



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA

PROYECTO DE TRABAJO PROFESIONAL

Estrategias docentes en evaluaciones orales en
estudiantes con ansiedad académica

Estudio descriptivo en la Facultad de Psicología

ALUMNAS: Lic. Analía Verónica Vasco

Lic. Luciana Moira Gilligan

DIRECTORA: Mg. Marcela López

CODIRECTORA: Esp. Liliana Bakker

2015

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
---------------------------	---

CAPÍTULO I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 Ansiedad.....	8
1.2 Ansiedad académica.....	11
1.3 Ansiedad de evaluación.....	11
1.4 Ansiedad y afrontamiento.....	14
1.5 Ansiedad ante exámenes orales.....	15
1.6 Ansiedad y rendimiento académico.....	16
1.7 Estrategias docentes.....	19
1.8 Evaluación.....	20
1.9 Evaluaciones orales.....	25

CAPÍTULO II LA INVESTIGACIÓN

2. Preguntas de investigación.....	29
2.1 Objetivo general.....	29
2.3 Objetivos específicos.....	29
2.4 Materiales y métodos.....	29
2.5 Descripción de la muestra.....	30
2.6 Instrumentos.....	31

2.6.1 Instrumento para la muestra de docentes.....	31
2.6.2 Instrumentos para la muestra de los estudiantes.....	31
2.7 Procedimiento.....	32
2. 8 Resultados.....	34
2.8.1 Análisis de los datos obtenidos.....	34
2.8.2 Análisis cualitativo de las respuestas de los docentes.....	34
2.8.3 Análisis de los cuestionarios administrados a estudiantes con ansiedad académica ante los exámenes orales.....	42

CAPÍTULO III CONCLUSIONES

Conclusiones.....	50
-------------------	----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
--	-----------

AGRADECIMIENTOS.....	62
-----------------------------	-----------

ANEXOS.....	63
--------------------	-----------

I. Cuestionario de estrategias docentes hacia alumnos con ansiedad ante exámenes orales.....	64
--	----

II. Cuestionario de autoevaluación de la ansiedad ante los exámenes orales.....	67
---	----

III. Cuestionario de estrategias docentes hacia alumnos con ansiedad ante exámenes orales.....	69
--	----

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En el escenario universitario actual se ha asumido tácitamente que los estudiantes que ingresan y permanecen en él, poseen un genuino interés, habilidad y disposición hacia el estudio de las carreras elegidas. Sin embargo, la experiencia docente permite observar un bajo rendimiento en las evaluaciones y repetidas reprobaciones de exámenes tanto parciales como finales. Esto afecta seriamente a los estudiantes y pone en riesgo la continuación de sus estudios; lo que constituye un punto crítico para los que abandonan, al ver frustrados sus sueños y expectativas, como así también para la institución educativa, por la enorme pérdida de energía, inversión y esfuerzo desde el punto de vista humano y económico que esta situación representa.

De los diversos factores que ponen en riesgo la continuidad de estudios de nivel superior, esta investigación se centrará en la ansiedad académica. Y específicamente, en la ansiedad de evaluación ante exámenes orales y en las estrategias que utilizan los docentes frente a los estudiantes que presentan esta dificultad en una situación de examen oral.

La ansiedad es la más común y universal de las emociones básicas del ser humano y se encuentra presente a lo largo de toda la vida. Constituye una reacción emocional ante la percepción de una amenaza o peligro y su finalidad, a lo largo de la escala biológica, es la protección del individuo (Cía, 2006).

La ansiedad académica se define como la respuesta de preocupación, inquietud o miedo que emiten los estudiantes ante determinados estímulos y situaciones del contexto académico que perciben como amenazantes, o que les plantean determinadas demandas que superan sus recursos personales de afrontamiento (educativos, psicológicos, éticos, sociales, etc.), requiriéndoles un esfuerzo adaptativo. Siendo las evaluaciones, escritas u orales, ejemplos de estos estímulos y situaciones (Mondéjar-García, 2009).

Según Horwitz, Horwitz, y Cope (1991, citado por Rubio-Alcalá, 2002), el examen oral se caracteriza por ser potencialmente ansiógeno. Supone un motivo dual de activación de la respuesta ansiógena, ya que los exámenes orales tienen la potencialidad de provocar ambos tipos de ansiedad simultáneamente en estudiantes más susceptibles: la ansiedad por el examen y la ansiedad a hablar en público. También Clément, Gardner, y Smyth (1977, citado por Rubio-Alcalá, 2002), sugieren que a mayor formalidad de la situación mayor

nivel de ansiedad, por lo tanto, el examen oral, cuya formalidad tiende a ser mayor que en otras situaciones del aprendizaje, podrá generar mayor ansiedad.

Por su parte, Zeidner (1998, citado por Hernández-Pozo, Coronado-Álvarez, Araújo-Contreras y Cerezo-Reséndiz, 2008), describe al comportamiento ansioso en una situación de exámenes académicos como un conjunto de respuestas emocionales con componentes cognitivos, fisiológicos y conductuales, que acompañan y alteran el desempeño y que consta de preocupaciones acerca de posibles consecuencias negativas o de fracaso en una situación evaluativa.

Ante este panorama poco alentador para el estudiante con problemas de ansiedad ante exámenes orales, nos preguntamos acerca del rol del docente como facilitador del aprendizaje y del rendimiento académico. En este sentido, planteamos como objetivo de esta investigación, el de realizar un estudio exploratorio descriptivo sobre las estrategias utilizadas por los docentes en exámenes orales de estudiantes con ansiedad académica en la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para alcanzar la meta propuesta se administraron cuestionarios semiestructurados a docentes y estudiantes de dicha carrera, con el objetivo de explorar si los docentes emplean o no estrategias alternativas de evaluación que propicien un mejor desempeño académico por parte de estudiantes que presentan ansiedad ante exámenes orales, y si existen diferencias entre docentes expertos y novatos.

La bibliografía es muy vasta en cuanto al estudio de la ansiedad académica y la ansiedad ante exámenes, sin embargo no ocurre lo mismo con respecto a la ansiedad ante la evaluación oral, y las estrategias adoptadas por los docentes en dicha situación para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Nuestra intención en este estudio es realizar un aporte que optimice las estrategias docentes en las situaciones de examen oral. Y de ésta manera, mejorar el rendimiento académico.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

ANSIEDAD

El término ansiedad, proviene del latín “*anxietas*”, que significa estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo (Real Academia Española [RAE], 2014).

Para comenzar a entender mejor este concepto, veamos la definición que da Alfredo Cía. Aquí, la idea de amenaza o peligro, es clave.

La ansiedad es la más común y universal de las emociones básicas del ser humano y se encuentra presente a lo largo de toda la vida. Constituye una reacción emocional ante la percepción de una amenaza o peligro y su finalidad, a lo largo de la escala biológica, es la protección del individuo (Cía, 2006).

Según la American Psychiatric Association la ansiedad es un estado de ánimo caracterizado por un fuerte afecto negativo, síntomas corporales de tensión y aprensión respecto del futuro (Barlow y Durand, 2001).

Existen varias definiciones sobre el concepto de ansiedad. Todas ellas hacen referencia implícita o explícitamente a un sentimiento anticipatorio de temor. Es decir, corresponde a una sensación desagradable que se produce a partir de la existencia de un estímulo que supuestamente va a afectar a la persona de manera negativa.

Por lo tanto, podríamos decir que en líneas generales, la ansiedad es el temor ante algo que es percibido como una amenaza. Ante esta amenaza, el hombre tiene básicamente tres posibilidades de reacción: el ataque, la huida, o la inmovilización. Esto es común a todas las especies del reino animal y es parte de una función de auto preservación.

Hasta aquí, parecería ser un constructo relativamente simple. Pero si le prestamos un poco más de atención, podemos ver que la ansiedad tiene efectos que inciden negativamente en otros procesos psicológicos, y que ha llevado a una intensa investigación por parte de los especialistas, quienes la consideran un proceso intrincado y complejo que matiza al análisis cognitivo, ya que implica una interacción de esta disposición emocional con otros procesos psicológicos como la vigilia, la atención, la percepción, el razonamiento y la memoria. Nuestra idea no es detenernos a analizar exhaustivamente la complejidad del concepto, sino darle al lector las bases para poder comprender los subsecuentes constructos derivados de éste, claves en el marco de este trabajo.

Aclarado esto, y como ejemplo de esta complejidad, continuemos por el aporte de Sarason (1978, citado por Bertoglia, 2005; Grandis, 2009), quien incorpora un componente cognitivo de la ansiedad, donde el individuo malinterpreta y distorsiona la realidad, ya que magnifica las dificultades o las consecuencias negativas y además, subestima la propia habilidad para manejar y controlar la situación. La secuencia sería así: la situación es percibida como difícil, desafiante y amenazadora; la persona se autopercibe como ineficaz para manejar la situación o adaptarse a ella; se centra en las consecuencias indeseables de su inadecuación personal; las preocupaciones autodespreciativas son fuertes e interfieren con la actividad cognitiva requerida por la tarea; la persona espera y anticipa el fracaso y teme ser considerado como inferior por los demás.

Ahora veamos más en detalle las manifestaciones de la ansiedad. Lang (1968, citado por Grandis, 2009; Cía, 2006), propone una teoría tripartita, donde las agrupa en tres sistemas o áreas:

- Fisiológico, somático o corporal.
- Cognitivo, mental o subjetivo.
- Conductual o comportamental.

Este autor sostiene que si bien los tres sistemas se manifiestan en forma conjunta, cada individuo posee una forma particular de reaccionar, en la que pueden destacarse algunos de estos sistemas sobre los demás, o darse la respuesta tripartita en forma más o menos proporcionada. Es decir que, algunos individuos reaccionan de manera muy intensa desde el punto de vista somático, en tanto otros responden con síntomas cognitivos o mentales muy marcados y su respuesta fisiológica es moderada.

Cía (2006), nos ayuda a identificar estos síntomas:

A) Síntomas fisiológicos, somáticos o neurovegetativos:

- Cardiovasculares: taquicardia, elevación de presión arterial, palpitaciones, opresión en el pecho, palidez.
- Respiratorios: ahogo, ritmo respiratorio acelerado, disnea o dificultad para respirar.
- Gastrointestinales: náuseas, dificultad para tragar, vómitos, diarrea y cólicos, flatulencia, aerofagia o tragar aire.

- Genitourinarios: orinar con frecuencia, dolor al orinar, disminución del deseo sexual o anorgasmia, eyaculación precoz e impotencia en el hombre.
- Neurovegetativos: sequedad de mucosas, sudoración excesiva, sensación de desmayo inminente, rubor o palidez.
- Neurológicos: temblores, hormigueos o parestesias, cefaleas tensionales, contracturas, hipersensibilidad a los ruidos, olores o luces intensas, mareos e inestabilidad.
- Psicofísicos: fatigabilidad excesiva y agotamiento.

B) Síntomas mentales, cognitivos o subjetivos:

- Ansiedad o angustia: los temores o miedos pueden llegar a ser muy intensos, llegando al terror y al pánico.
- Sensación de inseguridad.
- Aprensión, preocupación, sentimientos de minusvalía.
- Incapacidad de afrontar diferentes situaciones.
- Sentirse amenazado. Indecisión.
- Dificultad o falta de concentración.
- Apatía.
- Pérdida de la objetividad y la capacidad de pensar con lucidez.

C) Síntomas comportamentales:

- Inquietud o hiperactividad.
- Parálisis motora o inmovilidad.
- Movimientos torpes, temblorosos o desorganizados.
- Tics, tartamudeos o movimientos repetitivos.
- Comportamientos de evitación o alejamiento de la situación temida.

Hasta aquí, hemos hablado de la ansiedad en términos generales. Ahora continuaremos con una sucesión de conceptos englobados dentro de éste y que a su vez, cada uno de éstos, se desprende del inmediato anterior. Todos, más directamente relacionados con el presente trabajo.

ANSIEDAD ACADÉMICA

Podemos definir a la ansiedad académica como la respuesta de preocupación, inquietud o miedo que emiten los estudiantes ante determinados estímulos y situaciones del contexto académico que perciben como amenazantes, o que les plantean determinadas demandas que están por encima de sus recursos personales de afrontamiento (educativos, psicológicos, éticos, sociales, etc.), requiriéndoles un esfuerzo adaptativo. Siendo las evaluaciones, escritas u orales, ejemplos de estos estímulos y situaciones (Mondéjar-García, 2009). Es decir, la ansiedad académica podría entenderse como aquellas manifestaciones fisiológicas, cognitivas o conductuales que sufre un individuo, al percibir como amenaza alguna situación vivida en el ámbito académico.

Definido este concepto, detengámonos por unos momentos en un subtipo: la ansiedad de evaluación.

ANSIEDAD DE EVALUACIÓN

Toda persona, en algún momento de su vida, se ve inmersa en una situación donde va a ser evaluada. En las situaciones de evaluación se someten a valoración las cualidades personales del individuo, pudiéndose cuestionar sus capacidades y conocimientos, lo que normalmente genera un considerable nivel de ansiedad (Grandis, 2009).

La ansiedad de evaluación es un concepto amplio que engloba todas aquellas situaciones en las que una persona percibe de forma amenazante el hecho de que se evalúe su nivel de competencia, sobre todo si ésta anticipa las consecuencias negativas derivadas de un mal desempeño.

Ya en 1952, Sarason y Mandler definían a la ansiedad de evaluación como una predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica y la caracterizaban con los siguientes aspectos: la anticipación del fracaso, sus consecuencias negativas sobre la autoestima, la valoración social negativa y la pérdida de algún beneficio esperado. Aspectos que todavía hoy son fundamentales para comprender el grado de malestar que este tipo de ansiedad genera en los estudiantes (Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas y Martínez, 2012).

