

ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE AFRONTAMIENTO ANTE LA ANSIEDAD E INCERTIDUMBRE PRE-EXAMEN (COPEAU)

Daniel Heredia¹ - Universidad Nacional de Córdoba
Sebastián Piemontesi - Universidad Nacional de Córdoba
Luís Furlan - Universidad Nacional de Córdoba
Edgardo Pérez - Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

En esta investigación se adaptó la escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-exámenes (COPEAU) para su empleo en estudiantes universitarios argentinos. El COPEAU (Stöber, 2004) es un autoinforme compuesto de 21 ítems, agrupados en tres escalas: afrontamiento orientado al problema, búsqueda de apoyo social y evitación. Se tradujeron los ítems del inglés al español con el método de traducción directa y la versión en español fue administrada a 294 estudiantes de diferentes carreras de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. El Análisis Factorial Exploratorio permitió obtener dos soluciones factoriales alternativas, ambas parcialmente apoyadas por los datos. Una de las soluciones conserva la estructura original de tres factores, mientras que la otra posee una estructura interna de cuatro factores que diferencia al apoyo social en dos categorías: emocional e instrumental, congruentes también con la teoría de base. Aunque las escalas presentaron buenos niveles de consistencia interna en ambas soluciones se optó por la estructura de tres factores, más congruente con la propuesta original del autor del instrumento. También se analizaron evidencias externas de validez del COPEAU en relación a género y rendimiento académico.

Palabras-clave: estrategias de afrontamiento, ansiedad ante los exámenes, análisis factorial exploratorio, adaptación de tests

ADAPTATION OF THE COPING WITH PRE-EXAMS ANXIETY AND UNCERTAINTY SCALE (COPEAU)

ABSTRACT

A Coping with Pre – exams Anxiety and Uncertainty Measure (COPEAU) has been adapted to be used on Argentinean university students. COPEAU (Stöber, 2004) is a self-report consisting of 21 items grouped into three scales: problem oriented coping, social support seeking, and avoidance. The items were translated from English to Spanish and the Spanish version was administered to a two hundred and ninety-four student from different careers in the National University of Cordoba , Argentina. Factor Analysis supported two alternative solutions. One preserved the original three-factor structure, the other one showed a four-factor structure, differentiating two categories in the social support scale: emotional and instrumental, both congruent with coping theory. Though both solutions showed good internal consistency levels, the three-factor structure was chosen for being closer to the instrument's author proposal. Additionally, external validity evidences related to gender and academic performance were analyzed.

Keywords: coping, test anxiety, exploratory factor analysis, tests adaptation

INTRODUCCIÓN

La situación de examen ha generado muchas investigaciones debido a que contempla los principales estresores ambientales relacionados con el afrontamiento, tales como preparación para impedir la amenaza o el evento, confrontación con el estresor, incertidumbre acerca de los resultados y afrontamiento ante las consecuencias (Carver & Scheier, 1995). El afrontamiento de situaciones evaluativas es un proceso complejo en el que se

implementan estrategias cognitivas y comportamentales con la finalidad de administrar demandas específicas externas y/o internas que son valoradas como excedentes o desbordantes en relación a los recursos del individuo (Folkman y Lazarus, 1985). El afrontamiento es un proceso que varía en función de los resultados que el individuo obtiene ante cada situación estresante. En efecto, no constituye una respuesta automática o fisiológica sino más bien aprendida, y requiere de un esfuerzo para manejar la situación y restablecer la homeostasis hasta lograr la adaptación (Brannon, 2001). Por otra parte, incluye tres subprocesos secuenciales: (1) *evaluación primaria*, donde se percibe y se evalúa una situación como amenazante, desafiante o beneficiosa para el individuo; (2)

¹ Contacto: Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología Universidad Nacional de Córdoba. Enrique Barros y Enfermera Gordillo. Ciudad Universitaria. (5000) Córdoba. Teléfono: 54-351-4822227. E-mail: daniel_heredia@hotmail.com

evaluación secundaria, que consiste en analizar una variedad de respuestas potenciales a la situación evaluada como estresante o desafiante, y (3) *respuestas específicas*, o fase de implementación de las estrategias de afrontamiento. Finalmente, el proceso se retroalimenta con los resultados obtenidos, reforzando las respuestas que fueron adaptativas para una situación determinada y reevaluando las que no lo fueron.

