

Original

Evidencias de validez y confiabilidad de una Escala de Evitación Conductual en Exámenes Orales en estudiantes universitarios

Luis Furlan* y Javier Sánchez-Rosas

Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, República Argentina



INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 27 de diciembre de 2017

Aceptado el 1 de mayo de 2018

On-line el 27 de junio de 2018

Palabras clave:

Evitación conductual
Exámenes orales
Escala
Validez
Análisis factorial
Estudiantes universitarios

R E S U M E N

Los exámenes orales son situaciones interpersonales capaces de activar emociones displacenteras asociadas a la exposición social, que se incrementan durante las fases de preparación y confrontación con la evaluación. Los estudiantes, con frecuencia recurren a conductas de evitación para evitar el malestar emocional. Para superar las limitaciones existentes en la medición de la evitación conductual en exámenes orales, se elaboró un instrumento específico y se evaluaron sus propiedades psicométricas. Para ello, se delimitó conceptualmente el constructo a medir y dos dimensiones del mismo y se elaboraron ítems que reflejaban conductas congruentes con dicha delimitación. Participaron en la investigación 251 estudiantes (81.3% mujeres) de diferentes carreras universitarias, con predominio de alumnos de Psicología (57.8%), y una media de edad de 25 años. Las evidencias de validez y confiabilidad mostraron que mediante 14 ítems se miden las dimensiones de inhibición y postergación de evitación conductual en exámenes orales. Se discuten los resultados de los estudios relacionados con su estructura y consistencia interna, las evidencias de validez test-criterio con indicadores de demora y rendimiento y de grupos contrastados por género y promedio.

© 2018 Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés - SEAS. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Validity and reliability evidences for a Behavioral Avoidance in Oral Exams Scale in college students

A B S T R A C T

Oral exams are interpersonal situations that can trigger unpleasant emotions associated to social exposure, especially before and during the examination. Students frequently use avoidance behaviors to cope with emotional distress. To resolve limitations in behavioral avoidance in oral exam situations, a specific inventory was developed and its psychometric properties were analyzed. For this purpose, the construct and its two dimensions were conceptually defined. Items congruent with this definition were created and reliability and validity evidence was documented. In this research, 251 students (81.3% women) from different careers participated, with predominance of psychology students (57.8%), and an average age of 25 years. Validity and reliability results showed that the dimensions of inhibition and postponement of behavioral avoidance in oral exams can be measured with fourteen items. Its structure, internal consistency and test criteria, according to different studies, was analyzed in relation to achievement and delay indicators, as well as gender and grade point average of groups.

© 2018 Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés - SEAS. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Keywords:

Behavioral avoidance
Oral exams
Scale
Validity
Factor analysis
University students

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: furlan@psyche.unc.edu.ar (L. Furlan).

Las evaluaciones son eventos habituales y previsible para los estudiantes, lo que les permite planificar sus tiempos de preparación y elegir estrategias para enfrentarlos con éxito (Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996). Su función es obtener información relativa a los aprendizajes logrados durante un curso y aportar a los docentes elementos para tomar decisiones relativas al proceso de enseñanza (Gil-Flores, 2012). El desempeño en los exámenes ofrece a los alumnos información sobre la competencia adquirida hasta ese momento en un dominio particular y les permite corroborar si alcanzaron sus estándares de logro (Arana y Furlan, 2016).

Los exámenes son un tipo de situaciones con características específicas que pueden activar diferentes estados emocionales (Pekrun et al., 2004). En primer lugar, los exámenes suponen cierta incertidumbre relativa a los contenidos que serán evaluados y a las actividades específicas que se deberán resolver. Las experiencias evaluativas previas permiten anticipar las características de los nuevos desafíos, pero siempre existe alguna discrepancia entre lo previsto y lo que ocurre luego en un examen. Esta incertidumbre moviliza procesos de estrés y afrontamiento de las respuestas de ansiedad (Zeidner, 2014). En segundo lugar, el desempeño alcanzado impacta objetivamente en la trayectoria académica del estudiante y puede determinar el ingreso a una carrera o la aprobación de una asignatura y afectar el promedio de calificaciones (Cassady y Johnson, 2002). Además, incide en la autovaloración que el estudiante hace de sus competencias académicas en función de la ejecución en el examen y de la evaluación que el docente realiza de la misma (Zimmerman et al., 1996). Por último, un examen transcurre en el marco de una relación interpersonal y asimétrica, en la que evaluado y evaluador desempeñan roles diferentes y complementarios, manteniendo una comunicación. Por ello, rendir en un examen es participar en una relación en la que se evalúan conocimientos específicos y también el desempeño social (Caballo, 2009; Pekrun y Hofmann, 1999). Estos atributos de las situaciones de evaluación son especialmente evidentes en el examen oral, el cual es un formato empleado frecuentemente en las carreras de ciencias de la salud, sociales y humanidades de diferentes universidades argentinas.

La experiencia de un examen oral puede variar, entre otras variables, por la duración, cantidad y tipo de preguntas, los criterios para considerar que las respuestas son adecuadas y determinar la calificación, la cantidad de evaluadores, y el clima emocional e interpersonal en el que transcurre el examen. En consecuencia, un examen oral presenta diferencias sustanciales respecto de una prueba escrita y estandarizada, con un mayor nivel de incertidumbre (Laurin-Barantke, Hoyer, Fehm y Knappe, 2016).

La elevada incertidumbre, la posibilidad de obtener un resultado adverso, y de exponerse a una evaluación social negativa, convierten al examen oral en una situación potencialmente amenazadora para el self, a la que se responde con un incremento del malestar emocional, expresado como ansiedad, vergüenza, enojo o desesperanza (Pekrun et al., 2004; Pekrun y Perry, 2014). Para sobrellevar dicho malestar se emplean diferentes conductas de afrontamiento, como incrementar el esfuerzo en la preparación, buscar apoyo emocional o instrumental o autoinducir estados de relajación, algunos comportamientos rituales y ocasional consumo de sustancias psicoactivas, entre otras (Piemontesi y Heredia, 2009; Stöber, 2004). Si no resultan eficaces y el malestar se mantiene o intensifica, los estudiantes pueden recurrir entonces a diversas conductas de evitación, como una tentativa de poner límite a los efectos que la situación aversiva tiene sobre el estado emocional (Furlan, 2013a).

