

Ansiedad ante exámenes en universitarios: papel de *engagement*, inteligencia emocional y factores asociados con pruebas académicas

Test Anxiety university students: role of engagement, emotional intelligence and factors associated to academic test solving



ARTÍCULO DE
INVESTIGACIÓN
Copyright © 2021
by PsicoGente

Correspondencia de autores:

joseavila@mail.uniatlantico.edu.co
trambal@unireformada.edu.co
k.oquendo@colegio-americano.edu.co
lvargas@mail.uniatlantico.edu.co

Recibido: 03-08-20
Aceptado: 21-06-21
Publicado: 01-07-21

José Hernando Ávila-Toscano - Leonardo José Vargas-Delgado
Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia

Laura Isabel Rambal-Rivaldo
Corporación Universitaria Reformada, Barranquilla, Colombia

Kelly Patricia Oquendo-González
Colegio Americano, Barranquilla, Colombia

Resumen

Introducción: La ansiedad ante los exámenes (AE) es común entre universitarios e implica manifestaciones cognitivas, motoras y fisiológicas de tensión y preocupación permanente ante la evaluación que puede afectar su desempeño académico.

Objetivo: Evaluar si el *engagement*, la inteligencia emocional y los factores asociados con la realización de pruebas académicas predicen las manifestaciones de AE en una muestra de 400 estudiantes universitarios.

Método: Mediante un diseño predictivo transversal se evaluó el *engagement* (Vigor, Dedicación, Absorción), la inteligencia emocional (Atención, Claridad, Reparación) y diversos factores relacionados con pruebas académicas, analizando su relación con las manifestaciones de AE, y se construyeron modelos de regresión categórica para definir el nivel predictivo de las variables.

Resultados: Se descartó la relación entre *engagement* y AE ($p > 0,05$) mientras que Claridad y Reparación se asociaron inversamente con las manifestaciones de AE, excepto las fisiológicas. Diferentes factores asociados con la realización de exámenes como control docente, temor a la evaluación y tipo de preguntas predicen las respuestas de ansiedad fisiológica ($R^2=0,10$, $p < 0,01$), motora ($R^2=0,09$, $p < 0,01$) y cognitiva ($R^2=0,12$, $p < 0,01$). La Claridad predice negativamente la ansiedad motora ($\beta = -0,131$, $p < 0,01$).

Conclusiones: *Engagement* académico y AE se registran como variables independientes una de la otra, entre tanto, la Claridad emocional regula débilmente la ansiedad motora. Factores cognitivos y situacionales al momento de realizar exámenes son relevantes en el desencadenamiento de la respuesta ansiosa.

Palabras clave: ansiedad ante los exámenes, *engagement* académico, inteligencia emocional, estudiantes universitarios.

Abstract

Introduction: Test Anxiety (TA) is common among university students and involves cognitive, motor, and physiological manifestations of tension and permanent concern about exams that may affect their academic performance.

Objective: Assess whether engagement, emotional intelligence and factors associated with academic test solving predict the manifestations of TA in a sample of 400 university students.

Method: Using a cross-sectional predictive design, engagement (Vigor, Dedication, Absorption), emotional intelligence (Attention, Clarity, Repair) and several factors related to academic test solving were evaluated, analyzing their relationship with the manifestations of TA, and categorical regression models were constructed to define the predictive level of the variables.

Cómo citar este artículo (APA):

Ávila Toscano, J.H., Vargas-Delgado, L.J., Rambal-Rivaldo, L.I. & Oquendo-González, K.P. (2021). Ansiedad ante exámenes en universitarios: papel de *engagement*, inteligencia emocional y factores asociados con pruebas académicas. *PsicoGente* 24(46), 1-24. <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4338>

Results: The relationship between engagement and TA was discarded ($p>0,05$) while Clarity and Repair were inversely associated with TA manifestations, except the physiological ones. Different factors associated with exams such as professor control, fear of exams and the question type predict physiological ($R^2=0,10$, $p<0,01$), motor ($R^2=0,09$, $p<0,01$) and cognitive ($R^2=0,12$, $p<0,01$) anxiety responses. Clarity predicts motor anxiety ($\beta=-0,131$, $p<0,01$) negatively.

