
Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación primaria: diferencias en función del curso y del género

Text Anxiety in Elementary School Students: Differences by School Year and Gender

Carlos Freire Rodríguez
Universidade da Coruña
carlos.freire.rodriguez@udc.es
<https://orcid.org/0000-0002-6252-4016>

María del Mar Ferradás Canedo
Universidade da Coruña
mar.ferradasc@udc.es
<https://orcid.org/0000-0002-9716-8306>

Sandra Fernández Cerviño
Universidade da Coruña
sandrafercer22@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8992-1441>

Eduardo Barca Enríquez
Universidade da Coruña
e.barcae@udc.es
<https://orcid.org/0000-0003-2119-1849>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-01-14
Aceptado: 2019-02-11
Publicado: 2019-06-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Freire, C., Ferradás, M. M., Fernández, S., & Barca, E. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación primaria: diferencias en función del curso y del género. *Publicaciones*, 49(2), 151–168. doi:10.30827/publicaciones.v49i2.8087

Resumen

A pesar de su alta prevalencia en el ámbito académico, pocos estudios han analizado la ansiedad ante los exámenes en la etapa de Educación Primaria. El presente estudio tuvo dos objetivos: determinar cuáles eran las asignaturas que generaban una mayor ansiedad ante los exámenes; y analizar las diferencias en los niveles de ansiedad ante los exámenes en función del curso académico y del género. Se utilizó una muestra de 250 estudiantes ($M_{\text{edad}} = 9.66$; $DT_{\text{edad}} = 1.18$), de la cual el 54.4% eran mujeres y el 45.6%, varones. El estudio de las asignaturas con mayor carga ansiógena ligada a los exámenes se determinó mediante la prueba χ^2 de Pearson. Las diferencias de género y curso se analizaron mediante un ANOVA de dos factores. Los resultados obtenidos indican que las materias que generan más ansiedad ante los exámenes son las vinculadas al ámbito científico. Asimismo, se encontraron niveles de ansiedad significativamente más elevados en el estudiantado de los cursos superiores, no existiendo diferencias en cuanto al género. La interacción entre el curso y el género no resultó estadísticamente significativa. Se plantean algunas medidas psicoeducativas tendientes a reducir o eliminar la ansiedad ante los exámenes en Educación Primaria.

Palabras clave: ansiedad; exámenes; Educación Primaria; evaluación

Abstract

Despite its high prevalence in the academic field, few studies have analyzed text anxiety in the stage of elementary school. The present study had two objectives: firstly, we have sought to determine the subjects that generated greater test anxiety; secondly, we have analyzed differences in test anxiety by school year and gender. A sample of two hundred and fifty students took part in the study ($M_{\text{age}} = 9.66$; $SD_{\text{age}} = 1.18$), of which 54.4% were women and 45.6% were men. The study of the subjects with greater test anxiety was determined by the Pearson's chi-squared test. Gender and course differences were analyzed by a two-factor ANOVA. The results showed that the subjects that generated more test anxiety were those related to the scientific field. In addition, significantly higher levels of test anxiety were found in the students of the upper grades. No gender differences were found. The interaction between school year and gender was not statistically significant. Some psychological and educational guidelines to reduce or eliminate test anxiety in elementary school students are proposed.

Keywords: anxiety; exams; elementary school; assessment

Introducción

La evaluación constituye uno de los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje que mayor atención suscita en la investigación psicoeducativa, en la medida en que se erige en el principal vehículo para determinar el progreso y los aprendizajes del alumnado (Alfageme & Miralles, 2009). Si bien el reciente paradigma del aprendizaje basado en competencias enfatiza la importancia de considerar un amplio y variado elenco de métodos de evaluación en las aulas escolares (Ballester & Santamaría, 2010), los exámenes continúan siendo el instrumento de evaluación por excelencia, incluso en la etapa de Educación Primaria (Vázquez, 2003).

Las propias características del examen, clásicamente vinculadas a la clasificación y selección del alumnado (Hargreaves & Ryan, 1998), hacen de este instrumento de evaluación un elemento con un elevado poder estresor (Cabanach, Souto, Freire, & Ferradás, 2014; DeRosier, Frank, Schwartz, & Leary, 2013). La presión social por evitar un bajo rendimiento que comprometa los sentimientos de valía personal del estudiante (De Castella, Byrne, & Covington, 2013) hace que la ansiedad ante los exámenes constituya una respuesta frecuente en la población escolar (Rosário et al., 2008; Taylor & Weems, 2011), afectando a entre el 10% y el 40% del alumnado mayor de siete años de edad (Miguel-Tobal & Escalona, 1996; Von der Embse, Barterian, & Segool, 2013).

La ansiedad ante los exámenes se define como una tendencia personal relativamente estable a percibir las situaciones de evaluación como amenazantes (Spielberger & Vaag, 1995), experimentándose estados de preocupación y pensamientos anticipados de fracaso, así como niveles de activación fisiológica y emocional más elevados de lo habitual antes y/o durante los exámenes (Sarason & Mandler, 1952; Zeidner, 2014). De acuerdo con ello, la ansiedad ante los exámenes constituye una experiencia emocional unívoca en la que se distinguen dos componentes, emocionalidad y preocupación (Cassady & Johnson, 2002; Damer & Melendres, 2011; Segool, Von der Embse, Mata, & Gallant, 2014), que englobarían las tres manifestaciones —cognitiva, emocional y fisiológica— que caracterizan a la ansiedad como constructo genérico (Miguel-Tobal, 1996; Sierra, Ortega, & Zubeidat, 2003).

