

## Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares

Pedro Rosário, José Carlos Núñez\*, Ana Salgado, Julio Antonio González-Pienda\*, Antonio Valle\*\*, Cristina Joly\*\*\* y Ana Bernardo\*

Universidad de Minho, \* Universidad de Oviedo, \*\* Universidad de A Coruña y \*\*\* Universidad de Sao Francisco

La ansiedad ante los exámenes es un comportamiento muy frecuente, sobre todo entre la población escolar que afronta una presión social muy centrada en la obtención de un gran éxito académico. Pocos estudios han analizado las relaciones entre la ansiedad ante los exámenes, la postergación académica (academic procrastination), variables personales y familiares y las notas en matemáticas. En este trabajo se analiza el impacto de variables sociopersonales tales como el nivel de estudios de la madre y del padre, el número de hermanos y el número de cursos suspensos utilizando ANOVAS en dos muestras independientes de 533 y 796 sujetos de los 3 primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Los datos, similares en los dos estudios, revelan que la ansiedad ante los exámenes es superior en las chicas y disminuye con el aumento del nivel de estudios de la madre y del padre, del número de cursos suspensos y de las notas en matemáticas. La ansiedad ante los exámenes y la conducta de postergación se correlacionan positiva y significativamente. Los resultados son discutidos en función de los hallazgos de las investigaciones previas. Se analizan las implicaciones para la práctica educativa.

*Test Anxiety: Associations with personal and family variables.* Test anxiety is a common behavior among students facing social pressure centered on mastery. Only a few studies have analyzed the relations between test anxiety, academic procrastination, personal and family variables and math grades. This work focus on the analysis of the impact of students' social-personal variables such as parents' education level, number of siblings and under-achievement by performing ANOVAs in two samples of 533 and 796 students from junior high-school. Corroborating the findings in other studies, the data stress that test anxiety is higher in girls and decreases when students' parents have higher educational levels, with the number of courses flunked, and when students' math grades were lower. Test anxiety and procrastination correlate positive and significantly. Findings are discussed and compared with those of previous researches. The implications for teaching practice are also analyzed.

Vivir con cierta ansiedad es un destino común al cual, de alguna manera, todos estamos vinculados (Zubeidat, Fernández-Parra, Sierra y Salinas, 2007). De esta forma, los aprendices afrontan situaciones de gran presión, tales como la adaptación a nuevos profesores y compañeros, el aprendizaje de nuevos contenidos en constante actualización, las reorganizaciones curriculares y a las exigentes y selectivas evaluaciones. Pero, a pesar de la importancia de la ansiedad ante los exámenes, la investigación psicoeducativa todavía no ha aportado información concluyente sobre las variables que condicionan esta relación.

Entre las numerosas definiciones de la ansiedad, una de las más citadas es la de Spielberger y Vagg (1995). Estos investigadores han conceptualizado la ansiedad ante los exámenes, en el ámbito de su teoría de rasgo-estado, como una característica específica, o

rasgo, de personalidad. Más específicamente, este constructo se refiere a la disposición individual para exhibir estados de ansiedad de forma más intensa y frecuente de lo habitual, con preocupaciones, pensamientos irrelevantes que interfieren con la atención, concentración y realización en los exámenes.

Con el discurrir de los años, han sido propuestos distintos modelos y perspectivas teóricas para analizar la naturaleza, antecedentes, correlaciones y consecuencias de la ansiedad (Vigil-Colet, Lorenzo-Seva y Condon, 2008), ante los exámenes. El modelo transaccional de Spielberger y Vagg (1987, 1995) es una estructura heurística que representa los antecedentes que influyen en los comportamientos de los alumnos en los exámenes, la mediación de los procesos emocional y cognitivo en las respuestas a las situaciones de evaluación, y las relaciones y consecuencias de la ansiedad ante los exámenes. Este modelo analiza el fenómeno de la ansiedad ante los exámenes como una situación específica de rasgo de personalidad en el cual los exámenes y otras situaciones de evaluación evocan estados afectivos y cogniciones irrelevantes para la tarea que funcionan como mediadores.

Los alumnos perciben la situación de evaluación como más o menos amenazadora en función de las diferencias individuales en ansiedad ante los exámenes y de los factores personales y situacio-

---

Fecha recepción: 4-3-08 • Fecha aceptación: 25-3-08

Correspondencia: José Carlos Núñez

Facultad de ???

Universidad de Oviedo

33003 Oviedo (Spain)

E-mail: jcarlosn@uniovi.es

nales (por ejemplo, el dominio del tema evaluado, sus objetivos para la asignatura, el interés de la asignatura). A su vez, las competencias de estudio influyen en la preparación del alumno para el afrontamiento de la situación de evaluación. Esta percepción inicial se completa con una interpretación propia de la situación de examen. Dependiendo del grado en que la situación de examen o de evaluación sea percibida como amenazadora, el alumno experimenta un incremento en el nivel de ansiedad y de preocupación centradas en el *self* y otros pensamientos irrelevantes que descentran al sujeto.

Anderson y Sauser (1995) también han sugerido que los estudiantes con buenas competencias de afrontamiento perciben los exámenes como menos amenazadores que los alumnos menos competentes. Si un alumno lee las primeras cuestiones del examen y es capaz de contestarlas, su estado de ansiedad se verá reducido, lo que conllevará una disminución de su preocupación. Por el contrario, la incapacidad para responder acertadamente a las cuestiones iniciales del examen conlleva, para muchos alumnos, una intensificación de las sensaciones de tensión, aprehensión y activación fisiológica (por ejemplo, un aumento de sudación o del ritmo cardíaco). El *feedback* del aumento del estado de ansiedad favorece, en los estudiantes más ansiosos, una evaluación del examen como amenazador. En este sentido, por ejemplo, Cassidy (2002) afirma que niveles superiores del componente cognitivo de la ansiedad están asociados a resultados más bajos en los exámenes.