Conclusions: Academic engagement and TA are registered as independent variables of each other; meanwhile, emotional Clarity regulates motor anxiety weakly. Cognitive and situational factors at the time of exams are relevant in the triggering of the anxious response.

Keywords: test anxiety, academic engagement, emotional intelligence, university students.

1. INTRODUCCIÓN

La ansiedad es una variable de amplio interés de estudio en el campo de la psicología (Celis *et al.*, 2001). En el medio académico suele asociarse con la realización de pruebas, por lo cual se le conoce como ansiedad ante los exámenes (AE) y se explica generalmente como una reacción de tipo emocional frecuente entre universitarios (Furlan, 2013), caracterizada por la experimentación de preocupación excesiva, angustia y anticipación del fracaso ante situaciones evaluativas (Putwain & Aveyard, 2018). La AE obstaculiza el cumplimiento exitoso en la realización de las evaluaciones académicas, además, potencializa diversos efectos negativos tales como baja autoestima, disminución del interés por las actividades académicas, entre otros (Furlan, 2006).

Un nivel moderado de excitación estimula el buen desempeño en la actividad intelectual, sin embargo, cuando esta experiencia sobrepasa tales niveles se afecta el desempeño de la capacidad atencional y ejecutiva (Chust-Hernández *et al.*, 2019), y se vuelve común que los estudiantes experimenten sentimientos de incertidumbre y preocupación asociados con el fracaso de las actividades planeadas (Furlan *et al.*, 2014). La AE se torna como un problema clínicamente significativo cuando el cuadro de malestar psicológico aumenta periódicamente y en exceso, generando un estado emocional inestable que dificulta el debido cumplimiento de los procesos académicos (Furlan *et al.*, 2014).

La ansiedad se manifiesta mediante tres canales: el cognitivo, el conductual o motor y el fisiológico, lo cual representa la aparición de múltiples manifestaciones como pensamientos negativos e intrusivos, respuestas musculoesqueléticas, cardiovasculares y respiratorias, al igual que conductas evitativas ante las situaciones de evaluación (Núñez-Peña & Bono, 2019), entre muchos otros síntomas. Los estudios empíricos han abordado este fenómeno con base en una diversidad de temáticas que incluyen el bajo nivel académico (Domínguez *et al.*, 2017), las estrategias de aprendizaje (Furlan *et al.*, 2009);

pautas de estudio, orientación a la tarea y preparación (Putwain *et al.*, 2012; Stöber, 2004), además de la relación que posee con distintas variables personales, familiares y académicas (Álvarez *et al.*, 2012; Pitoni & Rovella, 2013).

Se ha observado, por ejemplo, que las relaciones con estas y otras variables dependen del tipo de manifestación sintomática, Chin *et al.* (2017) identificaron que las manifestaciones de AE afectan de forma diversa el desempeño en las evaluaciones, en el caso de los síntomas fisiológicos, estos no parecen incidir en el desempeño, en cambio, en su estudio resultó notoria la afectación negativa de los síntomas cognitivos. Por su parte, en una investigación meta-analítica Von der Embse *et al.* (2018) identificaron que los síntomas fisiológicos se relacionan inversa y débilmente con el promedio de calificaciones, el coeficiente intelectual y el desempeño en exámenes estandarizados, mientras que el componente conductual no muestra relaciones con la AE.

Otro escenario importante de estudio radica en el reconocimiento de que diversos factores asociados con la realización de pruebas académicas pueden incidir en las manifestaciones ansiosas; dentro de dichos factores se encuentran: el tipo de exámenes a los que son sometidos (Ávila-Toscano *et al.*, 2011), el temor a la evaluación de los docentes y compañeros (Jadue, 2001), el estilo de vínculo motivacional sostenido con sus docentes (Raufelder *et al.*, 2018), entre otros. Este es un tema que aún requiere mayor desarrollo, especialmente porque los factores descritos pueden tener un potencial predictivo sobre el surgimiento de manifestaciones de ansiedad.

