

Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición

Sebastián Eduardo Piemontesi* y Daniel Esteban Heredia

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Resumen: El modelo transaccional del afrontamiento desarrollado por Lazarus y Folkman (1984) ha sido el más aceptado en la investigación sobre afrontamiento. Sus aportes han permitido el estudio de los exámenes como una situación de estrés específica caracterizada como un proceso complejo con cambios significativos en el uso de varias estrategias a través de sus distintas etapas. Si bien existen numerosos estudios y medidas de afrontamiento creadas a partir de este modelo, sus desarrollos se han complementado con las contribuciones del modelo multiaxial del afrontamiento y el modelo del afrontamiento proactivo, los cuales destacan la capacidad de los vínculos y redes sociales para determinar las conductas de afrontamiento, así como la capacidad individual para anticiparse a las situaciones de estrés autorregulando los procesos mentales y conductuales para buscar la mejor respuesta, respectivamente. Todos estos modelos han permitido desarrollar instrumentos de medición tanto generales como específicos a las situaciones de exámenes algunos de los cuales son descritos en este artículo.

Palabras clave: Afrontamiento ante exámenes; modelo transaccional; modelo multiaxial asociado; modelo proactivo; medición.

Title: Coping with exams: Developments of mayor theoretical models for its definition and measurement.

Abstract: The transactional model of coping developed by Lazarus and Folkman (1984) has been the most accepted model in research on coping. Its contributions have enabled the study of exams as a specific stress situation characterized as a complex process with significant changes in the use of various strategies through different stages. Although, there are numerous studies and coping measures created from this model, their developments have been complemented by the contributions of the multi-axial and proactive coping model, which highlights the capacity of social networks to identify coping behaviors as well as the ability to anticipate stressful situations by cognitive and behavioral processes to find the best strategies, respectively. All these models have developed instruments for measuring both general and specific to exams situations, some of which are described in this article.

Key words: Coping with exams; transactional model; associated multi-axial model; proactive model; measurement.

Introducción

El ámbito académico representa un conjunto de situaciones estresantes debido a que las personas pueden experimentar una falta de control sobre el nuevo ambiente generando respuestas de estrés, y en último término, fracaso académico (Martín Monzón, 2007). Las investigaciones en este ámbito han demostrado la existencia de índices notables de estrés en las poblaciones universitarias, especialmente en los primeros cursos de carrera y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes (Muñoz, 1999), y han destacado como estresores académicos más importantes el excesivo trabajo para la casa, los exámenes finales y el estudiar para los mismos (Martín Monzón, 2007). En este sentido, los exámenes y las situaciones evaluativas tienen consecuencias importantes para los estudiantes ya que pueden determinar el curso de la carrera académica y ocupacional de los mismos, por lo cual, afrontar de manera efectiva estas situaciones es importante para el bienestar psicológico y para el logro de las metas y aspiraciones académicas que ellos posean (Zeidner, 1995). El estudio del estrés en situaciones evaluativas ha brindado un marco de interés para muchas investigaciones ya que un examen comprende los elementos de los principales estresores ambientales: preparación para impedir la amenaza o el evento, confrontación con el estresor, incertidumbre acerca de los resultados, y afrontamiento ante las consecuencias (Carver y Scheier, 1995; Folkman y Lazarus, 1985),

sin embargo, los estudios sobre el afrontamiento ante los exámenes se han diferenciado progresivamente de los que estudian el afrontamiento en general y han destacado la importancia de evaluarlo como respuesta a una situación de estrés específica (Buchwald y Schwarzer 2003, Schwarzer y Buchwald, 2001; Stöber, 2004; Rost y Schermer 1997).

Si bien el campo de investigaciones sobre el afrontamiento ante exámenes es creciente y en los últimos años se han visto avances teóricos de importancia, no contamos con estudios de revisión en español sobre esta temática. Por esta razón, el objetivo de este artículo es describir, en primer lugar, los desarrollos del modelo transaccional en el estudio y medición del afrontamiento ante exámenes, partiendo de una introducción al concepto y características del constructo, y posteriormente, se describirán dos modelos que han brindado nuevos aportes teóricos y psicométricos en esta área, el modelo multiaxial del afrontamiento y el modelo del afrontamiento proactivo.

Concepto de afrontamiento

Lazarus y Folkman (1984) desarrollaron el Modelo Transaccional definiendo al afrontamiento como aquellos procesos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son valoradas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. Se caracteriza por un conjunto de respuestas ejecutadas para reducir de algún modo las cualidades aversivas de una situación estresante, como un intento del individuo para manejar los estresores. Brannon (2001) señala tres aspectos a considerar, primero, se trata de un proceso que cambia dependiendo si el sujeto ha experimentado resultados exitosos o no cuando se enfrentó

* **Dirección para correspondencia [Correspondence address]:** Sebastián Piemontesi o Daniel Heredia, Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología Universidad Nacional de Córdoba. Enrique Barros y Enfermera Gordillo. Ciudad Universitaria. (5000) Córdoba (Argentina). E-mail: piemontesi@psyche.unc.edu.ar o dheredia@psyche.unc.edu.ar

a una situación estresante; segundo, no sólo es una respuesta automática o fisiológica, si no también aprendida por la experiencia; y tercero, requiere de un esfuerzo para manejar la situación y restablecer la homeostasis o adaptarse a la situación. Para la conceptualización de afrontamiento, resulta importante considerar tres conceptos claves: (a) no necesita ser una conducta llevada a cabo completamente, sino que también puede considerarse como afrontamiento al intento o esfuerzo realizado; (b) este esfuerzo no necesita ser expresado en conductas visibles, si no que también puede consistir en cogniciones; y (c) la valoración cognitiva de la situación como desafiante o amenazante es un prerrequisito para iniciar los intentos de afrontamiento (Schwarzer y Schwarzer, 1996). Este modelo también define al afrontamiento como un proceso insertado en un contexto y por lo tanto las respuestas pueden no sólo variar a través de los contextos, si no también cambiar de acuerdo a condiciones externas y como función de las habilidades con las que es aplicado. De esta manera, las estrategias de afrontamiento efectivas en una situación de examen pueden no serlo en el contexto de conflictos familiares, desorden emocional, distrés ocupacional, o grave estrés traumático. Otros de los aportes más importantes de este modelo es el de proponer que las estrategias no deberían ser juzgadas como adaptativas o desadaptativas, el asunto debería ser para quién y bajo qué circunstancias un modo particular de afrontamiento tiene consecuencias adaptativas, en lugar de una categorización indiscriminada como adaptativo contra desadaptativo. Por ejemplo, la orientación a la tarea puede ser una estrategia adaptativa durante las tempranas fases de un examen, cuando algunas cosas pueden ser hechas frente a la situación, mientras que hacerse ilusiones o buscar apoyo emocional puede ser más adaptativo después de realizado el examen (Zeidner; 1995).