Por su parte, Spielberger (1966, citado por Bertoglia, 2005), señala que la ansiedad producida por los exámenes tiene dos componentes, la preocupación y las emociones. La preocupación se refiere a los pensamientos acerca de las consecuencias del fracaso, lo que hace que la persona pierda concentración debido a la aparición de pensamientos que apuntan a resultados negativos. El componente emocional hace referencia a las sensaciones desagradables y a las reacciones fisiológicas provocadas por la tensión del examen (tensión, inquietud, molestia, desagrado, etc.). En este planteamiento, este autor destaca que la ansiedad no es concebida solamente como un fenómeno emotivo, sino que incluye un componente cognitivo importante ya que, cuando la persona empieza a pensar anticipadamente en las consecuencias negativas que la llevará al fracaso, autoalimenta su propia ansiedad y de esa manera experimenta interferencias en su actividad cognitiva ya que, en vez de concentrarse en la exigencia que le plantea la prueba, se concentra en las consecuencias indeseables que habrán de producirse.

En esta misma línea, Fernández-Abascal y Cano-Vindel (1995, citado por Iruarrizaga y Salvador-Manzano, 1999), describen este concepto como autoeficacia percibida, concepto clave para la teoría del aprendizaje social, y lo definen como los juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades, de cara a alcanzar un cierto nivel de ejecución. Por tanto, este concepto no hace referencia a los recursos de que dispone la persona realmente, sino a cómo los valora.

Zeidner, también describe a la ansiedad de evaluación de una manera similar. Según este autor, es “un conjunto de respuestas emocionales con componentes cognitivos, fisiológicos y conductuales, que acompañan y alteran el desempeño y que consta de preocupaciones acerca de posibles consecuencias negativas o de fracaso en una situación evaluativa” (Hernández-Pozo et al., 2008).

Como vimos al definir el término ansiedad, una de las posibles reacciones del ser humano al experimentarla, es la huida o evitación. Y cuando de ansiedad de evaluación se trata, no es una excepción, sino más bien una regla. Aquellas situaciones que los individuos con ansiedad de evaluación suelen evitar son, según Iruarrizaga y Salvador-Manzano (1999), las actuaciones en público, los exámenes académicos y las entrevistas de selección de personal.

Los estudiantes que presentan niveles elevados de ansiedad suelen mostrar diversas dificultades para la regulación de sus respuestas atencionales, ya que sus preocupaciones los desconcentran de las actividades que realizan, dificultando la capacidad de resolver problemas que es requerida para las evaluaciones. Este proceso se presenta tanto en el momento de estudiar y preparar el examen como al momento mismo de su ejecución (Furlan, Kohan-Cortada, Piemontesi, y Heredia, 2008). Este aporte es interesante, ya que explicaría por qué algunos estudiantes, no sólo evitan las situaciones de examen, sino que procrastinan el estudio. El malestar no es vivido sólo al momento del examen sino desde mucho antes, desde la preparación del mismo. Y la manera de evitar ese malestar, es directamente no estudiando.

Brannon (2001), retoma parte de los aportes de Iruarrizaga y Salvador- Manzano y agrega otros aspectos a considerar. En primer lugar, se trata de un proceso que cambia dependiendo si el sujeto ha experimentado o no resultados exitosos cuando se enfrentó a una situación estresante; en segundo lugar, no solamente es una respuesta automática o fisiológica, sino también aprendida por la experiencia; y por último, como habíamos visto, requiere de un esfuerzo para manejar la situación y restablecer la homeostasis o adaptarse a la situación. Estos tres aspectos son importantes para que el docente tenga en cuenta a la hora de evaluar, ya que significan que la manera en la que el estudiante perciba la experiencia vivida, posiblemente condicione su próxima experiencia, y que en el momento del examen el esfuerzo para manejar constantemente las manifestaciones de la ansiedad e ir adaptándose a ellas para reducir esta misma ansiedad, es doble.

Otros estudios hacen mención a que la ansiedad ante los exámenes se encuentra explicada por otros factores no personales como los familiares, sociales, educacionales, etc., que se encuentran interrelacionados y que contribuyen significativamente a su aparición y mantenimiento (Besharat 2003; Peleg-Popko, 2002, citados por Rosário et al., 2008). Desde un modelo de aprendizaje social se incluyen como factores los déficit en habilidades de estudio y las habilidades de afrontamiento de la situación, muy influenciados por las primeras reacciones de los padres a las notas escolares y la evaluación de los demás, junto con las expectativas de autoeficacia o la motivación de logro para explicar la ansiedad situacional (Wigfield y Eccles, 1989; Jones y Petruzzi, 1995, citados por Valero-Aguayo,

1999). No nos detendremos en analizar más profundamente estas líneas de investigación, ya que escapan a los objetivos de este trabajo.

ANSIEDAD Y AFRONTAMIENTO

El concepto de afrontamiento es importante, ya que está relacionado con los recursos que posee el individuo para resolver situaciones problemáticas. Schwarzer y Schwarzer (1996, citado por Valero-Aguayo, 1999), explican el concepto de afrontamiento considerando tres conceptos claves: en primer lugar, puede considerarse al afrontamiento como una conducta llevada a cabo completamente o al intento o esfuerzo realizado; en segundo lugar, este esfuerzo puede ser expresado a través de conductas visibles o de cogniciones; y por último, la valoración cognitiva de la situación como desafiante o amenazante es un prerequisite para iniciar los intentos de afrontamiento. Prestémosle atención a la mención de que puede considerarse afrontamiento al intento de llevar a cabo cierta conducta. El estudiante con alta ansiedad de evaluación, en algunos casos (aunque no en su mayoría), puede terminar evitando situaciones de estudio, pero no sin antes haber intentado hacerlo.

En relación con esto, veamos el concepto de procrastinación. Según Ferrari y Scher (2002); Onwuegbuzie (2000, 2004); Rothblum, Solomon y Murakami (1986); Scher y Osterman (2002); Van Verde (2003, citados por Rosário, Núñez, Salgado, González-Pienda., Valle, Joly y Bernardo, 2008), es uno de los comportamientos más frecuentes de los escolares con elevados niveles de ansiedad ante los exámenes. La literatura alude que puede ser un comportamiento de huida al enfrentamiento con la tarea y una incompetencia en el proceso de autorregulación siendo la ansiedad uno de sus desencadenantes. De esta manera, personas extremadamente ansiosas tienden a este tipo de comportamiento porque es más reforzante evitar la tarea generadora de ansiedad que recibir eventuales beneficios a posteriori por haberla afrontado.

ANSIEDAD ANTE EXÁMENES ORALES

La ansiedad ante los exámenes orales se encuadra, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), de la Asociación Psiquiátrica Americana (APA, 2013), dentro del Trastorno de Ansiedad Social o Fobia Social. Caracterizado por un temor acusado y persistente por una o más situaciones sociales o actuaciones en público en las que el sujeto se ve expuesto a la posible evaluación por parte de los demás, temiendo actuar de un modo que resulte humillante o embarazoso. Aunque el individuo reconoce que este temor es excesivo o irracional, la exposición a la situación temida provoca casi invariablemente una respuesta inmediata de ansiedad, interfiriendo acusadamente con la rutina normal del individuo y provocando un malestar significativo.

Según Horwitz et al. (1991), los exámenes orales se caracterizan por ser potencialmente ansiógenos y suponen un motivo dual de activación, ya que los mismos tienen la potencialidad de provocar en estudiantes susceptibles dos tipos de ansiedad simultáneamente: la ansiedad por el examen y la ansiedad a hablar en público. También Clément, Gardner y Smythe (1977, citado por Rubio-Alcalá, 2002), sugieren que a mayor formalidad de la situación, mayor nivel de ansiedad; por lo tanto, el examen oral, cuya formalidad tiende a ser mayor que en otras situaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, podrá generar mayor ansiedad.

Por otra parte, Soledad Vallejos en su artículo *Cómo superar el temor que genera un examen oral* para el diario La Nación (2005), expresa que ante la inminente situación de rendir un examen oral, la experiencia se repite cada vez más en jóvenes de entre 18 y 25 años: el pulso cardíaco se acelera, las manos comienzan a transpirar y la voz suena temblorosa. De repente, la mente se bloquea, el problema se magnifica, no puede recuperar la concentración, y entonces en un par de segundos las famosas lagunas son capaces de arruinar días, semanas y hasta meses de estudio. En muchos casos, sobre todo en los últimos meses del año, cuando los estudiantes universitarios se enfrentan con los exámenes finales, directamente no se presentan.

Hasta ahora hemos visto que el problema de ansiedad de evaluación, y en exámenes orales en particular, es un problema frecuente entre los estudiantes. Pero veamos qué tan frecuente. Según Miguel Tobal (1992), aproximadamente entre 15-25% de los estudiantes

presentan elevados niveles de ansiedad ante los exámenes, siendo los exámenes orales situaciones que suelen evitar las personas con ansiedad de evaluación.

Ávila-Toscano, Hoyos Pacheco, González, Cabrales-Polo (2011) afirman que la ansiedad ante exámenes mostró variaciones importantes según el tipo de prueba académica. La ansiedad fisiológica, es la más frecuentemente asociada de forma significativa con el tipo de prueba, seguida de la motora, y por último de la cognitiva. Para el caso de los síntomas cognitivos de ansiedad, se observó que la realización de exámenes orales de tipo individual es una de las variables con mayor nivel de significancia estadística de estos fenómenos, lo cual no sucede con las otras formas de manifestación ansiosa. Esto último es fundamental para entender por qué en personas con elevada ansiedad de evaluación, el rendimiento es mucho más pobre cuando se trata de evaluaciones orales.

Siguiendo esta línea, Cassidy (2002, citado por Rosário et al., 2008), afirma que niveles superiores del componente cognitivo de la ansiedad están asociados a resultados más bajos en los exámenes.

ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Como vimos anteriormente, la ansiedad de evaluación constituye un rasgo situacional y específico, es decir, una tendencia personal relativamente estable a responder con elevada ansiedad ante situaciones que tengan carácter evaluativo (Spielberger, 1980) y en general, elevada ansiedad de evaluación se asocia a déficit de ejecución y bajo rendimiento académico (Gutiérrez-Calvo, 1996; Gutiérrez-Calvo, Avero y Jiménez-Sosa, 1997; Hembree, 1988, citados por Grandis, 2009).

La necesidad de obtener un adecuado rendimiento académico, se puede convertir en un factor estresante para los estudiantes. Cuando la preocupación por tener una ejecución escolar es alta, especialmente previa a los exámenes, la ejecución puede ser deficiente, llevando a que el estudiante repruebe, postergue o abandone definitivamente sus estudios. (Hernández-Pozo et al, 2008). Prestémosle especial atención a esto último, ya que existen muchas personas no han concluido sus estudios, y que cargan con esa frustración en su vida, sin siquiera conocer que el motivo principal no es la falta de capacidad intelectual,

sino las consecuencias que hemos visto que genera una elevada ansiedad de evaluación en exámenes orales.

Existen varios modelos teóricos para explicar la relación entre la ansiedad ante los exámenes y la ejecución en los mismos. Desde un modelo conductual, se supone una inhibición de conductas académicas bajo una situación de castigo, con los componentes condicionados o emocionales habituales en una situación de ansiedad. Desde una perspectiva cognitiva, se incluyen la existencia de pensamientos negativos, dificultades en la resolución de problemas, déficits atencionales y baja autoestima como causas de esta problemática (Gutiérrez-Calvo, 1984, 1986; Krampen, 1988; Blankstein, Flett y Batten, 1989; Tobías, 1985, citados por Valero-Aguayo, 1999). Una de las teorías más representativas es la que se grafica con una curva en forma de U invertida denominada Ley de Yerkes-Dobson, la cual posee una validez importante para entender el fenómeno de la ansiedad y sus consecuencias. En la misma se evidencia como el incremento de la ansiedad ante determinado problema, aumenta en un principio la eficacia y rendimiento de la respuesta, es decir, permite estar "motivado" (ansiedad normal). Al aumentar esa ansiedad normal o motivación se llega a un nivel óptimo en la relación ansiedad-eficacia, pero a partir de ese punto crítico cualquier aumento, por mínimo que sea, genera una disminución muy rápida del rendimiento y en consecuencia se puede llegar a una eficacia nula, con resultados totalmente negativos en el rendimiento académico (Grandis, 2009).

Otros estudios que refuerzan esta relación existente entre ansiedad y rendimiento, dan cuenta que las personas que presentan un nivel de ansiedad elevado tienen un rendimiento muy bajo en los exámenes, independientemente de la dificultad de la tarea, ya que deben repartir su capacidad de atención entre las exigencias de la misma y los indicadores de ansiedad. Cuanto mayor sea el número de elementos interferentes ocasionados por la ansiedad, menor será la capacidad de atención que quede libre para dedicar a los aspectos relevantes de la tarea. Asimismo también se reporta que la ansiedad influye sobre el recuerdo, ejerciendo un efecto interferente que disminuye la capacidad de procesar información. El estudiante nervioso memoriza y evoca con mayor dificultad que el estudiante que sabe controlarse y no está afectado por la ansiedad (Grandis, 2005). Por tal motivo, cuanto mayor sean las exigencias de la tarea para procesar y recuperar información, será mayor la influencia negativa de las interferencias ocasionadas por la ansiedad. Ayora

(1993) asevera que la ansiedad antes, durante y después de una evaluación o examen constituye una experiencia muy común, y que en algunos casos se traduce en experiencias negativas como bajas calificaciones, merma académica, abandono universitario, entre otras.

