



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

AUTORREGULACIÓN Y ANSIEDAD
EN UNIVERSITARIOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

PAULINA ROMANÍ LÓPEZ

DIRECTOR DE TESIS: DRA. MARÍA DE LOS ÁNGELES MATA MENDOZA
REVISORA DE TESIS: DRA. ISABEL REYES-LAGUNES

ASESOR ESTADÍSTICO: LIC. ALBERTO GALICIA MONTOYA



CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO, D.F.

SEPTIEMBRE, 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍDICE

RESUMEN	3	
INTRODUCCIÓN	4	
CAPÍTULO I.		
Relevancia del Aprendizaje en el Ámbito Escolar	7	
Aprendizaje Estratégico	11	
Aprendizaje Autorregulado	15	
Motivación y Aprendizaje	18	
CAPÍTULO II.		
Ansiedad y su Relación en los Exámenes	24	
Ansiedad ante los exámenes	28	
Modelos de ansiedad ante exámenes	33	
MÉTODO		
Objetivo del Estudio	35	
Tipo de Estudio	35	
Descripción de los participantes	35	
Instrumentos	36	
Procedimiento	38	
RESULTADOS		
Datos sociodemográficos.....	40	
Ansiedad.....	41	
Locus de Control	45	
Estrategias de aprendizaje	47	
Relaciones entre variables	51	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES		58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		63
ANEXOS		
Anexo I. IDARE	66	
Anexo II. Escala de Locus de Control	68	
Anexo III. Estrategias de Estudio y Autorregulación	71	

A MIS ABUELAS

Rosa María Cortes Correa
y
Julia Martínez Aguirre

Pilares de su familia y quienes lucharon por una vida mejor

AGRADECIMIENTOS

Primero que nada quisiera agradecer a mi directora de tesis la DRA. ÁNGELES MATA MENDOZA por su asesoría y apoyo a lo largo de este trabajo. A mis honorables sinodales por su supervisión y comentarios la DRA. ISABEL REYES LAGUNES, DRA. MARIA HELENA ORTÍZ SALINAS, MTRA. MARÍA CONCEPCIÓN MORÁN MARTÍNEZ y a la LIC. ROCÍO MALDONADO GÓMEZ, mi mayor respeto y mi infinito agradecimiento.

Además quisiera agradecer al LIC. ALBERTO GALICIA por sus observaciones y comentarios en la parte estadística, a la LIC. LOURDES PINEDA por su ayuda en la lectura de los resultados y a la DRA. MARIA HELENA ORTÍZ SALINAS, por haberme permitido aplicar la investigación en uno de sus grupos, en verdad muchísimas gracias a todos.

A mis padres FRINÉ y JULIO por darme su cariño, amor y apoyo desde que llegué a este mundo y por estar ahí siempre que los he necesitado, son los mejores.

A mi hermana ANDREA por ser mi mejor confidente y porque me hizo conocer el amor fraternal que es de lo mejor que me ha pasado en la vida.

A mis amigas y amigos MARIANA, MARÍA DEL MAR, EUGENIA, BER, MARINA, BETY, DALIUS, DIEGUI, ELI, ESCALANTITO y ROBERTITO, por acompañarme todos estos años llenos de aventuras, desventuras, amores, desamores y por estar ahí siempre con amor.

A JOR por su cariño, apapachos y ayuda a concluir este trabajo de tantos años. Y.M.M.H.

Finalmente pero no menos importante a la Facultad de Psicología y a la UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO por brindarme un espacio para mi formación y de la cual me siento muy orgullosa de ser egresada.

RESUMEN

La siguiente investigación se centró en establecer la relación entre la autorregulación, el locus de control y la ansiedad ante una situación de examen, de un grupo de estudiantes inscritos en la materia de Aprendizaje y Memoria de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Para evaluar el efecto del estudio se utilizaron los siguientes instrumentos: el Inventario de Ansiedad Rasgo (IDARE) de Spielberger y Díaz-Guerrero (1975); la Escala de Locus de Control de Reyes-Lagunes (1998); y el instrumento de Estrategias de Estudio y Autorregulación en Aprendizaje y Memoria de Castañeda (1998). Participaron 22 estudiantes de tercer semestre de la carrera de psicología inscritos en el mismo grupo, de los cuales 4 fueron hombres y 18 mujeres. Se les aplicaron los tres instrumentos al inicio del semestre y posteriormente se volvió a aplicar el instrumento de Estrategias de Estudio y Autorregulación, la Escala de Locus de Control y el IDARE previo al examen. Además de comprobar la relación que hubo entre estas escalas se observaron respecto a la calificación en el examen.

Los principales resultados encontrados en cuanto a la ansiedad fueron: La diferencia entre la primera y la segunda aplicación del IDARE, ansiedad estado y ansiedad rasgo, fueron significativas al .05 como se muestra en los valores de *t*. La mayoría de los alumnos mostraron una ansiedad estado dentro de lo normal (40-60) en su mayoría por arriba de la media (50), tanto al principio del curso (1ª aplicación) como antes de su primer examen (2ª aplicación). En cuanto a la ansiedad rasgo, también es de notarse que la mayoría de las puntuaciones caen dentro de lo normal (media igual a 50 y desviación estándar igual a 10). En el análisis de la escala de Locus de Control se perdieron la mitad de los casos debido a que al pasar los puntajes crudos a calificación escalar no obtuvieron alguna calificación por ítems que se quedaron sin contestar. Por lo tanto el análisis de los datos en esta escala y en la de autorregulación fue cualitativo ya que inclusive las correlaciones no fueron significativas, muy probablemente por el tamaño de la muestra.

Podemos concluir que la ansiedad como característica de personalidad de los alumnos, fue menor al principio del semestre. En cuanto al locus de control se observó que las creencias de los estudiantes antes de presentar su primer examen sobre qué tanto control interno percibían, fue menor que cuando comenzó el ciclo escolar. Respecto a la ansiedad y al locus como predictores del resultado en la calificación del examen, no hubo resultados significativos en cuanto a que fuesen predictores en el resultado del examen, es decir que a mayor locus externo mejor calificación en el examen o que a mayor ansiedad menor calificación en el examen, estos resultados pueden estar dados debido a que la muestra final del estudio fue muy pequeña.

INTRODUCCIÓN

Frente a situaciones de examen, una gran parte de estudiantes universitarios presenta ansiedad y éste puede ser un factor que afecte directa o indirectamente su vida académica. La presente tesis tiene como propósito analizar la relación entre la ansiedad y rendimiento académico.

De aquí que es importante identificar las estrategias de estudio que usan y el modo en que administran su tiempo de estudio, es decir su proceso de autorregulación y cómo este proceso puede influir en bajar la ansiedad presente durante los exámenes. Creemos que cuando los alumnos presentan estrategias de autorregulación a lo largo del semestre, tienden a tener niveles bajos de ansiedad a la hora de presentar sus exámenes ya que se sienten más confiados en que tendrán un buen desempeño.

En cuanto a la ansiedad y los exámenes se han hecho estudios en los que observaron que ésta puede provocar dificultad para realizar tareas además de obstaculizar procesos cognoscitivos, como lo han señalado Glanzmann y Spielberger (como se citó en Orizaba y Somohano 1999).

Aunado a la autorregulación y a la ansiedad, existe otro factor que creemos puede estar fuertemente relacionado con su aprendizaje, nos referimos al *locus de control*, es decir que tanto un individuo atribuye sus logros a factores internos o externos a su persona, y cómo se relaciona con los resultados que obtiene en los exámenes. Por eso, debido a que en muchas materias las evaluaciones a lo largo del semestre son por medio de exámenes, es común encontrar altos niveles de ansiedad en los estudiantes previo a la evaluación. Bajo este contexto esta tesis busca encontrar las relaciones existentes entre ansiedad y autorregulación, así como entre autorregulación y locus de control. El trabajo pretende observar si la ansiedad incrementa ante una situación de examen cuando hay una buena o mala autorregulación y ver cómo influye el locus de control en ésta.

Con relación a estos tres temas centrales encontramos algunos autores como Weinstein y Mayer que hablaron de estrategias de aprendizaje y su relevancia en los procesos cognitivos; también en relación a la autorregulación Pintrich (1998) propone tres componentes (de expectativa, de valor y afectivos) que influyen en la motivación del estudiante; y Zimmerman y Schunk en esta misma línea, determinaron tres elementos en el aprendizaje autorregulado: los pensamientos, las acciones y los sentimientos (como se citó en Pintrich, 1998).

Asimismo Pintrich (1998), encontró en relación con el locus de control, que cuando los alumnos creen ser responsables de sus éxitos, se relacionaron con una mejor autoestima y logro. Al contrario, cuando creen que sus éxitos son externos a ellos hay un menor logro, pasividad, falta de esfuerzo y ansiedad.

La elección de las escalas surgió a partir de la curiosidad por ver cómo las estrategias de estudio y la administración del tiempo influyen en el rendimiento académico, más específicamente en los exámenes, por ello elegimos aplicar una escala de autorregulación. Al mismo tiempo nos inquietaba otro fenómeno que pensamos ocurre en la población universitaria, y con esto nos referimos a la ansiedad. Ahora, los instrumentos que se eligieron, el de Castañeda para medir la autorregulación y el IDARE de Spielberg estandarizado por Díaz-Guerrero, nos parecieron adecuados ya que son instrumentos estandarizados en población mexicana, además el instrumento de Sandra ha sido aplicado a nivel superior por lo que nos interesaba para el estudio que aplicamos con alumnos universitarios. Después de elegir estas dos escalas nos pareció pertinente agregar la de locus de control, para tener una variable más que midiera si la ansiedad también bajaba o incrementaba dependiendo de un locus de control interno o externo y si esto también influía en el resultado del examen; para medir esta escala elegimos el instrumento de Reyes-Lagunes (como se citó en García, 1999) debido a que también fue un instrumento desarrollado en población mexicana.

La estructura de la tesis estará dividida en cinco capítulos; en el primer capítulo se hablará de la importancia del aprendizaje en el ámbito escolar, su relación con las estrategias de estudio, la autorregulación y la motivación. En el segundo capítulo

se abordará la ansiedad y su relación con los exámenes académicos. El método utilizado se expondrá en el tercer capítulo; en el cuarto capítulo se exponen los resultados del estudio; y en el quinto y último se tocará la discusión y conclusiones. Finalmente en los anexos se encontrarán los tres instrumentos que se utilizaron para realizar esta tesis.

Capítulo I

Relevancia del Aprendizaje en el Ámbito Escolar

Dentro de la psicología se cuenta con diferentes definiciones del aprendizaje, ya que es un término que se aplica a diversos campos de la misma. De esta manera, se presentan algunas definiciones que se han establecido dentro de la materia.

Encontramos que para Barón (1996) el aprendizaje es primordial tanto para los seres humanos como para los demás organismos del planeta, ya que nos permite adaptarnos a los cambios constantes del mundo en el que estamos inmersos. En su texto define al aprendizaje como “cualquier cambio relativamente permanente en la conducta, o en el potencial de conducta, producido por la experiencia” (p. 186). Esta es la definición más general que encontramos sobre el aprendizaje, no obstante existen otras que difieren en algunos puntos pero que mantienen la constante de que el aprendizaje es un cambio en la conducta a partir de la experiencia, a continuación veremos cuáles son y en qué difieren. Entre éstas, una de las definiciones que destaca es la de Feldman (2001), quien señala que el aprendizaje es un cambio en el comportamiento que es permanente, como resultado de la experiencia. Como podemos ver el primer autor habla de un cambio en la conducta, pero el segundo refiere que el cambio está en el comportamiento y que éste es permanente.

Asimismo, Dickinson (como se citó en Maldonado, 1998) define el aprendizaje como la adquisición de conocimiento sobre el medio ambiente en el que se está inmerso y el organismo como procesador de la información que recibe del medio ambiente.

Otra definición es la de Ormrod (2005) quien dice que el aprendizaje es el medio mediante el que no sólo adquirimos habilidades y conocimientos, sino también valores, actitudes y relaciones emocionales. Además el mismo autor nos proporciona en su libro estas otras dos definiciones con diferente perspectiva:

- La primera lo define como “un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia”(p. 5).

- La segunda como “un cambio relativamente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” (p. 5).

Podemos notar que en ambas definiciones se habla de cambio, sin embargo en la primera es respecto a la conducta y en la segunda respecto a las asociaciones mentales. A esta diferencia Ormond (2005), la ve como un cambio a nivel cognitivo, y finalmente en ambas definiciones el aprendizaje se da como resultado de la experiencia.

Siguiendo en esta línea de definiciones, Gray (2008) explica que el aprendizaje es “cualquier proceso mediante el cual la experiencia puede alterar la conducta de un individuo en un momento futuro” (p. 92).

Hergenhahn y Olson; y Mazur (como se citó en Stephen y Palladito, 2008, p. 185) concluyen que el aprendizaje es un “cambio permanente en el comportamiento o en el potencial para reaccionar como resultado de la experiencia”. Aquí también se hace hincapié en la diferencia que existe entre los comportamientos aprendidos de los que ocurren en automático como respuesta a sucesos externos”.

Gross (2004), refiere que el aprendizaje es un constructo hipotético, debido a que no es observable directamente, sino que se infiere a partir de la conducta observable. Él mismo escribe que normalmente se ve un cambio permanente en la conducta de la persona; la permanencia es importante debido a que de no ser así el cambio en la conducta podría estar dado por fatiga, drogas, entre otras, aunque no siempre los cambios permanentes son aprendizaje, ya que éste puede estar dado por otras razones. Debido a esto es importante relacionar el cambio con las experiencias pasadas.

Finalmente se agregan otras dos definiciones de aprendizaje con el fin de extender la información y para que el lector pueda percibir la diversidad que existe pero que giran bajo la misma idea. Por ejemplo uno de ellos, es Coon (1999), quien define al aprendizaje como “un cambio relativamente permanente en la conducta debido a la experiencia” (p. 277) y Anderson (como se citó en Gross, 2005), quien dice que

es “el proceso mediante el cual ocurren cambios relativamente permanentes en el potencial conductual como resultado de la experiencia” (p. 188).

Como podemos ver, existen varias maneras de definir el aprendizaje. Hemos notado que aunque no son idénticas la idea central es la misma, y que la mayoría habla de cambio de conducta a partir de la experiencia.

Una de las áreas en las que se centra el estudio del aprendizaje es en el ámbito escolar y educativo, por ello en este apartado se hablará de su aplicación en esta área.

Bandura (como se citó en Baron, 2006) menciona el hecho de que hasta donde concierne a la conducta y la personalidad humana, el aprendizaje está lejos de ser toda la historia, ya que también participan muchos factores cognoscitivos. Los seres humanos no responden de manera pasiva a las condiciones externas que los rodean, sino que hacen planes, forman expectativas, establecen metas, imaginan los resultados posibles, entre otros. Las acciones de la gente están a menudo determinadas por un amplio rango de factores cognoscitivos. Lo que nos da a entender que, inclusive el aprendizaje no es lo único en cuanto a la conducta de los seres humanos, sino que existen otros factores.

Debido a que cada ser humano es diferente de los otros, la aproximación del aprendizaje expresa que todos tenemos experiencias de vida y aprendizaje distintas. Aunque dos seres pasen por la misma situación puede ser vivida y percibida de forma distinta. Las experiencias de vida le dan consistencia a la conducta a lo largo del tiempo y entre situaciones, haciendo notar que las respuestas, asociaciones o hábitos adquiridos a través del aprendizaje, tienden a persistir. Los individuos a menudo se encuentran a sí mismos en situaciones muy similares a aquellas en las que adquirieron esas tendencias, por ello también su conducta tiende a permanecer estable (Baron, 2006).

El aprendizaje escolar es visto como un proceso activo que ocurre en la persona que se encuentra dentro de un ámbito académico. Al mismo tiempo el resultado

del aprendizaje depende de la información que se le presente al aprendiz, pero también de la forma en que éste procesa la información y de las estrategias que pone en acción para lograr una tarea por lo que en el apartado siguiente hablaremos más a fondo del aprendizaje estratégico.

a. Aprendizaje Estratégico

Podemos encontrar que existen dos procesos diferentes que tienen como resultado el aprendizaje. Por una parte está la información que se le proporciona al aprendiz, y por otra la forma en que éste procesa la información (Weinstein, Powdrill, Husfman, Roska y Dierking, 1998). Es a partir de esta reflexión que podemos clasificar dos tipos de estrategias que influyen al proceso de codificación:

1. Las estrategias de enseñanza, es decir cómo se presenta el material.
2. Las estrategias de aprendizaje, es decir cómo el alumno procesa el material.

Sabemos que el éxito del aprendizaje depende de diferentes factores, uno de ellos son las estrategias que el aprendiz aplica para adquirir el nuevo conocimiento. Éstas pueden ser producto de una serie de habilidades de estudio e inclusive emocionales.

Por ejemplo para Weinstein y Mayer (como se citó en Weinstein et al., 1998), las estrategias del aprendizaje son pensamientos y comportamientos en los cuales se involucran los alumnos durante el aprendizaje. Estos pensamientos y comportamientos influyen sobre los procesos cognitivos internos relacionados con la codificación de la información en la memoria y por consiguiente con el aprendizaje. Entonces vemos que las estrategias de aprendizaje se pueden clasificar para fines prácticos y de comprensión de las mismas. Por ejemplo se sabe que para la adquisición y organización de la información se pueden aplicar estrategias tanto en tareas básicas como en las complejas, que se explican a continuación.

Las tareas de aprendizaje *básicas*, son aquellas que involucran la memorización literal o el aprendizaje por repetición, y las *complejas* son aquellas que involucran un aprendizaje conceptual o de contenido más alto. Además para los dos tipos de tareas se pueden utilizar tres tipos de estrategias: de *ensayo*, de *elaboración* o de *organización*, para adquirir un mejor manejo de la información.

Para Weinstein et al. (1998), dependiendo del propósito de la tarea, el alumno elegirá la estrategia pertinente. Por ejemplo para seleccionar y codificar la información al pie de la letra, se usan las **estrategias de ensayo**, que dentro del aprendizaje básico involucran la recitación o la repetición de la información. En cuanto al aprendizaje complejo también se usan pero éstas incluyen copiar el material, tomar notas y subrayar o marcar el texto.

