



UNIVERSIDAD DE BELGRANO

# Las tesis de Belgrano

Facultad de Humanidades  
Carrera Licenciatura en Psicología

Funcionamiento de la Ansiedad a los  
Exámenes: Efectos sobre el desempeño

N° 735 Agustín Etcheverry

Tutora: Beatriz Vuelta

Departamento de Investigaciones  
Fecha defensa de tesina: 15 de mayo de 2015

Universidad de Belgrano  
Zabala 1837 (C1426DQ6)  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina  
Tel.: 011-4788-5400 int. 2533  
e-mail: [invest@ub.edu.ar](mailto:invest@ub.edu.ar)  
url: <http://www.ub.edu.ar/investigaciones>



## Índice

Resumen .....	6
Palabras clave .....	6
Introducción	
Tema .....	7
Problema .....	7
Pregunta de investigación.....	7
Relevancia y justificación .....	7
Objetivo general .....	8
Objetivos específicos .....	8
Alcances y límites .....	8
Estado del Arte .....	9
Marco Teórico .....	9
Metodología.....	10
Desarrollo	
Capítulo 1: Ansiedad a los exámenes como constructo .....	11
Capítulo 2: Herramientas de evaluación .....	20
Capítulo 3: Manifestaciones clínicas y no clínicas .....	21
Capítulo 4: Tratamiento de la ansiedad a los exámenes .....	22
Conclusiones .....	24
Referencias Bibliográficas.....	26



## Agradecimientos

Quisiera agradecer a quienes, desde la trinchera, me han acompañado en todo este proceso de formación, del cual el presente trabajo representa la culminación. A mis amigos Julieta López, Jazmín Douer, Carla Pizzi, Darío Oberto y Félix Provitina. Gracias a todos por aportar tanto y en tantos momentos, y gracias por ayudarme a entender que la vida se construye con otros. A E. Juan Compte, por facilitarme el acceso a las bases de datos internacionales que me permitieron utilizar material de bibliográfico de primer nivel. También quisiera agradecer a mi tutora, Beatriz Vuelta, por simplificar enormemente el proceso de realización de este trabajo. Y por último, un agradecimiento especial a mi bastón emocional, siempre presente e infinitamente necesario: Clara Etcheverry.

## Resumen

El objetivo del presente trabajo es lograr una comprensión de los mecanismos psicológicos y emocionales que subyacen a la Ansiedad a los exámenes (AE) y cómo éstos se traducen en conductas desadaptativas que producen resultados adversos para los sujetos. Se revisó la evolución en la definición y entendimiento de este trastorno a través de la literatura científica, haciendo foco en aspectos esenciales de todo trastorno, a saber: su descripción fenoménica, la estructuración psíquica que lo sustenta, su impacto en la cognición, su impacto en la emoción, su expresión en la conducta, los criterios diagnósticos y las herramientas y escalas de medición específicas, así como los posibles tratamientos. En ese recorrido, buscamos ponderar el impacto que tiene la AE en el desempeño de los sujetos y, en consecuencia, comprender la problemática social que implica, entendiendo que el desenvolvimiento bajo observación y evaluación es una instancia relevante y frecuente en el desarrollo académico y profesional de los sujetos en la cultura occidental (entre otras). Los estudios revisados en la literatura científica demuestran claridad conceptual respecto a la teorización e interpretación del fenómeno de la AE, aunque la categorización diagnóstica todavía ofrece dudas. En relación al tratamiento efectivo del trastorno, se hallaron resultados parciales que indican efectos positivos para la disminución de la AE en sujetos tratados con una combinación de técnicas cognitivo-conductuales con entrenamiento en habilidades de estudio y toma de exámenes, aunque no hay nada concluyente respecto a la mejora final del desempeño académico.

### Palabras clave

Ansiedad a los Exámenes (AE), Fobia Social, Ansiedad, Desempeño Académico.

## Introducción

### Tema

Vivimos en una sociedad que en la búsqueda de atender necesidades básicas y mejorar la calidad de vida de sus miembros, ha alcanzado un nivel de desarrollo y complejidad tal que hacen que diversas instituciones que garantizan su funcionamiento deban recurrir a medios estandarizados de certificación para aspectos relevantes de la producción económico-social. Entre estos aspectos relevantes, se encuentra uno que es central: las aptitudes, actitudes y el desempeño de las personas.

Las instituciones educativas cumplen un rol esencial en el desarrollo de recursos para la producción económica y cultural de la sociedad. Una de las demandas más relevantes que tienen los medios de producción económica y cultural actualmente, es la posibilidad de validar las aptitudes de las personas que son necesarias para su funcionamiento.

Por su parte, las instituciones educativas cuentan con métodos de evaluación de conocimientos y aptitudes que buscan garantizar las capacidades personales para realizar determinada tarea o alcanzar determinados objetivos.

Las personas que en su desarrollo académico y profesional se someten a exámenes por parte de estas instituciones formadoras, suelen experimentar aumentos en sus niveles de ansiedad ante estas situaciones. Dicha ansiedad producida ante instancias de evaluación, no solamente varía en intensidad, sino que produce pensamientos, emociones y conductas que difieren significativamente entre unos y otros, independientemente de la capacidad real de desempeño de los sujetos.

En el presente estudio nos proponemos estudiar el fenómeno de la ansiedad a los exámenes (AE) en poblaciones académicas.

### Problema

Como hemos señalado, el efecto de la ansiedad producida antes y durante un examen puede variar significativamente entre sujetos. A algunos en particular, la situación de examen les evoca niveles de ansiedad que afectan negativamente su desempeño durante la evaluación.

Buscaremos desarrollar una comprensión esquemática basada en tres ejes, a saber: emoción, cognición y conducta. Con ello trataremos de esclarecer el funcionamiento de la AE y los efectos que ésta tiene sobre el desempeño de algunos sujetos. Sabemos que los efectos de la ansiedad producen un impacto significativo en la vida de las personas, en su autoestima y en sus posibilidades de desarrollo personal y profesional.

### Pregunta de investigación

En este estudio nos preguntamos qué sucede en el nivel psicológico de aquellos individuos cuyo desempeño en evaluaciones no se corresponde con sus capacidades debido al aumento desadaptativo de sus niveles de ansiedad, y su asociación a la evaluación cognitiva de la desadaptación ansiosa.

### Relevancia y justificación

Teniendo en cuenta la importancia para el desarrollo humano que tiene la formación académica y profesional de éste para un desenvolvimiento satisfactorio en el medio y para la vinculación social, vemos reflejada la importancia que tienen las situaciones en las que uno o varios observadores calificados evalúan su desempeño en exámenes. En este sentido, para atender a las dificultades de algunos sujetos para desempeñarse satisfactoriamente en evaluaciones, resulta clave atacar una de las causas del fracaso académico, estimada por algunos autores (Zeidner, 1998) en entre un 20% y un 35% entre estudiantes universitarios, y en mayor medida (40%) en poblaciones académicas más jóvenes (McDonald, 2001). J.

Wine (1971) sostiene que: “La ansiedad a los exámenes ha sido considerada un problema severo, y por eso su tratamiento se considera un test riguroso de procedimientos de desensibilización sistemática” (p. 101).

### **Objetivo general**

Identificar en qué conductas y con qué consecuencias se manifiestan los pensamientos y sentimientos de las personas con AE.

### **Objetivos específicos**

Describir los procesos cognitivos y emocionales que dispara la ansiedad durante instancias de evaluación en sujetos con AE.

Describir el proceso por el cual los pensamientos y sentimientos que surgen como consecuencia de la ansiedad en sujetos con AE , se manifiestan en conductas.

### **Alcances y límites**

En el trabajo se indagarán los procesos internos subyacentes a la AE para comprender cómo éstos impactan en el desempeño de los individuos en situación de evaluación.

Si bien existe una amplia gama de tipos y dispositivos de evaluación, así como disciplinas y materias, cortes poblacionales (sociocultural, económico, geográfico, de género, etarios, etc.), haremos foco en aquellos que han sido más ampliamente documentados e investigados. Estos son, exámenes individuales escritos y orales, en Lengua, Literatura y Matemáticas, así como diseños de investigación estándar, como pueden ser pruebas de memoria. Asimismo, tomaremos una perspectiva cultural occidental contemporánea, ya que entendemos que es en la que este trastorno más se ha estudiado.

Por último, tomaremos en cuenta la AE en contextos académicos, ya que si bien se ha estudiado en igual medida en contextos de rendimiento deportivo, entendemos que el académico es el más perjudicial para la población general.



## Estado del arte

El presente trabajo está orientado a analizar los elementos componentes y los procesos por los cuales algunos sujetos ven afectado su desempeño, en virtud del aumento en sus niveles de ansiedad ante situaciones de examen, y el impacto social que esto implica al llevarlo a un nivel general.

Desde las primeras teorizaciones de Mandler y S. Sarason (1952) e I. Sarason (1958a) respecto a la AE, la producción científica sobre este fenómeno psicológico ha sido bastante prolífica en el campo de la investigación, aunque este avance no se ha visto reflejado en el campo de la clínica hasta la década de 1980, ya que el foco de interés estuvo puesto en la comprensión de los mecanismos subyacentes del fenómeno, más que en la terapéutica.

Originalmente se adoptó una comprensión del fenómeno desde una perspectiva que puso el énfasis en los elementos contextuales de la situación de examen que resultan ansiógenos, así como de las respuestas de algunos sujetos a dicha ansiedad. Así, los primeros trabajos identificaron distintos tipos de respuesta cognitiva a la ansiedad que suscitan los exámenes (Sarason, I., 1960), respuestas que tienden a reducirla a través de la resolución efectiva de la tarea, y respuestas que tienden a mantenerla o aumentarla al desviar el foco de atención de la tarea hacia procesos internos de pensamiento.

La persona altamente ansiosa a los exámenes responde a condiciones evaluativas con preocupación

Otros trabajos pioneros identificaron distintos tipos de ansiedad (Alpert y Haber, 1960): de carácter facilitadora y de carácter debilitadora, que dirigen recursos cognitivos hacia la tarea, o hacia el propio sujeto en detrimento del desempeño en la tarea, respectivamente.

En un segundo estadio se investigaron aquellas variables que afectan la percepción que tienen los sujetos respecto a la condición de evaluación en exámenes (Ganzer, 1968). Se observó que depende de cuán comprometida perciban que se encuentre su valoración en relación al desempeño que tengan en la tarea, cuán determinante sea ésta en definir condiciones futuras, y ante cuánta exposición al fracaso y a la observación por parte de otros se encuentren.