Otro modelo teórico a tener en cuenta es el de la Reducción de la Eficiencia (Eysenck y Gutiérrez-Calvo, 1992; Gutiérrez-Calvo y García-González, 1999; Gutiérrez-Calvo, 1996, citados por Piemontesi et al., 2012). El mismo sostiene que los pensamientos de preocupación que los sujetos ansiosos generan y a los que atienden en situaciones evaluativas, tienen dos efectos principales, el interferir sobre la capacidad de procesamiento del ejecutivo central de la memoria operativa, y el inductor de un incremento en el uso de recursos auxiliares y actividades de procesamiento complementarias (por ejemplo, mayor esfuerzo o tiempo de estudio) con el fin de compensar esa interferencia. De esta manera, los estudiantes ansiosos que cuenten con los recursos compensatorios necesarios pueden emplearlos para reducir los efectos negativos de la ansiedad de evaluación y alcanzar niveles adecuados de efectividad en el rendimiento, o sea, adecuadas calificaciones en detrimento de su eficiencia, es decir mayor tiempo y esfuerzo dedicado para obtener tales calificaciones; y aquellos estudiantes que no cuenten con recursos suficientes o apropiados serán afectados negativamente en la efectividad de su rendimiento.

Si tenemos en cuenta lo que se dijo sobre la procrastinación del estudio, podemos suponer que el porcentaje de estudiantes que cuentan con estos recursos compensatorios es bajo.

Desde un punto de vista conceptual y teórico, además del interés que ha generado la investigación de la influencia interferente que juega la ansiedad sobre el desempeño académico, otro aspecto adicional que ha ocupado un lugar en las investigaciones de algunos especialistas, ha sido la relación entre rendimiento académico y la manera en que el estudiante evalúa su propia ejecución, que tiene que ver con el constructo denominado autoconcepto (Hernández-Pozo et al., 2008).

Como para concluir y reforzar esta afirmación, podemos decir que estudios dentro del contexto universitario en distintos países, muestran la relación innegable entre el rendimiento académico de los estudiantes y la ansiedad que los mismos manifiestan ante distintos tipos de exámenes (Viñas-Poch y Caparrós-Caparrós, 2000; Bauermeister, 1989; Araki, 1992; Enríquez-Vereau, 1998; Quintana-Peña, 1998; Grandis, 2005, citados por

Grandis, 2009). Hembree (1988, también en Grandis, 2009), al analizar los resultados de un meta análisis de 562 investigaciones con estudiantes norteamericanos desde la primaria al nivel universitario, encontró que la ansiedad hacia los exámenes reduce la ejecución académica en todos los niveles educativos.

ESTRATEGIAS DOCENTES

La palabra estrategia deriva del latín *strategia*, que a su vez procede de dos términos griegos: *stratos* (“ejército”) y *agein* (“conductor”, “guía”). Por lo tanto, el significado primario de estrategia es el arte de dirigir las operaciones militares. (RAE, 2014).

El concepto también se utiliza para referirse al plan ideado para dirigir un asunto y para designar al conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. Una estrategia se compone de una serie de acciones planificadas que ayudan a tomar decisiones y a conseguir los mejores resultados posibles, y comprende una serie de tácticas que son medidas más concretas para conseguir uno o varios objetivos.

En el ámbito de la docencia las estrategias se diseñan para resolver problemas de la práctica educativa e implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones, con carácter flexible, orientadas hacia el fin a alcanzar.

Las estrategias docentes pueden estar sustentadas en diferentes modelos de aprendizaje, tales como el modelo conductista, cognitivista, humanista, constructivista e histórico-cultural y tener diversos enfoques, por ejemplo, inductivos, deductivos y mixtos. En la actualidad, se revela una tendencia hacia la búsqueda de modelos y enfoques integradores, que intentan incorporar lo más valioso de lo aportado por las concepciones precedentes y que constituyen resultados científicos indiscutibles de la ciencias pedagógicas.

Entre los principales aportes de estos enfoques para la concepción de las estrategias docentes se destacan: la personalización del proceso, el carácter activo del sujeto que aprende, la vinculación de lo cognitivo con lo afectivo, la consideración del contexto donde se produce el aprendizaje, la armonía entre el trabajo individual y el colectivo, la comunicación docente-estudiante y estudiante-estudiante, la necesidad de potenciar el autoaprendizaje y el papel del docente como gestor del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, las estrategias docentes son válidas en su totalidad en un momento y un contexto específicos. La diferencia de grupos, estudiantes, docentes, materiales y contexto obliga a cada maestro a ser “creador” de estrategias docentes y métodos de enseñanza y aprendizaje (Montes de Oca Recio; Machado Ramírez, 2011).

Otro concepto que consideramos importante para este trabajo, es el de evaluación, y específicamente, una de las formas de evaluación, los exámenes orales. A continuación profundizaremos sobre los mismos.

EVALUACIÓN

El concepto de evaluación se refiere a la acción y a la consecuencia de evaluar; un verbo cuya etimología se remonta al francés évaluer y que permite indicar, valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa o asunto. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los estudiantes (RAE, 2014).

De Ketele (1984), señala que “evaluar significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado con el fin de tomar una decisión”.

Avolio de Cols y Martí, (1982), definen el concepto de evaluar como un proceso por el cual el educador valora elementos cualitativos y cuantitativos en función de objetivos.

Estas definiciones comparten la idea de que la evaluación, en líneas generales, se refiere a observar, examinar, darle un valor a algo en función de objetivos previos.

Se caracteriza por ser integral, funcional, continua, indirecta y comprensiva. Es integral, ya que juzga todos los datos del estudiante, sean obtenidos por medición cuantitativa o cualitativa. Se realiza en función de objetivos, por eso es funcional. Es continua, porque se evalúa constantemente, da el feedback que permite la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje, y otorga una señal de los resultados alcanzados por los estudiantes que posibilita continuar de manera adecuada. Es indirecta, porque no se mide el proceso de aprendizaje, sino el producto logrado. Y ya que no hay una absoluta seguridad de que esos resultados que se miden sean indicios ciertos del aprendizaje logrado, esta evaluación es riesgosa. Como abarca todos los objetivos a que apunta el aprendizaje, es comprensiva (Avolio de Cols y Martí, 1982).

La evaluación puede cumplir con varias finalidades: la primera, se refiere a proporcionar datos que permitan desplegar diferentes estrategias de enseñanza. Partir del reconocimiento y la comprensión de las formas de aprender, en cuanto a su estructuración y producción, sin caer en isomorfismo, permite replantear las estrategias de enseñanza. Esta finalidad es la más importante para el campo de la didáctica. La segunda es la acreditación, la certificación de que se han logrado determinados productos planteados en planes o programas de estudio. Este requerimiento social e interinstitucional, es el que permite la movilidad de los estudiantes en las instituciones y a la vez los inserta en el campo laboral. Evaluar para organizar el enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica docente, pero no debieran confundirse debido a que responden a distintas finalidades, teniendo sistemas referenciales diferentes.

La evaluación no es una última etapa ni es un proceso permanente, es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, y para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza de esos aprendizajes (Camillioni, Celman, Litwin, y Palou de Maté, 1998)

Siguiendo con esta línea, Padilla-Carmona, y Gil-Flores. (2008), afirman que “la evaluación debe constituirse en un proceso optimizador de los aprendizajes, más que un proceso para certificar”.

En palabras de Bordas y Cabrera (2001, citado por Padilla-Carmona y Gil-Flores, 2008), la evaluación debe ser “un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos”.

Acordamos con Álvarez Méndez (en Gimeno Sacristán comp., 2008), quien afirma que en contextos educativos la evaluación debe estar al servicio de quien aprende, y simultáneamente estará al servicio de quien enseña. Los beneficiarios directos de la acción pedagógica serán el estudiante y el docente. Consideramos que para poner en práctica esto, es necesario conocer, analizar y reflexionar sobre los estudiantes, las intervenciones pedagógicas y el contexto en el cual se llevará a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como afirma Celman (2003), “La construcción de las prácticas evaluativas forma parte de la propuesta didáctica de una cátedra, y por lo tanto, incorpora el sentido que sus docentes le otorgan a los procesos del enseñar y el aprender en la universidad.”

Todos estos autores consideran la evaluación como un proceso reflexivo, didáctico y optimizador de los aprendizajes no siendo su única finalidad la certificación. Estamos de acuerdo con estas ideas centrales sobre este concepto.

Según Avolio de Cols y Martí (1982), la evaluación también sirve para calificar. Calificar es traducir en un código el resultado de la evaluación. Luego de que el docente evalúa, es decir, integra todos los datos que tiene sobre el estudiante (sean cualitativos o cuantitativos) y los compara con los objetivos fijados determinando hasta qué punto éstos se han logrado, debe expresar de alguna manera esa valoración. Para que haya calificación es necesario que haya evaluación, o sea, que estos puntajes se integren con otros datos y se identifique la importancia que tienen en función de los objetivos y de lo que es ese estudiante como totalidad. La calificación es necesaria para tener un resumen rápido del rendimiento y para informar sobre el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.

Si bien consideramos la importancia de calificar, es necesario que la evaluación no sea sinónimo de resultado. Para lograr esto, el desafío para los docentes será en vez de relacionar la evaluación con la acreditación, en donde sólo se tiene en cuenta los contenidos adquiridos por el estudiante y qué nota obtiene a partir de ello, habrá que relacionarla como parte del proceso de aprendizaje en donde se tendrá en cuenta quién es ese estudiante y como aprende. Y además, tener en cuenta para la calificación, otras instancias de evaluación que no sean solamente los exámenes.

Coincidimos con Álvarez Méndez (2008), quien afirma “que la evaluación no debe reducirse a la calificación, ya que esta última da por cerrado y concluido un proceso que debe permanecer abierto”.

Celman, (2006), afirma que la evaluación de los aprendizajes es una práctica social que construyen los docentes y los estudiantes incluidos en una institución culturalmente significada, como por ejemplo, la universidad. En el caso de los aprendizajes, la evaluación puede ser entendida como la elaboración y emisión de un juicio de valor. Estamos de acuerdo cuando expresa que eso en sí no es un problema, sino su carácter y las derivaciones que se generan a partir de su emisión. Una manera de dar respuesta a esto, según la autora,

es implementar la argumentación de las calificaciones, la cual sería una herramienta adecuada para abrir el diálogo evaluativo entre los que participan en ese espacio educativo (docentes y estudiantes). Y afirma que “dar razones en el transcurso de un proceso evaluativo es habilitar al otro a conocer los principios en los que se afirma nuestro discurso, y de ese modo, el juicio que se construye pierde el carácter de inapelable en tanto explicita sentidos y puntos de vista.”

Entonces, más allá de la calificación, es imprescindible conversar con el estudiante al entregarle el examen escrito y analizar si está de acuerdo o no con cada puntaje obtenido en las diferentes preguntas. Tener un momento para la devolución de los exámenes de manera individual para que el estudiante pueda entender por qué se le puso tal o cual nota, para que pueda haber un proceso de retroalimentación y exprese sus opiniones al profesor con respecto al examen.

Retomando a Celman (2003), ésta opina que es significativo el intercambio entre docentes y estudiantes después de corregida una prueba. Este diálogo, es una instancia privilegiada para conocer puntos de vista, procesos, obstáculos, intencionalidades tanto desde la enseñanza cuanto del aprendizaje y abre un espacio potente para el re aprendizaje. Muchas veces, ante el fracaso, el estudiante en soledad tiende a repetir los mismos procedimientos que empleó anteriormente. La intervención del docente en ese momento, puede reinstalar la comunicación al interior de la tarea de enseñar y aprender, que es, evidentemente, conjunta.

Sin embargo, la evaluación debería centrarse también en ayudar a aprender. El examen influye en cómo estudian los estudiantes. La forma en que van a ser evaluados es un elemento de gran importancia a la hora de estudiar. Padilla Carmona, y Gil Flores (2008), agrupan las condiciones para el desarrollo de una evaluación orientada al aprendizaje en tres grandes presupuestos de partida. El primer presupuesto, hace referencia a que las tareas de evaluación también se consideran como tareas de aprendizaje. El segundo presupuesto, se refiere a que con el objetivo de estimular el aprendizaje del estudiante, el *feedback* (retro-alimentación) es necesario e importante, pero se sugiere que el *feedforward* (pro alimentación), tiene mayor poder para estimular el aprendizaje (Knight, 2006, citado por Padilla-Carmona y Gil-Flores, 2008). La diferencia entre estos conceptos se refiere a que el *feedback* engloba comentarios sobre la calidad de la tarea realizada,

mientras que el *feedforward* incluye información que pretende ayudar al estudiante a que en el futuro haga mejor tareas similares. El tercer presupuesto considera que es necesario implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo, lo cual resulta en una habilidad crucial para su futura vida profesional. Estos cambios en la evaluación del estudiante se resumen en la necesidad de que ésta se oriente a optimizar el aprendizaje, lo que en definitiva nos conduce al desarrollo de la metacognición y la capacidad de aprender a aprender. No hay que olvidar que, cuando la evaluación se relaciona con el proceso de aprendizaje, adquiere un potencial formativo y de *empowerment* que va mucho más allá de la constatación, el control y la certificación; evaluación y aprendizaje son dos procesos que se autoalimentan:

La evaluación es un recurso fundamental para el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje. La acción docente consiste en actuar para mejorar las probabilidades de que se produzcan procesos deseables de aprendizaje. Pero es necesario señalar que, aunque por lo general cuando hay enseñanza se produce algún aprendizaje, éste no siempre coincide con los propósitos del docente. La actitud del docente frente a la evaluación deberá ser abierta, coincidiendo con su teoría de la enseñanza (Camilloni, A et al., 1998).

Siguiendo esta misma línea, Álvarez Méndez (2001) afirma que las prácticas actuales de evaluación deben poseer ciertos rasgos. Entre ellos, ser democráticas, es decir, con una activa participación de todos los sujetos (principalmente profesor y estudiante); estar al servicio de la práctica y al servicio de quienes participan como recurso de formación y oportunidad de aprendizaje; ser procesales, continuas, e integradas en el currículum y en el aprendizaje; formativas, motivadoras, no sancionadoras. Asimismo, deben estar orientadas a la comprensión y al aprendizaje, centradas en la forma en la que el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que se aprende. Por último, deben explicitar los criterios de valoración y de corrección para lograr mayor ecuanimidad y equidad.