Los exámenes presentan, al igual que otras situaciones estresantes de la vida cotidiana, cuatro fases: anticipatoria, confrontativa, de espera y de resultados (Folkman y Lazarus, 1985; Carver y Scheier, 1995). La fase *Anticipatoria* constituye un periodo caracterizado por la inminencia de la situación evaluativa. En efecto, ante la proximidad de un examen, el individuo se preocupa por las demandas, posibilidades y restricciones relacionadas con el mismo y piensa en cómo prepararse y regular los sentimientos y emociones adversas asociadas con la evaluación. La incertidumbre respecto de los resultados es alta en esta etapa y se pueden experimentar emociones amenazantes y/o desafiantes. La fase de *Confrontación* se desarrolla durante el afrontamiento del estresor (rendir un examen, por ejemplo). La ansiedad, particularmente su componente emocional, alcanza el máximo nivel durante los primeros momentos del encuentro con el examen, en tanto que la preocupación, el componente cognitivo de la ansiedad frente a los exámenes, suele ser relativamente más estable durante el proceso evaluativo. La Fase de *Espera* se refiere al periodo de “post-examen”, cuando las calificaciones aún no han sido comunicadas. La incertidumbre acerca de la naturaleza del examen ya ha sido resuelta o significativamente reducida, aunque los individuos aún pueden experimentar aprehensión por los resultados. En la etapa de *Resultados*, una vez que las calificaciones se dan a conocer, la incertidumbre se resuelve y las preocupaciones del estudiante se orientan hacia la significación e importancia de los resultados obtenidos.

Las estrategias de afrontamiento han sido clasificadas de diferentes maneras aunque existe un importante consenso respecto a su agrupamiento en tres grandes categorías. Un conjunto de estrategias se orientan a la resolución del problema, otras al control de la activación emocional y un tercer grupo a la evitación de la situación generadora de estrés. Entre las estrategias de resolución del problema pueden mencionarse: el incremento del tiempo de

estudio y del esfuerzo, el empleo de alternativas de procesamiento cognitivo, la planificación de las actividades, la búsqueda de información que ayude a lograr una mejor preparación y anticipación de la naturaleza del examen, entre otras. Las estrategias orientadas a la emoción incluyen la búsqueda de apoyo afectivo y contención, el conversar con alguien sobre los sentimientos, el empleo de técnicas de relajación y respiración, las autoinstrucciones y, en algunos casos, el consumo de alcohol o sustancias que poseen un efecto tranquilizante. Por último, las estrategias de evitación incluyen: no presentarse al examen, pensar en otras cosas, ver televisión, ir al cine o pasear, todos comportamientos orientados a distanciarse física o mentalmente del evento generador de estrés. Cabe señalar que las estrategias de afrontamiento que el estudiante emplea varían en función de las emociones predominantes y las demandas conductuales correspondientes a cada etapa de la situación evaluativa, pudiendo una misma estrategia resultar más o menos adaptativa de acuerdo al contexto específico en el cual se desenvuelve (Zeidner, 1995).

En lo que respecta a las diferencias de género, algunos estudios sugieren que las mujeres demuestran mayores niveles de afrontamiento orientado a la emoción que los hombres (Zeidner, 1995). 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. Del mismo modo, Greenglass (2002) encontró que las mujeres presentaron mayor búsqueda de apoyo social emocional y instrumental que los hombres, sugiriendo que las mujeres se orientaban más a su red social para buscar ayuda cuando tenían un problema. Finalmente, Stöber (2004) también 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. Estas últimas diferencias resultaron especialmente acentuadas respecto de la búsqueda de apoyo, confirmando hallazgos previos (Aysan, Thompson y Hamarat, 2001).

