

62  
201



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ANALISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO, VALIDEZ CONCURRENTES Y NORMAS PARA SECUNDARIA DE LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD

TESIS PROFESIONAL

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO, QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

GUADALUPE IRASEMA CUELLAR FERNANDEZ



EXAMENES PROFESIONALES DE PSICOLOGIA



DIRECTOR DE TESIS: LIC. PABLO VALDERRAMA ITURBE

MEXICO, D. F.

1995

FALLA DE ORIGEN



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

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

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

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

## **AGRADECIMIENTOS**

**A MI Director de Tesis:  
Lic. Pablo Valderrama I.**

**Le agradezco profundamente su  
invaluable y gran ayuda profesional,  
su tiempo y su confianza.**

**Al Lic. Alfonso Fernández**

**Por su muy importante colaboración  
en la realización  
de esta investigación.**

## **DEDICATORIAS.**

Al más grande amor de mi vida, a la mujer que me vió nacer y que me ha acompañado en todo momento, dándome su Infinito amor incondicional.

A mi adorada

Ma. Luisa Fernández Cortés.

A Mariel.

Por ser el primer y gran ejemplo de dedicación y amor al estudio.

**A mi esposo José Angel  
Por darte un bello sentido a mi vida.**

**A mis hijos:  
Por darme su tiempo de niños,  
sus sonrisas y su gran amor,  
Deseando que sea un estímulo  
para que puedan alcanzar sus  
propias metas.**

A mis hermanos  
Martha, Carlos, Gerardo, Arturo y  
Edgar, por contar siempre con su  
apoyo y ayuda incondicional.

A mis amigas.  
Margarita, Sonia, Lupita,  
Angeles O., Mónica y  
Ma. de los Angeles.  
Por todo su cariño.

# INDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>1</b>
<b>I.- INTRODUCCION.....</b>	<b>2</b>
<b>II.- REVISION TEORICA</b>	
A) CONCEPTUALIZACION Y CONTROL DE LA ANSIEDAD.....	4
B) PRIMEROS ESTUDIOS CIENTIFICOS DE LA ANSIEDAD.....	5
C) ESTUDIOS FISIOLÓGICOS DE LA ANSIEDAD.....	6
D) ANSIEDAD COMO PULSION.....	8
E) MODELOS DE CAUSALIDAD EN LA TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL. ALBERT BANDURA.....	8
F) LA EMOCION DESDE UN PUNTO DE VISTA COGNOSCITIVO.....	13
G) PRIMERAS FORMULACIONES COGNITIVAS.....	13
H) ANSIEDAD ANTE LOS EXAMENES.....	16
a) COMPONENTES DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXAMENES.....	16
b) ESTUDIOS RELACIONADOS CON LA ANSIEDAD ANTE LOS EXAMENES.....	17
<b>III.-OBJETIVOS.....</b>	<b>22</b>
<b>IV.- METODO</b>	
a) SUJETO.....	23
b) INSTRUMENTOS.....	23
c) PROCEDIMIENTO.....	24

## **V. - RESULTADOS**

A) CARACTERISTICAS DE LA POBLACION.....	25
B) LA ESCALA DE PREOCUPACION - EMOCIONALIDAD VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.....	26
C) VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL FACTOR DE ANSIEDAD INHIBITORIA DE LA ESCALA DE LOGRO-ACADEMICO.....	30
D) VALIDEZ CONCURRENTE DE LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD.....	32
E) ESTADISTICA DESCRIPTIVA Y COMPARACION POR GENERO EN AMBAS ESCALAS DE ANSIEDAD.....	33
F) NORMAS ESTADISTICAS PARA LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD PARA UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA.....	37
G) FORMAS DE CALIFICACION.....	42
<b>VI. - DISCUSION.....</b>	<b>43</b>
<b>VII.-SUGERENCIAS.....</b>	<b>45</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>46</b>
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO 1: ESCALA DE PREOCUPACION- EMOCIONALIDAD.....	51
ANEXO 2: ESCALA DE ANSIEDAD ANTE SITUACIONES DE LOGRO ACADEMICO (FACTOR: ANSIEDAD INHIBITORIA.....	52

## **RESUMEN**

La presente investigación tuvo por objetivo obtener un Análisis Factorial Confirmatorio de la escala Preocupación - Emocionalidad para la medición de la ansiedad ante los exámenes académicos. Se tradujo y se aplicó una escala paralela, con la cual también se obtuvo una validez concurrente: La Escala de Ansiedad ante Situaciones de Logro Académico. Las escalas fueron aplicadas a una muestra de 360 estudiantes de nivel Secundaria y los datos tratados con un Análisis Factorial, un Alpha de Crombach y con correlaciones de Pearson.

Los factores que se obtuvieron son los de Preocupación y Emocionalidad, replicando la estructura original de la escala. Se presentan normas incipientes de calificación analizadas por género.

## INTRODUCCION

El estudio de la ansiedad es una actividad central de una buena parte de los psicólogos contemporáneos. Ello obedece a que esto se ha convertido en un fenómeno con repercusiones en el funcionamiento psicológico y corporal de mucha trascendencia para el bienestar humano. El estudio, prevención y transformación de los trastornos asociados a la ansiedad se vuelve una labor prioritaria de los psicólogos interesados en promover la salud mental del ser humano.

Dentro de este contexto, una área que es representativa del estudio de la ansiedad es la llamada ansiedad ante prueba. Esta representa el conjunto de reacciones emocionales y cognitivas que los estudiantes manifiestan cuando se enfrentan ante situaciones de evaluación académica y consideran que esta pueda demandarles más habilidades de las que creen tener.

El estudio de este proceso es de suma importancia para asegurar un mejor nivel de aprendizaje y un mayor bienestar en escenarios educativos. En México, este tema ha recibido poca atención; sin embargo, a raíz del reciente interés por el estudio de la ansiedad en general comienza marginalmente a atenderse este problema.

Un estudio previo, relacionado muy cercanamente con el presente proyecto de investigación, fue realizado por Valderrama y Cols. (1994), en el cual tradujeron, validaron y confiabilizaron una de las escalas típicas que se utilizan para la medición de la ansiedad ante la prueba: La escala de preocupación y emocionalidad. Esta escala, de acuerdo con los resultados del estudio mencionado, replicó la estructura factorial de la versión en inglés y propuso unas normas incipientes para la evaluación de la ansiedad en estudiantes de nivel medio superior (Bachillerato técnico).

Lo que ahora nos proponemos es volver a aplicar la escala mencionada a un nivel educativo medio (secundaria) con la finalidad de realizar un análisis factorial confirmatorio en muestras de estudiantes mexicanos. Además, pretendemos seguir ampliando las características psicométricas de la escala al intentar obtener un nuevo índice de validez concurrente de la misma.

Para ello se traducirá y validará la Escala de Ansiedad en Situaciones de Logro Académico de Alper y Haber (1960), que es una medida paralela de ansiedad ante los exámenes académicos. Una correlación alta entre ambas

escalas nos indicará un buen grado de validez concurrente de la escala motivo de nuestra investigación.

Por último, se pretende obtener normas para la calificación de la escala en estudiantes de secundaria y de esta manera ampliar el rango posible de aplicación de la Escala de Preocupación - Emocionalidad en estudiantes mexicanos.

## II REVISION TEORICA

### A) CONCEPTUALIZACION Y CONTROL DE LA ANSIEDAD

La ansiedad se refiere a la compleja interacción entre el individuo y su ambiente. En ellas incluyen agentes externos potencialmente peligrosos, así como pensamientos, recuerdos, procesos fisiológicos y conductuales, los cuales en algunas personas pueden provocar intensas reacciones desagradables. Por lo tanto, no es posible especificar las condiciones que determinan cuándo habrá de producirse una reacción de ansiedad, pues ésta dependerá de la interpretación que haga el ser humano de las condiciones como algo amenazante. La ansiedad es, por lo tanto, una sensación subjetiva en la cual los patrones emocionales y conductuales indicarán su presencia de una forma muy individual.

El término ansiedad se emplea para describir una reacción emocional, que consiste en situaciones subjetivas como tensión, temor, nerviosismo y preocupación, considerando la ansiedad como un estado emocional. Este estado de ansiedad puede ser producido por muchos y muy diferentes agentes físicos y psicológicos, ya que estos se encuentran siempre en el curso del crecimiento y desarrollo humano. Empezamos por el trauma del nacimiento, pasando por el ruido, la contaminación, la pobreza, el desempleo, el tráfico y el hacinamiento, no descartando las condiciones climatológicas como las sequías, las heladas, los huracanes y las inundaciones. Se incluyen también las crisis mayores de la vida como: la muerte del cónyuge, el divorcio, el que le dicten una sentencia negativa y también circunstancias extremadamente angustiosas para algunas personas como el hablar en público, las fiestas, los exámenes y hasta el festejo navideño.

El mismo agente puede afectar a diferentes personas de distinta manera y los efectos de la ansiedad dependerán de la interpretación individual que se haga de una situación amenazadora. Esta evaluación amenazadora está influida por los recuerdos y pensamientos de una experiencia previa en circunstancias similares, pero también dependerá de la propia capacidad del individuo para poder afrontar las situaciones. Si estas situaciones se perciben como peligrosas y amenazantes, es entonces cuando se experimentarán sensaciones de temor y preocupación y se sufrirá una serie de cambios fisiológicos y conductuales.

La intensidad de la reacción será proporcional a la magnitud del peligro o amenaza comprendida, sin olvidar la conexión existente entre la ansiedad y los padecimientos físicos y mentales (ataques cardíacos, úlceras, artritis, reacciones alérgicas, depresión y trastornos psiquiátricos). Aunado a lo anterior, existe incapacidad de utilizar adecuadamente las facultades personales, aún cuando la persona sepa claramente lo que desea y posea las capacidades y el entrenamiento necesario para llevarlos a cabo. Se puede decir entonces que una situación dará lugar a la ansiedad dependiendo de la manera como cada persona vea o interprete dicha situación así como la habilidad individual para hacerle frente (Spielberger, 1980, p.9.).

En síntesis la ansiedad es un estado emocional que consiste en una particular combinación de pensamientos y sentimientos desagradables, acompañados de cambios fisiológicos aunados a la activación del sistema nervioso autónomo, que varía en su intensidad. En los niveles bajos y moderados: se experimentarán sensaciones de temor, incertidumbre, y nerviosismo, en los niveles moderados altos puede presentarse: inquietud, temblores, y respiración acelerada, en los niveles altos provocará un miedo sobrecogedor y algunas veces hasta pánico. Por lo anterior, es muy importante que la persona aprenda a controlar su propio nivel de ansiedad.

## **B) PRIMEROS ESTUDIOS CIENTÍFICOS DE LA ANSIEDAD**

El primer reconocimiento de la importancia de la ansiedad como una determinante del comportamiento, se encuentra representado en un tratado del filósofo árabe Ala Ibn Hazm de Córdoba. El propone la universalidad de la ansiedad como un condición básica existente en todo el ser humano y un motivador primario de cuanto hacemos.

"He tratado constantemente de seleccionar un fin en las acciones humanas, que todos los hombre busquen y acepten como bueno; solo he encontrado esto: La meta de escapar de la ansiedad... No solamente he descubierto que toda la humanidad considera esto bueno y deseable pues nadie actúa ni dice una sola palabra como que no sea la esperanza de liberar la ansiedad del espíritu" (Spielberger, 1980, p.47).