Así mismo, en las dos décadas recientes, ha aumentado el cúmulo de estudios enfocados en el escenario educativo que abordan fenómenos como el descrito desde una perspectiva positiva, reconociendo cómo diversos procesos psicológicos impactan sobre el comportamiento de los estudiantes e incluso sobre los métodos y modelos de aprendizaje (Pekrun & Perry, 2014). Este enfoque, identificado como psicología positiva, ha venido estableciendo la idea de atender el estudio de las fortalezas y el funcionamiento óptimo del ser humano más que a sus debilidades y estados negativos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Salanova *et al.*, 2005).

Desde este enfoque, han surgido diversos constructos que dirigen su foco de análisis al estudio de las capacidades y emociones positivas que ayudan a enfrentar las situaciones adversas (Oriol-Granado *et al.*, 2017). Particularmente, en el escenario educativo dos de los constructos más llamativos son el *engagement* y la inteligencia emocional. El primero de ellos refiere

un estado psicológico positivo que potencializa el rendimiento del estudiante frente a las demandas del contexto de formación (Parra & Pérez, 2010).

El *engagement* académico es un constructo conformado por tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción) (Siu *et al.*, 2014), siendo generalmente comportamientos, actitudes y emociones que promueven el desarrollo académico positivo generando en el estudiante una plena condición de bienestar (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2013). En años recientes se ha propuesto un cuarto elemento denominado *agentic engagement* (compromiso agéntico), sustentado en la idea de que los estudiantes además de implicarse conductual, emocional y cognitivamente en sus estudios también son proactivos, formulan preguntas, aportan en las lecciones y construyen escenarios más favorables para su propio aprendizaje, que comporta también su capacidad de construir conocimiento en cooperación con compañeros y docentes (Reeve *et al.*, 2020).

La literatura especializada ha demostrado profusamente la importancia de las emociones positivas como la motivación, la autorregulación y el compromiso frente a las demandas del contexto académico (Manzano, 2004; Pacheco *et al.*, 2007; Salanova *et al.*, 2010), además, se reconoce que el *engagement* contribuye a que los estudiantes muestren mayor persistencia en el cumplimiento de sus compromisos educativos a la vez que favorece a la retención o permanencia, es decir, reduce el riesgo de deserción o abandono (Ketonen *et al.*, 2019). Así mismo, han sido de la partida los estudios que le abordan en relación con la AE en los que se sugieren relaciones primordialmente indirectas (Liu *et al.*, 2020), sobre este particular las evidencias aún no son concluyentes, existen datos contrapuestos que muestran la falta de efecto directo explicativo del *engagement* sobre la AE (Maralani *et al.*, 2016), y otras evidencias enfocadas en el componente agéntico sugieren que estos efectos se dan pero indirectamente cuando el *engagement* interactúa con variables mediadoras como las necesidades psicológicas básicas, especialmente la autonomía. De esta forma, mediante un accionar indirecto podría contribuir en la reducción de la AE (Maralani *et al.*, 2018). La falta de estabilidad en los datos demuestra la necesidad de ampliar la evidencia sobre este campo de estudios.

El segundo constructo en cuestión es la inteligencia emocional, entendida como un conjunto de habilidades cognitivas a partir de las cuales el ser humano logra percibir, comprender y regular las emociones, lo que da lugar a tres habilidades esenciales: la Atención, la Claridad y la Reparación emocional; por ende, se trata de manifestaciones adaptativas que influyen

en la capacidad del sujeto para enfrentar las demandas y desafíos impuestos por el ambiente (Mayer & Salovey, 1997; Mayer *et al.*, 2004). Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se asume como una habilidad superior configurada por la participación de capacidades cognitivas que le permiten al individuo un desempeño social funcional y adaptativo, de este modo, las personas poseen la capacidad de identificar, valorar y expresar tanto las emociones positivas como las negativas, pudiendo apelar a su experiencia emocional para la resolución de problemas (Mayer & Salovey, 1997). También se han formulado otras perspectivas teóricas que presentan la inteligencia emocional como un rasgo de la personalidad estable en el tiempo, y otros enfoques le otorgan un carácter intermedio entre las dos posturas iniciales, sin embargo, el modelo inicial enfocado en la habilidad o la capacidad tiene mucho asiento en la investigación aplicada al escenario educativo y constituye una visión positiva en cuanto una habilidad puede formarse y mejorarse en los estudiantes (Thomas & Allen, 2020).