La *emocionalidad* hace referencia a la percepción de alta activación fisiológica y emocional que experimenta el estudiante ante la situación de examen. Así, altos niveles de emocionalidad suelen implicar manifestaciones tales como insomnio, taquicardia, dolores de cabeza, náuseas, tensión muscular o sensación de pánico. Por su parte, la *preocupación* se define como un estado cognitivo caracterizado por un alto grado de pensamientos autorreferidos de carácter negativo (p. e., baja autoeficacia, pobre autoconcepto académico, bajo bienestar subjetivo), autocrítica, miedo a las consecuencias del fracaso, temor a decepcionar a los padres, etc., que desarrolla el estudiante antes, durante y/o inmediatamente después del examen (Boehme, Goetz, & Preckel, 2017; Lohbeck, Nitkowski, & Petermann, 2016; Putwain & Aveyard, 2018; Steinmayr, Crede, McElvany, & Wirthwein, 2016).

Esta diferenciación entre componentes ha llevado a que no exista acuerdo en considerar si la ansiedad ante los exámenes debe ser catalogada como un constructo unidimensional o multidimensional (Hodapp, 1991; Lowe et al., 2008). En este sentido, mientras algunos trabajos han encontrado refrendo empírico a la estructura multidimensional de la ansiedad ante los exámenes (Rosário et al., 2008; Unruh & Lowe, 2010), otros, en cambio (Chapell et al., 2005; Oktedalen & Hagtvet, 2011), han evidenciado muy altas correlaciones entre las dimensiones de emocionalidad y preocupación, lo que sería indicativo de cierto solapamiento. Ello ha motivado también su eva-

luación como constructo unidimensional (Abdollahi, Carlbring, Vaez, & Ghahfarokhi, 2018; Boehme et al., 2017; Domínguez-Lara, 2016).

La ansiedad ante los exámenes no solo conlleva importantes implicaciones negativas para la salud física y psicológica del estudiante, sino también para su rendimiento (Cassady & Johnson, 2002; Putwain & Aveyard, 2018; Steinmayr et al., 2016), especialmente en tareas complejas y con límite de tiempo (Hofflich, Hughes, & Kendall, 2006; Rosário & Soares, 2003). Entre los factores explicativos de este bajo rendimiento, se aduce que la elevada ansiedad ejercería un efecto negativo sobre el funcionamiento ejecutivo y los recursos atencionales del estudiante (véase Eysenck, Derackshan, Santos, & Calvo, 2007). Así, el elevado grado de preocupación y de reactividad emocional interferiría en la capacidad del estudiante para fijar la atención sobre la tarea, de manera que los recursos se focalizarían sobre sus propias cogniciones y emociones negativas. Ello conduciría a la adopción de conductas evasivas y de procrastinación (Cassady & Johnson, 2002; Ng & Lee, 2015; Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas, & Martínez, 2012; Putwain, Daly, Chamberlain, & Saddington, 2016; Rosário et al., 2008), así como a la utilización de estrategias superficiales de procesamiento de la información (Furlan, Sánchez-Rosas, Heredia, Piemontesi, & Illbele, 2009; Spada & Moneta, 2012), que explicarían el deficiente rendimiento en los exámenes.

El presente estudio

La mayor parte de la investigación sobre ansiedad ante los exámenes se ha centrado en las etapas de Educación Secundaria y Universidad, de manera que los estudios existentes con muestras de Educación Primaria son todavía escasos, especialmente en el contexto español. Sin embargo, parece menester estudiar la posible existencia de estudiantes de Primaria con ansiedad ante los exámenes, habida cuenta de que los exámenes continúan teniendo una importante presencia en esta etapa educativa, fundamentalmente en los últimos cursos (Vázquez, 2003). Asimismo, varios trabajos evidencian que, conforme se avanza en esta etapa, se acrecienta el énfasis en el rendimiento, condición que para algunos estudiantes constituye un factor facilitador de la ansiedad académica (Connor, 2003; Hall, Collins, Benjamin, Nind, & Sheehy, 2004; Putwain & Best, 2011).

Por otra parte, la investigación precedente ha evidenciado ampliamente en las etapas de Secundaria y Universidad que las mujeres muestran niveles de ansiedad ante los exámenes más elevados que los hombres (Ahmadpanah et al., 2016; Harpell & Andrews, 2013; Putwain, 2007; Rosário et al., 2008) y, en menor medida, también en la etapa de Primaria (Lohbeck et al., 2016). Parece que estas diferencias serían producto de procesos de socialización diferenciados (Vieira & Ruy, 2006), en virtud de los cuales las mujeres percibirían las situaciones de examen como más amenazantes (Cassady & Johnson, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 1992).

De acuerdo con ello, el presente estudio tiene dos objetivos. En primer lugar, se pretende determinar el grado de relación existente entre la variable curso y las materias del currículo académico cuyos exámenes el estudiantado percibe con mayor carga ansiógena. Dado el carácter exploratorio de este objetivo, no se ha establecido ninguna hipótesis de investigación. Como segundo objetivo se plantea analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la ansiedad ante los exámenes experimentada por estudiantes de Educación Primaria en función del curso y del género. Apoyándonos en los estudios revisados, se espera que los estudiantes de quinto y sexto curso muestren niveles de ansiedad académica significativamente más elevados que los estudiantes de tercer y cuarto curso. Asimismo, de conformidad con la inves-

tigación precedente, se hipotetiza que las estudiantes del sexo femenino de nuestra muestra experimentarán niveles significativamente más elevados de ansiedad ante los exámenes que los estudiantes varones. Por tanto, se espera encontrar una interacción significativa entre ambas variables (curso y género), de tal forma que las mujeres pertenecientes a los cursos superiores evidenciarán una respuesta ansiógena ante los exámenes significativamente más alta.

MÉTODO

Participantes

Se utilizó una muestra integrada por 250 estudiantes ($M_{\text{edad}} = 9.66$; $DT_{\text{edad}} = 1.18$) de Educación Primaria pertenecientes a tres centros escolares españoles. Los tres centros están ubicados en un entorno urbano, siendo dos de ellos de carácter público y el otro, de carácter concertado. Los sujetos fueron seleccionados a partir de un muestreo por conveniencia. En lo que respecta a la distribución de la muestra en función del sexo, 114 sujetos (45.6%) eran varones y 136 (54.4%), mujeres. Atendiendo a la variable curso, 70 sujetos (28%) cursaban tercero de Educación Primaria; 69 sujetos (27.6%) estaban en cuarto curso; 70 sujetos (28%), en quinto curso; y 41 sujetos (16.4%) cursaban sexto de Educación Primaria.