Además las **estrategias de elaboración** hacen significativa la información en el alumno y se construyen conexiones entre la información nueva y el conocimiento. Dentro del aprendizaje básico este tipo de estrategia incluye la creación de imágenes mentales y el uso de técnicas mnemónicas para asociar la información al conocimiento significativo personal. En cuanto al aprendizaje complejo las estrategias incluyen la manipulación de la información como la paráfrasis, resúmenes, creación de analogías, elaboración de preguntas, enseñar la información a otra persona y al relacionar la información con el conocimiento previo.

Las **estrategias organizativas** respecto a las tareas básicas, contienen la organización o agrupamiento de información parecida basada en características o relaciones comunes; y las tareas complejas, constan en hacer esquemas o diagramas de la información y establecer relaciones espaciales como la confección de redes o mapas conceptuales.

Con estas estrategias el alumno interactúa directamente con el material que ha de aprender, pero se pueden complementar con otras estrategias de apoyo como:

- Las estrategia de monitoreo de comprensión: que son estrategias metacognitivas usadas para evaluar la comprensión del alumno de la nueva información y para controlar las estrategias de adquisición y organizativas; se incluyen estrategias como la elaboración de preguntas por el mismo alumno, la detección de errores y la solución de problemas.
- Las estrategias de control afectivo: se usan para ayudar a enfocar la atención del alumno para mantener su motivación; incluyen monólogo

interior positivo, la reducción de la ansiedad y el manejo del tiempo personal.

El alumno con cualidades de aprendiz estratégico tiene varias características. A continuación presentamos el Modelo de Aprendizaje Estratégico de Weinstein (1986), en el cual los aprendices expertos tienen una variedad de tipos diferentes de conocimiento que pueden ser clasificados en cinco categorías:

- a) Conocimiento de ellos mismos como aprendices: incluye lo que los alumnos saben sobre sus fortalezas y debilidades de aprendizaje, cómo son sus preferencias, sus buenos y malos periodos para estudiar, aversiones académicas y metas. Este conocimiento es muy importante ya que ayuda a los alumnos a programar su tiempo, además de identificar y localizar los recursos necesarios, tales como participar en un grupo de estudio o buscar un tutor.
- b) Conocimiento acerca de tipos diferentes de tareas académicas: incluye lo que los estudiantes saben sobre las tareas académicas que se pueden llevar a cabo en sus clases, como leer, tomar notas, observar las exposiciones, conferencias y presentar exámenes. Los alumnos tienen que saber cuál es la naturaleza de las tareas académicas para así monitorear y controlar los logros y sus metas en el aprendizaje.
- c) Conocimiento de las estrategias para adquirir, integrar, aplicar y pensar sobre el nuevo aprendizaje: las estrategias y habilidades de aprendizaje y de pensamiento son las herramientas que usamos para cumplir nuestras metas en el aprendizaje. Nos ayudan a generar un significado, a monitorear nuestros progresos en el aprendizaje y a guardar la información nueva para que se facilite su acceso en un futuro o su aplicación.
- d) Conocimiento previo sobre el contenido: se refiere al uso del conocimiento existente para ayudarnos a construir el significado.
- e) El conocimiento de los contextos, presentes y futuros, en los que el conocimiento puede ser útil; ya que es importante para generar el significado, organizar el conocimiento nuevo y mantener la motivación para aprender.

Los aprendices estratégicos también tienen conciencia metacognitiva y control de estrategias que pueden usarse para orquestar y manejar su estudio de aprendizaje. Weinstein et al.(1998), mencionan que las actividades relevantes incluyen el manejo del tiempo y el uso de una aproximación sistemática para el estudio y el aprendizaje. Con esto se refiere al establecimiento de una meta de estudio o aprendizaje, crear un plan para alcanzar la meta, seleccionar estrategias específicas o métodos para lograrla, implementar los métodos seleccionados para el plan, modificación de los planes, la meta o método si es necesario y evaluar lo realizado. La evaluación de este proceso ayuda a los alumnos a construir un repertorio de estrategias que pueden utilizarse de manera automática en un futuro.

El uso de estas estrategias, nos llevan a que el alumno aprenda a usarlas y seleccionarlas de manera adecuada respecto a la meta que se proponga y del tipo de material a utilizar, de tal manera que pueda autorregular su aprendizaje, logrando así que el aprendizaje sea más fácil de obtener y de permanecer.

b. Aprendizaje Autorregulado

Antes que nada es importante mencionar que existen diferentes modelos teóricos propuestos por varios psicólogos sobre el aprendizaje autorregulado. Se han hecho desde estudios longitudinales hasta estudios transversales para obtener la información más importante sobre el tema. Por ejemplo Zimmerman y Schunk, definieron que el aprendizaje autorregulado contiene pensamientos, acciones, y sentimientos para lograr el objetivo deseado. Otro de los autores que describe al aprendizaje autorregulado es Winne, quién dice que el aprendizaje autorregulado es un proceso autodirigido y constructivo (como se citó en Boekaerts, 1999).

Para Paris y Winograd la autorregulación se refiere al “monitoreo control y regulación que los estudiantes hacen de sus propias actividades cognitivas personales y de su conducta real” (como se citó en Pintrich, 1998, p. 232).

Uno de los problemas ante los que se enfrenta el constructo de aprendizaje autorregulado (*SRL, selfregulated learning* por sus siglas en inglés) es que cada investigación tiene su propia versión de dicho término. Por lo que el SRL se ha conceptualizado desde diferentes corrientes, cada una a su manera y con diferentes términos en los niveles y facetas similares (Boekaerts, 1999).

Muchos de los investigadores se han enfocado en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en la parte cognitiva, dejando un poco de lado la parte afectiva y motivacional (sistema metacognitivo). Sin embargo es relevante hablar también sobre los aspectos relacionados con la autoestima y el comportamiento.

Por ejemplo, se ha observado en algunas investigaciones que los estudiantes que son conscientes de la parte metacognitiva y que saben como usar sus recursos para alcanzar un objetivo, no necesariamente saben regular su ganancia en algunos contextos. Una de las razones por la que los estudiantes se pueden mostrar renuentes, es que al planear, evaluar o monitorear el proceso de aprendizaje tienen que invertir mucho tiempo y esfuerzo, por lo que tal vez sienten que sus

necesidades psicológicas de competencia, pertenencia social o autonomía se frustran (Boaekaerts, 1999).

Por otra parte también es importante distinguir entre el aprendizaje auto-iniciado y el que es iniciado por el maestro:

- En el *aprendizaje auto-iniciado*: sus actividades surgen espontáneamente o son dirigidas a las metas personales.
- El *aprendizaje iniciado por un maestro*: es conducido por los deseos, necesidades y expectativas de los otros, llamadas metas “debería de”.

Entonces podemos ver que Boakaerts (1998) hace una categorización de los tipos de estudiantes en la que concluye que un estudiante de orden superior (con aprendizaje auto-iniciado) tendrá objetivos que serán activadores de la conducta y que se reflejarán en como se regula a sí mismo. No obstante, el estudiante rara vez va a perseguir objetivos individuales, aunque esto sea el ideal. Es decir en general estos estudiantes tienden a buscar metas que son parte de una estructura de objetivos, que pueden ser dados por alguien más.

Fue también Boakerts (1998) quien encontró que algunos estudiantes son capaces de perseguir múltiples objetivos al mismo tiempo, yendo de unos a los otros; sin embargo, existen otros que parecen no ser capaces de realizar varios objetivos simultáneamente. Por ejemplo, observó que la última clase de estudiantes ordenan sus objetivos en serie, es decir en orden jerárquico empezando por los que tienen mayor prioridad en cierta temporalidad, y por consiguiente los objetivos con menor jerarquía (menor importancia) serán más propensos a ser pospuestos o nunca retomarse, que aquellos que son dominantes o de mayor jerarquía y que se perseguirán hasta ser logrados con mayor facilidad.

Para que una persona pueda enfrentarse a una variedad de objetivos ésta debe aprender a decidir cuáles objetivos perseguir y cuáles dejar en espera. En el caso de los estudiantes se recomienda que primero se tomen un tiempo para decidir, qué objetivos desean cumplir primero y cuáles quieren posponer o definitivamente dimitirlos. Cuando no hacen esta distinción ente objetivos

(ordenar jerárquicamente sus objetivos) pueden encontrar dificultades para motivarse a empezar con alguno de ellos o rechazar sin fijarse en cuáles pueden realizar con mayor facilidad. (Boaekaerts, 1999).

Además de la importancia de tener los objetivos claros y de conocer las estrategias para un aprendizaje autorregulado también se necesitan habilidades autorreguladoras. Lemos (como se citó en Boaekaerts, 1999) explica que dentro de éstas habilidades están el aplicar los objetivos personales que den dirección a las acciones y energía a la conducta. También habla de metas, y coincide en que los objetivos deben ser establecidos y valorados previamente por los estudiantes, en primer lugar para dirigir la conducta hacia el estado final y segundo para evaluar y dar seguimiento a las actividades que se realizan. Asimismo observa que los estudiantes con alta intencionalidad o comportamiento flexible y estratégico, suelen ser secuenciales. Por el otro lado los estudiantes con baja intencionalidad o pasividad y conducta desorganizada, son consistentes en actividades de corta duración, esto nos muestra que hace una categorización de los estudiantes, con alta intencionalidad y con baja intencionalidad.

Podemos asociar entonces las estrategias de aprendizaje dentro de la autorregulación, pues éstas son primordiales para que se puedan dar dichos procesos de manera óptima y que puedan ser constantes, es decir que estas estrategias se contemplan para que se conviertan en conductas que se lleven a cabo para lograr objetivos, desarrollar habilidades tanto a nivel cognitivo como metacognitivo.

Otro elemento importante en el aprendizaje estratégico, es la motivación ya que a través de ella los estudiantes se interesan por adquirir nuevos conocimientos utilizando diversos métodos o estrategias; estar motivados para recibir los datos que vienen del exterior es importante ya que los impulsa a buscar diferentes formas de procesar la información que les llega. Dicho esto podemos introducirnos entonces a la importancia de la motivación en el aprendizaje.

c. Motivación y Aprendizaje

Para observar los diferentes componentes motivacionales, tomamos como ejemplo un modelo que para fines de esta tesis toma en cuenta tres aspectos importantes respecto a la motivación del alumno pues habla de componentes de expectativa, de valor y afectivos, todos estos en relación a la tarea que se va a ejecutar. Estos tres componentes generales se observan a continuación:

1. De expectativa: creencias sobre la capacidad o habilidad personal
2. De valor: creencias sobre la importancia y valor de la tarea
3. Afectivos: sentimientos sobre sí mismo o las relaciones emocionales personales hacia la tarea.

Estos tres componentes interactúan entre sí y también influyen en las estrategias que los alumnos aplican para el aprendizaje autorregulado (Pintrich, 1998).

Como se dijo los *componentes de expectativa* son las creencias del estudiante sobre si puede o no llevar a cabo una cierta tarea. Si el alumno se siente capaz de poder realizar la tarea hay una mayor probabilidad de que se comprometa, se involucre y persevere al hacer la tarea.

En cuanto a los *componentes de valor* es ahí donde se incorporan las metas de los estudiantes para llevar a cabo una tarea y las creencias de la importancia, utilidad e interés sobre ésta. Dentro de los estos componentes de valor se encuentra aquel que el alumno le otorga a la tarea, para ver este valor podemos retomar a Eccles que propone tres componentes importantes para el logro de la tarea: “la percepción individual de la importancia de la tarea, su interés personal en la misma y la percepción del valor utilitario de la tarea para metas futuras” (como se citó en Pintrich, 1998, p. 248).

Esta importancia de la tarea es con respecto a lo que ellos creen valioso respecto a su persona; el interés es la actitud que se adopta respecto a la tarea o el gusto por realizarla; y la utilidad está determinada por el uso que puede obtener de la tarea en otros aspectos de su vida.

En alumnos universitarios las creencias que otorgan al valor de una tarea están correlacionadas con el uso de estrategias cognitivas, como las mencionadas con anterioridad, es decir las de ensayo, elaboración y organización. En un estudio observaron que los alumnos con los niveles más altos de valor e interés en la tarea reportaron utilizar más estrategias (como las anteriormente mencionadas) para regular su cognición y esfuerzo. Por otra parte el valor que los alumnos le dan a una tarea se relaciona directamente con qué tanto se involucrarán en ella a la hora de realizarla. (Pintrich, 1998).

En un modelo elaborado por Eccles, Adler, Futterman, Goff y Kaczala (como se citó en Visdómine, C., Luciano, C., 2006), se propuso que las expectativas y los valores también determinan directamente el comportamiento, la persistencia en la tarea y la elección de la misma. Ellos igualmente observaron aspectos que influyeron en estas expectativas-valores como las creencias específicas sobre la tarea, percepciones de competencia y de dificultad, y objetivos individuales.

Finalmente tenemos a los *componentes afectivos* que contienen las reacciones emocionales de los alumnos hacia la tarea, una de ellas es la ansiedad, de la que hablaremos más adelante; también está el orgullo o la vergüenza y otros aspectos emocionales como la autoestima. Si lo relacionamos con la motivación al realizar una tarea, podemos notar que habrá alumnos que elijan una determinada tarea con el fin de evitar el sentimiento de fracaso; por ejemplo habrá alumnos que elijan tareas fáciles que no demuestren su habilidad real, o que involucren un retraso en el tiempo para llevarlas a cabo, como los alumnos que estudian poco tiempo antes de los exámenes. De este modo si logran obtener una buena nota esto denotará su superioridad para realizar la tarea y si no la obtienen podrán atribuirla al poco tiempo de estudio (Pintrich, 1998).

Es muy importante que los estudiantes también quieran aprender si pretenden usar su conocimiento, estrategias y habilidades. Las concepciones actuales del aprendizaje estratégico consideran a la motivación como el resultado de cosas que hacemos o pensamos y cosas que no hacemos y no pensamos.

Como se mencionó con anterioridad existen expectativas de los alumnos sobre su capacidad para realizar una tarea, pero estas expectativas pueden estar influenciadas por las creencias del individuo, sobre si lograr la meta depende de sí mismo, o de personas o cosas ajenas y externas a él.

De esta manera, dentro de la motivación también existen creencias sobre el control, al que llamaremos *locus de control*. Para Rotter el locus de control estaba relacionado con una recompensa o castigo, y en cómo el sujeto percibía o no una relación causal entre su propio comportamiento y la recompensa. Cuando el sujeto percibe el reforzamiento como ajeno a su conducta, por ejemplo que fuese resultado de la suerte, el azar o el destino, es decir que estuviese dado por otros poderosos o fuese indescriptible, la persona estaría bajo una creencia de control externo. De forma contraria, cuando el sujeto percibe que el evento es dado por su propia conducta o por sus características particulares, entonces la creencia sería de control interno. Por lo tanto como dijo Tamayo, el locus de control nos ayuda a describir y explicar las creencias del sujeto sobre el control que tiene en las situaciones de su vida diaria y de su propio comportamiento. (como se citó en Muñoz, M., 1995).

En algunos estudios sobre locus de control se encontró que los alumnos que sentían tener el control sobre su comportamiento eran capaces de influir en el medio ambiente, a esto se le llama locus de control interno, éstos alumnos se inclinaban a lograr altos niveles de rendimiento. Sobre estas creencias motivacionales acerca del control Connel dice que “se piensa que los alumnos que creen en fuentes internas de control ejecutan mejor, que los alumnos que creen en que los otros (por ejemplo maestros/padres) son responsables por su éxito o fracaso, o que aquellos alumnos que no saben qué o quién es el responsable de los resultados” (como se citó en Pintrich, 1998, pag 237). Aunque el autor no lo menciona pensamos que cuando habla de que ejecutan mejor se refiere a su trabajo ya sean tareas, exámenes, labores, decisiones.

Esta creencia de que los resultados son consecuencia de su conducta, provoca que las expectativas de la persona sean más altas para lograr el éxito, por ello para

lograrlo tendrán que ser más persistentes. En cambio cuando una persona no se da cuenta de la relación entre su conducta y los resultados, puede presentar una mayor pasividad, ansiedad, tener logros menores o poner poco esfuerzo; estos individuos piensan que no pueden hacer algo para que las cosas salgan diferentes y que su ambiente o situación no corresponde a sus acciones. Entonces podemos decir que la percepción del control interno tiene resultados positivos, como un mayor logro o mejor autoestima, y las percepciones con un control externo tienen como consecuencia resultados negativos, como un menor logro, pasividad, ansiedad y falta de esfuerzo (Pintrich, 1998).

En un estudio Pintrich (1989), encontró que los alumnos con un control interno alto, obtuvieron mejores resultados en la administración de su tiempo de estudio, al igual que de su entorno de estudio, además estos alumnos tuvieron una ejecución más alta en los exámenes, reportes de laboratorio, trabajos o en las calificaciones finales que aquellos con locus de control interno bajo. Diversos estudios refieren que aquellos individuos que atribuyen el éxito que tienen a causas internas como sus habilidades o aptitudes para realizar la tarea, tienden a esperar éxito en el futuro.

Con esto podemos notar que los alumnos que relacionan las consecuencias de su conducta y de su ejecución en una cierta situación, como hacer un examen, están ligados directamente con el aprendizaje autorregulado, debido a que sus creencias motivacionales sobre el aprendizaje, su logro y conductas de estudio van a influir en sus actividades de estudio real y por consecuencia en sus resultados académicos (Pintrich, 1998).

Al contrario de las creencias de control existen las de autoeficacia, éstas se refieren a las creencias que tiene el alumno sobre su habilidad para realizar una tarea, en lugar de la relación entre realizar la tarea y su resultado como en las creencias de control.

Entonces podemos decir que la autoeficacia ha sido definida como: “el conjunto de creencias de los individuos acerca de sus capacidades de ejecución en un dominio particular” (Bandura, 1986 y Schunk, 1985, citado en Pintrich 1998, pag 241).

En dicho constructo se incluyen los juicios que los individuos hacen sobre sus habilidades para realizar ciertas tareas o metas; asimismo por la confianza que tengan respecto a sus conocimientos (habilidades cognitivas) para hacer una tarea académica.

De las investigaciones que Pintrich (1998) ha recopilado, destaca la relación positiva que existe entre la autoeficacia y el aprendizaje autorregulado. Por ejemplo, observó que los alumnos que reportaron sentir tener habilidades para el éxito en clase, también llevaron a cabo, con mayor frecuencia, el uso de estrategias cognitivas, y la probabilidad que tuvieron para implicarse cognitivamente fue más alta que aquellos que refirieron una baja autoeficacia respecto a su éxito en clase.