La inteligencia emocional facilita en el estudiantado la capacidad de resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida y sobre todo, mantener una actitud positiva (García, 2012). Diversos estudios han encontrado una alta relación entre esta y otras variables académicas y personales como el control emocional (Petrides & Furnham, 2000), la empatía y motivación, además del manejo de las emociones frente a los estados de frustración e incertidumbre (Bermúdez *et al.*, 2003). Otros autores han señalado que el bajo nivel de inteligencia emocional se relaciona con disminución en los niveles de bienestar y ajuste psicológico de los estudiantes, con un déficit de las relaciones interpersonales y con el descenso considerable del rendimiento académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

En el ámbito educativo la inteligencia emocional ha mostrado relaciones significativas con el *engagement* y con la eficacia académica en los estudiantes (Durán *et al.*, 2006; Extremera *et al.*, 2007), incluso se ha descrito que incide de forma indirecta y positiva sobre el rendimiento gracias a su interacción con el *engagement* (Serrano & Andreu, 2016). Se considera que la inteligencia emocional favorece el afrontamiento de las situaciones académicas que suelen ser estresantes, aunque las relaciones entre estas variables tienen sus particularidades, por ejemplo, se ha demostrado que la atención emocional no participa en la AE, en cambio, la Claridad emocional presenta relaciones negativas (Gómez & Cano, 2020), así como interacción con diversas variables que ayudan a modular la respuesta ansiosa. Otros estudios han mostrado una

relación directa e inversa, lo que sugiere que mejores habilidades emocionales inciden en la experimentación de menores niveles de AE (Abdollahi & Talib, 2015; Ahmadpanah *et al.*, 2016).

Atendiendo a la relevancia de este campo de estudios, la presente investigación se ha desarrollado con el objetivo de evaluar si el *engagement*, la inteligencia emocional y los factores asociados con la realización de pruebas académicas predicen las manifestaciones de AE en estudiantes universitarios.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Este estudio se basó en un diseño predictivo transversal, que permite evaluar si un conjunto de variables independientes establece relación funcional predictiva (pronóstico) con una variable dependiente o criterio (Ato *et al.*, 2013). Para su desarrollo, se evaluó una muestra de 400 estudiantes de diferentes programas profesionales de dos universidades ubicadas en la ciudad de Barranquilla (Colombia), quienes fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, sin distinción de sexo, el semestre cursado o el nivel de desempeño.

Los participantes fueron 141 hombres (35,3 %) y 259 mujeres (64,7 %), 84 % (n=336) de ellos era estudiante con matrícula regular, es decir, sin reprobación de asignaturas o repitencia para el periodo analizado, el restante 16 % (n=64) era estudiante irregular. Contaban con una media de edad de 22,4 años (de=6,7) y una media de desempeño académico de 3,9 sobre 5 (de=0,40).

2.2. Instrumentos

Cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los Exámenes. Originalmente diseñado por investigadores de la Universidad de Navarra (España), en este estudio se empleó la versión corregida en sus características realizada en población colombiana (Ávila-Toscano *et al.*, 2011). El cuestionario está formado por 12 ítems que evalúan la ansiedad en tres manifestaciones: a) Cognitivas (cinco ítems que identifican síntomas como déficits de atención, problemas de concentración, pensamientos negativos, etc.), b) Fisiológicas (cuatro ítems que identifican síntomas como dolores de cabeza, náuseas, alteraciones del sueño) y c) Conductuales (tres ítems que identifican conductas de evitación o escape, pasar horas durmiendo, dejar que pase el tiempo). El instrumento emplea una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1= nunca a 5=

siempre), y en población colombiana sus puntuaciones han expresado buen nivel de consistencia interna ($\alpha=0,80$) (Ávila-Toscano *et al.*, 2011).