El afrontamiento depende de las capacidades, internas o externas, con los que cuenta la persona para hacer frente a las demandas del acontecimiento o situación potencialmente estresante (Navarro, 2000). Estos elementos son llamados Recursos de Afrontamiento y es posible distinguirlos en: A) *Físicos y biológicos*: que incluye a todos los elementos del ambiente y los recursos orgánicos del sujeto. Por ejemplo la nutrición adecuada, clima, estructura de su vivienda, padecimientos inmunológicos, entre otros; B) *Psicológicos o psicossociales*: comprenden desde la capacidad intelectual de la persona, el nivel de dependencia o autonomía, las creencias, valores y habilidades en la resolución de problemas; C) *Recursos sociales*: incluyen desde las habilidades sociales, hasta el apoyo social, es decir la red de relaciones que el sujeto establece y que propician alternativas funcionales para afrontar las consecuencias. Estos recursos juegan un papel de importancia dentro del proceso de afrontamiento ya que pueden influir en la elección de las estrategias de afrontamiento a ser empleadas. Por ejemplo, un recurso social como la confianza interpersonal de los estudiantes con sus profesores, predice de manera significativa el uso de apoyo social de los estudiantes durante los exámenes orales (Buchwald y Schwarzer 2003).

Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, Gruen y DeLongis (1986), proponen la identificación de dos procesos mediadores esenciales de la relación persona-ambiente, la evaluación o valoración cognitiva y el afrontamiento. A su vez son descritos como una secuencia que consiste en tres subprocesos: (1) *Evaluación primaria*, consiste en percibir y evaluar una situación como involucrando amenaza, desafío, daño o beneficio para uno mismo. (2) *Evaluación secundaria*, implica traer a la mente una variedad de potenciales respuestas a la situación evaluada como estresante o desafiante de acuerdo a las posibilidades y recursos personales de afrontamiento. Por ejemplo, la evaluación secundaria en una situación de examen puede consistir en valoraciones específicas sobre el contexto como: de qué manera se espera que sea la dificultad del suceso, si algo puede ser hecho para prevenir el fracaso y mejorar las probabilidades de éxito, cuánto control uno tiene sobre los resultados, y cómo llevarlo a cabo (Folkman y Lazarus, 1985). Además, la evaluación secundaria implica evaluar las respuestas particulares a cada situación específica (Lazarus y Folkman, 1984). Las evaluaciones primaria y secundaria convergen en determinar si la transacción persona-ambiente es vista como significativa para su bienestar, pudiendo ser amenazadora (contiene la posibilidad de daño o pérdida) o desafiante (conlleva la posibilidad de dominio o beneficio). Desafío y amenaza son consideradas como valoraciones anticipatorias del potencial daño o beneficio a obtener en un evento próximo. Por otra parte, las valoraciones de daño y beneficio están vistas como evaluaciones de posibles resultados producto del afrontamiento de la situación. (3) *Respuestas específicas de afrontamiento*, es la puesta en marcha de las estrategias de afrontamiento. En este sentido, la importancia de los procesos de valoración puede verse reflejada en un estudio de Carver y Scheier (1995) donde se evaluaron las valoraciones y emociones previas a un examen y las estrategias de afrontamiento posteriormente elegidas por los estudiantes. Los resultados indicaron que aquellos que percibieron la situación de examen como desafiante utilizaron más afrontamiento orientado al problema, mientras que aquellos que la percibieron como amenazante usaron menos de esa estrategia. En cambio, los estudiantes que valoraron que podrían ser dañados (valoración asociada a emociones de enojo, culpa y desaprobación) utilizaron más uso de alcohol, distanciamiento mental y apoyo social.

Estilos, respuestas y categorización general

Existe una importante distinción en la literatura entre estilos de afrontamiento, y respuestas de afrontamiento (Parker y Endler, 1992). Los estilos de afrontamiento se entienden como predisposiciones de la personalidad que trascienden la influencia del contexto situacional y el tiempo. Su estudio se caracteriza por destacar la estabilidad del afrontamiento en diferentes situaciones, más que el cambio en el uso de estrategias. Por otra parte, las respuestas de afrontamiento se entienden como pensamientos y conductas particulares que son llevadas a cabo en respuesta a situaciones estresantes y

que pueden cambiar con el tiempo. Fernández-Abascal (1997) describe a las respuestas como procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes. Por estos motivos existen tanto investigaciones que han enfatizado la necesidad de estudiar el proceso de afrontamiento durante el curso de una situación de estrés (Folkman y Lazarus, 1985), como las que se han interesado en estudiar la estabilidad trans-situacional de las conductas de afrontamiento (Zeidner, 1994). Existen evidencias de que los individuos pueden diferir en sus patrones o estilos de afrontamiento, pero es también evidente que los factores específicos situacionales juegan un rol de suma importancia en las reacciones de afrontamiento (Endler, Kantor y Parker, 1994). En la investigación, esta diferencia entre estilos y estrategias suele ser evaluada utilizando el mismo instrumento pero modificando la consigna, por ejemplo el inventario "COPE" de Carver, Scheier y Weintraub (1989) puede utilizarse para identificar tanto las estrategias empleadas de forma habitual ante situaciones de estrés (estilos) como las estrategias usadas en una situación estresante específica (respuestas) de la vida de las personas.

En lo que respecta a la evaluación, los investigadores han desarrollado numerosos instrumentos para clasificar la gran variedad de estrategias de afrontamiento posibles, sin embargo existe un consenso basado en el modelo transaccional sobre las que podrían considerarse como las principales (Zeidner, 1995): (A) *Estrategias Orientadas al Problema*, que tienden a dirigir o solucionar el problema para eliminar el estrés, e incluirían afrontamiento activo, planificación, reinterpretación positiva y crecimiento personal, supresión de actividades distractoras, aceptación y refrenar el afrontamiento, entre otras; (B) *Afrontamiento Orientado a la Emoción*, dirigido a regular, reducir, o eliminar el estrés emocional relacionado a la situación de estrés, que incluiría búsqueda de apoyo social instrumental y emocional, centrarse en las emociones y desahogarse, entre otras; y (C) *Afrontamiento Orientado a la Evitación*, referido al uso de estrategias evasivas dirigido a rodear o evitar la situación estresante, que incluiría distanciamiento conductual y mental, negación y/o humor, entre otras.