Posteriormente, se incluyeron variables motivacionales a la teorización respecto a los factores que inician y sostienen la AE. El trabajo más reconocido es el de Elliot y McGregor (1999) respecto a la teoría de motivación de logro. Ésta distingue entre aquellos sujetos motivados por la expectativa de un buen desempeño y/o la expectativa de obtención de logros relevantes para sí, en contraste con aquellos motivados por la evitación de un mal desempeño y/o el fracaso en los resultados.

En la medida en que se fue estructurando mejor el conocimiento del fenómeno y su impacto a nivel individual y social, el interés fue creciendo hacia alternativas de intervención psicológica. Como sostiene S. Sarason (1959), uno de los principales teóricos y pioneros de la AE: "Vivimos en una cultura que toma exámenes, que es consciente de los exámenes, y en la cual las vidas de las personas están parcialmente determinadas por su desempeño en los exámenes" (p. 26).

Actualmente se han desarrollado programas de reducción de la AE que, justamente, son efectivos en la reducción del componente ansioso y las cogniciones en forma de pensamientos autocríticos Ergene (2003), pero resta el punto más importante quizá, que es el desarrollo de técnicas efectivas en la mejora del desempeño de sujetos con AE.

## Marco Teórico

Nos basamos principalmente en el paradigma de la psicología cognitiva, ya que basa sus desarrollos en el estudio y comprensión del proceso de cognición humano; esto es, de los procesos que hacen al desarrollo del pensamiento y cómo éstos influyen en la conducta de los seres humanos.

La descripción y clasificación de la AE como trastorno mental puede ser tenida en cuenta tomando los criterios del CIE-10 (Organización Mundial de la Salud, 1992), que no establece un diagnóstico separado sino que la incluye dentro de las Fobias como Fobia a los Exámenes. Por su parte, el DSM-V (APA, 2013) lo ubica en el apartado de "Otros problemas que pueden ser objeto de atención clínica",

bajo "Problemas Educativos", como "problemas de rendimiento académico (p.ej., suspender exámenes escolares, obtener malas notas) o bajo rendimiento (inferior al que se podría esperar según la capacidad intelectual del individuo)" (p. 408).

Por su parte, el modelo cognitivo concibe su objeto de estudio en términos de mecanismos básicos subyacentes a través de los cuales el humano procesa información del medio y de sí mismo, y construye conocimiento. Estos mecanismos básicos se desarrollan entre estructuras básicas que van desde la atención y percepción, hasta la memoria y el aprendizaje. A través de estos mecanismos, el ser humano interactúa con el medio y produce esquemas y sentido para modelar su conducta.

Como contrapartida al conductismo, el modelo cognitivo incorpora elementos diferenciadores como la motivación y las creencias. Las creencias serían conglomerados coherentes de esquemas que interactúan con procesos cognitivos.

El desarrollo científico en torno a la AE ha estado enteramente basado en este marco teórico desde su aparición (Mandler y Sarason, S., 1952), el cual es paralelo al desarrollo del modelo cognitivo hacia la década de 1950. Mientras se desarrollaban modelos desde la psicología básica, la terapia cognitiva intentaba la explicación de dichos fenómenos clínicos.

## Metodología

Se empleará como método de investigación la revisión bibliográfica y el análisis de contenido, utilizando como fuentes diversas revistas científicas y bases de datos online como Web of Science, Ebsco, El Sevier, Science Direct. El material estará compuesto por artículos científicos y publicaciones en revistas científicas. Los criterios de búsqueda estarán basados en palabras claves, a saber: "Test Anxiety", "Social Phobia", "Examination Phobia", de los cuáles se seleccionarán aquellos que sean pertinentes al tema central.

El material se organizará en cuatro capítulos, organizados en función de los objetivos específicos mencionados anteriormente. El primero de ellos "Ansiedad a los exámenes como constructo", con la intención de definir y operacionalizar las variables relevantes el fenómeno psicológico que constituye el elemento central del presente estudio. El segundo, "Herramientas de evaluación" con el objeto de validar las variables definidas en el primer capítulo a través de una medida confiable y predictora. El tercero, "Manifestaciones clínicas y no clínicas", apuntado a discriminar objetivamente niveles de severidad del trastorno que revistan significancia clínica, de la presencia general del fenómeno en la población, estudiando las diferencias clave en las manifestaciones en uno y otro caso. Y, por último, "Tratamiento de la ansiedad a los exámenes" como capítulo de cierre apuntado a completar el análisis del objeto central de nuestro estudio. De ello se entiende que toda interpretación del impacto social de un fenómeno psicológico debe ser tenido en cuenta desde la perspectiva clínica para poder realizar predicciones respecto a la probabilidad de intervención desde la práctica psicológica.

## Desarrollo

### Capítulo 1: Ansiedad a los Exámenes como Constructo

La Ansiedad a los exámenes (AE) se puede definir como un grado excesivo de miedo y aprehensión al mal desempeño y las autoevaluaciones negativas resultantes antes, durante y/o luego de situaciones de examen, particularmente en dominios académicos (Brown et al., 2010). Los primeros teóricos de la AE fueron Mandler y S. Sarason en su artículo introductorio al *Test Anxiety Questionnaire* (TAQ). Los autores asumieron que la situación de examen evoca dos tipos de impulsos: en un caso se trata de impulsos dirigidos hacia la tarea en cuestión, impulsos éstos que son resueltos a través de “respuestas o secuencias de respuestas que llevan a completar la tarea” (Mandler y Sarason, S., 1952, p.166); en el otro caso se trata de impulsos ansiosos, los cuales llevan a dos tipos diferentes de respuestas: aquellas orientadas a la resolución de la tarea, las cuales reducen los niveles de ansiedad, y aquellas que interfieren con la resolución de la tarea (Mandler y Sarason, S. 1952). Los autores indagaron sobre este último tipo de respuesta. Mandler y S. Sarason (1952) sostienen que (p.166):

Estas respuestas [...] pueden manifestarse a través de sentimientos de inadecuación, desesperanza, reacciones somáticas, anticipaciones de castigo o falta de estatus y estima, e intentos implícitos de abandonar la situación de examen. Se podría decir que estas respuestas se orientan más hacia sí mismo que hacia la tarea.

Así, las respuestas que son relevantes a la tarea, son aquellas que apuntan a su resolución y deben ser aprendidas durante la ejecución. Este es el tipo de respuestas que se presentan en sujetos tanto con impulsos orientados a la tarea como en algunos de los sujetos con impulsos ansiosos. Y aún tendríamos un tercer grupo, el de sujetos con impulsos ansiosos ante la situación de examen, que despliegan un tipo de respuesta genérica y auto-dirigida que interfieren con el aprendizaje de respuestas que serían relevantes a la tarea en cuestión. (Mandler y Sarason, S., 1952).

Más adelante y tras el desarrollo de una escala de medición, la *Test Anxiety Scale* (TAS) (Sarason, I., 1958a), diseñada específicamente a partir del TAQ pero con un formato diferente (verdadero o falso), reformula la interpretación del fenómeno de interferencia cognitiva al decir (I. Sarason, 1960, p.405):

En pocas palabras, esta interpretación establece que los sujetos que puntúan alto y bajo en niveles de ansiedad, difieren en el tipo de respuesta que provocan situaciones que son personalmente amenazantes. Mientras sujetos que puntúen bajo pueden reaccionar a condiciones semejantes incrementando el esfuerzo y la atención a la tarea en cuestión, sujetos que puntúen alto responden a la amenaza con respuestas personalizadas, referidas a sí mismos.

Entonces vemos que según I. Sarason (1960) la clave se encuentra en el foco atencional de las respuestas entre sujetos que puntúan alto y bajo en este tipo de ansiedad. Los sujetos que puntúan bajo en este tipo de ansiedad, dirigen sus esfuerzos y especialmente su atención hacia la tarea que deben resolver, mientras que los sujetos que puntúan alto en este tipo de ansiedad, no parecen poder sino enfocar su atención hacia las respuestas internas resultantes; respuestas que están orientadas hacia sí mismos y su mundo interno.

Por su parte, Alpert y Haber (1960) teorizan sobre la AE en relación a los diferentes tipos de ansiedad, más que a los diferentes tipos de respuesta ante la situación amenazante, que sería la situación de examen. Proponen la existencia de un tipo de ansiedad debilitante y un tipo de ansiedad facilitadora. O sea que la presencia de ansiedad ante la situación de examen no necesariamente afectaría negativamente el desempeño en la tarea, si no que por el contrario, un tipo de ansiedad sería facilitadora del desempeño, y otro tipo sería debilitante. Por lo tanto quitan el foco en el tipo de respuesta a la ansiedad suscitada por la situación de examen, y lo ponen sobre el tipo de ansiedad que suscita la situación de examen. Desde este punto de vista, los sujetos que puntúan alto y bajo en las escalas TAQ y TAS, serían sujetos que puntúen alto o bajo en el tipo de ansiedad debilitante.

El punto de encuentro de ambos acercamientos a la AE, es en última instancia el foco atencional dirigido hacia sí mismos que tienen los sujetos que la presentan. Al respecto, I. Sarason (1960) indica que los sujetos ansiosos son “más condenatorios consigo mismos, se preocupan más, y están en general menos

contentos consigo mismos” (I. Sarason, 1960, p.404) que sujetos que presentan niveles de ansiedad general bajos. El autor llega a esta conclusión basado en la información que arrojan los tests de ansiedad general y otros tests de personalidad. En general, estas investigaciones indicaron que aquellas personas que puntuaban alto en distintas escalas de ansiedad, se describían luego a sí mismos en términos más negativos y auto-denigrantes en otras medidas de auto-reporte (I. Sarason, 1960).

Siguiendo esta línea de análisis, uno de los estudios revisados por I. Sarason (Doris y Sarason, S., 1955) reportó una relación entre AE y las respuestas de los sujetos sometidos a situaciones experimentales. A sujetos que puntuaban diferente en el TAQ los reprobaban arbitrariamente en una serie de tareas. Luego de realizar las tareas en las que se les informaba de forma arbitraria que habían fallado, les era requerido realizar un ordenamiento ponderado de frases que indicaban culpa o responsabilidad por estos yerros. Las frases estaban clasificadas en dos: frases que culpaban al sujeto y frases que no culpaban al sujeto. Los sujetos con mayores niveles de ansiedad se culpaban a sí mismos por estos errores mucho más frecuentemente que los sujetos con bajos niveles de ansiedad. E incluso en otro estudio, Kausler y Trapp (1958) monitorearon la evolución de los niveles de aspiración de sujetos con alto y bajo nivel de ansiedad sometidos a una serie de tests; aunque el nivel de desempeño entre unos y otros era similar, el nivel de aspiración de los sujetos ansiosos fue decreciendo a lo largo de cuatro ensayos. Hacia los últimos, el nivel de aspiración de los sujetos ansiosos era significativamente menor que el de los sujetos poco ansiosos. Aunque el desempeño de los sujetos ansiosos no era objetivamente peor que el de los sujetos poco ansiosos, sus niveles de aspiración decrecieron progresivamente a través de diferentes intentos; es decir, se volvieron más pesimistas respecto a su propio desempeño.

