

Estudio exploratorio de un taller basado en el Protocolo Unificado para el manejo de ansiedad ante exámenes

An exploratory study of test anxiety management workshop based on the Unified Protocol

Javier Matías Salgado¹, Rodrigo Lautaro Rojas², Milagros Celleri³, Felipe Alejandro Cultraro⁴, Nicolás A. Vizioli⁵

<https://doi.org/10.53680/vertex.v35i163.525>

Resumen

Introducción: La ansiedad ante exámenes es un constructo multidimensional, caracterizado por respuestas fenomenológicas, fisiológicas, conductuales y cognitivas asociadas a una preocupación excesiva sobre posibles consecuencias negativas ante una situación evaluativa. En estudiantes universitarios, presenta tasas de ocurrencia entre 10 % y 40 %. El objetivo es evaluar la utilidad de un taller grupal y online para el manejo de esta problemática, basado en el Protocolo Unificado. **Método:** Participaron 31 estudiantes argentinos con edades de 18 a 35 años ($M=25$; $DE= 5,24$), siendo el 93.5 % mujeres. Se evaluó medidas pre, post y seguimiento en sintomatología asociada a la ansiedad ante exámenes (GTAI-AR) como variable primaria, y estrategias de regulación emocional (ERQ) y conciencia plena (MAAS) como variables secundarias. Para corroborar diferencias intra grupo se calculó la prueba de Wilcoxon, y como medida de tamaño del efecto (TE), la g de Hedges. **Resultados:** En cuanto a la variable primaria entre las tres medidas aplicadas, las diferencias fueron significativas con TE moderados y grandes. En las variables secundarias, solo la reevaluación cognitiva reflejó TE considerables (pequeños) en el pre-post; en el post-seguimiento la supresión expresiva fue la única dimensión que reflejó TE significativos (moderados); y en el pre-seguimiento, únicamente la conciencia plena arrojó TE relevantes (pequeños). **Discusión:** Los resultados son coherentes con el marco del Protocolo Unificado y las investigaciones actuales sobre su aplicación. **Conclusiones:** Se espera que estos resultados sean útiles para el diseño de intervenciones similares. Si bien éstos fueron alentadores, se requieren investigaciones de mayor rigurosidad que permitan estudiar su eficacia.

Palabras clave: estudio exploratorio, ansiedad ante los exámenes, protocolo unificado, estudiantes universitarios, taller

Abstract

Introduction: Test anxiety is a multidimensional construct, defined as a set of phenomenological, physiological and behavioral responses associated with cognitive processes linked to excessive concern about possible negative consequences in an evaluative situation. In university students, it presents occurrence rates between 10 % and 40 %. Therefore, the main objective of the present study is to evaluate the usefulness of a group and online workshop for managing this problem based on the Unified Protocol. **Methods:** A total of 31 Argentinian students aged 18 to 35 years ($M=25$; $SD= 5.24$) participated in the study, from which 93.5 % were women. They were evaluated with pre, post and follow-up

RECIBIDO 12/4/2023 - ACEPTADO 29/6/2023

¹Licenciado en psicología. Universidad de Buenos Aires. <https://orcid.org/0000-0002-0117-3144>

²Licenciado en psicología. Universidad de Buenos Aires. <https://orcid.org/0000-0002-7153-5155>

³Especialista en psicología clínica y terapia cognitivo-conductual. Docente en la materia Psicofarmacología. Universidad de Buenos Aires. <https://orcid.org/0000-0002-0102-339X>

⁴Licenciado en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. <https://orcid.org/0009-0005-3600-2184>

⁵Magíster en psicodiagnóstico y evaluación psicológica. Docente de Teoría y técnica de exploración y Diagnóstico psicológico, Universidad de Buenos Aires. Adjunto a cargo de la Práctica 852: Abordaje comunitario en barrios vulnerables. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. <https://orcid.org/0000-0002-6113-6847>

Autor correspondiente:

Javier Matías Salgado

salgadojaviermatias@gmail.com



measures in symptomatology associated with test anxiety (GTAI-AR), emotional regulation strategies (ERQ) and mindfulness (MAAS). The Wilcoxon test corroborated intragroup differences, and Hedge's g was calculated to measure effect size (ES). Results: Regarding the primary variable, the differences were significant with moderate & large ES, which were maintained between the three measures applied. Respecting the secondary variables, in the pre-post measures, only cognitive reappraisal reflected significant ES (small); in the post-follow-up, expressive suppression was the only dimension that showed meaningful ES (moderate), and in the pre-follow-up, it was found that only mindfulness showed considerable ES (small). Discussion: The results are consistent with the Unified Protocol framework and current research on its application. Conclusions: These results are expected to be helpful for the design of similar interventions. Although the results were encouraging, more rigorous research is needed to study their efficacy.

Keywords: exploratory study, test anxiety, unified protocol, university students, workshop

Introducción

La Ansiedad ante Exámenes (AE) puede definirse como una forma de ansiedad académica y se caracteriza por el temor a tener un rendimiento más bajo en comparación con los pares, preocupación por el manejo de responsabilidades y la experimentación de estrés en el ámbito áulico (Cassady, 2022). Refiere a un conjunto de respuestas fenomenológicas, fisiológicas y conductuales que se asocian a la preocupación acerca de las posibles consecuencias negativas ante una situación evaluativa (Sieber et al., 2013). En el caso de los estudiantes universitarios las evaluaciones son habituales como parte de la vida académica. En este sentido, en la literatura investigativa se ha estimado que entre un 10 % y un 40 % de los estudiantes universitarios presentan niveles elevados y potencialmente perjudiciales de ansiedad ante exámenes (Chapell et al., 2005; Segool et al., 2013; Thomas et al., 2018; Maier et al., 2021). La AE se relaciona con niveles elevados de ansiedad (Cassady et al., 2019) y se ha estudiado que se produce en respuesta a estímulos específicos (por ejemplo, las clases o el aula), con reacciones específicas (por ejemplo, ansiedad hacia las matemáticas, Dowker et al., 2016). La elevada AE puede incluir componentes conductuales, emocionales y cognitivos, como hiperventilación, tensión, pensamientos recurrentes, preocupaciones, sentimiento de irritabilidad (Hiwarkar et al., 2020).