Considerando otros factores personales, el género parece ser una variable relacionada con el modo en que se interpreta y responde a situaciones diversas de evaluación. Así, los chicos tienden a afrontar las situaciones de examen como un desafío, implicándose más en la tarea cuanto mayor sea la competencia percibida para superarla, o, al revés, no se implican (ni comportamental ni emocionalmente) si se perciben incapaces. En ambos casos, su ansiedad ante los exámenes es baja. Sin embargo, las chicas –posiblemente por cuestiones de género asociadas a exigencias sociales que enfatizan la necesidad de implicarse y responsabilizarse en las tareas, comprometiendo elevadas expectativas de éxito– encaran las situaciones de examen como más amenazadoras, evidenciando comportamientos ansiosos (por ejemplo, miedo, dificultad de concentrarse en la tarea, baja autoestima). En consecuencia, la ansiedad ante los exámenes suele ser más elevada en las chicas que en los chicos (Magalhães, 2007; Spielberger, 1980).

No obstante, además de las diferencias individuales mencionadas, la ansiedad ante los exámenes se encuentra explicada por otros factores no personales como los familiares, sociales, educacionales, etc., que se encuentran interrelacionados y que contribuyen significativamente en su aparición y mantenimiento. Dentro de este ámbito, algunos investigadores han encontrado relación entre ansiedad ante los exámenes y determinados patrones de interacción padres-hijos (Besharat, 2003; Peleg-Popko, 2002). Otros autores reconocen los procesos de socialización escolar como factores ambientales determinantes de la ansiedad ante los exámenes; por ejemplo, la experiencia acumulada de fracasos, las interacciones punitivas de adultos significativos, la experiencia de crítica mordaz en el aula y la ausencia de apoyo de los profesores, etc., contribuyen al desarrollo de una percepción amenazadora de las tareas escolares, y el incremento de una motivación dirigida a la evitación del fracaso, en detrimento del interés por aprender (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda y Solano, 2006).

En definitiva, la mayoría de la investigación realizada sobre este tema sugiere que los elevados niveles de ansiedad ante los exámenes ejercen un efecto negativo sobre la realización escolar, espe-

cialmente en las tareas complejas cuando los límites de tiempo son ajustados (Dutke y Stöber, 2001; Hancock, 2001; Hofflich, Hughes y Kendall, 2006; Magalhães, 2007; Rosário y Soares, 2003) y, consecuentemente, conllevan un alto riesgo de abandono escolar.

Finalmente, la *postergación* (procrastination) es uno de los comportamientos más frecuentes de los escolares con elevados niveles de ansiedad ante los exámenes (Ferrari y Scher, 2002; Onwuegbuzie, 2000, 2004; Rothblum, Solomon y Murakami, 1986; Scher y Osterman, 2002; Van Eerde, 2003). De hecho, la literatura sugiere que la postergación puede ser un comportamiento de huida al enfrentamiento con la tarea, y una incompetencia en el proceso de autorregulación (Rosário, Costa, Mourão, Núñez, González-Pienda y Valle, en prensa), siendo la ansiedad uno de sus desencadenantes. Así, personas extremadamente ansiosas tienden a este tipo de comportamiento porque es más reforzante evitar la tarea generadora de ansiedad que recibir eventuales beneficios a posteriori por haberla afrontado (Rothblum, Solomon y Murakami, 1986). Pero también hay investigaciones que no han encontrado asociación entre la ansiedad ante los exámenes y la postergación (Schouwenburg, 1995). No obstante, aunque algunos resultados referentes a la asociación entre la ansiedad y la postergación discrepen, la mayoría de los investigadores defiende que la postergación y la ansiedad están asociadas a estilos de vida desadaptativos, con serias consecuencias personales y sociales (Ferrari, Johnson y McCown, 1995). En consecuencia, parece razonable seguir estudiando la relación entre ansiedad ante los exámenes y la conducta de postergación.

El objetivo de este trabajo consiste en analizar el impacto de algunas variables sociopersonales sobre la ansiedad ante los exámenes, toda vez que el rol de las variables familiares y personales en este comportamiento continúa sin esclarecer. Conocer los determinantes de los comportamientos y estilos de vida de los jóvenes es condición necesaria para poder organizar estrategias preventivas adecuadas. En este sentido, se han llevado a cabo dos estudios con dos muestras independientes; el primero para conocer el perfil de la asociación de las variables sociopersonales evaluadas con la ansiedad ante los exámenes y ésta con la conducta de postergación, y el segundo, con una muestra independiente, para evaluar en qué medida los resultados del primer estudio son consistentes.

## Método

### ESTUDIO I

#### *Participantes*

En este estudio han participado 533 sujetos (48,4% hombres y 51,6% mujeres), con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años ( $M= 13,56$ ;  $SD= 1,20$ ). Estos alumnos estudian 1.º, 2.º y 3.º de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), distribuyéndose de forma equilibrada entre los tres cursos: 33,1%, 29,3% y 37,6%, respectivamente.