En este sentido vemos que, en líneas generales, entre los sujetos ansiosos se observan niveles significativamente mayores de autocrítica en comparación a sujetos con bajos niveles de ansiedad. Más aún, éstos tienden a atribuirse responsabilidad por los errores con mayor frecuencia (Doris y Sarason, S. 1955), y tienden a presentar efectos negativos sobre la autoevaluación de sus capacidades durante la ejecución de series sucesivas de tareas Kausler y Trapp (1958).

En un estudio posterior, Meunier y Rule (1967) obtuvieron resultados que llevaban a conclusiones similares respecto a la tendencia a devaluarse a sí mismos de los sujetos ansiosos en relación a su desempeño. En una serie de tests, se investigó el efecto de tres tipos de evaluación: evaluación positiva, evaluación negativa y no evaluación. Tanto en los tests sin evaluación posterior, como en los tests con evaluación posterior negativa, se vio que los sujetos ansiosos evaluaron su propio nivel de confianza igualmente bajo. Por su parte, los sujetos con bajos niveles de AE manifestaron niveles altos de confianza tanto en relación a los tests sin evaluación posterior como en los tests con evaluación posterior positiva.

La conexión entre elevada autocrítica y niveles altos de ansiedad parece estar presente en diferentes estudios y en relación al desempeño de los sujetos. I. Sarason publicó otros estudios (Ganzer y Sarason, I., 1962, 1963; Koenig y Sarason, I., 1965) que siguen esta línea de análisis respecto a la AE. En cada uno de éstos, los investigadores solicitaron a los sujetos que se describieran a sí mismos de forma oral durante 30 minutos. Se utilizó un paradigma de condicionamiento en relación a estas descripciones de sí mismos, comparando tres instancias de refuerzo posibles: no refuerzo, refuerzo de auto-referencias positivas, refuerzo de auto-referencias negativas. Los autores concluyeron que, por un lado, independientemente de la condición experimental, los sujetos ansiosos generalmente se describen a sí mismos en términos más negativos que los sujetos poco ansiosos. Por otro lado, los sujetos ansiosos son extremadamente sensibles a los refuerzos, cuando la condición experimental es la de refuerzo de auto-referencias negativas. Por último, cuando la condición experimental es la de refuerzo de auto-referencias positivas, los sujetos ansiosos no se ven condicionados; esto es, no producen más auto-referencias positivas como resultado del refuerzo positivo a las mismas, distinto a lo que sucede con la condición de refuerzo de auto-referencias negativas.

En los estudios hasta aquí revisados se observa claramente la relación entre niveles de ansiedad y niveles de autocrítica, especialmente autocrítica negativa, así como preocupación por sí mismos. Sin embargo, no está claro si la tendencia a enfocarse en los pensamientos y rumiaciones internas sobre sí mismos de los sujetos es específica únicamente a la situación de examen.

En un estudio publicado por Mandler y Watson (1966), se le administró una serie de tareas a sujetos que puntuaron en los extremos alto y bajo del TAQ, tras lo cual se les administró un cuestionario. El mismo

incluía la pregunta “¿cuán frecuentemente durante la tarea te encontraste pensando cuán bien o cuán mal te estaba yendo?” (Mandler y Watson, 1966, p. 276). Los sujetos altamente ansiosos indicaron una frecuencia significativamente mayor.

La evidencia más clara en este sentido probablemente provenga de los resultados reportados por Ganzer (1968) al investigar los efectos de la presencia de audiencia y AE (medida a través del TAS) en series de aprendizaje verbal con mujeres. Se realizaron registros del contenido y la frecuencia de todos los comentarios irrelevantes a la tarea que realizaban los sujetos durante la misma. Ganzer (1968, p. 194) concluye que: “Los sujetos que puntuaron alto en el TAS, especialmente en la condición con audiencia, emitieron más que cualquier otro grupo. El análisis del contenido reveló que los comentarios eran mayormente de naturaleza auto-evaluativa o de disculpa”.

Los trabajos de Mandler y Watson (1966) y Ganzer (1968) evidencian claramente que los sujetos que presentan altos niveles de AE tienden a preocuparse más por sí mismos, juzgarse más negativamente y ser más sensibles al refuerzo positivo del entorno hacia su auto-crítica, que los sujetos con bajos niveles de AE. Queda evidenciado también que estas tendencias se ven activadas específicamente por la situación de examen y la expectativa de otros respecto a la realización exitosa de una tarea.

Hasta aquí hemos examinado la evidencia y teorización de los pioneros de la teoría de la AE y los estudios subsiguientes en relación al tipo de ansiedad que suscitan las instancias de examen, así como los distintos tipos de respuestas que ésta dispara en sujetos con y sin AE. Asimismo, vimos que el contenido de un tipo de respuesta específica a la AE, como son los pensamientos centrados en la propia persona, con características de auto-crítica negativa, se da en relación a la situación de evaluación y aumentan en función de variables como la cantidad de observadores presentes. Esto nos lleva a preguntarnos respecto a las diferentes condiciones que afectan los niveles de AE durante la situación de evaluación. P. Craighill, G. Mandler y S. Sarason (1952, p. 561) lo plantearon de la siguiente forma:

Quando una situación-estímulo contiene elementos que despiertan específicamente ansiedad a los exámenes o ansiedad de logro, este aumento del impulso de tipo ansioso llevará a un desempeño empobrecido por parte de individuos que tienen respuestas no relevantes a la tarea en su repertorio de respuestas. Para individuos que no presentan tendencia a este tipo de respuestas, estos estímulos elevarán su nivel de impulso general y esto resultará en un mejor desempeño. (Estos elementos serían en cualquier referencia a que el individuo está siendo juzgado, la expectativa respecto a su desempeño, etc.).

En esta línea de análisis, Mandler y S. Sarason (1952) tomaron sujetos que puntuaron en los extremos alto y bajo del TAQ e investigaron el impacto de la retroalimentación y no-retroalimentación sobre el desempeño en estos sujetos. Ambas situaciones de retroalimentación, tanto retroalimentación positiva como retroalimentación negativa, facilitaron el desempeño de aquellos sujetos que habían puntuado bajo en el TAQ, e interfirieron con el desempeño de aquellos que habían puntuado alto.

En otro trabajo con sujetos que habían puntuado en los extremos alto y bajo del TAQ, P. Craighill, G. Mandler y S. Sarason (1952) anticiparon respuestas similares en relación a condiciones estresantes en la situación de evaluación. En la situación de estrés evaluativo, se le indicó a los sujetos que completarían fácilmente el test que iban a realizar a continuación dentro de los tiempos estipulados, cuando en realidad era imposible que lo hicieran. En la situación sin estrés evaluativo, se le indicó a los sujetos que era imposible que alguien completara el test dentro del límite de tiempo. Se observó que los sujetos que habían puntuado alto en el TAQ tuvieron un mejor desempeño en la condición sin estrés evaluativo que en la condición de estrés evaluativo, ya que no había expectativas de que logran terminar la tarea en cuestión. Lo contrario ocurrió con los sujetos que habían puntuado en el extremo bajo del TAQ; tuvieron un mejor desempeño en la condición de estrés evaluativo, en comparación con la condición sin estrés evaluativo.

En trabajos posteriores (Cox, 1966, 1968; Ganzer, 1968; Harmatz e I. Sarason, 1965; Minard e I. Sarason, 1962; I. Sarason, 1961) a las investigaciones de Mandler y S. Sarason (1952) y P. Craighill, G. Mandler y S. Sarason (1952), los resultados en la manipulación de condiciones de estrés evaluativo arrojaron resultados coherentes con la teoría de la AE; esto es, que las condiciones estresantes tienen un impacto positivo en sujetos con bajos niveles de AE, versus un impacto negativo en el desempeño de sujetos que presentan niveles elevados de AE. En relación específica a la presencia de audiencia u

observadores durante la realización de la tarea en situación de examen y su efecto en el desempeño, retomamos el trabajo de Ganzer (1968), en el cual, aparte de la evidencia de carga auto-evaluativa y frecuencia en los comentarios hechos por los sujetos que puntuaron alto en el TAS, evidenció un efecto negativo en el desempeño de dichos sujetos. Estos resultados del efecto negativo sobre el desempeño de sujetos con AE ante la presencia de audiencia fueron confirmatorios de los trabajos de Cox (1966, 1968) en relación a la presencia de audiencia.

Hasta aquí y en virtud de lo arrojado por la literatura científica, podemos decir que los sujetos con altos niveles de AE ven afectado su desempeño de forma negativa por condiciones que incluyen instrucciones de contenido altamente evaluativo, que generan una expectativa respecto al rendimiento de los sujetos, mientras que lo contrario ocurre con sujetos que presentan bajos niveles de AE; y que los sujetos con altos niveles de AE ven afectado positivamente su desempeño bajo condiciones que incluyen instrucciones de bajo contenido evaluativo, que quitan expectativas de logro respecto a la tarea en cuestión, mientras que los sujetos con bajos niveles de AE ven afectado negativamente su desempeño en comparación a la condición opuesta.

Adicionalmente y en comparación inter grupos, los sujetos con alta AE se desempeñan mejor que los sujetos con baja AE en condiciones que incluyen instrucciones de contenido no evaluativo, mientras que los sujetos con baja AE se desempeñan mejor que los sujetos con alta AE en condiciones que incluyen instrucciones de alto contenido evaluativo. También podemos decir, en términos comparativos, que en condiciones que incluyen instrucciones mínimas respecto a la tarea, es decir, en condiciones en las que el contenido de las instrucciones es irrelevante, los sujetos que presentan altos niveles de AE tienen un desempeño comparable al de sujetos con bajos niveles de AE y, en ambos grupos ante la misma condición, sus desempeños se ubican en un estadio intermedio respecto a las otras dos condiciones (de alto y bajo contenido evaluativo en las instrucciones previas) (Craighill, Mandler y Sarason, S., 1952).