Las relaciones entre afrontamiento y rendimiento académico son, por lo general, débiles, y la mayoría de los estudios revisados informaron correlaciones bajas o no significativas entre ambas variables

(Zeinder, 1995). Bolger (1990) no encontró relación entre las respuestas de afrontamiento de estudiantes universitarios que fueron evaluados antes del examen, y el rendimiento en el examen de ingreso a medicina. Del mismo modo, Carver y Scheier (1995) demostraron que las respuestas de afrontamiento de los estudiantes universitarios antes de un examen no predicen sus calificaciones en el mismo, exceptuando la estrategia de distanciamiento mental que se correlaciona negativamente con las calificaciones obtenidas.

Para la medición del afrontamiento en situación de examen se han empleado preferentemente escalas generales, tales como el *Ways of Coping Questionnaire* (Folkman y Lazarus, 1988), el *Coping Behavior Questionnaire* (Seiffge-Krenke, 1989) y el *COPE* (Carver, Scheier y Weintraub, 1989). No obstante, se han desarrollado algunas escalas específicas para situaciones evaluativas, tales como el *Dyadic Coping Scale for Exams* (Schwarzer y Buchwald, 2001) o el *COPEAU* (Stöber, 2004).

Stöber (2004) desarrolló una escala de afrontamiento multidimensional para evaluar las estrategias previas a situaciones de examen, la *Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty* (COPEAU). Este test fue elaborado a partir de otros dos tests, el *COPE* (Carver, Scheier, y Weintraub, 1989; Vollrath, 2000) y las subescalas de afrontamiento del Inventario Diferencial de Ansiedad frente a los Exámenes (DAI) (Rost y Schermer, 1997). El COPEAU comprende 21 ítems agrupados en tres escalas de siete ítems cada una, que definen las tres dimensiones básicas del afrontamiento: *Orientación a la Tarea* y *Preparación*, *Búsqueda de Apoyo Social*, y *Evitación*. Para su construcción se realizó un análisis de componentes principales obteniendo cuatro factores con autovalores superiores a 1. No obstante, el análisis paralelo (un método más confiable que el anterior) indicó la presencia de tres factores que fueron rotados ortogonalmente. Todos los ítems se correlacionaron de manera adecuada con los factores teóricamente correspondientes.

Puesto que no se cuenta con escalas de afrontamiento ante exámenes adaptadas para estudiantes universitarios argentinos, el objetivo general de esta investigación fue adaptar el COPEAU a nuestra población. Los objetivos específicos fueron: a) traducir al español el COPEAU; b) verificar su estructura interna mediante análisis factorial exploratorio; c) corroborar la consistencia interna de las escalas del

instrumento; d) verificar la influencia del género en las estrategias de afrontamiento, y e) explorar las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico

MÉTODO

Participantes

La muestra fue accidental y estuvo compuesta por 294 estudiantes (mujeres 166, varones 118, sin informar 10) de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Los estudiantes pertenecían a 17 carreras diferentes de esa universidad: Psicología (29 alumnos), Nutrición (6), Abogacía (71), Arquitectura (42), Fonoaudiología (4), Química (9), Bioquímica (2), Bio-imágenes (34), Diseño industrial (24), Kinesiología (7), Ingeniería Electrónica (15), Ciencias Económicas (7), Agrimensura (12), Contador Público (17), Administración de Empresas (6), Inglés (6), e Ingeniería en Computación (3). Las edades de los participantes estuvieron comprendidas entre 20 y 59 años (media=20,77, desviación estándar=3,47), y los mismos estaban cursando diferentes años de sus carreras, entre primer y quinto año.

Procedimiento

La escala traducida al español del COPEAU fue administrada por los autores a estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba de manera colectiva en los horarios previos de asistencia a clases. Las respuestas al instrumento fueron libres y voluntarias, ofreciéndose también de manera optativa una dirección de correo electrónico para quienes desearan recibir información adicional sobre la investigación.