Consideramos importante destacar la idea de la evaluación formativa que profundiza este autor cuando afirma que la evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar siempre al servicio de la práctica y al servicio de quienes participan en la misma construyendo aprendizaje Álvarez Méndez (2004).

En este mismo sentido, Celman (2004), expresa que para que la evaluación se constituya en una evaluación de calidad, debe existir relación entre el enfoque con el cual los docentes se dirigen a un área de conocimiento, el grado de pertinencia del objeto evaluado, las operaciones cognitivas que se prioricen, las preguntas que realicen, los sujetos involucrados y el contexto en que se realice.

La evaluación debe permitir a los docentes, en primer lugar, leer, reflexionar y valorar sobre los contenidos básicos que se proponen y su fundamento; y en segundo lugar, observar, reflexionar y analizar sobre lo ocurrido en su puesta en práctica y el motivo de lo ocurrido. De esta manera, se sugiere una evaluación que permita conocer y aprender, una evaluación que eduque, dejando de lado la idea de una evaluación como medición y acreditación de saberes para la certificación y la promoción.

Entonces, la evaluación de las prácticas docentes, debe ser no sólo educativa (porque todos los docentes en formación, los profesores, los docentes y los alumnos de las escuelas aprendan en ella y con ella), sino también ética, que demande conocer al servicio de quién y al servicio de qué está la evaluación, en qué principios se inspira, qué fines persigue, quiénes son los destinatarios, y quiénes son los que se benefician de las prácticas de evaluación, y qué usos se va a hacer de la información y de los resultados que de ella se deriven.

Siguiendo a Avolio de Cols y Marti (1982), el examen es uno de los instrumentos de evaluación, basado en la forma de obtener datos y destinado a medir resultados de aprendizaje. Según el tipo de respuesta que demanden al estudiante, se clasifican en exámenes orales y escritos.

EVALUACIONES ORALES

Los exámenes orales constituyen uno de los métodos más antiguos de evaluación. Su principal función es medir conocimientos y habilidades en la expresión oral.

Rubio-Alcalá (2002), argumenta que la introducción del enfoque comunicativo trajo consigo innumerables cambios en todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje y concretamente en el campo de la evaluación. Las exigencias de dicho enfoque dieron origen a la adopción de nuevas formas de examen, así como a la atribución de mayor importancia

de la que se tenía antes al examen oral, en detrimento del escrito. De esa forma, el examen oral ha ido cobrando mayor relevancia dentro del ámbito académico. En dicho estudio, el autor hace un análisis de las dificultades del examen oral como forma de evaluación, y propone una nueva técnica, la reevaluación positiva, para reducir la ansiedad de los estudiantes ante los exámenes orales. Se intenta verificar la hipótesis de que los niveles de ansiedad disminuyen cuando los estudiantes, quienes perciben al examen oral de forma negativa, reevalúan su performance al comienzo del examen, y logran percibirlo más positivamente. Para facilitar esto, los profesores deben adaptar su discurso al comienzo del examen para lograr del estudiante un feedback positivo que conlleve a la posibilidad de reducir su ansiedad.

Como puede verse, esta modalidad de evaluación presenta ventajas y desventajas. Una de las ventajas es que permite orientar al estudiante a medida que se va desarrollando el examen, es decir, se entabla un diálogo entre el docente y el estudiante que facilita la corrección de los posibles errores y una conversación más profunda sobre el tema. Para lograrlo, el examen oral deberá consistir en preguntas variadas que hagan realmente que el estudiante demuestre su comprensión del tema. Una de las desventajas de esta modalidad de evaluación es que el docente se deje impresionar por la forma como se expresa el estudiante y se olvide de que su propósito era saber si éste conocía el tema. El docente debe separar, por un lado, la comprensión del estudiante sobre el tema, y por otro, la habilidad en la expresión oral, y medirlos como objetivos diferentes. Por otra parte, son pruebas poco objetivas. Otra desventaja, es que requieren mucho tiempo para realizarse y esto se agrava por la elevada cantidad de estudiantes que hay en las instituciones educativas. Además, en general, el docente no tiene tiempo para elaborar sus preguntas y éstas pueden variar en dificultad e importancia entre un estudiante y otro, lo que hace que se los juzgue con distintos patrones. Asimismo, dos pruebas orales pueden merecer la misma nota, pero ese puntaje no significa que los dos estudiantes hayan demostrado un aprendizaje equivalente. Desde el punto de vista del estudiante, las limitaciones consisten en que se dispone de poco tiempo para organizar la respuesta y, sin duda, el que sea hábil para expresarse oralmente, tenga agilidad mental y responda en forma rápida, se verá favorecido.

En función de lo expresado anteriormente, los exámenes orales pueden utilizarse, pero no como instrumento único de evaluación; y tratando, por un lado, de definir bien qué

quiere medir y evaluar el docente, y por otro lado, de que elabore las preguntas de tal manera que realmente refieran al logro del objetivo propuesto. (Avolio de Cols y Marti, 1982).

Para concluir, coincidimos con Vadagnel (2005, citado por Grandis, 2009), cuando afirma que la universidad tiene que empezar a atender más a este problema, porque si lo que se busca en los exámenes es medir el conocimiento, el factor ansiedad y miedo de los estudiantes debiera ser reducido al mínimo. Además, habría que instruir a algunos profesores para que tengan un cambio de actitud. El profesor universitario en la situación de exámenes es uno de los protagonistas que deben enfrentar los estudiantes.

CAPÍTULO II

INVESTIGACIÓN

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Los docentes universitarios desarrollan estrategias para favorecer el rendimiento académico de los estudiantes que presentan ansiedad ante los exámenes orales?

¿Qué estrategias desarrollan los docentes para favorecer el rendimiento académico de los estudiantes que presentan ansiedad ante los exámenes orales?

¿Existen diferencias entre las estrategias docentes utilizadas por docentes expertos y novatos?

OBJETIVO GENERAL

- Explorar y describir las estrategias utilizadas por los docentes de la Facultad de Psicología para favorecer el rendimiento académico en estudiantes con ansiedad ante los exámenes orales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar en docentes de la Facultad de Psicología el grado de reconocimiento de indicadores de ansiedad académica de los estudiantes en exámenes orales.
- Identificar en docentes de la Facultad de Psicología estrategias favorecedoras de rendimiento académico en estudiantes con ansiedad académica ante los exámenes orales.
- Comparar y analizar las estrategias utilizadas por docentes expertos y novatos para favorecer el rendimiento académico en estudiantes con ansiedad académica ante los exámenes orales.
- Comparar y analizar la existencia de diferencias entre las estrategias identificadas por docentes y estudiantes como favorecedoras del rendimiento académico en los exámenes orales.

MATERIALES Y MÉTODOS

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra docente se compone por 47 docentes (72% mujeres y 28% hombres), cuyas edades oscilan entre 24 y 68 años, encontrándose la mayoría dentro del rango de 40 a 49 años (43%). Los mismos integran las siguientes Asignaturas de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la ciudad de Mar del Plata: Antropología, Biología Humana, Historia Social de la Psicología (primer año 17%), Sociología, Problemas Sociales Latinoamericanos, Sistemas Psicológicos Contemporáneos II (segundo año 28%), Teorías del Aprendizaje, Psicología Social (tercer año 28%), Epistemología de la Psicología, Psicología Laboral (cuarto año 12%), Psicología Clínica y Deontología Psicológica (quinto año 15%).

Con respecto a la formación académica se encuentran Licenciados en Psicología (70%), Licenciados en Sociología (13%), Abogados (2%), Licenciados en Ciencias Biológicas (2%) y Licenciados en Ciencias de la Educación (2%). Cabe destacar que el 11% de los encuestados no especifica su profesión. A su vez, en relación al cargo que desempeñan, la muestra se compone por: Profesores Titulares (4%), Profesores Adjuntos (4%), Jefes de Trabajos Prácticos (15%) y Ayudantes de Trabajos Prácticos (70%). El 7% de la muestra no responde.

En relación a la antigüedad docente, ésta oscila entre los 2 y los 30 años. Sin embargo, la mayoría se concentra entre los 16 y los 25 años de antigüedad (38%). Referido a la antigüedad en la toma de exámenes orales la muestra se divide entre docentes expertos (81%) y novatos (19%). Se considera docentes expertos a aquellos que poseen una antigüedad en la toma de exámenes orales mayor a cinco años y docentes novatos a los que poseen una antigüedad igual o menor a cinco años.

La muestra de los estudiantes seleccionados a partir de la administración del primer cuestionario (ANEXO II), se compone por 19 estudiantes (84% mujeres y 16% varones). Sus edades oscilan entre 19 y 42 años, encontrándose la mayoría dentro del rango de 19 a 29 años (58%). En relación a lo académico, estos estudiantes ingresaron a la Licenciatura en Psicología entre los años 1993 a 2012. Se encuentran cursando de 2° año a 5° año de la Licenciatura; el 53% está cursando el 3° año de la misma. En relación a la cantidad de

cursadas aprobadas el 42% tiene entre 21 y 30 cursadas aprobadas, y con respecto a los finales rendidos, el 74% rindió entre 1 y 10.

INSTRUMENTOS

Instrumento para la muestra docente

Se administró un cuestionario semiestructurado de estrategias docentes a estudiantes con ansiedad ante exámenes orales, que incluyó preguntas cerradas y abiertas. Esta técnica permitió explorar si los docentes emplean estrategias alternativas de evaluación que propicien un mejor desempeño académico por parte de estudiantes que presentan ansiedad ante exámenes orales. Se eligió este tipo de cuestionario porque facilita la obtención y comparabilidad de respuestas. Las preguntas del cuestionario fueron formuladas considerando los objetivos específicos de la investigación y apuntaron a abordar los siguientes temas: reconocimiento de indicadores de ansiedad académica, conocimiento del grado de influencia de los mismos en el rendimiento académico de los estudiantes en la situación de examen oral, y estrategias utilizadas por los docentes. El mismo fue de carácter voluntario y anónimo (ANEXO I).

Instrumentos para la muestra de los estudiantes

Se administraron dos cuestionarios, uno estructurado y otro semiestructurado a estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Se administró un primer cuestionario de autoevaluación de la ansiedad ante los exámenes orales de tipo estructurado, con el objetivo de diferenciar a aquellos estudiantes que presentan ansiedad ante este tipo de exámenes. El mismo consta de 20 ítems que exploran los síntomas cognitivos, fisiológicos y conductuales característicos de la ansiedad ante exámenes orales con un formato de respuesta (Escala Likert) donde los estudiantes seleccionan con una cruz la opción que más los representa: nunca, a veces, frecuentemente y siempre (ANEXO II). Para construir este cuestionario, se adaptó a las necesidades del proyecto, el Cuestionario de Autoevaluación de la Ansiedad ante los Exámenes (Valero

Aguayo, 1997), ya que evalúa las características comportamentales de la ansiedad de examen, incluyendo respuestas cognitivas, verbales, motoras y fisiológicas, y una tipología de los exámenes más frecuentes. También reúne en una única prueba la mayoría de las manifestaciones de la ansiedad que un estudiante puede experimentar frente a los exámenes, a los fines de una evaluación conductual.

Luego, se administró un cuestionario semiestructurado sobre estrategias docentes a estudiantes con ansiedad académica ante exámenes orales con preguntas cerradas y una pregunta abierta. Las preguntas del cuestionario fueron formuladas en relación a las estrategias que utilizan los docentes para ayudar a reducir la ansiedad de los estudiantes. La parte estructurada consta de nueve ítems que exploran las estrategias que utilizan los docentes según la percepción de los estudiantes, con un formato de respuesta en donde deberán marcar con una cruz la opción que más los represente: nunca, a veces, frecuentemente y siempre (ANEXO III).

PROCEDIMIENTO

Para seleccionar la muestra de los docentes, en un primer momento, se exploraron las Planificaciones de Trabajo de Equipo Docente de cada asignatura que forma parte de la currícula de la Licenciatura en Psicología vigente a partir del año 2010 a fin de poder diferenciar las asignaturas que poseían como modalidad de evaluación el examen final oral. Luego, se eligió al azar y de manera equitativa, asignaturas por año académico que incluían esta modalidad de evaluación con el objetivo de que la muestra sea representativa. Finalmente, se concurrió a las reuniones de cátedra de cada una de las asignaturas seleccionadas para solicitar la colaboración de manera voluntaria y anónima.

Asimismo, para seleccionar la muestra de los estudiantes con ansiedad elevada ante los exámenes orales, en un primer momento, se administró el cuestionario de autoevaluación de la ansiedad ante los exámenes orales a una muestra de 200 estudiantes elegidos al azar. Para contactar a estos estudiantes, se concurrió a la Facultad en horarios de clase, donde se pidió colaboración de manera anónima y voluntaria para responder a dicho cuestionario. También se pidió colaboración a estudiantes mediante una publicación en la página de estudiantes de psicología de la Facultad, de una red social. Se solicitó un mail de

contacto para enviar el segundo cuestionario a aquellos que cumplieran con los criterios de selección.

Para seleccionar la segunda muestra, se procesaron los datos y se identificó a los estudiantes que presentaban ansiedad elevada ante los exámenes orales. Esto se realizó mediante la asignación de los siguientes puntajes a la escala de Likert: 0- Nunca, 1- A Veces, 2- Frecuentemente y 3- Siempre. A aquellos estudiantes que tenían un puntaje igual o superior a 40 de un total de 60, se les administró el cuestionario de estrategias docentes.