#### *Instrumentos y variables*

*Ansiedad ante los exámenes.* La ansiedad fue evaluada con el Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes (CAE), de Rosário y Soares (2004). El CAE mide la Ansiedad ante los Exámenes de los alumnos que cursan la ESO (11-15 años), y ha sido elaborado según el modelo teórico sugerido por Spielberger y colaboradores

(Spielberger, 1980). Presenta 10 ítems, representativos de dos dimensiones: tensión (por ejemplo, «antes del examen estoy tan preocupado/a de que me vaya mal que no aprovecho el tiempo que tengo para estudiar»;  $\alpha = 0,81$ ) y pensamientos en competición (por ejemplo, «durante el examen, cuando alguien hace una pregunta al profesor/a intento adivinarla»;  $\alpha = 0,71$ ). Para cada una de estas dimensiones existen cinco ítems formulados como afirmaciones comportamentales. Los ítems son presentados en un formato tipo Likert de 5 puntos, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre).

**Postergación.** La postergación ha sido evaluada a través del Cuestionario de Postergación en el Estudio (CPE), constituido por 10 ítems, 5 pertenecientes a la escala de postergación en el estudio diario (por ejemplo, «voy al día en los estudios porque trabajo a diario; cuando tengo que hacer una tarea escolar importante comienzo lo antes posible»;  $\alpha = 0,73$ ), y 5 a la escala de postergación en el estudio para los exámenes (por ejemplo, «cuando estudio para los exámenes tengo la cabeza en la luna»; «interrumpo el estudio para hacer otras tareas» – por ejemplo, ver TV, oír música, hablar por el móvil...;  $\alpha = 0,75$ ). Los sujetos contestaron utilizando una escala de tipo Likert, de 5 puntos, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). El instrumento presenta un alfa total elevado ( $\alpha = 0,81$ ).

**Variables socioeducativas.** Las variables sexo, cursos suspensos, nivel de estudios de la madre y del padre, número de hermanos y notas en matemáticas han sido evaluadas con un cuestionario construido al efecto. La caracterización de la muestra en función del nivel de estudios del padre y de la madre, número de hermanos, cursos suspensos ha sido expuesta en la descripción de la muestra.

### Procedimiento

Los cuestionarios han sido aplicados en 5 escuelas públicas de la ESO en el norte de Portugal. La participación de los adolescentes fue voluntaria y los padres han dado su consentimiento por escrito. Dado que el objetivo de esta investigación es conocer la posible existencia de relaciones entre variables personales, escolares, familiares, el comportamiento de postergación y la ansiedad ante los exámenes, para el tratamiento de los datos se ha utilizado el análisis de varianza de un factor (ANOVA). Debido a que cada factor está integrado por más de dos niveles o grupos, y con el fin de averiguar si existen diferencias significativas entre las medias, se ha utilizado como prueba de contrastes post-hoc el estadístico de Scheffé.

## Resultados

### Predicción de la ansiedad ante los exámenes

Con el objeto de conocer las características de la asociación entre la ansiedad y las demás variables en el estudio, se procedió a realizar ANOVAS. En la tabla 1 se aportan los datos descriptivos de dichas variables.

Los resultados obtenidos indican que las diferencias observadas en la ansiedad como consecuencia del efecto de los diferentes niveles de las variables estudiadas son estadísticamente significativas en los cinco casos: sexo ( $F(1,527) = 14,798$ ;  $p < 0,00$ ,  $\eta^2 = 0,027$ ), número de cursos suspensos ( $F(3,523) = 2,759$ ;  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,016$ ), nivel de estudios del padre ( $F(4,478) = 3,681$ ;  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,030$ ), nivel de estudios de la madre ( $F(4,484) = 3,670$ ;  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,030$ ) y nota en matemáticas ( $F(6,514) = 5,908$ ;  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,065$ ). Sin embargo, hay que señalar que aunque todas las asociaciones son estadísticamente significativas, el tamaño

del efecto de las mismas es pequeño o moderado, excepto en el caso de la nota en matemáticas. Por lo que respecta al número de hermanos no han sido encontradas diferencias significativas.

Los resultados derivados de los análisis de las diferencias entre los diferentes niveles de las variables independientes muestran que dichas diferencias no son estadísticamente significativas entre todos los niveles. Así en la variable «nivel de estudios del padre», los datos revelan diferencias estadísticamente significativas sólo entre los grupos primaria-licenciatura ( $\text{dif}M_{\text{Primaria-Licenciatura}} = 3,50$ ;  $p < 0,05$ ), pero no entre el resto de los niveles de dicha variable. En cuanto a la «nivel de estudios de la madre» se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ESO-licenciatura ( $\text{dif}M_{\text{ESO-Licenciatura}} = 2,77$ ;  $p < 0,05$ ), pero no entre el resto de los niveles de dicha variable. En la variable nota en matemáticas, los datos revelan diferencias entre las notas del intervalo 2-4 ( $\text{dif}M_{2-4} = 5,37$ ;  $p < 0,05$ ) y 2-4,5 ( $\text{dif}M_{2-4,5} = 4,67$ ;  $p < 0,05$ ) así como en el in-

Tabla 1  
Medias y desviaciones típicas de las variables predictoras de la ansiedad ante los exámenes (n= 533)

	Ansiedad ante los exámenes	
	M	DT
<i>Sexo</i>		
Chicos	24,26	7,14
Chicas	27,02	6,96
<i>Número de cursos suspensos</i>		
0	25,56	7,24
1	27,64	6,27
2	27,41	6,82
3 o más	18,00	1,41
<i>Nivel escolar del padre</i>		
Primaria	27,75	6,75
ESO	26,48	7,32
Enseñanza secundaria	26,48	6,72
Licenciatura	24,20	6,40
Post-grado	26,67	8,92
<i>Nivel escolar de la madre</i>		
Primaria	27,01	7,08
ESO	26,81	7,16
Enseñanza secundaria	26,42	6,81
Licenciatura	24,00	6,72
Post-grado	27,00	9,57
<i>Número de hermanos</i>		
Ninguno	25,33	7,28
Uno	25,58	7,07
Dos	26,95	6,97
Tres	27,60	8,86
Cuatro o más	27,14	4,52
<i>Rendimiento en matemáticas*</i>		
2	28,86	7,32
2,5	27,75	7,32
3	25,93	6,76
3,5	25,55	8,00
4	23,48	6,24
4,5	24,18	6,05
5	23,71	7,07

\* Para obtener el rendimiento en matemáticas se toman las puntuaciones en los dos cuatrimestres y se calcula la media estadística (1= muy baja, ..., 3= aprobado, ..., 5= muy alta)

tervalo de 2,5-4 ( $\text{difM}_{2,5-4} = 4,27$ ;  $p < 0,05$ ) pero no en relación a los restantes niveles.

