

# La influencia de la ansiedad y rendimiento académico ante los exámenes; Un análisis contextual tras la pandemia

The Influence of Anxiety and Academic Performance in Exams: A Contextual Analysis After the Pandemic

CÁNDIDA FILGUEIRA ARIAS

Universidad CEU San Pablo

<https://orcid.org/0000-0001-7832-8960>

MARÍA JOSÉ GATO BERMÚDEZ

Universidad CEU San Pablo

<https://orcid.org/0000-0003-1193-0118>

Recibido: 31/10/2025

Aceptado: 13/01/2026

## RESUMEN

La ansiedad ante los exámenes y su influencia en los resultados académicos parece que ha fluctuado tras la pasada crisis sanitaria por pandemia, si bien es cierto que se siguen registrando niveles importantes de ansiedad ante esta circunstancia, pero quizás el haber vivido una situación tan crítica como una pandemia haya provocado cambios significativos en el registro de estos niveles. Este estudio nos permite comparar el nivel y/o grado de ansiedad que los estudiantes de los diferentes niveles educativos analizados experimentan ante la proximidad y afrontamiento de los exámenes con la perspectiva o referente de la época de la pandemia. Los resultados apuntan a que la preocupación que presentan los alumnos frente a los exámenes representa un 33,4% por lo que hay un incremento de la ansiedad por preocupación del 16% frente al estudio anterior a la crisis por pandemia.

## PALABRAS CLAVES

ansiedad, exámenes, rendimiento académico, salud mental, postpandemia

## ABSTRACT

Exam anxiety and its impact on academic performance appear to have fluctuated following the recent health crisis caused by the pandemic. Although significant levels of anxiety continue to be recorded in this context, experiencing such a critical situation may have led to notable changes in how these levels are registered.

This study allows for a comparison of the degree of anxiety experienced by students across different educational levels when facing exams, using the pandemic period as a reference point. The results indicate that 33.4% of students report concern about exams, reflecting a 16% increase in anxiety due to worry compared to data collected prior to the pandemic crisis.

## KEYWORDS

anxiety, exams, academic performance, mental health, postpandemy



Para citar este artículo: Filgueira, C. y Gato, M. J. (2026). La influencia de la ansiedad y rendimiento académico ante los exámenes. Un análisis contextual tras la pandemia. *EA, Escuela Abierta*, 29, 39-58. <https://doi.org/10.29257/ea.3541>

## 1. INTRODUCCIÓN

La ansiedad ante los exámenes es una experiencia común entre la mayoría de los estudiantes especialmente en contextos de alta exigencia académica. La presión que acompaña a los periodos de evaluación puede desencadenar respuestas fisiológicas y cognitivas intensas que interfieren en la capacidad de concentración, en la recuperación de la información aprendida y en la toma de decisiones durante la prueba.

Pero ¿qué entendemos exactamente por ansiedad ante los exámenes? Se trata de un conjunto de reacciones emocionales negativas que algunos estudiantes experimentan en los momentos previos o durante las evaluaciones académicas (Cohen, 1992). Estas reacciones incluyen síntomas fisiológicos (como taquicardia, sudoración o tensión muscular), cognitivos (pensamientos intrusivos, dificultad para concentrarse) y conductuales (evitación, bloqueo), y no deben interpretarse como un miedo irracional, sino como una respuesta emocional ante una situación percibida como amenazante (Puchol, 2003; Rodríguez et al., 2014).

En niveles moderados, la ansiedad puede tener un efecto adaptativo, ya que activa los recursos atencionales y motivacionales del estudiante, preparándolo para afrontar el reto académico. Sin embargo, cuando esta ansiedad se vuelve elevada y persistente, puede convertirse en un factor desestabilizador que interfiere seriamente en la vida cotidiana del estudiante, afectando su autoestima, sus relaciones sociales y su rendimiento académico (Jadue, 2001; Hernández-Pozo et al., 2008). Altos niveles de ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, disminuyen la atención, la concentración y la retención, lo que conlleva un deterioro significativo en el desempeño escolar (Jadue, 2001; Spielberger, 1985).

Es importante distinguir entre la ansiedad funcional o “normal”, que todos experimentamos ante situaciones importantes —como exámenes, entrevistas o presentaciones— y que nos prepara para responder con mayor activación física y mental, y la ansiedad disfuncional, que aparece de forma excesiva, continua y descontrolada, alterando conductas, pensamientos y emociones (Cassady, 2002; Lang, 1968).

Además, la ansiedad ante los exámenes puede manifestarse en dos momentos diferenciados. Por un lado, puede ser anticipatoria, cuando el malestar emocional se presenta durante el proceso de estudio o al pensar en el examen que se avecina. Por otro lado, puede ser situacional, si se activa durante la realización del examen, afectando directamente el desempeño en tiempo real. Según Bauseda (1995), la ansiedad anticipatoria tiende a ser más frecuente e intensa, ya que se prolonga en el tiempo y se alimenta de pensamientos negativos recurrentes sobre el fracaso, la autoexigencia o el juicio externo (Álvarez et al., 2012; Glanzmann y Laux, 1987; González-Pineda y Núñez, 2005).

Cabe destacar que esta respuesta no es homogénea entre los estudiantes, sino que está modulada por una serie de variables individuales y contextuales. En primer lugar, el rasgo de ansiedad del sujeto desempeña un papel fundamental. Este rasgo, entendido como una predisposición estable a experimentar ansiedad en diversas situaciones, permite clasificar a los alumnos en un continuo que va desde los poco ansiosos —que tienden a afrontar las pruebas con mayor serenidad— hasta los altamente ansiosos, quienes presentan una mayor vulnerabilidad ante los estímulos evaluativos (Schmidt y Shoji, 2018). Esta diferencia influye directamente en la percepción de amenaza que cada estudiante atribuye al examen, afectando su rendimiento académico y bienestar emocional (Castiblanco et al., 2023). En segundo lugar, la importancia percibida de la prueba constituye otro factor determinante. No genera el mismo nivel de ansiedad un control rutinario o una evaluación parcial con posibilidad de recuperación, que un examen final que condiciona la promoción académica o la obtención de una plaza en una oposición.

Por último, los factores ambientales también inciden de manera relevante en la experiencia de ansiedad (Vieira y Ruy, 2006; Zeider, 1998). Elementos como la familiaridad con el aula, la actitud y apariencia de los examinadores,

la claridad de las instrucciones, las condiciones físicas del entorno (ruido, temperatura, iluminación), el tiempo disponible para la realización del examen o incluso la disposición del mobiliario pueden actuar como estresores adicionales (Gutierrez-Calvo, 1996, 2002; Martín, 2007). Estos factores, aunque aparentemente secundarios, pueden alterar la percepción de control del estudiante y contribuir a elevar su nivel de activación fisiológica.

En España, y previo a la época de crisis por pandemia, se estimaba que, en la enseñanza primaria y secundaria, aproximadamente entre el 15-25% de los estudiantes presentaban niveles elevados de ansiedad ante los exámenes (Escalona y Miguel-Tobal, 1996). En este sentido tomamos como referente el estudio más importante realizado en España coordinado por Hernández (2005), sobre una muestra de 28.559 alumnos de 16 universidades españolas, que representan la mayoría de las titulaciones de la comunidad universitaria española. En este estudio se destaca que un 20,84% informa tener una importante manifestación de ansiedad a la hora de enfrentarse a los exámenes y podría necesitar ayuda especializada.