Instrumento de medida

Para la medición de la ansiedad ante los exámenes se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los Exámenes (Bausela, 2005). Se trata de la adaptación validada al español de la Escala de Ansiedad Debilitadora incluida en el *Achievement Anxiety Test (AAT)*, (Alpert & Haber, 1960). El AAT incluye dos dimensiones independientes de ansiedad ante los exámenes: la Escala de Ansiedad Facilitadora (*Facilitating Anxiety Scale*), de 9 ítems, y la Escala de Ansiedad Debilitadora (*Debilitating Anxiety Scale*). Esta última consta de 10 ítems (p. e., *Los nervios durante los exámenes suelen impedirme el hacerlos mejor*), todos ellos redactados en el sentido del constructo a medir, que evalúan los perjuicios (cognitivos, emocionales y fisiológicos) que para el estudiantado conlleva la ansiedad ante los exámenes. Las respuestas de los participantes se registraron en una escala Likert que oscila entre 1 = *nunca* y 5 = *siempre o casi siempre*, de tal forma que una mayor puntuación en cada uno de los ítems del instrumento era indicativa de un mayor grado de ansiedad experimentada frente a los exámenes. La suma de las puntuaciones informadas en los diez ítems que conforman el cuestionario dividida por el número total de ítems permite obtener la puntuación global promedio en ansiedad ante los exámenes para cada sujeto.

Tanto los autores del instrumento original (Alpert & Habert, 1960), como las posteriores validaciones del mismo en distintos contextos culturales (Plake Smith, & Damstee-gt, 1981; Watson, 1988), incluido el español (Penzo, 1989), refrendan las adecuadas propiedades psicométricas de la estructura unidimensional de la escala. En el presente estudio, el carácter unidimensional del instrumento se evaluó mediante un análisis factorial confirmatorio (método de estimación de máxima verosimilitud) a través del paquete estadístico AMOS 24. La bondad de ajuste se determinó a través de los estadísticos, tanto absolutos como relativos, más ampliamente recomendados por la investigación (Hu & Bentler, 1999): ratio χ^2/gl (chi-cuadrado/grados de libertad),

GFI (Goodness of Fit-Index), AGFI (Adjusted Goodness-of-Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), PCFI (Parsimony Comparative Fit Index), TLI (Tucker Lewis Index) y RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation). Como norma general, un buen ajuste del modelo se obtendría cuando: $\chi^2/gf \leq 3$; GFI, AGFI y TLI > 0.90; CFI > 0.95; PCFI > 0.50; RMSEA \leq 0.05. En el presente estudio, el análisis factorial confirmatorio ha mostrado un buen ajuste del modelo unifactorial a los datos empíricos: $\chi^2/gf = 2.97$; $p < .001$; GFI = 0.95; AGFI = 0.92; CFI = 0.95; PCFI = 0.77; TLI = 0.94; RMSEA = 0.05. Este único factor explicó el 68.43% de la varianza total. La fiabilidad del instrumento, medida a través del α de Cronbach, fue de $\alpha = .79$.

Además del Cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los Exámenes, al inicio del formulario de anotaciones se le pedía a cada participante que indicase las materias curriculares cuyos exámenes les generaban una mayor ansiedad.

Procedimiento

Tras obtener el correspondiente permiso de los centros participantes, así como el consentimiento informado por escrito de las madres, padres y/o tutores legales de los y las estudiantes, los datos se recabaron en las propias aulas donde el alumnado recibe su formación, dentro del horario académico. Tanto a la dirección de los centros como al profesorado y al alumnado se les informó sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de la participación y el anonimato y confidencialidad en el tratamiento de la información obtenida. Los cuestionarios fueron aplicados en una única sesión sin límite de tiempo por personal especializado.

Análisis de datos

Para el análisis de la distribución de la variable *ansiedad ante los exámenes* se tomaron como referencia los criterios de normalidad estadística fijados por Finney y DiStefano (2006), que señalan como valores límite en asimetría y curtosis aquellas puntuaciones de ± 2 y ± 7 , respectivamente. El grado de relación o dependencia entre el curso y las materias curriculares cuyos exámenes generan mayor ansiedad en el alumnado se determinó mediante una tabla de contingencia y el cálculo del estadístico chi-cuadrado (χ^2) de Pearson. Este estadístico permite hallar simultáneamente distribuciones de frecuencias de dos variables (en nuestro caso, el curso y las materias generadoras de ansiedad ante los exámenes) y obtener índices estadísticos que miden la fuerza de la asociación entre las variables. Su cálculo se centra en la distancia que hay entre las frecuencias observadas y las esperadas, de tal manera que, si la distancia que se da es pequeña, se acepta la hipótesis nula, mientras que si esta distancia es grande, se rechaza (Camacho, 1998). De acuerdo con Arce y Real (2001), la distancia se calcula en las casillas de las tablas de contingencia. El chi-cuadrado sería el resultado de la suma de todas las distancias. Para la interpretación de este valor, el nivel de significación elegido fue $p < .05$.

Las diferencias en ansiedad ante los exámenes en función del curso y del género (considerando su efecto independiente e interactivo) se estimaron mediante un ANOVA de dos factores fijos, siendo el curso (con cuatro grupos: tercero, cuarto, quinto y sexto curso) y el género (con dos grupos: mujer y hombre) los factores fijos, y la ansiedad ante los exámenes, la variable dependiente. Como prueba de contraste post hoc para la variable curso se utilizó la de Scheffé; no se efectuaron los análisis post hoc para el género, habida cuenta de que esta variable cuenta con menos de tres grupos. La

magnitud del efecto se estimó mediante los estadísticos eta cuadrado (h^2) y d . Para su interpretación, se han seguido las indicaciones de Cohen (1988): $h^2 < 0.01$ ($d < 0.09$), tamaño del efecto mínimo; entre $h^2 = 0.01$ y $h^2 = 0.058$ ($d = 0.10$ y $d = 0.49$), tamaño del efecto pequeño; entre $h^2 = 0.059$ y $h^2 = 0.137$ ($d = 0.50$ y $d = 0.79$), tamaño del efecto medio; $h^2 \geq 0.138$ ($d \geq 0.80$), tamaño del efecto grande. Todos estos análisis se realizaron con el software estadístico SPSS 24.