*Ansiedad ante los exámenes y postergación*

La relación entre la ansiedad ante los exámenes y el comportamiento de procrastinación, inicialmente ha sido valorada en base a análisis de correlación entre ambas variables. Los resultados obtenidos indican que la ansiedad y la postergación están positiva y significativamente correlacionadas ( $M_{\text{ansiedad}} = 25,87$ ,  $DT_{\text{ansiedad}} = 7,14$ ;  $M_{\text{procastinación}} = 24,76$ ,  $DT_{\text{procastinación}} = 5,74$ ;  $r_{(526)} = 0,21$ ,  $p < 0,01$ ).

Con el fin de analizar en mayor profundidad dicha relación hemos calculado, en base a la distribución de la ansiedad ante los exámenes en cuartiles, las puntuaciones de corte para formar tres grupos de estudiantes: altos, medios y bajos en ansiedad ante los exámenes. Tomando como variable independiente la ansiedad (con los tres niveles descritos) y como variable dependiente la conducta de postergación, se ha realizado un ANOVA con el fin de conocer la naturaleza de la relación entre estas dos variables. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos que forman la variable independiente respecto a los niveles de postergación ( $F(2,526) = 9,797$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,036$ ). Sin embargo, la relación parece ser del todo lineal ya que las diferencias son realmente importantes entre los grupos de ansiedad baja y los otros dos grupos (ansiedad baja vs. ansiedad media:  $\text{difM} = -2,246$ ,  $p < 0,001$ ; ansiedad baja vs. ansiedad alta:  $\text{difM} = -2,823$ ,  $p < 0,001$ ), pero no se observan diferencias entre los estudiantes con un nivel medio de ansiedad ante los exámenes y los de nivel alto (figura 1). Por tanto, se puede afirmar que

existe relación significativa y positiva entre ansiedad ante los exámenes y postergación académica, aunque sólo hasta un nivel medio de ansiedad.

Discusión

En este primer estudio, los datos obtenidos coinciden con los aportados por otras investigaciones respecto de la relación entre género y ansiedad ante los exámenes (por ejemplo, Magalhães, 2007; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano y Valle, 2007; Spielberger, 1980), indicando que las chicas se muestran significativamente más ansiosas ante los exámenes que los chicos. En general, y en la línea de lo argumentado por Zeidner (1998), altos y bajos niveles de implicación en la tarea suelen estar asociados, en el caso de las chicas, a altos niveles de ansiedad. Estas diferencias suelen resultar de procesos de socialización diferenciados (Vieira y Ruy, 2006); socialmente, mientras que a las chicas les está permitido admitir la ansiedad, a los chicos se les enseña que no deben manifestar sus reacciones emocionales.

Por otro lado, los resultados de este primer estudio sugieren que la ansiedad ante los exámenes disminuye en la medida en que se incrementa el nivel de estudios de los padres y de las madres. Posiblemente, este hecho pueda explicarse por el mayor nivel de ayuda prestada por los padres en relación a los estudios de sus hijos (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces y García, 2002; Torío, Peña-Calvo e Inda-Caro, 2008). En el estudio de González-Pienda et al. (2002), el nivel de implicación de los padres en los estudios de sus hijos influyó significativa y positivamente sobre variables como su autoestima y el proceso de atribución de la causalidad tanto frente el éxito como el fracaso en