Afrontamiento ante exámenes desde el modelo transaccional

El modelo desarrollado por Lazarus y Folkman ha sido el más aceptado en la investigación sobre afrontamiento y sus aportes han permitido el estudio de los exámenes como una situación de estrés caracterizada como un proceso complejo con cambios significativos en el uso de varias estrategias a través de distintas etapas. Claramente, una situación de examen no es un evento unitario e implica una compleja serie de etapas relacionadas con el preparativo formal a la evaluación (Lazarus, 1993). Por consiguiente, las investigaciones de Folkman y Lazarus (1985) y Carver y Scheier (1995) sugieren

que los exámenes, como otras situaciones estresantes de la vida real, tienen cuatro fases distintas:

- (1) La fase *Anticipatoria*: Es una fase preparatoria al examen que constituye un periodo de advertencia con respecto a la inminencia de una situación evaluativa y la concomitante preparación para el próximo examen. Así, una vez que un estudiante reconoce la proximidad de un examen, se preocupa por las demandas, posibilidades, y restricciones relacionadas con el futuro examen. Los estudiantes están usualmente preocupados acerca de cómo prepararse mejor y cómo regular los sentimientos y emociones adversas asociadas, además se espera que sientan elevada incertidumbre durante la etapa anticipatoria pudiendo anticipar resultados positivos o negativos. Esto significa que los estudiantes pueden experimentar emociones amenazantes y desafiantes durante las tempranas etapas de una situación evaluativa. Las actividades de afrontamiento orientadas al problema podrían ser consideradas efectivas en esta etapa porque algunas cosas todavía pueden ser hechas para aumentar la probabilidad de éxito, mientras que al mismo tiempo, el afrontamiento orientado a la emoción puede ser necesario para ayudar a aliviar las tensiones y ansiedades circundantes.
- (2) En la fase de *Confrontación*, los estudiantes hacen el examen. El estudio del afrontamiento y la emoción en esta etapa no ha sido muy funcional o exitoso porque los procedimientos de investigación (tomando escalas para completar a los examinados cada 15 minutos durante el examen) tienden a interferir con la verdadera toma del mismo. A pesar de esto, varios estudios han tratado de evaluar objetivamente cómo los estudiantes en realidad sienten y piensan acerca del examen en esta etapa crítica, bajo condiciones evaluativas "in vivo". La ansiedad, particularmente el componente emocional, se espera alcance el máximo nivel durante los primeros momentos del verdadero encuentro con el examen. La preocupación, el componente cognitivo de la ansiedad frente a los exámenes, puede ser relativamente más estable durante el mismo (Zeidner, 1991). También los estudiantes pueden emplear una variedad de estrategias incluyendo las orientadas a la tarea y otras técnicas paliativas para manejar el estrés, como puede ser la búsqueda de apoyo social.
- (3) La Fase de *Espera* se refiere a la fase "post-examen": Los estudiantes ya han rendido pero las calificaciones aún no han sido anunciadas. La incertidumbre acerca de la naturaleza, cualidades y atmósfera del examen han sido ya resueltas o significativamente reducidas, y la retroalimentación del examen puede ayudar a los examinados a predecir su rendimiento razonablemente bien. Sin embargo, los individuos pueden aún sentir aprehensión por los resultados. Una disminución en el afrontamiento instrumental u orientado a la tarea puede ser esperada en esta etapa (a causa de que poco puede ser hecho para mejorar las oportunidades para el éxito en el examen), junto con un incremento concomitante en el afrontamiento orientado a la emoción para liberar la acumulación de tensión.

(4) La etapa de Resultados constituye la última fase de la situación estresante. Después que las notas son presentadas, los estudiantes finalmente saben cuán bien han rendido en el examen. Toda incertidumbre acerca del resultado está resuelta en esta etapa, y las preocupaciones de los estudiantes se vuelven a la importancia de lo que realmente ha pasado y sus implicaciones (daño o beneficio).

Modos de afrontamiento específicos a exámenes

Folkman y Lazarus (1985) examinaron las estrategias de afrontamiento en una muestra de 108 estudiantes durante las etapas anticipatoria, de espera y de resultados de un examen parcial. En cada etapa del examen los estudiantes informaron usar combinaciones de la mayoría de las formas de afrontamiento orientadas al problema y la emoción más que sólo una forma o la otra. De hecho, prácticamente todos los estudiantes usaron afrontamiento orientado en el problema y por lo menos una forma de afrontamiento dirigido a la emoción durante las tres fases del examen con el fin de afrontar sus ansiedades. El afrontamiento orientado al problema durante la etapa anticipatoria fue seguramente para estudiar para el examen. Similarmente, las dos formas de afrontamiento orientadas a la emoción (enfaticando el optimismo y búsqueda de apoyo social) fueron en esta etapa constantemente decreciendo. El distanciamiento fue la estrategia más frecuentemente empleada durante la etapa de espera, presumiblemente porque el distanciamiento es útil cuando hay poco que hacer salvo esperar. Si bien hubo una significativa disminución en el apoyo social instrumental desde el periodo anticipatorio al de espera, hubo un incremento concomitante en el apoyo social emocional. Así, los participantes que buscaron apoyo instrumental durante la etapa anticipatoria, para ayudar a prepararse para el examen, cambiaron al apoyo emocional durante la fase de espera para asegurarse tranquilidad y confort posteriormente. Después del anuncio de las notas, las respuestas de afrontamiento fueron influidas principalmente por diferencias individuales en el rendimiento.

Un estudio de Carver y Scheier (1995), brindó datos sobre afrontamiento situacional y valoraciones en una muestra de 125 universitarios durante las etapas anticipatoria, de espera, y de resultados de un examen introductorio a la psicología. En general, las conductas de afrontamiento orientadas al problema fueron empleadas más frecuentemente a lo largo del examen que aquellas caracterizadas como potencialmente disfuncionales. Los estudiantes informaron elevados niveles de afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades distractoras, y aceptación para afrontar la situación del examen. Al mismo tiempo mostraron bajos niveles de negación, distanciamiento mental, distanciamiento conductual, y uso de alcohol. Las respuestas de afrontamiento orientadas al problema (Ej.; Afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades distractoras, uso de apoyo instrumental, aceptación) fueron elevadas durante el periodo previo al

examen, pero disminuyeron posteriormente quedando relativamente estables después de ese momento. Ciertas reacciones paliativas (Ej. Uso de apoyo social emocional y distanciamiento mental) declinaron significativamente después que los puntajes de los exámenes estuvieron disponibles. Solamente la estrategia de afrontamiento de negación tendió a incrementarse a lo largo de la transacción estresante.

Afrontamiento y género

En lo que respecta a las diferencias de género encontradas en situaciones de examen, los resultados son coincidentes con los estudios sobre afrontamiento general. Stöber (2004) identificó diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento en relación al sexo, donde las mujeres estudiantes presentaron mayor búsqueda de apoyo y orientación a la tarea y preparación, aunque menor evitación que los varones. Buchwald y Schwarzer (2003) informaron que las mujeres de su muestra de investigación presentaban mayor acción instintiva (una dimensión del afrontamiento activo-antisocial) y mayor búsqueda de apoyo social que los hombres. Heredia, Piemontesi, Furlán y Pérez (2008) encontraron que las mujeres estudiantes presentaron mayor búsqueda de apoyo y orientación a la tarea que los varones para afrontar la ansiedad y la incertidumbre pre-examen, pero no encontraron diferencias significativas con respecto a la evitación.