Instrumento

El *Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty* (COPEAU) (Stöber, 2004) comprende 21 ítems (Me tomo un tiempo adicional para preparar el examen, por ejemplo), agrupados en tres escalas de 7 ítems: *Orientación a la Tarea* y *Preparación*, *Búsqueda de Apoyo Social*, y *Evitación*. En la escala original los sujetos deben responder a los ítems utilizando una escala Likert, a través de un rango de seis puntos que va de: “definitivamente no es cierto” a “definitivamente es cierto” (“definitely not true” a “definitely true”). Todas las escalas del COPEAU en su versión original demostraron consistencia interna satisfactoria, con coeficientes alfa de Cronbach en un rango de 0,75 a 0,87 (Stöber, 2004).

RESULTADOS

Estudio 1: Traducción al español hablado en Argentina

Se empleó el método de traducción directa, traduciendo del inglés al español la consigna e ítems del COPEAU. Esta tarea fue realizada por los autores de trabajo y, en forma paralela, por un traductor titulado en idioma inglés. Las versiones traducidas fueron cotejadas, encontrando un elevado nivel de similitud. Luego se compararon los ítems obtenidos con los ítems respectivos de las escalas originales del COPE adaptadas al español (Crespo y Cruzado, 1997), pudiéndose reconocer todos los ítems originales y diferenciar en cada uno de ellos la adaptación específica a una situación de examen. Respetando el criterio de claridad en la expresión y concordancia con el lenguaje coloquial utilizado en Argentina, se seleccionaron los ítems para formar parte de la escala a adaptar. En una prueba piloto (N= 20) se reconoció una clara dificultad para responder a los ítems de acuerdo a la consigna traducida original que hace referencia a la veracidad de las afirmaciones (“definitivamente es cierto”) y para solucionar este inconveniente se recurrió, por un lado, a la revisión de los tipos de respuestas a escalas de afrontamiento en español pudiéndose reconocer que la mayoría hacen referencia a la frecuencia de las conductas de afrontamiento. Por otra parte, se consultó con el autor de la prueba, Joachim Stöber (comunicación personal, Diciembre 2 de 2006), quien sostuvo que la adaptación del contenido de la escala de respuestas a frecuencias era totalmente válida. De esta manera, si bien en la versión adaptada se mantiene el formato de respuesta de seis alternativas, se modificó el contenido de las mismas por 1- “Nunca lo hago” a 6- “Siempre lo Hago”.

Estudio 2: Estructura factorial y consistencia interna

Para comprobar los supuestos de normalidad se analizaron los índices de asimetría y kurtosis de los ítems, observándose 13 ítems con valores entre +/- 1.00 en ambos índices lo cual es considerado óptimo y 8 ítems que presentaron índices de asimetría o kurtosis entre +/-1.60 lo cual es considerado adecuado (George y Mallery, 2001). El coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (0,828) sugirió que la interrelación entre los ítems es adecuada y la prueba de esfericidad de Bartlett

(2532,20, df: 210, $p < 0,01$) confirmó la posibilidad de implementar el Análisis Factorial.

Se utilizó el método de extracción de componentes principales con rotación Varimax, manteniendo el procedimiento original empleado por Stöber (2004). Esta opción también se adecua las recomendaciones de Tabachnick y Fidel (2001) que sugieren el empleo de métodos ortogonales cuando la correlación entre los factores es débil ($<.32$). El número de factores extraídos según la regla de Kaiser-Guttman fue de 6 factores con autovalores mayores a 1, que explicaron un 67 % de la varianza de respuesta al test. Sin embargo, la interpretación del gráfico scree (Cattell, 1966) sugirió la extracción de 4 factores.

Debido a que la interpretación del gráfico scree siempre incluye un componente de subjetividad se realizó un análisis paralelo (Horn, 1965), un procedimiento más objetivo que el anterior, obteniendo nuevamente una solución de 4 factores, puesto que el cuarto autovalor de los datos reales (1,327) es superior al autovalor correspondiente de los datos aleatorios (1,289) y, a partir de ese autovalor, los autovalores de los datos aleatorios son más elevados que los autovalores correspondientes de los datos reales. Por consiguiente, y de manera preliminar, se seleccionó la solución de 4 factores y se realizó una rotación ortogonal Varimax.