Evitación conductual de exámenes orales

De acuerdo con Elliot (2008), las conductas de evitación se activan ante estímulos valorados como negativos y conllevan el

alejamiento de los mismos (sean objetos, eventos o posibilidades). El movimiento de alejamiento característico de la evitación puede representar el *mantenerse lejos* de aquello valorado como negativo y que está ausente o el *alejarse* de algo negativo que está presente. La conducta de evitación puede manifestarse de diversas formas. Una de ellas es la prevención de estímulos negativos mediante la *postergación* de situaciones que podrían evidenciar incompetencia o generar un malestar asociado a tal incompetencia. Por ejemplo, en el caso de un examen oral se expresa en comportamientos como desistir de rendir debido al temor a desempeñarse mal o a los nervios y la tensión experimentada. La postergación cumple una función similar a otras conductas de evitación en las fobias sociales y opera en la fase de anticipación del evento valorado como aversivo y fuera de control. En este sentido, previene la exposición al mismo cuando el sujeto se autopercebe con escasa habilidad para lograr un desempeño adecuado o sin suficientes recursos de afrontamiento (Toro, 2012). La decisión de dar un examen es tomada por un estudiante en el marco de la autorregulación de su proceso de aprendizaje y valiéndose de información obtenida a partir de la autoevaluación de sus conocimientos y del grado de dificultad que el examen puede suponer. La postergación puede ser una conducta estratégica y adecuada cuando surge de valoraciones realistas y con apoyo en evidencias de ambos componentes (conocimientos y grado de dificultad). Puede, también, ser la expresión de valoraciones sesgadas que disminuyen la percepción de competencia personal y magnifican la dificultad del desafío, incrementando la ansiedad anticipatoria de un fracaso e induciendo una postergación innecesaria (Serrano, Delgado y Escolar, 2016; Zeidner, 2014). En el sistema universitario argentino, el estudiante que cursó una materia y obtuvo la condición de alumno regular, mediante la aprobación de evaluaciones parciales, cuenta con un lapso de entre 2 y 3 años para rendir el correspondiente examen final. Al contar con numerosas oportunidades para rendirlo en el año y a través de los años crea un contexto favorable para el empleo de la postergación, cuando el estudiante imagina que podría desaprobado u obtener un rendimiento inferior al deseado.

Otra modalidad de evitación es aquella que evita continuar exponiéndose a estímulos negativos mediante la *inhibición* ante situaciones que evidencian incompetencia o generan malestar asociado a tal incompetencia. Por ejemplo, evitar responder por temor a hacerlo mal o no responder debido a la angustia experimentada. Durante la exposición a la evaluación oral, estas conductas operarían de modo similar a las estrategias situacionales de búsqueda de seguridad propias de las fobias sociales (Kim, 2005). La inhibición de la expresión, concebida como estrategia de reaseguro, disminuye el riesgo de una potencial experiencia aversiva generando alivio, pero también sostiene las creencias catastrofistas propias de la ansiedad social, impidiendo su desconfirmación (Cuming et al., 2009).

Las conductas de evitación en los exámenes orales se adquieren, de modo similar a otras conductas fóbicas, mediante aprendizajes asociativos entre una situación estímulo (en este caso, la exposición al examen) y un afecto negativo (la ansiedad anticipatoria de fracaso o la vergüenza posterior a un mal desempeño), a partir de experiencias propias o de la observación de lo ocurrido a otros estudiantes (aprendizajes vicarios). Como postula la teoría bifactorial (Mowrer, 1960), el alivio obtenido a partir de la evitación constituye un reforzador negativo de esta conducta. Los procesos cognitivos subyacentes a la ansiedad disfuncional (creencias irracionales y distorsiones cognitivas) contribuyen adicionalmente a su mantenimiento, retroalimentándose mutuamente (Cuming et al., 2009; Navas, 1989).

Cuando la evitación conductual de los exámenes orales se torna recurrente, genera algunas consecuencias negativas en la vida del estudiante. Entre otras, produce retrasos en la carrera, pérdida del grupo de referencia y sentimientos de vergüenza y culpa asociados

al ocultamiento de la situación ante la familia por temor a generar enojo o decepción (Arana, 2002; Furlan, 2013a).

La evitación conductual de exámenes orales estaría relacionada funcionalmente con algunas variables antecedentes como la ansiedad y la vergüenza frente a los exámenes. A la vez, y mediadas por estas emociones, contribuirían a su ocurrencia otras variables como el neuroticismo (Komarraju y Karau, 2005), el perfeccionismo desadaptativo (Arana y Furlan, 2016), el uso de estrategias poco profundas de procesamiento de información (Furlan, Sánchez Rosas, Heredia, Piemontesi e Illbele, 2009). En cuanto a sus correlatos, se relaciona con la insatisfacción respecto del desempeño académico, porque la postergación demora el avance en la carrera y produce acumulación de materias sin rendir o que se aprueban tras varios intentos no consumados. Un estudiante con evitación conductual frecuente necesita más tiempo y más recursos de procesamiento para lograr avances similares a los de su grupo de pares, tornándose menos eficiente, como se ha señalado previamente en los estudios sobre la ansiedad frente a los exámenes (Gutiérrez-Calvo, 1996). Otro factor de insatisfacción es el menor rendimiento en el examen asociado al desempeño inadecuado. La inhibición de la expresión oral o el bloqueo impiden al estudiante dar respuestas completas y apropiadas durante la evaluación, afectando negativamente a sus calificaciones y provocando suspensos incluso teniendo conocimientos suficientes (Cassady y Johnson, 2002; Furlan, 2013b; Zeidner, 2014).

Finalmente, la evitación conductual puede expresarse de manera diferencial según el sexo, ya que al estar relacionada funcionalmente con algunas emociones negativas (ansiedad, vergüenza, desesperanza), se esperaría que las mujeres informen valores promedio mayores que los varones (Furlan, Cassady y Pérez, 2009; Sánchez-Rosas, 2015; Zeidner, 2014). Algunos estudios sobre afrontamiento muestran una mayor tendencia al empleo de estrategias de evitación en mujeres (Pedrero-Pérez, Santed-Germán y Pérez-García, 2012), mientras que otros indican diferencias en un sentido opuesto (Stöber, 2004) o no significativas (Heredia, Piemontesi, Furlan y Pérez, 2008).