RESULTADOS

ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

A partir del análisis del cuestionario de estrategias docentes hacia alumnos con ansiedad ante exámenes orales, se desprenden las siguientes observaciones:

Influencia de la ansiedad ante exámenes orales sobre el rendimiento académico de los alumnos:

Si bien la totalidad de los docentes (expertos y novatos), consideran que la ansiedad ante los exámenes orales influye en el rendimiento académico de los estudiantes, el 10% de los mismos no logra justificar adecuadamente su respuesta. El 90% restante consideran que la manera en que más influye la ansiedad es a través de aspectos cognitivos. Dentro de los cuales se diferencian los siguientes:

- Comprensión: *“Obstruye la capacidad de análisis, concentración y la posibilidad de elaboración de una respuesta correcta”.*
- Procesos de memoria: *“Puede interferir en la recuperación de la información”.*
- Expresión oral: *“Puede limitar la expresión oral, es decir, la manera de transmitir los contenidos”.*
- Atención: *“Interfiere en la capacidad de atención concentración y memoria”.*

Indicadores de ansiedad:

La mayor parte de los docentes reconocen indicadores de ansiedad. Esto se observa en que las respuestas son correctas en relación a los conceptos teóricos de indicadores de ansiedad. Sólo un docente respondió a esta pregunta ataques de pánico o brote, que sería más una consecuencia que un indicador.

Un análisis al interior del grupo docente permite diferenciar que los docentes expertos, identifican en igual medida indicadores comportamentales, cognitivos y

fisiológicos. En tanto que los docentes novatos, identifican en menor proporción indicadores cognitivos.

A continuación se menciona algunas respuestas de los docentes en relación a los siguientes indicadores:

Comportamentales: movimientos involuntarios, movimientos rápidos de manos, inestabilidad, movimientos de balanceo, no saludar, posturas corporales, gestos, entonaciones, llanto.

Cognitivos: Dificultad para comprender lo que se le pide, inseguridad al responder. Pensamiento confusional, falta de relación entre conceptos, lagunas, olvidos, inhibiciones, falta de precisión.

Fisiológicos: Taquicardia, temblor, nerviosismo, sequedad en la boca, sudoración excesiva de manos, mejillas sonrojadas y ojos muy vidriosos.

Estrategias que utilizan para favorecer el rendimiento académico de los estudiantes:

La mayoría de los docentes encuestados afirman que utilizan estrategias para favorecer el rendimiento académico de los estudiantes (100% de los expertos y 86% de los novatos).

Las respuestas obtenidas en esta pregunta hacen referencia a dos grandes categorías: Estrategias relacionales/vinculares y Estrategias relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La mayoría de las estrategias utilizadas por los docentes corresponden a la segunda categoría Estrategias relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje (62%).

De las respuestas correspondientes a la primera categoría Estrategias relacionales/vinculares, se diferencian diferentes tópicos. A continuación se nombrará a cada uno de ellos según el orden de prioridad que le otorgaron los encuestados:

- Comentarios distractores: *“Hacerle algunas preguntas como: ¿con quién cursaste? ¿Cómo estás? Intento que pueda salir del encierro en el que se encuentra por la ansiedad: contención, distracción, cambio de tema”.*
- Calidez, confianza y empatía: *“Generar un clima de confianza y empatía.. Hacer sentir al alumno que puede confiar en el docente y tratar de tranquilizarlo”.*

- Diálogo con el estudiante: *“Trato de lograr un diálogo cordial con el alumno que genere más confianza y lo libere de las tensiones”*.
- Humor: *“Utilizar el humor para relajar, descontracturar la situación de examen”*.
- Retroalimentación positiva: *“Les hago afirmaciones que los fortalezcan”*.
- Explicitar la dificultad: *“Generar un espacio para que pueda referir lo que le está pasando, que pueda hacer conscientes (y explicitar) sus temores para evaluar la posibilidad de ocurrencia y “descatastrofizar” las consecuencias temidas....”*

Dentro de esta categoría, las estrategias utilizadas por la mayoría de los docentes expertos, corresponden a los comentarios distractores. Por otro lado, los docentes novatos, utilizan en mayor proporción la estrategia correspondiente a calidez, confianza y empatía. Es de destacar que los docentes novatos no mencionan como estrategias el diálogo con el estudiante y explicitar la dificultad.

De las respuestas correspondientes a la categoría Estrategias relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, se diferencian diferentes tópicos. A continuación se nombrará a cada uno de ellos según la prioridad que le otorgaron los encuestados:

- Dar tiempo para responder: *“Muestro calma y espero las respuestas”*.
- Repreguntar: *“Reformular las consignas”*.
- Naturalizar la experiencia de examen: *“Utilizo la metáfora de la foto vs. la película y les explico que el final es como una foto, una instantánea que no representa su trayectoria, que no es la representación de la complejidad de su persona”*.
- Favorecer la autoconfianza del estudiante: *“Considero desde el primer momento que la situación de examen es estresora para todos y ante eso siempre busco llevarlos al terreno seguro de sus conocimientos”*.
- Permitir al estudiante la elección del tema para iniciar el examen: *“Se le solicita que comience con un tema en el cual se siente cómodo para comenzar a explayarse”*

La estrategia más utilizada, tanto en docentes expertos y novatos, es dar más tiempo al estudiante para responder. Es de destacar que los docentes novatos no mencionan los dos últimos tópicos en sus respuestas.

Estrategias que consideran más efectivas para favorecer el rendimiento académico:

La mayoría de las estrategias mencionadas por los docentes como más efectivas se relacionan con las relacionales/vinculares (56%). Los docentes expertos consideran efectivas tanto las estrategias relacionales/vinculares como las estrategias relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cambio, los docentes novatos consideran más efectivas las estrategias relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, el 19% de los docentes considera que las estrategias más efectivas dependen de cada caso en particular.

Al analizar en profundidad las respuestas correspondientes a las estrategias relacionadas con la interacción docente-estudiante se encuentra que los tópicos mencionados por los docentes expertos se corresponden con los de las categorías de la pregunta anterior: calidez, confianza y empatía, diálogo con el estudiante, comentarios distractores, explicitar la dificultad, humor y retroalimentación positiva.

Asimismo, en relación a la categoría estrategias relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, al analizarla en profundidad, se encuentran nuevamente los tópicos de las respuestas de la pregunta anterior: dar tiempo para responder, mejorar la comprensión, permitir al estudiante la elección del tema para iniciar el examen, naturalizar la experiencia de examen y favorecer la autoconfianza del estudiante.

Estrategias que los docentes consideran menos efectivas para favorecer el rendimiento académico de los estudiantes:

Es importante destacar que en esta pregunta el 11% de los docentes encuestados consideran que las estrategias menos efectivas dependen de cada caso en particular, y que el 32% no responde a esta pregunta, o responde que consideran a todas como efectivas.

El resto de las respuestas obtenidas se clasifican dentro de las mismas categorías que la pregunta anterior.

La mayoría de las estrategias mencionadas por los docentes como menos efectivas, corresponden a la categoría Estrategias relacionales/vinculares (69%). Esta tendencia se conserva tanto para docentes expertos, como para novatos.

De las respuestas correspondientes a esta categoría, se diferencian diferentes tópicos. A continuación se nombrará a cada uno de ellos de acuerdo al orden de prioridad que le otorgaron los encuestados:

- Decirle que se tranquilice: “Pedir solamente que se tranquilice, dado que esto incrementaría la sensación en algunos casos, de que se está juzgando eso. Es algo que la persona no puede controlar”.
- Autoritarismo, agresividad. *“El modo imperativo de preguntar poco cordial, que demanda precisiones vinculadas a la memoria y no a la reflexión y pensamiento crítico”*.
- Continuar con el examen a pesar de la ansiedad: *“Continuar con el examen en condiciones de alto nivel de ansiedad, continuar con las preguntas sin lograr que el alumno baje dicho nivel”*.
- No dar tiempo para responder, presionar: *“Apurar y presionar al alumno”*.
- Cerrar el diálogo: *“Cerrar el diálogo, porque elimina toda estrategia”*.

En relación a la categoría Estrategias relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, se diferencian diferentes tópicos, ordenados de acuerdo al orden de prioridad que le otorgaron los encuestados:

- Dar tiempo para responder: “Darles tiempo para pensar, porque muchas veces los pone más nerviosos”.
- Iniciar con preguntas del examen:” Iniciar el examen con preguntas, son más desestructurantes del psiquismo”.
- Cambiar de tema/contenido: “cambiar de tema”.

Esta tendencia se conserva para las respuestas de los docentes expertos, no así para los novatos, quienes eligen solamente los tópicos: decirle que se tranquilice, dar tiempo para responder y continuar con el examen a pesar de la ansiedad.

Comentarios en relación a la temática planteada:

Esta pregunta la respondió el 40% de los docentes. En las respuestas se identifican diferentes tópicos. A continuación se nombrará a cada uno de ellos según el orden de prioridad que le otorgaron los encuestados:

- Temática interesante: *“El tema es interesante, puede arrojar información significativa”. “Muy interesante”. “Me parece un tema importante y que generalmente no se tiene en cuenta la hora de evaluar contenidos”. “El problema es interesante y relevante....”.*
- Dificultades para diferenciar en la situación de examen, si el estudiante posee un bajo rendimiento debido a la ansiedad o a la falta de estudio: *“... con respecto a utilizar estrategias para reducir la ansiedad en el contexto de un examen oral, creo que es algo poco factible. En primer lugar, debería ser necesario poder discriminar en ese momento si el problema en el rendimiento se debe a la ansiedad o a la falta de conocimiento. Luego, deberá destinarse algunos minutos a aplicar alguna intervención con el objetivo de reducir la ansiedad y finalmente, comenzar a evaluar”. “Es muy difícil generalizar el tema propuesto, sobre todo porque el escenario en que se desarrolla no admite (ni creo que deba hacerlo) un espacio de interpretación sobre las causales de la ansiedad que creo son siempre singulares”. “Lamentablemente, en la facultad de psicología, hay mucho abuso en esas situaciones”.*
- Considerar la evaluación como una instancia de aprendizaje: *“Me parece importante que se concientice respecto a entender la evaluación oral como una instancia de aprendizaje”. “Considero que la situación de examen oral, es una instancia más de aprendizaje donde se puede dar un cierre de la materia. Por lo tanto, el docente debe generar las mejores condiciones para que el estudiante se sienta seguro, no amenazado”. “Debe efectuarse una explicación clara y detallada de los aspectos deficitarios y problemáticos que se juegan en la evaluación y sugerencia de modos de prepararse para la evaluación”.*
- La experiencia docente da herramientas para diferenciar si el bajo rendimiento del estudiante se debe a falta de estudio o a ansiedad: *“La práctica docente nos enseña a poder diferenciar entre el estudiante que ha estudiado y no puede sobrellevar una situación de examen y el que se pone nervioso por falta de estudio. Las problemáticas son diferentes, y las estrategias en estos casos también lo son”. “Es totalmente habitual observar en situaciones de exámenes orales situaciones de ansiedad (sobre todo erupciones cutáneas), al inicio, y a medida que avanza la*

situación y se genera un clima de aprendizaje recíproco, disminuyen hasta desaparecer. Muchos alumnos sostienen no sentirse preparados (creo que desde los recursos meta cognitivos) para sostener el examen oral, y demoran en rendir los finales orales”.

- Resaltar las estrategias consideradas eficaces: *“Pienso en que mi concepción ideológica de horizontalidad en la relación docente-estudiante, hace que quienes me conocen y saben que trato a los estudiantes con respeto y comprensión se sienten menos ansiosos en un examen oral donde participo. Es una postura que contribuye a que el estudiante no se sienta disminuido y pueda mostrar lo que sabe”- “.....charlo unos momentos sobre sus objeciones críticas a las cuestiones generales relacionadas con la cursada en el intento de cambiar su posición en la interacción”.*
- La ansiedad del estudiante sólo depende de sus características de personalidad: *“La ansiedad que plantea la situación de examen es acorde a las características de las personas al enfrentar cualquier situación que implique evaluación, exposición, etc., no depende de las “estrategias del docente”, sino de la madurez y estabilidad emocional de la persona que le permita manejarse con mejores recursos ante situaciones importantes o exigidas”.*
- Instancia de evaluación como aprendizaje para el futuro ejercicio profesional: *“El control/ dominio de una situación estresante o recomponerse de esa situación, es un aprendizaje altamente significativo para el desarrollo profesional, especialmente en varias áreas de nuestra profesión”.*

El 21% de los docentes que respondieron este ítem realizaron diferentes propuestas para abordar esta temática. Ellas son:

“Sería interesante que los alumnos de primer año tuvieran la posibilidad de acceder a algún espacio (curso, taller, consultoría) optativo donde adquirir estrategias para afrontar la ansiedad ante exámenes y de ese modo mejorar el rendimiento académico”.

“Sería interesante que se ofreciese algún curso de capacitación docente sobre la temática”.

“Es fundamental trabajar en las clases con todo lo relacionado con la dimensión metacognitiva del estudiante”.

“Me parece muy importante que se trate el tema y que se concientice a la comunidad educativa respecto de cómo incidir para que la ansiedad de los alumnos no determine su desempeño en los exámenes orales”.

ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS ADMINISTRADOS A ESTUDIANTES CON ANSIEDAD ACADÉMICA ANTE LOS EXÁMENES ORALES

A partir del análisis de la primera parte del cuestionario se desprenden las siguientes observaciones:

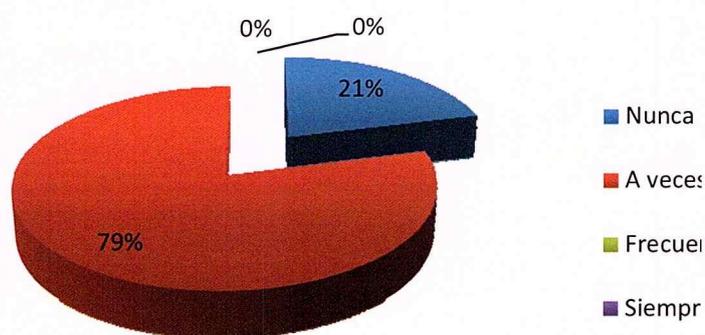
GRÁFICO 1



En el Gráfico 1 se observa que el 79% de los estudiantes opina que en general los docentes se dan cuenta de su estado de ansiedad ante la situación de examen oral, ya que el 37% respondió que lo hacían frecuentemente y el 42% a veces.