Afrontamiento y rendimiento en exámenes

Los informes sobre la naturaleza de la asociación entre conductas de afrontamiento y rendimiento en una situación evaluativa han sido diversos, ya que la mayor parte de los estudios demuestran poca correlación entre estas dos variables. Bolger (1990) informó una relación no significativa entre las respuestas de afrontamiento de estudiantes universitarios evaluados 10 días previos al examen, y rendimiento en un examen de admisión a medicina. Similarmente, Carver y Scheier (1995) encontraron que las respuestas de afrontamiento de los estudiantes universitarios no graduados antes de un examen generalmente no predicen sus notas en el examen, salvo para distanciamiento mental el cual está inversamente relacionado con las notas obtenidas. Otros estudios también han informado de efectos predictivos no significativos del afrontamiento en relación al rendimiento (Edelmann y Hardwick, 1986), y se ha demostrado que las conductas de afrontamiento llevadas a cabo por los estudiantes para controlar la ansiedad e incertidumbre pre-exámenes no están relacionadas con el rendimiento académico, ya que es probable que el afrontamiento ejerza una influencia indirecta sobre el rendimiento académico, moderando los efectos de la ansiedad ante los exámenes (Heredia, *et al.*, 2008).

Por otra parte, existen otros estudios como el de Edwards y Trimble (1992) en donde se encontró que las respuestas de afrontamiento de orientación a la tarea y orienta-

ción a la emoción fueron predictoras significativas del rendimiento para 75 estudiantes de psicología, sin embargo los estilos de afrontamiento no tuvieron efectos similares. Por otro lado, la evitación, medida como estilo o como respuesta, fue inversamente relacionada con rendimiento. Similarmente, Klinger (1984) encontró que las conductas de afrontamiento instrumental (estudiar, leer, etc.) previas al examen fueron relacionadas con los resultados en el examen. El autor sugiere que ciertas conductas de afrontamiento instrumentales propicias para el rendimiento en el examen pueden aumentar las probabilidades para rendir satisfactoriamente. En otro sentido, evitar un examen importante puede resultar negativo para el rendimiento porque los estudiantes no emplearían el tiempo adecuado para la preparación y pueden ser deficientes en su dominio de las destrezas e informaciones necesarias para rendir bien el examen. Endler *et al.* (1994) informaron que el afrontamiento orientado a la tarea se relaciona con las notas de los exámenes, pero sólo entre los estudiantes varones, concluyendo que aquellos que se enfocan en la tarea para prepararse para el examen obtienen mejores notas que aquellos que no lo hacen.

Afrontamiento y resultados adaptativos

Si bien, el afrontamiento orientado a la emoción o evitación puede ayudar manteniendo un equilibrio emocional, una respuesta efectiva a una situación de examen aún necesita de actividades de solución del problema para controlar la amenaza y obtener resultados positivos. El afrontamiento activo provee un sentido de dominio sobre el estresor, orienta la atención al problema y utiliza la energía para controlar la amenaza. Las estrategias no orientadas a la solución del problema son más usadas cuando la fuente del estrés no es clara, cuando hay una falta de conocimiento acerca de la modificación del estrés, o hay poco que uno pueda hacer para eliminarlo (Pearlin y Schooler, 1978). Así, hay un incremento en la evidencia de que el uso de ciertas estrategias, incluyendo afrontamiento activo, análisis lógico, planificación decidida, revaloración positiva, supresión de actividades distractoras, aceptación y uso del humor, pueden ser adaptativos en una variedad de situaciones incluyendo a los exámenes (Carver, *et al.*, 1989). Por otra parte, el distanciamiento conductual o mental, focalizarse en las emociones y desahogarse, y las estrategias de reducción de tensión (Ej.: uso de alcohol y drogas) son generalmente consideradas como tácticas de afrontamiento disfuncionales. Si bien el uso moderado de algunas tácticas para afrontar exámenes (Ej.: fumar cigarrillos, glotonería) pueden servir como un mecanismo de regulación de los afectos y servir para reducir los afectos negativos, si se practican en exceso pueden ser injuriosos para la salud (Wills, 1986).

Los investigadores a menudo se enfrentan a un dilema en cómo tratar estrategias que tienen múltiples funciones como conductas de evitación, negación, o volverse a la oración y a la religión (Carver *et al.*, 1989). Por ejemplo, un estudiante puede inclinarse a la religión para afrontar los exá-

menes como un recurso de apoyo emocional, como un vehículo de reforzamiento positivo y crecimiento, o incluso como una forma de afrontamiento activo. Ante la posibilidad de fallar en un examen, los sentimientos de indefensión y depresión pueden ser considerados como la creencia de que el destino de uno está en las manos de Dios, como en el caso de pérdida o privación. De manera similar, el afrontamiento de evitación tiene aspectos adaptativos y desadaptativos. Existen datos que indican que el afrontamiento de evitación, que refleja un distanciamiento temporal con el afrontamiento orientado al problema, está ligado positivamente con distrés (Aldwin y Revenson, 1987), y esto también sucede en una situación de examen (Zeidner, 1994). Sin embargo, se ha argumentado que la evitación es una táctica muy usada porque le brinda a la persona un alivio psicológico y una oportunidad de escapar de la constante presión de la situación estresante (Carver, *et al.*, 1992).

Medición del afrontamiento en exámenes desde el modelo transaccional

Conforme al modelo transaccional del estrés, algunas escalas desarrolladas para evaluar el afrontamiento en general han demostrado ser de utilidad para evaluarlo en situaciones de exámenes, por lo general estos instrumentos han sufrido modificaciones en sus consignas para identificar las estrategias que los estudiantes utilizan cuando se enfrentan a un examen. Las escalas desarrolladas por Folkman y Lazarus (1988) y Carver *et al.*, (1989) son las más reconocidas para la medición del afrontamiento ante el estrés en general y también han sido utilizadas para evaluarlo durante exámenes, además han provisto de un marco general a partir del cual se han desarrollado otros instrumentos (Stöber, 2004; Zuckerman y Gagne, 2003).

Folkman y Lazarus (1980) desarrollaron la "Ways of Coping Checklist" (WCC) la cual sugiere dos funciones principales del afrontamiento: Solución del Problema y Regulación de la Emoción. Puesto que esta clasificación para los autores no reflejó la complejidad y la riqueza del proceso de afrontamiento, realizaron una serie de análisis factoriales con diversos grupos de datos, generando otra versión del instrumento llamado "Ways of Coping Questionnaire" (WCQ, Cuestionario de Estilos de Afrontamiento) también conocido como "Ways of Coping" (WOC). El WCQ consiste en 66 ítems dentro de ocho escalas empíricamente derivadas (Folkman y Lazarus, 1988) con un formato de respuesta tipo Likert de cuatro puntos. Las subescalas con un ejemplo de ítem son las siguientes (1) Afrontamiento confrontativo, "*me mantuve de pie y luché por lo que deseé*"; (2) distanciamiento, "*hice como si nada hubiera sucedido*"; (3) auto-control, "*intenté guardar mis sentimientos para mi mismo*"; (4) búsqueda de apoyo social, "*hablé con alguien para conocer más sobre la situación*"; (5) aceptación de la responsabilidad, "*me critico o me hablo a mi mismo*"; (6) escape-evitación, "*esperaba que sucediera un milagro*"; (7) solución del problema planeando, "*hice un plan de la acción*".

y lo seguí"; (8) reevaluación positiva, "cambio o crezco como persona de una buena manera".

