. México: Trillas.
- 📖 Seipp, B. (1991)
Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings.
Anxiety Research, 4, (1), pág. 27-41.
- 📖 Spielberger, C. (1980)
Tensión y ansiedad. México: Dimsa.
- 📖 Sud, Anup (1990)
A comparative study of test anxiety across Indian and Italian cultures. **Psychological Studies**, 35. (1), pág.69-75.

ESTA FICHA NO PERTENECE A LA BIBLIOTECA

-  Sud, Anup (1991)
Educational level differences on test anxiety within Indian and us cultures.
Journal of Personality and Clinical Studies, 2, (2), pág.131-136.
-  Valderrama, P. Fernandez, A. Martinez, E. Y Zepeda, H. (1994)
Ansiedad ante los exámenes. Validez y confiabilidad de la escala de preocupación-emocionalidad.
Psicología contemporánea. 1, (1), pág.73-79.
-  Zeidner, M.; Safir, M. (1989)
Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescents.
Journal of Genetic Psychology, 150, (2), pág.175-185.
-  Zoller, U. 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), p.65-77.

ANEXOS

Anexo A

CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES Y PERFILES EDUCATIVOS.

Sección I

Cuestionario de Actividades de Estudio.

Sección II

Cuestionario General de Salud de Goldberg.

Sección III

Cuestionario de Personalidad de Eysenck.

Sección IV

Escala de ansiedad en Situaciones de Logro Académico.

Sección V

Escala de estado de Ánimo de Salovey

• ENCUESTA DE LICENCIATURA.

UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

Cuestionario de Actividades y Perfiles Educativos.

NOMBRE _____ SEXO _____ EDAD _____ NÚM. CUESTIONARIO _____

BACHILLERATO _____ LICENCIATURA _____ POSGRADO EN _____

SEMESTRE O AÑO QUE CURSAS _____ TURNO _____ GRUPO _____ FECHA _____

El propósito de este cuestionario es investigar cuáles son las actividades de estudio que afectan el rendimiento académico de los alumnos. Asimismo, este instrumento trata de identificar necesidades específicas que puedas tener para mejorar tus estrategias de estudio. Por ello, es necesario que lo leas con atención y lo contestes con toda franqueza y honestidad.

La información obtenida de este cuestionario se usará exclusivamente con fines estadísticos y para diseñar programas orientados a mejorar el nivel académico de los estudiantes. No hay respuestas buenas ni malas, por lo tanto, no te preocupes por puntajes o calificaciones.

Las preguntas comienzan con un enunciado y después tienen varias posibilidades de respuesta para que puedas escoger la que más se ajuste a tu propio caso. Lee cuidadosamente cada enunciado y anota en el paréntesis de la derecha el número de la opción que describa lo que verdaderamente haces o eres. Esta información será de mucha utilidad para mejorar los servicios educativos que se otorgan en esta Universidad.

DE ANTEMANO, GRACIAS POR TU COLABORACION.

SECCION NUMERO I.

1. Cuando me pongo a estudiar (leer sin distraerme; contestar guías de estudio; hacer ejercicios; escribir resúmenes; etc.), habitualmente le dedico al estudio el siguiente tiempo efectivo:

1. Cuatro o más horas diarias 2. De dos a tres horas diarias 3. Alrededor de una hora diaria 4. De tres a cuatro horas semanales
5. De una a dos horas semanales 6. Casi no estudio

2. Cuando leo al estudiar, señalo en el libro los conceptos más importantes (subrayo, anoto al margen, encierro párrafos, etc.)

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

3. Mi situación económica me limita para cumplir satisfactoriamente con mis estudios

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

4. Escribo tanto cuando tomo apuntes en clase, que después no tengo tiempo de pasarlos en limpio

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

5. Tengo tantas cosas que hacer cuando salgo de la escuela, que no me da tiempo para estudiar

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

6. Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

7. Estudio más de lo que exigen los profesores

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

8. Organizo mi tiempo de estudio, programando las actividades que tengo que realizar

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

9. Cuando estudio, escribo en una hoja aparte los puntos más importantes de lo que voy leyendo

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

10. Cuando estudio, organizo los temas o el material en partes, para estudiarlos uno por uno

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

11. En el salón de clases, me siento en los lugares de adelante para poner más atención

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

12. Al terminar de estudiar me hago preguntas para saber qué aprendí y qué cosas todavía me fallan

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

13. En cada clase, tomo notas sobre los puntos más importantes, sin dejar de poner atención a lo que se explica

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

14. Cuando estudio un tema, leo otros libros sobre lo mismo para complementar lo que estoy estudiando

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

15. Cuando estudio temas difíciles, los repaso una y otra vez hasta dominarlos

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

16. Cuando hago un trabajo de investigación, voy a la biblioteca para seleccionar libros y revistas sobre el tema

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

17. Después de estudiar los temas para un examen, organizo mis notas desde los aspectos más generales hasta los conceptos más particulares