GRÁFICO 2

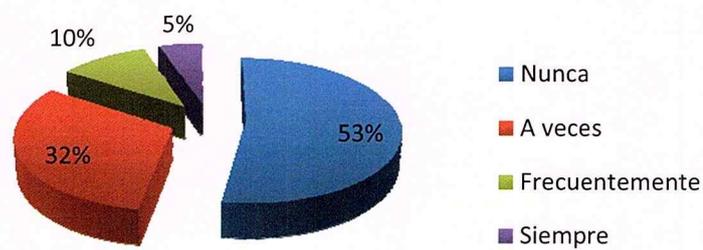
¿El docente te hace algún comentario en relación a estado de ansiedad?



En el gráfico 2, se observa que el 79% expresa que es muy poco frecuente que los docentes les hagan algún comentario en relación a su estado de ansiedad y el 21% afirma que nunca lo hacen.

GRÁFICO 3

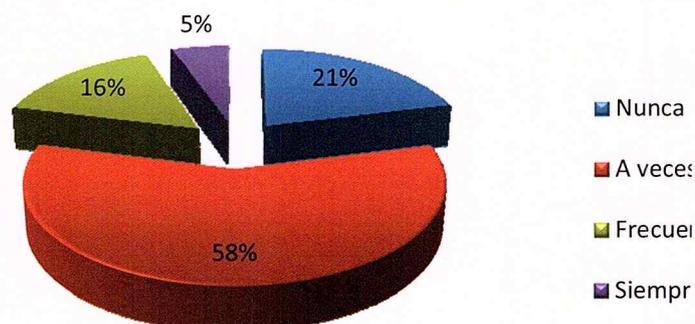
¿El docente se muestra preocupado por tu estado de ansiedad?



En el gráfico 3, se observa que el 53% de los estudiantes afirman que los docentes no se muestran preocupados por su estado de ansiedad y el 32% manifiesta que los docentes se preocupan a veces.

GRÁFICO 4

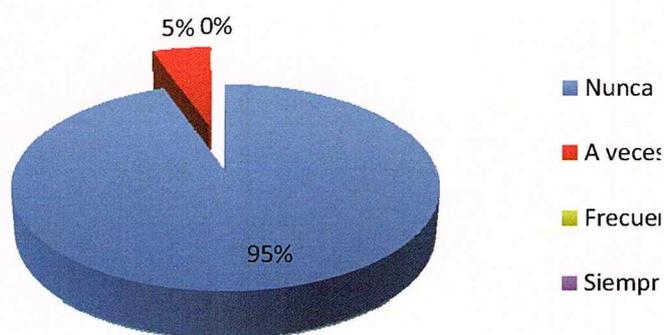
¿El docente intenta ayudarte para que tu ansiedad disminuya?



En el gráfico 4, se observa que el 58% de los estudiantes percibe que a veces los docentes han intentado ayudarlos para disminuir su ansiedad, asimismo el 21% que considera que nunca lo hacen, sumando ambos porcentajes un 79%.

GRÁFICO 5

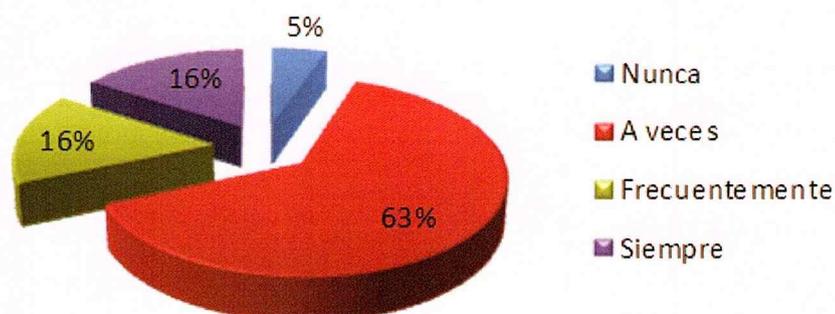
¿El docente te dice que te relajes, dándote la posibilidad de salir del aula y volver a entrar cuando sientas más tranquilo?



En el gráfico 5, se observa que el 95% de los estudiantes encuestados respondieron que el docente nunca utiliza como estrategia decirles que se relajen dándole la posibilidad de salir del aula y volver a entrar cuando se sienta más tranquilo.

GRÁFICO 6

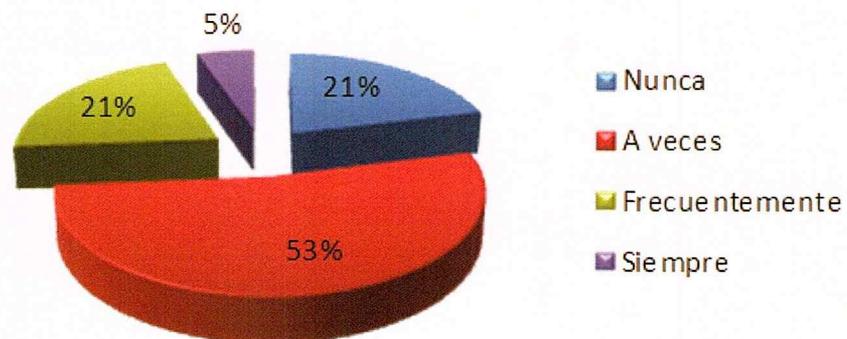
¿El docente te ayuda para que puedas armar la respuesta o te da algún lineamiento para poder responder?



En el gráfico 6, por otro lado, se observa que aunque el 63% de los estudiantes considera que a veces el docente lo ayuda para poder armar la respuesta o le da algún lineamiento para responder, el 32% restante considera que frecuentemente o siempre lo hacen.

GRÁFICO 7

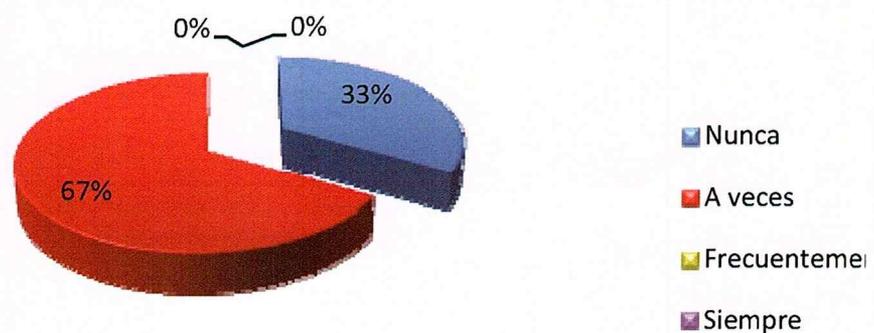
¿El docente implementó alguna estrategia que te ha ayudado en el examen?



En el gráfico 7, se observa que el 53% de los estudiantes responde que los docentes a veces implementan estrategias que los ayudan en el examen, mientras que un 21% responde que nunca lo hacen y otro 21%, que lo hacen frecuentemente. Sólo un 5% responde que siempre lo hacen.

GRÁFICO 8

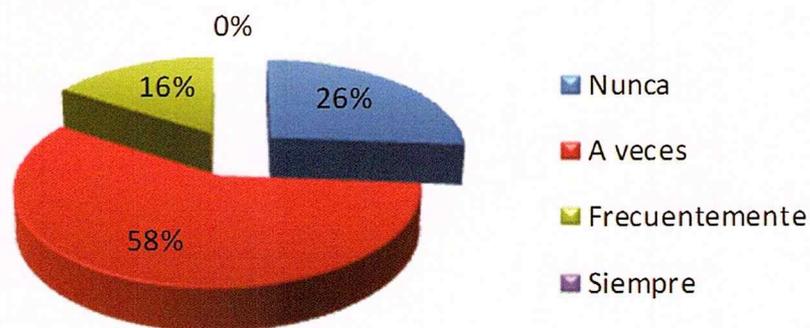
¿El docente hace algún comentario o cuenta algún chiste para disminuir tu estado de ansiedad?



En el gráfico 8, se observa que el 67% de los alumnos responde que el docente a veces hace algún comentario o cuenta un chiste para disminuir su estado de ansiedad, y que el 33% nunca lo hace.

GRÁFICO 9

¿El docente tiene en cuenta que ante una pregunta que no respondes, el motivo puede ser que los nervios te dejen contestarla, y no por desconocimiento de tema?



En el gráfico 9 se observa que el 84% de los estudiantes responde que los docentes nunca (26%) o a veces (58%) tienen en cuenta que ante una pregunta que no responde, puede ser debido a la ansiedad experimentada, más que por desconocimiento del tema.

- En la segunda parte del cuestionario, se les realizó la siguiente pregunta:

“A continuación relata brevemente la/s estrategia/s implementada/s por los docentes que consideres que más te ayudaron para poder reducir el estado de ansiedad que te produjo una situación de examen oral. Justifica tu respuesta.” (ANEXO III)

Contestaron a esta respuesta 16 estudiantes.

Las respuestas obtenidas hacen referencia a dos categorías:

- A) Estrategias relacionales/vinculares
- B) Estrategias relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante destacar que la mayoría de los estudiantes encuestados respondieron que la/s estrategia/s implementada/s por los docentes que consideraron que más le ayudaron para poder reducir el estado de ansiedad que les produjo una situación de examen oral corresponden sólo a la categoría de Estrategias relacionales/vinculares. En menor proporción, respondieron que corresponden sólo a la categoría de Estrategias relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o a ambas categorías.

De las respuestas correspondientes a la categoría A) Estrategias relacionales/vinculares se diferencian diferentes tópicos. A continuación se nombrará a cada uno de ellos de acuerdo al orden de prioridad que le otorgaron los estudiantes:

- ✓ La empatía.
- ✓ El humor.
- ✓ Lenguaje no verbal.
- ✓ Comentarios distractores.

La mayoría de los estudiantes respondieron que consideran como mejor estrategia por parte de los docentes para ayudar a reducir su ansiedad, la empatía. Un ejemplo de ello, se aprecia en la siguiente respuesta: *“Lo que más me ayuda a reducir la ansiedad en estas situaciones es, en primer lugar, sentir que el docente comprende mi estado, ya sea porque lo manifiesta verbalmente o al darme tiempo para pensar la respuesta a lo que me está preguntando. Como es frecuente que se me hagan lagunas ante una pregunta, que me quede con la mente en blanco como si nunca hubiera leído acerca de lo que me está preguntando, el hecho de que el docente me hable sobre mi ansiedad con tono amistoso o que me diga que tengo tiempo para pensar tranquila me ayuda mucho....”*

Algunos estudiantes encuestados consideran el humor como una estrategia efectiva para reducir la ansiedad ante exámenes orales: *“Creo que la estrategia que más sirve es el humor, es un gran aliado para esta clase de situaciones”*.

En menor proporción, consideran que los comentarios distractores y el lenguaje no verbal son estrategias efectivas implementadas por los docentes para reducir la ansiedad. Argumentando sus respuestas de la siguiente manera:

Comentarios distractores: *“Me cambiaban el tema para que me relaje, me preguntan si me gustó la materia”*.

Lenguaje no verbal: *“Es fundamental la “química” que se produzca entre docente y alumno, y que el profesor cree un clima más relajado favorecería a atravesar esta situación estresante. Y esto tal vez pueda lograrse simplemente mirando la cara, los gestos de ánimo, de buena predisposición del profesor”.*

De las respuestas correspondientes a la categoría B) Estrategias relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, se diferencian diferentes tópicos. A continuación se nombrará a cada uno de ellos de acuerdo al orden de prioridad que le otorgaron los encuestados:

- ✓ Retroalimentación positiva.
- ✓ Reformulación de las preguntas.
- ✓ Mayor tiempo para elaborar las respuestas.

La mayoría de los estudiantes respondieron que consideran como mejor estrategia por parte de los docentes para ayudar a reducir su ansiedad la retroalimentación positiva. Un ejemplo de ello se manifiesta en la siguiente argumentación: *“Una de las estrategias que han implementado los docentes para reducir mi estado de ansiedad ante el examen final fue decirme que venía desenvolviéndome bien hasta el momento con lo que venía exponiendo, eso redujo mi ansiedad y empecé a sentirme mas cómoda frente a esa situación”.*

Algunos estudiantes consideran como mejor estrategia, la reformulación de preguntas. Un ejemplo de esta estrategia sería el siguiente: *“Algo que me ha servido es que reformulen las preguntas, apuntando más a casos aplicados que a respuestas textuales; a veces preguntándome por mi rutina y aplicando los conceptos a evaluar en relación a ella. Algunos profesores también ayudan a construir una respuesta en base a cosas que el alumno ya dijo”.*

Por último otra de las estrategias consideradas en las respuestas de los estudiantes fue que el docente le permita mayor tiempo para elaborar su respuesta: *“Darme tiempo para responder la pregunta. Me pongo menos nervioso porque me da el tiempo para armar la respuesta, sin ningún tipo de presión”.*

CAPÍTULO III

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Considerando los objetivos que nos planteamos en la investigación, y a partir de la observación y análisis de los resultados obtenidos durante el desarrollo de la misma, presentaremos las conclusiones elaboradas, además de comentarios y sugerencias que ayuden a los docentes a optimizar las estrategias a la hora de evaluar a estudiantes con alto nivel de ansiedad en situaciones de examen oral, con el propósito de mejorar su rendimiento académico.

Recordemos a Horwitz, Horwitz y Cope, (1991) quienes caracterizan a los exámenes orales como ansiógenos y aducen que los mismos tienen la potencialidad de provocar en estudiantes susceptibles, de manera simultánea, la ansiedad por el examen y la ansiedad de hablar en público. Estos dos tipos de ansiedad se manifiestan a través de diferentes indicadores. Lang (1968), elabora una teoría tripartita de la ansiedad, donde los agrupa en tres sistemas o áreas: fisiológico, somático o corporal; cognitivo, mental o subjetivo y conductual o comportamental.