Análisis y resultados

Análisis preliminares

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de la variable ansiedad ante los exámenes. Los valores de asimetría y curtosis se encuentran dentro de la normalidad estadística.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de la ansiedad ante los exámenes

	Ansiedad ante los exámenes
<i>N</i>	250
Media	2.26
Desviación típica	0.72
Asimetría	0.38
Error típico de asimetría	0.15
Curtosis	- 0.59
Error típico de curtosis	0.31

Asimismo, los índices de correlación (Pearson) evidenciaron una relación positiva significativa entre la ansiedad ante los exámenes y el curso ($r = .23$, $p < .001$). La correlación entre la ansiedad ante los exámenes y el género, sin embargo, no resultó estadísticamente significativa ($r = .01$, $p = 0.88$).

Análisis y comparación de frecuencias (χ^2 de Pearson) entre cursos en cuanto a las materias generadoras de ansiedad ante los exámenes

En la Tabla 2 se muestra la tabla de contingencia que recoge la comparación de frecuencias en la relación entre el curso y las materias cuyos exámenes el alumnado experimenta con mayor ansiedad. El valor de chi-cuadrado ($\chi^2(6) = 154.238$, $p < .001$) indicó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro cursos en cuanto al tipo de materias cuyos exámenes el alumnado percibe con mayor ansiedad. En tercer curso, 39 estudiantes (55.7%), sobre una frecuencia esperada de

10.9, informaron que los exámenes de Matemáticas son los que mayor ansiedad les generan. A su vez, los exámenes de Ciencias Sociales fueron señalados en 31 ocasiones (44.3%), sobre una frecuencia esperada de 37. En cuarto y quinto curso, los exámenes de Ciencias Sociales fueron señalados como los que mayor ansiedad generan en 40 casos (58%; sobre una frecuencia esperada de 36.4) y 49 casos (70%; sobre una frecuencia esperada de 37), respectivamente. Asimismo, en ambos cursos los exámenes de Ciencias Naturales mostraron una frecuencia observada de 29 casos (42%; sobre una frecuencia esperada de 21.8) en cuarto curso, y de 21 casos (30%; sobre una frecuencia esperada de 22.1) en quinto curso. En sexto curso, la materia cuyos exámenes generan mayor ansiedad fue la de Ciencias Naturales, con una frecuencia observada de 29 casos (70.7%), siendo la frecuencia esperada de 13. Por su parte, la ansiedad ante los exámenes de Ciencias Sociales mostraron una frecuencia observada de 12 casos (29.3%), sobre una frecuencia esperada de 21.6%. En suma, estos resultados indican que, tomando en consideración la totalidad de los cursos, los exámenes de las materias de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas son las tres que generaban mayor ansiedad en el alumnado de Primaria analizado. Estableciendo la diferenciación por cursos, en tercer curso fueron los exámenes de Matemáticas los de mayor potencial ansiógeno, mientras que en cuarto y quinto curso fueron los de Ciencias Sociales. Finalmente, en sexto curso la ansiedad ante los exámenes más elevada se evidenció en la materia de Ciencias Naturales.

Tabla 2

Comparación de frecuencias (χ^2 de Pearson) entre cursos de materias generadoras de ansiedad ante los exámenes

		Curso				Total
		Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	
Matemáticas	Frecuencia observada	39 (55.7%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	39 (15.6%)
	Frecuencia esperada	10.9	10.8	10.9	6.4	39
CC Sociales	Frecuencia observada	31 (44.3%)	40 (58%)	49 (70%)	12 (29.3%)	132 (52.8%)
	Frecuencia esperada	37	36.4	37	21.6	132
CC Naturales	Frecuencia observada	0 (0%)	29 (42%)	21 (30%)	29 (70.7%)	79 (31.6%)
	Frecuencia esperada	22.1	21.8	22.1	13	79
Total	Frecuencia observada	70 (100%)	69 (100%)	70 (100%)	41 (100%)	250 (100%)
	Frecuencia esperada	70	69	70	41	250

Diferencias en ansiedad ante los exámenes en función del curso y del género

La Tabla 3 muestra las medias y desviaciones típicas en la variable ansiedad ante los exámenes por curso y género. Asimismo, la Figura 1 muestra una representación gráfica de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos de la muestra en ansiedad ante los exámenes en función del curso y del género. En ella se observa una tendencia ascendente en los niveles de ansiedad ante los exámenes informados por el estudiantado de quinto y sexto curso de ambos sexos, respecto al alumnado de tercer y cuarto curso.

Tabla 3

Medias y desviaciones típicas de ansiedad ante los exámenes en función del curso académico y del género

Curso	Género	n	Media	Desviación típica
Tercero	Hombre	33	2.17	0.71
	Mujer	37	2.06	0.65
	Total	70	2.11	0.68
Cuarto	Hombre	27	2.05	0.62
	Mujer	42	2.14	0.73
	Total	69	2.10	0.69
Quinto	Hombre	34	2.32	0.69
	Mujer	36	2.49	0.86
	Total	70	2.41	0.78
Sexto	Hombre	20	2.57	0.62
	Mujer	21	2.53	0.66
	Total	41	2.55	0.63
Total	Hombre	114	2.26	0.68
	Mujer	136	2.27	0.76
	Total	250	2.26	0.72

A este respecto, el ANOVA evidenció diferencias estadísticamente significativas en ansiedad ante los exámenes entre los cuatro cursos ($F(3,242) = 5.48, p < .001$). El tamaño del efecto es medio ($h^2 = 0.064$). Considerando los contrastes post hoc (Scheffé) se observó que los estudiantes de sexto curso poseen niveles de ansiedad ante los exámenes significativamente más altos que los estudiantes de tercer curso ($F(3,242) = 5.48, p = .022$) y de cuarto curso ($F(3,242) = 5.48, p = .018$). Las diferencias son de tamaño medio en ambos casos ($d = 0.62$ y $d = 0.63$, respectivamente). No se encontraron, sin embargo, diferencias estadísticamente significativas en las comparaciones entre el resto de cursos analizados.