Carver *et al.*, (1989) desarrollaron el inventario "COPE", sobre la base de dos modelos teóricos: el modelo transaccional del estrés de Lazarus y el modelo de la autorregulación conductual (Carver y Scheier, 1981, 1983, 1985; Scheier y Carver, 1988). Además hicieron uso de medidas preexistentes las cuales contribuyeron en la formulación del cuestionario. A partir de los antecedentes teóricos fueron elaboradas a priori las diversas subescalas, que luego fueron probadas en una muestra de 978 estudiantes, preguntándoles qué hacen generalmente cuando están bajo considerable estrés. El análisis factorial produjo casi la misma estructura que fue prevista. La versión final del inventario del COPE contiene 13 escalas con cuatro ítems cada una: (1) Afrontamiento activo, que consiste en dar los pasos necesarios para eliminar la fuente del estrés, "hago lo que tiene que ser hecho, un paso a la vez"; (2) planificación, pensar y elaborar una estrategia de cómo afrontar el estresor, "hago un plan de acción"; (3) supresión de actividades distractoras, consiste en intentar evitar distraerse con otros pensamientos, "puse a un lado otras actividades para concentrarme en esto"; (4) refrenar el afrontamiento, se lo entiende como esperar hasta que aparezca la ocasión adecuada para actuar, "demoro hacer algo acerca de ello hasta que la situación lo permita"; (5) búsqueda de apoyo social por razones instrumentales, consiste en la búsqueda de consejo, asistencia o información de otra persona, "hablo con alguien para averiguar más sobre la situación"; (6) búsqueda de apoyo social por razones emocionales, a diferencia del anterior consiste en buscar apoyo emocional, "hablo con alguien acerca de cómo me siento"; (7) focalizarse en las emociones y desahogarse, es centrarse en el propio malestar emocional y desahogar los sentimientos, "dejé aflorar mis sentimientos"; (8) reinterpretación positiva y crecimiento personal, consiste en intentar sacar la parte positiva de la situación estresante para desarrollarse como persona, o ver la situación desde una perspectiva favorable, "aprendo algo de la experiencia"; (9) aceptación, es aceptar el hecho de que el suceso ha ocurrido y es real, "aprendo vivir con ello"; (10) religión, es aumentar las actividades religiosas, "puse mi confianza en Dios"; (11) distanciamiento conductual, reducir o renunciar al esfuerzo propio para afrontar el estresor, "simplemente dejo de intentar alcanzar mi objetivo"; (12) distanciamiento mental, distanciarse del estresor o de la fuente del estrés mediante fantasías o ensoñación, "sueño despierto sobre cosas diferentes de esta"; (13) negación, es intentar rechazar la realidad del problema, "me niego a creer que ha sucedido". Las primeras cinco fueron establecidas como subdimensiones del afrontamiento enfocado al problema, las cinco siguientes como afrontamiento enfocado a la emoción y las tres siguientes como evitación. En suma a las anteriores se agregaron con carácter experimental las escalas de *Humor*, que consiste en hacer bromas sobre el estresor y *Consumo de alcohol o drogas*, que consiste en tomar drogas o alcohol para hacer frente al estresor (Carver *et al.*, 1989, P. 280). La mayor parte de las escalas antedichas mostraron tener característi-

cas psicométricas satisfactorias (Carver y Scheier, 1993; Carver, Scheier, y Pozo, 1992).

Entre los estudios llevados a cabo para evaluar la estructura factorial de segundo orden del COPE se encuentra el trabajo de Ingledew, Hardy, Cooper y Jemal (1993) que encontraron tres factores de segundo orden que denominaron: Afrontamiento focalizado al Problema, Afrontamiento focalizado en las Emociones y Afrontamiento de Evitación. Posteriormente, Lyne y Roger (2000) hicieron un re-análisis del COPE tanto por ítems como por subescalas. Los resultados mostraron una clara estructura de tres factores: (1) *Afrontamiento Racional o Activo*, (2) *Afrontamiento Focalizado en las Emociones* y (3) *Afrontamiento de Evitación*. Con el COPE se logró construir un instrumento que mide la frecuencia con que las personas utilizan determinadas estrategias para afrontar situaciones estresantes y el cuestionario puede utilizarse para identificar tanto los estilos como las estrategias usadas en una situación estresante específica como exámenes (Carver y Scheier, 1995). Este instrumento cuenta con una versión en español adaptada con estudiantes universitarios que presenta adecuadas propiedades psicométricas (Crespo y Cruzado, 1997).

Además de estas escalas que originariamente se construyeron para evaluar el afrontamiento ante el estrés en general existen dos instrumentos específicos desarrollados para evaluar las estrategias de afrontamiento en situación de exámenes. En primer lugar, Rost y Schermer (1997) crearon el "Inventario Diferencial de Ansiedad frente a los Exámenes" (DAI) el cual posee una subescala de afrontamiento que evalúa cuatro estrategias específicas para afrontar la ansiedad frente a los exámenes: (1) Control del peligro por medio de conductas productivas de estudio: está basada en la idea de que cuando los estudiantes usan su tiempo efectivamente y se preparan bien para el futuro examen o situación de rendimiento es más probable que ellos obtengan buenos resultados y se pongan menos ansiosos. Por lo tanto la subescala de control de peligro evalúa diferentes estrategias de estudio y aprendizaje que incrementan la estimación subjetiva de conocimientos y disminuye el peligro agudo y la resultante ansiedad frente a los exámenes; (2) Represión de la ansiedad por medio de distracción y trivialización: la represión está focalizada en la negación de la ansiedad frente a los exámenes que sirve a una función paliativa, la cual puede anticipar un alivio afectivo sin modificar directamente la potencial ansiedad de base. En la mayoría de los casos, este alivio durará solamente un breve periodo. Esta estrategia puede cambiar la representación cognitiva de la situación problemática de una manera no instrumental; (3) Control de la ansiedad focalizado en la relajación y anticipación: la relajación se efectúa sólo después de reconocer la activación fisiológica producida por la ansiedad frente a los exámenes. A través de la anticipación la persona trata de explorar el peligro cognitivamente, (4) Control de la situación por medio de evitación y engaño: el control de la situación está focalizado en las estrategias que los estudiantes usan cuando los intentos de controlar la ansiedad frente a los exámenes o reprimirla pa-

rece ser insuficiente. Estas estrategias pueden ser hacer trampa, evitar o postergar la situación de examen (Rost y Schermer, 1989).