Según observamos en literatura revisada, las condiciones que hacen a la situación de examen y que afectan el desempeño de los sujetos que presentan niveles opuestos de AE, varían significativamente en la dimensión del contenido evaluativo de la situación. Es decir, varían en si la situación es de alto o bajo contenido evaluativo, mientras que las condiciones que no presentan énfasis en el alto o bajo contenido evaluativo no producen resultados diferentes en el desempeño de ambos grupos; esto entendiendo que las condiciones de alto y bajo contenido evaluativo implican para los sujetos la expectativa de que están siendo o no evaluados sobre la base de su desempeño. Y que en polos opuestos de esta dimensión (contenido evaluativo), lo contrario ocurre en polos opuestos de AE. Es decir, la dimensión del contenido evaluativo de una situación de examen parece relacionarse de forma inversa al nivel de AE de los sujetos.

Retomando nuevamente el análisis respecto al foco atencional de los sujetos con altos y bajos niveles de AE, podemos decir que las condiciones de alto contenido evaluativo parecen llevar a los sujetos con alta AE a dirigir su atención internamente, en detrimento de la tarea en cuestión, mientras que las mismas condiciones llevarían a los sujetos con baja AE a incrementar sus niveles atencionales dirigidos hacia la tarea (Sarason, I., 1960).

Por su parte, las condiciones de contenido no evaluativo no llevarían a los sujetos con alta AE a dirigir el foco atencional internamente, permitiéndoles por tanto dirigirlo hacia la tarea; pero el efecto que tendrían estas condiciones de contenido no evaluativo sobre los sujetos con baja AE implicarían un menor interés hacia la tarea, y aunque no podemos decir que los llevaría a dirigir el foco atencional hacia sí mismos, sólo es posible suponer que no dedican el total de su atención a la tarea, lo cual es difícil de probar en condiciones experimentales.

Continuando con el análisis del efecto de las variaciones en el contenido de las instrucciones y su relación con el nivel evaluativo de las situaciones de examen, I. Sarason (1958b) agrega la condición de reaseguro. En esta condición, en vez de reducir la expectativa percibida respecto al nivel evaluativo de la situación de examen, lo que se busca es anticiparle a los sujetos que podrían tensionarse durante la tarea en cuestión y que era esperable que no avancen rápidamente; más aún, se les indicó a los sujetos que se concentraran en la tarea más que en cómo la estaban realizando. Se trataba de una tarea de aprendizaje de un listado de sílabas. Luego de impartir instrucciones mínimas respecto a la realización de la tarea, el investigador agrega la condición de reaseguro, agregando lo antes mencionado. Cuando se comparó los resultados obtenidos en la condición de reaseguro en relación a la condición sin reaseguro

(impartiendo solamente las instrucciones mínimas para la tarea), se observó un mejor desempeño en los sujetos con alta AE, y un desempeño inferior en los sujetos con baja AE.

En este sentido, los resultados obtenidos por I. Sarason (1958b) implican que el desempeño de sujetos con alta AE puede mejorar no sólo manipulando el estrés evaluativo de la situación de examen a través de instrucciones de contenido no evaluativo, sino también buscando dirigir activamente la ansiedad de los sujetos hacia respuestas orientadas a la tarea, en detrimento de respuestas orientadas hacia sí mismos respecto a cuán bien o mal se están desempeñando.

Hasta aquí hemos visto que en los sujetos con altos niveles de AE, la atención parece desviarse de la tarea en la que deberían estar enfocados ante la presencia de amenazas percibidas, que se dan en la forma de una situación de evaluación o juicio de las propias capacidades, y que generan en el sujeto una corriente de pensamientos respecto a su propio desempeño. Asimismo, que la medida en que la atención es retirada de la tarea a favor de estos pensamientos referidos a sí mismos, es sensible a condiciones externas, condiciones que parecen alterar la importancia o el rigor evaluativo de la situación de examen que perciben los sujetos.

En otra línea de análisis, Liebert y Morris (1967) presentan otro análisis de la AE, referido a la discriminación de aspectos componentes de la misma. Separan el factor cognitivo del emocional, entendiendo que la situación de ansiedad que vive el sujeto trae aparejadas respuestas que corren en paralelo. A saber, el factor de preocupación se refiere al proceso cognitivo por el cual los sujetos generan pensamientos de evaluación sobre sí mismos, su desempeño y su valía en general, y el factor de emocionalidad se refiere al proceso biológico de respuesta autonómica que se da en el sujeto al aumentar sus niveles de ansiedad. Basándose en algunos ítems del TAQ, intentaron medir en contexto estos dos aspectos separadamente. Vieron que la evolución de ambos aspectos guarda una relación temporal estable con la situación de examen. Los ítems del TAQ fueron administrados con días de anticipación al examen, apenas antes del examen e inmediatamente luego el examen. El factor cognitivo es estable a través del tiempo, mientras que el factor emocional de respuesta autonómica aumenta a medida que se acerca el momento de la evaluación, llegando a su pico máximo justo antes de la misma, y disminuyendo drásticamente una vez finalizada. Vieron que los ítems del TAQ que miden el factor cognitivo de la AE correlacionan negativa y significativamente con la expectativa respecto al propio desempeño en la evaluación que hacen los sujetos con anterioridad a la misma. Por su parte, los ítems que miden el factor emocional de la AE no serían predictores o no correlacionan significativamente con la expectativa que tienen los sujetos respecto a su desempeño posterior. En resumen, encontraron que, en relación al desempeño intelectual de los sujetos, el aspecto emocional parecía no impactar directamente como factor de desvío, mientras que el factor cognitivo, el factor de preocupación que genera una corriente de pensamientos referidos a sí mismos, correlaciona fuerte y negativamente. Volviendo a poner el foco en el eje atencional del desempeño de los sujetos, entendemos que son los pensamientos referidos a sí mismos los que afectan negativamente la ejecución de la tarea, ya que implican un proceso demandante en términos de recursos atencionales, que son quitados del proceso cognitivo orientado hacia la tarea.

Liebert y Morris (1969) diseñaron otra medida discriminada de los factores de preocupación y emocionalidad, basándose esta vez ítems del Taylor MAS. La tarea en la cual se mediría el desempeño estaba basada en cinco subtests del Test de Inteligencia de Wechsler (WAIS). Los investigadores dividieron a los sujetos en grupos: la mitad de los sujetos realizó los ítems de mayor dificultad y la otra mitad realizó los más simples, y de ambos grupos, la mitad estaba al tanto de que estaban midiéndolos por tiempo y la otra mitad no. No se hallaron correlaciones significativas con ninguna de las condiciones respecto al factor de emocionalidad de la AE. Respecto al factor cognitivo, se hallaron correlaciones significativas tanto entre la dificultad de la tarea como a la medición del tiempo, ambas en relación al puntaje total obtenido en el WAIS. Los autores concluyen que la cognición se relaciona a las variables relevantes del desempeño de los sujetos, mientras que la emocionalidad no y, por lo tanto, lo que normalmente identificamos como 'ansiedad', no sería el factor principal que afecta negativamente al desempeño, sino la respuesta cognitiva, de uso del pensamiento para actividades no relevantes a la tarea, la que lo afectaría directamente. Esta interpretación estaría alineada a la teoría atencional de la AE, en la cual el foco de análisis de los elementos que afectan negativamente el desempeño de los sujetos está puesto en el uso de recursos cognitivos, como ser la atención en este caso, entendiendo que dichos recursos son limitados y que el uso no relevante a la tarea impacta directamente en el desempeño en la misma.

En estudios posteriores (Altman y Doctor, 1969; Liebert y Morris, 1970), se encontró que el factor emocional de respuesta autonómica no correlacionaba con el desempeño de los sujetos en la medida en que no era atencionalmente demandante; esto es, en la medida en que dicha respuesta autonómica no suscitara particular interés para el sujeto. No obstante, ante niveles extremos de respuesta autonómica, el desempeño en la tarea se veía afectado, ya que dicha respuesta autonómica era tan intensa que el sujeto no podía prestarle atención y que, de forma secundaria, ésta generaba preocupación en el sujeto. Con lo cual, nuevamente, el factor determinante se relacionaba al uso de los recursos cognitivos del sujeto, ya que la emocionalidad en sí misma no afecta al desempeño más que cuando la intensidad de la misma es tan elevada que consume recursos cognitivos.

Hasta aquí las teorizaciones clásicas en relación a la construcción teórica, interpretación y predicciones respecto al fenómeno de la AE y las variables intervinientes en su manifestación conductual y vivencia personal por parte de los sujetos que la padecen.

En investigaciones más recientes (Calvo, Derakshan, Eysenck y Santos, 2007), la ansiedad ha sido definida de la siguiente forma (p. 336):

La ansiedad es un estado de aversión emocional y motivacional que se manifiesta en circunstancias amenazantes para el individuo. La ansiedad-estado (el nivel de ansiedad experimentado en el presente) es determinada interactivamente por la ansiedad-rasgo o AE, y por el estrés situacional.

Y respecto a la interpretación funcional del fenómeno de la AE, los autores señalan (p. 336):

Los sujetos que se encuentran en un estado de ansiedad frecuentemente se preocupan por la amenaza a una meta actual y tratan de desarrollar estrategias efectivas para reducir la ansiedad y alcanzar la meta. La ansiedad es importante dentro del campo de la cognición y el desempeño porque usualmente se la asocia con efectos adversos en el desempeño de tareas cognitivas.

Estos trabajos de investigación recientes están basados en la teoría de la eficiencia de procesamiento desarrollada por Calvo y Eysenck (1992). Primeramente los autores distinguen eficiencia de efectividad. La efectividad refleja la calidad con que se ejecuta una tarea, y se la valida de forma estándar mediante cálculos de porcentaje de precisión en la respuesta a preguntas o la resolución de problemas. La eficiencia es entendida como la efectividad al ejecutar tareas, en relación al esfuerzo dispensado o demanda de recursos que requiere un determinado nivel de precisión; esto implica que a medida que aumenta la demanda de recursos para ejecutar satisfactoriamente una tarea, es decir, ejecutarla con un nivel determinado de efectividad, el nivel de eficiencia decrece.