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

18. Se me dificulta resolver ecuaciones y operaciones matemáticas

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

19. Cuando tengo que estudiar o debo hacer un trabajo, me es difícil comenzar a hacerlo

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

20. Cuando estudio algún tema, busco mis propios ejemplos para asegurarme de que lo entendí

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

21. Cuando estoy en clase, voy pensando en cada cosa que explica el (la) profesor(a) para asegurarme de comprenderlo

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

22. Me esfuerzo por estudiar mejor que los demás

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

23. Cuando leo al estudiar, me distraigo pensando en otras cosas

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

24. Después de leer lo que tengo que estudiar, me reúno con otros compañeros para comentar sobre los puntos más importantes

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

25. Después de resolver un problema o una operación matemática, verifico que el resultado sea correcto y lógico

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

26. Me dan ganas de quedarme acostado (a) todo el día, aunque haya dormido bien

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

27. Cuando leo al estudiar, escribo algunas preguntas que después contesto en una segunda lectura

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

28. Cuando me preparo para un examen, escribo notas o ejercicios hasta estudiar a fondo cada tema

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

29. Siento que no valgo mucho

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

30. Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor cuando estudio

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

31. Cuando estoy estudiando me levanto para hacer otras cosas o dejo de estudiar por ratos

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

32. Después de estudiar para un examen, no hago ninguna otra tarea académica y trato de descansar

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

33. Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayuden a recordarlo

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

34. Me siento muy triste

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

35. Leo desde antes los temas que se van a ver en clase

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

36. Se me olvida con facilidad lo que se vio en la clase anterior

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

37. Antes de elaborar un trabajo, me aseguro de tener claros los criterios académicos que señaló el profesor

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

38. El tiempo que pasa desde el momento que veo un tema en clase, hasta que le doy el primer repaso en mis apuntes o en el libro, es:

1. De cuatro a ocho horas 2. De nueve a doce horas 3. De trece a veinticuatro horas 4. De dos a cuatro días 5. De cinco a siete días 6. Más de una semana

[]

39. Cuando resuelvo problemas, me gusta desarrollar nuevas ideas e hipótesis diferentes

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

40. Asisto a mis clases

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

41. Cuando resuelvo problemas, primero identifico lo que se busca y después procedo paso a paso hasta solucionarlo

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

42. Me gusta que mis trabajos sean de los mejores

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

43. Antes de resolver un problema, trato de analizarlo desde diferentes ángulos

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

44. Siento que hay cosas que me distraen en el lugar donde estudio

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

45. Cuando busco libro o revistas en la biblioteca, encuentro la información que necesito

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

46. No me puedo concentrar o me distraigo fácilmente

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

47. Cuando leo y encuentro palabras que desconozco, consulto el diccionario para anotar su significado

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

48. Cuando estudio en grupo con otros compañeros, de repente nos encontramos platicando de otras cosas

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

49. Cuando hago investigaciones o elaboro trabajos, sigo paso a paso un método sistemático

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

50. Cuando contesto una guía de estudio, trato de entender cada pregunta y luego busco información para anotar las respuestas