Otros estudios epidemiológicos amplios realizados también en España para conocer la incidencia de la ansiedad de evaluación han señalado que entre el 15-25% de los estudiantes presentan niveles elevados de ansiedad ante los exámenes (Escalona y Miguel-Tobal, 1996).

Si a ello se une el efecto negativo que la ansiedad ejerce sobre el rendimiento en muchas ocasiones, se puede señalar que uno de los factores que afecta al fracaso escolar en la población estudiantil, es la ansiedad ante los exámenes (Escalona y Miguel-Tobal, 1996; Rosário et al., 2006).

Ante estas estimaciones, resulta especialmente pertinente analizar cómo han evolucionado los registros relacionados con la ansiedad académica tras la vivencia colectiva de la crisis sanitaria provocada por la COVID-19 (González et al., 2020). Esta experiencia, sin precedentes en la historia reciente, ha generado un impacto significativo en múltiples dimensiones del desarrollo psicoeducativo de los estudiantes, afectando no solo sus procesos de aprendizaje, sino también su bienestar emocional y sus mecanismos de afrontamiento ante situaciones evaluativas.

La pandemia introdujo una serie de factores disruptivos —como el confinamiento prolongado, la enseñanza remota, la incertidumbre constante y la alteración de rutinas escolares— que han modificado sustancialmente el modo en que los estudiantes perciben y enfrentan los desafíos académicos. En este nuevo escenario, se han observado fluctuaciones importantes en los niveles de ansiedad, tanto en su expresión somática como en su componente cognitivo, lo que obliga a replantear las estrategias de intervención psicopedagógica desde una perspectiva más contextualizada y sensible a las nuevas realidades. Tal y como nos indica Conde (2004), es imprescindible que los profesionales de la educación y la orientación incorporen en sus diagnósticos y planes de intervención una lectura crítica de los efectos post-pandémicos, considerando las particularidades de cada nivel educativo y las trayectorias individuales de los estudiantes. Solo así será posible diseñar respuestas ajustadas que promuevan entornos de aprendizaje emocionalmente seguros y resilientes.

### *Análisis contextual. Ansiedad y rendimiento académico*

Podemos situar las primeras investigaciones sobre la relación entre ansiedad de evaluación y rendimiento en el año 1908 con los estudios de Yerks y Dodson (citados en Oblitas 2004), quienes establecieron de forma experimental la relación de *U* invertida en la relación entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico, llegando a la conclusión de que los sujetos con un alto nivel de ansiedad se suelen centrar más en sus propios pensamientos y temores que en la tarea del examen. A partir de entonces, se incrementa el interés por explicar qué nivel de relación hay y qué procesos están implicados.

El proceso cognitivo por el cual la ansiedad produce deterioro del rendimiento académico proviene de que los sujetos focalizan su atención en aspectos internos, como son sus pensamientos negativos, y no en la tarea (Gutiérrez, 1996). Los efectos que la ansiedad tiene sobre el rendimiento son bastante claros, y se producen fundamentalmente ante determinadas condiciones: cuando las instrucciones son amenazantes (p. ej.: de este examen depende tu futuro, si suspendes tendrás que repetir etc.); cuando hay presión de tiempo, sobre todo, cuando el tiempo para su realización es corto; o cuando la tarea es compleja y requiere de un alto nivel de concentración. Ante estas condiciones el estudiante ansioso presentará una reducción considerable de su rendimiento. En cambio, los sujetos con un bajo nivel de ansiedad pueden concentrarse más en la tarea no resultándoles interferentes los indicadores de ansiedad.

En esta misma línea Chávez de Anda (2004), señala la denominada *Teoría Reducción o interferencia atencional* desarrollada principalmente por Sarason (1984) y Sarason et al. (1990). Esta teoría expone que las personas que presentan elevados niveles de ansiedad prestan demasiada atención a los pensamientos *rumiativos* relacionados con evaluaciones irracionales sobre la situación generadora de ansiedad, así como a las manifestaciones fisiológicas producto de estas, por lo que la atención se desvía de la tarea perdiendo la persona la concentración en esta, perjudicando así su rendimiento en la misma.

Igualmente, los experimentos realizados por la *Escuela de Iowa* (Hernández et al., 1994) con individuos que puntúan alto y bajo en el rasgo ansiedad, concluyeron que el rendimiento está en función de la interacción que se produzca entre el nivel de ansiedad del sujeto y la naturaleza o dificultad de la tarea. Para ellos, la ansiedad facilita el rendimiento en las tareas fáciles y lo empeora en las difíciles. Otros estudios, en cambio, señalan que cuando a la situación de examen se le añade presión, los sujetos que presentan un nivel de ansiedad elevado rendían peor, independientemente de la dificultad de la tarea (Mandler y Saranson, 1999). Por su parte, Fernández-Castillo (2009), indican que los alumnos que obtienen una puntuación alta en los niveles de ansiedad presentan bajos niveles de atención selectiva, mientras que unos niveles moderados de ansiedad se asocian a mejor rendimiento académico.

La literatura reciente destaca que, si bien una ansiedad moderada puede funcionar como un estímulo (*eustress*) que prepara al individuo para rendir, niveles elevados tienden a afectar negativamente el desempeño académico (Smith, 2018). Autores como Ramírez y Ortega (2022) han estudiado como la ansiedad afecta las funciones ejecutivas y la memoria de trabajo.

En el estudio realizado por Álvarez et al. (2012) concluyeron que una gran cantidad de la población universitaria manifestaba una ansiedad preocupante frente a los exámenes en respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras. Ávila-Toscano et al. (2011), obtuvieron resultados que demostraban que, a medida que aumenta la tensión cognitiva, crece la ansiedad motora y fisiológica.

## **Ansiedad y rendimiento académico durante la Pandemia**

En el segundo cuatrimestre del curso 2019-2020 y bajo unas circunstancias excepcionales, se desarrolló el paso de la actividad docente presencial a un formato no presencial. Ello supuso un importante esfuerzo de adaptación de las estructuras educativas en los diferentes niveles, tanto del profesorado como del estudiantado

Una vez establecido el modelo de enseñanza no presencial, el siguiente paso fue determinar el modo de evaluación de las asignaturas. Ya desde finales del mes de marzo se contemplaba la posibilidad de llevarlo a cabo también de forma online en el caso de que no se retomase la presencialidad a partir del mes de junio (CRUE, 2020, 2 de abril)

y el propio Ministerio de Universidades (2020a) indicaba que las Universidades estaban organizando modalidades no presenciales de evaluación final de curso y que cada Universidad determinaría la vigencia y aplicación de dichas modalidades según la evolución de la pandemia. Se señalaba también que deberá informarse a los estudiantes, docentes y trabajadores con tiempo suficiente para que puedan prepararse para efectuar la evaluación o examen final con las debidas garantías.