Como respuesta al primer objetivo de investigación, se podría concluir que prácticamente todos los docentes encuestados reconocieron estos indicadores. A partir de lo cual, podemos inferir que poseen una representación adecuada sobre los mismos. Un análisis al interior del grupo permite diferenciar que los docentes expertos identifican en igual medida indicadores comportamentales, cognitivos y fisiológicos en tanto que los docentes novatos identifican en menor proporción indicadores cognitivos. La diferencia encontrada nos plantea algunos interrogantes: ¿Los indicadores cognitivos son más difíciles de reconocer?; ¿se asocian más comúnmente a dificultades en el aprendizaje de los contenidos o a técnicas de estudio deficientes? Por otro lado, podríamos suponer que a los docentes novatos, posiblemente por su escasa experiencia en la toma de exámenes orales, les sea difícil reconocer los síntomas cognitivos presentes en este tipo de exámenes e identifiquen con mayor facilidad los síntomas fisiológicos y conductuales. Argumentando esta hipótesis, recordemos a Ávila Toscano, Hoyos Pacheco, González y Cabrales Polo (2011), quienes afirman que la ansiedad ante exámenes muestra variaciones importantes según el tipo de prueba académica. La realización de exámenes orales de tipo individual es una de las variables con mayor nivel de significancia estadística de estos fenómenos, lo cual no sucede con las otras formas de manifestación ansiosa. Esto último es fundamental

para comprender por qué en estudiantes con elevada ansiedad de evaluación, el rendimiento es mucho más pobre cuando se trata de evaluaciones orales.

Un adecuado reconocimiento de los indicadores cognitivos de la ansiedad (dificultad para comprender lo que se le pide, inseguridad al responder, pensamiento confusional, falta de relación entre conceptos, lagunas, olvidos, inhibiciones, falta de precisión, entre otros), no es un tema menor. Ya que éstos son, dentro de los indicadores, los que más afectan al rendimiento académico. Corroborado en los dichos de la mayoría de los docentes cuando al ser encuestados, respondieron que la manera en que más influye la ansiedad es a través de aspectos cognitivos como la comprensión, los procesos de memoria, la expresión oral y la atención. Cassidy (2002) y Cía (2006) también ponen acento en este punto. El primero afirma que niveles superiores del componente cognitivo están asociados a resultados más bajos en los exámenes, mientras que el segundo menciona que la ansiedad tiene efectos que inciden negativamente en procesos psicológicos como la vigilia, la atención, la percepción, el razonamiento y la memoria.

Otro aspecto central del presente trabajo consistió en explorar y conocer las estrategias que utilizan los docentes para ayudar a los estudiantes a reducir su ansiedad ante los exámenes orales. Las mismas se diseñan para resolver problemas de la práctica educativa e implican un proceso de planificación de secuencias de acciones flexibles, orientadas a conseguir los mejores resultados posibles. Son válidas en su totalidad en un momento y un contexto específicos. La diferencia de grupos, estudiantes, profesores, materiales y contexto obliga a cada maestro a ser “creador” de estrategias docentes y métodos de enseñanza y aprendizaje (Montes de Oca Recio; Machado Ramírez, 2011).

Al interrogar a los docentes acerca de las estrategias que utilizan, pudimos diferenciar sus respuestas en dos categorías: Estrategias relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje (EPEA) y Estrategias relacionales/vinculares (ERV). Observamos que la mayoría de las estrategias nombradas por los docentes corresponden a la categoría EPEA. A partir de un análisis al interior del grupo, advertimos que esta tendencia se mantiene para los docentes expertos, pero no así para los novatos, quienes afirman utilizar en igual proporción estrategias incluidas en ambas categorías. Los tópicos de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, mencionados en orden de prioridad son: dar más tiempo para responder, repreguntar, naturalizar la experiencia de examen, favorecer la autoconfianza del

estudiante, permitir al estudiante la elección del tema para iniciar el examen y retroalimentación positiva. Los docentes expertos utilizan con mayor frecuencia la estrategia dar más tiempo para responder, mientras los novatos, además de esa, utilizan en igual medida la de repreguntar.

También observamos que un poco menos de la mitad de las estrategias utilizadas por los docentes corresponden a la categoría ERV. Los tópicos mencionados en orden de prioridad son: comentarios distractores; calidez, confianza y empatía; diálogo con el estudiante; humor; y explicitar la dificultad. Los docentes expertos utilizan en mayor proporción los comentarios distractores, en tanto que los novatos utilizan más la calidez, confianza y empatía.

Consideramos relevante señalar que aunque los docentes afirman utilizar más EPEA, consideran más efectivas a las ERV. A raíz de esto, nos preguntamos si las estrategias relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje serían más fáciles de implementar en el momento del examen que las estrategias relacionales/vinculares. De esta manera se explicaría esta aparente contradicción. En la práctica se utilizaría una variedad más amplia o más usualmente las primeras, aunque consideren más efectivas a las segundas.

Por otro lado, en relación a las estrategias que consideraban menos efectivas, cerca de la mitad de los docentes respondió que dependía de cada caso en particular, que todas eran efectivas o directamente no respondieron. Podríamos inferir que la falta de respuesta estaría relacionada con que consideran que ninguna de sus estrategias son poco efectivas. El resto de los docentes que consideró estrategias menos efectivas, respondió en mayor medida estrategias contenidas dentro de la categoría ERV (decirle que se tranquilice, autoritarismo/agresividad, continuar con el examen a pesar de la ansiedad, no dar tiempo para responder/ presionar, cerrar el diálogo). De lo expuesto se desprende que las ERV cumplen un papel fundamental en el proceso evaluativo, pudiendo tanto facilitar como obstaculizar el desempeño del estudiante. Dentro de este análisis no diferenciamos entre docentes expertos y novatos, ya que las respuestas obtenidas por los novatos son insuficientes para realizar una interpretación.

Continuando con otro objetivo de la investigación, comparamos y analizamos la existencia de diferencias entre las estrategias identificadas tanto por docentes como por

estudiantes como favorecedoras del rendimiento académico en los exámenes orales. Les preguntamos a los estudiantes cuáles eran las estrategias implementadas por los docentes que más les ayudaron a reducir su estado de ansiedad y agrupamos estas respuestas en las mismas grandes categorías: Estrategias relacionales/vinculares (empatía, humor, lenguaje no verbal y comentarios distractores) y Estrategias de enseñanza y aprendizaje (retroalimentación positiva, reformulación de las preguntas, mayor tiempo para elaborar las respuestas). A diferencia de los docentes, la mayoría de los estudiantes encuestados respondió que las estrategias implementadas por los docentes que consideraron que más les ayudaron corresponden sólo a la categoría de estrategias relacionales/vinculares. En menor proporción, respondieron que corresponden sólo a la categoría de estrategias de enseñanza y aprendizaje o a ambas categorías.

Si se considera, al igual que Sarason y Mandler (1952), que la ansiedad ante los exámenes es una predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica ante situaciones de evaluación y se la caracteriza con aspectos tales como: la anticipación del fracaso, sus consecuencias negativas sobre la autoestima, la valoración social negativa y la pérdida de algún beneficio esperado, observamos que se describen aspectos que están relacionados con el vínculo con el otro más que con estrategias de enseñanza y aprendizaje. A partir de lo cual se podría inferir que debido a estos aspectos, los estudiantes con ansiedad ante exámenes orales eligieron como más efectivas las estrategias relacionadas con la categoría relacionales/ vinculares.

Como mencionamos anteriormente, los docentes (expertos y novatos), también consideran que las estrategias más efectivas son las relacionales/vinculares. Tanto la mayoría de los estudiantes como la mayoría de los docentes consideran que dentro de esta categoría, la mejor para ayudar a reducir la ansiedad, es la empatía. Consideramos que la empatía permite que el estudiante perciba la situación de examen, no tanto como evaluativa, sino más bien vincular y al docente, más que percibirlo como un calificador, lo percibe más humano.

En relación a las estrategias relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje observamos diferencias significativas. Para los docentes, la estrategia más efectiva en relación a esta categoría, es dar más tiempo para responder, en tanto que los estudiantes consideran esta estrategia no tan efectiva, ya que la menciona sólo una minoría.

En cambio, la estrategia más efectiva para ellos es la retroalimentación positiva, pero sólo un docente la menciona.

En este punto reforzaremos esta tendencia de los estudiantes a valorar a la retroalimentación positiva como estrategia efectiva. Recordemos lo mencionado por Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas, y Martínez (2012) sobre la ansiedad de evaluación. Ellos la definen como un concepto amplio que engloba todas aquellas situaciones en las que una persona percibe de forma amenazante el hecho de que se evalúe su nivel de competencia, sobre todo si ésta anticipa las consecuencias negativas derivadas de un mal desempeño. De esta manera, la retroalimentación positiva, y sobre todo al inicio del examen, ayudaría a contrarrestar esta anticipación de las consecuencias negativas, favoreciendo el rendimiento académico. Por ello, sería de gran importancia que los docentes pudieran implementarla con mayor frecuencia.

Continuando con la comparación entre las respuestas de docentes y estudiantes, notamos que si bien los docentes perciben la ansiedad de los estudiantes, en general poseen un conocimiento teórico adecuado de los indicadores de ansiedad, y afirman ayudarlos a disminuirla, los estudiantes perciben que no los ayudan. Entonces, ¿por qué los estudiantes con ansiedad elevada no perciben que los docentes utilizan estrategias para favorecer su rendimiento académico? Podría ser que los docentes efectivamente implementan estrategias para favorecer el rendimiento académico de estudiantes, pero que en general utilizan con mayor frecuencia las estrategias relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Teniendo en cuenta lo que afirma Sarason (1978), sobre el componente cognitivo de la ansiedad, donde el individuo malinterpreta y distorsiona la realidad, ya que magnifica las dificultades o las consecuencias negativas y además, subestima la propia habilidad para manejar y controlar la situación, en la situación de examen oral, el estudiante podría estar más atento a la magnificación de las dificultades y las consecuencias negativas y esto no dejaría lugar para percibir las estrategias más relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otra posible explicación podría relacionarse con que a los docentes se les dificulte más utilizar ERV que EPEA. ¿Podría ser cuestión del escaso tiempo con el que cuenta a la hora de evaluar, como argumentan Montes de Oca Recio y Machado Ramírez (2011)? Ellos plantean que una de las dificultades que podría tener el docente al llevar a la práctica la acción de crear estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje es que en el

contexto de universidades, que en general la matrícula es elevada, no se llega a conocer en profundidad al estudiante ni tampoco el docente cuenta con demasiado tiempo para implementar diferentes estrategias que ayuden al estudiante a reducir la ansiedad que provoca la situación de examen oral.

Además, debe tenerse en cuenta que quizá podría ser que los estudiantes no perciban como estrategias para reducir la ansiedad las relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje porque como ellos mismos señalaron, no las consideran estrategias efectivas.

Recordemos que la ansiedad ante los exámenes orales se encuadra, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), de la Asociación Psiquiátrica Americana (APA, 2013), dentro del Trastorno de Ansiedad Social o Fobia Social. Caracterizado por un temor acusado y persistente por una o más situaciones sociales en las que el sujeto se ve expuesto a la posible evaluación por parte de los demás, temiendo actuar de un modo que resulte humillante o embarazoso. Aunque el individuo reconoce que este temor es excesivo o irracional, la exposición a la situación temida provoca casi invariablemente una respuesta inmediata de ansiedad, interfiriendo acusadamente con la rutina normal del individuo y provocando un malestar significativo. Desde esta definición podemos explicar por qué los estudiantes consideran como más efectivas las relacionadas con lo vincular. Lo relacional es el punto generador de mayor ansiedad. Tal vez para los estudiantes con un nivel más bajo de ansiedad, las estrategias docentes más efectivas podrían ser las relacionadas con procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que sus funciones cognitivas no han sido tan afectadas. Pero no así los estudiantes que tienen un nivel mayor de ansiedad, ya que no registrarían este tipo de estrategia. Por todo esto, y teniendo en cuenta que las estrategias de evaluación deberían estar al servicio del estudiante, sería importante que el docente pudiera esforzarse más en implementar estrategias relacionales/vinculares cuando tiene ante sí un estudiante con alta ansiedad en el examen, y apuntar a utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje con estudiantes menos ansiosos, o con los mismos, pero una vez disminuida esa ansiedad.

Ahora, con respecto al proceso evaluativo en sí, quisiéramos destacar lo conceptualizado por Camillioni, Celman, Litwin y Palou de Maté (1998), Álvarez-Méndez (2008), Padilla-Carmona, Gil-Flores (2008), quienes consideran la evaluación como un proceso reflexivo, didáctico y optimizador de los aprendizajes y cuya única finalidad no es la

certificación. Por otro lado, si bien consideramos importante calificar, es necesario que la evaluación no sea sinónimo de resultado. Para lograr esto, el desafío para los docentes será no sólo relacionar la evaluación con la acreditación, en donde solamente se tienen en cuenta los contenidos adquiridos por el estudiante y qué calificación obtiene a partir de ello, sino además relacionarla como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en donde se debe tener en cuenta quién es ese estudiante y cómo aprende. Y además, considerar para la calificación otras instancias de evaluación que no sean solamente los exámenes.

Siguiendo con esta línea, un docente encuestado realizó el siguiente comentario:

“Me parece importante que se concientice respecto a entender la evaluación oral como una instancia de aprendizaje. Considero que la situación de examen oral es una instancia más de aprendizaje donde se puede dar un cierre de la materia. Por lo tanto, el docente debe generar las mejores condiciones para que el estudiante se sienta seguro, no amenazado. Debe efectuarse una explicación clara y detallada de los aspectos deficitarios y problemáticos que se juegan en la evaluación y sugerencia de modos de prepararse para la evaluación”.