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

51. Escucho música o radio mientras estudio

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

52. Cuando estudio, lo hago en un lugar tranquilo, sin ruidos que me distraigan

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

53. Cuando leo, me voy imaginando lo que se describe en el libro que estoy estudiando

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

54. Estudio con la televisión encendida en el mismo cuarto o habitación

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

55. Cuando me preparo para un examen, le pido a algún(a) compañero(a) que me pregunte sobre lo que yo estudié

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

56. Cuando estoy contestando un examen, me pongo tan nervioso(a) que se me olvida lo que estudié

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

57. Cuando estudio, trato de relacionar las cosas nuevas que voy aprendiendo con lo que ya sabía

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

58. Al terminar de leer lo que estoy estudiando, saco mis propias conclusiones

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

59. Cuando empiezo a estudiar, me siento cansado(a) o me da sueño

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

60. Cuando el (la) profesor(a) pregunta algo en la clase, siento que lo sé, pero no puedo recordarlo

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

61. Cuando estudio para un examen, tengo tantas cosas que leer que no alcanzo a estudiar todos los temas

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

62. Participo activamente en clase (hago comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.)

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

63. Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que leí

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

64. Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

65. Llevo un horario de las actividades que tengo que realizar cada día de la semana

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

66. Cuando leo, trato de identificar la información principal del texto

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

67. Hago cuadros sinópticos para relacionar los conceptos principales de lo que estudié

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

68. Si me interrumpen cuando estoy estudiando, me cuesta trabajo retomar el tema

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

69. Cuando me reúno con otros compañeros para hacer un trabajo en equipo, participo en todo el trabajo

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

70. Duermo muy poco

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

SECCION NUMERO II.

71. ¿Te has sentido bien y con buena salud?

1. Mejor que antes 2. Igual que antes 3. Peor que antes 4. Mucho peor que antes

[]

72. ¿Has sentido que, por lo general, haces las cosas bien con toda tu capacidad?.

1. Mejor que antes 2. Igual que antes 3. Peor que antes 4. Mucho peor que antes

[]

73. ¿La llevas bien con todos los demás?

1. Mejor que antes 2. Igual que antes 3. Peor que antes 4. Mucho peor que antes

[]

74. Recientemente ¿Te has sentido agotado (a) y sin fuerzas para nada?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

75. ¿Has tenido pesadez en la cabeza o la sensación de que la cabeza tiene mucha presión?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

76. ¿Has tenido escalofríos o bochornos?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

77. ¿Has tenido dolores de cabeza?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

78. ¿Te has sentido lleno de vida y energía?

1. Más que antes 2. Igual que antes 3. Menos que antes 4. Mucho menos que antes

[]

79. ¿Te has sentido satisfecho con tu manera de hacer las cosas?

1. Más que antes 2. Igual que antes 3. Menos que antes 4. Mucho menos que antes

[]

80. ¿Sientes cariño y afecto por los que te rodean?

1. Más que antes 2. Igual que antes 3. Menos que antes 4. Mucho menos que antes

[]

81. ¿Te has sentido capaz de tomar decisiones?

1. Más que antes 2. Igual que antes 3. Menos que antes 4. Mucho menos que antes

[]

82. ¿Disfrutas tus actividades cotidianas?

1. Más que antes 2. Igual que antes 3. Menos que antes 4. Mucho menos que antes

[]

83. ¿Has pensado que juegas un papel útil en la vida?

1. Más que antes 2. Igual que antes 3. Menos que antes 4. Mucho menos que antes

[]

84. ¿Has tenido la sensación de estar enfermo?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

85. ¿Has tenido dificultad para dormirte o conciliar el sueño?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

86. ¿Has tenido dificultad para dormir toda la noche de un jalón?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

87. ¿Has pasado noches inquietas o intranquilas?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

88. ¿Te despiertas demasiado temprano y ya no puedes volver a dormir?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

89. ¿Te has sentido asustado y con mucho miedo sin que haya una buena razón?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

90. ¿Has perdido la confianza y la fe en ti mismo?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

91. ¿Sientes que no puedes esperar nada de la vida?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

92. ¿Te has sentido nervioso y a punto de estallar constantemente?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

93. ¿Has notado que a veces no puedes hacer nada a causa de tus nervios?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

94. ¿Has deseado estar muerto y lejos de todo?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

95. ¿Te sientes incapaz de resolver tus problemas?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

96. ¿Te has sentido irritado y de mal humor?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

97. ¿Te has sentido triste y deprimido?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

98. ¿Has pensado que no vales nada?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

99. ¿Has pensado en la posibilidad de quitarte la vida?

1. No 2. No creo 3. Alguna vez 4. Nunca

[]

100. ¿Has notado que la idea de quitarte la vida te viene REPETIDAMENTE a la cabeza?

1. No 2. No creo 3. Alguna vez 4. Nunca

[]

SECCION NUMERO III.

101. ¿Tienes a menudo altibajos en su estado de ánimo?.

1. NO 2. SI

[]

102. ¿Te sientes alguna vez decaído (a), sin ninguna razón?.

1. NO 2. SI

[]

103. ¿En alguna ocasión has tomado más de lo que te correspondía por ambicioso (a)?.

1. NO 2. SI

[]

104. ¿Te preocupas a menudo por las cosas que no deberías haber dicho o hecho?.