Por lo que podemos ver que los objetivos de los alumnos también se verán influenciados por la autoeficacia, es decir el grado en el que el individuo cree poder llevar a cabo una tarea, y estas creencias de autoeficacia afectarán tanto el esfuerzo como la persistencia de una tarea (Baron, 2006).

Por ello uno de los componentes centrales en la motivación es el establecimiento de metas. Este deseo por alcanzar las metas se vuelve una fuerza para mantener y generar la motivación además de los pensamientos y comportamientos necesarios para llevarlas a cabo. Estas metas implican un reto para las actividades de estudio del alumno y del aprendizaje. Las metas ayudan al estudiante a no perder el camino y llevar a cabo los objetivos académicos, personales, sociales y laborales, pero deben ser metas realistas, ya que las no realistas pueden llevar a la frustración, desesperanza, evasión y fracaso (Baron, 2006).

Además cabe hacer una distinción de dos tipos de orientaciones hacia la meta, la intrínseca y la extrínseca; la primera se caracteriza por las razones que provienen del alumno, de sí mismo, como el reto, el aprendizaje o la curiosidad por lograr la

tarea; en cambio los alumnos con orientaciones extrínsecas le dan mayor importancia a las calificaciones, el reconocimiento de otros o las recompensas para realizar la tarea. En ambos casos se esperaría que si el alumno presenta niveles de orientación altos hacia la meta, ya sea intrínseca o extrínseca, se de un comportamiento más motivado para lograr la meta y menos motivado al tener un nivel más bajo en dichas orientaciones (Pintrich, 1998).

Para García y Printch, los modelos recientes de aprendizaje académico enfatizan la importancia de integrar tanto el componente motivacional como el cognitivo, pues las creencias motivacionales pueden estar relacionadas con diferentes aspectos del aprendizaje autorregulado (como se citó en Castañeda, 1998).

Podemos destacar que para que el estudiante saque provecho de los ambientes de aprendizaje que buscan el aprendizaje autorregulado, es importante que éste tenga un perfil acondicionado a las creencias de motivación y que ésta “no es sólo una función del contexto en el que está inmerso el alumno sino también de su propia interpretación y construcción” (Pintrich, 1998, p. 255).

Hemos visto que el aprendizaje estrarégico es importante para que el alumno pueda autorregular su comportamiento en realción a sus tiempos y actividades académicas para obtener mejores resultados dentro de este ámbito. Pero también la autorregulación está influenciada por la motivación para realizar o no una tarea. Las creencias motivacionales surgen de diversas situaciones, como pueden ser los pensamientos sobre el control que se tiene ante estas, si se sienten eficaces para la realización de sus tareas o por sus rasgos de personalidad y su contexto. La forma en que interactúen las diferentes formas motivacionales, ya que pueden actuar varias al mismo tiempo, ayudará a producir un comportamiento motivado y por lo tanto una mejor autorregulación que incluirá las estrategias y habilidades que el alumno emplee para lograr sus metas (Pintrich, 1998).

En relación al rendimiento escolar y más específicamente en cuanto a los exámenes, otro aspecto que creemos puede influenciar en los reslutados y el rendimiento es la ansiedad, pero de ésta hablaremos en el capítulo siguiete.

Capítulo II

Ansiedad y su Relación en los Exámenes

Antes que nada definiremos lo que es la ansiedad, se sabe que ésta es una respuesta emocional constituida por diversos aspectos como: los cognitivos displacenteros (de tensión y aprensión); los fisiológicos; y los motores.

Las respuestas cognitivas respecto a la ansiedad, actúan como un estado de malestar o estrés, sentimientos de aprensión, inseguridad, preocupación, tensión, valoración negativa de sí mismo, anticipación de eventos negativos, además de provocar dificultades para la concentración y el recuerdo.

En cuanto a las respuestas fisiológicas de la ansiedad, se producen alteraciones en la intensidad de las respuestas del SNA (sistema nervioso autónomo) como: la presión arterial, conductibilidad eléctrica, frecuencia cardiaca, acompañadas de un incremento en la tensión muscular (sistema nervioso somático) pudiendo generar modificaciones cardiovasculares, respiratorias, genitourinarias, neuromusculares, gastrointestinales o neurovegetativas.

Finalmente las respuestas motoras son comportamientos observables resultados de la actividad cognitiva y fisiológica, que se presentan como hiperactividad, paralización motora, movimientos repetitivos, expresiones faciales, conductas como beber o comer en exceso y hasta la propia evitación.

La ansiedad, para Gándara y Fuentes (1999), es un sentimiento subjetivo que refleja sensaciones de aprensión, tensión, inquietud, temor indefinido, inseguridad o miedo, es un modo de anticipación ante un peligro que puede ser una amenaza más o menos de carácter objetivo, también es una forma de miedo a alguna cosa, persona o nada.

Además la ansiedad puede ser una respuesta a un estímulo, pero también puede surgir dentro de nosotros mismos o sin razón aparente.

La ansiedad normal es adaptativa y útil para resolver problemas de la vida, controlable y lógica, y aunque puede ser incómoda, no implica sufrimiento grave. La ansiedad anormal es excesiva, inútil, inapropiada. No sirve para adaptarse y por el contrario dificulta el rendimiento y la adaptación.

Una de los modos en que se puede diferenciar la ansiedad es en reactiva y endógena. La primera se refiere a aquella que es motivada por un desencadenante, con una relación comprensible respecto a un suceso o una anticipación de algo. Puede ser normal y servir para enfrentarse a ella, o anormal y dificultar la adaptación. Por el contrario la ansiedad endógena es aparentemente motivada por algo que surge sin razón o causa comprensible, como una manifestación del carácter de la persona, excesiva y poco o nada adaptativa.

Desde un punto de vista biológico la ansiedad es un estado para ponerse alerta frente a una amenaza que prepara al organismo para un gasto suplementario de energía. Se precisa que el organismo esté plenamente activado, y el cerebro lo regula del modo más conveniente.

Los incrementos de motivación normal que se acompañan de los aumentos de ansiedad, alcanzan un punto óptimo de máximo rendimiento sin sufrimiento patológico. A partir de ese punto los aumentos de ansiedad hacen caer drásticamente el rendimiento. Un buen ejemplo de esta situación es cuando el alumno va a resolver un examen y su mente se queda en blanco, porque la ansiedad rebasa su nivel óptimo de rendimiento.

La ansiedad patológica puede ser el resultante de una situación estresante más las posibilidades de adaptación del sujeto, determinadas tanto genéticamente como por el aprendizaje, como las experiencias tempranas y el desarrollo de la personalidad posterior. Por lo tanto, se puede concluir que la ansiedad patológica aparecerá si la presión estresante es exagerada en intensidad o persistencia, es decir que rebasa los estados normales, imposibilita, es desadaptativa o permanece a lo largo del tiempo, y cuando la reacción de un sujeto es exagerada en intensidad, duración o en calidad (inadecuada) o si ambas ocurren (Gándara y Fuentes, 1999).

Además en la ansiedad patológica el sujeto se ve inmerso en un desgaste físico y psicológico descomunal por lo que corre el riesgo de que su organismo empiece a funcionar mal (Barragán, Flores, Morales, González & Martínez, s/f).

Una de las formas para estudiar la ansiedad es la propuesta por Díaz-Guerrero y Spielberg (1975) que la dividen en dos categorías: a) *ansiedad-rasgo* que es una característica relativamente estable en los individuos en la percepción de las situaciones como estresantes peligrosas; las diferencias de rasgo varían dependiendo de la intensidad de la respuesta individual a situaciones estresantes situacionales; y b) *ansiedad-estado* que es una reacción a una situación en la cual la persona ha estado recientemente involucrada y es encontrada por ésta como psicológicamente peligrosa o amenazante.

Los estudiantes universitarios se enfrentan diariamente a situaciones demandantes que, si son inciertas o amenazantes según la evaluación del individuo, desencadenan procesos de ansiedad. Iruarrizaga y Manzano (1999) estiman que aproximadamente entre un 15 y 25% de los jóvenes muestran niveles elevados de ansiedad (Watanabe, 2001).

La ansiedad se manifiesta de tres maneras: cognitivamente, es decir en los pensamientos de una persona; conductualmente en sus acciones; y somáticamente en las reacciones fisiológicas o biológicas.

Las **manifestaciones cognitivas** de la ansiedad pueden ir desde una preocupación leve, hasta el pánico. Las formas graves pueden llevar a una preocupación por peligros desconocidos o temores de perder el control sobre las funciones corporales.

Las **manifestaciones conductuales** implican la evitación de situaciones provocadas de la misma ansiedad; por ejemplo un estudiante con temor extremo de hablar en público evitará las clases en las que son necesarias las presentaciones orales.

Los **cambios somáticos** incluyen la respiración entrecortada, resequedad de la boca, manos y pies fríos, diarrea, micción frecuente, mareos, palpitaciones cardiacas, elevación de la presión sanguínea, aumento de la transpiración, tensión muscular e indigestión.

Covington, expone que existe una larga historia de investigación sobre la ansiedad de prueba y su relación negativa con la ejecución académica. Para Hill y Wigfield, la ansiedad que una prueba puede causar en el alumno es una de las variables individuales vinculadas con la ejecución inferior en situaciones de logro. La ansiedad de prueba es una reacción negativa ante una situación de evaluación que incluye el componente de la preocupación cognitiva y una respuesta más emocional (como se citó en Castañeda, 1998).

El componente de preocupación consiste en pensamientos negativos acerca de la ejecución durante la presentación de un examen. Para Bandura las autoideas perturbadoras pueden construirse durante el curso del examen y salirse de control conforme pasa el tiempo, lo cual crea, más ansiedad acerca de poder terminar el examen a tiempo.

La ansiedad de prueba muestra que los alumnos que tienen un alto nivel de ansiedad en los exámenes, tienen dificultades para utilizar las estrategias cognitivas y metacognitivas apropiadas para el aprendizaje (Castañeda, 1998).

Para Eysenck (como se citó en Orizaba y Somohano, 1999) Las personas que presentan un nivel elevado de ansiedad en su vida cotidiana los ven con claridad en el tiempo correcto ni en la dimensión adecuada, los problemas que pueden llegar a presentarse. Además la ansiedad exagerada que presentan interfiere con su desempeño en la atención y en la memoria.

Cuando hay mucha ansiedad, las actitudes se alteran y puede desencadenarse un sentimiento de pesimismo, además si el individuo quiere terminar las cosas en poco tiempo y a la perfección y no lo logra puede manifestar un sentimiento de insatisfacción y hasta de frustración (Orizaba y Somohano, 1999).

Para May (como se citó en Orizaba y Somohano, 1999) la ansiedad es el resultado de sentir que está en peligro toda la integridad de la personalidad. Algunas fuentes de ansiedad pueden ser los peligros, ya sean físicos o psicológicos. Por ejemplo, cuando está en peligro la posición social, como las evaluaciones académicas o el prestigio.

Según Orizaba y Somohano (1999), la ansiedad tiene, entre sus efectos más conocidos, provocar un deterioro paulatino sobre las conductas apropiadas para un aprendizaje formal óptimo, ya sea escolar, académico, institucional o de otro tipo. Los alumnos que exhiben un alto nivel de ansiedad ante alguna de sus actividades escolares de aprendizaje, como puede ser un examen o cualquier cosa en la que esté implicada una calificación o competencia personal, con frecuencia presentan deterioro en el rendimiento escolar y académico, como consecuencia de su estado de ansiedad ante las actividades académicas anteriormente mencionadas.

Ansiedad ante los exámenes

La ansiedad es un estado que se puede presentar bajo diversas circunstancias una de ellas son los exámenes o evaluaciones.

Algunos estudios como el de Sarson; Glanzmann; y Spielberger, entre otros, sustentan que la ansiedad puede dificultar la ejecución en las tareas de aprendizaje, bloquear los procesos cognoscitivos y por consecuencia el rendimiento en el aprendizaje. Las personas que adquieren un nivel alto de ansiedad, son vulnerables a tener una ejecución inferior y sacar una calificación por debajo de las personas que tienen índices bajos de ansiedad (como se citó en Orizaba y Somohano, 1999).

La preocupación descrita por Libert y Morris (1987) como la ansiedad, surge de los elementos cognoscitivos, ante un estímulo que causa tensión, es decir, de

pensamientos negativos sobre uno mismo o de las consecuencias que pueda tener alguna situación.

En una investigación que realizó Deffendacher (como se citó en Orizaba, 1999), en la que abordó los efectos de tres tipos de interferencia: de emocionalidad, de preocupación y de la tarea hacia una prueba de anagramas, encontró que los sujetos con alta ansiedad y tensión durante la prueba, tendieron a ejecutar peor y a mostrar más interferencia de los tres tipos. Concluyó que una tarea o el desempeño de la persona durante un examen puede verse afectado por la preocupación que esta prueba pueda causar en el individuo antes y durante ésta.

En un estudio Ajwani (como se citó en Orizaba, 1999), encontró que los estudiantes que sacaron mejor calificación en un examen, exhibieron niveles de ansiedad bajos, pero la inconformidad con el sistema de exámenes fue mayor en los que obtuvieron mejores notas que en los que obtuvieron bajas notas. Además los niveles de ansiedad altos en los alumnos que sacaron calificaciones bajas estaban acompañados de expectativas de preocupación.

Zoller y Ben-Chaim (1988) hicieron un estudio en el que hallaron que los exámenes para hacer en casa, provocaban menor ansiedad que los exámenes aplicados durante la clase y que la reducción de la ansiedad estaba en función del tipo de examen que se tratase. También se observó que los estudiantes tenían expectativas sobre su resultado en la prueba lo cuál interfería en el grado de ansiedad que presentaban. Si las expectativas eran que el resultado iba a ser bajo y este a interferir en su calificación, rendimiento, expectativas de él y de los otros la ansiedad incrementaba, contrario a si las expectativas eran altas, pues se sentían más confiados de obtener un buen resultado en el examen.

Solboda (como se citó en Orizaba, 1999), encontró que las causas principales que generan ansiedad ante un examen son la sobrecarga de trabajo, la incertidumbre con respecto a los contenidos de la prueba y el desconocimiento sobre qué sucederá en el futuro en relación a los exámenes que se presentan.

Para Strongman, los procesos cognoscitivos son los principales causantes del miedo o el temor ante posibles acontecimientos futuros, que activan las emociones como el afecto y el comportamiento, asimismo determinan lo que pensamos, hacemos y percibimos. Spielberg refiere que el efecto cognitivo y fisiológico que la ansiedad produce ante los exámenes también se ha relacionado con el rendimiento de los individuos. Desde la perspectiva cognitiva se toman en cuenta dos aspectos: la preocupación y la emocionalidad. El primero hace referencia a aspectos cognitivos como las expectativas, pensamientos sobre la actuación o posibles consecuencias de una mala realización del examen. Respecto a la emocionalidad en una forma subjetiva de referirse a los cambios fisiológicos durante el examen (como se sintió en Orizaba, 1999).

Entre la ansiedad y el rendimiento en el aprendizaje se ha encontrado una alta correlación negativa en el aspecto cognitivo de la ansiedad ante los exámenes. Dicho aspecto se basa en que el estudiante focaliza su atención en aspectos negativos e irrelevantes en lugar de los que realmente importan para llevar a cabo una buena ejecución (Wine, 1971).

Algunos de los elementos que influyen de forma negativa dentro del nivel cognitivo de la ansiedad son:

- Preocupación sobre su propia actuación.
- Pensamientos de comparación social con sus compañeros.
- Preocupación sobre la propia capacidad.
- Aparición de pensamientos negativos.
- Los hábitos de estudio, sobre todo en la planificación de tiempo.

El tiempo de estudio que dedica la persona ha sido muy discutido debido a que la falta de preparación genera altos niveles de ansiedad, al mismo tiempo que un efecto negativo sobre el rendimiento. Sin embargo aún habiendo estudiantes con buenos hábitos de estudio y un nivel adecuado de conocimientos para realizar de forma óptima su examen, también pueden presentar altos niveles de ansiedad que compliquen su rendimiento en el aprendizaje (López & Acuña, 1999).

En un artículo publicado por López y Acuña (1999), proponen una intervención cognitivo conductual para el manejo de estrés ante las evaluaciones. Entre las técnicas que proponen está la modificación de la conducta, la relajación (para aspectos fisiológicos), la reestructuración cognitiva, las autoinstrucciones y el aprendizaje de habilidades sociales. La intervención que hicieron en dicho estudio fue planteada por Tobal y Escalona (como se citó en López y Acuña, 1999) en la que se propone combinar diversas técnicas, que en su mayoría son cognitivas, con algunos procesos conductuales como es la desensibilización sistemática y la relajación muscular.

El programa es para que los estudiantes adquieran modelos y estrategias para afrontar la situación de examen de la mejor manera. Cuenta con 5 fases que se describen a continuación:

1. **Fase informativa:** se discute en grupo sobre la ansiedad y sus manifestaciones, también sobre situaciones que generan mucha ansiedad poniendo énfasis en las de evaluación, es decir los exámenes.
2. **Fase de entrenamiento o relajación:** se usa la técnica de relajación muscular progresiva, para que se reduzca el nivel de activación, y pueda controlar sus respuestas fisiológicas.
3. **Fase de entrenamiento de autoinstrucciones:** inicialmente propuesta por Meichenbaum se centra en que el estudiante identifique sus pensamientos negativos que le provoquen ansiedad en los exámenes y los sustituya por pensamientos positivos.
4. **Fase de desensibilización sistemática:** se aplican las técnicas anteriormente aprendidas ante situaciones ansiógenas, y se constituye una jerarquía de éstas hasta llegar a la que provoca mayor ansiedad ante el examen.
5. **Recomendaciones finales:** se les informa a los estudiantes las diversas pautas que pueden incluir en su estilo de vida para enfrentar las situaciones de evaluación y se hace un repaso.

En este estudio López y Acuña (1999), usaron un método en el que no hubo grupo control y el experimento consistió en un pretest-intervención-postest. A nivel metodológico las ventajas estuvieron en que se pudo comparar la ansiedad antes y después de una intervención en el manejo de la ansiedad, lo que permitió ver si la intervención era efectiva, sin embargo al no tener grupo control se perdió un punto de comparación para observar qué hubiera pasado con aquellos alumnos que no hubiesen recibido la intervención, y las diferencias entre estos. El estudio se hizo en estudiantes de segundo año de secundaria de 13 a 14 años de edad en una escuela de Madrid, España. Se les aplicó el ISRA (Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad de Miguel-Tobal y Cano-Vendel, 1988), también se les aplicó el TAI (Test Anxiety Inventory de Spielberger, 1980), se les hizo una evaluación del rendimiento de los sujetos para analizar sus calificaciones. Ya con el grupo formado se les aplicaron las técnicas de intervención anteriormente descritas en 16 sesiones, durante 4 meses, después de las intervenciones se volvieron a aplicar los mismos instrumentos del pretest.