En segundo lugar, Stöber (2004) desarrolló una medida de afrontamiento multidimensional para evaluar las estrategias en situaciones de examen llamada "COPEAU", Afrontamiento Ante la Ansiedad e Incertidumbre Pre-examen ("Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty", "Bewältigung von Angst und Unsicherheit im Vorfeld wichtiger Prüfungen"). El COPEAU está basado principalmente en ítems del inventario "COPE" (Carver *et al.*, 1989; versión alemana: Vollrath, 2000) y de la subescala de afrontamiento del "DAI" (Rost y Schermer, 1997). Esta medida de afrontamiento específico a situaciones de examen comprende 21 ítems subsumidos en tres escalas de siete ítems cada una, que definen las tres dimensiones básicas del afrontamiento: (1) Orientación a la tarea y preparación, "*hago lo que se necesite para tener lista cada cosa en su momento*", (2) Búsqueda de apoyo social, "*hablo con otros para averiguar más acerca del examen*", y (3) Evitación, "*busco distraerme con películas u otras cosas así no pienso demasiado en el examen*". En la versión inglesa los sujetos deben responder a los ítems en una escala tipo Likert, a través de un rango de seis puntos que van de: "definitivamente no es cierto" a, "definitivamente es cierto". Orientación a la tarea y preparación contiene ítems de las subescalas del COPE de "afrontamiento activo", "planificación", y "supresión de actividades distractoras", y de la subescala del DAI de "control del peligro por medio de conductas productivas de estudio"; búsqueda de apoyo social contiene ítems de las subescalas del COPE "búsqueda de apoyo social por razones instrumentales" y "búsqueda de apoyo social por razones emocionales"; evitación contiene ítems de las subescalas del COPE de "negación" y "distanciamiento mental", y de la subescala del DAI "represión de la ansiedad por medio de distracción y trivialización". Para el desarrollo del instrumento se realizó un análisis de componentes principales brindando cuatro autovalores mayores a 1. Los resultados del análisis Paralelo (Horn, 1965) indicaron que los tres factores pueden ser sostenidos, después de una rotación Varimax, todos los ítems demostraron cargas elevadas en los factores esperados. Con un coeficiente alfa de Cronbach entre 0.75 y 0.87, todas las escalas del COPEAU demostraron consistencia interna satisfactoria (Stöber, 2004). Heredia *et al.*, (2008) adaptaron esta escala al castellano para estudiantes universitarios argentinos con adecuadas propiedades psicométricas.

Nuevos aportes para la medición y conceptualización del afrontamiento ante exámenes

Dos modelos teóricos del afrontamiento diferentes han brindado nuevos aportes para la comprensión del afrontamiento ante exámenes. El primero es el Modelo Multiaxial Asociado del Afrontamiento (Hobfoll, 1998; Mickelson, Lyons, Sullivan, y Coyne, 1998, 2001) que ha permitido a investigaciones más recientes alejarse de puntos de vista

individuales para entenderlo también como un proceso donde se ponen en juego variables sociales de gran importancia para su comprensión. Esta teoría sostiene que la gente afronta a través de la organización y manejo de sus recursos personales y sociales de manera interna y en relación con otros, por este motivo, el afrontamiento social se enfrenta a la consideración de los individuos de las consecuencias de sus acciones (Ej., afrontamiento prosocial vs. antisocial) así como a la consideración del grupo o red social de cómo cada acción realizada por cada miembro afectará al grupo, o será afectada por el grupo. Esta teoría está íntimamente ligada a la teoría de la conservación de los recursos (Teoría COR, Hobfoll, 1989) la cual sostiene que la motivación primaria de los humanos es construir, proteger y fomentar el conjuntos de sus recursos para protegerse a sí mismos y a las uniones sociales que los sostienen, entendiendo a estos recursos como sociales. A partir de esto entiende que el estrés podrá ocurrir cuando los recursos son amenazados, cuando los recursos son perdidos, o cuando no hay un adecuado aumento de recursos seguido de la inversión de recursos. A causa de esto, las conductas de afrontamiento pueden estar influenciadas por reglas sociales y determinadas por recursos interpersonales los cuales se caracterizan por surgir dentro de díadas, grupos u organizaciones. Un ejemplo del fenómeno del afrontamiento social es el que ocurre en díadas profesionales como examinador-examinado (Mickelson, *et al.*, 1998, 2001). Estos autores entienden que algunos de los recursos interpersonales que pueden estar en juego son la asistencia de afrontamiento diádico, la confianza interpersonal, empatía y responsabilidad, y tienen la capacidad de influir en el uso, mantenimiento y cambio de las estrategias de afrontamiento.

A partir del modelo multiaxial, Hobfoll y colegas (Dunahoo, Hobfoll, Monnier, Hulsizer, y Jonson, 1998; Hobfoll, 1998) desarrollaron "La escala de afrontamiento de aproximación estratégica" (Strategic Approach to Coping Scale, SACS) para determinar las estrategias de afrontamiento usadas durante un evento estresante de la vida. La escala "SACS" consiste en tres ejes: activo-pasivo, prosocial-antisocial y directo-indirecto; y posee 52 ítems distribuidos en nueve subescalas: (1) Acción asertiva, (2) Evitación, (3) Acción indirecta, (4) Unión social, (5) Búsqueda de apoyo Social, (6) Acción cautelosa, (7) Acción instintiva, (8) Acción antisocial, y (9) Acción agresiva. En el 2003, Buchwald y Schwarzer utilizaron la versión estado de la SACS alemana (GSACS; Schwarzer, Starke, y Buchwald, 2003) con una reformulación de 40 ítems para evaluar afrontamiento específico en situación de exámenes orales, con una instrucción específica para esta situación, creando la "The Exam-Specific Strategic Approach To Coping Scale, GSACS-exam". Las diferencias principales entre la SACS original (Dunahoo, *et al.*, 1998; Hobfoll, 1998) y la adaptación alemana son que la acción agresiva y antisocial están combinadas en una subescala: Acción Agresiva-Antisocial. Lo mismo se da para la acción cautelosa y unión social descritas como Acción Considerada. Todos los ítems son contestados en

una escala de cinco puntos del “no en absoluto” al “mucho”. Tres variables latentes explicaron las siete subescalas del GSACS-exam: el afrontamiento activo-prosocial: compuesto por búsqueda de apoyo social (“*Hablé con el profesor para desahacerme de algunas dudas*”) y acción considerada (“*Durante el examen tuve en consideración el sentimiento del profesor*”); el afrontamiento activo-antisocial: compuesto por la acción agresiva-antisocial (“*Actué agresivamente para volver las cosas a mi favor*”), acción indirecta (“*Dejé que el profesor creyera que tenía el control, pero yo seguí firme con mis intenciones*”) y acción instintiva (“*Confíe en mi intuición más que en mis pensamientos*”); y afrontamiento activo-pasivo: compuesto por acción asertiva (“*Me esforcé y fui responsable para aprobar el examen*”) y evitación (“*Evité confrontar los problemas durante el examen, ya que a veces se resuelven solos*”).

Schwarzer y Buchwald (2001) también desarrollaron la “Escala de Afrontamiento Diádico para Exámenes” (Dyadic Coping Scale for Exams) basándose en el modelo Multiaxial del Afrontamiento y en el instrumento originalmente desarrollado por Bodenmann y Perrez (1993). El afrontamiento diádico es evaluado a través de dos escalas distintas, en primer lugar la Expectativa de Apoyo de Afrontamiento Diádico (“*Abiertamente le digo a mi examinador como me siento y que estaría contento si recibo su ayuda*”), la consistencia interna de esta subescala ha sido adecuada. En segundo lugar, el Afrontamiento Diádico Delegado fue medido de acuerdo con tareas explícitas beneficiosas emprendidas por el examinador. Este tipo de afrontamiento diádico consiste en tres diferentes subescalas: (1) Afrontamiento delegado al inicio del examen (“*sería realmente de mucha ayuda para mí si pudiera empezar con una introducción acerca de los temas al principio del examen*”); (2) Afrontamiento delegado referido a preguntas si o no (“*sería de mucha ayuda para mí si el examinador me realizara preguntas de respuestas si o no*”); y (3) Afrontamiento delegado referido a la atmósfera durante el examen (“*sería de mucha ayuda para mí si hubiera un escritorio entre el examinador y yo*”).