1. NO 2. SI

[]

105. ¿Eres una persona irritable?.

1. NO 2. SI

[]

106. ¿Le has echado alguna vez la culpa a alguien de algo que tú eras responsable?.

1. NO 2. SI

[]

107. ¿Te sientes fácilmente herido (a) en tus sentimientos?.

1. NO 2. SI

[]

108. ¿Son buenos y convenientes todos tus hábitos?.

1. NO 2. SI

[]

109. ¿Te sientes a menudo harto (a)?.

1. NO 2. SI

[]

110. ¿Has tomado alguna vez algo (aunque sea un alfiler o un botón) que no fuera tuyo?. 1. NO 2. SI []
111. ¿Te atormentan a menudo sentimientos de culpa?. 1. NO 2. SI []
112. ¿Te consideras una persona nerviosa?. 1. NO 2. SI []
113. ¿Te consideras una persona que se preocupa demasiado?. 1. NO 2. SI []
114. ¿Cuándo eras niño, ¿hacías lo que te ordenaban inmediatamente y sin protestar?. 1. NO 2. SI []
115. ¿Te preocupas mucho de las cosas terribles que puedan suceder?. 1. NO 2. SI []
116. ¿Has roto o perdido alguna vez algo que perteneciera a otra persona?. 1. NO 2. SI []
117. ¿Te consideras una persona tensa o “nerviosa”? 1. NO 2. SI []
118. ¿Sientes algunas veces lastima por ti mismo (a)?. 1. NO 2. SI []
119. ¿Eres de los (las) que a veces tienden a presumir?. 1. NO 2. SI []
120. ¿Has dicho alguna vez algo malo o desagradable acerca de alguien?. 1. NO 2. SI []
121. De niño, ¿alguna vez fuiste grosero con tus padres?. 1. NO 2. SI []
122. ¿Te preocupas mucho si sabes que has cometido errores en tu trabajo?. 1. NO 2. SI []
123. ¿Sufres de insomnio?. 1. NO 2. SI []
124. ¿Te lavas siempre las manos antes de comer?. 1. NO 2. SI []
125. ¿Te has sentido a menudo desanimado (a) y cansado (a) sin ninguna razón?. 1. NO 2. SI []
126. ¿Has hecho alguna vez trampa en algún juego?. 1. NO 2. SI []

- | | | |
|--|-------------|-----|
| 127. ¿Sientes a menudo que la vida es aburrida?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 128. ¿Te has aprovechado alguna vez de alguien?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 129. ¿Eres siempre cortés, aun con gente grosera?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 130. ¿Has deseado alguna vez estar muerto (a)?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 131. ¿Dejarías de pagar impuestos si supieras que nunca te iban a descubrir?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 132. ¿Te preocupas demasiado después de una experiencia vergonzosa?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 133. ¿Has insistido alguna vez en salirte con la tuya?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 134. ¿Sufres de los nervios?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 135. ¿Has dicho alguna vez algo a propósito para ofender a alguien?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 136. ¿Te sientes a menudo solo (a)?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 137. ¿Practicas siempre lo que predices?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 138. ¿Te ofendes fácilmente cuando la gente te encuentra errores o a tu trabajo?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 139. ¿Has llegado alguna vez tarde a una cita?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 140. ¿Te encuentras algunas veces lleno (a) de energía y otras perezoso (a) y desanimado (a)?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 141. ¿Estás siempre dispuesto (a) a admitir tus errores?. | 1. NO 2. SI | [] |

SECCION NUMERO IV.

142. Tengo que relcer las preguntas de los exámenes para entenderlas bien.

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

143. Durante los exámenes se me olvidan las respuestas que conozco, aunque pueda recordarlas rápidamente cuando el examen haya terminado.

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

144. El nerviosismo me impide hacer bien los exámenes

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

145. La presión del tiempo en un examen me perturba más que a otros

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

146. Cuando leo una pregunta difícil al inicio del examen, me bloqueo, aunque haya preguntas fáciles después.

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

147. En alguna materia en la que estuve deficiente, mi temor a una mala calificación reduce mi desempeño en el examen.

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

SECCION NUMERO V.