En síntesis, la evitación conductual en exámenes orales constituye un problema relevante desde el punto de vista educacional que requiere el desarrollo de intervenciones adecuadas para revertirla. Para su detección, sería útil contar con instrumentos de evaluación específicos y adaptados culturalmente a la población estudiantil de cada región.

Medición de la evitación conductual en exámenes orales

La evitación conductual en exámenes orales es un constructo que hasta el momento no se ha medido sistemáticamente con instrumentos específicos. Sí existen, en cambio, algunas escalas que evalúan variables relacionadas con la evitación conductual y que contienen ítems que aportarían información sobre conductas similares. Un ejemplo son los autoinformes de ansiedad frente a los exámenes, un constructo psicológico multidimensional que incluye manifestaciones cognitivas, afectivas y conductuales. El Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes (CAEX, Valero, 1999) o el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA, Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 1988) contienen ítems de tipo conductual que se refieren a expresiones motoras de tensión (morderse uñas, temblor de la voz, inquietud) y a ciertas formas de evitación conductual de la situación de evaluación (ponerse mal y no asistir, inventar excusas o tratar de irse lo antes posible). Otra escala mide manifestaciones conductuales de ansiedad frente a los exámenes, con dos dimensiones denominadas «evitación» y «déficits en la ejecución», y adecuadas evidencias de validez y confiabilidad (ECAE, Furlan, 2013b). Sin embargo, este autoinforme presenta limitaciones derivadas de su origen empírico y es parcialmente útil para evaluar

evitación conductual en exámenes orales, ya que se refiere a evaluaciones en general, al igual que la mayoría de los inventarios de ansiedad frente a los exámenes.

Otro instrumento que contiene ítems que describen algunas formas de evitación conductual en exámenes orales es la Escala de Estrategias de Afrontamiento en Exámenes Orales (GSACS-Exam, Buchwald y Schwarzer, 2003), que evalúa comportamientos interpersonales durante un examen oral, tendientes a sobrellevar dificultades para responder o estados emocionales displacenteros. Algunos ejemplos de estas conductas son dejar que el tiempo pase y el examen concluya, desplazar el foco de atención, cambiar de tema y evitar complicarlo más. Esta escala contiene indicadores potencialmente útiles para medir las conductas de evitación durante los exámenes orales, pero no contempla la postergación, que ocurre previamente, u otras manifestaciones relevantes, como la inhibición de la expresión.

En este contexto, una serie de razones justifican la necesidad de crear una escala específica de evitación conductual en exámenes orales. Primero, para medir un constructo es preciso delimitarlo conceptualmente en forma previa y explícita, algo que aún no se realizó. Segundo, los ítems existentes y que se refieren a modalidades posibles de evitación conductual en exámenes se encuentran dispersos en diferentes instrumentos, algunos de ansiedad y otros de afrontamiento. Tercero, esos ítems no aluden a situaciones específicas de los exámenes orales, sino a situaciones evaluativas en general. Finalmente, el fenómeno a evaluar debe contemplar conductas que ocurren antes y durante los exámenes orales, algo que hasta ahora no se contempló.

Por estas razones, se consideró necesario elaborar un instrumento que evalúe las conductas de evitación en exámenes orales, a partir de una clara delimitación conceptual del constructo que contemple manifestaciones que ocurren antes y durante el examen, y realizar los estudios psicométricos para reunir evidencias de validez y confiabilidad. Un instrumento de estas características, construido para estudiantes universitarios argentinos, facilitará la realización de estudios de prevalencia del problema en nuestras poblaciones, orientados a la explicación de su variabilidad y en intervenciones sistemáticas para su modificación.

El presente trabajo está orientado a (a) examinar la estructura interna del instrumento; (b) obtener datos de consistencia interna de cada escala; (c) proveer evidencias de validez test-criterio con indicadores de demora y rendimiento, y (d) evidencias de grupos contrastados por género y promedio.

Modelos hipotetizados

Si bien la evitación podría considerarse como una tendencia general de mantenerse lejos o alejarse de estímulos negativos y, por lo tanto, una dimensión conductual general (Elliot, 2008), también es posible que su manifestación conductual adopte diferentes expresiones que pueden ser diferenciadas como dimensiones específicas relacionadas.

Partiendo de estas dos concepciones viables, se hipotetizaron dos modelos teóricos de evaluación de la evitación conductual en exámenes orales (Fig. 1). El modelo 1 (unidimensional) estableció que todos los ítems son explicados por un factor latente general y que las cargas residuales no presentan correlación entre sí. El modelo 2 (bidimensional) especificó que los ítems correspondientes a cada dimensión de evitación (postergación e inhibición) son explicados por sus respectivos factores latentes, que las cargas residuales no presentan correlación alguna y que ambos factores latentes están relacionados positivamente.

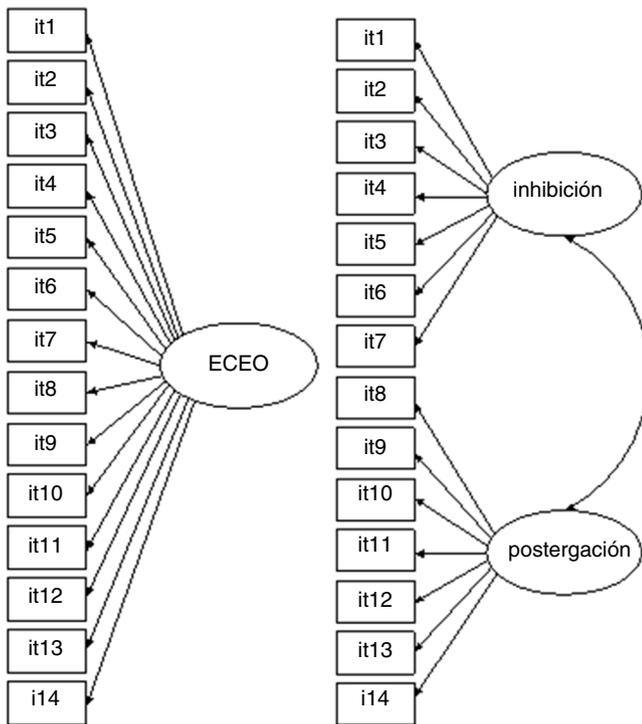


Figura 1. Modelos unidimensional y bidimensional de evitación conductual en exámenes orales.

Método

Diseño

Se desarrolló un estudio psicométrico instrumental, con un diseño transversal, correlacional-explicativo (Montero y León, 2007).