Encontraron que después del programa de intervención hubo una disminución significativa en los niveles de ansiedad ante un examen. Además encontraron que el 60% de los participantes mejoró en pequeña escala su promedio, aunque en la mayoría de los participantes no se observaron cambios significativos.

Como podemos ver el programa que utilizaron para la reducción de la ansiedad permite dar a los alumnos estrategias para afrontar de manera adecuada diferentes situaciones como la de los exámenes. Por otra parte aunque no hubo cambios significativos en el promedio de la mayoría de los participantes, los estudiantes expresaron sentirse más confiados para obtener mejores resultados escolares y en el control de sus pensamientos. La ventaja de estos autorreportes es que permite al investigador obtener datos sobre hechos y procesos que no podría observar, esto se debe a que ocurrieron en el pasado o porque son procesos que ocurren dentro del sujeto sin signos exteriores o que sean visiblemente notorios (Kimble, Hirt, Díaz-Loving, Hosch, Lucker & Zárate, 2002). Podemos decir que por más baja que sea la ansiedad que se puede sentir al presentar un examen, ésta puede alterar o ser lo suficientemente fuerte como para causar un problema en el

rendimiento. El uso de estas investigaciones nos ayuda a identificar aspectos que se pueden mejorar para obtener resultados significativos, así como analizar los programas, si son adecuados y si realmente miden lo que pretenden. Además nos indican si la investigación va por el rumbo indicado, explora las posibilidades y por consiguiente nos da pie a seguir por el camino o a cambiar desde los materiales hasta la metodología.

Modelos de ansiedad ante exámenes

Para explicar la ansiedad ante los exámenes y su ejecución ante los mismos se han construido diferentes modelos, uno de ellos es el conductual, que supone una inhibición de conductas académicas bajo una situación de castigo, con elementos y emociones que normalmente producen ansiedad. Desde la perspectiva cognitiva se incluyen los pensamientos negativos, dificultad para resolver problemas, baja atención y autoestima, como precursoras de dicha problemática (Gutiérrez-Calvo; Blanskstein, Flett & Batten; Tobias, como se citó en Valero, 1999; Krampen, 1988).

Dentro de un modelo social se incluyen factores como el déficit de habilidades de estudio que pueden afectar en los resultados académicos y más específicamente al hacer un examen. Se han encontrado correlaciones negativas entre un pobre resultado en el examen y una elevada ansiedad (Yunker, Yunker & Sterner (como se citó en Valero, 1999), sin embargo, no es el único factor que podría ser disparador de la ansiedad. Por ejemplo, otro factor importante son las habilidades de afrontamiento ante la situación, y en este caso las habilidades que el alumno pueda emplear para bajar su ansiedad, pero éstas se pueden ver influenciadas por la reacción de los padres hacia las notas escolares y la evaluación que los demás hacen del rendimiento personal como los maestros, compañeros, amigos. Asimismo las expectativas de autoeficacia o las de motivación al logro influirán en el estado de ansiedad dependiendo de la situación que se presente (Wigfield & Eccles, 1989; Jones & Petruzzi, 1995).

En un estudio de Sowa y LaFleur (1986) se reportó que las mujeres tienen una mayor severidad de las respuestas de ansiedad que los hombres, pero dicha

ansiedad no tuvo efecto sobre los exámenes. En otro estudio Guida y Ludlow (1989) encontraron un mayor grado de ansiedad y peores resultados académicos cuando el nivel social de la persona y del país es menor.

Algunas de las conclusiones a las que llegaron Head y Lindley en su investigación fueron:

- Los niveles altos de ansiedad afectan a la ejecución en las pruebas, por lo tanto los estudiantes con menor ansiedad tienen mejores resultados.
- La ansiedad se relaciona con la dificultad de las pruebas.
- Las variables situacionales como la importancia de la tarea, las instrucciones o el profesor pueden incrementar la ansiedad (como se citó en Valero, 1999).

La modificación de la conducta y el asesoramiento educativo mejoran los resultados para reducir la ansiedad y hacer más fácil la ejecución.

MÉTODO

Objetivo del Estudio

Determinar la relación que existe entre la autorregulación, la ansiedad y el locus de control manifiestos en los estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología ante una situación de examen.

Tipo de Estudio

Es de corte no experimental, en su versión de estudio correlacional, ya que se persigue establecer la relación entre ansiedad, autorregulación y locus de control a través de la aplicación de distintos cuestionarios (Cozby, 2004).

Para evaluar la ansiedad de los estudiantes se utilizó el cuestionario *IDAR* de Spielberger y Díaz-Guerrero (1975). La autorregulación de los alumnos se midió con el instrumento desarrollado por Castañeda (1998). Finalmente se aplicó el cuestionario de *Locus de Control* elaborado por Reyes-Lagunes (como se citó en García, 1999).

Descripción de los participantes

El número de estudiantes que participó para la muestra final fue de 22 alumnos de la Facultad de Psicología (campus C.U.) inscritos en la materia de Aprendizaje y Memoria del 3^{er} semestre de la carrera. De la muestra total; 18 fueron mujeres y 4 hombres.

El muestreo fue por conveniencia, ya que se requirió que los alumnos participantes estuvieran inscritos en la misma materia y con el mismo profesor, con fines de control experimental (Cozby, 2004).

Instrumentos

A continuación se describen los instrumentos utilizados:

1) IDARE

El IDARE (Inventario de ansiedad rasgo-estado) fue elaborado por Charles Spielberger y adaptado a la población mexicana por Rogelio Díaz-Guerrero (1975). Está constituido por dos escalas separadas de autoevaluación que se utilizan para medir dos dimensiones distintas de la ansiedad:

- La *Ansiedad-Rasgo*, que describe cómo los sujetos se sienten generalmente en la mayoría del tiempo, es decir, como rasgo de su personalidad; también puede ser útil para detectar si una persona es propensa a la ansiedad.
- La *Ansiedad-Estado*, en la cual se pide que los sujetos indiquen cómo se sienten en un momento dado. Se explica como una condición o estado emocional transitorio del organismo humano. Se considera que es una reacción que se da en un momento en particular.

Cada una de las escalas del inventario contiene 20 afirmaciones en las que se le pide al sujeto en la Escala A-Rasgo que conteste cómo se siente generalmente y en A-Estado que señale cómo se siente en un momento dado.

Ambas escalas tienen un alto grado de consistencia interna (Spielberger & Díaz-Guerrero, 1975), por lo que es considerado un instrumento válido, confiable y efectivo con adultos, adolescentes y con varias poblaciones de pacientes. Los coeficientes de confiabilidad para A-Estado variaron de .83 a .92 y para A-Rasgo fueron igualmente altos de .86 a .90, lo que comprueba la alta confiabilidad de la prueba (Spielberger & Díaz-Guerrero, 1975). (Ver Anexo 1).

2) Escala de Locus de Control

El instrumento que se usó para medir la Escala de Locus de Control fue adaptada para población mexicana por Reyes-Lagunes (1998). Contiene 45 reactivos y está dividida en cuatro escalas:

- Externalidad: formada por 22 reactivos con un alpha de Cronbach de .993
- Logro interno: que contiene 13 reactivos con una alpha de .885
- Social afectivo: que tiene 6 reactivos y una alpha de .817 y
- Familia: que está formada por 4 reactivos y un alpha de .757

El valor total de la prueba es de .913. (Ver Anexo 2).

3) Instrumento de Estrategias de Estudio y Autorregulación en Aprendizaje y Memoria

El inventario para la evaluación de Estrategias de de Estudio y Autorregulación en Aprendizaje y Memoria fue elaborado por Sandra Castañeda (1998). Consta de 91 reactivos que se dividen en cuatro subescalas: (Ver Anexo 3).

- Estilos de adquisición de la información. Conformada por dos niveles de procesamiento para adquirir la información:
 - o Selectiva.
 - o Generativa.
- Estilos de recuperación de la información Constituida por:
 - o Recuperación de la información ante tareas.
 - o Recuperación de la información ante exámenes.
- Estilos de procesamiento de la información. Ya sea:
 - o Convergente.
 - o Divergente.
- Estilos de autorregulación metacognitiva y motivacional. Formados por tres componentes.
 - o Del aprendiz:

- Eficacia percibida; contingencia percibida; autonomía percibida; y aprobación externa.
- De la tarea del aprendizaje con orientación a:
 - Tarea
 - Logro
- De los materiales

Este instrumento deriva del Inventario de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM) diseñado para evaluar alumnos de educación media superior y superior en cuanto a su orientación motivacional y las estrategias de aprendizaje respecto al estudio; compuesto por las mismas subescalas. El EDAOM tiene alfa de Cronbach de .94 para todo el instrumento.

Procedimiento

Antes de comenzar clases se le pidió autorización a la maestra del grupo elegido para aplicar los tres instrumentos a sus alumnos: IDARE, Autorregulación y Locus de Control, en la primera semana de clases. El orden requerido para contestar los instrumentos fue el siguiente: primero el de Autorregulación, luego el de Locus de Control y finalmente el IDARE. Esta primera aplicación de los instrumentos se realizó en el salón de clases. Cabe mencionar que el primer instrumento (Autorregulación) contenía las preguntas sociodemográficas, como su edad, nombre, promedio, sexo, salón y número de materias que cursaban.

Un mes y medio después de la primera aplicación la maestra aplicó el primer examen, que contenía la primera unidad de la materia. Para esta segunda aplicación de los instrumentos se le pidió a la maestra que una semana antes del examen les diera los instrumentos de Autorregulación y de Locus de Control, que previamente se le proporcionaron, para ser entregados por los alumnos debidamente contestados el día del examen. Ese día, previo a la evaluación de la materia se les pidió a los estudiantes que contestaran el IDARE, con el fin de medir su nivel de ansiedad justo antes de presentarlo.

Posteriormente ya con los instrumentos de las dos aplicaciones debidamente contestados se desarrolló la base de datos a partir de la información de cada instrumento para posteriormente poder realizar los análisis estadísticos con la ayuda del paquete SPSS (versión 12). Por medio de este programa se buscó correlacionar los resultados de estos tres instrumentos en la primera aplicación (inicio del semestre) y la segunda aplicación (antes del examen) con el fin de ver de que manera influían unos sobre otros y si alguno era predictor de otro. En el siguiente capítulo se expondrán dichos datos, y veremos si se encontraron relaciones significativas entre el locus de control, la autorregulación y la ansiedad.

RESULTADOS

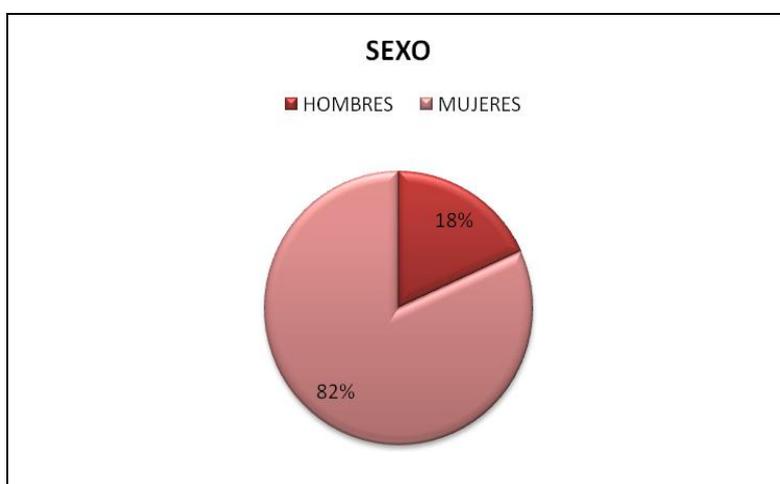
En base a los objetivos se encontraron los siguientes resultados entre la ansiedad, el locus de control y la autorregulación en un grupo de estudiantes de la Facultad de Psicología de Psicología (UNAM). Los resultados se reportan comenzando por los datos sociodemográficos. Posteriormente se analizarán las diferencias entre la primera y la segunda aplicación de los tres instrumentos mencionadas anteriormente, para proseguir con las relaciones entre variables y finalmente concluir con los resultados más significativos.

1. Datos sociodemográficos

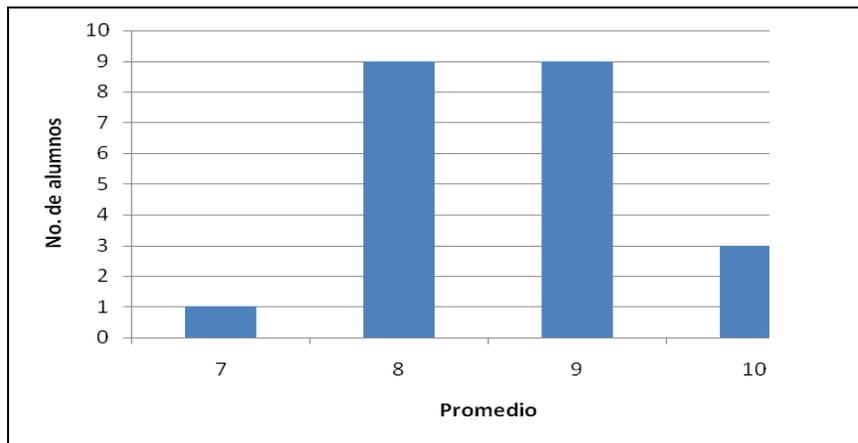
De una muestra de 22 alumnos que participaron en la investigación un 18% fueron hombres y un 82% mujeres (ver Gráfica 1.).

La gráfica 2 nos señala que de los 22 alumnos, tres reportaron un promedio de 10; nueve un promedio en la carrera de 9; otros nueve un promedio de 8 y uno con promedio de 7.

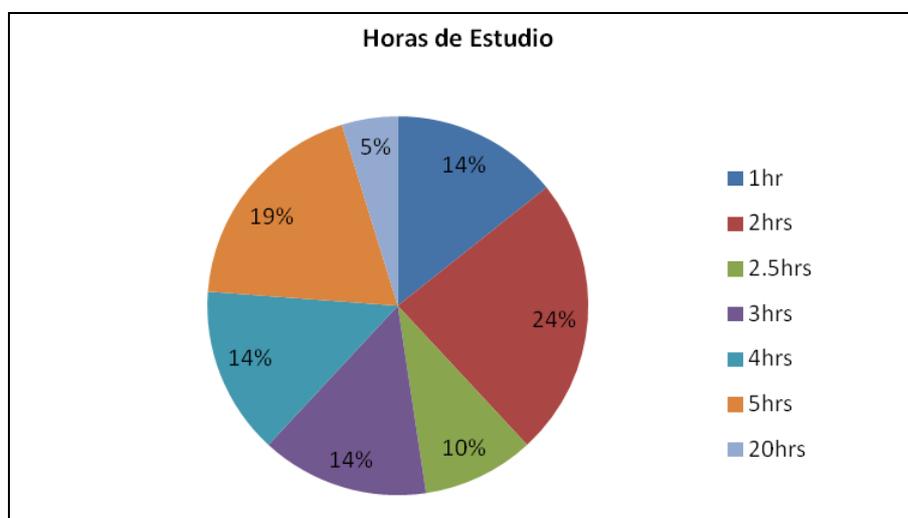
Finalmente la gráfica 3 nos habla de las horas de estudio por semana que los alumnos dedican a la materia. El 5% dijo dedicarle 20 horas a la semana; el 10% expresó dedicar 2.5 horas por semana; con 14% encontramos alumnos que dedican 1 hora, 3 horas y 4 horas a la semana; un 19% reportó estudiar 5 horas; y un 24% dedicó 2 horas a la semana a la materia de aprendizaje y memoria. Estos datos se muestran en las siguientes tres gráficas respectivamente.



Gráfica 1. Sexo



Gráfica 2. Promedio de la carrera de los alumnos



Gráfica 3. Horas de Estudio

2. Ansiedad

Tabla 1. Resultados obtenidos con la *prueba t*, para obtener las diferencias entre la primera aplicación de IDARE y la segunda aplicación del mismo.

NO. APLICACIÓN	DE	N	t	gl	DE	Media
1a-ansiedad estado		22	42.64*	21	4.80	43.68
2da-ansiedad estado		22	41.37*	21	4.89	43.18

* Diferencia significativa > .05

Por la información que proporciona la tabla anterior, podemos notar que las diferencias entre la primera y la segunda aplicación del IDARE, ansiedad estado, fueron significativas al .05 como se muestra en los valores de *t*. Esta disminución pudo estar dada porque la ansiedad al inicio del semestre fue más alta debido a una incertidumbre en la materia y la forma de trabajar con el maestro, y por otra

parte puede que también haya disminuido porque ya iniciado el curso emplearon estrategias de autorregulación que les ayudaron a disminuir su ansiedad antes del examen.

Tabla 2. Resultados obtenidos de la prueba t para las diferencias entre la primera aplicación de IDARE (pre-ansiedad rasgo) y la segunda aplicación del mismo (post-ansiedad rasgo).

NO. APLICACIÓN	DE	N	t	GI	DE	Media
1a-ansiedad rasgo		20	32.10*	19	6.35	45.60
2da-ansiedad rasgo		20	43.99*	19	4.47	44.05

* Diferencia significativa > .05

En esta tabla también se observa una diferencia significativa al .05 entre la primera y la segunda aplicación del IDARE, en su dimensión ansiedad rasgo. Por otra parte si observamos las medias, podemos notar que hay una diferencia menor entre la primera y la segunda aplicación de ansiedad estado, que la diferencia de la media entre la primera y segunda aplicación de ansiedad rasgo. No sabemos con exactitud a que se debe, sin embargo pensamos esta variación pudo estar dada a que al sentirse menos ansiosos en el momento del examen, como se mencionó en la tabla anterior, también pudieron percibirse como individuos con menor ansiedad en cuanto a una característica de su personalidad, o también por el tiempo transcurrido entre la primera y la segunda aplicación.

Tabla 3. Correlaciones entre la primera y segunda aplicación de ansiedad estado y ansiedad rasgo.