Furlán et al. (2019) hallaron que las personas con elevada ansiedad ante exámenes son más propensas a presentar sesgos cognitivos que disminuyen la percepción de las propias competencias. Asimismo, encontraron que quienes presentan mayores niveles de AE tienden a recurrir más frecuentemente a estrategias de afrontamiento como la postergación o la inhibición como formas de evitación (Furlán et al., 2019).

En concordancia, von der Embse et al. (2018), a través de una extensa revisión sistemática que sintetizó los resultados de 238 artículos científicos, encontraron que la AE se asocia negativamente con el desempeño en distintas medidas de rendimiento académico como evaluaciones estandarizadas, exámenes de ingreso a universidades y los promedios de calificaciones. También hallaron que la autoestima y la dificultad percibida ante un examen son predictores de magnitud fuerte para la AE. Por otro lado, se ha encontrado que la ansiedad ante exámenes se relaciona con déficits en la regulación de las emociones (Taghipour, A. & Razi, 2020), con elevados niveles de neuroticismo (Cassady et al., 2019) y que constituye un factor de riesgo para el desarrollo de trastornos emocionales (Putwain et al., 2021).

Debido a su complejidad y a la relación con distintas consecuencias negativas para los estudiantes, durante las últimas décadas se han diseñado distintas intervenciones de carácter multifacético dirigidas a la promoción de aptitudes de regulación emocional y al desarrollo de habilidades que permitan amortiguar el impacto de la AE (Thomas et al., 2017; Carlucci et al., 2021). Distintas revisiones sistemáticas han señalado que las intervenciones más eficaces para abordar la AE son de carácter cognitivo-conductual, y que la combinación de éstas con entrenamiento en habilidades parecen ser el enfoque más adecuado para su abordaje (Ergene, 2003; Soares & Woods, 2020; Amani & Sheykhalizadeh, 2021).

En este sentido, Reiss et al. (2017) evaluaron la efectividad de dos intervenciones cognitivo-conductuales en formato grupal y presencial diseñadas para reducir la AE con una duración de 5 sesiones semanales de tres horas, y hallaron una disminución de la AE desde el inicio hasta el seguimiento de seis meses en los tres grupos de tratamiento. En esta misma línea, Guerra Díaz (2021) realizó un taller psicoeducativo de

6 sesiones de una hora y media con 35 estudiantes y reportó que los estudiantes ampliaron y mejoraron su abanico de respuestas de afrontamiento, permitiéndoles responder de manera más adaptativa las circunstancias evaluativas, y lograron identificar la relación que tienen sus pensamientos y creencias irracionales con las situaciones evaluativas.

En Argentina, Furlán (2013) implementó un programa de 12 encuentros grupales semanales de dos horas en 19 estudiantes universitarios. Informaron disminuciones significativas moderadas y grandes entre las medidas pre y post tratamiento de ansiedad ante exámenes (GTAI-AR; Hoddap, 1991; Heredia et al., 2008; Piemontesi et al., 2012), excepto en la falta de confianza que no había alcanzado niveles adecuados. Furlán et al. (2019) diseñaron una intervención basada en técnicas cognitivo-conductuales, en formato grupal y presencial, que probaron en 22 estudiantes universitarios. Su duración fue de 10 encuentros de dos horas, con frecuencia semanal. Hallaron disminuciones estadísticamente significativas entre las medidas pre y post de la escala de respuestas emocionales durante los exámenes, reportando tamaños de efecto grandes para la AE en su puntuación total, y entre medianos y grandes en cada subescala. Los componentes percibidos como más útiles por los estudiantes fueron la relajación, la revisión de estrategias de estudio, la reestructuración cognitiva y las autoinstrucciones.

El Protocolo Unificado

El Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales (PU) es un protocolo transdiagnóstico de carácter cognitivo-conductual (Rosique et al., 2019) centrado en la regulación emocional desarrollado por Barlow, Farchione, et al. (2011). Está basado en tres componentes: 1) fomentar la reevaluación cognitiva; 2) prevenir la evitación emocional y 3) modificar las tendencias a actuar bajo el impulso de las emociones. Su objetivo es enseñar a las personas estrategias funcionales de regulación emocional. Para ello consta de ocho módulos, con cinco considerados fundamentales: conciencia plena, flexibilidad cognitiva, contrarrestando conductas emocionales, tolerancia a las sensaciones físicas y exposición emocional (Celleri et al., 2023). Cuenta con material bibliográfico tanto para el paciente como para el terapeuta (Arrigoni et al., 2022).

El PU se ha afianzado como una intervención común y eficaz para trastornos psicológicos (Sakiris & Berle, 2019; Carlulli et al., 2021), habiéndose estudia-

do en formato grupal (Osma et al., 2015), en modalidad online (Sandín & Valiente, 2019), para distintas condiciones médicas (Osma et al., 2021) y como intervención preventiva (Martínez-Borba et al., 2022) y en distintas regiones y muestras (Casiello-Robbins et al., 2020). Asimismo, ha sido aplicado, obteniendo resultados prometedores, en muestras de estudiantes universitarios españoles (Arrigoni et al., 2021) y colombianos (Castro Camacho et al., 2022). En Argentina, el PU ha mostrado resultados prometedores en formato grupal para adultos (Celleri et al., 2023; Grill et al., 2017), para pacientes con síndrome de intestino irritable (Celleri et al., 2020) y se ha diseñado una intervención en formato online (Celleri et al., 2021).

El presente trabajo se propone estudiar la implementación y aceptabilidad de un taller en formato grupal y modalidad virtual basado en el PU para el manejo de ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Se hipotetiza que el taller: a) reducirá los niveles de ansiedad ante exámenes y de todas sus dimensiones; b) aumentará la utilización de estrategias de regulación emocional y c) incrementará los niveles de conciencia emocional plena.