Los resultados de la rotación permitieron identificar un ítem con correlación ítem-factor inferior a 0,40 (ítem 14), perteneciente a la subescala de Evitación. También puede observarse un ítem (el número 6) que correlaciona moderadamente con dos factores simultáneamente. El análisis realizado permitió interpretar cuatro factores: *Orientación a la tarea y preparación* (7 ítems), *Evitación* (6), *Búsqueda de apoyo social instrumental* (3), y *Búsqueda de apoyo social emocional* (4 ítems).

Esta solución factorial es congruente con la estructura del COPE (uno de los instrumentos a partir de los cuales se elaboró el COPEAU), que diferencia entre dos tipos de búsqueda de apoyo social. No obstante, la estructura del COPEAU solamente considera la búsqueda de apoyo social de manera general. Por este motivo se consultó con el autor Joachim Stöber (Comunicación personal, 21 de Agosto de 2007), quien sugirió conservar la estructura factorial de la escala original.

Tabla 1. Matriz rotada de correlaciones ítem-factor. Solución de cuatro factores.

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
1 Recorto mi tiempo libre para prepararme para el examen.	0,798			
2 Me concentro en cómo voy a ocuparme del examen, y si es necesario dejo otras cosas de lado.	0,815			
3 Me tomo tiempo extra para prepararme para el examen.	0,721			
4 Concentro todos mis esfuerzos en el examen.	0,712			
5 Dejo otras actividades de lado y me concentro en el examen que se acerca.	0,831			
6 Pienso en cuál es la mejor forma de prepararme para el examen.	0,487		0,441	
7 Hago lo que se necesite para tener lista cada cosa en su momento.	0,663			
8 Me convengo a mí mismo de no preocuparme por el examen		0,575		
9 Me convengo a mí mismo de que no está todo mal		0,685		
10 Realizo otras actividades más divertidas que estudiar		0,437		
11 Alejo de mi mente los pensamientos acerca del examen		0,757		
12 Busco distraerme con películas u otras cosas y así no pienso demasiado en el examen		0,624		
13 Me esfuerzo conscientemente en pensar en otra cosa		0,630		
14 Trato de no pensar en el examen				
15 Consulto a personas que han tenido experiencias similares sobre qué hicieron en esa situación			0,730	
16 Busco un consejo para saber qué hacer al respecto			0,676	
17 Hablo con otros para averiguar más acerca del examen			0,755	
18 Intento conseguir apoyo y comprensión de los demás				0,706
19 Intento buscar apoyo emocional de algún amigo, compañero o familiar				0,864
20 Hablo con alguien acerca de cómo me siento				0,854
21 Hablo con alguien acerca de mis sentimientos				0,794
Autovalor del factor rotado	5,320	3,296	2,058	1,327
Coeficiente alfa	0,87	0,70	0,75	0,75
N=294				

Nota: Sólo se incluyen las correlaciones >0,40

Por consiguiente, se realizó otro análisis factorial solicitando la extracción de tres factores, que explicaron el 50% de la varianza. Luego de la rotación Varimax, pudo observarse que el factor de búsqueda de apoyo social se conformó adecuadamente y el ítem 14 demostró una correlación ítem-factor aceptable en esta nueva solución factorial.

Este último análisis factorial permitió identificar una estructura interna de tres factores del instrumento (*Orientación a la tarea y preparación, Búsqueda de apoyo social y Evitación*) con valores adecuados de consistencia interna evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach (Tabla 2). Por otra parte, las intercorrelaciones de los factores son inferiores a 0,32 (Tabla 4), sugiriendo que los factores son relativamente independientes y que el procedimiento de rotación ortogonal fue adecuado.