Participantes

En este estudio participaron 251 estudiantes de ambos sexos (81.3% mujeres, 18.7% hombres) de una Universidad Estatal de la República Argentina, con predominio de estudiantes de Psicología y con edades de 18 a 61 años ($M = 25.5$, $DE = 6.95$). Los participantes fueron estudiantes de primero a sexto año ($M = 3.58$, $DE = 1.38$) de 10 facultades diferentes: Arquitectura, Urbanismo y Diseño (3.6%), Artes (0.8%), Ciencias Económicas (6.8%), Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (3.6%), Ciencias Médicas (9.2%), Ciencias Químicas (6.8%), Derecho y Ciencias Sociales (9.6%), Filosofía y Humanidades (1.6%), Lenguas (0.4%), y Psicología (57.8%). La muestra fue autoconformada, ya que los participantes invitados decidieron por sí mismos su participación en el estudio (Sterba y Foster, 2008). Se buscó que los participantes estuvieran realizando estudios en carreras en las que la realización de exámenes orales fuera frecuente. Además, se procuró la inclusión de estudiantes que tuvieran, al menos, 2 años de trayectoria, a fin de garantizar experiencias previas de exámenes orales a partir de las cuales responder al instrumento. Se contempló que la muestra fuera grande ($n > 200$) o que garantizara contar con al menos 5 participantes por cada parámetro a estimar (29 parámetros) en el análisis factorial confirmatorio (Arias, 2008; Kline, 2005).

Instrumentos

Evitación Conductual en Exámenes Orales. Para delimitar el constructo a medir se adoptó la perspectiva teórica sobre las tendencias

comportamentales de aproximación y evitación propuesta por Elliot (2008). Se estableció que las conductas de evitación en los exámenes orales pueden tomar las formas de prevención de la exposición a estímulos negativos mediante la postergación, y de inhibición de la acción motora ante los estímulos negativos existentes.

Se contempló que la redacción de cada ítem hubiera incluido la presencia de tres componentes: (1) el contexto, (2) el estímulo negativo, y (3) la conducta de evitación. Tomando esto en consideración, se elaboraron 20 ítems representativos de los dos modos de evitación considerados y se enviaron a tres jueces para analizar su pertinencia, claridad y redacción. Sobre la base de las observaciones realizadas por los jueces de los 20 ítems iniciales se descartaron 6 ítems debido a que algunos de ellos no cumplían satisfactoriamente con la especificación de los tres componentes (contexto, estímulo negativo y conducta de evitación) y a que otros eran redundantes o poco claros en su redacción. A los ítems restantes se les realizaron ajustes menores en la redacción, obteniendo una versión definitiva de 14 ítems.

La instrucción de respuesta a la escala presentó diversos comportamientos que los estudiantes podían tener antes o durante los exámenes orales. Se les pidió que leyeran cuidadosamente cada ítem y que respondieran usando una escala Likert que va de 1 a 5 para indicar con qué frecuencia les ocurre aquello que se describe, con los siguientes valores: 1 = *Casi nunca*, 2 = *Pocas veces*, 3 = *A veces*, 4 = *Muchas veces*, 5 = *Casi siempre*.

Procedimiento

Se elaboraron protocolos de investigación que incluyeron el conjunto de ítems diseñados para evaluar evitación conductual en exámenes orales, junto a datos de sexo, edad, unidad académica, año de la carrera que se encontraba cursando, cantidad de años que llevaba estudiando la carrera, promedio académico en la carrera y su satisfacción con el rendimiento obtenido. Adicionalmente, se pidió a los participantes que informaran sobre la demora percibida (cuán demorados creían estar en el cursado). Con los datos de años de cursado y año que está cursando se estimó la demora real. Demora real es igual a la cantidad de años de cursado (desde el ingreso hasta el momento del relevamiento de datos) dividido por el número correspondiente al año que cursa. El valor mínimo de demora real es siempre mayor que 1, y a mayor valor, mayor es la demora real.

Por último, el protocolo incluyó una invitación a participar, los objetivos del estudio y un consentimiento informado. El mismo se administró a través de una plataforma para la toma de encuestas en línea y la invitación se realizó a través de las redes sociales.

Análisis de datos

Previo a los análisis centrales, se efectuó una exploración inicial de todos los ítems para evaluar valores perdidos, casos atípicos univariados y multivariados, y distribuciones normales univariadas y multivariadas y multicolinealidad. No se encontraron valores perdidos. Luego, los casos atípicos univariados y multivariados fueron identificados calculando los puntajes z estándar para cada variable (puntajes $z > 3.29$ fueron considerados atípicos) y la medida de la distancia de Mahalanobis ($p < .001$). Los resultados de estos análisis fueron satisfactorios, por lo que no se descartaron casos. Los valores de asimetría y curtosis fueron de entre -2 y $+2$ en todas las variables; estos valores son considerados aceptables para probar una distribución normal univariada (George y Mallery, 2010). Al estimar la multicolinealidad de los ítems mediante correlaciones bivariadas de Pearson, considerando valores adecuados a $r < .90$, se obtuvieron valores aceptables para todos los ítems. La estimación del coeficiente de normalidad multivariada de Mardia mostró un

valor igual a 31, lo cual es considerado adecuado siempre que sea menor que 70 (Pérez, Medrano y Sánchez-Rosas, 2013).

De forma complementaria, se analizó el poder discriminativo de los ítems mediante la prueba de diferencia de medias para muestras no relacionadas. Se conformaron dos grupos de contraste según la puntuación total de las escalas de postergación y de inhibición de la expresión, considerando para tal fin los percentiles 25 y 75 como puntos de corte. Todas las diferencias resultaron estadísticamente significativas ($p < .001$), lo que indica una adecuada capacidad discriminativa de los ítems.

Con el fin de evaluar la estructura interna del conjunto de ítems, se realizaron análisis factoriales confirmatorios basados en las matrices de covarianza, y las soluciones factoriales fueron generadas con la estimación de máxima verosimilitud. Se utilizaron varios índices para evaluar el ajuste entre los modelos y los datos: chi cuadrado sobre grados de libertad (χ^2/df), índice de ajuste comparativo (*CFI*), índice de bondad de ajuste (*GFI*) y raíz cuadrada media del error de la aproximación (*RMSEA*). Los siguientes criterios se utilizaron para evaluar el ajuste del modelo: $\chi^2/df \leq 2.0$ (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1995); $CFI \geq .90$; $GFI \geq .90$; y $RMSEA \leq .08$ (Browne y Cudeck, 1993). En los casos en que se compararon múltiples modelos, se utilizaron también el criterio de información de Akaike (*AIC*) y el criterio de información bayesiano (*BIC*) (mientras más bajos son los valores, mejor es el ajuste). Además, se interpretaron la significación y magnitud de los coeficientes estandarizados de regresión, así como la varianza explicada de cada ítem atribuida a su factor latente.