Método

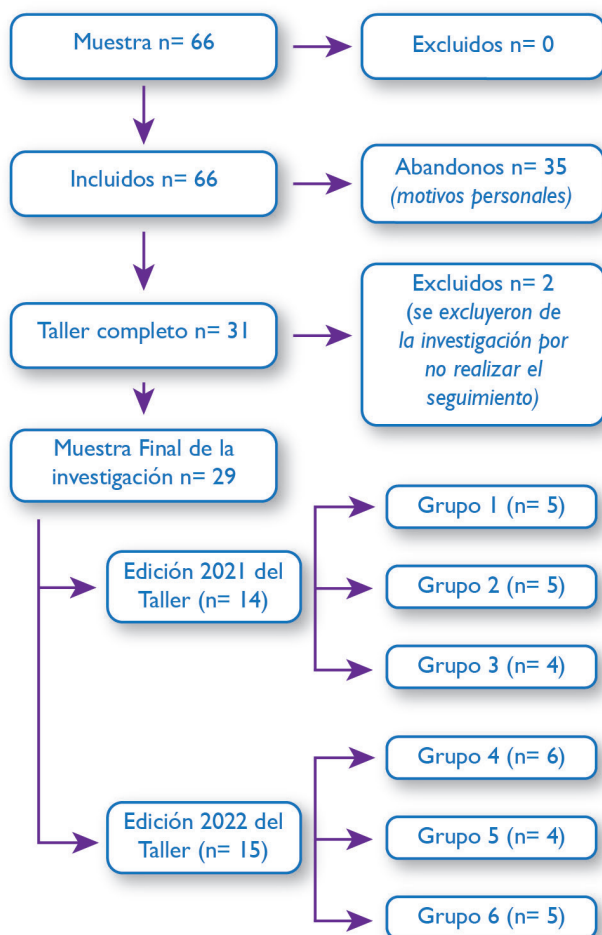
Diseño

Se realizó una investigación cuasi experimental con medidas pre y post (Manterola et al., 2019).

Participantes

Mediante un muestreo intencional no probabilístico se recolectó una muestra de estudiantes universitarios que asistieron al "Taller para el manejo de ansiedad ante exámenes", enmarcado en la Subsecretaría de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Inicialmente se conformó con 66 estudiantes que participaron de los encuentros grupales realizados entre los años 2021 y 2022. En la Figura 1 se presenta el diagrama de flujo de los alumnos participantes del taller. La muestra final se conformó por 29 participantes con edad media de 25 (DE= 5,41). El 93 % informó género femenino y el 7 % reportó masculino. Los 29 participantes que conformaron la muestra final resultaron de 66 participantes iniciales, de los cuales 35 abandonaron al principio. Los motivos de dichos abandonos no se indagaron para el presente estudio. Luego se eliminaron 2 participantes que no completaron las medidas de seguimiento.

Figura 1. Diagrama de flujo



Medidas

Se utilizó un cuestionario ad-hoc para recoger las variables sociodemográficas. En relación con las variables psicológicas, se distinguieron medidas de variables primarias y secundarias siguiendo los criterios establecidos por Vetter et al. (2017).

a. Variables primarias:

Inventario de respuestas emocionales durante los exámenes (GTAI-AR; Hoddap, 1991; adaptación argentina de Heredia et al., 2008; Piemontesi et al., 2012).

Se trata de un instrumento compuesto por 29 reactivos con opciones de respuesta tipo Likert (1= “nunca”, 2= “poco”, 3= “a veces”, 4= “frecuentemente”, 5 = “siempre”) que miden 4 dimensiones de la ansiedad ante exámenes y un total global (alfa= .92). Las dimensiones son emocionalidad, que refiere a la activación psicológica percibida (alfa= .88); preocupación, que evalúa los pensamientos sobre las consecuencias negativas del fracaso (alfa= .82); falta de confianza,

que remite a las creencias negativas acerca de la propia capacidad para rendir un examen (alfa= .89); e interferencia, que alude a los pensamientos que producen distracción y bloqueo cognitivo (alfa= .78). En la presente investigación se utilizó la versión propuesta por Piemontesi et al. (2012) que modificó la redacción de los ítems 4, 5, 15, 16, y 18 de la adaptación de Heredia et al. (2008) y agregó un ítem. El instrumento presenta valores adecuados de confiabilidad y conserva la estructura factorial de la versión original (Hoddap, 1991).

b. Variables secundarias:

Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Gross & John, 2003; adaptación argentina: Pagano & Vizioli, 2021).

Se utilizó para medir las estrategias de regulación emocional de reevaluación cognitiva y supresión expresiva mediante 9 ítems, con una escala Likert de 7 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 7 = totalmente de acuerdo). El cuestionario presenta adecuadas propiedades psicométricas, con valores adecuados de confiabilidad: alfa ordinal = .81 y omega ordinal = .87 para la reevaluación cognitiva, y de alfa ordinal = .72 y omega ordinal = .79 para la supresión expresiva. Asimismo, su estructura factorial se mantiene en relación con la versión original, con dos factores independientes. Asimismo, cuenta con evidencias de validez incremental y estabilidad temporal (Vizioli & Pagano, 2022).

Escala de Conciencia Plena (MAAS, Brown & Ryan, 2003; adaptación argentina: Montes et al., 2014).

Se implementó a fines de medir la conciencia emocional plena. Se trata de un instrumento autoinformado de 15 ítems. Se utilizó la adaptación argentina realizada por Montes et al. (2014), que contiene una modificación en las opciones de respuesta respecto del instrumento original, modificando la escala de 6 a 5 puntos (1 = “siempre o casi siempre” a 5 = “nunca o casi nunca”), a fin de simplificar la administración. La MAAS presenta adecuadas propiedades psicométricas, evidenciando la adecuación de una estructura de un factor, índices que muestran buena discriminación en sus ítems y correlaciones significativas con constructos asociados a la conciencia plena. Asimismo, presentó una confiabilidad de Alpha de Cronbach = .87.