	Media	R (Pearson)	NS
Pre- ansiedad rasgo con Pre- ansiedad estado	45.6000	.558*	.011
Pre- ansiedad rasgo con Post- ansiedad estado	43.1818	.462*	.040
Pre- ansiedad rasgo con Post- ansiedad rasgo	44.0500	.629**	.005
Post- ansiedad estado con Post ansiedad rasgo	43.6818	.335	.148

*. Diferencia significativa > .05

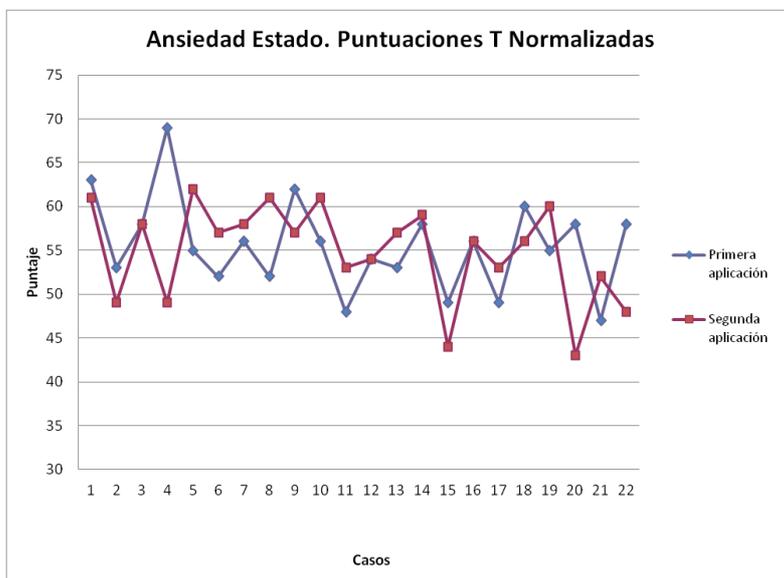
** . Diferencia significativa > .01

En la tabla anterior, se observa que la mayoría de las correlaciones fueron significativas; tanto en *Pre-ansiedad rasgo con Pre-ansiedad estado*, como en *Pre-*

ansiedad rasgo con Post- ansiedad rasgo muestran un nivel de significancia del .05 y *Pre- ansiedad con Post- ansiedad rasgo*, con una significancia al .01; sin embargo la correlación entre *Post-ansiedad estado con Post-ansiedad rasgo* no fue significativa.

Debido a que la muestra se perdieron varios sujetos en el curso de la investigación y por lo tanto la muestra quedó pequeña muchos de nuestros resultados no fueron significativos, por lo que se tomó la decisión de hacer un análisis de los datos más descriptivo, conforme a los resultados y que podrán observar por medio de gráficas como se muestra a continuación.

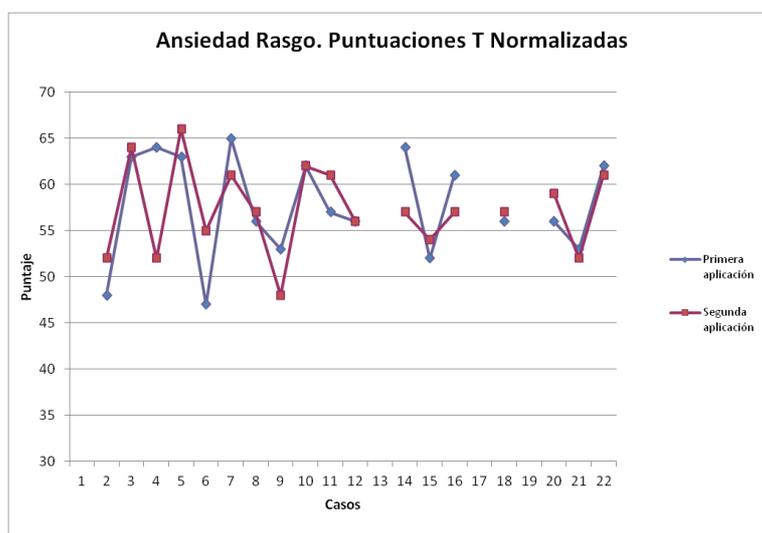
Para determinar los niveles de ansiedad de los alumnos se utilizaron las puntuaciones T del IDARE, éstas tienen una media igual a 50 y desviación estándar igual a 10. Por lo que a partir de estos datos podemos observar las siguientes gráficas y ver cuáles alumnos están por arriba de lo normal (más de 60) y muestran niveles de ansiedad altos y cuáles niveles de ansiedad bajos (menos de 40).



Gráfica 1. Ansiedad Estado. Primera y segunda aplicación.

La mayoría de los alumnos mostraron una ansiedad dentro de lo normal (40-60) en su mayoría por arriba de la media (50), tanto al principio del curso (1ª aplicación) como antes de su primer examen (2ª aplicación). Tan sólo un caso reportó sentirse muy ansioso al inicio del curso (caso 4) y hubo otros cinco que se mostraron ligeramente por arriba de lo normal, como se observa en la gráfica

anterior. Por otra parte, los datos expresan una similitud respecto a la ansiedad que reportaron los alumnos ante la situación en la que se encontraban, ansiedad estado, respecto a la segunda aplicación. No obstante la similitud que se muestra en ambas líneas, se puede ver que en 14 de los 22 casos fue mayor la ansiedad estado que presentaron los alumnos. Además en el caso 4 y 20 podemos notar una diferencia mayor entre la primera aplicación y la segunda que entre los otros casos, estos alumnos reportaron estar más ansiosos al inicio del curso que antes de presentar su primer examen. Finalmente podemos decir que la mitad de los alumnos estuvieron más ansiosos antes del examen que al inicio del ciclo escolar y la otra mitad al inicio aunque como se dijo anteriormente no se observan grandes diferencias.



Gráfica 2. Ansiedad Rasgo. Primera y segunda aplicación.

En cuanto a la ansiedad rasgo también se ve que los casos se comportan de manera similar entre ambas aplicaciones a excepción del caso 4 en el que se ve mayor ansiedad como característica de su personalidad en la primera aplicación y posteriormente se reporta como una persona menos ansiosa comúnmente. También es de notarse que la mayoría de las puntuaciones caen dentro de lo normal (media igual a 50 y desviación estándar igual a 10). En la primera aplicación cuatro casos fueron los que reportan ser más ansiosos, 4, 5, 7 y 8; en la segunda aplicación dos casos, 3 y 5. En cuatro de los veintidós casos no se reportaron datos, como se observa en la Gráfica 2, debido a que sólo contestaron en una de las aplicaciones y no hubo datos con que compararlos se eliminaron, dichos casos fueron el: 1, 13, 17 y 19.

3. Locus de Control.

Tabla 4. Locus Interno Promedio

NO. APLICACIÓN	DE	N	t	gl	DE
1ª. Locus Interno promedio		22	27.287*	21	.85947
2ª. Locus Interno promedio		22	17.762*	21	1.26415

*Diferencia significativa > .05

En esta tabla se observa que las diferencias entre la primera y la segunda aplicación del locus de control fueron significativas. Además podemos ver que los estudiantes mostraron un locus de control interno mayor al inicio del curso que cuando fue su primer examen. Por lo que al inicio del curso los estudiantes reportaron tener un control mayor sobre su comportamiento y por lo tanto una relación directa con los resultados de sus actos.

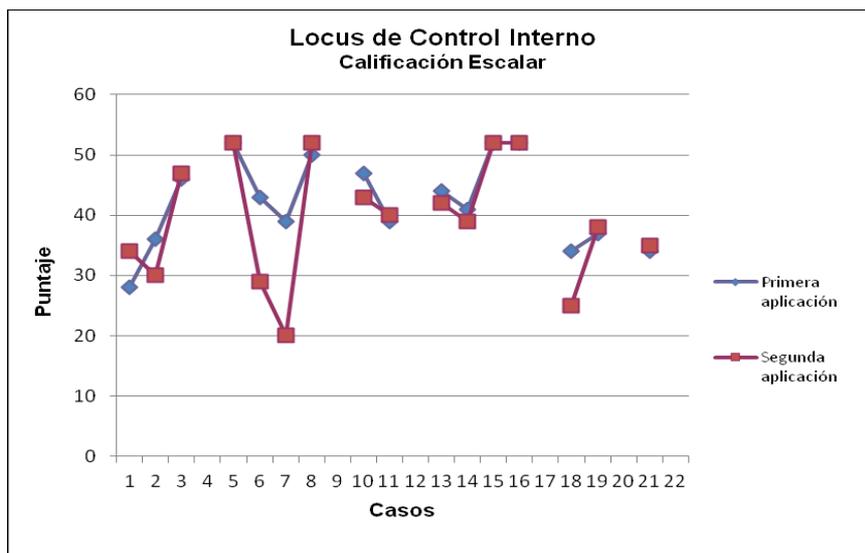
Tabla 5. Locus Externo Promedio

NO. APLICACIÓN	DE	N	t	gl	DE
1ª. Locus Externo		22	7.852*	21	.84761
2ª. Locus Externo		22	6.614*	21	.99793

*Diferencia significativa > .05

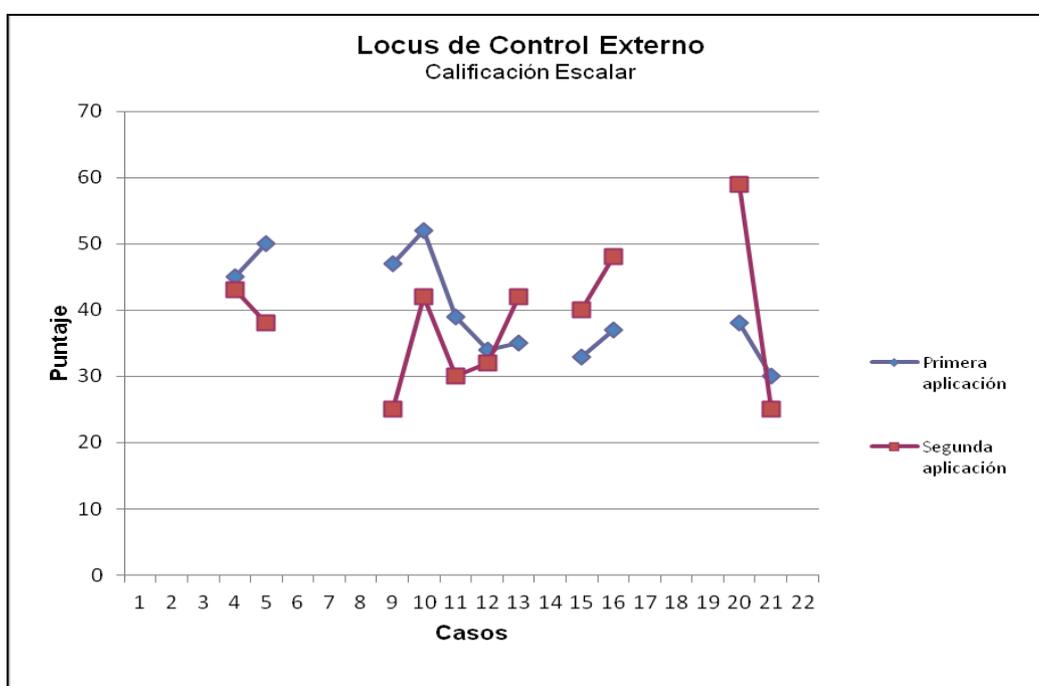
Podemos resaltar que en esta tabla las diferencias entre la primera y la segunda aplicación también son significativas y que hubo un decremento de la primera a la segunda aplicación. A propósito del locus de control interno, se observa que había más estudiantes al inicio del curso que sentían que su conducta estaba en función de los otros que cuando se hizo la segunda aplicación antes del primer examen.

A continuación se presentan unas gráficas en las que se comparan los datos de la primera y segunda aplicación tanto de locus interno como de locus externo; éstas se graficaron en base a la calificación escalar de la Escala de Locus de Control para edades de 19-23 años, con una media=50 y una DE de 10.



Gráfica 3. Locus de Control Interno; primera y segunda aplicación.

La gráfica anterior nos muestra que la mayoría de los casos se comportaron de forma similar en la primera aplicación y segunda aplicación, a excepción de los casos 6 y 7 en la que se ve una diferencia mayor, al inicio del curso reportaron mayor control interno que antes de aplicar el examen (segunda aplicación); por otra parte el caso 1 está invertido ya que reportó menos control interno al inicio del curso que antes de presentar el examen.



Gráfica 4. Locus de Control Externo. Primera aplicación (inicio del curso) y segunda aplicación (antes del examen).

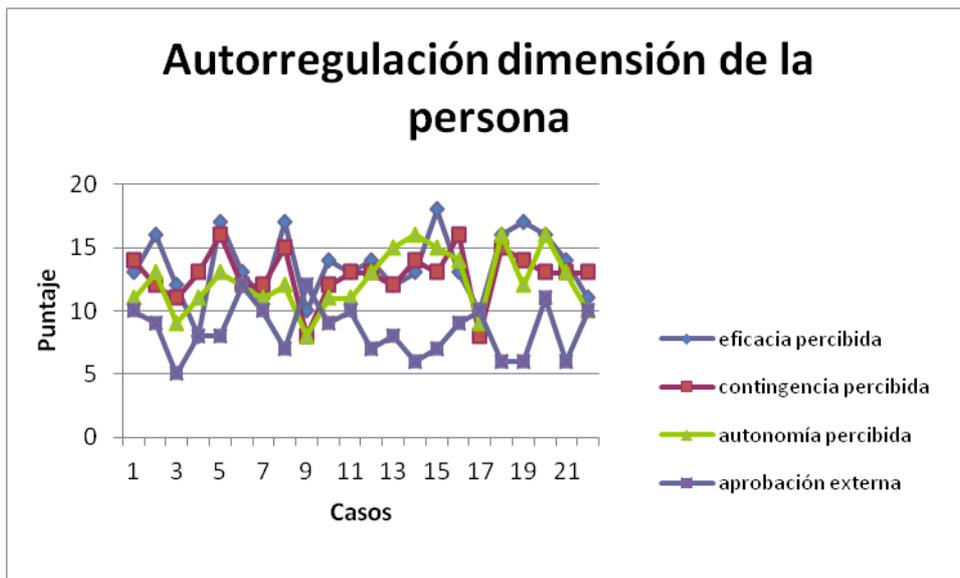
Al comparar ambas aplicaciones del locus externo se perdieron los datos de la mitad de los participantes debido a que al pasar los puntajes crudos a calificación escalar no obtuvieron alguna calificación. Esto pudo suceder porque dejaron reactivos sin contestar. Por lo que quedaron once casos, de éstos poco más de la mitad reportaron un control externo mayor al inicio del curso (primera aplicación). Ahora, si observamos caso por caso tanto el 4 como el 12 se comportan de manera similar al inicio del curso y antes del primer examen (segunda aplicación) a diferencia del resto que tienen variaciones ligeramente mayores a excepción del caso 9 y 20 en el que las diferencias son mayores.

Al inicio del curso cuatro de los once casos reportaron un control externo medio y los otros siete bajo control externo. En cambio cuando se evaluó el locus externo antes del examen incrementó el número de casos con control externo medio, de cuatro a seis casos y cinco obtuvieron bajo control externo, es decir que estos tuvieron creencias menores respecto a que los otros son responsables por su éxito o fracaso que aquellos que no saben qué o quién es el responsable de los resultados.

En el caso 9 y 20 se notan las variaciones más grandes entre una y otra aplicación, sin embargo se comportan de manera contraria ya que en el primero el locus de control externo al inicio del curso es medio y antes del examen es bajo; en el segundo el locus externo al inicio del curso es bajo y antes del examen es medio caso alto.

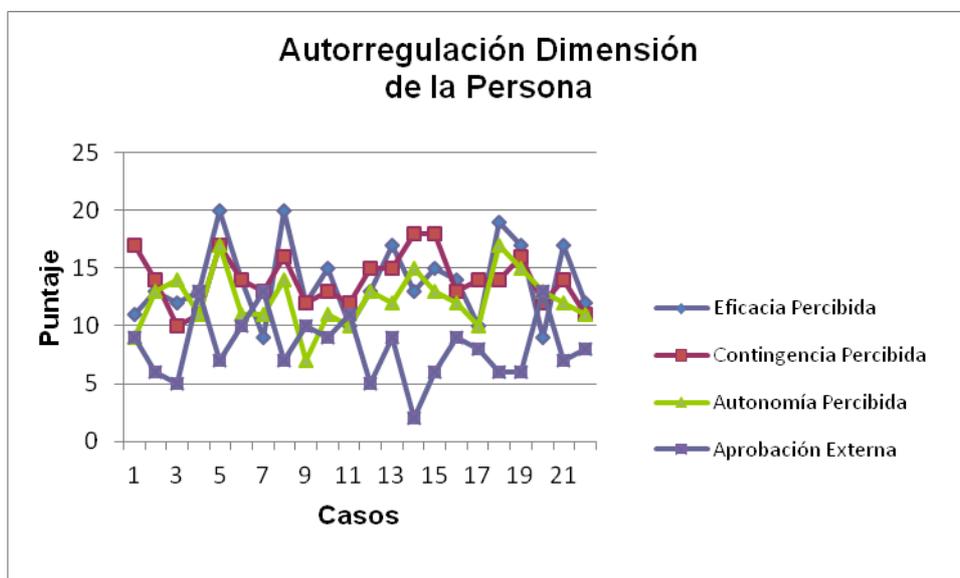
4. Estrategias de aprendizaje

Antes de describir los datos obtenidos es importante mencionar que no hubo diferencias significativas entre la primera y la segunda aplicación por lo que se presentarán de manera grafica los datos obtenidos del instrumento de Estrategias de Estudio y Autorregulación en Aprendizaje y Memoria (Castañeda, 1998) en particular de la dimensión autorregulación de la persona para fines de esta investigación.