Estudio 3: Evidencias externas de validez: diferencias de género y rendimiento académico.

Para analizar las diferencias de género en relación a las estrategias de afrontamiento, se compararon los valores obtenidos en el COPEAU por los participantes de sexo femenino (N=118) y sexo masculino (N= 166) de la muestra de investigación. La prueba t de diferencia de medias para grupos independientes indica que las mujeres utilizan significativamente más que los varones las estrategias de Orientación a la tarea y Búsqueda de apoyo social; por otra parte, en lo relativo a las estrategias de Evitación no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los sexos. Adicionalmente, se obtuvo la diferencia media tipificada (d) para estimar el tamaño del efecto. De acuerdo a los criterios de interpretación establecidos por Cohen (1988), el tamaño del efecto de las

diferencias observadas es moderado en relación a las estrategias de Orientación a la tarea ($>0,5$), así

como débil en relación a las estrategias de Búsqueda de Apoyo Social (ver Tabla 3).

Tabla 2. Matriz rotada de correlaciones ítem-factor. Solución de tres factores.

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1	0,781		
2	0,811		
3	0,716		
4	0,710		
5	0,832		
6	0,535		
7	0,666		
8		0,603	
9		0,670	
10		0,460	
11		0,728	
12		0,611	
13		0,575	
14		0,450	
15			0,591
16			0,650
17			0,557
18			0,734
19			0,831
20			0,833
21			0,734
Autovalor del factor rotado	5,320	3,296	2,058
Coefficiente alfa	0,87	0,70	0,85
N= 294			

Finalmente se exploraron las posibles relaciones entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico. Los participantes (N=294) fueron evaluados con el COPEAU y al mismo tiempo autoinformaron sobre su promedio de calificaciones general de la carrera (al momento de

realizar el test) utilizando la escala habitual de calificación académica (1 a 10 con decimales). Las correlaciones (r de Pearson) observadas son muy débiles y carecen de significación estadística (ver Tabla 4).

Tabla 3. Diferencias de Género en las estrategias de afrontamiento. Media (M), Desviación estándar (DS), prueba t de Student (t), nivel de significación estadística (p) y diferencia media tipificada (d)

Escala	Grupo		t	p	d
	varones (n=118)	mujeres (n=166)			
Orientación a la tarea y preparación	M (DS)	M (DS)			
	27,01 (7,44)	30,67 (7,02)	- 4,21	0,000	-0,506
Búsqueda de Apoyo social	20,96 (7,50)	24,31 (7,98)	- 3,57	0,000	-0,432
Evitación	19,96 (5,47)	18,95 (5,37)	1,55	0,121	0,186

Tabla 4. Matriz de intercorrelaciones entre las escalas del COPEAU y el promedio general autoinformado de calificaciones

Variable	1	2	3	4
1. Orientación a la tarea y preparación	-	0,316**	-0,207**	0,106
2. Búsqueda de apoyo social		-	0,055	-0,056
3. Evitación			-	-0,070
4. Promedio				-

** $p \leq 0,01$

DISCUSIÓN

El objetivo general de adaptar la escala COPEAU a la población universitaria argentina se ha cumplido en forma satisfactoria. En primer lugar, la traducción y la modificación realizada de la consigna de respuesta parece ser efectiva, puesto que no se presentaron dificultades para la comprensión de la versión adaptada en la muestra de investigación.

Por otra parte, el primer análisis factorial desarrollado diferenció entre los ítems relacionados con la *búsqueda de apoyo social instrumental* y los ítems de *búsqueda de apoyo social emocional*, resultado probablemente relacionado con el origen de los ítems del COPEAU, parcialmente basados en el COPE (Carver y colaboradores, 1989) que diferencia las subescalas de apoyo social instrumental y emocional. Aunque el análisis paralelo (Horn, 1965) sugirió la interpretación de cuatro factores se decidió, junto al autor del instrumento, respetar la estructura de la escala original que unifica estos dos factores de búsqueda de apoyo social. La solución de tres factores identificada mediante el segundo análisis factorial presenta propiedades psicométricas satisfactorias de consistencia interna ($\alpha = 0,70$ a $0,87$), resultados muy semejantes a los obtenidos por el autor de la escala original (Stöber, 2004).