El 15 de abril, el Ministerio de Universidades publicaba un informe de iniciativas y herramientas de evaluación online en el que se recogen y analizan las herramientas disponibles para realizar evaluaciones de forma no presencial (González et al., 2020), y al día siguiente la CRUE (2020, 16 de abril), recoge en un trabajo procedimientos para llevar a cabo dicha modalidad con las máximas garantías.

Pero la evaluación no presencial abrió un nuevo frente en cuanto a la percepción y ansiedad ante la realización de los exámenes en esta nueva situación por parte de los estudiantes. En este contexto, se plantea pues la cuestión sobre el incremento o no del miedo generado tras esta época tan crítica analizando esta fluctuación en el momento actual.

## 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El **primer objetivo** de esta investigación se centra en analizar el incremento o disminución de la ansiedad ante los exámenes en la etapa postpandémica, en comparación con los registros obtenidos antes de dicha crisis. Este análisis se llevará a cabo en distintos niveles educativos: Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Universidad con el fin de identificar patrones diferenciados según la etapa formativa.

Derivado de este primer objetivo y como objetivos específicos, se plantea un doble enfoque comparativo, es decir, por un lado, se analizarán las posibles diferencias significativas entre los sexos de los participantes debido a que diversos estudios han señalado que son las mujeres las que tienden a reportar niveles más elevados de ansiedad académica, aunque esta tendencia puede variar en función del contexto y del tipo de evaluación. Por otro lado, se realizará una comparación entre los distintos niveles educativos, con el propósito de determinar si la ansiedad se manifiesta con mayor intensidad en etapas concretas del itinerario formativo, especialmente en aquellas que implican transiciones importantes o decisiones vocacionales.

Este enfoque permitirá no solo comprender mejor la evolución de la ansiedad ante los exámenes en un contexto postcrisis, sino también aportar evidencias empíricas que orienten la intervención psicopedagógica favoreciendo el diseño de estrategias preventivas y de acompañamiento emocional ajustadas a las necesidades reales del alumnado.

El **segundo objetivo**, será estudiar si existe una relación significativa entre el rendimiento académico y el estrés ante la realización de los exámenes.

Así pues, nos hace plantear la necesidad de estudiar hasta qué punto existe una relación significativa entre el rendimiento académico y el estrés ante la realización de los exámenes para así poder planificar una intervención psicopedagógica que posibilite una mejora del rendimiento.

### *Hipótesis derivadas del primer objetivo*

**H1:** Los niveles de ansiedad ante los exámenes en la etapa postpandémica son significativamente diferentes a los registrados antes de la crisis sanitaria.

**H2:** Existen diferencias significativas en los niveles de ansiedad ante los exámenes entre los distintos niveles educativos (ESO, Bachillerato y Universidad).

**H3:** Las mujeres presentan niveles de ansiedad ante los exámenes significativamente más altos que los hombres.

### **Hipótesis derivadas del segundo objetivo**

**H4:** Existe una relación significativa entre el rendimiento académico y los niveles de ansiedad ante los exámenes.

**H5:** A mayor nivel de ansiedad ante los exámenes, menor será el rendimiento académico.

## **3. METODOLOGÍA**

La metodología seleccionada para este estudio es exploratoria, cuasiexperimental comparativa sobre un estudio de casos. A través de una prueba de autoinforme, se va a valorar la percepción de los estudiantes sobre la preocupación, las reacciones fisiológicas y las situaciones y reacciones de evitación que pueden experimentar al enfrentarse a la realización de un examen. Esta prueba de autoinforme no sustituye a los comportamientos objetivos observables, pero ayuda a recopilar eventos de la realidad que no podrían medirse de otra forma (Mazziota y Pareto 2012).

La metodología basada en estudio de casos permite abordar problemáticas complejas en contextos reales donde la intervención y el análisis comparativo entre grupos brindan una aproximación robusta a la identificación de relaciones causales o correlacionales. Entre sus ventajas destacan:

La posibilidad de intervenir en entornos naturales, aumentando la validez ecológica de los hallazgos.

La integración de métodos cuantitativos y cualitativos, que favorece una comprensión multidimensional del fenómeno.

La flexibilidad para adaptarse a contextos diversos y la generación de hipótesis para investigaciones futuras.

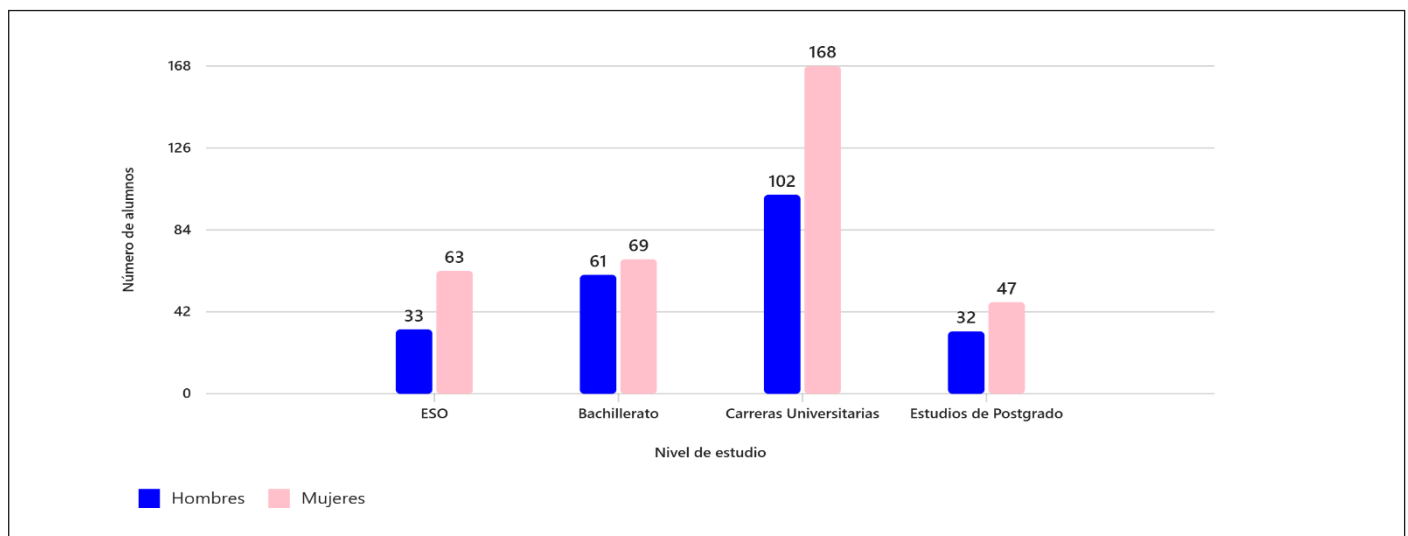
### **3.1. Participantes**

La población está compuesta por el alumnado participante en niveles de ESO, Bachillerato Universidad ya sea en grados o estudios postgrado. La muestra la forman 575 sujetos (Gráfico 1), de los cuales 228 (39.6%) son hombres y 347 (60.3%) son mujeres.