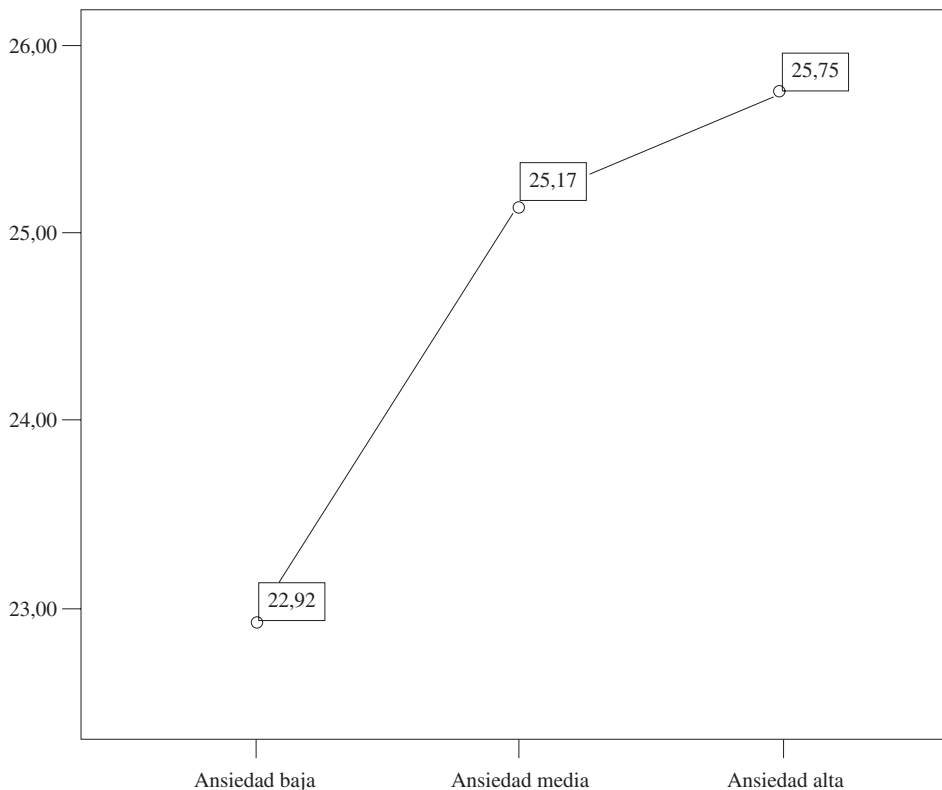


Figura 1. Relación entre nivel de ansiedad y comportamiento de postergación (n= 533)

situaciones de trabajo escolar. En general, se puede considerar que los padres y madres con mayor nivel de estudios suelen ser más conscientes de la importancia del apoyo escolar en casa y, además, poseen mayores competencias para apoyarles en las tareas de estudio. Por el contrario, los padres y madres con niveles de estudios más bajos, posiblemente, no consiguen proporcionar este tipo de apoyo a sus hijos, lo cual podría llevar a que éstos se sintiesen más inseguros y, consecuentemente, valoran la situación de exámenes como amenazadora. No obstante, nuestros datos aportan una excepción: tanto padres como madres con titulaciones de post-gradó tienen hijos con altos niveles de ansiedad. Estos resultados pueden ser explicados por la presión de las expectativas de los padres para obtener buenos resultados y que pueden inducir sentimientos de ansiedad en los momentos de evaluación, particularmente, en situación de examen (Krohne, 1992; Magalhães, 2007; Sarason, 1988).

Para finalizar con las variables del contexto familiar, no se ha obtenido relación significativa entre el número de hermanos y la ansiedad ante los exámenes, si bien los datos referentes a las medias (tabla 1) muestran que cuanto mayor es el número de hermanos mayor es también el nivel de ansiedad ante los exámenes.

En su conjunto, estos resultados, junto con los aportados por muchas otras investigaciones (González-Pienda y Núñez, 2005; González-Pienda et al., 2002; 2003a,b) ponen de manifiesto la relativa importancia de determinadas variables de la familia sobre el nivel de ansiedad ante los exámenes de los hijos.

En este estudio, también se analizó la relación entre la ansiedad ante los exámenes y variables directamente relacionadas con el contexto escolar, como el número de cursos suspensos o el rendimiento actual en el área de las matemáticas. Los resultados obtenidos indican que la ansiedad ante los exámenes aumenta después del primer curso suspenso, posiblemente porque los chicos, por la presión social de padres, profesores y compañeros, todavía se implican intensamente en las tareas escolares, manteniendo, a pesar de todo, expectativas positivas hacia su futuro desempeño académico. En este sentido, el deseo de cambiar los resultados se constituye como un factor ansiógeno ante la situación de evaluación. A partir del segundo curso suspenso, las expectativas y la implicación de los alumnos disminuyen, dejando de presentarse la situación de examen como amenazadora; el alumno al dejar de implicarse y de creer que pueda alcanzar el éxito, los resultados negativos pierden la capacidad de generar ansiedad ante tales tareas (Magalhães, 2007). Estos datos son consistentes con la literatura (Covington, 1992) que defiende que las historias de fracaso escolar pueden explicar un aumento de la ansiedad ante los exámenes, por lo que los alumnos en riesgo de fracaso deben ser el objetivo de programas de intervención educativa centrados en la promoción de su bienestar psíquico y de su éxito escolar.

Por lo que se refiere al rendimiento en el área de las matemáticas, los datos son concordantes con la literatura (Magalhães, 2007; Rosário et al., en prensa). Los estudiantes con notas más bajas presentan niveles más bajos de ansiedad. Estos resultados son además convergentes con otros que defienden que la ansiedad ante los exámenes ejerce un efecto devastador en la realización escolar, especialmente en las tareas complejas y con límites de tiempo ajustado (Cassady, 2002; Dutke y Stöber, 2001; Hancock, 2001; Hofflich, Hughes y Kendall, 2006; Magalhães, 2007; Rosário y Soares, 2003).

Finalmente, los datos aportados por nuestra investigación también van en la dirección de muchos otros en cuanto que la ansiedad ante los exámenes está positiva y significativamente asociada a la

postergación académica (Ferrari y Scher, 2002; Onwuegbuzie, 2000, 2004; Rothblum, Solomon y Murakami, 1986; Scher y Osterman, 2002; Van Eerde, 2003). No obstante, un análisis detallado de los mismos permite observar que dicha relación es intensa hasta niveles de ansiedad moderados, ya que niveles mayores de ansiedad no producen cambios significativos en el comportamiento de postergación; un nivel moderado de ansiedad es suficiente para activar un elevado comportamiento de postergación.

## ESTUDIO 2

### Participantes

En este estudio han participado 796 sujetos (el 49,5% hombres y el 50,5% mujeres) con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años ( $M= 13,52$ ;  $SD= 1,15$ ). Estos alumnos estudian 1.º, 2.º y 3.º de la ESO (30,5%, 31,1% y 38,5%, respectivamente).