Darwin (1872), consideraba el miedo como una emoción humana y dentro del marco de referencia de su teoría de la evolución, la función del miedo consiste en activar y excitar al organismo para que enfrente el peligro externo.

Las manifestaciones de miedo son: Aumento de frecuencia cardíaca, dilatación de las pupilas, resequedad de la boca y mayor transpiración. Muchas de éstas características de miedo descritas por Darwin, se pueden encontrar en las respuestas de lucha-escape de Cannon, así como en la reacción de alarma que pone en marcha: "El síndrome general de adaptación" de Selye.

Las primeras reflexiones sobre los efectos de las tensiones de la vida sobre las enfermedades físicas y mentales se iniciaron en el siglo XIX y a principios del siglo XX.

Sr. William Osler, médico británico, comparó la tensión y las deformaciones con el trabajo pesado y las preocupaciones, indicando que tales condiciones contribuían al desarrollo de las enfermedades cardíacas.

Osler, analizó a cerca de veinte médicos que tenían angina de pecho, y observó que los médicos estaban completamente absortos en el ajetreo de la práctica médica, y en cada uno de ellos había un factor: "la preocupación". Resulta claro que los médicos dedicados a satisfacer las necesidades de sus pacientes se enfrentaban a una gran cantidad de presiones y no es sorprendente que éstas les produzcan reacciones de ansiedad si persiste la presión, entonces a él mismo le pueden sobrevenir serios problemas médicos tales como: enfermedades cardíacas. (Spielberger, 1980.p.9).

### **C) ESTUDIOS FISIOLÓGICOS DE LA ANSIEDAD**

En la década de 1920, el fisiólogo Walter B. Cannon, dirigió una investigación acerca de los mecanismos homeostáticos relacionados con las reacciones de lucha y escape a los estímulos productores de tensión. Notó cambios en las glándulas adrenales y el sistema nervioso simpático de los humanos y animales que eran expuestos a una variedad de agentes dolorosos (nocivos), incluyendo la falta de oxígeno, las bajas temperaturas y los trastornos emocionales y atribuyó tales cambios de los procesos biológicos internos, a la activación de los mecanismos homeostáticos.

Cannon pensó que una función importante de la homeostasis era contrarrestar los efectos destructores causados por los estímulos nocivos, de tal forma que el equilibrio interior pudiera ser restaurado. Cuando el equilibrio era perturbado o alterado más allá de los límites normales, Cannon infería que sus

sujetos se hallaban en un estado de tensión lo cual, en otras palabras significaba que la tensión es una alteración de la homeostasis.

Continuando los trabajos de Cannon, Hans Selye dirigió amplias investigaciones de laboratorio sobre las reacciones de los animales a diferentes estímulos nocivos: calor, frío extremo, descargas eléctricas, traumas quirúrgicos, pérdidas de sangre y restricciones de espacio.

Cada uno de estos agentes tenía una reacción específica en las reacciones fisiológicas, pero más importante que eso fue la identificación, de un síndrome que consta de cambios dispersos inducidos seguramente por muchos estímulos diferentes. Llegó a la conclusión de que la repetición de tales reacciones fisiológicas, a una amplia variedad de estímulos, se podía identificar como un estado de tensión en los procesos fisiológicos, identificando lo que él llamó el "Síndrome General de Adaptación". Este síndrome se manifiesta en tres etapas:

- a) Reacción de Alarma. Se presenta un estímulo evocador de sensaciones de angustia, temor o miedo.
- b) Resistencia. Se utiliza energía que es básica, incluso para otras funciones vitales.
- c) Agotamiento. Puede reaparecer la reacción de alarma, es aquí donde se presenta la reacción de peligro, ya que si el sujeto es incapaz de manejar adecuadamente la energía en las tres etapas anteriores entonces puede sobrevenir la enfermedad.

Síndrome General de Adaptación: Hans Selye en 1930, realiza sus experimentos acerca de la tensión de los cambios fisiológicos ligados a las reacciones de ansiedad, son controlado por un centro nervioso llamado hipotálamo. Cuando un agente lo excita, se inicia una compleja cadena de procesos neurales y bioquímicos que alteran el funcionamiento de casi todas las partes del cuerpo. El sistema nervioso autónomo (el cual moviliza al cuerpo para enfrentarse a la tensión), es activado directamente por el hipotálamo, el cual activa también la glándula pituitaria; esta, a su vez, segrega un agente bioquímico: La Hormona Adrenocorticotrófica (hact) en la corriente sanguínea, la glándula adrenal, estimulada por la hormona adrenocorticotrófica (hact), segrega adrenalina y otros agentes bioquímicos que excitan y activan los mecanismos del cuerpo.

Los cambios fisiológicos que siguen a la activación del eje hipotálamo-pituitario-adrenocorticoide preparan a la persona para una vigorosa respuesta de lucha y escape. El corazón se acelera y la respiración es más rápida y profunda, la saliva y las mucosidades se resecan, aumentando el tamaño de los conductos de aire a los pulmones, y el aumento de la transpiración enfría el cuerpo.

Durante las reacciones de tensión, muchos músculos se ponen rígidos, preparando al cuerpo para una acción rápida y vigorosa, se producen más glóbulos blancos para ayudar a combatir cualquier infección, las funciones prioritarias como el comer y el digerir alimentos se suspenden para conservar energía. De tal manera, todas las fuerzas del organismo amenazado se movilizan, ya sea para atacar a un individuo o bien para escapar en busca de seguridad.

#### **D) ANSIEDAD COMO PULSION**

La ansiedad forma parte integral de la trama natural de la vida, cualquier situación en la que otros evalúen el comportamiento de una persona puede producir ansiedad y ésta tener efectos positivos o negativos. Sin embargo, cierta ansiedad resulta esencial para el éxito de la humanidad misma.

Al igual que todos los organismos, el ser humano necesita adaptarse para sobrevivir y dicho ajuste y adaptación constituyen un desafío y una amenaza, lo que trae consigo la vitalidad necesaria para sobrevivir. La ansiedad, desde este punto de vista, puede ser considerada como pulsional, ya que va a generar la motivación necesaria hacia la acción (Spielberger, 1980 p.34).

#### **E) MODELO DE CAUSALIDAD EN LA TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.**

##### **ALBERT BANDURA**

Se han propuesto muchas teorías a lo largo de los años para explicar la conducta humana. Las conceptualizaciones básicas sobre la naturaleza humana que dichas teorías adoptan y los procesos causales que poseen requieren un examen cuidadoso por distintos motivos. Lo que los teóricos creen que la gente es, determina los aspectos del funcionamiento humano que explora más en la profundidad y los que dejan sin examinar. De esta forma, las concepciones sobre la naturaleza humana se centran más en la búsqueda de

procesos seleccionados, reforzados en parte por los descubrimientos de los paradigmas en un punto de vista particular. La concepción sobre la naturaleza humana, incluida en las teorías psicológicas, es más que un problema filosófico. Cuando el conocimiento psicológico, obtenido a través del estudio se pone en práctica, las concepciones sobre las que descansan las tecnologías sociales tiene implicaciones más amplias y pueden determinar que tipo de potencialidades humanas se van a cultivar y cuáles no. En este sentido, las concepciones sobre la naturaleza humana pueden influir en lo que la gente se va a convertir. En este apartado, se plantea el modelo de la naturaleza humana y de causalidad dentro de la teoría del aprendizaje social.

Los factores personales y ambientales no funcionan como determinantes independientes, sino más bien se determinan entre ellos. La persona influye principalmente a través de sus reacciones emocionales y a su conducta. La conducta es un determinante interactuante, no es un subproducto aislado que no representa ningún papel en las transacciones personales y situacionales.

La teoría del aprendizaje social favorece una concepción de la Interacción triádica (Bandura, 1977, 1982). En este modelo de reciprocidad triádica y de determinismo recíproco, la conducta, los factores cognitivos y las influencias ambientales operan como determinantes unidos que se afectan entre sí bidireccionalmente. La reciprocidad no significa que los dos lados de la influencia posean la misma fuerza, ni tampoco está fijado el modelo y la fuerza de las influencias mutuas en la causalidad recíproca. La influencia relativa ejercida por las tres fuentes de determinantes variará para diferentes individuos y diferentes circunstancias.

Como la gente piense, crea y sienta, afectará la manera como se comporta. Además como la gente se ve influida e influye en los hechos con los que tiene contacto.

Desde el punto de vista del aprendizaje social, las personas no están impulsadas por fuerzas internas. Ni están moldeadas automáticamente, ni controladas por estímulos externos sino que funcionan como una influencia que contribuye recíprocamente a su propia motivación y conducta, dentro de un sistema de influencias interactuantes.

Las personas se caracterizan, dentro de esta perspectiva en términos de capacidades básicas que son:

a) La capacidad de simbolización: Es la capacidad para crear símbolos y ofrece a los seres humanos los medios para crear y regular los hechos

ambientales que afectan virtualmente a cualquier aspecto de sus vidas. La gente procesa y transforma las experiencias pasajeras en modelos internos a través de los símbolos que sirven como guías para la acción futura a través de los símbolos dan significado, forma y continuación a las experiencias que vivieron. La gente por lo general comprueba de forma simbólica las posibles soluciones y puede descartarlas o rechazarlas basándose en las consecuencias calculadas antes de lanzarlas a la acción una capacidad cognitiva avanzada, junto a la destacada flexibilidad de la simbolización permite a la gente crear ideas que trascienden sus experiencias sensoriales, ya que por la mediación de símbolos pueden comunicarse.

Decir que la gente fundamenta muchas de sus acciones en el pensamiento, no significa necesariamente que sean objetivamente racionales, ya que la racionalidad depende de la capacidad del razonamiento que no siempre se ha desarrollado bien. Ni se ha usado efectivamente, incluso si la gente sabe como razonar lógicamente, pues muchas veces hacen juicios erróneos cuando basan sus inferencias en una información inadecuada o fracasan al considerar las consecuencias finales de elecciones diferentes. Más aún, las personas interpretan mal los hechos, de forma que dan lugar a falsas concepciones sobre ellos mismos y del mundo que los rodea. Cuando actúan a partir de sus conceptos erróneos, que aparecen subjetivamente racionales dada su base errada, tales personas se comportan en opinión de los demás, de una forma poco razonable. De esta forma, el pensamiento puede ser una fuente de fracaso y malestar humano, así como un logro humano.

El análisis de cómo el pensamiento entra a formar parte de la determinación de la conducta conlleva a las cuestiones fundamentales de la relación mente y cuerpo.

En la teoría del aprendizaje social, los pensamientos se construyen como elevados procesos neurales que activan los procesos motivadores del pensamiento. Otra función en el modelado, se refiere a los procesos motivacionales, la teoría del aprendizaje social distingue entre adquisición y ejecución, se resalta esta distinción porque la gente no ejecuta lo que aprende, la ejecución de la conducta está dividida por tres tipos importantes de incentivos: Directos, Vicarios y Autoproducidos.

Las personas exhiben con más probabilidad la conducta modelada. Si tiene como consecuencia resultados valorados que si no es reforzada o tienen efectos de castigo, las consecuencias observadas influyen en la ejecución de

la conducta modeladora de forma parecida a las consecuencias experimentales directamente (Bandura, 1977, Thelen y Rennle, 1972). Ver que una conducta modelada tiene éxito en los otros, incrementa la tendencia a comportarse de forma similar, mientras que ver que se castiga la conducta modelada disminuye esta tendencia.