El segundo, es el Modelo del Afrontamiento Proactivo (Proactive Coping Theory, Schwarzer 1999) el cual sostiene que la gente puede reconocer señales de futuros estresores y puede tomar medidas preparatorias para hacerle frente antes de que ocurran. En contraste con la teoría de afrontamiento tradicional que se puede considerar como “reactiva”, este acercamiento es “proactivo” ya que los procesos a través de los cuales la gente anticipa o detecta los estresores potenciales y que le permite actuar por adelantado para prevenirlos, pueden considerarse como conductas proactivas. Cognitivamente, el afrontamiento proactivo implica la reflexión, incluyendo la previsión de éxito, anticipación de problemas futuros, planear cómo tratar con ellos, y tomar medidas preventivas para evitar dificultades. Así, para los individuos proactivos, la iniciación, la reflexión, el planeamiento y la prevención conforman sus estrategias de afrontamiento. Las habilidades que se asociaron a este comportamiento incluyen el planeamiento, establecimiento de metas, la organización y la simulación mental (Aspinwall y Taylor, 1997). El Afrontamiento Proactivo consiste en el establecimiento de metas auto-determinadas y la realización de las mismas (Schwarzer,

1999). En 1999, Greenglass, Schwarzer y Taubert desarrollaron un instrumento de medición multidimensional llamado “The Proactive Coping Inventory” (PCI). El objetivo de los autores fue crear un inventario exhaustivo que evaluara conductas y cogniciones proactivas como una faceta positiva del afrontamiento. Ésta incluía tres dimensiones de valoraciones del estrés, dos formas de afrontamiento proactivo reflexivo, cuatro dimensiones de manejo de recursos proactivos, tres formas de afrontamiento proactivo emocional y cinco formas de afrontamiento proactivo orientado a metas de acción. La versión final consistió en 55 ítems repartidos en 7 escalas: (1) Afrontamiento Proactivo, que combina el establecimiento autónomo de metas con conductas y cogniciones autorregulatorias para el logro de metas (“*Una vez alcanzada una meta, fui en busca de retos más grandes*”); (2) Afrontamiento Reflexivo, describe la simulación y contemplación de una variedad de posibles conductas alternativas para comparar su efectividad imaginada, e incluye la tormenta de ideas, el análisis del problema y los recursos, y la generación de planes de acción hipotéticos (“*Me imaginé a mí mismo resolviendo los problemas difíciles*”); (3) Planificación Estratégica, se focaliza en el proceso de generar un programa orientado a metas de acción en las cuales amplias tareas son desglosadas en componentes manejables (“*Hice un plan y lo puse en práctica*”); (4) Afrontamiento Preventivo, consiste en hacer frente con anticipación a potenciales estresores y la preparación antes de que esos estresores puedan desarrollarse completamente (“*Traté de prevenir posibles amenazas o situaciones peligrosas*”); (5) Búsqueda de Apoyo Instrumental, se focaliza en obtener aviso, información y retroalimentación de la gente en la propia red social cuando se enfrenta a estresores (“*Pregunté a otros qué harían ellos en mi situación*”); (6) Búsqueda de Apoyo Emocional, tiene como objetivo regular temporalmente el distrés emocional expresando y compartiendo a otros sentimientos, evocando empatía y buscando compañía en la propia red social (“*Busqué con quien hablar, cuando me sentía deprimido*”); (7) Afrontamiento Evitativo, se refiere al retardo de la acción demandada por la situación (“*Cuando tuve problemas muy difíciles, preferí hacerlos a un lado hasta sentirme preparado a enfrentarlos*”). El “PCI” ha demostrado buena validez de constructo, consistencia interna y aceptable confiabilidad (Greenglass et al., 1999). Esta escala se distingue por tres características principales: Integra estrategias planificadoras y preventivas con el logro de metas autorregulatorias proactivas; integra el logro de metas proactivas con la identificación y la utilización de recursos sociales, y utiliza afrontamiento emocional proactivo para el logro de metas autorregulatorias. El inventario presupone la idea del afrontamiento como multidimensional, como en un proceso a lo largo del tiempo, y además, considera que las actividades de afrontamiento pueden surgir simultáneamente en niveles cognitivos y conductuales.

Este modelo ha tomado los aportes de la psicología positiva reconociendo al *compromiso* de los estudiantes como la faceta positiva del estrés agudo generado por exámenes. El afrontamiento preventivo y el afrontamiento proactivo alivian el impacto del estrés permitiendo a los estudiantes per-

cibir las situaciones demandantes en el ámbito académico como desafíos personales. Utilizando estas estrategias, los estudiantes empiezan a creer en su potencial de cambio para mejorar sus entornos y eligen sus acciones y recursos, en lugar de permanecer inactivos. De esta manera, ellos pueden sentirse con más fuerza, más control y más dedicados al estudio. (Gan, Yang, Zhou y Zhang, 2007).

Conclusiones

El estudio del estrés y las respuestas que las personas llevan a cabo para poder superar o sobrellevar los efectos que provoca, ha permitido encontrar una variedad de estrategias de afrontamiento que están definidas, en primer lugar, por el modelo teórico sobre el que se desarrollan los estudios, y en segundo lugar, por variables personales (valoraciones realizadas por el sujeto, recursos o estilo personal de afrontamiento) tanto como por variables situacionales (recursos ambientales, características únicas de cada situación estresante, redes sociales, entre otras). De esta manera resulta importante a la hora de definir al afrontamiento considerar estos dos aspectos. En este sentido, la situación de examen constituye un campo de investigación que se ha focalizado en un contexto específico y ha distinguido las distintas respuestas en función a las diferentes etapas del proceso de afrontamiento. Si bien un examen comprende los elementos de los

principales estresores ambientales y ha permitido el estudio del afrontamiento con instrumentos desarrollados para evaluarlo ante el estrés en general, la investigación ha destacado la necesidad de contar con instrumentos específicos que reconozcan las características propias del afrontamiento en esta situación (Ej.: de acuerdo a las modalidades de examen oral o escrito, el fases previas o durante la evaluación). El afrontamiento ante exámenes ha sido caracterizado como un proceso de transacción entre la persona y el ambiente a lo largo del tiempo, en el que se hace un uso flexible y combinado de distintas estrategias, que no son uniformemente efectivas si no que los resultados alcanzados parecen ser multi-direccionales dependiendo de diversos factores. Además, los desarrollos del modelo transaccional se han complementado con aportes de nuevos modelos que destacan la capacidad de los vínculos y redes sociales para determinar las conductas de afrontamiento, así como la capacidad individual para anticiparse autorregulando los procesos mentales y conductuales para buscar la mejor solución a las situaciones estresantes futuras. Todos estos desarrollos han brindado su aporte para profundizar el estudio del afrontamiento ante exámenes creando herramientas teóricas y empíricas (como instrumentos de medición específicos). Por esta razón, es importante que un investigador considere estas dos variables, teóricas y situacionales, a la hora de elegir los instrumentos de medición para sus estudios.