Tabla 2  
Medias y desviaciones típicas de las variables predictoras de la ansiedad ante los exámenes ( $n= 796$ )

	Ansiedad ante los exámenes	
	<i>M</i>	<i>DT</i>
<i>Sexo</i>		
Chicos	24,38	6,88
Chicas	26,71	6,87
<i>Número de cursos suspensos</i>		
0	25,25	7,00
1	27,25	6,89
2	26,59	6,62
3 o más	22,40	4,15
<i>Nivel escolar del padre</i>		
Primaria	27,07	6,99
ESO	26,17	7,05
Enseñanza secundaria	25,47	6,73
Licenciatura	24,45	6,36
Post-gradó	25,84	8,23
<i>Nivel escolar de la madre</i>		
Primaria	26,83	6,75
ESO	26,36	7,21
Enseñanza secundaria	25,54	6,60
Licenciatura	24,01	6,40
Post-gradó	25,90	8,59
<i>Número de hermanos</i>		
Ninguno	25,60	7,02
Uno	25,15	6,93
Dos	26,61	6,97
Tres	26,37	7,57
Cuatro o más	26,60	5,85
<i>Rendimiento en matemáticas*</i>		
2	27,62	7,12
2,5	27,50	7,23
3	25,51	6,86
3,5	25,14	7,61
4	23,82	6,06
4,5	24,00	5,97
5	23,40	6,98

\* Para obtener el rendimiento en matemáticas se toman las puntuaciones en los dos cuatrimestres y se calcula la media estadística (1= muy baja, ..., 3= aprobado, ..., 5= muy alta)

## Resultados

En la tabla 2 se presentan los datos descriptivos de las variables incluidas en el estudio. Los datos presentados en esta tabla son semejantes a los obtenidos en el primer estudio. Los resultados obtenidos correspondientes a los análisis de varianza también coinciden con los obtenidos en aquel estudio.

Los resultados obtenidos de la contrastación de las diferencias de medias muestran que, como ocurrió en el estudio 1, las mismas cinco variables predicen una parte significativa de la variabilidad de la ansiedad: sexo ( $F(1,786) = 22,716$ ;  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,028$ ), número de cursos suspensos ( $F(3,782) = 2,908$ ;  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,011$ ), nivel de estudios del padre ( $F(4,716) = 3,120$ ;  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,017$ ), nivel de estudios de la madre ( $F(4,724) = 4,174$ ;  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,023$ ) y la nota en matemáticas ( $F(6,769) = 6,348$ ;  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,047$ ). También, al igual que en el primer estudio, los tamaños del efecto son pequeños o moderados. En lo que concierne al impacto del número de hermanos sobre el nivel de ansiedad ante los exámenes, como ha ocurrido en el estudio inicial, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. De la comparación de las medias de los niveles específicos de cada variable, mediante la prueba de Scheffé, de nuevo los resultados del primer estudio se repiten en este segundo.

Finalmente, los resultados obtenidos del ANOVA realizado para contrastar cómo incide la ansiedad sobre el comportamiento de la postergación ponen de relieve que los encontrados en el primer estudio son fiables, ya que los derivados de la muestra del segundo estudio confirman los del primero tanto a nivel de magnitud (tamaño del efecto) como en cuanto a la dirección del efecto (positivo). Así, los datos muestran un efecto estadísticamente significativo de

la ansiedad sobre la postergación ( $F(2,785) = 14,146$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,035$ ), con un tamaño del efecto idéntico al obtenido en el primer estudio. La única diferencia entre ambas muestras está en que en este segundo estudio las diferencias son estadísticamente significativas entre los tres niveles de la ansiedad (ansiedad baja vs. ansiedad media:  $\text{dif}M = -1,471$ ,  $p < 0,01$ ; ansiedad baja vs. ansiedad alta:  $\text{dif}M = -3,026$ ,  $p < 0,001$ ; ansiedad media vs. ansiedad alta:  $\text{dif}M = -1,555$ ,  $p < 0,01$ ), véase figura 2, y en el primer estudio las diferencias no eran estadísticamente significativas al comparar ansiedad media y ansiedad alta. No obstante, la tendencia es la misma en ambos estudios: a mayor ansiedad mayor es el comportamiento de postergación, y viceversa.

## Discusión

En general, los resultados de este segundo estudio han confirmado los obtenidos en el primero. Así, en ambos se han encontrado diferencias en la ansiedad ante los exámenes en función del sexo, siendo las chicas más ansiosas que los chicos (Magalhães, 2007; Spielberger, 1980). También en las variables asociadas al contexto escolar, el número de cursos suspensos influye sobre la ansiedad ante los exámenes, que se incrementa después del primer curso suspenso, y desciende a partir del segundo; datos que también coinciden con los observados en otras investigaciones (Covington, 1992; Magalhães, 2007). Con un perfil similar al primer estudio, la ansiedad ante los exámenes disminuye en la medida en que aumenta el rendimiento en matemáticas, corroborando los datos aportados por otras investigaciones (Dutke y Stöber, 2001; Hancock, 2001; Hofflich, Hughes y Kendall, 2006; Magalhães, 2007; Rosário y Soares, 2003).