Las reacciones autoevaluadoras que generan las personas hacia sus propias acciones regulan también que actividades aprendidas observacionalmente serán ejecutadas (Hicks, 1971). Los hombres expresan lo que encuentran satisfactorio y omiten lo que desaprueban personalmente. Las percepciones de las personas sobre su eficacia para alcanzar los patrones que ellas mismas se marcan, en ocasiones tiene un bajo sentido de eficacia y se desalientan con facilidad a causa del fracaso, mientras quienes estén seguros de sus capacidades intensifican sus esfuerzos cuando las ejecuciones no salen bien y persisten hasta que tienen éxito.

La investigación que examina esos procesos cognitivos revela que los efectos de los sistemas de meta sobre la motivación están realmente mediados por los mecanismos autoevaluadores y autosuficiencia (Bandura y Cerne, 1983). Las metas personales son más motivadoras cuando las personas están descontentas de sí mismas, pero están muy seguras de su eficacia para lograr sus metas.

La teoría del aprendizaje social distingue entre metas distintas y submetas próximas, las metas finales influyen en la elección en los cursos de acción pero están demasiado alejadas en el tiempo para funcionar como incentivos y guías efectivas para la acción del presente. Centrarse en el futuro distante facilita temporizar y reducir esfuerzos en el presente.

Las submetas próximas movilizan efectivamente el esfuerzo y dirigen lo que hace aquí y ahora.

b) Capacidad Autorreflexiva: Si existe alguna característica humana distintiva, esta es la capacidad para la autoconciencia reflexiva. Ella permite a los individuos analizar sus experiencias y pensar sobre sus propios procesos de pensamiento. Al reflexionar sobre sus variadas experiencias y sobre todo lo que saben las personas, pueden obtener un conocimiento genérico sobre sí mismas y del mundo que las rodea.

La gente no solo aumenta su conocimiento a través de la reflexión si no que también lo evalúa y altera su propio pensamiento, al verificar el pensamiento a través de los medios de autorreflexión, los individuos controlan sus

Ideas, actúan sobre ellas o predicen la aparición de las mismas, juzgan a partir de los resultados la actuación de sus pensamientos y los cambian de acuerdo a ellos (Flavell, 1978), pero también pueden producir patrones de pensamientos engañosos, las acciones forzadas que provienen de las creencias erróneas crean a menudo efectos sociales que confirman las falsas creencias (Snyder, 1980).

Entre los tipos de pensamientos que afectan a la acción ninguno es más central o difundido que los juicios que hacen las personas sobre sus capacidades para tratar efectivamente con las diferentes realidades. El mecanismo de autoeficacia desempeña un papel central en acción humana (Bandura, 1976; 1982). Debido a los juicios erróneos sobre la eficacia personal se pueden producir consecuencias adversas. Una estimación precisa de las propias capacidades tiene un considerable valor funcional.

Los individuos eligen basados en parte en las autopercepciones de eficacia, que hacer, cuando deben poner esfuerzo en sus actividades y cuanto tiempo van a persistir a la vista de los resultados frustrantes. Los juicios de las personas sobre sus capacidades influyen adicionalmente en sus patrones de pensamiento y en sus reacciones emocionales durante las transacciones anticipadoras y reales con el ambiente.

Aquellos que se juzgan a sí mismos como ineficaces, al enfrentarse con las demandas ambientales, se detienen en sus deficiencias personales e imagina las dificultades potenciales como mayores de lo que realmente son (Beck, 1976, Lazarus y Launier, 1978, Melnchembaun, 1977-y Sarason, 1975).

Tales dudas crean estrés y dificultan la ejecución al no prestar atención a cuál sería la mejor manera de proceder y al preocuparse solo por los fracasos y los contratiempos. Por el contrario, las personas que tienen un fuerte sentido de la eficacia dedican su atención y esfuerzo a las exigencias de la situación y los obstáculos los impulsan a un esfuerzo mayor.

Los juicios de autoeficacia ya sean correctos o erróneos se basan en cuatro fuentes principales de información, éstas incluyen: Logros de ejecución, Experiencia Vicarias al observar la ejecución de otros, Persuasión Verbal y tipos similares de influencias sociales que nos dicen que poseemos ciertas capacidades y estados fisiológicos a partir de los cuales, los individuos juzgan en parte su capacidad, fuerza y vulnerabilidad.

## **F) LA EMOCION DESDE UN PUNTO DE VISTA COGNOSCITIVO.**

Los planteamientos cognoscitivos de la emoción evolucionaron durante los años 60s como consecuencia de una creciente insatisfacción con los principios explicativos del drive y de reducción de la tensión propios de la teoría del aprendizaje. Los primeros planteamientos cognitivos de la emoción mantuvieron el concepto de arousal general y añadieron el de la cognición. (Schachter y Singer, 1962). Por ejemplo definieron la emoción, como un proceso mediante el cual el arousal se catalogaba cognitivamente. El enfoque cognitivo plantea que aquellos valores, compromisos y objetivos implicados en una interacción influyen en la forma en que individuo construye una situación determinada y por lo tanto, en las emociones que experimentará. Las evaluaciones conducen a la aparición de cualidades específicas de la emoción más que a un arousal general.

Las teorías cognitivas de la emoción han propuesto determinar los antecedentes cognitivos específicos de la emoción. La causalidad es bidireccional. Es también un error considerar la emoción y la cognición por separado, en esencia se hallan fusionadas. La actividad cognitiva es una parte fundamental de la respuesta emocional, proporciona la evaluación del significado del cual depende la emoción. La evaluación cognitiva es un proceso continuo, al mismo tiempo se basa en determinadas señales más que una información completa. Por lo tanto, las emociones pueden aparecer muy pronto en el proceso de evaluación.

El reduccionismo caracteriza gran parte del pensamiento sobre la emoción. Se puede decir, que en esta dimensión describe adecuadamente los estados emocionales de las personas. Una segunda forma de considerar las emociones consiste en verlas únicamente como consecuencias de la actividad del sistema nervioso central, en lugar de como una evaluación de la relación entre el individuo y el entorno.

## **G) PRIMERAS FORMULACIONES COGNITIVAS**

En los años de 50 y 60s se hizo evidente la insuficiencia de los principios de la reducción de la tensión como base de la adaptación humana y animal. Atkinson, Clark, Lowell, 1953; Maccllelland, 1953, citados por Mc Guire, M. (1973) proporcionaron innumerables demostraciones originados por la priva-

ción de los alimentos y de agua, los monos y ratas mostraban más curiosidad y más conductas exploratorias cuando se hallaban satisfechos fisiológicamente, que cuando se sentían excitados por las tensiones bajo condiciones de hambre y sed.

White (1960), dice que hay otro tipo de motivación, que es la motivación por la realización, y que es de naturaleza cognitiva.

La llamada revolución cognitiva, en la que la cognición reemplazó al drive como causa principal de la conducta, tardó demasiado en desarrollarse, a pesar de contar con antepasados.

Quizá lo más interesante de los primeros planteamientos cognitivos de la emoción son las dos teorías bifactoriales en las que se conservó el concepto de drive, los primeros ejemplos de este tipo de formulación cognitiva es la de Shachter, (1966) y Mandler, (1975).

La idea básica que subyace en sus teorías es que la percepción del arousal del sistema nervioso autónomo, consistente en un aumento difuso y generalizado de la actividad interna del organismo de la frecuencia cardíaca y la presión de la sangre, interacción con la actividad cognitiva para dar lugar a la experimentación de una emoción determinada.

De acuerdo con Shachter, (1962), la emoción es una percepción del arousal, que es etiquetada de acuerdo con la información cognitiva y ambiental que se dispone.

También para Mandler el arousal autónomo es una reacción difusa inespecífica del organismo, supone que sienta las bases para que aparezca una reacción emocional determinada, cuya cualidad dependerá del significado que se otorgue a lo que está ocurriendo. Por lo tanto, el arousal proporciona el tono emocional necesario para una cognición determinada y ésta a su vez proporciona cualidad al estado emocional (Mandler, 1975).

En la teoría cognitiva se cree que el individuo llega al escenario de una transacción con los valores, creencias, compromisos y objetivos que sientan las bases para que se dé una emoción determinada y hacen que el sujeto responda a ciertas facetas de la situación. Por lo tanto, la emoción y el arousal consiguiente dependen de la forma en que el individuo construya las situaciones.

Los requisitos fundamentales de una teoría cognitiva de la emoción coinciden sustancialmente con aquellos que son apropiados para una teoría cognitiva del estrés, el afrontamiento y la adaptación. Tales aspectos incluyen dos

tareas principales: La primera, especificar las actividades cognitivas y de afrontamiento que hacen posible la interacción con el medio que para, de este modo se incorporan los cambios que han tenido lugar en ésta interacción y en las que sigan. La segunda labor principal, es pasar de la descripción a la determinación de las causas y de las consecuencias, especificando las variables o condiciones bajo las cuales se efectúe una evaluación.

a).- Evaluación y afrontamiento. Se tiene que tener en cuenta que en una situación emocional cambian rápidamente las relaciones del entorno, la teoría de la evaluación cubre aquellos cambios que se operan cuando el individuo dispone de tiempo para reflexionar lo que está ocurriendo y sobre sus propias reacciones emocionales. Sin embargo hay que hacer referencias al afrontamiento que modifica el entorno físico y social del que depende una relación emocional.

Cada proceso de afrontamiento tiene implicaciones distintas para la emoción. No solo en lo que respecta para la eficacia con que se afronta la situación problemática, sino también en lo que se hace referencia a la regulación directa de la emoción mediante desviaciones de la atención o mediante afrontamientos cognitivos del tipo de la negación, el distanciamiento y la redefinición de la situación. Muchas de estas estrategias cognitivas de afrontamiento alteran o distorsionan la evaluación inicial de tal manera que cambian también la emoción experimentada.

Un individuo puede mantener simultáneamente más de un conjunto de evaluaciones cognitivas produciendo un modelo de ambivalencia o de rápida fluctuación o conduciendo a la supresión de uno en favor del otro.

Scherer (1983), propone una teoría cognitiva de la emoción, su análisis tiene lo que se llama controles de la evaluación de los estímulos, de los que se necesitan un número mínimo para que se produzca la emoción. En esos controles ese evalúa la información recibida sobre distintas facetas de la situación. En las que se encuentra el tiempo, las expectativas, la probabilidad y la predicción en cuanto al acontecimiento mismo, el carácter de placentero, la importancia que tenga para los objetos deseados y pertinentes en cuanto a las evaluaciones de los resultados, el agente causal, su motivación y su pertinencia en cuanto a las atribuciones de la causalidad, el poder del individuo de influir en el acontecimiento y de afrontamiento y la conformidad del acontecimiento por las normas culturales y su coincidencia con una autómagen real o ideal en cuanto al aspecto de la comparación del acontecimiento con normas externas o internas.

Esta información se evalúa en la secuencia de controles evaluativos de los estímulos que se toman como base cognitiva para que se produzca una emoción de cualidad e intensidad determinada.

## H) ANSIEDAD ANTE LOS EXAMENES

La ansiedad se refiere a la compleja interacción que se realiza entre el individuo y su ambiente, en ella se incluyen presiones y peligros (Agente externos potencialmente peligrosos, pensamientos internos y procesos fisiológicos), así como irreflexas reacciones desagradables provocadas por los estímulos productores de tensión.