A este instrumento se le suma un listado de situaciones de respuesta dicotómica ante las cuales el participante reporta si experimenta o no ansiedad al momento de realizar un examen. Dicho listado se desarrolló como un complemento para el estudio de la relación de las pruebas académicas con la AE (Ávila-Toscano *et al.*, 2011), y consta de ocho situaciones o factores asociados con la ansiedad al momento de cumplir pruebas académicas (No haber estudiado previamente, Calificación que pudiera obtener, Tipo de preguntas que contenga el examen, Ejercicios o problemas que se encuentran en el examen, Falta de tiempo para terminar el examen, Olvidar lo estudiado, Vigilancia o control del profesor y Criterios de calificación del profesor).

Cuestionario UWES-S (*Student Academic Engagement Scale*) (Schaufeli & Bakker, 2003). Consta de 17 ítems divididos en tres subescalas tipo Likert de siete puntos (0=nunca – 6=siempre). La primera subescala se denomina Vigor, la constituyen seis ítems y mide el nivel de esfuerzo del estudiante y los niveles de energía y resistencia psicológica durante el estudio ($\alpha=0,63$). La segunda subescala se denomina Dedicación, conformada por cinco ítems y evalúa el entusiasmo o nivel de reto con que se asumen los estudios ($\alpha=0,81$). Finalmente, la tercera subescala se denomina Absorción, está formada por seis ítems y evalúan qué tan complacido está un estudiante con sus estudios ($\alpha=0,72$). Una puntuación mayor implica más alto desempeño que es categorizado en una escala ordenada de cinco niveles (muy alto, alto, promedio, bajo, muy bajo) con puntos de corte diferentes para cada dimensión. El cuestionario tiene validación transcultural y ha sido empleado con éxito en población colombiana (Caballero *et al.*, 2007; Caballero *et al.*, 2015).

Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (*Trait Meta-Mood Scale*, TMMS-24). Originalmente creada en inglés con 48 ítems dispuestos en escala tipo Likert de cinco puntos (1=total acuerdo – 5=total desacuerdo) (Salovey *et al.*, 1995) para obtener una medida percibida de la inteligencia emocional a partir de tres dimensiones denominadas: Atención (capacidad de enfocarse en los propios sentimientos y emociones), Claridad (capacidad de definir de forma precisa los sentimientos y emociones) y Reparación (capacidad de intervenir los sentimientos y emociones para producir cambios en ellos). El cuestionario posteriormente se tradujo y validó al español reduciendo el número de ítems a 24 (ocho por dimensión), pero manteniendo la estructura factorial y la escala de medida, con coeficientes de consistencia interna de 0,90

para la primera y segunda dimensión, y de 0,86 para la tercera (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004). Cada dimensión obtiene valores que oscilan entre 8 y 40 puntos para los cuales existen cortes definidos según el género que permiten clasificar el desempeño en tres niveles diferentes, de este modo, una mayor puntuación corresponde a un desempeño más alto en las habilidades emocionales medidas, especialmente en lo referente a Claridad y Reparación que se clasifican como “poca”, “adecuada” y “excelente”, pero en el caso de la Atención, resultan inconvenientes tanto valores muy bajos como muy altos y se clasifican en “poca”, “adecuada” y “demasiada”.

El instrumento ha sido adaptado a poblaciones puntuales en Colombia (Angulo & Albarracín, 2018), pero su uso es muy frecuente con universitarios y en población general (Cerón *et al.*, 2011), también ha sido de amplio uso en estudiantes universitarios del Caribe colombiano mostrando niveles apropiados en sus propiedades psicométricas muy similares a la versión adaptada al español (Vásquez de la Hoz *et al.*, 2010; Suárez *et al.*, 2012).

2.3. Procedimiento de recogida de datos

El protocolo de investigación fue sometido a evaluación por parte del Comité de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Corporación Universitaria Reformada, el cual emitió un concepto favorable tras soportar el cumplimiento de los lineamientos establecidos por el Código Deontológico y Bioético del ejercicio de la Psicología en Colombia (Decreto 1090 de 2006) emanado por el Congreso de la República. El acceso a la muestra se logró por medio de la aprobación de las autoridades académicas y administrativas de las instituciones abordadas. Tras obtener el consentimiento institucional se procedió a contactar los grupos de estudiantes de forma intencional, se les presentó los fines del estudio y se obtuvo el consentimiento informado garantizando el anonimato en el diligenciamiento de los instrumentos por lo cual no fueron registrados datos de identificación personal como nombres, documentos de identidad nacional o correos electrónicos. La participación en el estudio fue libre, autónoma y voluntaria.