En cuanto al género, los resultados obtenidos indican que mujeres y hombres presentan unas puntuaciones globales en ansiedad ante los exámenes prácticamente idénticas ($M = 2.26$ en los hombres y $M = 2.27$ en las mujeres), no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre ellas ($F(1,242) = 0.84, p = .772$). La interacción entre el curso y el género tampoco resultó estadísticamente significativa ($F(3,242) = 0.52, p = .672$), siendo mínimo el tamaño del efecto de esta interacción ($h^2 = 0.006$).

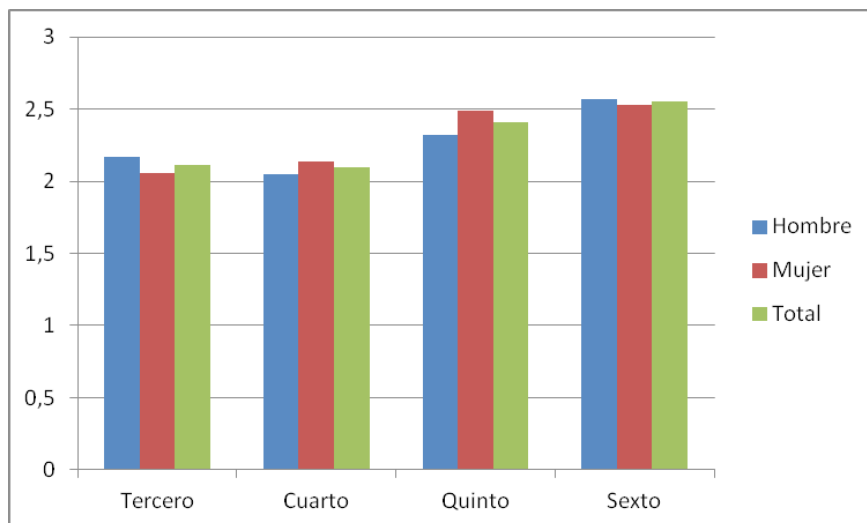


Figura 1. Puntuaciones medias en ansiedad ante los exámenes en función del curso y del género

Discusión y conclusiones

a pesar de que en la actual ley educativa LOMCE (2013) no existen referencias explícitas a la realización de exámenes como forma de evaluación, estos continúan teniendo una importante presencia en las aulas de Educación Primaria como vehículo para evaluar los aprendizajes del alumnado. Estas pruebas tienen un importante efecto sobre las prácticas educativas, en la medida en que condicionan los ritmos, los contenidos y las dinámicas de trabajo en el aula (Merchán, 2005; Rappoport & Sandoval, 2015), y también sobre el alumnado, siendo la ansiedad una consecuencia recurrente antes y durante este tipo de pruebas (Taylor & Weems, 2011). El presente estudio ha tratado de analizar esta cuestión en una etapa educativa apenas explorada en nuestro contexto como es la Educación Primaria. En concreto, dos eran los objetivos planteados: por un lado, conocer qué materias son percibidas por el alumnado con mayor potencial ansiógeno a la hora de realizar los exámenes y establecer diferencias al respecto entre los diferentes cursos de Primaria incluidos en el estudio. Por otro lado, analizar la posible existencia de diferencias en la ansiedad ante los exámenes experimentada por el estudiantado de Primaria en función del curso académico y del género, considerando los efectos individuales e interactivos de estas dos variables.

En relación al primer objetivo, nuestros resultados indican que, en términos generales, las tres materias más frecuentemente citadas por el alumnado participante en

el estudio como generadoras de ansiedad a la hora de hacer los exámenes fueron aquellas vinculadas al ámbito científico (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas). Analizando las diferencias entre cursos, se observó que los exámenes de Matemáticas generaban una mayor ansiedad en los estudiantes de tercer curso, mientras que en cuarto y quinto eran los de Ciencias Sociales. Entre el alumnado de sexto, curso en el que se obtuvieron los niveles de ansiedad ante los exámenes más elevados, la materia más frecuentemente citada fue la de Ciencias Naturales. Si bien los hallazgos de este trabajo no permiten ofrecer una explicación sólidamente fundada acerca de las razones que explican estos resultados, es posible que la mayor carga ansiógena asociada a estas tres materias tenga que ver con la mayor complejidad conceptual clásicamente asociada a las disciplinas científicas, no en vano el alumnado tiende a describir los contenidos científicos como aburridos, difíciles y alejados de su realidad cotidiana (Jenkins & Pell, 2006; Lyons, 2006). En cualquier caso, se trata de una mera explicación tentativa que deberá ser analizada específicamente por futuros trabajos.

Como segundo objetivo del estudio, se trató de analizar el efecto de las variables *curso* y *género* sobre la ansiedad ante los exámenes. De conformidad con nuestra hipótesis de partida, los resultados indican una tendencia creciente en los niveles de ansiedad ante los exámenes experimentados por el estudiantado de Educación Primaria conforme se avanza de curso. En concreto, los y las estudiantes de sexto curso informan niveles de ansiedad ante los exámenes significativamente más elevados que el estudiantado de tercer y cuarto curso. Es, asimismo, destacable el hecho que estas diferencias no solo resultan significativas a efectos estadísticos, sino también en cuanto a su magnitud. Este incremento significativo en los niveles de ansiedad ante los exámenes experimentado por el estudiantado de sexto curso de Educación Primaria podría ser un reflejo de la mayor exigencia académica a la que se ven sometidos. En efecto, los y las estudiantes del último curso de Primaria invierten mayores cantidades de tiempo haciendo deberes fuera del aula (Valle et al., 2015), y sobre ellos se cierne una mayor presión social por el rendimiento (Putwain & Best, 2011), todo lo cual redundaría en una notable presencia de controles y exámenes (Vázquez, 2003).