La ansiedad ante los exámenes puede contribuir al bajo rendimiento académico o al fracaso académico en muchos estudiantes potencialmente capaces, es importante detectar este problema al principio, ya que son la ayuda de la asistencia profesional, muchos estudiantes se verán beneficiados y no sufrirán las consecuencias de la mortandad académica.

Esta asistencia profesional, debe estar basada en una clara concepción acerca de la naturaleza y tipo de medición de la ansiedad. Así como sus efectos en el rendimiento escolar.

a) Componente de la ansiedad ante los exámenes. Son dos los componentes de la ansiedad producida por los exámenes:

- 1.- La preocupación.
- 2.- La emocionalidad.

1.- La preocupación se describe como: Los pensamientos acerca de las consecuencias del fracaso (Liebert y Morris, 1967), estos pensamientos distraen al estudiante hacia los requerimientos del examen y contribuyen por lo tanto a un bajo rendimiento. Así, el individuo ansioso divide su atención entre lo que es importante para él y lo que es importante para las tareas que realiza. Los estudiantes poco ansiosos centran toda su atención en la tarea a realizar. Sarason, psicólogo de la universidad de Washington, describe el comportamiento de las personas con alto nivel de ansiedad, en las situaciones de evaluación de la siguiente manera:

Mientras que una persona con bajo nivel de ansiedad se concentra en una tarea en la cual cree que va a ser evaluado, la persona altamente ansiosa, se concentra en sí misma, e ignora o malinterpreta las señales informativas que pueden tener fácilmente a su alcance, obstruyendo así su atención.

Por ello la preocupación se encuentra relacionada al bajo desempeño de las tareas individuales y al presentar un examen, los estudiantes con ansiedad, dividen su atención entre las exigencias del examen y las actividades tales como la preocupación o la autocrítica, las cuales carecen de importancia en las tareas a desarrollar.

2.- La emocionalidad se refiere a las sensaciones desagradables y a las reacciones fisiológicas provocadas por la ansiedad ante los exámenes. Liebert y Morris: (1967), mencionan que la emocionalidad no parece relacionarse con su ejecución. Tanto la emocionalidad como la preocupación parecen contribuir a la reducción del rendimiento de los estudiantes muy ansiosos se ha observado que en las pruebas de inteligencia y en las tareas relacionadas con el aprendizaje, los pensamientos de preocupación distraen de las tareas a la atención del individuo y las reacciones emocionales intensas conducen a errores y causan bloqueo que obstruye la memoria.

#### b).- Estudios relacionados con la ansiedad ante los exámenes.

En 1929, Walter Cannon observó que la tensión producida por un examen en los humanos, parecía ocasionar los mismos cambios bioquímicos que él había contemplado en las reacciones de lucha o escape, en sus estudios relacionados con animales. En ellos se le presentaban situaciones angustiosas, se les infligía dolor y éstos animales experimentales producían como resultado un incremento de azúcar en la sangre, la cual pasa posteriormente a la orina. (Glucosuria).

Cannon creía que el dolor activaba algunos mecanismos homeostáticos, que transmitían azúcar a la sangre con la finalidad de energizar los músculos y el cerebro, con el objeto de que el individuo pudiera estar preparado en la reacción de lucha o escape.

Sin embargo, la reacción producida por un examen no es considerada físicamente como dolorosa. Cannon sospechaba que esa reacción, aunque no dolorosa puede tener efectos similares, por ser una situación emocionalmente perturbadora.

La concepción de Cannon (1929), está apoyada por el resultado posterior de varias investigaciones sobre la tensión de los exámenes, ya que los estudiantes que no mostraban evidencias de glucosuria, el día anterior del examen difícil, la presentaban después de él. Se concluye que las intensas reacciones emocionales experimentadas durante los exámenes contribuyen evidente-

difícil, la presentaban después de él. Se concluye que las intensas reacciones emocionales experimentadas durante los exámenes contribuyen evidentemente a la aparición de glucosuria y que es el resultado de un estado emocional ante los exámenes.

También Carlos H. Brown, en 1939, psicólogo de la Universidad de Chicago, observó las trágicas consecuencias de la tensión y la ansiedad que presentan los alumnos ante los exámenes.

Alexander Luria, psicofisiólogo ruso, observó que la tensión a los exámenes produce fuertes reacciones en algunos estudiantes, mientras que en otros tienen poco o ningún efecto. Mencionó que los estudiantes inestables muestran perturbaciones motoras y del lenguaje y que se alteran y se desorganizan antes del examen o durante él. Las cifras que reporta Yugoslavia es que más del 50% de los estudiantes de secundaria experimentan una ansiedad preverba producida por los exámenes. (Luria; 1974).

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

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

En 1952 Sarason y Mandler, dieron a conocer una serie de estudios en los cuáles descubrieron que los estudiantes universitarios con un alto nivel de ansiedad en los exámenes tenían un rendimiento bajo en las pruebas (test de inteligencia) comparados con los estudiantes con un bajo nivel de ansiedad, particularmente cuando se les aplicaba en condiciones productoras de tensión y en donde su ego era puesto a prueba. Por contraste, los primeros tenían un mejor rendimiento, que los segundos en condiciones donde se minimizaba la tensión.

Se atribuyó el bajo aprovechamiento académico de los estudiantes altamente ansiosos al surgimiento de sensaciones de incapacidad, impotencia, reacciones somáticas evaluadas, anticipación de castigo y pérdida de su condición autoestima así como los intentos implícitos de abandonar el examen.

También los estudiantes con un alto nivel de ansiedad, tendían a culparse a sí mismos por su bajo aprovechamiento, mientras que los de bajo nivel de ansiedad no lo hacían.

Aparentemente los primeros respondían a la tensión del exámenes con intensas reacciones emocionales y con pensamientos negativos, los cuáles les impedían un buen desarrollo mientras que los segundos reaccionaban con una motivación y concentración cada vez mayores.

Felson y Trudeau (1991), en una muestra de 338 estudiantes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> grado, examinaron las diferencias por género en la ejecución de las matemáticas. En los resultados obtenidos se demuestra que las niñas tienen menor puntaje en las matemáticas que en, otras materias. Sin embargo, no existe soporte teórico que demuestre el por que las niñas tienen más dificultades y presentan mayor dificultad con respecto a esta materia.

La socialización sexual explica el por qué las mujeres se desarrollan mejor en unas pruebas, mientras que los hombres lo hacen en otras.

Duke, Hammond y Hashway (1992), en un estudio de correlación se tomó en cuenta un modelo para reducir el stress así como los efectos del tratamiento y los resultados de una prueba estandarizada de lectura. La muestra fue de 60 alumnos, los cuales se dividieron en 2 grupos.

El análisis indicó que no hubo diferencias entre ambos, por lo que sugiere que se realicen estudios posteriores que puedan determinar el impacto del método para reducir el stress que puede generar esta prueba.

Malínek y Talchman, (1984) en su estudio sobre la versión Hebrea del Inventario de Ansiedad ante los exámenes y del tipo de exámenes preferenciales estudian a 46 hombres y 106 mujeres, todos estudiantes universitarios (prospectos) para maestros en ciencias.

El nivel de ansiedad que se encontró fue significativamente más bajo en los hombres que en las mujeres. Las mujeres prefirieron exámenes para realizar en casa y estuvieron menos preparadas para exámenes orales. No hubo cambios significativos en los resultados de los registros de ansiedad en cuanto de los exámenes hechos en clase.

En la convención de la Asociación Americana de Psicología (1990) realizada en Boston, en su 98<sup>a</sup> reunión anual, se investigaron los efectos de la hipnosis con el objeto de reducir la ansiedad en relación con el desarrollo académico.

prueba de su desarrollo académico y 50 estudiantes fueron del grupo control el cual no recibió tratamiento. Se aplicaron pruebas de ansiedad al mismo tiempo y se encontró una disminución considerable en la prueba de ansiedad en el grupo tratado con hipnosis.

Este grupo obtuvo el mismo resultado durante las 6 semanas posteriores al tratamiento.

Eysenk, Mathews y Tallis (1991) realizaron un análisis crítico para hacer algunas propuestas teóricas sobre la preocupación ya que aun no esta bien definida en el vocabulario clínico del Manual Estadístico y Diagnósticos de los Trastornos Mentales (DSM-III-R).

El estado emocional engendrado por la preocupación es complejo e incluye elementos erróneos que se asocian comúnmente con la ansiedad y la depresión, así como fallas de personalidad y emotivas.

Por lo que sugieren que se adhiera una definición de la preocupación.

Atilly y Bergerling (1992), estudiaron 68 mujeres y 44 hombres del programa de preservicio de la Facultad de Educación de la Universidad de Ontario. Estos estudiantes realizaron la Prueba de Ansiedad ante las Matemáticas y la Prueba de Ansiedad Numérica. Los resultados que se obtuvieron es que hay una diferencia significativa entre una y otra, con un aumento del componente emocional en las mujeres.

Engley y Head (1991), estudiaron los efectos de la ansiedad-rasgo resultado de las características de la personalidad y predisposiciones individuales y la prueba de dificultad en un estado de ansiedad transitorio, el cual resulta de situaciones difíciles o del peligro. Usaron una población de 25 estudiantes. Las medidas incluyen las prueba de Ansiedad-Estado-rasgo y las diferencias de la perfección de la prueba. Los resultados que se obtuvieron para el grupo de ansiedad de rasgo no fueron significativos en las pruebas de alta y baja dificultad.

Sagor y Sahonall (1989) realizaron un estudio clínico y de la personalidad en una muestra de 60 niños, de edades comprendidas entre los 13 y 15 años. El estudio se basó en la eficacia de la habilidad de atención y disciplina. Se formaron dos grupos con alta y baja ansiedad y se dividieron al azar bajo una condición de stress y un grupo control. Cuando se compararon ambos grupos no se encontraron cambios significativos en los resultados de las prueba de

condición de stress y un grupo control, Cuando se compararon ambos grupos no se encontraron cambios significativos en los resultados de las prueba de atención y disciplina (AST). Esta prueba fue efectiva y significativamente menor a la prueba que generó interferencia.

Guida y Ludlow (1991), estudiaron la Prueba de Ansiedad en Niños (TASC), como una medida generalizada de ansiedad académica. Varios estudios han analizado el TASC y los resultados sugieren que Interviene en esta prueba cuatro factores por lo que éste estudio condujo a un análisis factorial y a proponer un modelo teórico de la respuesta (IRT), el cuál pone en evidencia que el TASC debe ser entendido como medición de ansiedad académica, continua y definida. La población estudiada fue de 455 niños de séptimo a octavo grado.

Everson, Millsap y Rodríguez (1991), Investigaron las diferencias por género en la prueba de ansiedad, realizando un análisis factorial confirmatorio en una muestra de 219 hombres y 289 mujeres estudiantes.

Se investigó la estructura factorial del Inventario de ansiedad ante la prueba. Las diferencias por género fueron en general un nivel más alto de ansiedad entre las mujeres.

Reckham, Gustafson y May (1991) Investigaron la introducción de la terapia de lectura como tratamiento de la ansiedad.

La población estudiada fue de 125 estudiantes ansiosos. Formó dos grupos, un grupo que tenía comunicación por teléfono con un terapeuta y el otro sin comunicación, pero con terapia de lectura, comparando los resultados con dos grupos control a los cuales no se les aplicó ninguna terapia. Los resultados indican que se redujo la ansiedad subjetiva en los dos grupos experimentales en donde se les aplicó terapia en relación con los grupos control.