La aplicación de los instrumentos se hizo grupalmente, durante los meses de agosto y septiembre de 2019, en espacios facilitados por los docentes tras la solicitud de los respectivos coordinadores de cada programa académico. En un principio, la recogida total de información se cumplió con 420 participantes, de los cuales 20 fueron invalidados por no haber cumplido el llenado de la información de forma apropiada, dejando una muestra definitiva de 400 estudiantes.

2.3.1. Análisis de datos

El análisis preliminar del comportamiento de los datos demostró que estos no se ajustaban al supuesto de normalidad, obteniendo valores significativos ($p < 0,05$) en la aplicación del estadístico de Kolmogorov-Smirnov. Se aplicaron procedimientos de transformación de datos, pero no se logró en todos los casos el ajuste a distribución normal de las variables por lo cual se optó por la realización de pruebas no paramétricas.

Tras realizar exploración descriptiva de los datos se procedió a discretizar las variables, para ello se tomaron los resultados de las manifestaciones de AE y se calcularon los percentiles 25, 50 y 75 con el fin de definir un nivel de medida gradado en las categorías “baja”, “media” y “alta” respectivamente. Se optó por el uso de medidas de posición considerando que la distribución de los datos demostró que los valores se organizaron en torno a la media con una dispersión baja (véase Tabla 1). Para discretizar las dimensiones del *engagement* académico se empleó la escala ordinal definida por el instrumento, sin embargo, debido a que esta dispone de cinco categorías se produce una distribución poco homogénea del número de casos (pocos casos en los niveles muy alto o muy bajo) por lo cual se optó por reducir la clasificación a tres niveles uniendo “muy alto” y “alto”, así como los niveles “muy bajo” y “bajo”, lo que permitió emplear una denominación similar a la usada con las manifestaciones de AE (alto, medio, bajo).

Para el caso de las dimensiones de inteligencia emocional se empleó la categorización dispuesta por el instrumento que permite identificar tres niveles en cada variable. Como se señaló previamente, la prueba identifica las dimensiones Claridad y Reparación con las categorías “poca”, “adecuada” y “excelente”, mientras que la Atención la ordena como “poca”, “adecuada” y “demasiada”, sin embargo, para efectos de simplicidad en el análisis, en este estudio se decidió aplicar las denominaciones de “baja”, “media” y “alta” sin que se afecte la interpretación original del TMMS-24. Por su parte, en el caso de los factores asociados con las pruebas académicas se empleó su categorización dicotómica (Sí/No).

Tras discretizar las variables se aplicó el coeficiente de correlación rho de Spearman para calcular la existencia de relaciones entre las dimensiones de *engagement*, inteligencia emocional y las manifestaciones de AE. Para garantizar un mayor nivel de certeza en la medida se aplicó procedimiento *bootstrapping* con 5.000 muestras calculando los intervalos de confianza (IC 95 %) con el método de sesgo acelerado y corregido (BaC), especialmente útil en conjuntos de datos que no responden al supuesto de normalidad. El tamaño

del efecto de las correlaciones se calculó con el coeficiente rho (ρ) (0,10=pequeño, 0,30=mediano, 0,50=grande).

Dado que los factores asociados con las pruebas académicas tenían expresión dicotómica, se calculó su relación con las manifestaciones de AE mediante el estadístico Chi cuadrado (χ^2), y el tamaño del efecto se calculó con el índice w (0,10= pequeño, 0,30=mediano, 0,50=grande). A partir de estos análisis se definieron las variables con relaciones estadísticamente significativas con la AE, las cuales se emplearon como predictoras dentro de modelos de regresión categórica que incluyeron correlaciones parciales y semiparciales e indicadores de tolerancia para la identificación de efectos puntuales y el diagnóstico de multicolinealidad, además se calculó el índice de importancia relativa de Pratt que informa sobre la relevancia predictiva de cada variable incluida en los modelos.