Referencias

- Aldwin, C. M., y Revenson, T. T. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53,337-348.
- Aspinwall, L. G., y Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121, 417-436.
- Bodenmann, G. y Perrez, M. (1993). Stress- und copingdiagnostik in partnerschaft und familie [Diagnosis of stress and coping in partnership and family]. *Zeitschrift für Familienforschung*, 5, 177-214.
- Bolger, N. (1990). Coping as personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59,525-537.
- Brannon, L. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Paraninfo
- Buchwald, P. y Schwarzer, C. (2003). The exam-specific Strategic Approach to Coping Scale and interpersonal resources. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16, 281-291.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1983). A control-theory model of normal behavior, and implications for problems in self-management. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, 2, 127-194. New York: Academic Press.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1985). Self-consciousness, expectancies, and the coping process. In T. Field, P. M. McCabe, y N. Schneiderman (Eds.), *Stress and coping* 305-330. Hl Usdale, N J: Erlbaum.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1993). Vigilant and avoidant coping in two patient samples. In H. W. Krohne (Ed.), *Attention and avoidance: Strategies in coping with aversiveness*, 295-320. Seattle: Hogrefe y Huber.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1995). Situational coping and coping dispositions in a stressful encounter. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Carver, C.S., Scheier, M. F., y Pozo, C. (1992). Conceptualizing the process of coping with health problems. En H. S. Friedman (Ed.), *Hostility, coping, and health*, 167-199. Washington, DC: American Psychological Association.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. y Weintraub, J.K. (1989) Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Dunahoo, L.L., Hobfoll, S.E., Monnier, J., Hulsizer, M. and Johnson, R. (1998). There's more than rugged individualism in coping. Part 1: Even the lone ranger had Tonto. *Anxiety, Stress and Coping*, 11, 137-165.
- Edelmann, R. J., y Hardwick, S. (1986). Test anxiety, past performance, and coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 7, 225-227.
- Edwards, J. M., y Trimble, K. (1992). Anxiety, coping, and academic performance. *Anxiety, Stress, and Coping: An international Journal*, 5, 337-350.
- Endler, N.S., Kantor, L. y Parker, D.A. (1994). State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 16, 663-670.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E.G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Eds.): *Cuadernos de prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid. Pirámide
- Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-234.
- Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
- Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. y Gruen, R. J. (1986). Dynamics of Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Gan, Y., Yang, M., Zhou Y., y Zhang Y. (2007). The two-factor structure of future-oriented coping and its mediating role in student engagement. *Personality and Individual Differences* 43, 851-863
- Greenglass E., Schwarzer R., y Taubert S., (1999). *The Proactive Coping Inventory (PCI): A Multidimensional Research Instrument*. Paper presented at

- the 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland, July 12-14, 1999.
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L. y Pérez, E. (2008) Adaptación de una escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre examen (COPEAU). *Análisis Psicológica*, 7 (1), 1 – 9.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Hobfoll, S.E. (1998). *Stress, Culture, and Community*. Plenum, New York.
- Ingledeu, D., Hardy, L., Cooper, C.L. y Jemal, H. (1993). *Coping Strategies and Health Behaviours: Dimensionality and Relationships*. Bangor: University of Wales, Bangor, School of Education
- Klinger, E. (1984). A consciousness-sampling analysis of test anxiety and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1376-1390.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company (trad. Martínez Roca, 1986).
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 237-247.
- Lyne, K. y Roger, D. (2000). A psychometric re-assessment of the COPE questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 29, 321-335.
- Martín Monzón, I. M. (2007) Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología*. 25 (1), 87-99. Universidad de Sevilla.
- Mickelson, K.D., Lyons, R.F., Sullivan, J.L. and Coyne, J.C. (1998). Coping as communal process. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 579_/605.
- Mickelson, K.D., Lyons, R.F., Sullivan, J.L. and Coyne, J.C. (2001). Yours, mine, ours: the relational context of communal coping. In: Sarason, B.R. and Duck, S.W. (Eds.), *Personal Relationships: Implications for Clinical and Community Psychology*, pp. 181-200. Wiley y Sons, Sussex.
- Muñoz, F.J. (1999). *El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.
- Navarro, M. (2000). Acercamiento al estrés en una muestra de estudiantes de medicina. [Versión electrónica] *Revista del instituto superior de ciencias médicas de la Habana*. 15, 25-32
- Parker, J. D. A., y Endler, N. S. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. *European Journal of Personality*, 6 (5), 321-344.
- Pearlin, L. I., y Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Rost, D. H., y Schermer, F. J. (1989). The various facets of test anxiety: A subcomponent model of test anxiety measurement. In R. Schwartzer, H. M. Van der Ploeg y C. d. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research*, 6, 37-52 . Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Rost, D. H., y Schermer, F. J. (1997). *Differentielles Leistungsangst Inventar (D/AI): Handbuch* [Differential Performance Anxiety Inventory: Manual]. Frankfurt/Main, Swets Test Services, Germany.
- Scheier, M. E, y Carver, C. S. (1988). A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental socialpsychology*, 21, 303-346. New York: Academic Press.
- Schwarzer R., y Schwarzer C. (1996). A critical survey of coping instruments. En M. Zeidner y N. S. Endler (Eds.). *Handbook of coping: Theory, research, applicatios*. New York: Wiley.
- Schwarzer, C. y Buchwald, P. (2001). Dyadic Coping and Interpersonal Trust in Student-Teacher Interactions (Report No. NCRITL-CG-30-58). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED448 385).
- Schwarzer, C., Starke, D. and Buchwald, P. (2003). Towards a Theory-Based Assessment of Coping: The German Adaptation of the Strategic Approach to Coping Scale. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16 (3), 271-280.
- Schwarzer, R. (1999). *Proactive Coping Theory*. Paper presented at the 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland, July 12-14, 1999.
- Stöber, J. (2004), Dimensions of test anxiety: relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, (3) 213-226
- Vollrath, M. (2000). *COPE, Deutsche Version* [COPE, German version]. Unpublished manuscript, Department of Social Psychology, University of Zurich, Switzerland.
- Wills, T. A. (1986). Stress and coping in early adolescence: Relationships to substance use in urban school samples. *Health Psychology*, 5, 503-529.
- Zeidner, M. (1994). Personal and contextual determinants of coping and anxiety in an evaluative situation: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 16, 899-918.
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30, 123-133.
- Zuckerman, M., y Gagne, M. (2003). The COPE revised: Proposing a 5-factor model of coping strategies. *Journal of Research in Personality*, 37, 169-204.

(Artículo recibido: 21-7-2008; aceptado: 10-3-2009)