El carácter normativo que habitualmente se asigna a los exámenes incrementa la amenaza para la autoestima del estudiantado, en la medida en que este aprende a calibrar su valía sobre la base de obtener mejores calificaciones que los demás (Midgley & Urdan, 2001). Bajo estas condiciones, rendir en los exámenes por debajo de ciertos estándares supone un factor de riesgo para que algunos estudiantes, probablemente aquellos más inseguros respecto a su valía personal, experimenten altos niveles de ansiedad y miedo al fracaso (Covington, 2000; De Castella et al., 2013; Elliot & McGregor, 1999).

Se analizó también si existían diferencias en la ansiedad ante los exámenes entre estudiantes varones y estudiantes mujeres. En general, la investigación precedente, fundamentalmente desarrollada en las etapas de Educación Secundaria y Universidad (Ahmadpanah et al., 2016; Harpell & Andrews, 2013; Putwain, 2007; Rosário et al., 2008) y, en menor medida, en Educación Primaria (Lohbeck et al., 2016), evidenciaba que las mujeres experimentan niveles de ansiedad ante los exámenes más elevados que los hombres. Sin embargo, en contra de lo hipotetizado, nuestros resultados no apoyan esta conclusión, en la medida en que no hemos obtenido diferencias estadísticamente significativas asociadas al género respecto a la ansiedad ante los exámenes.

Los estudios que han vinculado una mayor ansiedad ante los exámenes a las estudiantes mujeres postulan que estas diferencias son producto de procesos de socialización (Vieira & Ruy, 2006), que alientan a las mujeres a expresar y compartir socialmente sus

estados emocionales (Piko, 2001) y a implicarse y responsabilizarse en mayor medida que los hombres en las tareas (Rosário et al., 2008). En consecuencia, encararían las situaciones de examen con mayor percepción de amenaza (Cassady & Johnson, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 1992). De acuerdo con ello, esperábamos encontrar un efecto interactivo significativo entre el curso y el género sobre los niveles informados de ansiedad ante los exámenes, de tal forma que las diferencias entre mujeres y hombres se harían evidentes en los cursos más altos de Educación Primaria, donde los procesos de socialización diferenciada podrían reflejar en mayor medida su incidencia. Sin embargo, contrariamente a lo esperado, nuestros hallazgos no mostraron este efecto interactivo. Asumiendo, el origen social y educativo en las diferencias de género en la ansiedad ante los exámenes, a tenor de nuestros hallazgos podría hipotetizarse que este proceso todavía no sería visible en la etapa de Educación Primaria, ejerciendo su impacto diferencial en las etapas educativas posteriores. En este sentido, los datos obtenidos sugieren que, en esta etapa educativa, el curso, más que el género, constituye la variable determinante de la ansiedad ante los exámenes.

En suma, los resultados del presente estudio contribuyen al conocimiento del fenómeno de la ansiedad ante los exámenes, en la medida en que evidencian su existencia en la etapa de Educación Primaria, especialmente en el último curso. Asimismo, parece que las materias cuyos exámenes favorecen unos niveles más elevados de ansiedad son aquellas adscritas al ámbito científico.

Implicaciones educativas

Dados los importantes perjuicios que, tanto para el rendimiento académico como para la salud física y psicológica, conlleva la ansiedad ante los exámenes, es preciso considerar algunas medidas tendentes a la prevención y/o reducción de este fenómeno en las aulas de Primaria. Desde el punto de vista de la prevención, sería deseable promover contextos de aprendizaje en los que suspender un examen no sea valorado como un fracaso personal y, por ende, como una amenaza, sino como algo natural de lo que aprender y mejorar (Linnenbrink, 2005). En esta línea, Eronen (2001) plantea la conveniencia de proporcionar ayuda y feedback individualizado a cada estudiante durante su proceso de trabajo personal (p. e., mientras se realiza una actividad en el aula o se prepara un examen), ayudándoles a pensar sobre los procedimientos que deben seguirse para resolver una tarea. Ello contribuiría a reducir la amenaza evaluativa (Thompson & Parker, 2007). La ansiedad ante los exámenes también se puede prevenir mediante la diversificación y segmentación de los métodos de aprendizaje y evaluación, apostando verdaderamente por la evaluación como un proceso que gira en torno al progreso individual del estudiantado, no como elemento clasificador. En este sentido, sería recomendable abogar por climas motivacionales de aula que promuevan el dominio, y no el rendimiento (Ryan & Deci, 2016), por ejemplo, fomentando estructuras de trabajo cooperativo (Lago, Pujòlas, Riera, & Vilarrasa, 2015).

En lo que respecta a aquellos casos de estudiantes que manifiesten niveles elevados de ansiedad ante los exámenes, además de los procedimientos señalados anteriormente, existen diversas técnicas específicas para el control y gestión de la ansiedad que han evidenciado su eficacia. Entre ellas, las técnicas de control de la respiración, las técnicas de reducción del estrés basadas en *mindfulness* y las técnicas dirigidas a la mejora de la gestión emocional e incremento de la autoeficacia académica (Khng, 2017; Li & Goldsmith, 2012; Vollestad, Nielsen, & Nielsen, 2012; Weems et al., 2015).