No se realizó un proceso de selección muestral, se trata de un muestreo no probabilístico intencional de bola de nieve. Nunnally (1978) y Kass y Tinsley's (1979), señalan la necesidad de disponer de 10 sujetos por cada ítem, en el caso de la encuesta de nuestro estudio la muestra es más que suficiente.

**Figura 1**

Distribución de los participantes por género y nivel de estudio



*Nota:* La figura 1 muestra la distribución de los participantes según el nivel de estudio y el género. Se observa que el mayor número de alumnos corresponde a quienes cursan carreras universitarias ( $n = 270$ ), Bachillerato ( $n = 130$ ), la ESO ( $n = 96$ ) y estudios de posgrado ( $n = 79$ )

### 3.2. Instrumentos

En primer lugar, se presentó el consentimiento informado de la investigación a los estudiantes (alumnado de niveles de ESO, Bachillerato y Universidad ya sea en grados o estudios postgrado), exponiendo el objetivo del estudio, así como el anonimato de los participantes.

Para la recopilación de los datos se utilizó el cuestionario de evaluación de ansiedad ante exámenes (cuestionario CAEX) validado por Luis Valero Aguayo (1997), en donde se miden distintos factores: La preocupación, reacciones fisiológicas, situaciones y reacciones de evitación.

El cuestionario es tipo *Likert* en la escala: 0 No siento nada; 1 Ligera ansiedad; 2 Un poco intranquilo; 3 Bastante nervioso; 4 Muy nervioso 5 Completamente nervioso. Consta de 50 preguntas distribuidas en estos cuatro factores (véase Tabla 1), Asimismo, se incluyó, en esta prueba la pregunta: *¿Sientes ansiedad frente a los exámenes?*, siendo las únicas respuestas posibles eran SI y NO. Esta pregunta se incorporó exclusivamente con fines descriptivos y no formó parte del sistema de puntuación del cuestionario ni de los análisis psicométricos, de modo que no altera la fiabilidad ni la validez de constructo del instrumento original.

La inclusión de preguntas adicionales de carácter descriptivo, junto a instrumentos validados es una práctica metodológicamente aceptada cuando estas se utilizan para contextualizar los resultados y no se integran en las escalas ni en las inferencias psicométricas del test (AERA et al., 2014; Hernández et al., 2014).

**Tabla 1***Elementos y factores*

Área	Ítems	Elementos
Preocupación	8,13,15,16,17,19,21,24,25 30,31,37,38,39	14
R. Fisiológicas	1,2,3,6,7,9,10,11,20,26,27 28,29,33,34	15
Situaciones	5,32,36,40,41,42,43,44,45 46,47,48,49,50	14
R. Evitación	4,12,14,18,22,23,35	7

*Nota:* La validez del constructo se ha analizado, obteniendo una consistencia interna medida con el *Alpha de Cronbach* que gozan de validez para estudios de esta naturaleza: las puntuaciones de ansiedad ( $\alpha=0.9230$ ) y las puntuaciones de frecuencia ( $\alpha=0.9427$ ), y algo menor para los ítems referidos a situaciones ( $\alpha=0.8597$ ).

### 3.2. Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario se aplicó mediante una encuesta elaborada en *Google Forms*. El cuestionario se aplicó en los meses de marzo 2022 a agosto 2022. Se obtuvieron los principales estadísticos descriptivos mediante un estudio descriptivo de pruebas no paramétricas ya que la prueba de significación de la normalidad de *Kolmogorov-Smirnov* no fue satisfactoria. Se realizó un análisis descriptivo (véase Tabla 2) así como un análisis factorial exploratorio de la muestra estudiada.

**Tabla 2***Medias y covarianzas de la muestra*

Área	Ítems	Media	Covarianza
Preocupación	8,13,15,16,17,19,21,24,25 30,31,37,38,39	1,67	2,86
R. Fisiológicas	1,2,3,6,7,9,10,11,20,26,27 28,29,33,34	1,6	2,48
Situaciones	5,32,36,40,41,42,43,44,45 46,47,48,49,50	1,52	2,67
R. Evitación	4,12,14,18,22,23,35	1,63	2,77

*Nota:* La recogida de datos se realizó en los meses de abril y mayo de 2022, la participación fue voluntaria y las respuestas confidenciales y anónimas, se recogieron 575 respuestas. Algunas respuestas fueron incompletas por lo que se realiza un estudio de valores perdidos, este procedimiento estima las medias, la matriz de covarianza y la correlación de las variables cuantitativas con los valores perdidos utilizando un proceso iterativo.

Además, se incluyeron como variables de clasificación datos sobre el sexo, la edad, ESO, Bachillerato (perfil de ciencias, letras y perfil social), carreras de ciencias, social y cursos de postgrado. Todos ellos han recibido docencia semipresencial excepto los alumnos de 1º y 2º de ESO, que también se ha tomado como variable.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Descripción de la muestra

En la descripción de la muestra se incluyó la experiencia en docencia semipresencial con el fin de considerar posibles efectos de la modalidad educativa en la ansiedad ante los exámenes en el contexto postpandemia

La muestra está compuesta por el alumnado participante en niveles de ESO, Bachillerato y Universidad ya sea en grados o estudios postgrado. La constituyen 575 sujetos (Gráfico 1), de los cuales 228 (39.6%) son hombres y 347 (60.3%) son mujeres.

Se observa que el mayor número de alumnos corresponde a quienes cursan carreras universitarias ( $n = 270$ ), de los cuales el casi 38 % son hombres; en cuanto a Bachillerato ( $n = 130$ ), siendo el 47% mujeres, en el nivel educativo de la ESO ( $n = 96$ ), el 34% son mujeres, por último, los estudios de postgrado y estudios de posgrado ( $n = 79$ ) cuentan con un 40% de mujeres. En todos los niveles, la proporción de mujeres es superior a la de hombres, especialmente en ESO (63 mujeres frente a 33 hombres) y en estudios de posgrado (47 mujeres frente a 32 hombres)

### 4.2. Análisis

Antes de realizar el análisis inferencial, se verificó la normalidad de las distribuciones mediante pruebas específicas, constatándose que los datos no cumplían con el supuesto de normalidad. En consecuencia, se emplearon pruebas no paramétricas. Para la comparación entre dos grupos independientes se utilizó la prueba *U de Mann-Whitney*, mientras que para la comparación entre más de dos grupos se recurrió a la prueba de *Kruskal-Wallis*. El análisis de relaciones entre variables se realizó mediante el *coeficiente de correlación de Spearman*.

#### 4.2.1. Análisis correlacional entre el nivel académico y las áreas de ansiedad ante los exámenes

Con el objetivo de analizar la relación entre el nivel académico de los participantes y la ansiedad ante los exámenes, se llevó a cabo un análisis correlacional mediante el *coeficiente de Spearman*, tomando como referencia las puntuaciones globales de las cuatro áreas del cuestionario: ansiedad fisiológica, ansiedad cognitiva, ansiedad conductual y ansiedad ante distintos tipos de prueba.