Procedimiento

Los participantes realizaron un taller llamado “Taller Psicoeducativo para el manejo de ansiedad ante exámenes” en el marco de la Subsecretaría de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, mediante una convocatoria pública. Los criterios de inclusión para participar del

taller fueron: a) ser estudiante regular del primer año de la Facultad de Psicología de la UBA; b) tener entre 18 y 45 años; c) haber completado un consentimiento informado; d) completar escalas de evaluación inicial.

En relación a los procedimientos, en el consentimiento informado se explicitó el objetivo del taller, los resultados esperados (la reducción de la ansiedad ante exámenes y la ampliación de estrategias de regulación emocional la promoción de la conciencia plena) la naturaleza gratuita y voluntaria de la participación, la posibilidad de abandonar cuando se quisiera, la dinámica grupal de la actividad, el formato online sincrónico, la cantidad de encuentros y la importancia de concurrir todos los encuentros. Se recopilaban los datos de contacto de los participantes para atender a la naturaleza de cada caso, aunque se explicó que los datos serían anónimos y confidenciales, ya que no se revelaría su participación en el estudio. Asimismo, se informó que la coordinación del taller estaba a cargo de profesionales de la Psicología matriculados en Capital Federal para el ejercicio profesional, y que se recopilarían los datos únicamente con fines de investigación.

Con respecto a las tareas de los participantes, junto con el consentimiento informado completaron el GTAI-AR para evaluar su nivel de ansiedad ante exámenes, y luego el resto de las escalas de evaluación inicial: ERQ y MAAS. A continuación, se contactó a los participantes desde la Subsecretaría de Bienestar Estudiantil a fin de establecer los días y horarios de la actividad.

Acerca de los resguardos éticos, para la realización del presente trabajo se siguieron los principios éticos de la Declaración de Helsinki (World Medical Asso-

ciation, 2013) que establece los principios y la ética para la investigación con seres humanos. Asimismo, se trabajó de acuerdo con las recomendaciones de la American Psychological Association (2010) y los lineamientos que constan en la Ley Argentina 25.326 de Protección de los datos personales (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2000).

Diseño del taller

Se diseñó un taller de 3 encuentros basado en el Protocolo Unificado (Barlow, Farchione, et al., 2011). Asimismo, se brindaron materiales psicoeducativos y los registros correspondientes al Manual del Paciente del Protocolo Unificado (Barlow, Ellard, et al., 2011). La realización de los encuentros fue online y sincrónica, y los registros y el material psicoeducativo se enviaron vía mail. En la *Tabla 1* se especifican los componentes de cada uno de los encuentros.

Análisis de datos

A fin de presentar los resultados descriptivos se calcularon medias y desvíos estándar de las variables objetivo. Para corroborar la existencia de diferencias significativas intragrupo entre las medidas pre-taller, post-taller y seguimiento se recurrió a la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas y se tomó en cuenta el estadístico estandarizado (Z). Se trata de una prueba no paramétrica adecuada para situaciones donde el tamaño muestral es reducido (Gamarra Astuhuaman et al., 2018). El nivel de significación utilizado se fijó en .05. Complementariamente, se calculó la *g* de Hedges (Hedges & Olkin, 1985) como medida

Tabla 1. Descripción del taller grupal

Encuentro	Contenido	Material psicoeducativo	Tarea
1 Entender tus emociones	Psicoeducación sobre las emociones. Naturaleza adaptativa y función de la ansiedad. Modelo de los tres componentes y ejemplos relacionados con situaciones de exámenes. Antecedentes y Consecuencias. La evitación como factor mantenedor de la ansiedad frente a los exámenes.	Capítulo 5: "Entender tus emociones" y Capítulo 6: "Reconocimiento y análisis de tus respuestas emocionales".	Utilización del registro: "Siguiendo tu arco" en situaciones de estudio/examen.
2 Conciencia emocional plena	Introducción a la conciencia emocional plena, centrada en el presente y sin juzgar. Ejercicio de conciencia emocional plena aplicada a situaciones de exámenes.	Capítulo 7: "Aprender a observar tus emociones y las reacciones a tus emociones".	Práctica del ejercicio de conciencia emocional plena.
3 Evaluación automática, flexibilidad cognitiva y conductas de evitación	Psicoeducación sobre Flexibilidad cognitiva. "Trampas" de pensamiento: pensar en lo peor y saltar a conclusiones. Ejemplos de evaluaciones automáticas frente a exámenes. Introducción a las conductas impulsadas por las emociones y el afrontamiento evitativo. Práctica de flexibilidad cognitiva y de acciones alternativas a la evitación de exámenes	Capítulo 8: Entender los pensamientos: pensar en lo peor y sobrestimar el riesgo", y el Capítulo 9 y 10: "Entender las conductas".	Realización de prácticas de flexibilidad cognitiva y de acciones alternativas a la evitación de los exámenes.

del tamaño del efecto recomendada para muestras pequeñas (Lakens, 2013), considerando puntajes de 0,2 como pequeños, de 0,5 como medianos y de 0,8 como grandes (Cohen, 1988; Hedges, 2007).

Resultados

En la *Tabla 2* se presentan los estadísticos descriptivos de las distintas variables mediante las escalas de evaluación inicial, al finalizar el taller y de seguimiento.

En la *Tabla 3* se muestran las comparaciones de medias mediante el test de Wilcoxon y el tamaño de efecto para todas las tomas (pre, post y seguimiento).

En la comparación pre-post taller se obtuvieron diferencias significativas para todas las dimensiones de la escala de AE. Los tamaños de efecto fueron grandes para todas las subdimensiones de la AE, a excepción de interferencia que presentó un tamaño de efecto pequeño. Por otra parte, existieron diferencias significativas en la dimensión de reevaluación cognitiva, uno de los dos componentes de la escala de regulación emocional, con tamaños de efecto pequeño. No se observaron diferencias en la escala de conciencia emocional plena.

Por otra parte, entre las medidas pre-seguimiento se encontraron diferencias significativas en todas las dimensiones de la AE. Todas presentaron un tamaño de efecto grande, salvo la dimensión interferencia, el cual fue moderado. En cuanto a la habilidad de conciencia plena se observó una diferencia estadísticamente significativa, con tamaños de efecto pequeño.