Limitaciones del estudio

Los resultados del presente estudio deben analizarse tomando en consideración las limitaciones del estudio llevado a cabo. En primer lugar, es preciso indicar que la naturaleza del diseño de investigación efectuado, de tipo correlacional, no permite inferir causalidad en la relación entre las variables estudiadas. Futuros trabajos deberán explorar la posible existencia de relaciones de causalidad mediante diseños de índole longitudinal. En segundo lugar, en el estudio no se han considerado otras variables relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje como, por ejemplo, el rendimiento académico previo o el clima motivacional del aula, que podrían estar influyendo en los resultados obtenidos. De igual forma, no se han analizado variables del contexto familiar de los participantes, tales como el nivel socioeconómico y formativo de los progenitores o su situación laboral, que podrían ejercer un efecto sobre los niveles de ansiedad informados por los participantes. Por tanto, futuras investigaciones deberán contemplar la incidencia de estas u otras variables con objeto de controlar estadísticamente su efecto. En tercer lugar, resulta importante señalar que el tamaño de la muestra de este estudio es reducido, por lo que sería necesario replicarlo en una muestra representativa de estudiantes de Educación Primaria para poder generalizar los resultados del presente trabajo al conjunto de esta población. Finalmente, la recogida de información se llevó a cabo a través de un instrumento de autoinforme, lo cual puede condicionar la veracidad de los resultados obtenidos. En este sentido, sería necesario contemplar otros procedimientos complementarios de recogida de información, como protocolos de observación o entrevistas en profundidad con el alumnado, las familias y el profesorado, para así abarcar una mayor cantidad de información relativa a este tema.

Referencias bibliográficas

- Abdollahi, A., Carlbring, P., Vaez, E., & Ghahfarokhi, S. A. (2018). Perfectionism and test anxiety among high school students: The moderating role of academic hardness. *Current Psychology*, 37(3), 632-639. doi: 10.1007/s12144-016-9550-z
- Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghghi, M., Jahangard, L., Bahmani, D. S., Holsboer-Trachsler, E., & Brand, S. (2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric*, 12(12), 133- 136. doi: 10.2147/NDT.S98259
- Alfageme, M. B., & Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 8-20.
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215. doi: 10.1037/h0045464
- Arce, C., & Real, E. (2001). *Introducción al análisis estadístico con SPSS para Windows*. Barcelona: PPU.
- Ballester, M. G., & Santamaría, J. S. (2010). *Programar y evaluar por competencias en Educación Primaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553-558.

- Boehme, K. L., Goetz, T., & Preckel, F. (2017). Is it good to value math? Investigating mothers' impact on their children's test anxiety based on control-value theory. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 11–21. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.05.002
- Cabanach, R. G., Souto, A. J., Freire, C., & Ferradás, M. M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology, 7*(1), 41–55. doi: 10.30552/ejep.v7i1.100
- Camacho, J. (1998). *Estadística con SPSS para Windows*. Madrid: RAMA.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 270–295. doi: 10.1006/ceps.2001.1094
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Text anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 268–274. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.268
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Connor, M. J. (2003). Pupil stress and standard assessment tests (SATS): An update. *Emotional and Behavioural Difficulties, 8*(2), 101–107. doi: 10.1080/13632750300507010
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171–200. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.171
- Damer, D. E., & Melendres, L. T. (2011). "Tackling test anxiety": A group for college students. *Journal for Specialists in Group Work, 36*(3), 163–177. doi: 10.1080/01933922.2011.586016
- De Castella K., Byrne D., & Covington M. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 861–880. doi: 10.1037/a0032464
- DeRosier, M. E., Frank, E., Schwartz, V., & Leary, K. A. (2013). The potential role of resilience education for preventing mental health problems for college students. *Psychiatric Annals, 43*(12), 538–544. doi: 10.3928/00485713-20131206-05
- Domínguez-Lara, S. (2016). Inventario de la ansiedad ante exámenes-estado: análisis preliminar de validez y confiabilidad en estudiantes de Psicología. *Liberabit, 22*(2), 219–228.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(4), 628–644. doi: 10.1037/0022-3514.76.4.628
- Eronen, S. (2001). The role of achievement and social strategies in the transition into young adulthood. En J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 85–116). New York, NY: Taylor and Francis.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion, 7*(2), 336–353. doi: 10.1037/1528-3542.7.2.336
- Finney S. J., & DiStefano C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling. A second course* (pp. 269–314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Furlan, A., Sánchez-Rosas, R., Heredia, D., Piomontesi, S., & Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico, 5*(12), 117-124.
- Hall, K., Collins, C., Benjamin, S., Nind, M., & Sheehy, K. (2004). SATurated models of pupilhood: Assessment and inclusion/exclusion. *British Educational Research Journal, 30*(6), 801-818. doi: 10.1080/0141192042000279512
- Hargreaves, A., & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Harpell J. V., & Andrews, J. J. W. (2013). Relationship between school based stress and test anxiety. *International Journal of Psychological Studies, 5*(2), 74-84. doi: 10.5539/ijps.v5n2p74
- 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, 5*(2), 121-130.
- Hofflich, A., Hughes, A., & Kendall, P. (2006). Somatic complaints and childhood anxiety disorders. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*(2), 229-242.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Jenkins, E. W., & Pell, R. G. (2006). *The Relevance of Science Education Project (ROSE) in England: a summary of findings*. Leeds: Centre for Studies in Science and Mathematics Education, University of Leeds.
- Khng, K. H. (2017). A better state-of-mind: deep breathing reduces state anxiety and enhances test performance through regulating test cognitions in children. *Cognition and Emotion, 31*(7), 1502-1510. doi: 10.1080/02699931.2016.1233095
- Lago, J. R., Pujólas, P., Riera, G., & Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 9*(2), 73-90.
- Li, A. W., & Goldsmith, C. A. (2012). The effects of yoga on anxiety and stress. *Alternative Medicine Review, 17*(1), 21-35.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 197-213. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.197
- Lohbeck, A., Nitkowski, D., & Petermann, F. (2016). A control-value theory approach: relationships between academic self-concept, interest, and test anxiety in elementary school children. *Child Youth Care Forum, 45*(6), 887-904. doi: 10.1007/s10566-016-9362-1
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Madrid: Boletín Oficial del Estado (BOE) nº 295 (10 de diciembre de 2013). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C.M., ...Janik, M. (2008). The test anxiety inventory for children and adolescents (TAICA). *Journal of Psychoeducational Assessment, 26*(3), 215-230. doi: 10.1177/0734282907303760