Los resultados muestran correlaciones estadísticamente significativas, aunque de magnitud baja, entre el nivel académico y las distintas áreas de ansiedad. En general, se observa que, a mayor nivel académico, disminuyen las puntuaciones en ansiedad fisiológica y ansiedad ante pruebas altamente evaluativas, como los exámenes tipo oposición o las pruebas físicas. Sin embargo, se mantienen o aumentan las puntuaciones en el área cognitiva, especialmente en aspectos relacionados con la anticipación del examen, la presión temporal y los pensamientos

de fracaso. Estos resultados sugieren que el avance académico contribuye a una mejor regulación de los síntomas físicos y conductuales, aunque no elimina la preocupación cognitiva asociada a la evaluación (véase Tabla 3).

**Tabla 3**

*Diferencias significativas según el nivel académico.*

ÁREA	$\rho$
En los exámenes me sudan las manos	,180
Me pongo nervioso al ver al profesor con los exámenes antes de entrar	,247
Después del examen lloro con facilidad, al pensar lo mal que lo he hecho, aunque no sepa el resultado	,159
Mientras estoy realizando el examen pienso que lo estoy haciendo fatal	,156
Me siento nervioso si los demás empiezan a entregar el examen antes que yo	,169
No puedo quedarme quieto mientras hago el examen (muevo los pies, miro el reloj, miro alrededor, etc.)	,203
Para mí supone una tranquilidad o alivio cuando, por cualquier razón, se aplaza un examen	,144
Si el examen tiene un tiempo fijo para realizarse, aumenta mi nerviosismo y lo hago peor	,210
Cuando estoy haciendo el examen el corazón me late muy deprisa	,187
Al salir, tengo la sensación de haber hecho muy mal el examen	,142
Pienso que me voy a poner nervioso y se me va a olvidar algo	,144
Un examen tipo oposición ante un tribunal me produce...	-,236
Un examen con pruebas físicas o gimnásticas me produce...	-,168

Nota. La tabla 3 presenta las diferencias significativas según el nivel académico de los participantes en relación con diversas manifestaciones de ansiedad ante los exámenes. Se muestran los coeficientes de correlación de Spearman ( $\rho$ ) para cada ítem. Los resultados indican asociaciones positivas y negativas entre el nivel académico y las respuestas emocionales y fisiológicas, destacando que, a mayor nivel académico, disminuye la ansiedad en situaciones como exámenes tipo oposición o pruebas físicas, mientras que aumenta en aspectos relacionados con la presión temporal y la anticipación del examen.

#### 4.2.2 Diferencias significativas según el sexo en las áreas de ansiedad

En relación con el objetivo de analizar las diferencias en ansiedad ante los exámenes en función del sexo, se compararon las puntuaciones globales de las cuatro áreas del cuestionario mediante la prueba *U de Mann-Whitney*.

Los resultados indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas ( $p < .001$ ) entre hombres y mujeres en todas las áreas evaluadas. De manera general, las mujeres presentan puntuaciones más elevadas en ansiedad fisiológica, cognitiva y conductual, así como en la ansiedad asociada a distintos tipos de prueba. Estos resultados ponen de manifiesto que el sexo influye de forma significativa en la intensidad y manifestación de la ansiedad ante los exámenes.

De forma complementaria, el análisis descriptivo de los ítems revela que estas diferencias se reflejan especialmente en síntomas físicos (mareos, taquicardia, sudoración), pensamientos anticipatorios negativos y reacciones emocionales posteriores al examen. El detalle de los ítems con diferencias significativas se presenta en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Diferencias significativas según el sexo de los participantes*

ÁREA	Z	W DE WILCOXON
Si llego cinco minutos tarde a un examen ya no entro	-3,343	47367
Las condiciones donde se realiza un examen (ruido, calor, frío...) me influyen aumentando mi nerviosismo	-6,06	42310
Cuando termino el examen me duele la cabeza	-5,58	42763,5
Cuando llevo un rato haciendo el examen siento que me falta el aire, mucho calor y sensación de que me voy a desmayar	-3,303	47626,5
Me siento nervioso si el profesor se para junto a mí y ya no puedo seguir contestando	-5,787	42783
Me pongo nervioso al ver al profesor con los exámenes antes de entrar	-3,668	46605
Antes de entrar en el examen siento un nudo en el estómago, que desaparece cuando empiezo a escribir	-5,13	43902,5
Después del examen lloro con facilidad, al pensar lo mal que lo he hecho, aunque no sepa el resultado	-8,297	39307
Mientras estoy realizando el examen pienso que lo estoy haciendo fatal	-3,278	47023,5
Pienso que no voy a poder aprobar el examen, aunque haya estudiado	-3,295	46739
Antes de hacer el examen pienso que no me acuerdo de nada y que voy a suspenderlo	-3,923	45486,5
No consigo dormirme la noche anterior antes del examen	-4,161	45432
He sentido mareos y nauseas en un examen	-5,68	42301,5

Si el examen tiene un tiempo fijo para realizarse, aumenta mi nerviosismo y lo hago peor	-3,985	45151
Cuando estoy haciendo un examen el corazón me late muy deprisa	-6,213	40767
Al entrar en la sala dónde se va a hacer el examen me tiemblan las piernas	-5,917	40031,5
Los grupos comentando el examen antes de que este dé comienzo, me ponen nervioso	-7,138	38657
Al salir, tengo la sensación de haber hecho muy mal el examen	-5,931	40384,5
Pienso que me voy a poner nervioso y se me va a olvidar algo	-4,892	42254
Un examen de entrevista personal me produce...	-5,335	41097
Un examen oral en público me produce...	-4,92	42316,5
Una exposición de trabajo en clase me produce...	-5,291	38131
Un examen escrito con preguntas alternativas me produce...	-8,286	35401,5
Un examen escrito con preguntas abiertas me produce...	-5,948	40804,5
Un examen escrito de desarrollo de un tema completo me produce...	-7,389	38432
Un examen tipo oposición ante un tribunal me produce...	-5,337	41736,5

*Nota.* La tabla 4 muestra las diferencias significativas según el sexo de los participantes en relación con diversas situaciones de ansiedad ante los exámenes. Se presentan los valores de la *prueba de Wilcoxon (W)* y el *estadístico Z* para cada ítem. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en todas las áreas evaluadas, lo que sugiere que el sexo influye en la percepción y manifestación de nerviosismo y síntomas físicos durante las pruebas.

#### 4.2.3. Diferencias significativas según el nivel educativo en las áreas de ansiedad

Se analizaron las diferencias en las puntuaciones globales de las áreas de ansiedad en función del nivel educativo de los participantes (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Universidad y Posgrado) mediante la *prueba de Kruskal-Wallis*.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas ( $p < .001$ ) entre los distintos niveles educativos en las cuatro áreas evaluadas. En términos generales, se observa una disminución progresiva de la ansiedad fisiológica y conductual conforme aumenta el nivel académico. No obstante, la ansiedad cognitiva y la ansiedad asociada a determinadas situaciones evaluativas continúan presentes en todos los niveles, lo que indica que la evaluación académica sigue siendo una fuente relevante de estrés independientemente de la etapa educativa.