Las intercorrelaciones entre las escalas de la versión adaptada del COPEAU fueron congruentes con los presupuestos teóricos, observándose una correlación negativa entre orientación a la tarea y evitación, positiva entre orientación a la tarea y búsqueda de apoyo social, y ausencia de correlación entre evitación y búsqueda de apoyo social. Estos resultados se asemejan a los informados por Carver y cols. (1989) quienes encontraron para la escala COPE, correlaciones positivas entre: afrontamiento activo y búsqueda de apoyo social instrumental ($r = 0,36$) planificación y búsqueda de apoyo social instrumental ($r = 0,34$) afrontamiento

activo y búsqueda de apoyo social emocional ($r = 0,19$) planificación y búsqueda de apoyo social emocional ($r = 0,20$). Estos resultados pueden interpretarse en el marco de la dinámica que adquiere el afrontamiento en situaciones de preparación para el examen. En efecto, durante este proceso estudiante experimentaría niveles variables de preocupación, tensión y activación fisiológica, relacionados a la confianza que sienta acerca de sus conocimientos previos y a la inminencia del encuentro evaluativo. El estudiante incrementaría su propio esfuerzo o buscaría apoyo externo instrumental o emocional, para optimizar su preparación y mitigar los efectos de las emociones displacenteras. El estilo de evitación, por el contrario, generalmente conduce a la postergación del examen, lo que explicaría la ausencia observada de correlación entre las escalas de evitación y orientación al problema.

En lo que respecta a las diferencias de género en el uso de estrategias de afrontamiento, los resultados obtenidos indican que las mujeres utilizan más frecuentemente que los varones las estrategias de orientación a la tarea y búsqueda de apoyo social, aunque no se encontraron diferencias significativas entre los sexos en el uso de estrategias de evitación. Estos resultados son congruentes con la literatura (Zeidner, 1995; Greenglass, 2002; Stöber, 2004), sugiriendo que el género es una variable que influye en la utilización de algunas estrategias de afrontamiento, especialmente en las de orientación a la tarea donde se demostró un tamaño del efecto moderado.

Los resultados de esta investigación no apoyan la validez de criterio del COPEAU con respecto al rendimiento académico. Estos hallazgos no concuerdan con los resultados obtenidos en la mayoría de los estudios previos, que sugieren que si una situación de examen es valorada como desbordante para los recursos del individuo es más probable que el mismo utilice estrategias de afrontamiento evitativas las cuales correlacionan de

manera negativa con el rendimiento, mientras que si el individuo dispone de los recursos necesarios para afrontarlo utilizará preferentemente estrategias orientadas al problema tales como prepararse adecuadamente para el examen, que correlacionan positivamente con el rendimiento (Edwards & Trimble, 1992). No obstante, este es un tema que merece investigación ulterior puesto que otros estudios han encontrado relaciones variables entre el afrontamiento y el rendimiento académico (Carver y Scheier, 1995; Bolger, 1990; Edelmann y Hardwick, 1986). Los efectos observados difieren además, en función del análisis de datos empleado, atenuándose cuando se utilizó análisis de regresión múltiple en lugar de análisis correlacional bivariado. Es probable que el afrontamiento ejerza una influencia indirecta sobre el rendimiento académico, moderando los efectos de la ansiedad ante los exámenes.