- Lyons, T. (2006). Different countries, same science classes: Students' experiences of school science in their own words. *International Journal of Science Education*, 28(6), 591-613. doi: 10.1080/09500690500339621
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Midgley, C., & Urdan, T. C. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61-75. doi: 10.1006/ceps.2000.1041
- Miguel-Tobal, J. J. (1996). *La ansiedad*. Madrid: Santillana
- Miguel-Tobal, J. J., & Escalona, A. (1996). Ansiedad ante los exámenes. Evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 195-209.
- Ng, E., & Lee, K. (2015). Effects of trait anxiety and state anxiety on children's working memory task performance. *Learning and Individual Differences*, 40, 141-148. doi: 10.1016/j.lindif.2015.04.007
- Oktedalen, T., & Hagtvet, K. A. (2011). A revised version of the Norwegian adaptation of the Test Anxiety Inventory in a heterogeneous population. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 475-487. doi: 10.1080/00313831.2010.537688
- Penzo, W. (1989). La ansiedad ante los exámenes. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 16(1), 27-34.
- Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez, J., & Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28(1), 89-96. doi: 10.6018/140562
- Piko, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *Psychological Record*, 51(2), 223-235. doi: 10.1007/BF03395396
- Plake, B. S., Smith, E. P., & Damsteegt, D. C. (1981). A validity investigation of the Achievement Anxiety Test. *Educational and Psychological Measurement*, 41(4), 1215-1222. doi: 10.1177/001316448104100429
- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593. doi: 10.1348/000709906X161704
- Putwain, D. W., & Aveyard, B. (2018). Is perceived control a critical factor in understanding the negative relationship between cognitive test anxiety and examination performance? *School Psychology Quarterly*, 33(1), 65-74. doi: 10.1037/spq0000183.
- Putwain, D. W., & Best, N. (2011). Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 580-584. doi: 10.1016/j.lindif.2011.07.007
- Putwain, D. W., Daly, A. L., Chamberlain, S., & Sadreddini, S. (2016). 'Sink or swim': buoyancy and coping in the cognitive test anxiety-academic performance relationship. *Educational Psychology*, 36(10), 1807-1825. doi: 10.1080/01443410.2015.1066493
- Rappoport, S., & Sandoval, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 18-29.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Salgado, A., González-Pienda, J. A., Valle, A., Joly, C., & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.

- Rosário, P., & Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português [Ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en la Enseñanza Básica Portuguesa]. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educação*, 8(10), 1138-1163.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being: Research and observations from self-determination theory. En K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 96-119). New York, NY: Routledge.
- Sarason, S. B., & Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(4), 810-817. doi: 10.1037/h0060009
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1992). Advances in anxiety theory: A cognitive process approach. En K. A. Hagtvet & T. B. Johnsen (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 7, pp. 2-31). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger
- Segool, N. K., von der Embse, N. P., Mata, A. D., & Gallant, J. (2014). Cognitive behavioral model of test anxiety in a high-stakes context: An exploratory study. *School Mental Health*, 6(1), 50-61. doi: 10.1007/s12310-013-9111-7
- Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Spada, M. M., & Moneta, G. B. (2012). A metacognitive-motivational model of surface approach to studying. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(1), 45-62. doi: 10.1080/01443410.2011.625610
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process. En C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.): *Test anxiety: Theory, assessment and treatment* (pp. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6:1994. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01994
- Taylor, L. K., & Weems, C. F. (2011). Cognitive-behavior therapy for disaster-exposed youth with posttraumatic stress: Results from a multiple-baseline examination. *Behavior Therapy*, 42(3), 349-363. doi: 10.1016/j.beth.2010.09.001
- Thompson, T., & Parker, C. (2007). Diagnosing the poor performance of self-worth protective students: A product of failure outcome uncertainty, evaluative threat, or both? *Educational Psychology*, 27(1), 111-134. doi: 10.1080/01443410601061512
- Unruh, S. M., & Lowe, P. A. (2010). The development and validation of a Spanish language version of the Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(1), 164-183. doi: 10.1177/0739986309355129
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569. doi: 10.6018/analesps.31.2.171131
- Vázquez, R. (2003). Los exámenes, una metáfora de la evaluación del alumnado. *Revista de Educación*, 5, 157-166.
- Vieira, M., & Ruy, J. (2006). *Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género* [Educación Familiar. Estrategias para la promoción de la igualdad de género]. Lisboa: CIDM.
- Vollestad, J., Nielsen, M. B., & Nielsen, G. H. (2012). Mindfulness- and acceptance-based interventions for anxiety disorders: a systematic review and meta-analysis.

sis. *British Journal of Clinical Psychology*, 51(3), 239–260. doi: 10.1111/j.2044-8260.2011.02024.x

- Von der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57-71. doi: 10.1002/pits.21660
- Watson, J. M. (1988). Achievement Anxiety Test: Dimensionality and utility. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 585-591. doi: 10.1037/0022-0663.80.4.585
- Weems, C. F., Scott, B. G., Graham, R. A., Banks, D. M., Russell, J. D., Taylor, L. K., ...Marino, R. C. (2015). Fitting anxious emotion-focused intervention into the ecology of schools: Results from a Test Anxiety Program Evaluation. *Prevention Science*, 16(2), 200-210. doi: 10.1007/s11121-014-0491-1
- Zeidner, M. (2014). Test anxiety. En P. Emmelkamp & T. Ehring (Eds.), *The Wiley handbook of anxiety disorders* (pp. 581-595). New York, NY: Wiley. doi: 10.1002/9781118775349.ch28