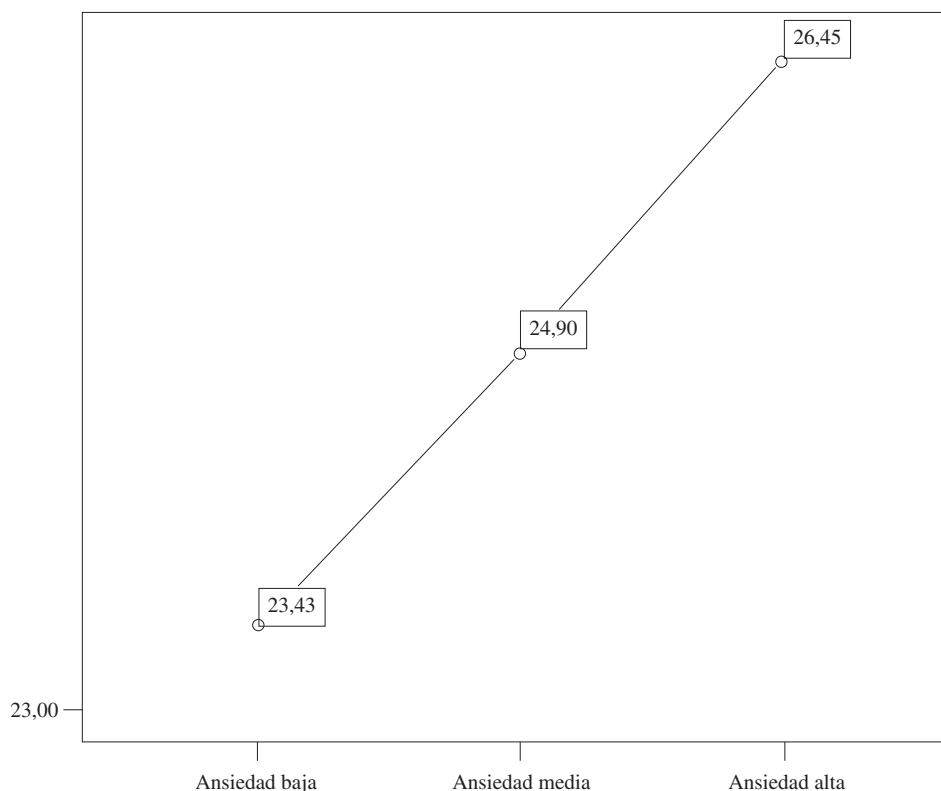


Figura 2. Relación entre nivel de ansiedad y comportamiento de postergación ( $n = 796$ )

En cuanto a las variables asociadas al contexto familiar, como al nivel de estudios de padres y madres, los resultados del segundo estudio nos indican que la ansiedad ante los exámenes disminuye con el aumento del nivel de estudios de los padres y de las madres. Además, el número de hermanos es una variable que, una vez más, no ha demostrado influir sobre la ansiedad ante los exámenes.

Por último, congruentemente con el estudio 1, la ansiedad se correlaciona también de forma significativa con el comportamiento de postergación, lo que sugiere que ésta no es consecuencia únicamente de una simple falta de competencia en cuanto a la gestión del tiempo de estudio, o en relación con la falta de competencia para el estudio eficaz (Onwuegbuzie, 2000).

### Conclusiones finales

El principal objetivo de ambos estudios ha sido incrementar la comprensión y el conocimiento sobre la ansiedad ante los exámenes y su consecuencia de cara al comportamiento de postergación. Con este fin, se ha explorado el impacto de variables personales, sociofamiliares y escolares sobre el nivel de ansiedad de los estudiantes ante los exámenes. Los resultados obtenidos muestran cierta relación entre dichas variables, si bien el tamaño del efecto es muy pequeño en ambas muestras. En realidad, hay que subrayar que entre todas las variables contempladas en estos estudios, y que se han tomado como predictoras de la ansiedad ante los exámenes, únicamente explican un 16,8% de la varianza total de la ansiedad en el primer estudio y un 12,6% en el segundo. Por tanto, hay que indicar que, aún siendo importantes estas variables a la hora de predecir la ansiedad ante los exámenes, existen otros factores no contemplados en estos estudios que realmente son cruciales para explicar dicha ansiedad.

Sin embargo, el hecho de que las variables familiares, personales y escolares estudiadas aquí no alcancen a explicar el 20% de la variabilidad de la ansiedad no quiere decir que tales variables sean escasamente relevantes, como podría suponerse en una primera lectura, sino que éstos también pueden sugerir que existen otras variables mediadoras de la relación entre las variables incluidas en este estudio.

De todas formas, y en ausencia de otros datos, es posible concluir subrayando la importancia de una intervención preventiva de la ansiedad ante los exámenes, tanto desde el contexto escolar como familiar (Tirado, Ortega, Díaz y Martín, 2005). En primer lugar, la introducción de este tema en la formación inicial y continua de los profesores, incluyendo módulos o seminarios en las asignaturas orientadas más a la práctica pedagógica, promovería el cambio en dicha práctica y en el tipo y calidad de apoyo a los padres

y alumnos dispensado por los profesores y, sobre todo, por los tutores. Sería importante que los profesores adecuasen su práctica a las necesidades específicas de los estudiantes más ansiosos en las situaciones de examen y, simultáneamente, prevenir el surgimiento de este problema en otros alumnos; esto incrementaría su bienestar psicológico y, posiblemente, sus éxitos académicos. Por otro lado, estos resultados obligan a reflexionar sobre las implicaciones prácticas de la difícil decisión de suspender a un alumno y hacerle repetir curso. Las primeras experiencias de fracaso constituyen un desafío impulsando a los estudiantes a una mayor implicación en la tarea, pues confían en la recuperación escolar. Al revés, varios cursos suspensos tienen un efecto contrario muy negativo, llevando a la falta de implicación de los alumnos en las tareas académicas. La vinculación a un grupo y la presión de pares cuando éstos están centrados en la tarea escolar puede funcionar como motor de la implicación de los alumnos en el aprendizaje, contribuyendo a mantener niveles de ansiedad adecuados ante los exámenes. Pero lo contrario también es cierto.