Como puede observarse la literatura científica sobre la ansiedad ante la prueba es muy abundante. Poco se ha hecho sobre este tema en México. Para comenzar creemos adecuado contar con un buen Instrumento que mida este fenómeno para, posteriormente, realizar otro tipo de estudios.

### **III OBJETIVOS**

#### **OBJETIVO GENERAL**

Confirmar la estructura factorial (validez) de la escala Preocupación Emocionalidad en una muestra de estudiantes de nivel secundaria, obtener una medida de validez concurrente y un indicador de confiabilidad por consistencia interna.

#### **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- 1.- Realizar una revisión de la literatura científica sobre la ansiedad en lo general, y de la ansiedad ante una prueba en lo particular, desde un enfoque cognitivo- conductual.
- 2.- Aplicar la escala de Preocupación - Emocionalidad y la escala de Logro Académico a los alumnos de nivel secundaria del Instituto Tepeyac, los cuales son aproximadamente 350.
- 3.- Obtener la validez y la confiabilidad de la escala Preocupación-Emocionalidad en la población anteriormente mencionada.
- 4.- Obtener la confiabilidad y la validez en dicha población, de la Escala de Logro Académico, como una escala paralela.
- 5.- Obtener una medida de validez concurrente en dicha población, correlacionando la Escala de Preocupación - Emocionalidad con la escala de Logro Académico.
- 6.- Determinar si existen diferencias por género en los alumnos de nivel secundaria del Instituto de Tepeyac, en las respuestas dadas de la escala de Preocupación - Emocionalidad y Logro Académico.

## IV METODO

### a) SUJETOS

La muestra estuvo integrada por 360 estudiantes de los 3 grados de nivel secundaria del colegio Tepeyac (escuela particular incorporada a la S.E.P.). Sus características se describen en detalle en la sección de resultados. Fueron seleccionados de manera no probabilística intencional, cubriendo a casi el total de los alumnos asistentes de dicho plantel.

### b) INSTRUMENTOS

1.- Escala de Preocupación - Emocionalidad (Valderrama, Fernández, Martínez y Zepeda, 1994). Tiene como finalidad evaluar las reacciones de ansiedad que las personas presentan ante la prueba. Consta de 9 reactivos, la forma de responder es marcando con un "X" la opción comprendida de los cuatro niveles de intensidad propuestos (nada, poco, regular y mucho). Se califica con 1 cuando contesta con una "X" a la intensidad propuesta como nada, 2 cuando contesta con una "X" a la intensidad propuesta como poco, 3 cuando contesta con una "X" a la intensidad propuesta como regular, 4 cuando contesta con una "X" a la intensidad propuesta como mucho.

Esta escala mide la ansiedad mediante dos componentes que son 1.- La Preocupación y 2.- La Emocionalidad. Pretende que el individuo identifique y tome plena conciencia de la respuesta específica que acostumbra a dar ante situaciones que provocan tensión.

2.- Escala de Ansiedad en Situaciones de Logro Académico (Alpert y Haber 1960). Esta escala mide la ansiedad mediante dos componentes: 1.- Ansiedad Facilitatoria y 2.- Ansiedad Inhibitoria. En su estructura original comprende 12 reactivos, 6 de la escala inhibitoria y 6 de la escala facilitatoria. Esta escala se tradujo, se aplicó, se validó y se confiabilizó en su escala inhibitoria y se tomó como una escala paralela de medición.

La forma de responder en esta escala es marcar con una "X" las opciones comprendidas de los cuatro niveles de Intensidad propuesta que son: Nada, poco, regular y mucho, se califica 1 cuando contesta con una "X" a la Intensidad propuesta como nada, 2 cuando contesta con una "X" a la Intensidad propuesta como poco, 3 cuando contesta con una "X" a la Intensidad propuesta como regular, y 4 cuando contesta con una "X" a la Intensidad propuesta como mucho.

### **c) PROCEDIMIENTO**

Las dos escalas fueron aplicadas a 9 grupos de secundaria, 4 correspondientes al primer año de secundaria, 3 correspondientes al segundo año de secundaria y 3 correspondientes al tercer año de secundaria.

Se aplicaron a un total de 360 alumnos, 188 mujeres y 172 hombres. La autoridad (Director General del Instituto Tepeyac) autorizó la aplicación de exámenes dentro del horario correspondientes de la materia Orientación Vocacional, habiendo cedido los profesores el tiempo de dicha clase.

Conforme los alumnos terminaban de contestar un cuestionario, inmediatamente se les entregaba el siguiente, el tiempo aproximado en que los alumnos tardaron de contestar ambos cuestionarios fue de 10 minutos. Aunque no se impuso ese tiempo como un factor de presión para terminarlo, se observó que ese tiempo es un espacio acorde para que en esta población de alumnos, lo contestaran sin mayor problema. Los datos obtenidos, fueron estudiados con el análisis factorial Alpha de Cronbach y correlaciones de Pearson.

## V RESULTADOS.

Los resultados se agruparon para mejor descripción en los siguientes apartados:

A) Características de la población. B) La escala de Preocupación - Emocionalidad, Validez y Confiabilidad. C) Validez, y Confiabilidad del Factor de Ansiedad Inhibitoria de la escala Logro Académico. D) Validez Concurrente de la escala de Preocupación - Emocionalidad. E) Estadística descriptiva y comparación por genero en ambas escalas de ansiedad. F) Normas Estadísticas para la escala de Preocupación - Emocionalidad para una muestra de estudiantes de secundaria.

Describamos con detalle cada una de las secciones.

### A. CARACTERISTICAS DE LA POBLACION.

La población en la cual se intentó la estandarización de la presente escala se integró por estudiantes que cursaban el nivel medio (Secundaria) de la escuela Instituto Tepeyac con una muestra de 360 alumnos, 172 hombres y 188 mujeres. El promedio general de edad fue de 13.54 (Los hombres tuvieron un promedio de edad de 13.57 y las mujeres de 13.51). La edad mínima de 10 años y la máxima de 17 años.

TABLA NUMERO 1  
FRECUENCIA Y PORCENTAJES DEL SEXO DE LA POBLACION

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MASCULINO	172	47.7%
FEMENINO	188	52.3%
TOTALES	360	100%

En la tabla N<sup>o</sup>.1 se muestran los resultados, observándose que existe una proporción equilibrada entre ambos sexos, por lo cual podemos comentar que hay representatividad proporcional.

Como de recordará, uno de los objetivos del presente trabajo es ampliar la investigación de Valderrama y Cols (1994); en ella no existió una representación proporcional por sexo para la medición de la ansiedad ante los exámenes, limitación que es superada por el presente reporte.

## **B. LA ESCALA DE PREOCUPACION EMOCIONALIDAD. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.**

La psicometría indica que dos de las características con las cuales debe contar cuando menos cualquier instrumento de medición psicológica son: La Validez (que mida lo que deseamos medir) y la confiabilidad (que las mediciones sean consistentes).

En lo siguiente mostraremos los resultados de estos dos determinantes psicométricos en el cuestionario de Preocupación - Emocionalidad, evaluando a estudiantes de Secundaria.

Se obtuvo la validez de constructo de la prueba por medio de un ANÁLISIS FACTORIAL, para determinar aquellos factores en los cuales se aglutinan las respuestas y que nos indican lo que realmente mide la prueba. Se dividió la población analizándola por género.

En el primer análisis factorial realizado se volvieron a encontrar dos factores, el de la preocupación y el de la emocionalidad. Sin embargo, también se encontró un reactivo cuya carga factorial no orientaba claramente a algunos de los factores que se definían. Por tal motivo, se decidió excluirlo y repetir el análisis para saber si las preguntas restantes definían con mayor claridad esos factores.

Dicho reactivo " Me siento atemorizado (a)", tuvo cargas factorial equivalentemente importantes tanto para el factor Preocupación, como para el factor Emocionalidad.

Al parecer entre estudiantes de Secundaria se interpreta dicha frase mezclando factores cognitivos y emocionales.

Dado que simultáneamente se habían aplicado otros reactivos para co-

nocer las reacciones fisiológicas de los estudiantes ante la ansiedad, se fueron agregando al análisis factorial encontrando dos preguntas que clarificaron el Factor Emocional. Dichos reactivos fueron "Agotamiento general" y "Dolor de cabeza".

De esta forma, de las nueve preguntas que conformaban la escala original, se aumentó a diez, con las cuales se realizó el análisis factorial. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla N° 2.

TABLA NUMERO 2  
ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE  
PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD

FACTOR	VALOR PROPIO	PORCENTAJE DE LA VARIANZA	NUMERO ITEMS
1.- EMOCIONALIDAD	3,36031	33,6	6
2.- PREOCUPACION	1,17037	11,7	4
TOTALES	-----	45,3	10

Para realizar este análisis y los restantes que se reportan en esta sección, se utilizó el paquete estadístico SPSS/PC versión 4.0 y se llevó el procedimiento de datos en las computadoras de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. La base de datos se generó mediante al auxilio del paquete DBASE versión 1.0.

Se llevó a cabo un Análisis Factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax.

En este análisis se observan dos factores similares a los encontrados en los estudios de la Versión Mexicana de Valderrama, Fernández, Martínez y Zepeda (1994), de la Escala de Preocupación - Emocionalidad, (en donde explica el 54.4% de la varianza total de la prueba). La varianza total en este estudio es de 45.3%.

En la Tabla número 3 se muestran las cargas factoriales de cada uno de los reactivos, para observar la definición de los dos factores.

El factor N°.1 fue llamado Emocionalidad porque concuerda con lo que Morris y Cols (1981) definieron como parte Afectiva - Somática de la ansiedad y el factor N°.2 que se denominó Preocupación, porque agrupa reactivos que miden el componente cognoscitivo de la ansiedad.

TABLA NUMERO 3.  
CARGAS FACTORIALES DE LOS REACTIVOS DE ACUERDO CON LAS ESTRUCTURA FACTORIAL DEFINITIVA DE LA ESCALA DE PREOCUPACION- EMOCIONALIDAD.

REACTIVO	FACTOR 1	FACTOR 2
<b>FACTOR 1. EMOCIONALIDAD.</b>		
1.- Siento que mi corazón palpita demasiado.	.61485	.16101
2.- Estoy tan tenso que mi estómago se trastorna	.50377	.26250
3.- Me siento Inquieto (a)	.59579	.29618
4.- Me siento nervioso (a)	.62326	.37387
5.- Agotamiento General	.60792	.01142
6.- Dolor de cabeza	.65556	.04962
<b>FACTOR 2. PREOCUPACION.</b>		
7.- Pienso que otros pueden sacar mejores calificaciones que yo	.1049	.78178
8.- Pienso que por mis calificaciones las personas importantes pueden desaprobarme	.12394	.71602
9.- Me preocupa obtener mala calificación	.32318	.60245
10.- Me incomoda que el profesor piense que soy mal estudiante.	.21886	.61365

Con la finalidad de definir con más claridad la validez de constructo de la Escala de Preocupación - Emocionalidad, se optó por reproducir también la matriz de correlaciones entre todos los reactivos de la escala.

TABLA NUMERO 4.  
MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE TODOS LOS REACTIVOS.