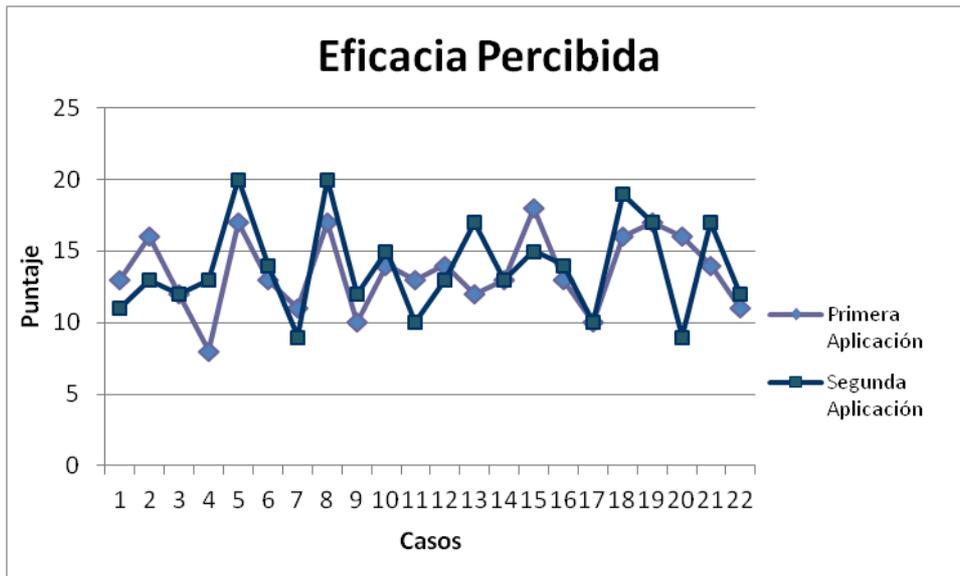
Gráfica 5. Autorregulación dimensión de la persona. Primera aplicación.

En la anterior y la siguiente gráfica se muestra la misma dimensión, autorregulación de la persona, de la primera y segunda aplicación respectivamente. Esta dimensión nos habla de los estilos de autorregulación metacognitiva y metamotivacional en particular del aprendiz, alumnos en nuestro caso.



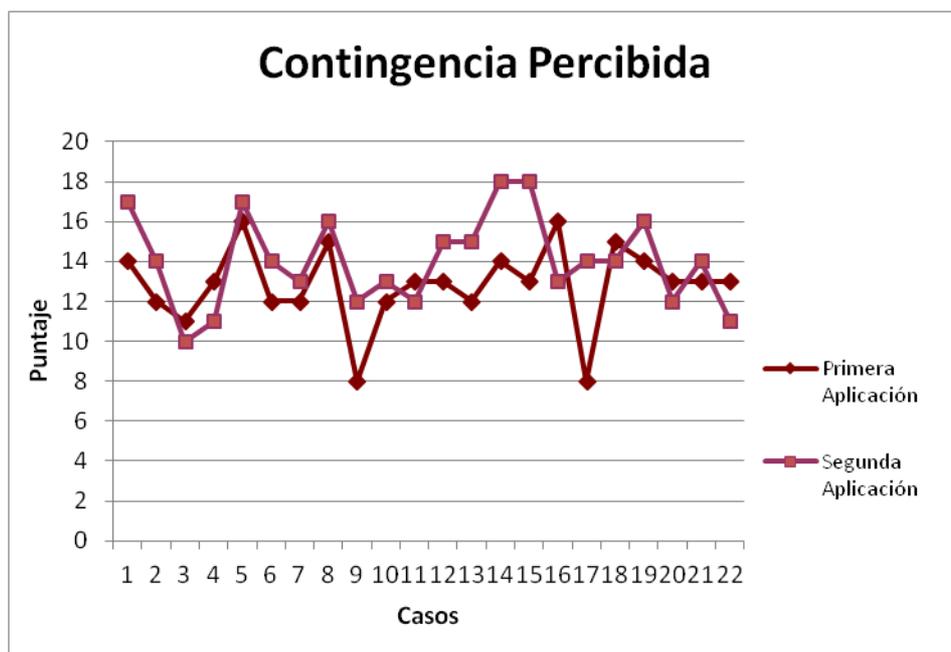
Gráfica 6. Autorregulación dimensión de la persona. Segunda aplicación.

Como se puede observar esta dimensión está dividida en cuatro subescalas: eficacia percibida, contingencia percibida, autonomía percibida y aprobación externa. A continuación se presentan cada una por separado.



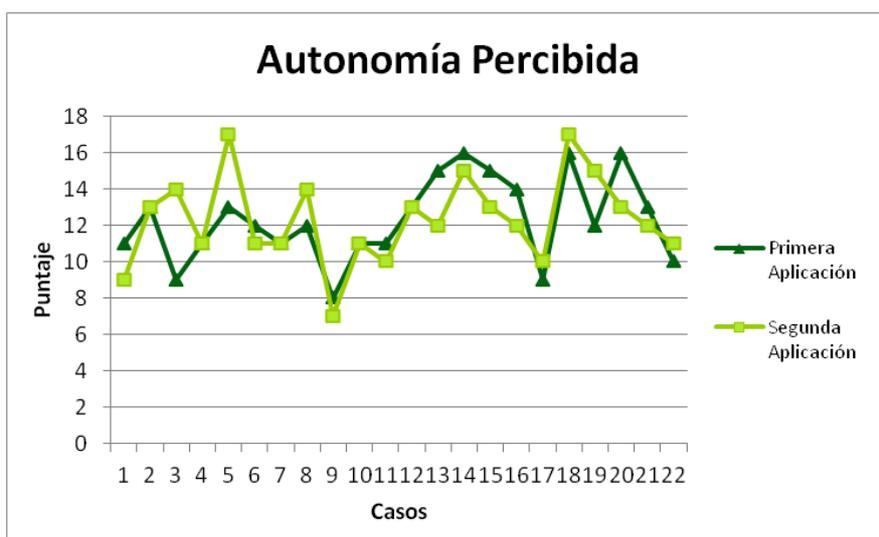
Gráfica 7. Eficacia percibida, dentro de la escala Autorregulación dimensión de la persona. Comparación entre la primera (pre) y la segunda aplicación (post).

En cuanto a la eficacia percibida notamos que la mayoría de los casos se comportaron de manera similar cuando se les aplicó el instrumento al inicio del semestre, primera aplicación, y antes del examen, segunda aplicación. Sin embargo podemos señalar que uno de los casos, el 20, muestra la mayor diferencia entre una y otra aplicación, reporta un mejor eficacia al inicio del semestre, se sintió más capaz, que una semana antes de presentar el examen.



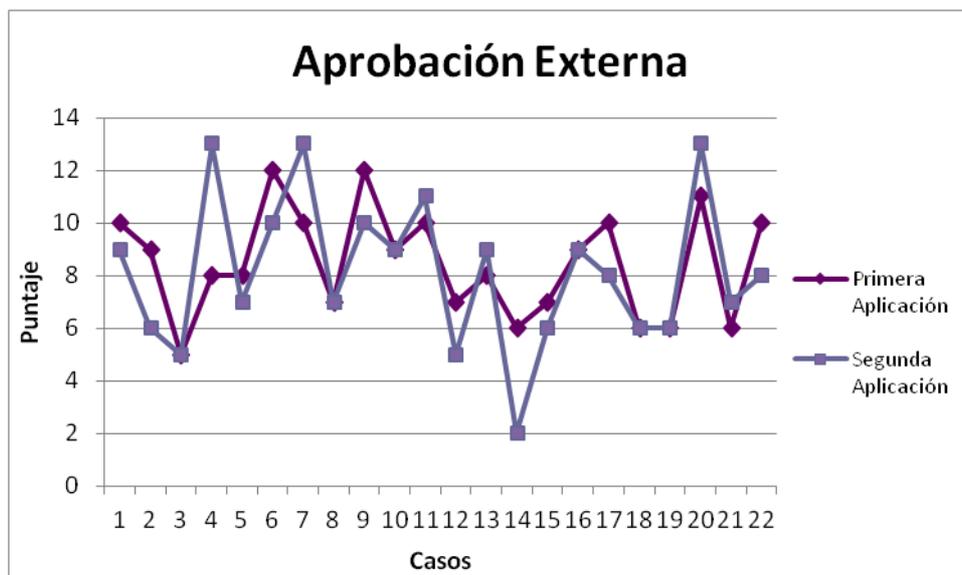
Gráfica 8. Contingencia Percibida, dentro de la escala Autorregulación dimensión de la persona. Comparación entre la primera (pre) y la segunda aplicación (post).

En esta gráfica, al igual que en la anterior la mayoría de los casos se comportan de manera similar entre una y otra aplicación, respecto a la contingencia percibida o capacidad de adaptación. Además más de la mitad, quince de los veintidos casos reportaron mayor capacidad de adaptación antes del examen (primera aplicación) que al inicio del semestre (primera aplicación). Por otra parte los casos 9 y 17, 14 y 15 mostraron las mayores diferencias entre aplicaciones, no obstante al igual que en la mayoría la contingencia percibida fue menor al inicio del semestre que cuando el examen.



Gráfica 9. Autonomía Percibida, dentro de la escala Autorregulación dimensión de la persona. Comparación entre la primera (pre) y la segunda aplicación (post).

Al igual que en las anteriores gráficas pero en esta ocasión respecto a la autonomía percibida, se observa una similitud en la mayoría de los casos entre la primera y la segunda aplicación. También encontramos dos casos que muestran mayores diferencias, siendo el 3 y el 5 que su autonomía percibida fue mayor antes del examen que al inicio del semestre.



Gráfica 10. Aprobación Externa, dentro de la escala Autorregulación dimensión de la persona. Comparación entre la primera (pre) y la segunda aplicación (post).

Finalmente en la subescala de aprobación externa también se notan similitudes entre una y otra aplicación en casi todos los casos, a excepción del 5 y del 14 que muestran las mayores diferencias entre aplicaciones, pero en esta ocasión el primer caso, 5, reportó mayor aprobación externa antes del examen que al inicio del semestre, contrario al segundo caso, 14, que reporta menor aprobación externa antes de presentar el primer examen que cuando comenzó el semestre.

5. Relaciones entre variables

- Ansiedad y calificación en el examen

Tabla 6. Correlaciones entre el instrumento de ansiedad estado y rasgo (IDARE) con la calificación del examen.

Ansiedad-Calificación	Pearson R Valor	NS
Pre-ansiedad estado	-.248	.266
Post-ansiedad estado	.041	.856
Pre-ansiedad rasgo	-.315	.177
Post-ansiedad rasgo	-.491	.028*

*Diferencia significativa > .05

En la tabla anterior notamos que las relaciones entre la calificación del examen con la primera y segunda aplicación de ansiedad estado (*pre y post ansiedad estado*) y con la primera aplicación de ansiedad rasgo (*pre ansiedad rasgo*) no fueron significativas, este resultado probablemente se deba a que fueron pocos sujetos los que participaron en el estudio. Sin embargo, la segunda aplicación de ansiedad rasgo (*post-ansiedad rasgo*) resultó ser significativa al correlacionarse con la

calificación del primer examen, por lo que podemos decir que los alumnos (6 alumnos) que calificaron con ansiedad como un estado constante de la personalidad (ansiedad rasgo) obtuvieron una menor calificación ya que la ansiedad afectó de manera inversamente proporcional a su calificación, es decir a mayor ansiedad como rasgo de personalidad menor calificación.

- Locus de control y calificación en el examen

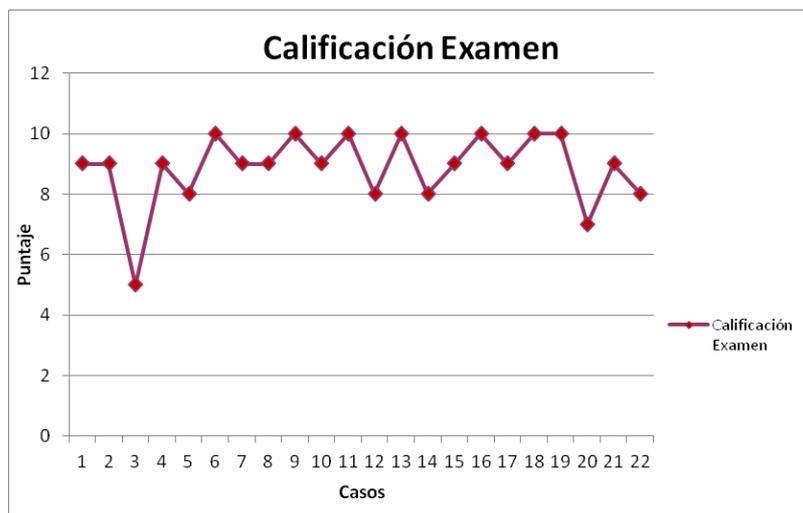
Tabla 7. Relación entre la calificación del primer examen y locus de control

Locus Control-Calificación	Pearson R Valor	NS
Pre-locus control interno	-.246	.269
Post-locus control interno	-.270	.225
Pre-locus control externo	.008	.972
Post-locus control externo	-.211	.345

*Diferencia significativa > .05

En la tabla 7 observamos que las relaciones entre variables no fueron significativas, una vez más puede deberse a que el tamaño de la muestra fue pequeño. Además el ver que ninguna de estas cuatro relaciones fueron significativas resalta que en esta investigación el instrumento de ansiedad tuvo mejor poder predictivo que el locus de control en relación con la calificación en el examen del estudiante.

Debido a que no se encontraron correlaciones significativas entre la dimensión autorregulación de la persona (eficacia percibida, contingencia percibida, autonomía percibida, aprobación externa) se decidió hacer un análisis cualitativo que se presenta a continuación de los casos que mostraron las mayores diferencias entre aplicaciones.



Gráfica 11. Calificación en el examen.

En la gráfica 11 se observan las calificaciones del examen de cada uno de los alumnos. Al contrastarlas con los casos que tienen las mayores variaciones entre la primera y la segunda aplicación de los tres instrumentos utilizados para el análisis de los datos (ansiedad, locus de control y autorregulación dimensión de la persona) distinguimos los siguientes casos.

El **caso 3** es el único con calificación reprobatoria. En cuanto a la ansiedad estado, reportó el mismo nivel de ansiedad al inicio del semestre como antes del examen, casi en un nivel alto, sin embargo cae aún por dentro de la media. En cuanto a su ansiedad como característica de personalidad (ansiedad rasgo) calificó alto, en ambas aplicaciones, estos datos nos dicen que probablemente ambas situaciones, inicio del semestre y examen lo hicieron sentir ansioso debido a que la ansiedad es un rasgo de su personalidad. Ahora si observamos sus resultados del locus de control interno ambas aplicaciones tienen el mismo puntaje casi en la media, lo que nos dice que la causa del éxito o fracaso, percibido o ubicado en sí mismo de este sujeto, es moderada. Además la autonomía percibida fue mayor antes de presentar el examen que al inicio del semestre.

Al graficar ansiedad estado, el **caso 4** mostró las variaciones más grandes entre aplicaciones. Reportó sentirse más ansioso al inicio del semestre (ansiedad alta) que cuando presentó el examen e inclusive su ansiedad bajo a un nivel moderado, si vemos su calificación en el examen observamos que fue de 9, el hecho de que bajara su ansiedad pudo ser un factor de ayuda en su calificación. También es el

caso con mayores diferencias en ansiedad rasgo el comportamiento de ambas aplicaciones es muy similar a ansiedad estado. Además su eficacia percibida, incrementó antes de presentar el examen otro factor que pudo ayudarle, aunque su contingencia percibida disminuyó. Es de destacar que su aprobación externa se elevó bastante también antes de presentar el examen (segunda aplicación). Respecto al locus control externo no hubo grandes variaciones entre aplicaciones, con un nivel moderado, en ambas. Para el locus de control interno no tenemos puntaje ya que este caso fue eliminado por falta de reactivos contestados y por tanto sin calificación escalar.

Otro de los casos a distinguir por sus diferencias entre aplicaciones es el **20**; su calificación en el examen fue la segunda más baja con 7 puntos. En cuanto a la ansiedad estado también fue uno de los casos en el que se observaron variaciones mayores a comparación de los otros casos. Aunque ambas aplicaciones tuvieron una ansiedad estado moderada la primera aplicación reportó mayor ansiedad casi en un nivel alto, en cambio antes del examen disminuyó su ansiedad a casi bajo y sin embargo la calificación en el examen no fue muy buena. En cuanto a ansiedad rasgo no mostró grandes variaciones entre la primera y la segunda aplicación. Ahora antes del examen su locus de control externo se elevó bastante casi llegando a un nivel alto, contrario a la primera aplicación en la que fue bajo. Esto nos dice que antes del examen tuvo más creencias sobre que los otros son responsables por su éxito o fracaso o que no saben qué o quién es el responsable de los resultados. Un locus de control externo alto pudo haber influido en la calificación baja en su examen. Desafortunadamente los datos de locus de control interno en este caso se perdieron por falta de reactivos contestados. Por otra parte cuando vemos la eficacia percibida notamos que disminuyó del inicio del semestre a antes de presentar su examen. La contingencia se mantuvo muy similar; la autonomía percibida no mostró grandes variaciones y tampoco la aprobación externa.

Uno de los alumnos que obtuvo 10 en el examen, fue el del **caso 9**. Cuando observamos sus resultados en otros instrumentos la que más destaca es una variación considerable de su locus de control externo de la primera aplicación, con un nivel moderado a la segunda aplicación, antes del examen con un nivel bajo. Sin

embargo al ver el locus de control interno fue uno de los casos que se perdieron por lo que no podemos decir si su locus interno era alto antes del examen y esto puede ayudarle a obtener una mejor calificación. Además otra escala que resalta en este caso es la contingencia percibida que se vio incrementada también antes del examen.

Los casos 6 y 7 se comportaron de manera similar respecto a su locus de control interno, al inicio del semestre era moderado y antes de la aplicación del examen disminuyó notablemente hasta un nivel bajo. Si observamos sus calificaciones en el examen, **el caso 6** sacó 10, al ver la ansiedad rasgo reportó ser una persona con un nivel alto, casi moderado, en ansiedad como algo característico de su personalidad. Sin embargo no reportó sentirse muy ansiosa cuando inició el semestre o antes del examen, esto es lo que pudo haber sido de ayuda para un mejor desempeño en el examen. En cuanto al **caso 7** su calificación fue de 9, su ansiedad estado pasó de ser mayor al inicio del semestre a menor antes del examen, pero la diferencia entre ambas no es mucha, tampoco en relación a ansiedad rasgo en ambas aplicaciones observamos un nivel de ansiedad como característica de su personalidad moderado, además como se mencionó al inicio de este párrafo encontremos que su locus de control interno disminuyó bastante de la primera a la segunda aplicación.