Con el propósito de proveer evidencia de test-criterio, se calcularon las correlaciones entre las variables de evitación conductual y otras variables externas mediante el coeficiente *r* de Pearson. El criterio utilizado para definir el grado de correlación fue: entre 0 y .29, débil o baja; entre .30 y .49, media o moderada; y de .50 en adelante, alta o elevada (Cohen, 1988). Se esperaron que las correlaciones evaluadas tuvieran, al menos, valores moderados positivos con indicadores de demora (percibida y real) y

negativos con indicadores de rendimiento (satisfacción y promedio).

La consistencia interna se estimó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach y se siguieron los criterios de interpretación: .70, aceptable; .80, bueno; y .90, excelente (George y Mallery, 2010).

Adicionalmente, se compararon los rangos medios obtenidos en inhibición y postergación en grupos conformados de acuerdo al sexo y al promedio. Considerando que la cantidad de participantes por grupo podía ser marcadamente diferente en función del género, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes y la *g* de Hedges como tamaño del efecto.

Resultados

Estadísticos descriptivos de los ítems

La **Tabla 1** muestra para cada ítem los estadísticos descriptivos de valores mínimos y máximos encontrados, media y desviación estándar junto a los valores de asimetría y curtosis. Todos los ítems presentan una adecuada distribución con estudiantes que puntuaron en ambos extremos de frecuencia, con valores de media en los valores centrales de los rangos de respuesta y cada ítem con una distribución normal.

Estructura interna y consistencia interna del instrumento

La estimación de los modelos presentó resultados de mal ajuste para el modelo 1 y de ajuste parcialmente bueno para el modelo 2 ($\chi^2/df = 3.38$, $CFI = .92$, $GFI = .85$, $RMSEA = .098$, $AIC = 315$, $BIC = 417$). Se exploraron los índices de modificación y se especificaron en ambos modelos dos relaciones entre pares de errores de medición de ítems que guardaban relación empírica (ítem 8-ítem 12, ítem 12-ítem 13). Una nueva estimación de los modelos brindó resultados con evidencias favorables para el modelo 2, que especificó la existencia de dos dimensiones relacionadas: inhibición y postergación.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de los ítems de evitación conductual en exámenes orales

N.º	Ítems	Mín.	Máx.	M	DE	Asimetría	Curtosis
1	Cuando rindo me pongo tan nervioso que no puedo contestar las preguntas del docente	1	5	2.86	1.30	0.01	-1.08
2	Si el docente hace una pregunta que no logro comprender, no me animo a pedir más aclaraciones	1	5	2.40	1.36	0.49	-1.04
3	Si me preguntan algo que no estudié me anulo	1	5	3.33	1.35	-0.30	-1.10
4	Si me olvidó algo que tenía que decir, me angustio y no logro continuar con el desarrollo del tema	1	5	2.62	1.31	0.33	-1.03
5	Si el docente me interrumpe, sugiriendo que estoy diciendo algo mal, no logro continuar con el desarrollo del tema	1	5	2.61	1.30	0.31	-1.06
6	Si el docente hace un gesto, sugiriendo que estoy diciendo algo mal, me inhibo y no puedo seguir hablando	1	5	2.76	1.28	0.12	-1.08
7	Si estoy inseguro sobre lo que me preguntan, evito responder para no equivocarme	1	5	2.47	1.21	0.45	-0.63
8	El día del examen, cuando llego a la Facultad siento miedo de que me vaya mal y me vuelvo sin rendir	1	5	2.08	1.36	0.87	-0.62
9	Evito presentarme a un examen oral debido a los nervios que siento cuando rindo	1	5	3.35	1.44	-0.35	-1.22
10	Postergo presentarme a un examen oral debido a que me pongo muy nervioso	1	5	3.51	1.46	-0.55	-1.09
11	Postergo presentarme a un examen oral por temor a desempeñarme mal	1	5	3.39	1.47	-0.48	-1.15
12	Me preparo para rendir, pero el día previo al examen, siento tanta inseguridad que no me presento	1	5	2.83	1.52	0.07	-1.49
13	Cuando tengo que rendir me siento tan mal que busco cualquier excusa para no hacerlo	1	5	2.72	1.48	0.24	-1.34
14	Si no estoy totalmente seguro de lo que estudié, no me presento y espero hasta el próximo turno	1	5	3.72	1.31	-0.62	-0.85
	Inhibición	1	5	2.72	1.02	0.15	-0.78
	Postergación	1	5	3.08	1.17	-0.09	-1.13

N = 251.

DE: desviación estándar; M: media; Mín.: valores mínimos; Máx.: valores máximos.

Tabla 2
Ajuste de los modelos de evitación conductual en exámenes orales

Modelos	χ^2	df	χ^2/df	CFI	GFI	RMSEA	AIC	BIC
1	563.9*	75	7.51	.78	.64	.161	624	730
2	148.8*	74	2.01	.97	.92	.064	210	320

N = 251.

* $p < .001$.

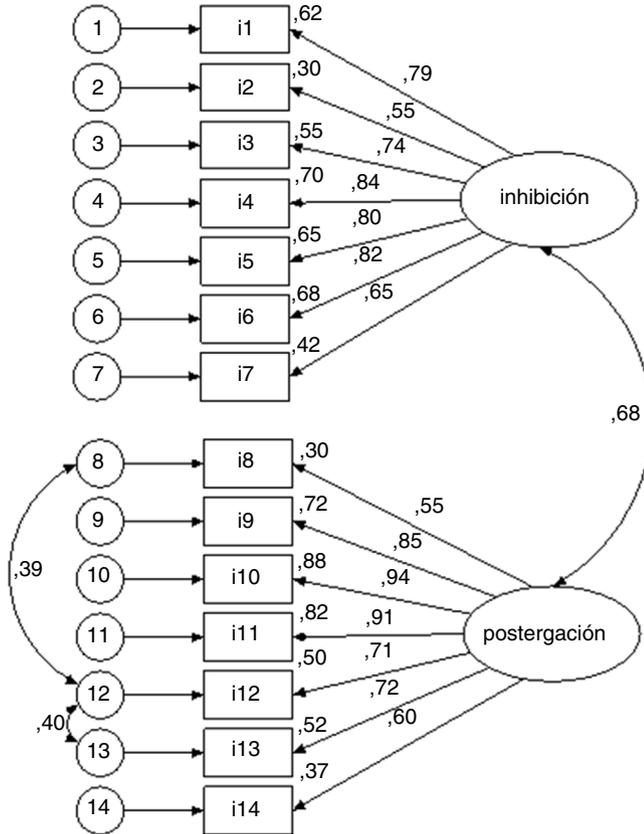


Figura 2. Diagrama estandarizado del modelo bidimensional de evitación conductual en exámenes orales.