	1	2	3	4	5
<b>FACTOR 1. EMOCIONALIDAD.</b>					
1.- Siento que mi corazón palpita demasiado.					
2.- Estoy tan tenso que mi estómago se trastorna.	.2251				
3.- Me siento inquieto (a).	.2647	.2720			
4.- Me siento nervioso (a).	.4028	.3351	.4557		
5.- Agotamiento General.	.2315	.1942	.2628	.2131	
6.- Dolor de cabeza.	.2653	.2710	.2950	.2709	.2542
	7	8	9	10	
<b>FACTOR 2. PREOCUPACION.</b>					
7.- Pienso que otros pueden sacar mejores calificaciones que yo.					
8.- Pienso que por mis calificaciones las personas importantes pueden desaprobarme.	.3822				
9.- Me preocupa obtener mala calificación	.3609	.3458			
10.- Me incomoda que el profesor piense que soy mal estudiante.	.3390	.3464	.2646		

Para obtener la confiabilidad de cada uno de los factores arriba mencionados, se aplicó el Programa Estadístico denominado ALPHA CRONBACH.

Este programa analiza las respuestas a cada reactivo y proporciona un valor de confiabilidad por consistencia interna en puntajes que van de 0.00 al 1.00.

En la Tabla Número 5, se muestran los Coeficientes Alpha obtenidos para cada factor y para la Prueba Total.

TABLA NUMERO 5.  
CONFIABILIDAD DE LA ESCALA PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD.

FACTOR ANALIZADO	ALPHA	NUMERO DE REACTIVO
1.- EMOCIONALIDAD	.70	6
2.- PREOCUPACION	.67	4
TOTAL	.77	10

Los datos nos muestran que la Prueba Total tiene un nivel aceptable de confiabilidad y que el factor Preocupación sigue siéndole el más frágil, al igual que en el estudio de referencia.

### C. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL FACTOR DE ANSIEDAD INHIBITORIA DE LA ESCALA DE LOGRO ACADEMICO.

En el estudio original elaborado para la traducción al Español de la Escala de Preocupación - Emocionalidad se buscó tener una medida paralela, teóricamente relacionada que se denominó Escala de Interferencia Cognoscitiva. La finalidad de dicha escala era tener una medición para definir la validez concurrente de la escala Preocupación-Emocionalidad.

En el entendido de continuar con esta meta en el presente trabajo, también pretendimos colaborar en la definición de la validez concurrente de la escala aplicada a estudiantes de la secundaria. Por tal motivo, se decidió en este caso traducir y utilizar una escala más cercana al constructo de la ansiedad ante la prueba. En este caso se decidió utilizar la Escala de Ansiedad en Situaciones de Logro Académico, que tempranamente elaboraron Alpert y Haber (1960).

De acuerdo con los resultados reportados por dichos investigadores, la escala mide dos factores; el primero se denomina Ansiedad Inhibitoria y se refiere a aquellas situaciones que bloquean el procesamiento de información y la ejecución académica en situaciones de examen. El segundo factor fue

minado Ansiedad Facilitatoria, y se refiere a los pensamientos y creencias que puede promover una mejor ejecución académica en aquellas personas acostumbradas a los retos y a trabajar bajo presión. Un ejemplo de pregunta que mide el primer factor es: "La presión del tiempo en un examen me perturba más que a otros" y "Cuando leo una pregunta difícil al inicio del examen me bloqueo, aunque haya preguntas fáciles después". Ejemplos del segundo factor son: "Cuando empiezo un examen nada es capaz de distraerme" y "Me gusta hacer un examen difícil más que otro fácil". Una copia de la versión original de la escala se presenta en los anexos de éste trabajo.

Dado que esta escala tampoco se ha aplicado en nuestro país, hubo necesidad de repetir el procedimiento y el análisis estadístico para definir la confiabilidad y la validez de esta nueva escala en la muestra que evaluamos. En esta sección mostraremos los resultados obtenidos.

Para determinar la validez de constructo de la escala se aplicó nuevamente un Análisis Factorial de Rotación Varimax. Sin embargo, a pesar de varios intentos de combinaciones solo se pudo obtener con claridad el factor de Ansiedad Inhibitoria y no hubo claridad en esta muestra para definir la Ansiedad Facilitatoria. No obstante, para las metas de este trabajo y específicamente para definir la validez concurrente de la Escala de Preocupación- Emocionalidad, se optó por considerar el factor de Ansiedad Inhibitoria como una escala única, hipotetizando que la correlación entre factor y los factores de la Escala de Preocupación- Emocionalidad, serían altas y positivas. El valor propio encontrado para este único factor fue de 2.66870 explicando un 44.5% de la varianza total. En Tabla N°.6 se muestran las cargas factoriales definitivas de los reactivos que componen el Factor Ansiedad Inhibitoria.

TABLA NUMERO 6.  
CARGAS FACTORIALES DEL FACTOR ANSIEDAD INHIBITORIA.

REACTIVO	CARGA FACTORIAL
1.- A veces tengo que releer las preguntas del examen para entenderlas bien.	.57483
2.- Durante los exámenes se me olvidan las respuestas que conozco, aunque pueda recordarlas rápidamente cuando el examen haya terminado.	.74053
3.- El nerviosismo me impide hacer bien los exámenes.	.75842
4.- La presión del tiempo en un examen me perturba más que a otros.	.59691
5.- Cuando leo una pregunta difícil al inicio del examen, me bloqueo aunque haya preguntas fáciles después.	.65772
6.- En un curso en el que estuve muy deficiente, mi temor a una mala calificación reduce mi desempeño en el examen.	.65253

Al igual que en la Escala de Preocupación-Emocionalidad, se llevó a cabo un ALPHA de CRONBACH, encontrándose un valor de .74 de consistencia interna. En síntesis, tenemos una escala paralela para la medición de la Ansiedad aceptablemente confiable y válida.

#### **D. VALIDEZ CONCURRENTE DE LA ESCALA DE PREOCUPACION EMOCIONALIDAD.**

Una vez contando con esta nueva escala para medir la Ansiedad ante los exámenes, se procedió a correlacionar el factor Preocupación y el factor Emocionalidad de la escala motivo de nuestros interés, con la escala de Ansiedad Inhibitoria. Los resultados encontrados fueron los siguientes:

Emocionalidad Versus Ansiedad Inhibitoria	= <u>.56</u>
Preocupación Versus Ansiedad Inhibitoria	= <u>.48</u>
Escala total Versus Ansiedad Inhibitoria	= <u>.61</u>

Todas estas correlaciones fueron altamente significativas al .001 de nivel de significancia. Lo anterior nos indica que la escala de Preocupación-Emocionalidad, muestran una vez más un buen nivel de validez concurrente,

lo que la reafirma como un instrumento psicométricamente útil para la medición de la ansiedad ante los exámenes académicos. Colateralmente en este estudio encontramos una nueva escala válida y confiable para medir como prueba paralela el mismo proceso psicológico, en estudios experimentales evaluativos y/o de intervención.

### E). ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS Y COMPARACIÓN POR GÉNERO EN AMBAS ESCALAS DE ANSIEDAD.

Con la finalidad de permitir futuras comparaciones, con otras posibles aplicaciones de esta escala en iguales o diferentes poblaciones, reproducimos a continuación los promedios y las desviaciones estándar de los factores de la escala Preocupación-Emocionalidad y de la escala de Ansiedad Inhibitoria en las Tablas 7 y 8.

TABLA NUMERO 7.  
PROMEDIOS Y DESVIACIONES ESTANDAR DE LA ESCALA DE  
PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD.

FACTOR EMOCIONALIDAD	$\bar{X}$	DESVIACION ESTANDAR
1.- Siento que mi corazón palpita demasiado.	2.30	1.04
2.- Estoy tan tenso (a) que mi estómago se trastorna.	2.29	1.14
3.- Me siento inquieto (a).	2.85	0.99
4.- Estoy nervioso (a).	3.15	1.00
5.- Agotamiento general.	1.84	0.94
6.- Dolor de cabeza.	1.68	0.98
FACTOR DE PREOCUPACION	$\bar{X}$	DESVIACION ESTANDAR
1.- Pienso que otros pueden sacar mejores calificaciones que yo.	2.79	1.03
2.- Pienso que por mis calificaciones las personas importantes para mí pueden desaprobarme.	2.36	1.16
3.- Me preocupa obtener mala calificación.	3.45	0.89
4.- Me incomoda que el (la) Profesor (a) piense que soy mal estudiante.	2.48	1.17

TABLA NUMERO 8.  
PROMEDIOS Y DESVIACIONES ESTANDAR DE LA ESCALA DE  
ANSIEDAD INHIBITORIA.

REACTIVO	$\bar{X}$	D.E.
1.- A veces tengo que releer las preguntas del examen para entenderlas bien.	2.92	0.81
2.- Durante los exámenes se me olvidan las respuestas que conozco, aunque pueda recordarlas rápidamente cuando el examen haya terminado	2.30	1.06
3.- El nerviosismo me impide hacer bien los exámenes.	2.22	1.08
4.- La presión del tiempo en un examen me perturba más que a otros.	2.54	1.13
5.- Cuando leo una pregunta difícil al inicio del examen me bloqueo aunque haya preguntas fáciles después.	2.01	0.99
6.- En un curso en el que estuve muy deficiente mi temor a una mala calificación reduce mi desempeño en el examen.	2.19	1.06

Con respecto a la Escala de Preocupación-Emocionalidad, se observa que la pregunta "estoy nervioso (a)" es la reacción más alta en el Factor Emocionalidad y "me preocupa obtener una mala calificación", es el reactivo más alto en el Factor Preocupación. En lo que respecta a la escala de Ansiedad Inhibitoria, el reactivo "A veces tengo que releer las preguntas del examen para entenderlo bien", es el que obtuvo el promedio más alto.

Con respecto a la comparación por género, se aplicó una Prueba T de Students para conocer si existen diferencias significativas en cada uno de los reactivos de la Escala de Preocupación-Emocionalidad. En la Tabla N°. 9 se presentan los resultados obtenidos en este análisis.

**TABLA NUMERO 9.**  
**COMPARACION POR GENERO DE LOS RESULTADOS DE LA ESCALA DE**  
**PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD.**

REACTIVO	HOMBRES		MUJERES		T	SIG.
	X	DE	X	DE		
<b>FACTOR EMOCIONALIDAD</b>	<b>X</b>	<b>DE</b>	<b>X</b>	<b>DE</b>	<b>T</b>	<b>SIG.</b>
1.- Siento que mi corazón palpita demasiado	2.1	1.0	2.4	1.0	-2.06	0.01
2.- Estoy tan tenso (a) que mi estómago se trastorna.	1.9	1.0	2.5	1.1	-5.08	0.000
3.- Me siento inquieto (a).	2.6	1.0	3.0	0.93	-4.15	0.000
4.- Estoy nervioso (a).	2.9	1.0	3.3	0.97	-3.43	0.001
5.- Agotamiento general.	1.8	0.88	1.8	1.0	-0.25	0.803
6.- Dolor de Cabeza.	1.5	0.84	1.8	1.0	-0.26	0.007
<b>FACTOR PREOCUPACION</b>	<b>X</b>	<b>DE</b>	<b>X</b>	<b>DE</b>	<b>T</b>	<b>SIG.</b>
7.- Pienso que otros pueden sacar mejores calificaciones que yo.	2.6	1.0	2.9	1.0	-2.73	0.007
8.- Pienso que por mis calificaciones las personas importantes pueden desaprobarme.	2.2	1.1	2.4	1.1	-1.50	0.133
9.- Me preocupa obtener mala calificación.	3.3	0.95	3.5	0.81	-2.73	0.007
10.- Me Incomoda que el Profesor piense que soy mal estudiante.	2.2	1.1	2.6	1.1	-3.38	0.001

Como se puede observar, de las diez preguntas de ambos reactivos, en ocho hay diferencias significativas, indicando que las mujeres manifiestan más ansiedad ante los exámenes que los hombres. En dos de los reactivos del Factor Emocionalidad, es en donde se nota la mayor diferencia por género: 1.- Inquietud. 2.- Estómago trastornado.