Los datos aportados por estos estudios también permiten reflexionar sobre la importancia de las prácticas educativas diferenciales y adecuadas a las necesidades del sujeto, no sólo en el aula, sino también en casa. A pesar de que tanto los chicos como las chicas no son meros imitadores de modelos, ni responden de forma pasiva a los estímulos que reciben, sus comportamientos en el dominio emocional integran sesgos culturales y los tradicionales estereotipos de género (Vieira y Ruy, 2006). En este ámbito, el proceso de socialización induce a las chicas a exhibir comportamientos ansiosos más frecuentes, con consecuencias en el desempeño en los exámenes y en los niveles de bienestar subjetivo. Por tanto, es urgente alterar estos patrones diferenciados del comportamiento educativo.

La evaluación de la ansiedad ante los exámenes en función del nivel de estudios de padres y madres constituye un aspecto innovador de esta investigación, encontrando relaciones significativas entre ambas variables en los dos estudios, aunque en otros trabajos tales asociaciones no parecen estar tan claras (Magalhães, 2007). Por ello, podría ser interesante en futuras investigaciones tratar de profundizar en el análisis de cómo los padres con mayor nivel de estudios tienen hijos con niveles menores de ansiedad escolar. Conocer esto podría ayudar a sugerir patrones de intervención con padres de niveles culturales menores.

Finalmente, la correlación entre la ansiedad ante los exámenes y la postergación en el estudio ofrece importantes pistas para la intervención, indicando que las tareas escolares deberán ser diseñadas para que alumnos las perciban como exigencia académica pero no generadoras de ansiedad.

### Referencias

- Anderson, S.B., y Sauser Jr., W.I. (1995). Measurement of test anxiety: An overview. En C.D. Spielberger y P.R. Vagg (Eds.): *Test anxiety: Theory, assessment and treatment* (pp. 15-34). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Besharat, M. (2003). Parental perfectionism and children's test anxiety. *Psychological reports*, 93(3), 1049-1055.
- Cassady, J. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dutke, S., y Stöber, J. (2001). Test anxiety, working memory and cognitive performance: Supportive effects of sequential demands. *Cognition & Emotion*, 15(3), 381-389.
- Ferrari, J., Johnson, J., y McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J., y Scher, S. (2002). Toward an understanding of academic and non academic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37(4), 359-366.

- González-Pienda, 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-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., y García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñoz, R., Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez, S., y Bernardo, A. (2003a). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, 471-477.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., y García, M. (2003b). La familia, su implicación en la educación y el rendimiento de los hijos. En R. Rubio y R. Schmitz-Scherzer (Eds.): *La familia española: un cambio y la tradición* (pp. 13-34). Dortmund: Druck & Werbung.
- Hancock, D. (2001). Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students' Achievement and Motivation. *Journal of Educational Research*, 94(5), 284-90.
- Hofflich, A., Hughes, A., y Kendall, P. (2006). Somatic complaints and childhood anxiety disorders. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 229-242.
- Krohne, H.W. (1992). Developmental conditions of anxiety and coping: A two-process model of child-rearing effects. En K.A Hagtvet y B.T. Johnsen (Eds.): *Advances in test anxiety research* (vol. 7, pp. 143-155). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Magalhães, A. (2007). *Ansiedade face aos Testes, Género e Rendimento Académico: um estudo no Ensino Básico*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Minho.
- Onwuegbuzie, A. (2000). I'll begin my statistics assignment tomorrow: The relationship between statistics anxiety and academic procrastination. *Paper presented at the Annual Conference of American Educational Research Association*, New Orleans.
- Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Peleg-Popko, O. (2002). Children's Test Anxiety and Family Interaction Patterns. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(1), 45-59.
- Rosário, P., y Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 8(10), 1138-1163.
- Rosário, P., Costa, M., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., y Valle, A. (en prensa). Procastination, SRL and Math achievement. *Academic Exchange Quarterly*.
- 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(3), 174-182.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Solano, P., y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 353-358.
- Rosário, P., y Soares, S. (2004). Questionário de Ansiedade face aos Testes (QAT). En Leandro, A., Simões, M., Machado, C., y Gonçalves, M. (Eds.): *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (vol. II, pp. 39-51). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rothblum, E., Solomon, L., y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology*, 33, 387-394.
- Sarason, I.G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research: An International Journal*, 1, 3-8.
- Scher, S., y Osterman, N. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 385-398.
- Schouwenburg, H. (1995). Academic Procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. En J. Ferrari, J. Johnson y W. McCown (pp. 71-95). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice*. New York: Plenum Press.
- Spielberger, C.D., y Vagg, P.R. (1987). The treatment of test anxiety: A transactional process model. En R. Schwarzer, H.M. Van der Ploeg y C.D. Spielberger (Eds.): *Advances in test anxiety research* (vol. 5, pp. 179-186). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Spielberger, C.D., y Vagg, P.R. (1995). Test anxiety: A transactional process. En C.D. Spielberger y P.R. Vagg (Eds.): *Test anxiety: Theory, assessment and treatment* (pp. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Spielberger, C.D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Pablo Alto, C. A: Consulting Psychologists Press.
- Tirado, J., Ortega, S., Díaz, V., y Martín, F. (2005). Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: eficacia del modelo «La Cartuja». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 589-608.
- Torío, S., Peña, J.V., e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Van Erde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Vieira, M., y Ruy, J. (2006). Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género. Lisboa: CIDM.
- Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., y Condon, L. (2008). Development and validation of the statistical anxiety scale. *Psicothema*, 20(1), 174-186.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Zubeidat, I., Fernández-Parra, A., Sierra, J.C., y Salinas, J.M. (2007). Comorbilidad de la ansiedad social específica y generalizada en adolescentes españoles. *Psicothema*, 19(4), 654-660.