Volviendo a la distinción entre preocupación y respuesta autonómica (o sea, cognición y emocionalidad) y relacionándolo a la teoría de la eficiencia de procesamiento, sería el componente de preocupación el que afecta tanto a la efectividad como a la eficiencia. Al respecto los autores dicen (Calvo, Derakshan, Eysenck y Santos, 2007, p.337):

La preocupación se activa ante situaciones estresantes (especialmente en situaciones de examen, evaluación o competitividad) y es más frecuente que aparezca en individuos con alta ansiedad-rasgo. La preocupación tiene dos efectos. Uno de los efectos implica la interferencia cognitiva por imponerse en la capacidad de procesamiento y almacenamiento temporal de la memoria operativa. Los pensamientos de preocupación consumen los recursos atencionales limitados de la memoria operativa, que por lo tanto están menos disponibles para el procesamiento concurrente de la tarea. El otro efecto implica el aumento en la motivación para minimizar el estado de ansiedad de aversión.

Entonces vemos cómo a la teorización original de la interferencia en la cognición por pensamientos auto dirigidos respecto a la propia capacidad de desempeñarse correctamente de los sujetos, se suma un elemento distintivo en relación a la efectividad y eficiencia en la ejecución de tareas. Esto es, la motivación para mitigar el estado ansioso en el que se encuentra el sujeto con AE en la situación de examen. La posibilidad de mitigar el estado ansioso dependería de la utilización de recursos adicionales, normalmente entendida como redoblar los esfuerzos, y también destinando recursos de procesamiento adicionales mediante el uso de estrategias. En este sentido, los autores agregan la posibilidad del sujeto de actuar sobre sus pensamientos auto-dirigidos mediante el uso consciente de recursos atencionales



dirigidos a minimizarlos. Este proceso permite sostener la efectividad del desempeño en sujetos con AE, pero a costa de reducir la eficiencia en el procesamiento, debido a los recursos atencionales y cognitivos adicionales a los que debe recurrir el sujeto. Si el mismo cuenta con recursos adicionales, la eficiencia puede compensar el efecto adverso de la preocupación sobre la efectividad; si el sujeto no cuenta con recursos adicionales para mitigar este efecto, entonces el empobrecimiento del desempeño no será evitable, ni aun a costa de la eficiencia de procesamiento.

Adicionalmente, los autores presentan la teoría del control atencional (Calvo, Derakshan, Eysenck y Santos, 2007). Al respecto, los autores dicen (p. 337):

La teoría no es una teoría general del control de la atención, sino que atiende específicamente al control atencional en contextos de ansiedad y desempeño cognitivo. [...] Como su nombre sugiere, la teoría no está diseñada para atender a todos los efectos de la ansiedad sobre el sistema cognitivo.

La teoría del control atencional atiende exclusivamente los efectos de la ansiedad sobre la dirección de la atención en sujetos con AE. La aclaración es necesaria para no extralimitarse con las conclusiones o interpretaciones que se pueden hacer parados desde la visión que propone respecto al procesamiento cognitivo durante el desempeño en la ejecución de tareas. Pero justamente y como hemos visto hasta acá, la dirección de la atención como proceso intencional o como proceso que puede ser intervenido por estímulos del medio circundante así como por contextos situacionales específicos (situación de evaluación), es fundamental en la determinación del desempeño de sujetos con AE.

Retomando la interpretación funcional del fenómeno que presentan los autores, vemos que la percepción de una amenaza a la consecución de una meta redirige la atención hacia la fuente de la amenaza con el afán de identificarla y resolverla. Este redireccionamiento de la atención aparece como punto de convergencia de las investigaciones realizadas sobre AE y la teoría de control atencional está orientada a identificar la operatoria de este proceso.

Respecto a la interpretación que ofrece la teoría, los autores señalan (Calvo, Derakshan, Eysenck y Santos, 2007, p. 338):

Altos niveles de preocupación frecuentemente se asocian con bajos niveles de desempeño. Sin embargo, existen varios estudios en los cuales sujetos altamente ansiosos reportaron niveles de preocupación significativamente mayores que sujetos poco ansiosos, pero donde ambos grupos no difirieron respecto a su desempeño. [...] De acuerdo a la teoría del control atencional, este patrón podría darse porque la preocupación perjudica la eficiencia más que la efectividad en el desempeño.

Y a ello agregan que la ansiedad también afecta el control atencional ante la presencia de estímulos no amenazantes, no relacionados a la tarea en cuestión. Así, cuando el sujeto percibe que se encuentra en una situación que amenaza la consecución de una meta, interpreta que es riesgoso enfocarse en un solo estímulo, que vendría a ser la tarea en cuestión. Por ello, la distribución de los recursos atencionales se ve optimizada al expandirse a varios estímulos del entorno, tanto internos como externos, para detectar cambios en el nivel percibido de amenaza. Hablamos constantemente de amenazas “percibidas” o de la “percepción del riesgo” por parte de los sujetos, porque la amenaza no debe ser real para generar niveles acrecentados de ansiedad, sino que debe serlo para el sujeto. Por otra parte, niveles elevados de ansiedad generados por contextos de evaluación donde el sujeto percibe que en función de su desempeño habrá consecuencias que pueden favorecerlo o perjudicarlo lo ponen en un estado de diversificación de objetos a los que dirigir la atención, disminuyendo por tanto el mantenimiento del foco atencional en la tarea a realizar, y dejando un cúmulo de recursos cognitivos y atencionales reservados a identificar nuevas amenazas que se puedan presentar o cambios en la condición de evaluación, aunque la posibilidad de aparición de semejantes amenazas sea improbable.

Para comprender la naturaleza de los desvíos atencionales que producen niveles elevados de ansiedad, y vinculando estos desvíos a la percepción de amenazas a la consecución de metas relevantes para el sujeto, vemos que existen distintos sistemas jerárquicos de interpretación del flujo atencional o direccionamiento de la atención. Por un lado tenemos un sistema de funcionamiento arriba-abajo, y en paralelo tenemos un sistema de funcionamiento abajo-arriba. Tomando el modelo presentado por Cor-

betta y Shulman (2002), vemos que el sistema atencional de funcionamiento arriba-abajo está dirigido principalmente siguiendo los deseos, expectativas y metas del sujeto, mientras que el sistema de funcionamiento abajo-arriba está dirigido principalmente por estímulos del entorno, que se presentan de forma destacada o que, justamente, llaman la atención del sujeto. La teoría del control atencional propone que el desempeño de los sujetos con AE estaría representado por un favorecimiento del sistema abajo-arriba sobre el sistema arriba-abajo, donde los estímulos sobresalientes o que resultan llamativos para el sujeto, preponderan sobre aquellos generados por el propio sujeto en relación a sus expectativas de logro o la consecución de metas deseadas. Eysenck et al. (2007) lo explican así (p. 338):

De acuerdo a la teoría del control atencional, la ansiedad interrumpe el equilibrio entre estos dos sistemas atencionales. Está asociada a una mayor influencia del sistema atencional dirigido por estímulos y una menor influencia del sistema atencional dirigido por metas. Esto implica influencias bidireccionales de cada sistema sobre el otro. Por ejemplo, la ansiedad afecta el sistema atencional dirigido por estímulos a través del procesamiento automático de estímulos amenazantes, por tanto disminuyendo la influencia del sistema atencional dirigido por metas. Adicionalmente, la reducción en el direccionamiento por metas de los procesos atencionales significa que tales procesos son más afectados por estímulos llamativos o conspicuos. Todos estos efectos de la ansiedad deberían ser mayores cuando los niveles de ansiedad son particularmente elevados (p. ej., bajo condiciones estresantes).

Los autores toman el modelo presentado por Corbetta y Shulman (2002) para interpretar los efectos del aumento en los niveles de ansiedad sobre el direccionamiento de la atención y, por otra parte, operacionalizan los procesos del sistema ejecutivo central (involucrado en la ejecución de toda tarea cognitiva) a través del modelo de Miyake et al. (2000), que identifica tres grandes funciones:

1. Alternancia: alternar entre múltiples tareas, operaciones o sets mentales (p.55)
2. Actualización: actualización y monitoreo de las representaciones mentales de la memoria operativa (p. 56)
3. Inhibición: la habilidad de inhibir reacciones dominantes, automáticas o preponderantes de forma deliberada. (p. 57)

Apoyados en este marco conceptual y tras la revisión de un cúmulo significativo de investigaciones de campo que analizan las diferentes variables intervinientes en este esquema de la AE, Eysenck et al. (2007) concluyen que existe gran evidencia de que la ansiedad altera de varias formas el proceso de dirección atencional en detrimento del sistema basado en metas generando, entre otros, los siguientes efectos (p. 348):

- (a) habilidad reducida para inhibir reacciones predominantes incorrectas
- (b) susceptibilidad aumentada hacia la distracción
- (c) desempeño limitado para tareas secundarias en situaciones de tarea dual y,
- (d) desempeño limitado en la alternancia entre tareas

En un aporte integrador, Elliot y McGregor (1999) sintetizaron en un modelo jerárquico diferentes teorías que se fueron desarrollando paralelamente en relación a la motivación, la conducta y el desempeño. Los autores (Elliot, 1997) desarrollaron el modelo jerárquico de motivación de logro de acercamiento y evitación. El mismo se basa en dos modelos que provienen principalmente de la teoría de la motivación, como son el enfoque de motivo de logro y el enfoque de motivo de meta. En el modelo desarrollado, los motivos de logro se conciben como motivaciones de orden superior que movilizan a las personas hacia la obtención de logros y la evitación de fracasos; las metas de logro son concebidas como motivaciones de orden intermedio que guían a las personas hacia la obtención de resultados más concretos. Así, se proponen 3 tipos de metas de logro:

1. Metas de desempeño
2. Metas de evitación del desempeño
3. Metas de logro de maestría.

Las metas de desempeño se relacionan con la obtención de competencia en relación a otros, las metas de evitación del desempeño se relacionan con la evitación de incompetencia en relación a otros, y las metas de maestría se enfocan en el desarrollo de pericia. Los motivos de logro ejercen una influencia

distal y las metas de logro una influencia proximal en la obtención de resultados, operando alternadamente para regular el desempeño.

Los autores agregan a esta teorización los conceptos de la AE en la regulación del desempeño, entendiendo que la AE socava el desempeño de las personas. Toman para ello la distinción entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado; la ansiedad-rasgo es un patrón estable en la intensidad y frecuencia de los síntomas, y la ansiedad-estado es una condición aguda que se da durante la situación específica de examen (Elliot y McGregor, 1999).