Por último, entre las medidas post-seguimiento se hallaron diferencias significativas en todas las dimensiones de la AE salvo en falta de confianza. Por su parte, las dimensiones preocupación, interferencia y el total de ansiedad ante exámenes exhibieron tamaños de efecto pequeños. En la regulación emocional, hubo diferencias significativas en la supresión expresiva, con tamaños de efecto moderados.

Discusión

El presente estudio se propuso estudiar la implementación y utilidad de un taller grupal y online basado en el PU para el manejo de ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. Se hipotetizó que el taller reduciría los niveles de ansiedad ante exámenes en

Tabla 2. Medias y desvíos estándar

Escalas	Subescalas	Pre		Post		Seguimiento	
		M	DE	M	DE	M	DE
GTAI-AR	Preocupación	38,9	5,28	34	6,56	31,7	8,58
	Interferencia	21,4	5,67	18,8	5,83	17,5	6,77
	Emocionalidad	19,2	4,2	15,2	4,52	15,7	3,69
	Falta de confianza	31,1	5,54	26,3	6,25	24,3	8,06
	Ansiedad ante exámenes	110,7	15,57	94,3	18,29	89,3	22,75
ERQ	Supresión expresiva	3,89	1,7	3,53	1,85	4,6	1,37
	Reevaluación cognitiva	4,34	1,32	4,81	1,46	4,46	1,15
MAAS	Conciencia plena	46,3	13,3	49	12,39	50,3	13,19

Nota. M= media; DE= desvío estándar.

Tabla 3. Diferencia de Medias (Test de Wilcoxon) y tamaño de efecto (g de Hedges)

Escalas	Subescalas	Pre-post		Post-seguimiento		Pre- seguimiento	
		Z	g	Z	g	Z	g
GTAI-AR	Preocupación	-4,11***	-0,82	-2,12*	-0,38	-3,94***	-1,33
	Interferencia	-2,92***	-0,45	-2,12*	-0,30	-3,97***	-0,63
	Emocionalidad	-2,98***	-0,92	-2,05*	0,12	-3,57***	-0,89
	Falta de confianza	-3,7***	-0,81	-0,45	-	-3,52***	-0,98
	Ansiedad ante exámenes	-4,32***	-0,97	-2,37*	-0,24	-4,37***	-1,10
ERQ	Supresión expresiva	-1,19	-	2,67*	0,66	1,89	-
	Reevaluación cognitiva	2,04*	0,34	-1,82	-	0,65	-
MAAS	Conciencia plena	0,98	-	1,53	-	3,04***	0,30

Nota. *p < .05, ** p < .01, *** p < .001. g= g de Hedges.

general y en todas sus dimensiones, que aumentaría la utilización de estrategias de regulación emocional y que incrementaría los niveles de conciencia plena en los participantes.

En cuanto a la primera hipótesis, se observó una disminución sistemática en los valores totales y dimensionales de la escala GTAI-AR a lo largo de las medidas consecuentemente administradas. Más específicamente, se encontró que las dimensiones y el total de la ansiedad ante exámenes disminuyeron con efectos de moderados a grandes en el pre-post y en las medidas de pre-seguimiento, aunque desde el post al seguimiento los efectos fueron menores. Estos resultados preliminares son coherentes con la literatura previa, en la que se reportaron disminuciones similares desde el inicio hasta el seguimiento de las intervenciones (Reiss et al., 2017). Asimismo, son similares a los encontrados en investigaciones previas en las que se evaluó la eficacia de intervenciones con una mayor cantidad de encuentros y/o con encuentros de mayor duración (Furlán et al., 2019; Guerra Díaz, 2021; Reiss et al., 2017), lo que aporta evidencia sobre su eficiencia al permitir optimizar recursos (Yusufov et al., 2019).

En cuanto a la utilización de estrategias de regulación emocional, se encontró un aumento significativo en la utilización de la reevaluación cognitiva entre las medidas pre-post, aunque estos cambios no se sostuvieron en el seguimiento. Por otra parte, en relación a la supresión expresiva, no se encontraron diferencias significativas en su utilización. El aumento en la utilización de la reevaluación cognitiva podría asociarse con la disminución en la ansiedad ante exámenes, dado que la literatura plantea que se trata de una estrategia adaptativa (Gross & John, 2003). Estos resultados son congruentes con investigaciones previas que indican que la reevaluación es una estrategia que puede contribuir a la disminución de la ansiedad (Hu et al., 2014) y que se asocia positivamente con el bienestar, las emociones agradables y el funcionamiento positivo, y negativamente con los síntomas psicológicos y las emociones negativas (Gross & John, 2003; McRae & Gross, 2020). A su vez, es coherente con su consideración como mecanismo de cambio en el PU (Fairholme et al., 2010). A nivel teórico se tiende a considerar a la reevaluación cognitiva como una estrategia adaptativa y a la supresión expresiva como desadaptativa (Gross & John, 2003; McRae & Gross, 2020). Sin embargo, algunas investigaciones sugieren que el problema radica en la eficacia con la que ésta última es utilizada (Hayes et al., 2005; Lonigro et al.,

2022). Dado que se esperaba una disminución en la supresión expresiva, será importante realizar otros estudios que permitan clarificar la naturaleza y los objetivos en los cambios en estas variables.

Por último, de acuerdo con la hipótesis propuesta, se encontró un aumento significativo en la conciencia plena entre las medidas pre y seguimiento, pero no así entre el pre y el post. Al ser una habilidad que requiere de entrenamiento, podría hipotetizarse que su adquisición requiere más tiempo que otras, lo que explicaría su aumento en el seguimiento y no en el post. De cualquier forma, su aumento también es coherente con el marco del PU, que alienta a los participantes a ser conscientes de sus emociones sin juzgarlas y sin intentar cambiarlas como forma de prevenir la evitación emocional (Barlow et al., 2011; Barlow et al., 2020). Asimismo, resulta coherente con el incremento en la habilidad de reevaluación, ya que el PU propone ser conscientes de los pensamientos automáticos sin juzgarlos para luego generar otras interpretaciones posibles de las situaciones (Woods et al., 2020).