Estudios futuros deberían investigar la estabilidad temporal de las puntuaciones del COPEAU así como otros aspectos relacionados con la validez del instrumento. En este trabajo decidimos respetar la estructura de tres factores de la escala original (Stöber, 2004). No obstante, los datos que obtuvimos también apoyan parcialmente una estructura alternativa de cuatro factores. Esta discrepancia podría resolverse en una investigación adicional que emplease métodos estadísticos más poderosos y menos dependientes de las muestras, tales como el análisis factorial confirmatorio. En función de la nula relación entre estilos de afrontamiento (medidas por el COPEAU) con rendimiento académico que observamos en esta investigación, deberían planificarse otros estudios orientados a explorar las relaciones con otras variables tales como la ansiedad ante los exámenes (Zeidner, 1991), las estrategias de aprendizaje (Pintrich y De Groot, 1990) y la autoeficacia autoregulatoria (Zimmerman; Bandura y Martinez Pons, 1992) así como determinar la contribución relativa de cada una de ellas a la predicción del rendimiento, mediante diseños multivariados.

Haber adaptado el COPEAU para evaluar estrategias de afrontamiento en la población estudiantil local es importante, puesto que nos permitirá contrastar empíricamente los modelos teóricos que intentan explicar las relaciones entre estos constructos.

REFERENCIAS

- Aysan, F., Thompson, D. & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies, and perceived health in a group of high school students: A Turkish sample. *Journal of Genetic Psychology*, 162, 402-411.
- 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. & Schwarzer, C. (2003). The exam-specific Strategic Approach to Coping Scale and interpersonal resources. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16, 281-291.
- Carver, C. S., & 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. & Weintraub, J.K. (1989) Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Cattell, R. (1966). The Scree Test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*. 1, 141 – 161.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2º ed.). Hillsdale, NY: Lawrence Earlbaum Associates.
- Crespo, M. & Cruzado, J.A. (1997). La intervención del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23(92), 797-830.
- Edelmann, R. J., & Hardwick, S. (1986). Test anxiety, past performance, and coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 7, 225-227.
- Edwards J. M. & Trimble, K. (1992). Anxiety, coping and academia performance. *Anxiety, Stress & Coping*, 4, 337-350.
- Folkman, S., & 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., & Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- George, D., & Mallery, M. P. (2001). *Using SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston, MM: Allyn and Bacon.

- Greenglass, E. (2002). Proactive coping. Em E. Frydenberg (Org.). *Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges*. London: Oxford University Press
- Greenglass, E., Schwarzer, R., & Taubert, S. (2000). English version of the PCI. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/greenpci.htm>.
- Horn, J.L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 42, 33-40
- Rost, D. H., & Schermer, F. J. (1997). *Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI): Handbuch [Differential Performance Anxiety Inventory: Manual]*. Frankfurt/Main, Swets Test Services, Germany.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2001). Dyadic Coping and Interpersonal Trust in Student-Teacher Interactions (Report No. NCRTL _/CG-30-58). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED448 385).
- Seiffge-Krenke, I. (1989) Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 10, 201 - 220.
- 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
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Ally and Bacon.
- Vollrath, M. (2000). *COPE, Deutsche Version [COPE, German version]*. Unpublished manuscript, Department of Social Psychology, University of Zurich, Switzerland.
- Zeidner, M. (1991). Test anxiety and aptitude test performance in an actual college admission testing situation: Temporal considerations. *Personality and Individual Differences*, 12, 101-109.
- Zeidner, M. (1995) Adaptive coping in test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*. 30, 123 – 133.
- Zimmerman, B.J.; Bandura, A. & Martinez Pons, M.(1992) Self motivation for academic attainment: the role of self efficacy beliefs and personal goal settign. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676

Recebido em Dezembro de 2007
 Reformulado em Janeiro de 2008
 Aceito em Fevereiro de 2008

SOBRE OS AUTORES:

Daniel Heredia: licenciado en Psicología. Profesor Adscrito de Técnicas Psicométricas. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

Sebastián Piemontesi: licenciado en Psicología. Profesor Adscrito de Técnicas Psicométricas. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

Luís Furlan: licenciado en Psicología. Profesor Asistente de Metodología de la Investigación. Investigador categorizado SECYT. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

Edgardo Pérez: doctor en Psicología. Profesor Adjunto de Técnicas Psicométricas. Investigador categorizado SECYT. Miembro del Comité Académico de la Carrera de Doctorado. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.