Para confirmar estas diferencias encontradas por sexo, se sumaron los reactivos por cada factor y en la escala total, y se les aplicó un análisis de varianza, comprobándose que existe más ansiedad reportada en las mujeres que en los hombres. Específicamente, en el factor Emocionalidad, es donde las diferencias son más marcadas.

TABLA NUMERO 10.

FACTOR	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	F	SIG.
Emocionalidad	14.13	13.11	15.07	24.94	.000
Preocupación	11.11	10.51	11.65	13.24	.000
Escala Total	25.24	23.62	26.72	26.17	.000

Por lo que respecta a la escala de Ansiedad Inhibitoria, también se aplicó la T de Students para conocer las diferencias para cada reactivo en los hombres y en las mujeres. De las seis preguntas, en tres existen diferencias y en tres no. Las tres primeramente mencionadas se refieren a la desconcentración, al nerviosismo y a la presión del tiempo que afecta más a las mujeres que a los hombres. (Ver Tabla N°. 11).

TABLA NUMERO 11.  
COMPARACION POR GENERO EN LA ESCALA DE ANSIEDAD INHIBITORIA.

REACTIVO	HOMBRES		MUJERES		T	SIG.
	X	DE	X	DE		
1.- A veces tengo que releer las preguntas del examen para entenderlas bien.	2.8	0.75	3.0	0.85	-2.17	0.310
2.- Durante los exámenes se me olvidan las respuestas que conozco, aunque pueda recordarlas rápidamente cuando el examen haya terminado.	2.1	1.0	2.4	1.0	-3.37	0.001
3.- El nerviosismo me impide hacer bien los exámenes.	2.0	1.0	2.3	1.0	-2.58	0.010
4.- La presión del tiempo en un examen me perturba más que a otros.	2.3	1.1	2.6	1.1	-2.55	0.011
5.- Cuando leo una pregunta difícil al inicio del examen me bloqueo aunque haya preguntas fáciles después.	1.9	0.97	2.0	1.0	-0.99	0.325
6.- En un curso en el que estuve muy deficiente mi temor a una mala calificación reduce mi desempeño en el examen.	2.1	1.0	2.2	1.1	-1.18	0.238

**F) NORMAS ESTADISTICAS PARA LA ESCALA DE PREOCUPACION-EMOCIONALIDAD PARA LA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**

Con la finalidad contar con normas incipientes para evaluar comparativamente a individuos dentro de esta propia muestra, se procesó la distribución percentilar de las frecuencias obtenidas. Estos percentiles nos permiten evaluar a cada uno de los integrantes de esta muestra con sus puntajes de ansiedad y compararlos con el resto de los integrantes de la muestra. No se pretende por lo tanto, hacer una generalización a todos los estudiantes de nivel secundaria.

Antes de describir las tablas de percentiles reproducimos en la tabla N°12 las medidas y las desviaciones estandar de cada factor y del total de las escalas distribuidos por sexo.

**TABLA NUMERO 12**  
Diferencias Sexuales en los Promedios y Desviaciones Estandar de la Escala de Preocupación-Emocionalidad

<b>FACTOR</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>MUJERES</b>	<b>TOTALES</b>
<b>1.- Emocionalidad</b>			
Media	13.11	15.06	14.13
D.S	3.72	3.78	3.87
<b>2.- Preocupación</b>			
Media	10.50	11.65	11.10
D.S	2.94	3.02	3.04
<b>3.- Ansiedad Total</b>			
Media	23.61	26.72	25.23
D.S	5.63	5.92	5.98

Como se puede observar en la tabla hay un puntaje mayor en las reacciones de Emocionalidad que en las de Preocupación. Este resultado es opuesto al obtenido por Valderrama y Cois en 1994, En el que la preocupación fue mayor al de la emocionalidad.

Comparados por sexo, los resultados indican que la preocupación es casi igual, y es la emocionalidad en donde claramente las mujeres reportan más ansiedad.

En las siguientes tablas se producen los resultados obtenidos en la distribución percentilar para evaluar el nivel de ansiedad de la muestra estudiada.

En primer lugar se mostrarán los resultados para la población total y posteriormente para cada uno de los sexos.

**TABLA NUMERO 13**  
**Percentiles para la muestra total de 360 estudiantes de Nivel**  
**Secundaria en la Escala de Preocupación Emocionalidad**

RANGO PERCENTIL	EMOCIONALIDAD	PREOCUPACION	ANSIEDAD TOTAL	
Superior	95	21	16	35
	90	19	15	33
	85	18	15	32
Superior Al Término Medio	80	18	14	31
	75	17	14	29
	70	17	13	29
	65	16	13	28
Término Medio	60	15	12	27
	55	15	12	26
	50	14	11	25
	45	14	11	25
	40	13	10	24
Inferior Al Término Medio	35	12	10	23
	30	12	9.3	22
	25	11	9	21
	20	10	8	20
Inferior	15	10	7.1	14
	10	9	7.0	17
	5	8	6.0	15

**TABLA NUMERO 14**  
**Percentiles para los estudiantes del sexo masculino en la**  
**Escala de Preocupación - Emocionalidad (N=172)**

RANGO	PERCENTIL	EMOCIONALIDAD	PREOCUPACION	ANSIEDAD TOTAL
	95	19	15	33
Superior	90	18	14	30.7
	85	17	14	29
Superior	80	17	13	29
Al	75	16	13	28
Término	70	15	12	27.1
Medio	65	15	12	26.4
	60	14	11	25.0
Término	55	13	11	25
Medio	50	13	11	24
	45	12	10	23
	40	12	10	22
Inferior	35	11	9	21
Al	30	11	8	20
Término	25	10	8	20
Medio	20	10	8	19
	15	9	7	17
Inferior	10	9	6.3	16
	5	7	6	14

**TABLA NUMERO 15**  
**Percentiles para los estudiantes de sexo femenino en la escala**  
**de Preocupación - Emocionalidad (N= 188).**

RANGO	PERCENTIL	EMOCIONALIDAD	PREOCUPACION	ANSIEDAD TOTAL
Superior	95	21	16	36
	90	20	16	34
	85	19	15	33
Superior	80	18	15	32
	AI	75	18	14
Término	70	17	14	30
Medio	65	17	13	29
Término	60	16	13	29
	55	16	12	28
	50	15	12	27
Medio	45	15	11	26
	40	14	11	25
Inferior	35	14	10	25
	AI	30	13	10
Término	25	12	10	23
Medio	20	11	9	22
Inferior	15	11	8	20
	10	10	7	18.9
	5	9	6	16

## **G) FORMAS DE CALIFICACION.**

Para los interesados en la evaluación de la ansiedad ante los exámenes académicos en estudiantes de secundaria, que no estén posibilitados de reproducir un estudio como el presente para encontrar sus propias normas, se recomienda usar los percentiles aquí presentados bajo el siguiente procedimiento.

- 1.- Sumar los puntajes obtenidos para cada para cada factor, identificado en la escala aquellos que midan la Emocionalidad y la Preocupación.
- 2.- Obtener un puntaje total, sumando los dos puntajes anteriores descritos.
- 3.- Despendiendo del sexo de la persona evaluada identificar la tabla de percentiles correspondientes.
- 4.- Con los tres puntajes brutos obtenidos, identificar el percentil y el rango correspondiente para saber sus nivel de ansiedad relativa comparada con un grupo que comparte su nivel educativo y su sexo.
- 5.- Tomar las medidas de apoyo convenientes en aquellos casos que requieran participación para el manejo de los niveles altos y moderadamente altos de ansiedad ante los exámenes escolares.

## VI DISCUSION

Las investigaciones en el campo de la salud de determinados fenómenos y sus consecuencias sobre el proceso salud-enfermedad, tienden a explicarlo parcialmente. En este sentido, el estudio de la Ansiedad ante los exámenes no es una excepción. La dificultad de entender integralmente el proceso de la ansiedad que generan algunos estudiantes al presentar un examen, ha presentado dificultades para construir una base sólida de cómo entender el problema y cómo abordarlo.

Actualmente se propone una nueva concepción en la Investigación de dicho proceso; la presentación, incluye un modelo de estudio de los factores psicológicos desencadenantes de dicha respuesta de la ansiedad ante los exámenes; el estudio de los medidores cognoscitivos, la investigación y el registro de respuestas fisiológicas de la activación del sistema nervioso. Con este enfoque es de suma importancia tener los instrumentos para medir la ansiedad ante los exámenes, así como depurar instrumentos de medición que nos permitan avanzar en el conocimiento de la ansiedad y el adecuado manejo de la misma, así mismo la adaptación de estos instrumentos a nuestra realidad y a la población con la cual se va a trabajar.

En este estudio se encontró que la versión de la Escala de Preocupación-Emocionalidad contiene dos factores:

1.- Preocupación

2.- Emocionalidad

Y que estos dos factores se encuentran de igual manera en diferentes culturas y razas, ya que las respuestas de las personas ante una situación amenazante son prácticamente las mismas.

De estos dos factores, el de la preocupación resultó ser el más frágil y menos consistente, se presentó como el factor con menos reactivos (4) y con las correlaciones más bajas entre los dichos reactivos (0,67).

En un estudio anterior realizado por Valderrama y Cols (1994), se encontraron resultados similares al presente, la confiabilidad fue de (0,63), por lo que la confiabilidad en el presente estudio se vio mejorada en la Escala de Preocupación- Emocionalidad en estudiantes de Secundaria.

La escala se aplicó en una muestra de 360 alumnos de nivel secundaria, en los cuales había 172 hombres y 188 mujeres. Nunca se pretendió que fueran una muestra representativa de la población estudiantil de ese nivel, porque además, el procedimiento de la selección no fue probabilístico, sino claramente intencional. Los resultados muestran una tendencia a que los hombres y mujeres de nivel secundaria presentan alteraciones de ansiedad ante los exámenes, y de este grupo, las mujeres son más afectadas en comparación con los hombres.

El análisis factorial indicó medir claramente la ansiedad cognoscitiva y somática; el Alpha de Cronbach obtenido para los 2 factores (Emocionalidad 0.70, Preocupación 0.67), y para la escala total fue de 0.11. Por lo tanto, se puede decir que es una escala válida y confiable.

Para obtener la validez concurrente, se utilizó la escala de Alpert y Haber (1960). Ansiedad ante las Situaciones de Logro Académico (Factor de ansiedad inhibitoria), se correlacionó, obteniendo una correlación de 0.61 lo que significa que la escala objeto de nuestro estudio efectivamente está midiendo el proceso de Ansiedad ante la Prueba. Finalmente, se obtuvieron las normas percentiles por factor, por sexo y para cada uno de los factores de toda la muestra.

Es un nivel psicométrico, podemos concluir que la escala de Preocupación-Emocionalidad es útil en el estudio del fenómeno de la ansiedad ante los exámenes, siendo un escala válida y confiable.