Limitaciones y propuestas futuras

El presente estudio cuenta con varias limitaciones. Entre ellas pueden mencionarse el método no probabilístico utilizado para la recolección de la muestra, su tamaño pequeño, la falta de homogeneidad en las características de los participantes y la ausencia de un grupo control. En su conjunto, éstas dificultan la generalización de los resultados y limitan la validez de las conclusiones acerca de la utilidad de la intervención, ya que los cambios encontrados pueden deberse a diversos factores no tenidos en cuenta por el investigador (Cook & Campbell, 1986), como por ejemplo la ausencia de exámenes durante el periodo del taller o la evitación de éstos por parte de los participantes, pudiendo explicar por sí mismos la mejoría observada en las puntuaciones. Otro aspecto para considerar que podría atentar contra la posibilidad de generalización de los resultados es el hecho de que más de la mitad de los participantes abandonaron el estudio, y que no se indagaron los motivos. Es preciso mencionar que investigaciones destinadas a analizar intervenciones destinadas a disminuir la ansiedad ante exámenes en nuestro país han reportado cifras de abandono similares. Furlán (2013) informó que de 38 estudiantes seleccionados para completar la intervención, 19 finalizaron. Mientras que Furlán et al. (2019) reportaron que de 50 estudiantes que iniciaron el proceso, 20 abandonaron y 8 no completaron la medida post

tratamiento. Futuras líneas de investigación podrían indagar los motivos de abandono y distintas maneras de promover la adherencia a programas destinados a la disminución de la ansiedad ante exámenes.

Sería deseable que futuros estudios aborden estas limitaciones investigando la eficacia de intervenciones similares de manera controlada. Además, teniendo en cuenta que existe escasez de estudios sobre esta problemática en nuestro país (Rosario et al., 2008), resultaría deseable que futuras líneas de investigación continúen desarrollando programas y/o talleres similares que permitan disminuir la ansiedad ante exámenes y mejorar las estrategias de regulación emocional en situaciones de evaluación, lo que contribuiría a una mejora en la calidad de vida, de cursada y en el desempeño académico de los estudiantes de nuestro país.

Conclusiones

En su conjunto, los resultados encontrados sugieren que el taller con formato grupal, online y sincrónico resultó de utilidad para disminuir la ansiedad ante exámenes en los participantes. Esto resulta especialmente relevante para el caso de estudiantes que se enfrenten a situaciones de examen en el contexto de la universidad, ya que muchas personas experimentan los primeros síntomas de ansiedad durante sus años universitarios (Furlán, 2013) y no cuentan con talleres, estrategias de intervención o servicios de atención afines que aborden su problemática (Sauer-Zavala et al., 2021).

Agradecimientos: *agradecemos a los participantes por su colaboración en las diferentes etapas del taller, y a la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires por otorgarnos el espacio para llevar adelante el estudio.*

Conflicto de interés: *los autores declaran no tener conflictos de interés.*

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association. (2010). Ethical principles of psychologists and code of conduct. www.apa.org/ethics/code/principles.pdf
- Altman, B. R., & Earleywine, M. (2021). Treating a Cluster of Internalizing Disorders With the Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders: A Case Study. *Clinical Case Studies*, 20(2), 147-164. <https://doi.org/10.1177/2F1534650120967993>
- Amani, H., & Sheykhaliadeh, S. (2021). Meta-Analysis of the Effectiveness of Interventions on test anxiety reduction. *Psychological Research*, 45(1), 56. <https://doi.org/10.1007/s11019-020-1001-1>
- Arrigoni, F., Consejero, E. M., & Guzmán, J. I. N. (2022). Apuntes sobre el Protocolo Unificado Transdiagnóstico. *Acción Psicológica*, 19(2), 1-14. <https://doi.org/10.5944/ap.19.1.36971>