#### 4.2.3.1. Diferencias según perfil educativo

##### **Alumnado universitario**

En el alumnado universitario se analizaron las diferencias en las puntuaciones globales de las áreas de ansiedad en función del perfil académico (científico, social y posgrado) mediante la *prueba de Kruskal-Wallis*.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los distintos perfiles en varias de las áreas evaluadas. No obstante, se identificaron situaciones evaluativas concretas en las que no se observaron diferencias significativas entre los perfiles, lo que indica patrones comunes de ansiedad ante determinados tipos de pruebas. Estas coincidencias se representan en el Gráfico 2.

##### **Alumnado de Bachillerato**

En el alumnado de Bachillerato se analizaron las diferencias en las áreas de ansiedad en función del perfil educativo (tecnológico, social-humanidades, biosanitario e internacional) mediante la *prueba de Kruskal-Wallis*.

Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles en el área conductual y en la ansiedad asociada a la presión temporal y a la percepción de control durante el examen. Estas diferencias se manifiestan especialmente en situaciones relacionadas con la puntualidad, la sensación de ser observado por el profesorado y el tiempo limitado para la realización de la prueba.

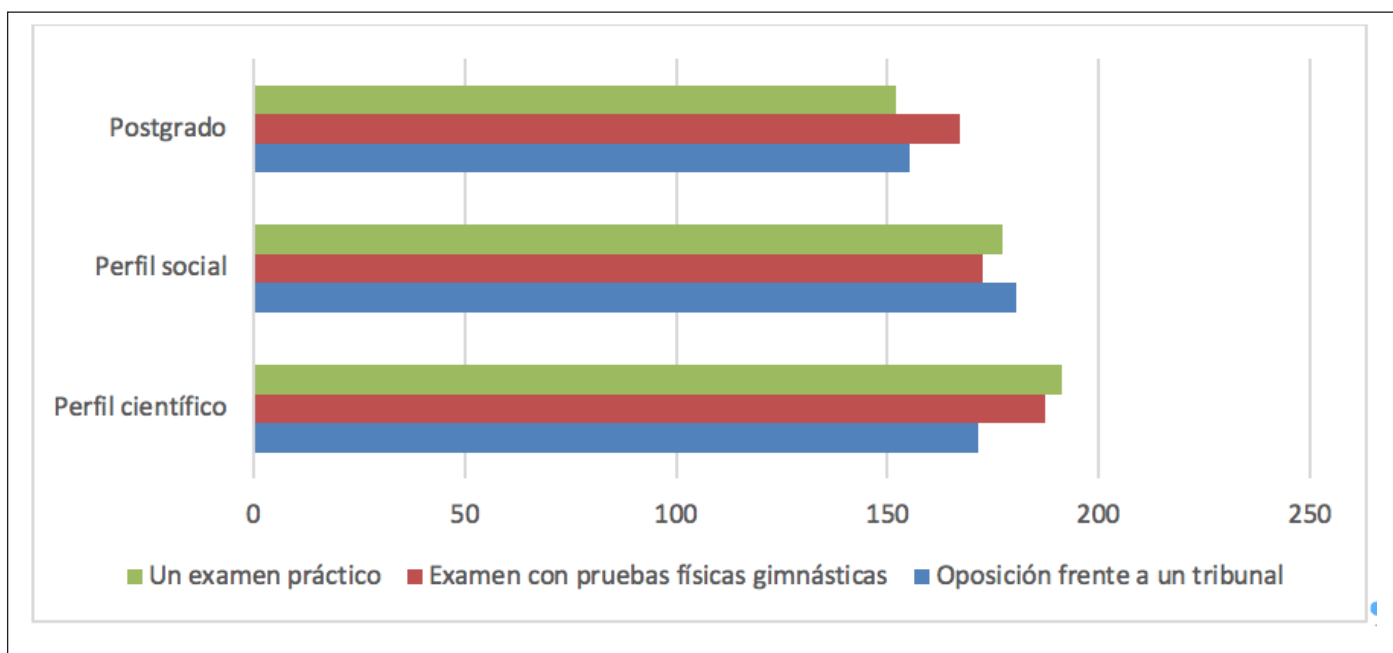
##### **Educación Secundaria Obligatoria**

En el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria se compararon las puntuaciones globales de las áreas de ansiedad entre los estudiantes que cursaron docencia presencial (1.º y 2.º de ESO) y aquellos que recibieron docencia semipresencial (3.º y 4.º de ESO).

Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en ninguna de las áreas evaluadas, lo que indica que la modalidad de docencia no se asoció a cambios relevantes en los niveles de ansiedad ante los exámenes en esta etapa educativa.

Figura 2

*Coincidencias entre los alumnos universitarios frente al rango promedio*



*Nota.* La figura 2 muestra las coincidencias entre los alumnos universitarios según el rango promedio en tres tipos de pruebas: examen práctico, examen con pruebas físicas gimnásticas y oposición frente a un tribunal. Se observa que los perfiles científico y social presentan valores más altos en exámenes prácticos, mientras que el perfil de posgrado destaca en pruebas físicas. Las oposiciones frente a un tribunal presentan valores ligeramente inferiores en todos los perfiles, aunque mantienen una tendencia similar.

En conjunto, los resultados evidencian que la ansiedad ante los exámenes se manifiesta de forma diferencial en función del sexo y del nivel educativo, siendo especialmente relevantes las diferencias en las áreas fisiológica y cognitiva. El análisis por áreas permite una interpretación más global y coherente del comportamiento del alumnado ante la ansiedad evaluativa, facilitando la comparación entre grupos y respondiendo de forma directa a los objetivos planteados en la investigación.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que aproximadamente un tercio de la muestra manifiesta experimentar ansiedad ante los exámenes, lo que confirma que la evaluación académica continúa siendo una fuente relevante de malestar emocional. Este hallazgo es coherente con investigaciones previas que señalan la persistencia de niveles significativos de ansiedad evaluativa en contextos educativos, incluso tras la finalización de las restricciones asociadas a la pandemia.

Uno de los objetivos e hipótesis vinculadas a este estudio, consistían en analizar la posible variación de la ansiedad en los alumnos ante los exámenes en época de postpandemia en relación con los registros tomados con anterioridad. Pues bien, a la vista de los resultados obtenidos, es decir, un 20,84% informa tener una importante manifestación de ansiedad a la hora de enfrentarse a los exámenes, se comprueba que el factor que más afecta a la hora de la realización de un examen sea el tipo que sea, es la preocupación generada por los mismos ( $M = 1,67$ ), teniendo

menos importancia el estrés experimentado por las diversas situaciones que se plantean para la realización de examen ( $M=1,52$ ). La preocupación que presentan los alumnos frente a los exámenes representa un 33,4% por lo que podemos indicar que hay un incremento de la ansiedad por preocupación del 16% frente al estudio anterior a la crisis por COVID-19, y con ello se verifica la hipótesis 1 (H1).

Por otro lado, hay que indicar que, el análisis realizado en los diferentes niveles académicos se han encontrado diferencias significativas. Los sujetos encuestados en ESO y Bachillerato afirman mayor ansiedad que los alumnos más mayores. En este sentido Sandin (2004) afirma que a medida que el alumno evoluciona en edad experimenta más control de la ansiedad, algo significativo para este estudio, puesto que muestra el impacto que tiene el estudiantado frente a una situación tan compleja como es la realización de una prueba escrita evaluable en la etapa de secundaria.