En relación a la ansiedad-estado, el modelo jerárquico establece que las metas de logro actúan como predictoras del desempeño. Las metas de evitación del desempeño afectan negativamente el desempeño en exámenes, mientras que las metas de desempeño llevan al sujeto a tender a mejorar su desempeño. La ansiedad-estado actúa como mediadora entre la motivación guiada por metas de evitación del desempeño y el empobrecimiento del mismo, ya que la motivación de evitación del desempeño implica la anticipación de resultados negativos y por ende intentos por evitar el fracaso; dicha anticipación del fracaso sería ansiógena para el sujeto que, en consecuencia, ve afectado su desempeño por el componente cognitivo de la AE (preocupación). Respecto a la motivación guiada por metas de desempeño, la ansiedad-estado no tendría una función mediadora sobre el desempeño, ya que el componente de preocupación que distrae al sujeto de la tarea no se dispararía en este caso, al ser poco probable que la expectativa de obtener resultados positivos genere ese tipo de pensamientos intrusivos. Respecto a las metas de logro de maestría, no se hallan resultados que permitan establecer una relación clara con un mejor o peor desempeño en exámenes, ya que en la situación de examen este tipo de motivación no resultaría ansiógena.

En la ansiedad-rasgo, el principal componente está dado por el miedo al fracaso, ya que actuaría como predisposición en el sujeto a generar expectativas negativas en relación a su desempeño en situación de examen. Ambos la ansiedad-rasgo y el miedo al fracaso actúan como predictores distales del desempeño de los sujetos. Tanto la ansiedad-rasgo como el miedo al fracaso generan metas de desempeño y metas de evitación del desempeño, que actúan como mediadoras proximales del desempeño. Las metas de desempeño no parecen predecir el desempeño en situaciones de examen, mientras que las metas de evitación del desempeño predicen un peor desempeño en dichos contextos; las metas de evitación del desempeño generarían estados de ansiedad aumentada, al generar preocupación en el sujeto por la anticipación de resultados negativos y afectar negativamente el desempeño final en la tarea.

Para concluir este capítulo podemos decir, entonces y en luz de la literatura revisada, que la AE y sus efectos sobre el desempeño de las personas está dado principalmente por la percepción, real o no, de una amenaza en el entorno; amenaza que puede estar ligada a la percepción de estatus o valía de la persona frente a otros, a un resultado desagradable de la situación evaluativa, al riesgo asociado a una meta o logro que desea alcanzar o evitar el individuo, o a una combinación de éstas. Que esta percepción de una amenaza o riesgo dispara el aumento en los niveles de ansiedad, y que este aumento puede producir dos efectos, uno común a todos los sujetos, de respuesta autonómica (sudoración, aumento de la frecuencia cardíaca con o sin palpitaciones, mareos, nerviosismo en general) y uno específico de sujetos con AE, de direccionamiento de la atención y los recursos cognitivos hacia estímulos que pueden ser externos (elementos distractores del entorno) o internos (discurso interno auto-dirigido, con contenido de duda o cuestionamiento, usualmente deprecativo, y juicio negativo de las propias capacidades). Que el redireccionamiento involuntario de la atención hacia procesos o estímulos no relacionados con la tarea que debe ejecutar el sujeto implica el retiro de recursos cognitivos (principalmente vinculados al sistema ejecutivo central) fuera de la tarea en cuestión. Y que, de éstos dos efectos que produce el aumento en los niveles de ansiedad, solamente el componente cognitivo (preocupación) afectaría el desempeño de las personas, y el componente emocional de la respuesta autonómica no intervendría con los procesos ejecutivos salvo casos extremos e, incluso, niveles medios de respuesta autonómica en relación al aumento de la ansiedad serían beneficiosos para el desempeño de algunas personas. Por último, que ante niveles elevados de ansiedad, existen diferentes combinaciones de respuestas o reacciones que producen diferentes resultados: en los casos en los que existe solamente una respuesta autonómica, pero sin redireccionamiento de la atención, el desempeño no se ve afectado o se ve favorecido, y en los casos en los que existe un desvío de recursos cognitivos hacia aspectos no relacionados a la tarea, el desempeño siempre se ve afectado negativamente.

## Capítulo 2: Herramientas de Evaluación

En el segundo capítulo del presente trabajo, pasaremos revista a las principales escalas de medición de la AE, entendiendo como tales a aquellas que se ajustan y han demostrado validez y confiabilidad para medir las variables centrales del fenómeno que hemos descrito en el anterior capítulo.

La primera medida de la AE surge con la propia teorización del constructo en el trabajo que realizaron Mandler y Sarason (1952), introductorio al *Test Anxiety Questionnaire* (TAQ). El principal aporte que realizaron los autores fue el desarrollo de una herramienta para medir la predisposición a manifestar niveles significativos de ansiedad, pero específicamente ante un determinado tipo de situación. Esta situación es la situación de examen.

En la construcción del cuestionario, y volviendo sobre la teoría de la AE, los autores tomaron la premisa de que existían dos tipos de impulsos durante la situación de examen, un tipo de impulso estaba asociado a la tarea y conducía a ejecutar acciones que tendieran a reducir dicho impulso, es decir, ejecutar acciones que llevaran a completar satisfactoriamente la tarea que se les presentaba. El otro tipo de impulso, como hemos dicho anteriormente, es un impulso de tipo ansioso y que puede conducir a dos tipos de conducta. Un tipo de conducta que, como en el caso anterior, está relacionado a la tarea y que tiende a reducir el impulso ansioso, y otro tipo de conducta que, a diferencia de los dos anteriores, interfiere y entorpece la resolución satisfactoria de la tarea (Mandler y Sarason, S., 1952).

El TAQ fue específicamente diseñado para medir este último tipo de respuesta conductual, que se manifiesta internamente en los sujetos con AE como pensamientos de autocrítica, de duda o de cuestionamiento respecto a las propias capacidades. Para ello, construyeron una escala de 37 ítems en formato de escala de puntuación, diseñada para establecer en qué medida se dan estas conductas en un sujeto determinado.

Dentro de las principales herramientas de medición de la AE, también encontramos el *Test Anxiety Scale* (TAS), desarrollado por I. Sarason (1958a). La escala está basada en el TAQ de Mandler y S. Sarason, pero consta de 21 ítems y está construida en un formato de respuesta de verdadero o falso, en vez de tener un rango de respuestas que van de un mínimo a un máximo. Adicionalmente a este desarrollo, I. Sarason agrega en la teorización de la AE que los sujetos altamente ansiosos no necesariamente ven su desempeño afectado por el aumento en sus niveles de ansiedad ante la situación de examen. Aquellos sujetos que puntúen bajo en el TAS, puede que tengan bajos niveles de ansiedad, o puede que reaccionen a altos niveles de ansiedad aumentando su concentración y esfuerzo en la tarea. Aquellos sujetos que puntúen alto en el TAS, responderán a sus altos niveles de ansiedad distraendo su atención de la tarea, para focalizarla en su rumiación autocrítica interna (I. Sarason, 1960).

Siguiendo la interpretación de I. Sarason respecto a la existencia de dos posibles conductas en respuesta a niveles de ansiedad elevados en contextos de examen, Alpert y Haber (1960) desarrollaron el *Achievement Anxiety Test* (AAT). El mismo consta de dos escalas y un rango de valoración de 1 a 5. Una está construida en 10 ítems diseñados para medir, similarmente al TAQ y al TAS, la llamada ansiedad debilitante. La otra está construida en 9 ítems diseñados para medir la llamada ansiedad facilitadora. Adicionalmente están incluidos 9 ítems neutros.

Comparándola con el AAT, en el TAQ y el TAS los sujetos que puntúan bajo en realidad pueden experimentar altos niveles de ansiedad en situación de examen, pero responder a ella con conductas orientadas a la resolución de la tarea, es decir, incrementando su concentración y esfuerzo en la tarea.

Una de las medidas más ampliamente difundidas y utilizadas para medir la AE (Chapell et al., 2005) es el *Test Anxiety Inventory* (TAI) desarrollado por Spielberger (1980). El mismo consiste de 20 ítems y es un instrumento de auto reporte. La principal funcionalidad que agrega esta herramienta es el uso de dos subescalas que miden dos aspectos concurrentes en la AE. Una subescala mide el aspecto cognitivo de la AE, que anteriormente hemos presentado como preocupación, a través de 8 ítems específicos. La otra subescala mide, a través de 8 ítems también, el aspecto que anteriormente hemos presentado como emocionalidad y que refiere a la respuesta autonómica de los sujetos con AE. Adicionalmente la herramienta cuenta con una subescala de AE global que consta de 4 ítems. El método de valuación está basado en un rango de frecuencia que va de 1 (casi nunca) a 4 (casi siempre) (Spielberger, 1980).

A pesar de haber habido desarrollos posteriores a 1980 en la teorización de la AE, el trabajo realizado en el desarrollo de herramientas de medición del fenómeno han estado basados casi exclusivamente en la revisión y adaptación a otros idiomas y culturas, y/o poblaciones específicas (niños, adolescentes, estudiantes secundarios, estudiantes universitarios) de estas cuatro herramientas que presentamos en el presente capítulo.

### Capítulo 3: Manifestaciones Clínicas y No Clínicas

Uno de los aspectos determinantes que hacen a la comprensión de un trastorno y, especialmente, al criterio de intervención desde la práctica clínica para abordarlo, es el establecimiento de un parámetro objetivo de lo que se consideran manifestaciones clínicas y sub clínicas del mismo en las personas que presentan sus características.

Entendiendo que toda manifestación emocional y cognitiva se da en las personas en diferentes grados de intensidad ante diferentes situaciones, en diferentes contextos y siguiendo patrones relativamente estables a través del tiempo, es necesario establecer el límite a partir del cual consideramos que dicha manifestación es considerada patológica o clínicamente significativa, en la medida en que genera un perjuicio significativo para la persona que la padece o para otras personas, y en la cual se vuelve necesario o deseable un tratamiento o intervención psicológica.

En la investigación más reciente al respecto, Hamm, Herzer y Wendt (2014) realizaron un estudio de validación para discriminar objetivamente las manifestaciones clínicas y no clínicas de la AE.

En su trabajo, los autores comparan dos poblaciones con AE, una es una población clínica, y la otra es una población no clínica, ambas universitarias. La evaluación de la AE la realizan a través de la adaptación alemana del TAI de Spielberger, el G-TAI, desarrollado por Hodapp (1991). La población clínica es seleccionada de la clínica psicológica universitaria, tras aplicar una batería de tests global y realizar un diagnóstico clínico por parte de un profesional a sujetos que se presentaron para recibir tratamiento por su AE; la población no clínica es reclutada a través de avisos en el campus universitario y se constata la ausencia de trastornos psicológicos administrando la misma batería de tests que a la población clínica, tras lo cual administran el G-TAI para medir sus niveles de AE.