- Arrigoni, F., Marchena-Consejero, E., & Navarro-Guzmán, J. I. (2021). Aplicación y evaluación de la eficacia del protocolo unificado transdiagnóstico con estudiantes universitarios españoles. *Revista Costarricense de Psicología*, 40(2), 149-169. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v40i02.05>
- Barlow, D. H., Ellard, K. K., Fairholme, C. P., Farchione, T. J., Boisseau, C. L., Allen, L. B., & Ehrenreich-May, J. (2011). The unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders: Client workbook. Oxford University Press.
- Barlow, D. H., Farchione, T. J., Bullis, J. R., Gallagher, M. W., Murray-Latin, H., Sauer-Zavala, S., Bentley, K. H., Thompson-Hollands, J., Conklin, L. R., Boswell, J. F., Ametaj, A., Carl, J. R., Boettcher, H. T., & Cassiello-Robbins, C. (2017). The Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders Compared With Diagnosis-Specific Protocols for Anxiety Disorders: A Randomized Clinical Trial. *JAMA psychiatry*, 74(9), 875-884. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.2164>
- Barlow, D.H., Farchione, T.J., Sauer-Zavala, S., Latin, H.M., Ellard, K.K., Bullis, J.R., Bentley, K.H., Boettcher, H.T., Cassiello-Robbins, C. (2011). Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders: Therapist Guide. Oxford University Press.
- Barlow, D. H., Harris, B. A., Eustis, E. H., & Farchione, T. J. (2020). The unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders. *World Psychiatry*, 19(2), 245-246. <https://doi.org/10.1002/wps.20748>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Carlucci, L., Saggino, A., & Balsamo, M. (2021). On the efficacy of the unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 87, 101999. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101999>
- Cassady J. C., Pierson E. E., Starling J. M. (2019). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. *Frontiers in Education*, 4, 11. <https://doi.org/10.3389/educ>
- Cassady, J.C. (2022). Anxiety in the Schools: Causes, Consequences, and Solutions for Academic Anxieties. En: Gonzaga, L.R.V., Dellazzana-Zanon, L.L., Becker da Silva, A.M. (eds) *Handbook of Stress and Academic Anxiety* (pp. 13-30). Springer.
- Cassiello-Robbins, C., Southward, M. W., Tirpak, J. W., & Sauer-Zavala, S. (2020). A systematic review of Unified Protocol applications with adult populations: Facilitating widespread dissemination via adaptability. *Clinical Psychology Review*, 78, 101852. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101852>
- Castro-Camacho, L., Díaz, M. M., & Barbosa, S. (2022). Effect of a group prevention program based on the Unified Protocol for college students in Colombia: A quasi-experimental study. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, 32(2), 111-123. <https://doi.org/10.1016/j.jbct.2021.04.001>
- Celleri, M., Cremades, C. F., Rojas, R. L., Garay, C. J., & Osma, J. J. (2023). Pilot Study on the Clinical Usefulness and Acceptability of the Unified Protocol for the Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders in Online and Group format in Argentina. *Acción Psicológica*, 19(2), 63-80. <https://doi.org/10.5944/ap.19.2.37004>
- Celleri, M., Koutsovitov, F., Cremades, C., & Garay, C. J. (2020). Aplicación del protocolo unificado en pacientes con síndrome de intestino irritable de forma grupal en un hospital público de CABA. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Celleri, M., Menéndez, J. A., Rojas, R. L., & Garay, C. J. (2021). Diseño de una intervención online basada en el protocolo unificado: iupi!. En XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.97.2.268>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Díaz, F. E. G. (2021). Intervención para la ansiedad ante las evaluaciones académicas en estudiantes de derecho. *Summa Psicológica UST*, 18(1), 2. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2021.18.474>
- Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? *Frontiers in psychology*, 7, 508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00508>
- Ellard, K. K., Fairholme, C. P., Boisseau, C. L., Farchione, T. J., & Barlow, D. H. (2010). Unified protocol for the transdiagnostic treatment of emotional disorders: Protocol development and initial outcome data. *Cognitive and Behavioral Practice*, 17(1), 88–101. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2009.06.002>
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School psychology international*, 24(3), 313–328. <https://doi.org/10.1177/0143034303024300>
- Fairholme, C. P., Boisseau, C. L., Ellard, K. K., Ehrenreich, J. T., & Barlow, D. H. (2010). Emotions, emotion regulation, and psychological treatment: A unified perspective. En A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 283–309). Guilford Press.
- Furlan, L. A. (2013). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. *Revista colombiana de psicología*, 22(1), 75–89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80428081006>
- Furlan, L. A., Alonso-Crespo, A., Costantini, N., Díaz-Gutiérrez, M., & Yaryura, G. (2019). Tratamiento Grupal para la Ansiedad y la Evitación Conductual en Exámenes Orales. *Revista De Psicoterapia*, 30(113), 239–258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7036013>
- Gamarra Astuhuaman, G., Pujay Cristóbal, O. E., & Ventura Janampa, M. (2018). Aplicación de las pruebas estadísticas de Wilcoxon y Mann-Whitney con SPSS. *Revista De Investigación Multidisciplinaria CTSCAFE*, 2(4), 15. <http://www.ctscafe.pe/index.php/ctscafe/article/view/51>
- Grill, S. S., Castañeras, C., & Fasciglione, M. P. (2017). Aplicación grupal del Protocolo Unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales en población argentina. *Revista de psicopatología y Psicología clínica*, 22(3), 171–181. <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.3.2017.18122>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hayes, A. M., Beevers, C. G., Feldman, G. C., Laurenceau, J. P., & Perlman, C. (2005). Avoidance and processing as predictors of symptom change and positive growth in an integrative therapy for depression. *International journal of behavioral medicine*, 12(2), 111–122. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1202_9
- Hayes, S. C., & Hofmann, S. G. (2021). “Third-wave” cognitive and behavioral therapies and the emergence of a process-based approach to intervention in psychiatry. *World Psychiatry*, 20(3), 363–375. <https://doi.org/10.1002/wps.20884>
- Hedges, L. V. (2007). Effect sizes in cluster-randomized designs. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 32(4), 341–370. <https://doi.org/10.3102/107699860298043>
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Academic Press.
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., & Volker, H. (2008). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes: GTAI-A. *Revista Evaluar*, 8(1), 46–58. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v8.n1.504>
- Hiwarkar M, Prasad A, Pant MK and Taywade O. (2020). Assessment of Negative Emotional States of Depression, Anxiety and Stress Among First MBBS students-A Cross Sectional Study. *Walawalkar International Medical Journal*, 7(1), 29–37. <http://www.wimjournal.com/html/journal/images/7a5.pdf>
- Hodapp, V. (1991). Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten [The Test Anxiety Inventory TAI-G: An expanded and modified version with four components]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie / German Journal of Educational Psychology*, 5(2), 121–130.
- Hosogoshi, H., Takebayashi, Y., Ito, M., Fujisato, H., Kato, N., Nakajima, S., Oe, Y., Miyamae, M., Kanie, A., & Horikoshi, M. (2020). Expressive suppression of emotion is a moderator of anxiety in a unified protocol for transdiagnostic treatment of anxiety and depressive disorders: A secondary analysis. *Journal of affective disorders*, 277, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.132>
- Hu, T., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R., Ran, G., & Wang, X. (2014). Relation between emotion regulation and mental health: a meta-analysis review. *Psychological reports*, 114(2), 341–362. <https://doi.org/10.2466/03.20.PR0.114k22w4>
- Lonigro, A., Longobardi, E., & Laghi, F. (2022). The interplay between expressive suppression, emotional self-efficacy and internalizing behavior in middle adolescence. *Child & Youth Care Forum*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09685-x>
- Maier, A., Schaitz, C., Kröner, J., Berger, A., Keller, F., Beschner, P., Connemann, B., & Susic-Vasic, Z. (2021). The Association Between Test Anxiety, Self-Efficacy, and Mental Images Among University Students: Results from an Online Survey. *Frontiers in psychiatry*, 12, 618108. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.618108>
- Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P., & García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1), 36–49. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2018.11.005>
- Martínez-Borba, V., Osmá, J., Crespo-Delgado, E., Andreu-Pejo, L., & Monferrer-Serrano, A. (2022). Prevención de trastornos y síntomas emocionales en condiciones de salud: estudio piloto aplicando el Protocolo Unificado en una unidad de reproducción humana. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 38(1), 25–35. <https://doi.org/10.6018/analesps.462331>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Montes, S. A., Ledesma, R. D., García, N. M., & Poó, F. M. (2014). The mindful attention awareness scale (MAAS) in an Argentine population. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 43–51. <https://doi.org/10.1177/0748175613513806>
- Norton, P. J., & Paulus, D. J. (2016). Toward a Unified Treatment for Emotional Disorders: Update on the Science and Practice. *Behavior therapy*, 47(6), 854–868. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2015.07.002>
- Osmá, J., Castellano, C., Crespo, E., & García-Palacios, A. (2015). The unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders in group format in a Spanish public mental health setting. *Behavioral Psychology*, 23(3), 447–466.
- Osmá, J., Martínez-García, L., Quilez-Orden, A., & Peris-Baquero, Ó. (2021). Unified Protocol for the Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders in Medical Conditions: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 18(10), 5077. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105077>
- Pagano, A. E., & Vizioli, N. A. (2021). Adaptación del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) en población adulta de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. *Revista psicodebate: psicología, cultura y sociedad*, 21(1), 18–32. <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v21i1.3881>
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., & Furlan, L. A. (2012). Propiedades psicométricas de la versión en español revisada del Inventario Alemán