El segundo objetivo específico planteaba si existían diferencias significativas dentro de los grupos encuestados de ESO, Bachillerato y Universidades. Así pues, los alumnos de la ESO, en cuanto al enfrentamiento a los exámenes, no han notado diferencias significativas después de la semipresencialidad aunque ha podido deberse al ajuste que que hicieron los profesores para que no notasen las dificultades añadidas existentes.

En cuanto a los alumnos de Bachillerato tienen opiniones bastante homogéneas, puesto que las diferencias radican en la presencia del profesor en la vigilancia del examen, así como en los tiempos pautados en el mismo (Valero, 1999).

En relación con la verificación de la hipótesis 2 (H2), podemos decir que el análisis por áreas permite una comprensión más global y estructurada del fenómeno, tal como recomienda la literatura especializada. En este sentido, los resultados evidencian que la ansiedad no se manifiesta de forma homogénea, sino que adopta diferentes expresiones según el área considerada. Mientras que los síntomas fisiológicos y conductuales tienden a disminuir conforme aumenta el nivel académico, la ansiedad cognitiva —especialmente vinculada a la anticipación del fracaso, la presión temporal y la autoevaluación negativa— se mantiene presente en todas las etapas educativas. Este patrón sugiere que la experiencia académica contribuye a una mayor regulación de las respuestas físicas y comportamentales, pero no elimina completamente los procesos cognitivos asociados a la ansiedad.

Por último, se ha analizado si había diferencias significativas en las respuestas del cuestionario dependiendo del sexo de los participantes de la muestra. Se observaron grandes diferencias entre las mujeres y los hombres encuestados en los cuatro factores de análisis del cuestionario (Preocupación, R. Fisiológicas, Situaciones y R. Evitación), siendo mayor la ansiedad en las mujeres que en los hombres. Las mayores diferencias se encontraron en la necesidad que tienen las mujeres de llorar después de hacer el examen sin saber el resultado y la ansiedad que les provoca el miedo al formato del mismo, (Hofflich et al., 2006). Acerca de las existencias de diferencias significativas según género en el afrontamiento ante situaciones académicas estresantes, se encontró que los hombres utilizan con mayor frecuencia las estrategias de Reevaluación Positiva y Planificación, mientras que las mujeres optan principalmente por la Búsqueda de Apoyo (Cabanach et al., 2013).

En relación con el sexo, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en todas las áreas de ansiedad, con puntuaciones más elevadas en las mujeres, hipótesis 3 (H3). Este hallazgo coincide con estudios previos que señalan una mayor vulnerabilidad femenina a la ansiedad evaluativa, particularmente en sus componentes fisiológicos y cognitivos. Estas diferencias podrían explicarse por factores socioculturales, estilos de afrontamiento y patrones de socialización emocional, aunque futuras investigaciones deberían profundizar en estos aspectos.

Para terminar y centrándonos en las diferencias entre los universitarios, solo coinciden en el factor de situaciones de cuestionario. Así pues, podemos indicar que la propuesta de Álvarez (2008) con relación a los pasos que hay que

contemplar en un programa de intervención de carácter educativo para el control de la ansiedad ante los exámenes, tendría en cuenta los siguientes aspectos:

1. Adoptar unos hábitos de vida saludables, sobre todo en época de exámenes.
2. Tener una técnica eficaz en el estudio.
3. Tener la motivación suficiente.
4. Realizar una preparación mental.
  - Respiración.
  - Relajación o Relajación progresiva de Jacobson
  - El entrenamiento autógeno de Schultz (1932)
  - El programa autoaplicado de estos autores contempla: Estrategias de autoevaluación.
  - Test autoaplicado de ansiedad ante los exámenes.
  - Test autoaplicado sobre estrategias y técnicas de estudio.
  - Test autoaplicado sobre motivación.
  - Estrategias de prevención primaria referidas a:
    - Hábitos de vida saludable.
    - Técnicas de Estudio.
    - Motivación.

Y estrategias de prevención secundaria:

- Reestructuración cognitiva.
- Respiración.
- Relajación

Finalmente, es importante señalar que no fue posible aplicar técnicas de emparejamiento entre los grupos de comparación debido a las características del diseño y del proceso de recogida de datos.

## REFERENCIAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing* (9th ed.). American Educational Research Association
- Álvarez Hernández, J. (2008). *Programa autoaplicado para el control de la ansiedad ante los exámenes*. Universidad de Almería, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Álvarez Hernández, J., Aguilar Parra, J. M., y Lorenzo Torrecillas, J. J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 333-354. R [http:// www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/26/ espagnol/Art\\_26\\_702.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/26/espagnol/Art_26_702.pdf)
- Ávila-Toscano, J. H., Hoyos Pacheco, S. R., González, D. P. y Cabrales Polo, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de prueba y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 255-268. [http:// portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente](http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente)
- Bernardo, A., González-Pineda, J. A. Joly, C., Nunez J. C., Rosario, P., Salgado, A., y Valle, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relacion con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.
- Bauseda, E. (1995). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9. 553-558
- Bornas, X., Llabres J., y Servera., M. (1996). Prevención de la ansiedad en escolares. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 283-295.
- Bragado, C., Carrasco, I., Sanchez M L., y Bersabe R. M. (1996). Trastornos de ansiedad en escolares de 6 a 17 años. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 97-112.
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P. y Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32. e <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129327497002.pdf>
- Castiblanco Ochoa, D. J., y Zuluaga Ramírez, Y. C. (2023). *Influencia de la ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes de Ciencias de la Salud*. Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. <https://repository.udca.edu.co/server/api/core/bitstreams/5c044da6-901c-4ebc-97ee-5207c572f9de/content>
- Cassady, J. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>.
- Chávez De Anda, E. G. (2004). *Estrategias de afrontamiento a la ansiedad de evaluación y su relación con el desempeño académico en estudiantes universitarios incorporados a modelos educativos innovadores*. México: Universidad de Colima. Facultad de Psicología.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Conde, E. (2004). La ansiedad en la educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 18
- CRUE Universidades Españolas. (2020, 2 de abril). *Crue trabaja con el Ministerio de Universidades y las CC.AA. para que el curso avance*. <https://www.crue.org/2020/04/crue-trabaja-con-el-ministerio-de-universidades-y-las-cc-aa-para-que-el-curso-avance/>