Tras analizar los datos que arroja el trabajo de campo, los autores determinan un puntaje de corte entre ambas poblaciones de 80 puntos para la escala G-TAI, lo cual deja afuera al 100% de la población no clínica, e incluye al 93,6% de la población clínica. En la discusión de los resultados argumentan que (p. 227):

El presente estudio demuestra que (a) los pacientes en busca de tratamiento para su ansiedad a los exámenes en una clínica podrían ser claramente diferenciados de un grupo control de estudiantes con niveles normales de ansiedad a los exámenes basándose en sus auto-reportes de AE. En nuestro muestreo, fue posible determinar un puntaje de corte que pudiera diferenciar confiablemente niveles clínicamente significativos de ansiedad a los exámenes de niveles no clínicos. Los pacientes también mostraron diferencias respecto a los estudiantes sanos en variables clínicas que medían ansiedad general y ansiedad social. (b) Encontramos que pacientes que recibieron un diagnóstico primario de fobia específica no diferían de pacientes que recibieron un diagnóstico primario de fobia social en relación a reportes de perfil sintomático o en relación a la severidad de sus síntomas psicopatológicos. (c) Más aun, nuestros resultados indican que los diagnósticos de comorbilidad (p.ej. depresión) están asociados con el nivel general de psicopatología, pero no con mayores niveles de ansiedad a los exámenes. (d) Finalmente, en contraste a la muestra control sana, encontramos que nuestros pacientes eran más impulsados por la motivación a evitar el fracaso.

Los autores mencionan que es importante notar que “la ansiedad social elevada no era exclusiva del subgrupo de pacientes que reunían los criterios de fobia social, pero también se observó en pacientes con miedos aislados a situaciones de examen que reunían criterios de fobia específica” (Hamm, Herzer y Wendt, 2014), y agregan que (p. 228):

Nuestros resultados implican que los pacientes con ansiedad a los exámenes forman un grupo transdiagnóstico con un patrón más bien homogéneo de miedos asociados a su desempeño o síntomas de evitación, aunque los pacientes suelen ser categorizados en diferentes grupos diagnósticos dependiendo de si sus miedos relacionados al desempeño son más focales o generalizados, o si presentan síntomas depresivos comórbidos. Esta codificación inconsistente del desorden complica la clara identificación de pacientes ansiosos a los exámenes [...].

La homogeneidad del perfil sintomático de los sujetos que presentan, según esta clasificación, niveles clínicos de AE, podría indicar entonces que se trata de una entidad clínica independiente o, más bien y como proponen los autores del estudio (Hamm, Herzer y Wendt, 2014, p. 230) “una categoría transdiagnóstica que puede ocurrir a través de varios trastornos de ansiedad”.

Respecto a los aspectos motivacionales, los autores concluyen que la principal diferencia se da en relación al temor al fracaso que presenta la población clínica, a diferencia de la población de estudiantes sanos.

## Capítulo 4: Tratamiento de la Ansiedad a los Exámenes

En el último capítulo de este trabajo, revisaremos la literatura científica en relación al tratamiento de la AE, con el objetivo de, haciendo un orden de análisis inverso, verificar o no la determinación del factor principal que media entre niveles de AE y bajo desempeño. Hasta ahora, a excepción del trabajo de Elliot y McGregor (1999), no se había logrado proponer claramente una relación causal directa entre los procesos internos que disparan los factores iniciadores de la AE y el efecto final que éstos tienen sobre el desempeño de las personas.

Al respecto, Ergene (2003) publica un meta-análisis titulado “Effective Interventions on Test Anxiety Reduction”, en el que revisa las principales publicaciones respecto al tratamiento efectivo de la AE. Respecto al objetivo del trabajo, el autor dice (p. 315):

El propósito de este estudio era determinar la efectividad general de programas de reducción de la ansiedad a los exámenes y averiguar si la efectividad está relacionada a intervenciones y estudios particulares, y características del cliente. Estos moderadores potenciales incluyen características propias de la intervención y del cliente, así como características de diseño de los estudios mismos. Los resultados de este meta-análisis deberían proveer la información necesaria para los teóricos de la ansiedad a los exámenes y para profesionales en relación a programas efectivos de reducción de la ansiedad a los exámenes y condiciones bajo las cuales se pueden maximizar los beneficios de la intervención.

Los resultados obtenidos indican que el tipo de intervención y las técnicas utilizadas muestran diferencias significativas en la efectividad para tratar la AE. En particular, los tratamientos que mostraron una efectividad significativa y superior a otros tratamientos son aquellos que combinan modelos conductuales, cognitivos o cognitivo-conductuales con técnicas de entrenamiento. A ellos les siguieron, en orden de efectividad, los abordajes conductuales y cognitivos, con resultados satisfactorios; no tuvieron niveles de efectividad satisfactorios las técnicas de entrenamiento en habilidades de forma aislada, ni otros enfoques de tratamiento como la meditación, el ejercicio físico o terapias gestálticas (Ergene, 2003). Respecto a las técnicas utilizadas, las conductuales y las cognitivas ofrecieron los mejores resultados, pero con diferencias significativas entre ellas. En particular, de las técnicas conductuales, la desensibilización sistemática mostró los mejores resultados, junto a técnicas como el modelado y la extinción; las técnicas de relajación y de manejo de la ansiedad tuvieron efectos moderados. Respecto a técnicas del enfoque cognitivo, la reestructuración cognitiva fue la de mejores resultados; intervenciones desde la terapia racional-emotiva y otras técnicas cognitivas mostraron tener efectos moderados en el tratamiento de la AE. En relación a las diferencias entre los tipos de tratamiento utilizados, el autor resume (Ergene, 2003, p. 323):

Aunque varias intervenciones han sido sugeridas y probadas en la reducción de la ansiedad a los exámenes, es esperable que un enfoque integral que combine varias estrategias sea de especial valor. Tal programa combinado podría incluir componentes como:

- (1) Información aplicable respecto a habilidades de estudio y toma de exámenes,
- (2) la oportunidad de observar a alguien rendir exámenes o resolver problemas de examen,

- (3) aumento del auto-monitoreo y práctica de auto-control, especialmente de la conducta y los pensamientos durante situaciones de examen,
- (4) practicar la concentración en la tarea que se tiene delante, entrenamiento atencional, y
- (5) aprender a relajarse bajo condiciones específicas a la situación de examen.

Respecto a la modalidad de intervención, aquellas que incluyeron modalidades grupales e individuales combinadas, demostraron tener los mayores efectos. La modalidad individual solamente mostró una baja efectividad, y la grupal solamente una efectividad moderada (Ergene, 2003).

En relación al nivel educativo de los sujetos tratados en diferentes estudios, aquellos de nivel universitario mostraron los mejores resultados, con una efectividad satisfactoria. Estudiantes de enseñanza media mostraron resultados moderados, y estudiantes de escuela primaria y secundaria mostraron resultados poco satisfactorios.

Los resultados indican que existen diferencias notorias entre distintos enfoques y técnicas, así como diferencias en los resultados que se obtienen en poblaciones que se encuentran en distintos momentos de la vida académica (primaria, secundaria, universidad). A través del estudio, se revisa el impacto de estos diferentes enfoques, técnicas y modalidades sobre la AE de los sujetos tratados. Sin embargo, no se hace mención explícita a los resultados que se obtienen en relación al desempeño en los exámenes.

En un artículo de revisión sobre un proyecto piloto llevado a cabo en la Universidad de Würzburg, Alemania, publicado por Jabs, Neuderth y Schmidtke (2009), se analizaron los resultados obtenidos en el tratamiento de estudiantes universitarios de primer año, intervenidos con diferentes técnicas. Los resultados son congruentes con el meta-análisis de Ergene (2003), en relación a las técnicas y su efectividad en la reducción de la AE. Sin embargo, los autores también abordan la cuestión del desempeño académico, concluyendo que los datos revisados indican claramente que no se han comprobado resultados satisfactorios sobre el desempeño académico de sujetos intervenidos terapéuticamente. Al respecto, los autores dicen (p. 787):

En suma, se puede decir que hay métodos cognitivo conductuales cuya efectividad ha sido probada en ensayos controlados aleatorios, disponibles para el tratamiento de la ansiedad a los exámenes. Mientras que la mayoría de los estudios hallaron efectos sobre niveles reportados de ansiedad a los exámenes, no ha habido efectos en la mejora del rendimiento académico, o sólo de forma inconsistente.

Adicionalmente, los autores señalan una conclusión estimativa similar a la presentada por Ergene (2003), diciendo que (p. 787-788):

La incorporación del entrenamiento en habilidades de estudio en los programas cognitivo-conductuales para la reducción de la ansiedad mejora los efectos reductores de la ansiedad y muestra efectos adicionales sobre el desempeño académico. La combinación de diferentes métodos parece ser entonces especialmente efectivo.

En resumen, podemos decir que existen resultados probados sobre la reducción de la AE a través de programas combinados de terapia cognitivo-conductual y formación en habilidades de estudio, pero no existen a la fecha estudios concluyentes sobre resultados satisfactorios y significativos en la mejora efectiva del desempeño académico bajo ninguna forma de tratamiento, aunque de éstas, la misma combinación mencionada anteriormente parece ser la más efectiva. En relación a la cuestión de la mejora del rendimiento académico en sujetos con AE, sólo hay resultados no concluyentes en favor de técnicas combinadas.

## Conclusiones

Al comienzo de este trabajo de tesina nos preguntamos qué sucede a nivel psicológico en aquellos individuos cuyo desempeño en instancias de evaluación no se corresponde con sus capacidades debido al detrimento que genera el aumento de sus niveles de ansiedad en relación a la situación de examen y la condición de estar siendo evaluados. Nos propusimos identificar en qué conductas y con qué consecuencias se traducen los pensamientos y sentimientos de las personas con ansiedad a los exámenes y, para ello, buscamos describir los procesos cognitivos y emocionales que dispara la ansiedad durante instancias de evaluación en sujetos con AE, y el proceso por el cual aquellos pensamientos y sentimientos se traducen en conductas.