Específicamente, cada uno de los estadísticos de ajuste cumplió los criterios estipulados para probar un buen ajuste del modelo (Tabla 2).

En la Figura 2 se muestra que todos los coeficientes de regresión estandarizados, ubicados sobre cada flecha, son altos ($> .55$), que la varianza explicada de cada ítem, arriba y a la derecha de cada ítem, es adecuada ($> .30$), que la relación entre inhibición y postergación es alta y que la relación entre los errores de medición es moderada (Fig. 2).

En esta muestra, tanto la escala de postergación ($\alpha = .91$) como la de inhibición ($\alpha = .89$) mostraron niveles excelentes de consistencia interna.

Evidencias test-criterio de inhibición y postergación con variables externas

En la Tabla 3 se presentan las correlaciones de inhibición y postergación con otras variables, junto a datos descriptivos para todas las variables. Como se puede observar, ambas conductas de evitación se relacionan positivamente con las demoras real y percibida y negativamente con el rendimiento y satisfacción con el rendimiento. La relación de ambas conductas con cada criterio muestra un patrón semejante en cada caso (signo y magnitud), a excepción

de la relación más alta entre postergación y demora percibida que entre esta misma variable e inhibición.

Evidencias de grupos contrastados en inhibición y postergación

La Tabla 4 muestra las diferencias de rangos medios y tamaños del efecto de las mismas para inhibición y postergación comparando grupos basados en género y promedio. Respecto a esta última variable, se conformó un grupo de nivel bajo y otro de nivel alto considerando la mediana para las puntuaciones observadas en la variable promedio.

Como puede observarse, las mujeres y los estudiantes de promedio bajo evitaron más que los varones y los estudiantes de promedio alto, respectivamente.

Discusión

Con la intención de superar las limitaciones existentes en la evaluación de la evitación conductual (escasa claridad conceptual, dispersión de ítems por escalas, inespecificidad contextual), se elaboró y se evaluaron las propiedades psicométricas de un instrumento que evalúa la evitación conductual en exámenes orales. Para ello, se delimitó conceptualmente el constructo a medir y dos dimensiones del mismo, se elaboraron ítems que reflejaban conductas congruentes con esta delimitación y, posteriormente, se aportaron evidencias de validez y confiabilidad para estos ítems. Los resultados mostraron que mediante los 14 ítems del instrumento resultante se miden las dimensiones inhibición y postergación de la evitación conductual en exámenes orales. A continuación, se discuten los resultados de los estudios que examinaron la estructura y consistencia interna del instrumento, las evidencias de validez test-criterio con indicadores de demora y rendimiento, y las evidencias de grupos contrastados por género y promedio.

Estructura interna y consistencia interna del instrumento

Los resultados del análisis factorial confirmatorio brindan evidencias a favor de un modelo que evalúa dos dimensiones relacionadas de la evitación conductual en exámenes orales en vez de un modelo de evitación conductual general. En este modelo, los pesos de regresión estandarizados y las varianzas explicadas de cada ítem resultaron satisfactorios, lo que contribuye a afirmar que la relación entre las variables latentes y los ítems es buena. Si bien las reespecificaciones se realizaron relacionando los residuales de ítems pertenecientes a una misma escala, fueron precisamente estas relaciones las que mejoraron el ajuste. Además, se encontraron pesos de regresión estandarizados y correlaciones entre factores elevados. En función de esto, un estudio posterior debería discriminar la presencia e influencia simultánea de un factor general y de factores específicos sobre el comportamiento de los ítems. Incluso, aunque la distribución de los ítems fue normal y las medias estuvieron alrededor de los puntajes intermedios de la escala tipo Likert, sería necesario evaluar la estructura interna con datos provenientes de muestras con puntuaciones más altas de evitación.

Por último, la consistencia interna de ambas escalas fue satisfactoria, por lo que evidencia en qué medida cada uno de los ítems contribuye de manera homogénea a obtener mediciones referidas a cada dimensión de evitación conductual. Dado que hay una tendencia a la cronificación de estas conductas, a menos que se realice una intervención para modificarlas, sería interesante establecer si en estudios test-retest de confiabilidad los puntajes se mantienen estables en intervalos de 3 o 6 meses.

Tabla 3
Relación de inhibición y postergación con variables externas

	1	2	3	4	5	6	7
1. Inhibición	1-5						
2. Postergación	.57**	1-5					
3. Año que cursa	-.14*	-.02	1-6				
4. Demora percibida	.37**	.50**	.04	1-4			
5. Demora real	.24**	.24**	-.13*	.53**	1-11		
6. Satisfacción rendimiento	-.30**	-.36**	.19**	-.54**	-.37**	1-4	
7. Promedio	-.29**	-.25**	.33**	-.34**	-.22**	.44**	2-9
M	2.72	3.08	3.58	2.68	1.81	2.58	6.10
DE	1.02	1.17	1.38	1.07	1.30	0.84	1.27
Asimetría	0.15	-0.09	0.62	-0.16	3.95	-0.21	-0.27
Curtosis	-0.78	-0.78	-1.08	-1.25	20.47	-0.51	0.04

N = 251.

En la diagonal se informan los valores mínimos y máximos encontrados de cada variable.

DE: desviación estándar; M: media.

* $p < .05$.