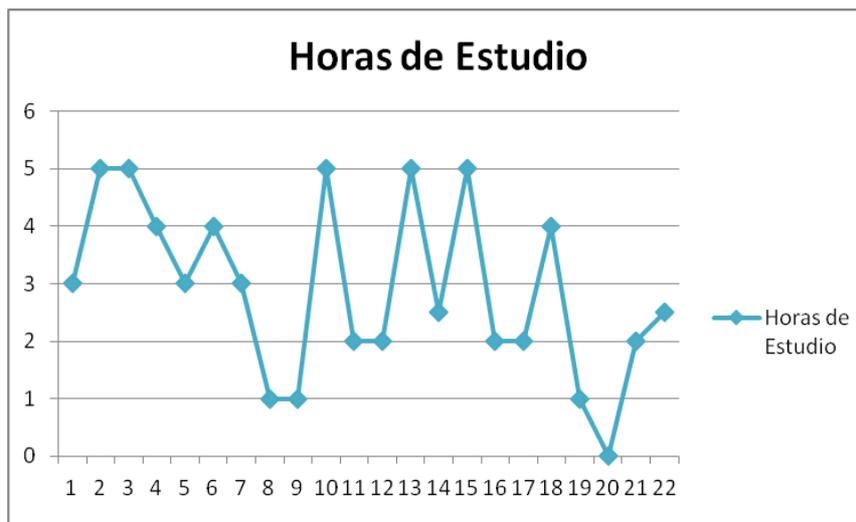
En el **caso 17**, la escala que mostró mayores diferencias fue la de Contingencia Percibida, aumentó de la primera a la segunda aplicación y su calificación en el examen fue de 9 puntos. Aunque la ansiedad estado observada es muy similar, dentro de un nivel moderado, hubo una ligera disminución del inicio del semestre a cuando se hizo antes del examen. Su ansiedad rasgo no se reporta debido a que dejó reactivos sin contestar y ocurrió lo mismo con la escala de control interno y externo. En las otras escalas de la dimensión de autorregulación, notamos una eficacia percibida baja al igual que la autonomía, en ambas aplicaciones.

En cuanto a la Autonomía Percibida el **caso 5** mostró mayores variaciones entre aplicaciones. Se elevó la autonomía percibida antes de presentar el examen (segunda aplicación) en el que sacó 8 puntos. En las otras tres subescalas de la

dimensión autorregulación de la persona (contingencia percibida, eficacia percibida y aprobación externa) los resultados de la primera y la segunda aplicación variaron poco. El locus de control interno fue igual en ambas aplicaciones mostrando un nivel moderado y el locus de control externo tuvo mayores variaciones al principio del semestre fue moderado, al final calificó bajo. Por otra parte tanto ansiedad estado como ansiedad rasgo mostraron pocas variaciones entre la primera y la segunda aplicación, con un nivel moderado en ambas escalas y aplicaciones.

Finalmente respecto a la aprobación externa en el **caso 14**, con calificación de 8 en el examen, la diferencia entre la primera aplicación y la segunda es notable, disminuyó del inicio del semestre a antes del examen. Al contrario en la subescala de contingencia percibida, incrementó del inicio del semestre a previo el examen. Y en las otras dos subescalas, autonomía percibida y eficacia percibida, no se encontraron grandes diferencias entre aplicaciones. Su locus de control interno fue moderado casi bajo en la primera aplicación y bajo casi moderado en la segunda, realmente la diferencia es mínima. En cuanto a locus externo, se perdió el caso por inconsistencias en el instrumento, en esta escala específicamente. El comportamiento de la ansiedad como característica de su personalidad, reportó una ansiedad rasgo, alta al inicio del semestre y moderada antes del examen, pero la variación es poca. Ahora en cuanto a la ansiedad estado, mostró una ansiedad moderada en ambas aplicaciones.

Ahora en cuanto a la calificación en el examen y sus horas de estudio, comparamos caso por caso como lo hemos hecho, estas dos variables, con el fin de ver si a mayor calificación en el examen dedicaron más horas a de estudio a la materia de aprendizaje y memoria. A continuación se observa la gráfica de horas de estudio seguida de los casos más relevantes.



Gráfica 12. Horas de Estudio.

La gráfica 12 muestra las horas de estudio dedicadas a la materia de aprendizaje y memoria por cada alumno. Cuando las comparamos con su calificación en el examen, los casos que más horas dedican son el 2, 3, 10, 13 y 15, sin embargo no todos obtuvieron la nota más alta en el examen (10 puntos). En el **caso 2** su calificación fue de 9 y en el **caso 3** inclusive fue reprobatoria. No obstante los **casos 10 y 15** sacaron 9 puntos en el examen y el **caso 13**, 10 puntos. Ahora, el caso 20 que reportó 0 horas de estudio fue el que sacó la calificación aprobatoria más baja con 7 puntos en el examen. Por otra parte los casos que también tuvieron calificación de 10 en el examen fueron el 6, 9, 11, 16, 18 y 19. Al comparar su nota con las horas de estudio observamos que hay una variación desde 1hr hasta 4 hrs por semana. Los **casos 9 y 19** reportaron 1 hora por semana; los **casos 11 y 16** estudiaron 2 horas semanales; y los **casos 6 y 18** dedicaron 4 horas semanales. fueron el 9 y 19

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el estudio encontramos que la ansiedad de los alumnos al presentar su primer examen de la materia, no fue significativamente diferente al reportado al inicio del semestre, lo cual constituye un resultado contrario al esperado. Por ejemplo, de acuerdo a los resultados del estudio de Watanabe (2001) quien concluye que cuando los estudiantes universitarios enfrentan situaciones inciertas o amenazantes, pueden desencadenar un estado de ansiedad.

Una posible explicación metodológica es que la muestra fue pequeña; por otro lado se puede considerar que el examen no fue percibido como amenazante o incierto, debido, tal vez, a que los estudiantes de la muestra aplicaron estrategias de estudio que los hicieron sentirse confiados para desempeñarse bien durante el examen. Por otra parte, al ser la primera evaluación de la asignatura, los alumnos pueden presentar menor ansiedad, al considerar que si obtienen baja calificación, tendrán posteriormente oportunidad de mejorar la calificación con las siguientes evaluaciones de la materia. Finalmente, considerar el peso que tiene la evaluación a través de los exámenes y si el profesor utiliza algunos otros elementos de evaluación, y más aún si el profesor favorece el uso de estrategias de aprendizaje de acuerdo a los objetivos, contenidos y actividades en cada una de las unidades de la materia.

Sin embargo, de acuerdo a los resultados del presente estudio, se observó que la ansiedad rasgo (*post-ansiedad rasgo*) resultó ser estadísticamente significativa, al correlacionarse con la calificación del primer examen. Al respecto, podemos mencionar que los alumnos que calificaron con ansiedad como un estado constante de la personalidad (ansiedad rasgo), obtuvieron una menor calificación. No podemos inferir que la ansiedad fue directamente la causante de una baja calificación, sin embargo vemos que puede ser una circunstancia que influye a la hora del examen. Para poder inferir esta relación causal, hubiera sido importante tomar otras variables en cuenta, como la expectativa de los padres en cuanto a los exámenes, horas de descanso, e inclusive situaciones personales por las que pasaba el alumno.

En cuanto al locus de control, encontramos que las creencias de los estudiantes antes de presentar su primer examen sobre qué tanto control percibían tener respecto a su comportamiento y que éste influyera en su medio ambiente, fueron menores que cuando comenzó el ciclo escolar. Sin embargo, cuando se correlacionó estas creencias (locus control interno) con la calificación del examen, nuestros resultados no fueron significativos, posiblemente debido a que la muestra fue pequeña. Estos resultados nos habrían ayudado a notar si como sucedió en otros estudios (Pintrich, 1998) en el que encontraron que los alumnos que sentían tener el control sobre su comportamiento en el medio ambiente, al que llamaron locus de control interno, lograban niveles altos en sus ejecuciones. También notaron que estos alumnos con creencias de control internas ejecutaban mejor que los que no las tenían. Por lo que este dato nos hubiera ayudado a ver si la calificación en el examen de los alumnos de este grupo de la facultad de psicología se veía influida por sus creencias de control en cuanto a su comportamiento y ejecución.

Entonces pudimos observar que el locus de control interno fue mayor al principio del semestre que en la segunda aplicación. Probablemente pudo haberse dado a la ansiedad, haciendo que sus pensamientos los atribuyeran a algo ajeno a ellos por lo que la responsabilidad estuvo cargada en eventos externos, lo cual pudo bajar su ansiedad al no caer la responsabilidad en ellos mismos.

En cuanto al locus de control externo el resultado fue similar, al inicio fue mayor el número de estudiantes que atribuyeron su comportamiento a situaciones externas, que en la segunda aplicación, en donde disminuyó. Este resultado podría deberse a que estos estudiantes se sintieron mejor preparados para enfrentar el examen, sin embargo no se cuenta con el dato que nos lo corrobore.

Respecto a la ansiedad y al locus como predictores del resultado en la calificación del examen, se encontró que la ansiedad tuvo un mayor poder predictivo que el locus de control. Pero como se ha mencionado anteriormente este resultado puede ser debido a que la muestra fue pequeña, por lo que la relación entre locus de control y calificaciones no fue significativa.

Además podemos destacar, de acuerdo a los resultados de esta investigación, que la ansiedad estado de los alumnos antes del examen (segunda aplicación) no mostró una gran diferencia en relación al inicio del semestre (primera aplicación), sin embargo su ansiedad rasgo, como característica de su personalidad, mostró un mayor incremento previo al examen que cuando iniciaron el semestre. Esta circunstancia pudo darse a que el inicio del semestre también es una situación que pudo ocasionarles estrés y ansiedad al ser una materia desconocida y un maestro nuevo. Por otra parte hubiera sido adecuado medir la ansiedad a mediados del curso para ver si los alumnos estaban estresados o justo al poco tiempo de haber comenzado, ya que en ese momento tienen menos carga de trabajo y conocen al maestro así como su forma de trabajar, de esta manera pudimos haber comparado si la ansiedad incrementaba por la situación de examen.

Es importante señalar que debido a que se perdieron varios casos en las diferentes escalas por reactivos que se dejaron sin contestar, la mayoría de nuestras correlaciones no fueron significativas, entre las mismas escalas y unas con otras. Esto nos hace ver la importancia de supervisar al momento de recoger las evaluaciones, todos los reactivos estén contestados, a fin de controlar esta circunstancia, o bien incluir en las instrucciones que *no dejen preguntas sin contestar*.

Debido a que a través de las pruebas estadísticas no se obtuvieron resultados significativos, como se ha mencionado anteriormente, debido a lo pequeño de la muestra, se decidió realizar un análisis por casos, en aquellos que se encontraron las mayores variaciones.

Ahora en cuanto a los casos que se comportaron con mayores variaciones en el campo del locus de control interno, hubo dos alumnos que al inicio del semestre reportaron un alto control interno pero que disminuyó previo al examen, casos 6 y 7. Podemos pensar que el examen pudo percibirse como una situación amenazante y provocó que su desempeño lo vieran como una causa fuera de ellos y relacionado con eventos externos.

Nos damos cuenta de cómo en este estudio hubo algunas fallas, por lo que nuestros resultados no fueron los esperados, cuenta de esto es que las correlaciones entre las escalas no fueron significativas, por lo que no podemos inferir que alguna fuese causal de la otra, además fueron inestables. Para obtener mejores resultados hubiera sido importante como se dijo anteriormente que la muestra fuera más grande, en un inicio eran 44 alumnos pero se perdió a la mitad de ellos porque algunos se dieron de baja, hubiese sido mejor que la primera aplicación se hiciera, pasando el periodo de altas y bajas de la universidad en donde se aplicó el estudio, ya que antes de este periodo los grupos conformados no son los definitivos, esto por una parte, y por otra también hacer inclusive la muestra inicial a más casos, pudiendo aplicar los instrumentos en al menos otros dos grupos.

En una futura investigación sería importante, antes de comenzar la investigación, evaluar la manipulación de las variables previo al experimento, es probable que esta sea una de las causas por las que nuestros resultados no fueron los esperados, podemos decir que no hubo una manipulación de variables por lo que los resultados no fueron tan consistentes. Además se podrían incluir verificaciones para la manipulación es decir verificar con los sujetos de estudio si realmente funcionó la manipulación, en el caso de esta investigación también pudimos haber aplicado una escala de motivación para ver que tan alentados se sentían dentro de sus clases y más en particular en la de Aprendizaje y Memoria.

Por otra parte para mejorar los resultados de la investigación, se podría aplicar una serie de pruebas como se hizo en la investigación (pre-test), pero seguido de una intervención, en la que se les proporcionaran estrategias de autorregulación (administración del tiempo, elección de la tarea, métodos de estudio, etc.), además de una especie de taller que también incluyera estrategias para reducir la ansiedad y finalmente volver a evaluar con las mismas pruebas (post-test). Los resultados en una investigación de este tipo, nos podrían ayudar a ver si es de ayuda dar un taller de estrategias de autorregulación y manejo de la ansiedad, con el fin de mejorar su rendimiento académico y más específicamente para obtener notas altas en los exámenes.

También tener un grupo control y uno experimental en el estudio con una misma equivalencia, es decir mismo número de hombres que de mujeres y mismas edades, que tuvieran a la misma maestra y estuvieran cursando la misma materia, hubiera arrojado resultados con los cuales comparar las diferencias entre grupos, y ver la eficacia de la intervención, y por lo tanto observar si realmente ésta puede ser de ayuda para reducir la ansiedad y de esta manera ayudar a que los alumnos obtengan mejores calificaciones. Además como se mencionó anteriormente esto nos hubiese permitido controlar o comparar la existencia de otras variables influyentes en esta circunstancia de examen, como horas de sueño, uso adecuado de las estrategias de autorregulación, entre otras.

Aunque los resultados no fueron los esperados, la realización de esta tesis bajo esta metodología, me ayudó y me dejó el aprendizaje de lo importante que es definir y refinar las variables. Además de la importancia que puede tener una intervención y un grupo control para tener mejores puntos de comparación y poder ver si existe una causalidad o cuáles variables pueden ser predoctoras de otras. Y finalmente el cuidado que hay que tener en el tamaño de la muestra y en no perder sujetos a lo largo del estudio, ya que esto puede alterar totalmente el curso de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron, R. A. (2006). *Psicología*. México: Prentice Hall.
- Baron, R. A. (1996). *Psicología*. México: Prentice Hall.
- Barragán, L., Flores, M., Morales, S., González, J. & Martínez, M.J. (s/f). *Programa de Satisfactores Cotidianos para Usuarios con Dependencia a Sustancias Adictivas: Manual del Terapeuta*. México: Secretaría de Salud, UNAM, CONACYT, CONADIC.
- Boaekaerts, M. (1999). Self regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*. 31, 445-447.
- Castañeda, S. (1998). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*. México: Porrúa.
- Castañeda, S., & Ortega, I. (2002). *Evaluando estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional al estudio (EDAOM)*. México: UNAM.
- Coon, D. (1999). *Psicología Exploración y Aplicaciones*. México: International Thomson Editores.
- Cozby, P. (2004). *Métodos de Investigación del Comportamiento*. México: Mc Graw-Hill Interamericana
- Gray, P. (2008). *Psicología Una Nueva Perspectiva*. México: McGraw Hill Interamericana
- Gross, R. (2004). *Psicología: La ciencia de la mente y la conducta*. México: Manual Moderno.
- Gándara, J., & Fuentes, J.C. (1999). *Angustia y Ansiedad. Causas, síntomas y tratamiento*. España: Pirámide.
- García, T. (1999). *Bienestar subjetivo y locus de control en jóvenes mexicanos*. México: Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guida, F., & Ludlow, L. (1989). A Cross-Cultural Study of Test Anxiety. *Journal of Cross Cultural Psychology*. 20 (2), 178- 190.
- Jones, L., & Petruzzi, D. (1995) Test Anxiety: A Review of Theory and Current Treatment. *Journal of College Student Psychotherapy*. 10 (1), 3-15.
- Kimble, Ch., Hirt, E., Díaz-Loving, R., Hosch, H., Lucker, G.W., & Zárate, M. (2002). *Psicología Social de las Américas*. México: Pearson Educación.

- Krampen, G. (1988). Competence and control orientations as predictors of test anxiety in students: Longitudinal results. *Anxiety Research*, 1 (3), 185-197.
- Libert, R., & Morris, L. (1967). Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety: A Distinction and Some Initial Data. *Psychological Reports*, 20, 975-978
- López, G., & Acuña, S.R. (1999). Ansiedad ante exámenes en estudiantes de secundaria: un programa de intervención cognitivo-conductual. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Maldonado, A. (1998). *Aprendizaje, cognición y comportamiento humano*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Muñoz, M., (1995). *Locus de control, orientación de logro y rendimiento escolar en adolescentes*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Orizaba, A. (1999). *Entrenamiento en la relajación de alumnos para el control de la ansiedad y mejoramiento del rendimiento escolar*. México: UNAM.
- Ormond, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. Madrid: Pearson Education
- Pintrich, P. R., (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En S. Castañeda (Ed.). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*. México: Facultad de Psicología, UNAM, CONACYT y Editorial Porrúa.
- Spielberger, Ch. & Díaz-Guerrero, R. (1975). *Inventario de Ansiedad-Rasgo-Estado. Manual e instructivo*. México: Manual Moderno.
- Stephen, D., & Palladino, J. (2008). *Psicología*. Mexico: Pearson Educación
- Sue, D., Sue, D., & Sue, S. (1999). *Comportamiento anormal*. México: McGraw Hill.
- Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15, 2, 223-224.
- Visdómine, J.C., & Luciano, C. (2006). Locus de Control y Autorregulación Conductual: Revisiones Conceptual y Experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 729-751.
- Watanabe, B.Y.A. (2001). Ansiedad y síntomas de estrés en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6 (2), 297-302.
- Weinstein, C.E., Powdrill, L., Husfman, H., Roska, L., & Dierking, D. (1998).

Aprendizaje estratégico: un modelo conceptual, instruccional y de evaluación. En S. Castañeda (Ed.). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*. México: Facultad de Psicología, UNAM, CONACYT y Editorial Porrúa.

Wigfield, A. & Eccles, J. (1989). Test Anxiety in Elementary and Secondary School Students. *Educational Psychologist*, 24 (2), 159-183.

Zoller, U., & Ben-Cham, D. (1988). Interaction between examination type, anxiety state, and academic achievement in college science; an action-oriented. *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (1), 65-77

ANEXO I.