Hemos visto que la literatura científica al respecto, ha evolucionado sobre la base de una comprensión basada en el modelo cognitivo de la psicología. Así, la AE puede ser concebida como un rasgo estable en las personas, así como una condición transitoria que se da en determinados contextos (contextos evaluativos) (Spielberger, 1972). A partir de la identificación del fenómeno de la AE podemos realizar un recorrido hipotético hacia atrás, es decir, hacia qué la genera, como hacia delante, qué efectos produce.

Posicionándonos sobre el fenómeno de la AE, vimos que una explicación ampliamente aceptada de por qué ésta se presenta en diferentes niveles entre diferentes sujetos de forma estable, está relacionada a dudas que el sujeto tiene respecto a su capacidad para resolver exitosamente la tarea, generadas a su vez por el temor al fracaso y las consecuencias negativas de éste (Doris y Sarason, S., 1955; Sarason, I., 1960, entre otros). Respecto al motivo por el cual los mismos sujetos sienten diferentes niveles de aprehensión, y por ende AE, en situaciones de examen, vimos que determinados elementos de la situación, como la importancia percibida del examen, la cantidad de observadores presentes (audiencia) (Ganzer, 1968) y la expectativa de los examinadores respecto al desempeño de los sujetos, constituyen estresores que la hacen más o menos estresante y, en consecuencia, generan mayores o menores niveles de AE (Craighill, Mandler y Sarason, S. 1952).

En relación a la mediación que existe entre la AE y el efecto negativo sobre el desempeño, vimos que ésta genera dos tipos de reacciones en los sujetos. Una es de tipo cognitivo, por la cual los sujetos tienen pensamientos internos auto-dirigidos de crítica, duda y/o cuestionamiento que implican la desatención a la tarea que tienen por delante. La otra reacción es de tipo autonómico, que se expresa somáticamente como sudoración, nerviosismo, mareos, presión baja y/o náuseas (Liebert y Morris, 1967). La literatura específica coincide en que, de estos componentes resultantes de la AE, es el factor cognitivo de preocupación el que absorbe recursos del ejecutivo central, retirándolos así de la tarea en cuestión, y generando por ende un empobrecimiento del desempeño en la misma. El componente autonómico de emocionalidad no ha demostrado ejercer una influencia negativa sobre el desempeño.

Respecto a la perspectiva de mejoría de los síntomas de la AE, vimos que los programas que combinan técnicas cognitivo-conductuales con el entrenamiento en técnicas de estudio y preparación ante exámenes, tienen un efecto positivo significativo en la experiencia del sujeto ante situaciones de examen (Ergene, 2003). Sin embargo, no hay hallazgos concluyentes respecto a técnicas de intervención terapéuticas que ofrezcan una mejoría sobre el desempeño efectivo de sujetos con AE (Jabs, Neuderth y Schmidtke, 2009). En este sentido, el único factor de mejoría del desempeño de los sujetos está basado en la manipulación de la percepción del sujeto respecto a la condición evaluativa de la situación de examen. Es decir, que el evaluador realice determinadas aclaraciones respecto a la evaluación, antes de comenzar la misma, que modifiquen la expectativa percibida de los sujetos con AE respecto a la condición evaluativa y las consecuencias de un posible mal desempeño en la tarea (Craighill, Mandler y Sarason, S. 1952; Cox, 1966, 1968; Ganzer, 1968; entre otros). En este sentido, vemos una oportunidad clara para hacer foco en los esfuerzos de investigación en relación al fenómeno de la AE. Particularmente, en aquellos aspectos de mayor relevancia social: los relacionados a la mejoría en el desempeño de sujetos que la padecen.

Tras haber hecho este recorrido, ratificamos la relevancia que comporta este trastorno para el desarrollo social, ya que constantemente nos vemos expuestos a situaciones en las que nuestras aptitudes y conocimientos son evaluados por otros, y sobre cuya base se establecen expectativas y posibilidades de progreso. En este sentido, es válido imaginar que el impacto social de la AE implica una pérdida incalculable en términos de producción cultural y económica, además del padecimiento subjetivo experimentado individualmente. Los diferentes estudios ubican este trastorno en una prevalencia de entre el 15% y el 40%



(Zeidner, 1998; McDonald, 2001) en diferentes poblaciones académicas (escuelas primarias, secundarias, universidades, etc.) y, más aún, confirman el impacto en el abandono de estudios por parte de sujetos que la padecen, así como menores expectativas de progreso académico y profesional.

Por último, anticipamos que la AE no es exclusiva de dominios académicos y que, de hecho, contextos profesionales ofrecen permanentemente condiciones evaluativas similares para los sujetos que la padecen. En este sentido, sería interesante avanzar en la investigación respecto a factores que favorecen o entorpecen el desempeño en diferentes contextos laborales, así como en la teorización respecto a la manifestación ansiosa de los sujetos en dichos contextos y, especialmente, en técnicas de intervención que permitan una mejora real del desempeño, tanto en contextos académicos como profesionales.

## Referencias Bibliográficas

- Alpert, R., Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. Journal of Abnormal and Social Psychology, 61, 207-215.
- Altman, F., Doctor, R. M. (1969). Worry and emotionality as components of test anxiety: Replication and further data. Psychological Reports, 24, 563-568.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Brown, L. A., Foreman, E. M., Herbert, J. D., Hoffman, K. L., Yuen, E. K., Goetter, E. M. (2010). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: A pilot study. Behavior Modification, 35(1), 31-53.
- Brown, L. A., Forman, E. M., Goetter, E. M., Herbert, J. D., Hoffman, K. L., Yuen, E. K. (2010). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: A pilot study. Behavior Modification, 35(1), 31-53.
- Calvo, M. G., Derakshan, N., Eysenck, M. W., Santos, R. (2007). Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. Emotion, 7(2), 336-353.
- Calvo, M. G., Eysenck, M. W. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. Cognition and Emotion, 6, 409-434.
- Chapell, M. S., Blanding, B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. Journal of Educational Psychology, 97(2), 268-274.
- Corbetta, M., Shulman, G. L. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. Nature Reviews Neuroscience, 3, 201-215.
- Cox, F. N. (1966). Some effects of test anxiety and presence or absence of other persons on boys' performance on a repetitive motor task. Journal of Experimental Child Psychology, 3, 100-112
- Cox, F. N. (1968). Some relationships between test anxiety, presence or absence of male persons and boys' performance on a repetitive motor task. Journal of Experimental Child Psychology, 6, 1-12.
- Craighill, P. G., Mandler, G., Sarason, S. B. (1952). The effect of differential instructions on anxiety and learning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, 561-565.
- Doris, J., Sarason, S. B. (1955). Test anxiety and blame assignment in a failure situation. Journal of Abnormal and Social Psychology, 50, 335-338.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 76(4), 628-644.
- Elliot, A. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En M. Maehr y P. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement, 10, 243-279. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. School Psychology International, 24(3), 313-328.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. School Psychology International, 24, 313-328.

- Ganzer, V. J. (1968). Effects of audience presence and test anxiety on learning and retention in a serial learning situation. Journal of Personality and Social Psychology, 8, 194-199.
- Ganzer, V. J., Sarason, I. G. (1962). Anxiety, reinforcement, and experimental instructions in a free verbalization situation. Journal of Abnormal and Social Psychology, 62, 300-307.
- Ganzer, V. J., Sarason, I. G. (1963). Effects of test anxiety and reinforcement history on verbal behavior. Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, 513-519.
- Hamm, A. O., Herzer, F., Wendt, J. (2014). Discriminating Clinical From Nonclinical Manifestations of Test Anxiety: A Validation Study. Behavior Therapy, 45, 222-231.
- Harmatz, M. G., Sarason, I. G. (1965). Sex differences and experimental conditions in serial learning. Journal of Personality and Social Psychology, 1, 521-524.
- Hodapp, V. (1991). The Test Anxiety Inventory TAI-G: An expanded and modified version with four components. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5, 121-130.
- Jabs, B., Neuderth, S., Schmidtke, A. (2009). Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: a prevention-oriented pilot project of the University of Würzburg. J Neural Transm., 116, 785–790.
- Kausler, P. H., Trapp, E. P. (1958). Test anxiety level and goal-setting behavior. Journal of Consulting Psychology, 22, 31-34.
- Koenig, K. P., Sarason, I. G. (1965). The relationship of test anxiety and hostility to description of self and parents. Journal of Personality and Social Psychology, 2, 617-621.
- Liebert, R. M., Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction of some initial data. Psychological Reports, 20, 975-978.
- Liebert, R. M., Morris, L. W. (1969). Effects of anxiety on timed and untimed intelligence tests. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33, 240-244.
- Liebert, R. M., Morris, L. W. (1970). Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35, 332-337.
- Mandler, G., Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, 166-173.
- Mandler, G., Watson, D. L. (1966). Anxiety and the interruption of behavior. En C. D. Spielberger (Ed.), Anxiety and behavior. New York: Academic Press.
- McDonald, A. S., (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. Educational Psychology, 21(1), 89-101.
- Meunier, C., Rule, B. G. (1967). Anxiety, confidence and conformity. Journal of Personality, 35, 498-504.
- Minard, J., Sarason, I. G. (1962). Test anxiety, experimental instructions and the Wechsler Adult Intelligence Scale. Journal of Educational Psychology, 53, 299-302.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. Cognitive Psychology, 41, 49-100.
- Sarason, I. G. (1958a). Interrelationships among individual difference variables, behavior in psychotherapy and verbal conditioning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 56, 339-344.

- Sarason, I. G. (1958b). The effects of anxiety, reassurance, and meaningfulness of material to be learned in verbal learning. Journal of Experimental Psychology, 56, 472-477.
- Sarason, I. G. (1960). Empirical findings and theoretical problems in the use of anxiety scales. Psychological Bulletin, 57, 403-415.
- Sarason, I. G. (1961). The effects of anxiety and threat on solution of a difficult task. Journal of Abnormal and Social Psychology, 62, 165-168.
- Sarason, S. B. (1959). What research says about test anxiety in elementary school children. NEA Journal, 48, 26-27.
- Sarason S. (1959). What research says about test anxiety in elementary school children. NEA J., 48, 26-27.
- Spielberger, C. D. (1980). Test Anxiety Inventory sampler set manual, instrument and scoring guide. Menlo Park, CA: Mind Garden.
- Spielberger, C. (1972). Anxiety as an emotional state. En C. Spielberger (Eds.), Anxiety: Current trends in theory and research, 1, 23-49. New York: Academic Press.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. Psychological Bulletin, 76(2), 92-104.
- World Health Organization. (1992). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostics guidelines. Génova, Suiza.
- Zeidner, M. (1998). Test Anxiety: The state of the art. Boston, MA: Springer.