- CRUE Universidades Españolas. (2020, 16 de abril). *Informe sobre procedimientos de evaluación no presencial. Estudio del impacto de su implantación en las universidades españolas y recomendaciones* (Versión 1.0). <https://tic.crue.org/wp-content/uploads/2020/05/Informe-procedimientos-evaluaci%C3%B3n-no-presencial-CRUE-16-04-2020.pdf>
- Escalona, A., y Miguel-Tobal, J. J. (1996). La ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 195-209.
- Fernández-Castillo, A. (2009). Ansiedad durante pruebas de evaluación académica: Influencia de la cantidad de sueño y la agresividad. *Salud Mental*, 32(6), 479-486.
- Glanzmann, P., y Laux, L. (1987). A self-presentational view of test anxiety. En R. Schwarzer, H. M. van del Ploeg, y C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (pp. 31-37). The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- González-Pineda, J. A., y Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.
- González, M., Marco, E. y Medina, T. (2020). *Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del Covid-19*. Ministerio de Universidades
- Gutierrez-Calvo, M. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo: incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 173-194.
- Gutierrez-Calvo, M. (2002). Ansiedad y educación. En F. Palermo, E. Fernandez- Abascal, F. Martinez, y M. Choliz (Eds.), *Psicología de la motivación y la emoción*. (pp. 541-556). Mc GrawHill.
- Hernández, J. M., Pozo, C. y Polo, A. (1994). *Ansiedad ante los exámenes: Un programa para su afrontamiento de forma eficaz*. Promolibro
- Hernández, J. M. (2005). *Ansiedad ante los exámenes: Una evaluación de sus manifestaciones en los estudiantes universitarios españoles*. Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad (SEAS). Universidad Autónoma de Madrid.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández-Pozo, M. del R., Coronado Álvarez, O., Araújo Contreras, V., y Cerezo Reséndiz, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y autoevaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 13-23. <https://psycnet.apa.org/record/2009-09565-001>
- Hofflich, A., Hughes, A., y Kendall, P. (2006). Somatic complaints and childhood anxiety disorders. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 229-242.
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 27, 111-118. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052001000100008](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100008)
- Kass, R. A., y Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11(2), 120-138. <https://doi.org/10.1080/00222216.1979.11969385>
- Kesici, S., y Erdogan, A. (2009). Predicting college students' mathematics anxiety by motivational beliefs and self-regulated learn. *College Student Journal*, 43(2), 631-640.

- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. En J. M. Shlien (Ed.), *Research in Psychotherapy* (Vol. 3). Washington: American Psychological Association.
- Mandler, G. y Sarason, S. B. (1999). A study of anxiety and learning. *Journal of abnormal and social psychology*, 47, 166-173.
- Ministerio de Universidades. (2020, 2 de abril). *El Ministerio de Universidades en coordinación con las CCAA garantiza que nadie va a perder el curso como consecuencia de la crisis sanitaria*. <https://www.universidades.gob.es>
- Martin, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Mazziota, M., y Pareto, A. (2012). A Non- compensatory approach for the measurement of de quality of life. Quality of Life in Italy. En M. Filomena y G. Nuvatoli (eds.) (2012). *Quality if Life in Italy* (pp. 27-40). Research an Reflections: <https://doi.org/10.1007/978-94-007-3898-0>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Oblitas, L. A. (2004). *Psicología de la motivación: Teoría y práctica*. Editorial Thomson.
- Puchol, L. (2003). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 1(1), 43-60. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603117.pdf>
- Ramírez, A., y Ortega, S. (2022). La ansiedad ante exámenes: Factores predictivos y estrategias de afrontamiento. *Anuario de Psicología*, 28(3), 115-133.
- Rodríguez, A., Dapía, M. D., y López-Castedo, A. (2014). Ansiedad ante los exámenes en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 132-140. <https://www.redalyc.org/pdf/6952/695276974004.pdf>
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Solano, P. (2006). Escuela-Familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(4), 174-182.
- Sarason, I. G. y Sarason, B. R. (1984). Life changes, moderators of stress and health. En A. Baum, S. E. Taylor y J. E. Singer (Eds.), *Handbook of Psychology and Health*. New Jersey: Hillsdale. Sarason, B., Sarason, G. y Pierce, G. (1990). Social support: The search for theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 133-147.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., y Sarason, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. En B. R. Sarason, I. G. Sarason, y G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 97-128). John Wiley y Sons.
- Sandin, B. (2004). Miedos y fobias en la infancia y en la adolescencia. En Buendia J. (Ed.) *Psicopatología en niños y adolescentes* (pp. 147-161). Piramide.
- Smith, L. (2018). Academic pressure and anxiety: A contemporary review. *Educational Review*, 70(4), 465-480.
- Schmidt, V. P., y Shoji Muñoz, A. D. (2018). *La ansiedad estado-rasgo y el rendimiento académico en adolescentes de 14 a 16 años* [Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad "Teresa de Ávila"]. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/558>
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary Professional Manual*. Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C. D. (1985). Anxiety, cognition and affect: A state-trait perspective. In A. H. Tuma y J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 171–182). Lawrence Erlbaum Associates.

Spielberger, C. D., Anton, W. D., y Bedell, J. (2015). The nature and treatment of test anxiety. En M. Zuckerman y C. D. Spielberger (Eds.) (2015). *Emotions and Anxiety* (PLE: Emotion): New Concepts, Methods, and Applications (pp. 316-355). Psychology Press.

Schultz, J. H. (1932). *Das autogene Training* [Entrenamiento autógeno]. Thieme.

Valero, L. (1999). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes: datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223-231.

Vieira, M., y Ruy, J. (2006). *Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa: CIDM.

Zeider, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum.

## INFORMACIÓN SOBRE LAS AUTORAS

**Cándida Filgueira Arias** . Doctora en Neurociencias. Doctora en Neurociencias, Licenciada en Psicología Clínica, Diplomada en Magisterio especialidad en Matemáticas y Ciencias Naturales, Máster en Salud Mental y Máster en NEE. Directora del Máster Universitario en Formación para Profesora de ESO y Bachillerato de la Universidad CEU San Pablo. Profesora colaboradora doctora en la Universidad CEU San Pablo en los grados de Educación Infantil y Primaria. Coordinadora del Módulo de Prácticas en la Especialización en el Máster y en los Grados de Educación y del Módulo TFM. Docente y responsable de las materias que integran la especialidad de Orientación Educativa. Facilitadora en el programa Leadership Essentials, actualmente Título Propio en Valores y Liderazgo. Co-directora de dos tesis doctorales en el Programa de Doctorado en Humanidades para el Mundo Contemporáneo de la Universidad CEU San Pablo. Miembro de tribunal de Tesis en la Universidad Camilo José Cela y Complutense de Madrid. Miembro del Instituto CEU de Estudio de las Adicciones. Profesora colaboradora en el Grupo de investigación consolidado TRIVIUM Familia, Educación y Escuela Inclusiva (proyecto de investigación competitivo)(PID2019-111032RBI00). Miembro del GIR: *Contributions of Global Navigation Satellite Systems (GNSS) to the achievement of the atmospheric and environmental SDGs: Scientific and economic analysis*.

✉ [candi.bib@ceu.es](mailto:candi.bib@ceu.es)

**María José Gato Bermúdez** . Licencia en CC físicas por la UCM y doctora en Educación con la especialidad de adquisición y desarrollo de competencias en el campo de las CC experimentales en relación con el rendimiento académico en las mismas, destacando la importancia de la inteligencia emocional. Profesora del Máster de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato de la Universidad CEU San Pablo. Las líneas de investigación que estoy desarrollando están centradas en el uso de las TIC en la docencia universitaria, así como el estudio de la importancia y el desarrollo de la competencia emocional para el bienestar personal y profesional de las personas en esta sociedad.

✉ [mariajose.gatobermudez@ceu.es](mailto:mariajose.gatobermudez@ceu.es)