Aquí también se estaría aludiendo a otro concepto importante, el feedforward o pro-alimentación (Knight, 2006), que incluye información que pretende ayudar al estudiante a que en el futuro haga mejor tareas similares.

Coincidiendo con la idea expresada por este docente, un estudiante opina lo siguiente:

“Me parece que ya que se supone que un examen es una instancia de aprendizaje, deberían apuntar más a eso y no sólo a ver que es lo que el alumno no puede desarrollar bien. La instancia es de aprendizaje para los dos: profesor y alumno, cada uno en su rol”.

Este comentario nos lleva a reflexionar sobre el papel que le da el docente a esta instancia de evaluación y preguntarnos sobre qué tipo de estudiante quiere formar el docente y para qué. Coincidimos con Camillioni et al. (1998), cuando afirman que la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, y para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza de esos aprendizajes.

Por último, quisiéramos compartir algunas propuestas que realizaron los docentes para abordar esta temática. Las mismas estuvieron relacionadas con la necesidad de generar un espacio (curso, taller, consultoría, momento dentro de la clase) en donde se concientice a la comunidad educativa respecto de cómo incidir para que la ansiedad de los estudiantes no determine su desempeño en los exámenes orales.

El presente trabajo permitió conocer en profundidad la opinión de los protagonistas más allá del conocimiento teórico que se pueda explorar sobre esta temática y realizar un aporte que ayude a docentes y estudiantes a mejorar sus estrategias a la hora de evaluar y ser evaluados en situaciones de examen oral, y de ésta manera, mejorar el rendimiento académico de las personas que poseen ansiedad ante los exámenes orales. Por tal motivo, fue muy productivo y significó para las autoras del mismo un espacio de análisis y reflexión sobre la temática planteada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2004). *La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica*. Conferencia del II Congreso Internacional de Educación: La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Litoral.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Quinta Edición). Washington DC, EEUU: Autor.
- Ávila Toscano, J.H., Hoyos Pacheco, S. L., González, D. P. y Cabrales Polo, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipo de prueba y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *En: Revista Psicogente*, 14(26). Recuperado de: <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/278/269>.
- Avolio de Cols, S.N. y Marti, M.C. (1982). *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Ayora, A. (1993). Ansiedad en Situaciones de Evaluación o Examen en Estudiantes Secundarios de la Ciudad de Loja (Ecuador). *En: Revista Latinoamericana de Psicología*, 25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80525305.pdf>.
- Barlow, D. H. y Durand, M. (2001). *Psicología anormal: Un enfoque integral*. México: Thomson Learning.
- Bertoglia Richards, L. (2005) El estudiante ansioso, una forma de enfrentar el problema. *En Psicoperspectivas: Revista de la escuela de Psicología*. Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Brannon, L. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid, España: Paraninfo.
- Camilloni, A.; Celman, S; Litwin, E. y Palou de Maté, M. C (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Celman, S. (2003). *Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*. Material interno del Seminario de Evaluación correspondiente a la Carrera de Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Celman, S. (2004). *Formación docente: Una mirada desde las prácticas. Pensar las prácticas desde el campo de la evaluación educativa*. Material interno del Seminario de Evaluación correspondiente a la Carrera de Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Celman, S. (2006). *Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario*. Material interno del Seminario de Evaluación correspondiente a la Carrera de Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Cía, A. H. (2006). *Cómo superar el pánico y la agorafobia: Manual de autoayuda*. Buenos Aires, Argentina: Polemos.
- De Ketele, J. M (1984) *Observar para educar: Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid, España: Visor. Recuperado de: https://dpegp.files.wordpress.com/2011/05/eedu_de_ketele1.pdf.
- Furlan, L., Kohan Cortada, A., Piemontesi, S. y Heredia, D. (2008) Autorregulación de la Atención, Afrontamiento y Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios. *XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.aacademica.com/000-032/306.pdf>.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, España: Morata.
- Grandis, A. (2005). Ansiedad e Interacción Lingüística Ante Exámenes: su relación con el Rendimiento Académico. *Revista: Cronia* 5(1). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Grandis, A. (2009). *Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Recuperado de http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/grandis_amanda_mercedes.pdf.

- Hernández Pozo, M., Coronado Álvarez, O., Araujo Contreras, V. y Cerezo Reséndiz, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y autoevaluación. En: *Acta Colombiana de Psicología*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79811102>.
- Iruarrizaga, I. y Salvador Manzano, M. E. (1999). Intervención cognitivo conductual en los problemas de ansiedad de evaluación: Tratamiento de un caso. En: *Revista electrónica de Psicología*, 3(1). Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom>
- Miguel Tobal, J.J. y Escalona, A. (1996). Ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. En: *Revista Ansiedad y Estrés*, 2(2-3). Recuperado de: <http://www.ansiedadyestres.org/revista-de-la-seas>
- Mondéjar García, A. (2009). *Características clínicas y tratamiento de la ansiedad académica y ante los exámenes como fobia específica de tipo situacional*. Recuperado de: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/1922/1/AngelMondejar2009.pdf>
- Montes de Oca Recio, N. y Machado Ramírez E. F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. En: *Revista Humanidades Médicas*, 11(3). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202011000300005
- Padilla Carmona, M. T. y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. En: *Revista española de pedagogía*. Año LXVI, nº 241. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://revistadepedagogia.org>
- Piemontesi, S. E. y Heredia D. E. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. En: *Revista Anales de Psicología*, 20(1). Universidad de Murcia. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v25/v25_1/12-25_1.pdf
- Piemontesi, S. E., Heredia D. E., Furlan, L. A., Sánchez-Rosas, J. y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés

académico en estudiantes universitarios. En: *Revista anales de psicología*, 28(1). Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps>

- RAE. (2014). Diccionario de la Lengua Española (Vigésima Tercera Edición). Recuperado de <http://www.rae.es/drae>
- Rosário, P., Núñez, J.C., Salgado, A., González-Pienda, J. A., Valle, A; Joly, C. y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. En: *Psicothema*, 20(4). Recuperado de: www.psicothema.com
- Rubio Alcalá, F (2002) Una forma de reducir la ansiedad en los exámenes orales de inglés como lengua extranjera: técnica de reevaluación positiva. En: *Estudios de lingüística inglesa aplicada*. Elia. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/elia/3/10.%20rubio.pdf>
- Valero Aguayo, L. (1999). Evaluación de la ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. En: *Anales de Psicología*, 15(2). Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/08v97_10caex.pdf
- Vallejos, S. (22 de octubre de 2005). Como superar el temor que genera un examen oral. *Diario La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar>

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer a las siguientes personas que posibilitaron el desarrollo y la culminación del presente trabajo:

- A Mg. Marcela López y Esp. Liliana Bakker, quienes en calidad de directora y codirectora, nos brindaron sus conocimientos y su experiencia en el campo de la docencia e investigación y en especial, su tiempo, apoyo y contención cuando veíamos muy lejana la finalización de este trabajo.
- A los docentes y estudiantes de la carrera de Lic. en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata que participaron y que con sus aportes permitieron la elaboración de este trabajo.



62

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DOCENTES HACIA ALUMNOS CON ANSIEDAD ANTE EXÁMENES ORALES

La presente encuesta tiene como finalidad recabar información en el marco de un proyecto de investigación para la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades UNMDP. Consideramos muy valioso el aporte que puedas realizar. Toda la información que recibamos será estrictamente **confidencial y anónima**. Agradecemos y valoramos la colaboración que puedas brindarnos.

Edad: Sexo:.....

Profesión:.....Cátedra a la que pertenece.....

Cargo:..... Antigüedad en el cargo:.....

Antigüedad en la toma de exámenes orales.....

A continuación le presentamos una lista de preguntas en relación a la ansiedad de los alumnos de la Facultad de Psicología ante exámenes orales y las estrategias que implementan los docentes para ayudarlos a reducir esa ansiedad. Lea atentamente las preguntas y responda cada una de ellas de la manera más sincera posible.

1. *¿Cree UD que la ansiedad ante exámenes orales puede influir sobre el rendimiento académico de los alumnos? Señale con una cruz la respuesta correcta.*

Sí

No

1.1. *Si la respuesta es Sí, describa de qué manera piensa que influye.*

.....
.....
.....

2. *¿Reconoce indicadores de ansiedad académica que puede presentar un alumno ante un examen oral? Señale con una cruz la respuesta correcta.*

Si *No*

2.1. *Si la respuesta es Sí, mencione los indicadores de ansiedad que reconoce.*

.....
.....
.....
.....

3. *En caso de reconocer que un alumno presenta ansiedad ante un examen oral ¿utiliza estrategias para favorecer su rendimiento académico? Señale con una cruz la respuesta correcta.*

Si *No*

3.1. *Si la respuesta es Si, describa las estrategias que utiliza.*

.....
.....
.....

.....
.....
.....

3.2.1 ¿Cuáles cree más efectivas? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

3.3 ¿Cuáles cree menos efectivas? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

4. En caso que considere necesario puede realizar algún comentario en relación a la temática planteada.

.....
.....
.....
.....

¡Muchas gracias por tu colaboración!

ANEXO II

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES ORALES

La presente encuesta tiene como finalidad recabar información en el marco de un proyecto de investigación para la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades UNMDP. Consideramos muy valioso el aporte que puedas realizar. Toda la información que recibamos será estrictamente **confidencial y anónima**. Agradecemos y valoramos la colaboración que puedas brindarnos.

Edad:Sexo:

Año de Ingreso a la Carrera de Psicología:.....Año que estás cursando:...

..... Cantidad de cursadas aprobadas:.....Cantidad de finales

rendidos:.....Cantidad de finales adeudados:.....

A continuación te presentamos una lista de situaciones que pueden ocurrir antes o durante de rendir un examen oral Lee atentamente las preguntas y marca con una cruz (X) en la casilla que consideres que representa tu respuesta. No hay respuestas correctas o incorrectas. Trata de ser lo más sincero/a posible.

	SITUACIONES	NUNCA	A VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE
1	Me preocupan mucho los exámenes orales.				
2	Tengo palpitaciones, opresión en el pecho, me falta el aire, respiro muy rápido cuando voy a rendir un examen oral.				
3	Durante el examen oral mi postura parece forzada, rígida, poco natural.				
4	Duermo mal la noche anterior a un examen oral.				
5	Siento molestias en el estómago antes o durante el examen oral: nauseas, mareo, diarrea.				
6	Se me "cierra el estómago", no				

	puedo comer; o como continuamente, demasiado.				
7	Cuando hablo frente al profesor las ideas se me confunden y se mezclan, y/o "se me pone la mente en blanco".				
8	Me asaltan pensamientos como: voy a desaprobarme, no sé nada, voy a hacer el ridículo.				
9	Pienso que no voy a poder aprobar el examen, aunque haya estudiado.				
10	Para mí supone una tranquilidad o alivio cuando, por cualquier razón, se aplaza el examen.				
11	Me pone nervioso/a saber que el profesor me está observando, esperando mi respuesta.				
12	Tartamudeo, me cuesta explicarme.				
13	Me tiemblan las manos, tengo hormigueos en los brazos y piernas.				
14	Momentos antes de rendir el examen oral tengo la boca seca y me cuesta tragar.				
15	Sudo. Siento escalofríos o tengo sofocos.				
16	Siento miedo y estoy tenso antes y durante un examen oral.				
17	Me siento triste, lloro con facilidad antes de rendir un examen oral.				
18	Mientras estudio para un examen oral me encuentro en un constante estado nerviosismo.				
19	Aunque hablo con fluidez con mis amigos, no encuentro palabras para expresarme en un examen oral.				
20	Al momento de rendir un examen oral o al ver al profesor, no tolero mi nerviosismo y me voy.				

¡Muchas gracias por tu colaboración!

ANEXO III

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DOCENTES HACIA ALUMNOS CON ANSIEDAD ANTE EXÁMENES ORALES

La presente encuesta tiene como finalidad recabar información en el marco de un proyecto de investigación para la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades UNMDP. Consideramos muy valioso el aporte que puedas realizar. Toda la información que recibamos será estrictamente **confidencial y anónima**. Agradecemos y valoramos la colaboración que puedas brindarnos.

Edad: **Sexo:** **Año de Ingreso a la Carrera de Psicología:** **Año que estás cursando:** **Cantidad de cursadas aprobadas:** **Cantidad de finales rendidos:** **Cantidad de finales adeudados:**

1. A continuación te presentamos una lista de preguntas en relación a la ansiedad ante exámenes orales y las estrategias que implementan los docentes para ayudarte a reducir esa ansiedad. Lee atentamente las preguntas y marca con una cruz (X) en la casilla que consideres que representa tu respuesta. No hay respuestas correctas o incorrectas. Trata de ser lo más sincero/a posible.

		NUNCA	A VECES	FRECIENTEMENTE	SIEMPRE
1	¿El docente se da cuenta de tu estado de ansiedad ante la situación de examen oral?				
2	¿El docente te hace algún comentario en relación a tu estado de				

	ansiedad?				
3	¿El docente se muestra preocupado por tu estado de ansiedad?				
4	¿El docente intenta ayudarte para que tu ansiedad disminuya?				
5	¿El docente te dice que te relajes dándote la posibilidad de salir del aula y volver a entrar cuando te sientas más tranquilo?				
6	Si no respondes a sus preguntas, ¿el docente te ayuda para que puedas armar la respuesta, te da algún lineamiento para poder responder?				
7	¿El docente implementó alguna estrategia que te haya ayudado en el exámen?				
8	¿El docente hace algún comentario o cuenta algún chiste para disminuir tu estado de ansiedad?				
9	¿El docente tiene en cuenta que ante una pregunta que no respondes, el motivo puede ser que los nervios no te dejan contestarla y no por desconocimiento del tema?				