Como recordará el lector, las hipótesis descritas en sección introductoria de este estudio, guilaron el diseño y los resultados del mismo y podemos afirmar que todas fueron confirmadas de acuerdo con la siguiente dirección: La estructura factorial de la Escala de Preocupación-Emocionalidad, en una muestra de estudiantes de secundaria es equivalente a la obtenida en el estudio de Valderrama y Cols (1994), en Bachillerato Tecnológico; se confirmó que la Escala de Preocupación-Emocionalidad tiene niveles aceptables de confiabilidad al aplicarse en una muestra de estudiantes de secundaria; que la Escala Preocupación-Emocionalidad, tiene una correlación significativa con la escala del logro académico, obteniendo así un buen nivel de validez concurrente. Y que las mujeres adolescentes reportaron mayores niveles de ansiedad que los hombres del mismo nivel educativo de la muestra evaluada.

## VII SUGERENCIAS

- 1- Ampliar el tamaño de la muestra y replicar la presente investigación con estudiantes de otras escuelas, tomando en cuenta los diferentes niveles socioeconómicos y capacidades académicas.
- 2- Obtener una muestra representativa con procedimientos probabilísticos, a fin de contar con normas que puedan ser generalizadas a todo el nivel de secundaria.
- 3- Aplicar la escala a otros niveles de enseñanza con la finalidad de saber, si el avance en la información académica produce mayores habilidades para enfrentar la Ansiedad ante los exámenes. Además, se obtendrían de esta manera las normas para cada nivel educativo y se contaría de este modo, con una escala mucho más útil.
- 4- Para mejorar las características psicométricas de esta escala es conveniente, si se llegaran a realizar algunos de los estudios previamente sugeridos, mejorar la confiabilidad del factor preocupación, procurando elaborar nuevos reactivos.
- 5- Sería deseable conocer el grado de sensibilidad que esta escala pueda tener ante los cambios en los niveles de ansiedad, diseñando un experimento en el que a un grupo se le entrenara a controlar su preocupación y otro aprendiera a relajarse para controlar su emocionabilidad, y un tercero que sirviera como grupo control. Aplicando la escala de Preocupación-Emocionalidad antes y después de las intervenciones, se podrá conocer si esta escala discrimina los cambios en los niveles de ansiedad presentes en los estudiantes.
- 6- Por último, a raíz de contar ya con una escala validada y confiabilizada en dos grupos de estudiantes mexicanos, podemos avanzar ahora en el conocimiento del fenómeno de la ansiedad investigando sus relaciones con otros fenómenos. Esto nos permitirá conocer los determinantes de la ansiedad ante la prueba y de los efectos de la misma en el funcionamiento psicológico y biológico de las personas que la padecen en grandes cantidades.

## BIBLIOGRAFIA

- Alpert, R. y Haber, R. (1960).  
Anxiety in Academic Achievement Situations.  
Journal of Abnormal and Social Psychology, 61 (2), 207-215
- Bandura, A. (1986).  
Social Foundation of Thought and action.  
Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Bandura, A. y Cervone, D. (1983).  
Self-Evaluative and Self-efficacy mechanism governing the motivational effects of goal systems.  
J. Person. Soc. Psychol. 45 p.1017-1028.
- Bandura, A. (1983).  
Principios de la modificación de conducta. Salamanca.  
Sigueme.
- Bandura, A. (1984).  
Teoría del aprendizaje Social.  
Madrid. Alianza Editorial.
- Ben Chalm, D. y Loller, V., (1990).  
Gender differences in examination type preferences, test anxiety, an academic achievement in college science education.  
Science Education, 74 (6), p.597-608.
- Beck, a., t. (1976).  
Cognitive therapy and emotional disorders.  
Nueva york, International Universitiles Press.
- Bergering, A., J. y D'alilly, H., (1992).  
Mathematics anxiety and mathematics avoidance behavior.  
Educational and Psychological Measurement, 52 (2), p.369-377.

- Blaukstein, K., R., Gordon, L. y Watson, M., S., (1992).  
Coping and academic problem solving hability in test anxiety.  
Journal of Clinical Psychology, 48 (1), p.37-47.
- Books, K., Duke., I., Hammond, C. y Hashway, R., M. (1992).  
Test anxiety and reading test performance.  
College Student Journal, 26 (2), p. 180-182.
- Everson, H., T., Millsap, R., E., Rodriguez, C. (1991).  
Isolating gender differences in test anxiety. A conformatory factor analysis  
of the anxiety inventory.  
Educational and Psychological measurement, 51 (1), p.243-251.
- Eysenck, M., W., Mathews, A. y Tallis, F. (1991).  
A critical analysis of some theoretical approaches.  
Anxiety Research, 4 (2), p.97-108.
- Felson, R., B. y Trudeau, L. (1991).  
Gender differences in mathematics performance.  
Social Psychology Quarterly, 54 (2), p.113-126.
- Flavell, J., H. (1978).  
Metacognitive development.  
En J. M. Scandura y C. J. Brained Structural Process theories of complex  
human behaviour, the netherlands,  
Sijthoff and Nordhoff.
- Gulda, f., V. y Ludlow, L. H. (1991).  
The test anxiety scale for childrens, a generalized measure of academic  
anxiety.  
Educational and Psychological measurement, 51 (4), p.1013-1021.
- Head, L., Q., Eigley, E. y Kwiglut, C., B. (1991).  
The effects of trait anxiety on state anxiety and perception of test difficulty.  
Journal of Instructional Psychology, 18 (1), p.65-68.

Hicks, D., J. (1971).

Girls attitudes toward modeled behavior and the content of imitative private play Child Development, 42, p.139-147.

Lazarus, F., S. y Folkman, S. (1984).

Stress appraisal and coping.  
Nueva York. Springer.

Mandler, G., y Sarason, S., (1952).

Study of anxiety and learning.  
Journal of abnormal and Social Psychology, 47, p.16-173.

Meichenbaum, D., H. (1972).

Cognitive modification of test anxious college students.  
Journal of consulting and clinical psychology, 39, p.370-380.

Morris, L., Davis M. y Hutchings C. (1981).

Cognitive and emotional components of anxiety: literature review and a revised worry-emotionality Scale.  
Journal of Educational Psychology; 73 (4) p.541-555.

Reckham, J., C., Gustafson, D. J. et al. (1991).

Stress inoculation bibliotherapy in the treatment of test anxiety.  
Journal of Counseling Psychology, 38 (2), p.115-119.

Sagar, S. y Shonali, S. (1990).

The differential effect of attentional skills training on worry and emotionality components of test anxiety.  
Psychological studies, 35 (3), p.143-150.

Sarason, S., H. y Mandler, G. (1952).

Some correlates of test anxiety.  
The Journal of Abnormal and Social Psychology, 57, p.810-817.

Sarason, I., G. (1972).

Experimental approaches to test anxiety.  
New York. Academic Press.

Sapp, M. (1991).

Hypnotherapy and test anxiety. Australian Journal of clinical hypnotherapy and hypnosis, 12 (1), p.25-31.

Selye, H. (1956).

Stress of life.  
New York, Mc. Graw Hill.

Sloboda, J. (1990).

Combating examination Stress among university students:  
Action research in an institutional context.  
British Journal of guidance and Counselling, 18 (2) p.1224-1336.

Spielberg, C. (1980).

Tension y ansiedad.  
México. Harla.

Spielberg y Sarason, I. G. (1978).

Stress and anxiety.  
New York. Academic Press.

Snyder, M. (1980).

Seek and shall find: Testing hypothesis about other people.  
The ontario Symposium on personality and social psychology, 1  
p.44-57 .

Valderrama, P., Fernandez, A., Martinez, E. y Zepeda, H. (1994).

Ansiedad ante los exámenes.  
Validez y confiabilidad de la escala de preocupacion-emocionalidad.  
Psicología Contemporánea, 1 (1), p.73-79.

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA<sup>19</sup>**

**FALTA PAGINA**

**No 50 a la.....**

## ESCALA DE ANSIEDAD ANTE LOS EXAMENES .

NOMBRE \_\_\_\_\_ EXP. \_\_\_\_\_  
 EDAD \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_ GRADO ESCOLAR \_\_\_\_\_  
 ESCUELA \_\_\_\_\_

### OBJETIVO.

La presente escala se elaboró con la finalidad de medir las reacciones que los estudiantes pueden tener en el momento de hacer un examen, reacciones que perturban la educada del mismo.

### INSTRUCCIONES.

Anote una 'equis' (X) dentro del paréntesis que corresponda a la intensidad con la que tenga cada una de estas reacciones. No anote nada en el subrayado que se encuentra en el final de los paréntesis de cada pregunta.

REACCIONES	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO
1.- SIENTO QUE MI CORAZON PALPITA DEMASIADO	( )	( )	( )	( )__
2.- PIENSO QUE OTROS PUEDEN SACAR MEJORES CALIFICACIONES QUE YO	( )	( )	( )	( )__
3.- ESTOY TAN TENSO (A) QUE MI ESTOMAGO SE TRANSTORNA	( )	( )	( )	( )__
4.- ME SIENTO INQUIETO (A)	( )	( )	( )	( )__
5.- PIENSO QUE POR MIS CALIFICACIONES LAS PERSONAS IMPORTANTES PARA MI PUEDEN DESAPROBARME	( )	( )	( )	( )__
6.- ESTOY NERVIOSO (A)	( )	( )	( )	( )__
7.- ME PREOCUPA OBTENER MALA CALIFICACION	( )	( )	( )	( )__
8.- MESIENTO ATEMORIZADO (A)	( )	( )	( )	( )__
9.- ME INCOMODA QUE EL (LA) PROFESOR (A) PIENSE QUE SOY MAL ESTUDIANTE DEMASIADO	( )	( )	( )	( )__
10.- OTRA REACCION _____	( )	( )	( )	( )__

Tomada de : Valderrama, P., Fernández, A., Martínez, E. y Zepeda, H. (1993) \* Ansiedad ante los exámenes. Validez, Confiabilidad y Normas de la escala de Preocupación - Emocionalidad \* Manuscrito enviado a publicación.

**ESCALA DE ANSIEDAD EN SITUACIONES DE LOGRO ACADEMICO  
(FACTOR ANSIEDAD INHIBITORIA)**

NOMBRE \_\_\_\_\_ EXP. \_\_\_\_\_  
 EDAD \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_ GRADO ESCOLAR \_\_\_\_\_  
 ESCUELA \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES.**

Anote una 'equis' (X) dentro del paréntesis que corresponda a la intensidad con la que usted perciba tener cada una de estas reacciones. No anote nada en el subrayado que se encuentra en el final de los paréntesis de cada pregunta.

REACCIONES	NADA	POCO	REGULAR	MUCHO
1.- A veces tengo que leer las preguntas del examen para entenderlas bien	( )	( )	( )	( )__
2.- Durante los exámenes se me olvidan las respuestas que conozco, aunque puede recordarlas rápidamente cuando el examen haya terminado	( )	( )	( )	( )__
3.- El nerviosismo me impide hacer bien los exámenes	( )	( )	( )	( )__
4.- La presión del tiempo es un examen me perturba mas que a otros	( )	( )	( )	( )__
5.- Cuando leo una pregunta difícil al inicio del examen, me bloqueo aunque haya preguntas fáciles después	( )	( )	( )	( )__
6.- En el curso en el que estuve muy deficiente, mi temor a una mala calificación reduce mi desempeño en el examen	( )	( )	( )	( )__

Elaborada a partir de R. Alpert y R. Haber (1960) "Ansiedad en situaciones de logro académico" Journal of Abnormal and Social Psychology, 61 (2): 207-215.  
 Trad.: Pablo Valderrama I. (1990).