- de Ansiedad ante Exámenes (GTat AR) en universitarios argentinos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 177-186. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n1/v11n1a14.pdf>
- Putwain, D. W., Gallard, D., Beaumont, J., Loderer, K., & von der Embse, N. P. (2021). Does test anxiety predispose poor school-related wellbeing and enhanced risk of emotional disorders?. *Cognitive Therapy and Research*, 45(6), 1150-1162. <https://doi.org/10.1007/s10608-021-10211-x>
- Rosique, M. T., Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., & Chorot, P. (2019). The Unified Protocol. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(1), 79-91. <https://doi.org/79-91.10.24205/03276716.2019.1092>
- Sakiris, N., & Berle, D. (2019). A systematic review and meta-analysis of the Unified Protocol as a transdiagnostic emotion regulation based intervention. *Clinical psychology review*, 72, 101751. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.101751>
- Sandín, B. (2012). Transdiagnóstico y psicología clínica: Introducción al número monográfico. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3), 181-184. https://www.aepcp.net/wp-content/uploads/2020/05/01_2012_n3_sandin.pdf
- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., Pineda, D., Espinosa, V., Magaz, A. M., & Chorot, P. (2019). Protocolo unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales en adolescentes a través de internet (iUP-A): Aplicación web y protocolo de un ensayo controlado aleatorizado. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(3), 197-215. <https://doi.org/10.5944/rppc.26460>
- Sauer-Zavala, S., Gutner, C. A., Farchione, T. J., Boettcher, H. T., Bullis, J. R., & Barlow, D. H. (2017). Current definitions of "Transdiagnostic" in treatment development: A search for consensus. *Behavior Therapy*, 48, 128-138. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.09.004>
- Sauer-Zavala, S., Tirpak, J. W., Eustis, E. H., Woods, B. K., & Russell, K. (2021). Unified protocol for the transdiagnostic prevention of emotional disorders: Evaluation of a brief, online course for college freshmen. *Behavior Therapy*, 52(1), 64-76. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2020.01.010>
- Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., von der Embse, N., & Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50, 489-499. <https://doi.org/10.1002/pits.21689>
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2000). Protección de los datos personales. Ley 25.326. https://www.oas.gub.uy/juridico/pdfs/arg_ley25326.pdf
- Sieber, J. E., O'Neil Jr, H. F., & Tobias, S. (2013). Anxiety, learning, and instruction. Routledge.
- Soares, D., & Woods, K. (2020). An international systematic literature review of test anxiety interventions 2011-2018. *Pastoral Care in Education*, 38(4), 311-334. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1725909>
- Taghipour, A., & Razi, S. (2020). The Effectiveness of Emotion Regulatory Training on Test Anxiety and Processing Efficiency of High School Girl Students. *International Journal of Neurologic Physical Therapy*, 6(2), 17. <http://dx.doi.org/10.11648/j.ijnpt.20200602.11>
- Thomas, C. L., Cassidy, J. C., & Finch, W. H. (2018). Identifying severity standards on the cognitive test anxiety scale: Cut score determination using latent class and cluster analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(5), 492-508. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282916686004>
- Vetter, T. R., & Mascha, E. J. (2017). Defining the Primary Outcomes and Justifying Secondary Outcomes of a Study: Usually, the Fewer, the Better. *Anesthesia and analgesia*, 125(2), 678-681. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002224>
- Vizioli, N. A., & Pagano, A. E. (2022). Estabilidad temporal, validez convergente e incremental de la versión argentina para adultos del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 16(1), 71-81. <https://doi.org/10.21500/19002386.5397>
- Wilamowska, Z. A., Thompson-Hollands, J., Fairholme, C. P., Ellard, K. K., Farchione, T. J., & Barlow, D. H. (2010). Conceptual background, development, and preliminary data from the unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders. *Depression and anxiety*, 27(10), 882-890. <https://doi.org/10.1002/da.20735>
- Woods, B. K., Sauer-Zavala, S., Farchione, T. J., & Barlow, D. H. (2020). Isolating the effects of mindfulness training across anxiety disorder diagnoses in the unified protocol. *Behavior Therapy*, 51(6), 972-983. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2020.01.001>
- World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA Network*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Yusufov, M., Nicololoro-SantaBarbara, J., Grey, N. E., Moyer, A., & Lobel, M. (2019). Meta-analytic evaluation of stress reduction interventions for undergraduate and graduate students. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 132-145. <https://doi.org/10.1037/str0000099>