148. La gente puede estar mejor si sienten menos y piensan más

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo

[]

149. Mis opiniones siempre cambian dependiendo de cómo me siento

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo []

150. Aunque a veces este triste, en la mayoría de las ocasiones veo las cosas con optimismo

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo []

152. La mejor manera de manejar los sentimientos es experimentarlos por completo

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo []

152. Yo nunca digo cómo me siento

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo []

153. Cuando me siento mal, intento pensar en cosas agradables

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo []

154. Uno nunca debe guiarse por sus emociones

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo []

155. Usualmente tengo muy claro cómo me siento

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo []

156. Cuando me siento perturbado (a), me recuerdo *a mí mismo* de todos los placeres de la vida

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo []

157. Frecuentemente pienso acerca de lo que siento

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo []

158. No tengo mucha energía cuando estoy triste

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo []

159. Cuando me preocupo, me doy cuenta que “las cosas buenas de la vida” son ilusiones

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo []

160. Cuando estoy de buen humor, estoy optimista acerca del futuro

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo []

161. Usualmente conozco mis sentimientos acerca de las cosas

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo []

162. Aunque algunas veces me sienta feliz, veo la mayoría de las cosas con pesimismo.

1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo []

¿DESEAS HACER ALGUN COMENTARIO EN TORNO A ESTE CUESTIONARIO?.

UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

ENCUESTA PARA LA LICENCIATURA

NOMBRE: _____ . NUM. CUESTIONARIO _____

NOMBRE DE LA ESCUELA EN DONDE CURSASTE LA PREPARATORIA (SI CURSASTE ESTUDIOS EN DOS O MAS PLANTELES, ANOTA LOS DATOS UNICAMENTE DE LA ESCUELA EN LA QUE ESTUVISTE MAS TIEMPO) _____

PRIVADA () PUBLICA () PROMEDIO FINAL OBTENIDO _____

¿ CUANTOS EXAMENES EXTRAORDINARIOS PRESENTASTE DURANTE TODA LA PREPARATORIA ? _____

EN CUANTOS AÑOS CURSASTE LA PREPARATORIA _____

LA PREPARACION QUE RECIBISTE EN DICHA ESCUELA FUE:

EXCELENTE () BUENA () REGULAR () DEFICIENTE ()

TE CONSIDERAS UN (A) ESTUDIANTE:

EXCELENTE () BUENO () REGULAR () DEFICIENTE ()

Anexo B

RECOMENDACIONES PARA AFRONTAR LOS EXÁMENES ACADÉMICOS CONTROLANDO LA ANSIEDAD.

EXAMEN

Aunque los profesores valoren tu trabajo, el interés y el esfuerzo en clase, seguro que más de una vez tendrás que enfrentarte a un examen, en el cual obtendrás una calificación aprobatoria o reprobatoria, influirá en el resultado no solo tu conocimiento sino tu manejo de ansiedad que es el tema que manejamos en este estudio.

Jiménez y Alonso (1997) sugieren que se debe hacer antes y durante del examen:

Antes de los exámenes:

- Asistir a clases y tomar apuntes.
- Programar el tiempo de estudio en casa.
- Organizar los repasos de modo que nada se quede en el olvido.
- En la noche anterior, actuar como habitualmente lo haces y practicar una sesión de relajación.
- Realizar una simulación de examen.
- Repasar el material: apuntes, esquemas, resúmenes, etc.
- No estudiar después de las comidas.
- Procura hacer algún ejercicio –mente sana en cuerpo sano–.
- Deja preparado todo el material del examen antes de dormir.
- Infórmate de las características y tipo de examen.
- Intenta evitar el repaso de última hora que lo que hace es aumentar tu ansiedad.

Durante los exámenes:

- Siéntate en los primeros lugares.
- Relaja los músculos y respira profundamente. Luego normaliza tu respiración.
- Escucha atentamente las instrucciones y lee las indicaciones con detenimiento.
- Lee las preguntas y calcula el tiempo para cada una.
- Comienza por las preguntas que mejor tengas aprendidas.
- Haz un pequeño esquema antes de empezar a redactar, te ayudará a estructurar mejor el tema y no olvidar nada importante.
- Procura no entregar el examen con tachaduras y borrones.
- Si terminas antes de tiempo dedica éste a corregir, repasar ortografía y pensar en algunas de las preguntas que hayas dejado sin contestar.

Cuando te devuelvan el examen ya corregido obsérvalo detenidamente, pregunta las dudas al profesor y reflexiona sobre tus errores; piensa que un examen es una actividad más de clase y debe servir para que sigas aprendiendo. Si el resultado no ha sido toma las medidas necesarias para que en el siguiente tu calificación sea mejor.