** $p < .01$.

Tabla 4
Diferencias de rangos medios y tamaños del efecto para inhibición y postergación

Género	Mujeres (n = 204)	Varones (n = 48)	z	p	g
Inhibición	131.14	103.67	2.34	.05	0.40
Postergación	133.28	94.41	3.31	.001	0.55
Nivel de promedio	Bajo (n = 131)	Alto (n = 120)			
Inhibición	146.22	103.93	4.61	.001	0.62
Postergación	141.56	109.01	3.52	.001	0.47

g: g de Hedges; p: nivel de significación; z: estadístico U-test de Mann-Whitney.

Evidencias de validez test-criterio con indicadores de demora y rendimiento

Las correlaciones entre las escalas de inhibición y postergación y otros indicadores considerados en el presente estudio (demora percibida, demora real, satisfacción con el rendimiento y promedio autoinformado) son congruentes con lo esperado a nivel teórico (Cassady y Johnson, 2002) y lo informado en algunos estudios sobre intervenciones para disminuir la ansiedad frente a los exámenes (Furlan, 2013a). Tanto postergación como inhibición se asociaron de forma moderada con mayor demora percibida y real para avanzar en la carrera. Esto resulta razonable puesto que los estudiantes con estas condiciones requieren varios intentos hasta lograr presentarse a rendir y a veces necesitan más de una oportunidad para aprobar. Por otro lado, y como se anticipó, se encontró una correlación moderada y negativa con rendimiento académico y satisfacción con el rendimiento. Las dificultades para rendir en los exámenes se traducen en calificaciones inferiores a las esperadas por los estudiantes, originadas por la interferencia cognitiva propia de la respuesta de ansiedad, que aumenta las probabilidades de experimentar bloqueo, cometer errores o dar respuestas incompletas, y los suspensos disminuyen el promedio general (Cassady y Johnson, 2002; Zeidner, 2014). La postergación aumenta la insatisfacción porque el avance requiere una inversión de esfuerzo mayor para lograr resultados, dado que los estudiantes preparan la misma materia en varias oportunidades hasta rendirlas, tornándose menos eficientes (Gutiérrez-Calvo, 1996).

Evidencias de grupos contrastados por género y promedio

En esta muestra las mujeres y los estudiantes de rendimiento bajo evidenciaron que experimentan con mayor frecuencia conductas de evitación. Las diferencias de género son consistentes con las informadas para escalas de ansiedad frente a los exámenes (Furlan, Sánchez Rosas, Heredia, Piemontesi e Illbele, 2009) y de estrategias de afrontamiento de tipo evitativo (Pedrero-Pérez et al., 2012).

De manera recurrente las mujeres presentan puntajes más elevados que los varones. La relación entre rendimiento y evitación ha sido menos explorada y, con ciertas limitaciones, estos resultados pueden compararse con los de estudios que evaluaron tendencias motivacionales de evitación, coincidiendo en la tendencia observada (Alemán, Trías y Curione, 2011). Como evidencia adicional sería de suma utilidad analizar también las diferencias entre grupos de estudiantes con elevada y baja ansiedad frente a los exámenes. Un estudio con muestras normales y clínicas permitiría establecer puntos de corte en las escalas para clasificar a los sujetos con el menor riesgo posible de falsos negativos o positivos (Pérez y Olaz, 2004).

El tamaño de la muestra adecuado para la realización de un análisis factorial confirmatorio es un tema controversial y de escaso consenso. Si bien la muestra del presente estudio siguió criterios generalmente utilizados (e.g., $n > 200$; Kline, 2005), algunos especialistas (MacCallum, Browne y Sugawara, 1996) consideran que el tamaño de la muestra depende de la potencia estadística deseada o la complejidad del modelo, entre otros. Por lo tanto, sería deseable contrastar los resultados obtenidos con muestras que incluyan mayor cantidad de participantes. Sumado a esto, la proporción de estudiantes por género no fue suficientemente bien cubierta. Si bien la distribución muestral por género y facultad informada representa la distribución poblacional de las carreras estudiadas, se necesitaría disponer de una muestra más equilibrada en la proporción de género y facultades a fin de establecer si existe invarianza factorial. Igualmente, la muestra del presente estudio no garantiza una adecuada representatividad de las diferentes titulaciones y facultades. En consecuencia, sería necesario conformar las muestras con estudiantes de carreras no representadas en este estudio, con el objetivo de corroborar los resultados aquí informados.

Otra particularidad de la muestra utilizada en este estudio es que la media de edad de los participantes (25 años) es algo mayor que la que suele informarse en investigaciones similares. Esto se debe a que se seleccionaron numerosos participantes de cursos avanzados para asegurar que hubieran pasado por experiencias de

exámenes orales y a que el rango de edades de la muestra es grande (18 a 61 años) e incluye varias personas mayores de 30 años, lo cual es frecuente en las universidades argentinas. Por otra parte, dadas las flexibilidades del sistema universitario público de Argentina, es frecuente que los estudiantes con diversas responsabilidades o problemas para avanzar en la carrera extiendan el tiempo de cursado y, por lo tanto, incrementen la media de edad de la población, como en este caso.

Algunos términos presentes en los ítems (e.g., rendir) son propios del uso del español utilizado en Argentina, lo cual podría generar extrañeza en su aplicación e interpretación con estudiantes de otros países de Latinoamérica. Por lo tanto, es necesario tener la precaución de efectuar las modificaciones que fueran necesarias para garantizar una adecuada comprensión. Por otra parte, si bien se redactó una cantidad suficiente de ítems que abarcaran las diferentes condiciones contextuales en las que se puede manifestar la evitación, el contenido de algunos ítems y la relación entre algunos errores de medición evidencian redundancia moderada. Al ser este el primer estudio que analizó el conjunto de ítems, se consideró importante informar los resultados encontrados sin efectuar supresión o eliminación de ítems. En el futuro debería replicarse el mismo instrumento y analizar la estabilidad o variación de estos resultados, contemplando la viabilidad de una versión más breve pero sin pérdida de información.

Cabe señalar que los estudios correlacionales utilizados aquí tienen limitaciones para establecer relaciones múltiples y cadenas de causalidad. Por ello, estos resultados deberían tomarse solo como un antecedente para evaluar, dentro de una red nomológica de una teoría explícita, el rol antecedente y consecuente de la evitación conductual en exámenes orales.

Conclusiones

Los resultados aquí discutidos permiten considerar que se cuenta con un instrumento con evidencias iniciales favorables de validez y confiabilidad que permite evaluar dos aspectos relacionados de la evitación conductual en exámenes orales. Específicamente, los 7 ítems de postergación se refieren a conductas que previenen al estudiante de situaciones que podrían evidenciar incompetencia o generar un malestar asociado a tal incompetencia; los 7 ítems de inhibición se refieren a conductas que evitan continuar exponiéndose ante situaciones que evidencian incompetencia o generan malestar asociado a tal incompetencia.