SXE

IDARE

Inventario de Autoevaluación

por

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

EST

Nombre: _____ Fecha: _____

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

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

IDARE

Inventario de Autoevaluación

SXR

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

	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	CASI SIEMPRE
21. Me siento bien	①	②	③	④
22. Me canso rápidamente	①	②	③	④
23. Siento ganas de llorar	①	②	③	④
24. Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo	①	②	③	④
25. Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente	①	②	③	④
26. Me siento descansado	①	②	③	④
27. Soy una persona "tranquila, serena y sosegada"	①	②	③	④
28. Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas	①	②	③	④
29. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	①	②	③	④
30. Soy feliz	①	②	③	④
31. Tomo las cosas muy a pecho	①	②	③	④
32. Me falta confianza en mí mismo	①	②	③	④
33. Me siento seguro	①	②	③	④
34. Trato de sacarle el cuerpo a las crisis y dificultades	①	②	③	④
35. Me siento melancólico	①	②	③	④
36. Me siento satisfecho	①	②	③	④
37. Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan	①	②	③	④
38. Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza	①	②	③	④
39. Soy una persona estable	①	②	③	④
40. Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me pongo tenso y alterado	①	②	③	④

ANEXO II.

Nombre: _____	Folio: _____
Escuela: _____	Grado Escolar: _____

A continuación encontrarás una serie de oraciones que las personas utilizan para explicar lo que les pasa. Léelas cuidadosamente e indica que tan de acuerdo estás con cada una de ellas tomando en consideración que, entre más grande y más cerca de la frase se encuentre el cuadro, indica que estás más de acuerdo con ella.

Ejemplo:

No puedo hacer gran cosa para controlar
 La contaminación)

En el ejemplo puedes ver que hay siete cuadros después de la frase, debes marcar con una X sobre el cuadro que representa tu grado de acuerdo con ella. Si marcas el cuadro más **CERCANO A LA FRASE**, esto indica que **ESTÁS COMPLETAMENTE DE ACUERDO**. Si marcas el cuadro más **ALEJADO Y MÁS PEQUEÑO**, esto indica que estás **MUY EN DESACUERDO CON LO QUE AFIRMA LA ORACIÓN**. El resto de los espacios indican diferentes grados, utilízalos para encontrar el punto adecuado para tu manera de pensar. Contesta tan rápido como sea posible, sin ser descuidado, utilizando la primera impresión que venga a tu mente.

Contesta en todos los renglones, dando solo una respuesta en cada renglón. Tus respuestas son totalmente anónimas y confidenciales, recuerda que debes responder **“COMO ERES NO COMO TE GUSTARÍA SER”**

1	Mi éxito dependerá de que tan agradable yo sea.	<input type="checkbox"/>							
2	El obtener un buen trabajo depende de mi inteligencia.	<input type="checkbox"/>							
3	Mejorará mi vida si le caigo bien a la gente.	<input type="checkbox"/>							
4	Me relaciono con la gente porque el destino nos puso en el mismo camino.	<input type="checkbox"/>							
5	El éxito que tenga dependerá de mis habilidades.	<input type="checkbox"/>							
6	Casarme con la persona adecuada depende de que así esté escrito.	<input type="checkbox"/>							
7	Llegar a tener dinero suficiente depende de mí.	<input type="checkbox"/>							
8	Me va bien en la vida porque soy simpático.	<input type="checkbox"/>							
9	Tendré éxito si soy simpático.	<input type="checkbox"/>							
10	Lo que he logrado en mi vida ha sido porque he luchado por ello.	<input type="checkbox"/>							

D.R. Reyes Lagunes. Proyecto CONACYT 1084 P-H
 © 1998 Unidad de Investigaciones Psicosociales. UNAM.

11	Mantengo a mi familia unida porque así lo quiero yo.	<input type="checkbox"/>						
12	Lo que he logrado en mi vida ha sido porque así tenía que suceder.	<input type="checkbox"/>						
13	El obtener un buen trabajo depende de mi tenacidad.	<input type="checkbox"/>						
14	He tenido buenas relaciones de pareja porque me lo he propuesto.	<input type="checkbox"/>						
15	Los éxitos que tengo se deben a que tengo buena suerte.	<input type="checkbox"/>						
16	He hecho buenas relaciones por accidente.	<input type="checkbox"/>						
17	El obtener un buen trabajo depende del azar.	<input type="checkbox"/>						
18	Me va bien en la vida porque me lo propongo.	<input type="checkbox"/>						
19	He sacado buenas calificaciones por mi buena fortuna.	<input type="checkbox"/>						
20	He tenido buenos trabajos porque los he buscado.	<input type="checkbox"/>						
21	Sólo si me lo propongo llegaré a tener dinero suficiente.	<input type="checkbox"/>						
22	El que me case con la persona adecuada es cuestión de suerte.	<input type="checkbox"/>						
23	Me relaciono con la gente para quedar bien con los demás.	<input type="checkbox"/>						
24	Soy responsable del éxito que tenga en mi trabajo.	<input type="checkbox"/>						
25	Estoy predestinado a llevarme bien con las personas del sexo opuesto.	<input type="checkbox"/>						
26	Los logros que he tenido en mi vida se deben a mi esfuerzo.	<input type="checkbox"/>						
27	Me he llevado bien con mi(s) novio/a(s) porque me he esforzado.	<input type="checkbox"/>						
28	El destino de mi familia es estar unida.	<input type="checkbox"/>						
29	El éxito que tengo se debe a mis habilidades.	<input type="checkbox"/>						
30	Conseguir mejores puestos de trabajo depende de mis capacidades.	<input type="checkbox"/>						
31	He tenido novio/a(s) porque tengo buena suerte.	<input type="checkbox"/>						
32	El éxito que tengo se debe a mi esfuerzo.	<input type="checkbox"/>						
33	Me tengo que sacar la lotería para tener suficiente dinero.	<input type="checkbox"/>						
34	He tenido buenas oportunidades de trabajo por pura casualidad.	<input type="checkbox"/>						
35	Depende de mí conseguir lo que quiero.	<input type="checkbox"/>						

36	Mis calificaciones dependían de la voluntad de mis profesores.	<input type="checkbox"/>						
37	Se me abren muchas puertas porque demuestro lo que sé.	<input type="checkbox"/>						
38	Si le caigo bien a mi jefe, puedo conseguir mejores puestos en mi trabajo.	<input type="checkbox"/>						
39	Mejorará mi vida si me esfuerzo en ello.	<input type="checkbox"/>						
40	Los éxitos que he tenido se deben a mis decisiones.	<input type="checkbox"/>						
41	Es mi responsabilidad mantener a mi familia unida.	<input type="checkbox"/>						
42	He sacado buenas calificaciones porque le caigo bien a mis maestros.	<input type="checkbox"/>						
43	Casarme con la persona adecuada depende del mandato divino.	<input type="checkbox"/>						
44	He conocido a mi(s) novio/a(s) por casualidad.	<input type="checkbox"/>						
45	Lo que he logrado en mi vida ha sido por afortunado.	<input type="checkbox"/>						
46	El éxito que tengo se debe a coincidencias de la vida.	<input type="checkbox"/>						
47	Llegar a tener dinero suficiente depende de que ese sea mi destino.	<input type="checkbox"/>						
48	Lo que he logrado en mi vida ha sido porque lo he buscado.	<input type="checkbox"/>						
49	El éxito en mi trabajo dependerá de que tan agradable yo sea.	<input type="checkbox"/>						
50	He tenido éxito por accidente.	<input type="checkbox"/>						
51	Los logros que he tenido en mi vida se deben a la casualidad.	<input type="checkbox"/>						
52	Mantengo unida a mi familia.	<input type="checkbox"/>						
53	Tendré éxito si me lo propongo.	<input type="checkbox"/>						
54	Que mi matrimonio sea exitoso depende de mí.	<input type="checkbox"/>						
55	Me relaciono con la gente porque me lo propongo.	<input type="checkbox"/>						

ANEXO III.

Laboratorio de Evaluación y Fomento del Desarrollo Cognitivo y el Aprendizaje Complejo. Posgrado. Facultad de Psicología. UNAM.

ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN EN APRENDIZAJE Y MEMORIA S. Castañeda

Instrucciones

Encontrarás, a continuación, un cuestionario que permite conocer aspectos relevantes de la conducta de estudiar. Está compuesto por afirmaciones, con diversas opciones de respuesta cada una, para que de entre ellas escojas la opción que mejor represente lo que piensas de tu manera personal y actual de estudiar los contenidos de la materia de aprendizaje y memoria.

Las afirmaciones del cuestionario se refieren a lo que los estudiantes piensan acerca de sí mismos cuando adquieren, organizan, recuerdan y aplican lo que aprenden, como también, a lo que piensan sobre cómo evalúan, planean y controlan sus maneras de estudiar.

Como el propósito de este cuestionario es identificar necesidades específicas para derivar recomendaciones útiles que fomenten las habilidades de estudio y, por ende, el aprendizaje efectivo, es muy importante que la respuesta que des a cada afirmación la des con toda franqueza y lo más apegada a lo que realmente piensas de lo que haces cuando estudias.

Considera que no hay respuestas buenas ni malas y que tu resultado no tendrá relación alguna con tus calificaciones posteriores en la materia.

Para responder el cuestionario, lee con mucha atención cada afirmación tratando de comprender lo que la afirmación dice y elige la opción de respuesta que represente **qué tanto acuerdo o desacuerdo tienes con ella. Como en algunos casos la elección de la opción puede ser difícil, marca la opción que represente lo que GENERALMENTE piensas al respecto.**

Las opciones de respuesta son:

- “MUY EN DESACUERDO”
- “DESACUERDO”
- “ACUERDO”
- “MUY DE ACUERDO”

Es muy importante que **NO DEJES DE CONTESTAR NINGUNA AFIRMACIÓN**. Si tienes alguna duda, consúltala con el aplicador, él te orientará al respecto. Al terminar de responder, revisa tus respuestas y devuelve el cuadernillo al aplicador. Él revisará, también, que no te falte ninguna respuesta.

GRACIAS

ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y AUTORREGULACIÓN

NOMBRE DEL SUSTENTANTE: _____
 Apellido Paterno Apellido Materno Nombre(s)

1. Sexo : Masculino _____ Femenino _____
2. Carrera _____
3. Año de ingreso a la carrera _____
4. Semestre que cursas _____
5. Grupo _____
6. Turno _____
7. Nombre de la materia _____
8. Promedio actual en la COYREVA _____
9. ¿Cuántas materias estás tomando en este semestre? _____
10. ¿Cuántas horas a la semana estudias para esta materia? _____

	Muy en Desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Muy de Acuerdo
1 Me siento seguro de mis conocimientos y habilidades en la materia Motivación y Emoción.				
2 Sé seleccionar el vocabulario técnico que necesito para resolver tareas en Motivación y Emoción.				
3 Cuando en esta materia necesito recordar bien lo aprendido, elaboro cuadros sinópticos o resúmenes que integran lo más importante.				
4 En la materia Motivación y Emoción busco conexiones originales, pero válidas, entre conocimientos y situaciones que aparentemente no tienen nada en común.				
5 Al estudiar Motivación y Emoción, entiendo el sentido particular de un tecnicismo gracias al contexto.				
6 Puedo describir, con precisión, el contenido de Motivación y Emoción.				
7 Para que no se me olvide lo que aprendí en esta materia, elaboro una imagen mental con lo más característico del contenido.				
8 En Motivación y Emoción por muy complicadas que sean las instrucciones para resolver un problema, un procedimiento o algo parecido, las puedo seguir al pie de la letra.				
9 Puedo concentrarme en el estudio de Motivación y Emoción porque sé controlar lo que me distrae.				
10 En la materia Motivación y Emoción planeo mis actividades de estudio de acuerdo con la dificultad de la tarea a realizar.				
11 Sé cuándo, dónde y con quién obtener el material que requiero para estudiar adecuadamente Motivación y Emoción.				

	Muy en Desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Muy de Acuerdo
12 En Motivación y Emoción identifico qué tan claro, comprensible, fácil o difícil me resulta el material que estoy aprendiendo.				
13 En esta materia puedo localizar la información que necesito, saltando oraciones y/o párrafos enteros, sin perder lo importante.				
14 Para guiar mi estudio en Motivación y Emoción, elaboro preguntas sobre lo que creo va a venir en el examen.				
15 Al estudiar un material de Motivación y Emoción, identifico las causas que producen efectos y los efectos producidos por las causas.				
16 Para estudiar, organizo sesiones con compañeros que reflexionan críticamente sobre el material.				
17 En la materia Motivación y Emoción, localizo la idea principal ayudándome de señales incluidas en el texto o dadas por el profesor durante la clase.				
18 Sé seleccionar buenos materiales de Motivación y Emoción para que mi aprendizaje sea sólido.				
19 Entiendo apropiadamente diagramas, gráficas y otros recursos similares incluidos en los materiales de estudio de Motivación y Emoción.				
20 Para entender bien Motivación y Emoción, elaboro imágenes mentales que representen con claridad los rasgos más importantes de lo que estoy aprendiendo.				
21 En Motivación y Emoción sé elegir la mejor técnica de estudio para cumplir con el propósito de la tarea que debo realizar.				
22 Para extender lo aprendido en Motivación y Emoción, consulto otras fuentes de información que contradigan o amplíen lo que dice el autor del libro o mi profesor.				
23 Para entender mejor Motivación y Emoción, elaboro ejemplos que relacionen mi propia experiencia con lo que debo aprender.				
24 Soy eficiente presentando exámenes en Motivación y Emoción.				
25 Cuando en un material de Motivación y Emoción un término sustituye a otro, entiendo su significado.				
26 En esta materia, traduzco a mis propias palabras lo que quiero aprender bien.				
27 En esta materia, encuentro más de una forma útil para solucionar un problema presentado en el material o por el profesor.				
28 En Motivación y Emoción, elaboro palabras claves y/o conclusiones sobre lo más				

		Muy en Desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Muy de Acuerdo
	importante del material para retener mejor lo que estudié.				
29	Para tener una guía que me apoye a recordar lo importante durante un examen de Motivación y Emoción, elaboro esquemas y/o cuadros sinópticos de lo más relevante del material.				
30	En esta materia, me empeño hasta resolver o terminar la tarea.				
31	Para recordar lo aprendido en Motivación y Emoción, pongo atención a las letras cursivas, las negritas, los subrayados o cualquier tipo de señal que marque algo importante en el material.				
32	En esta materia, sé como administrar mi tiempo de estudio de acuerdo con lo que necesita el material por aprender.				
33	Le solicito al profesor de Motivación y Emoción que utilice problemas de difícil solución.				
34	Para mejorar la retención de un material de Motivación y Emoción, lo releo y/o lo repito varias veces.				
35	Sé cómo hacer del estudio de Motivación y Emoción, una actividad estimulante y atractiva.				
36	Prefiero trabajar con materiales de Motivación y Emoción, antes de estudiar los materiales de otras materias.				
37	En esta materia, sé adaptar mi manera de estudiar a partir de las calificaciones que voy obteniendo.				
38	Sé cuándo, cómo y a quién debo pedirle ayuda cuando tengo problemas para aprender Motivación y Emoción.				
39	Espero mejorar mi auto confianza por haber cursado la materia de Motivación y Emoción.				
40	Para aprender mejor Motivación y Emoción, puedo cambiar lo que se necesite, si es necesario.				
41	Estudio Motivación y Emoción porque me estimula hacerlo.				
42	En esta materia, estudio más de lo que me piden.				
43	Cuando una tarea de aprendizaje en Motivación y Emoción es útil, me esfuerzo en dominarla sin importar la dificultad que represente.				
44	Identifico lo más importante de las tareas que debo resolver en Motivación y Emoción.				
45	En mi tiempo libre practico tareas que no pude resolver en las clases de Motivación y Emoción.				

	Muy en Desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Muy de Acuerdo
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				

		Muy en Desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Muy de Acuerdo
	acuerdo con lo que se necesita para preparar exámenes de Motivación y Emoción.				
66	Busco que mis trabajos de Motivación y Emoción sean originales o tengan impacto en mi comunidad escolar o social.				
67	Independientemente de lo que piensen los demás, estoy seguro(a) de mi capacidad para aprender Motivación y Emoción.				
68	Puedo dejar de lado mis problemas personales para estudiar Motivación y Emoción.				
69	Una presión continua de trabajo en Motivación y Emoción me pone tenso(a) y, estoy tan nervioso(a) que sólo aprendo lo fácil.				
70	En mi materia de Motivación y Emoción, cuando una noción o un método no resuelven un problema, sé construir algo nuevo que sí lo resuelva.				
71	Satisfago las demandas que las tareas de aprendizaje de Motivación y Emoción me requieren.				
72	En mi materia de Motivación y Emoción puedo identificar semejanzas y diferencias entre modelos y/o teorías que se interesan en un mismo objeto de estudio.				
73	Por miedo a que me critiquen, me callo mi opinión cuando se comete un error en la materia de Motivación y Emoción.				
74	En mi materia de Motivación y Emoción sé analizar cada componente de teoría o de procedimiento.				
75	Sé interpretar eventos de la vida real con apoyo de lo que adquirí en mi curso de Motivación y Emoción.				
76	Cuando los objetivos del curso de Motivación y Emoción son muy vagos o generales, le pido al profesor que los especifique claramente.				
77	No logro aprender lo que me propongo en Motivación y Emoción.				
78	Cuando estudio un material nuevo de Motivación y Emoción, trato de aplicarlo a situaciones nuevas.				
79	Para que no se me olvide un tema de Motivación y Emoción, me lo aprendo de memoria.				
80	Selecciono materiales que incluyan instrucciones precisas acerca de qué es lo que se debe hacer en diversas tareas.				
81	Prefiero materiales de Motivación y Emoción que exijan esfuerzo y trabajo sistemáticos.				

Laboratorio de Evaluación y Fomento del Desarrollo Cognitivo y el Aprendizaje Complejo. Posgrado. Facultad de Psicología. UNAM.

		Muy en Desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Muy de Acuerdo
82	Me esfuerzo en el estudio de Motivación y Emoción, para que los demás me reconozcan.				
83	Me afecta que otros me critiquen por mi rendimiento académico en Motivación y Emoción.				
84	Me siento menos ante mis compañeros cuando saco calificación baja en Motivación y Emoción..				
85	Gracias al apoyo que recibo de mis amigos y profesores supero mis fallas en el aprendizaje en Motivación y Emoción.				
86	No sé controlar mi manera de aprender Motivación y Emoción.				
87	Me siento presionado(a) por otros y por eso estudio Motivación y Emoción.				
88	Me afecta ser menos popular por saber menos que los demás en Motivación y Emoción.				
89	En Motivación y Emoción, prefiero que otro presente la clase, antes de que yo sea el primero en hacerlo.				
90	En mi materia de Motivación y Emoción, recuerdo aspectos importantes más que detalles.				
91	Cuando en el examen de Motivación y Emoción me piden que aplique lo que aprendí de una forma diferente, lo puedo hacer.				