Se espera que este instrumento resulte útil en la investigación con muestras numerosas pero también en el ámbito aplicado de la clínica y psicoterapia, ya que aporta información para la identificación de conductas problemáticas sobre las cuales es necesario intervenir. Los perfiles sintomatológicos de estudiantes con elevada ansiedad ante los exámenes suelen ser bastante heterogéneos y por ello se debe establecer cuáles de las intervenciones aplicables resultan más beneficiosas en cada subtipo (Serrano et al., 2016). A la vez, la investigación sobre eficacia de las intervenciones para la ansiedad ante los exámenes podrá disponer de una herramienta de valoración específica que aporte indicadores novedosos y previamente no considerados sobre los cuales estimar los cambios atribuidos al efecto presuntamente benéfico de un tratamiento aplicado.

Financiación

La presente investigación se realizó con un subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Alemán, M. J., Trías, D. y Curione, K. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 159–166.
- Arana, F. G. (2002). Fobia social como problema de alto perfeccionismo: estudio de caso aplicando un tratamiento cognitivo conductual. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 3, 191–209.
- Arana, F. y Furlan, L. (2016). Groups of perfectionists, test anxiety, and pre-exam coping in Argentine students. *Personality and Individual Differences*, 90, 169–173. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.001>
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. Seminario de Actualización en Investigación sobre Discapacidad SAID 2008. Universidad de Valladolid.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Buchwald, P. y Schwarzer, C. (2003). The exam-specific Strategic Approach to Coping Scale and interpersonal resources. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(3), 281–291. <http://dx.doi.org/10.1080/1061580031000095434>
- Caballo, V. (2009). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cassady, J. C. y Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cuming, S., Rapee, R. M., Kemp, N., Abbott, M. J., Peters, L. y Gaston, J. E. (2009). A self-report measure of subtle avoidance and safety behaviors relevant to social anxiety: Development and psychometric properties. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(7), 879–883. <http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.05.002>
- Elliot, A. J. (2008). Approach and avoidance motivation. En A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 4–11). New York: Psychology Press. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203888148.ch1>
- Furlan, L., Cassady, J. C. y Pérez, E. (2009). Adapting the Cognitive Test Anxiety Scale for use with Argentinean university students. *International Journal of Testing*, 9(1), 3–19. <http://dx.doi.org/10.1080/15305050902733448>
- Furlan, L., Sánchez Rosas, J., Heredia, D., Piemontesi, S. y Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117–124.
- Furlan, L. (2013a). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 2(1), 75–89. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp>
- Furlan, L. (2013b). Construcción de una escala conductual de ansiedad frente a los exámenes. *Psencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 81–89. <http://dx.doi.org/10.5872/psencia/5.2.24>
- George, D. y Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios Sobre Educación*, 22, 133–153.
- Gutiérrez-Calvo, M. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo: incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés*, 2(2–3), 173–194.
- Hair, J. F. J., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis* (4th ed.). Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L. y Pérez, E. (2008). Adaptación de la escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen (COPEAU). *Avaliação Psicológica*, 7(1), 1–9.
- Kim, E. J. (2005). The effect of the decreased safety behaviors on anxiety and negative thoughts in social phobics. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(1), 69–86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2003.11.002>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Komarraju, M. y Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 557–567. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.013>
- Laurin-Barantke, L., Hoyer, J., Fehm, L. y Knappe, S. (2016). Oral but not written test anxiety is related to social anxiety. *World Journal of Psychiatry*, 6(3), 351–357. <http://dx.doi.org/10.5498/wjp.v6.i3.351>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. y Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure models. *Psychological Methods*, 1, 130–149.
- Miguel-Tobal, J. y Cano-Vindel, A. (1988). *ISRA. Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad*. Tea Ediciones.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. New York, NY: John Wiley.
- Navas, J. (1989). Ansiedad en la toma de exámenes: algunas explicaciones cognoscitivas-conductuales. *Revista de Aprendizaje y Comportamiento*, 7(1), 21–41.

- Pedrero-Pérez, E. J., Santed-Germán, M. A. y Pérez-García, A. M. (2012). Adaptación española de la Escala Multiaxial de Afrontamiento Estratégico (SACS) de Hobfoll. *Psicothema*, 24, 455–460.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M. y Molfenter, M. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping*, 17, 287–316. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800412331303847>
- Pekrun, R. y Hofmann, H. (1999). Lern- und leistungsemotionen: erste befunde eines forschungsprogramms [Emotions in learning, achievement: first results of a research, programme]. En M. Jerusalem y R. Pekrun (Eds.), *Emotion, motivation und leistung [Emotion, motivation and achievement]* (pp. 247–267). Göttingen: Hogrefe.
- Pekrun, R. y Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120–141). New York: Taylor & Francis.
- Pérez, E., Medrano, L. y Sánchez-Rosas, J. (2013). Path analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52–66.
- Pérez, E. y Olaz, F. (2004). Validez. En S. Tornimbeni, E. Pérez, F. Olaz, y A. Fernández (Eds.), *Introducción a los test psicológicos*. Córdoba: Brujas.
- Piemontesi, S. y Heredia, D. (2009). Afrontamiento ante exámenes: desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*, 25(1), 102–111.
- Sánchez-Rosas, J. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire-Argentine (AEQ-AR): internal and external validity, reliability, gender differences and norm-referenced interpretation of test scores. *Evaluar*, 15(1), 41–74.
- Serrano, I., Delgado, J. y Escolar, M. C. (2016). A stress inoculation program to cope with test anxiety: differential efficacy as a function of worry or emotionality. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(1), 3–18. <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.1.2016.01>
- Sterba, S. K. y Foster, E. M. (2008). Self-selected sample. En P. J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of survey research methods* (pp. 806–808). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800412331292615>
- Toro, R. (2012). Terapia cognitiva para la fobia social. consideraciones desde el modelo cognitivo de Beck. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 8(2), 118–125. DOI: 10.5935/1808-5687.20120017.
- Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223–231.
- Zeidner, M. (2014). Anxiety and education. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 265–288). New York: Taylor & Francis.
- Zimmerman, B., Bonner, S. y Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.