Todos los cálculos de pruebas estadísticas se cumplieron con el programa SPSS v.21, mientras que para los análisis *post hoc* de tamaño de efecto y potencia estadística ($1-\beta$) se empleó el programa G*Power v.3.1.9.2.

3. RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan los resultados descriptivos de las variables analizadas, en ella se observan niveles considerables de ansiedad en aspecto general como en cada una de sus manifestaciones, las cuales mostraron resultados muy similares registrándose en niveles medios y altos por encima del 50 % de todos los participantes. Las dimensiones de *engagement* obtuvieron resultados favorables, denotando alto desempeño en la mayoría de los integrantes de la muestra, entre tanto, en las dimensiones de inteligencia emocional sus resultados fueron más modestos, especialmente en un nivel medio de desempeño.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de las variables de estudio.

VARIABLES DE ESTUDIO	M	DE	MÍN.	MÁX.	BAJA	MEDIA	ALTA
Ansiedad general	2,33	0,76	1,0	4,80	46,8 %	25,5 %	27,7 %
Manifestaciones cognitivas	2,57	0,86	1,0	5,0	41,8 %	33,2 %	25 %
Manifestaciones fisiológicas	2,17	0,91	1,0	5,0	43,8 %	30,5 %	25,7 %
Manifestaciones motoras	2,12	0,89	1,0	5,0	43,8 %	30,8 %	25,5 %
Vigor	22,8	5,81	8	36	30,3 %	53,5 %	16,2 %
Dedicación	26,3	3,72	7	32	2,5 %	21,5 %	76 %
Absorción	24,1	5,53	5	36	10,3 %	52,3 %	37,5 %
Atención	26,1	7,10	8	40	34,3 %	54,4 %	11,3 %
Claridad	28,3	6,79	8	40	27,3 %	55,3 %	17,5 %
Reparación	29,4	6,38	8	40	16,8 %	62,5 %	20,8 %

Fuente: elaboración propia.

Cada dimensión de *engagement* y de inteligencia emocional fue evaluada en relación con la AE con el fin de identificar posibles relaciones significativas. Los resultados se encuentran descritos en la Tabla 2, donde se observa que el *engagement* no se relaciona con las manifestaciones de ansiedad, lo que deja suponer que se trata de dos fenómenos independientes en la muestra, en cambio, el cálculo de relaciones entre las tres variables de inteligencia emocional y la AE fue significativo, exceptuando las manifestaciones fisiológicas de ansiedad ($p>0,05$).

Tabla 2.

Cálculo de correlación de Spearman con *bootstrapping* e IC entre *engagement* académico e inteligencia emocional.

	VIGOR	DEDICACIÓN	ABSORCIÓN	ATENCIÓN	CLARIDAD	REPARACIÓN
General	-0,094	0,062	0,001	0,152**	-0,122*	-0,115*
IC 95 % [Inf. , Sup.]	[-0,19 , 0,00]	[-0,03 , 0,15]	[-0,09 , 0,09]	[0,05 , 0,24]	[-0,21 , -0,02]	[-0,21 , -0,01]
Cognitiva	-0,080	0,020	-0,001	0,152**	-0,108*	-0,129**
IC 95 % [Inf. , Sup.]	[-0,18 , 0,18]	[-0,08 , -0,11]	[-0,09 , 0,09]	[0,05 , 0,24]	[-0,20 , -0,01]	[-0,22 , -0,03]
Fisiológica	-0,082	0,022	0,05	0,091	0,043	0,043
IC 95 % [Inf. , Sup.]	[-0,17 , 0,01]	[-0,07 , 0,11]	[-0,04 , 0,14]	[-0,01 , 0,19]	[-0,14 , 0,05]	[-0,14 , 0,05]
Motora	-0,082	-0,003	-0,024	0,143**	-0,165**	-0,144**
IC 95 % [Inf. , Sup.]	[-0,18 , 0,01]	[-0,10 , 0,09]	[-0,12 , 0,07]	[0,04 , 0,23]	[-0,25 , -0,07]	[-0,23 , -0,05]

* $p<0,05$ ** $p<0,01$. Los resultados de la simulación de muestreo se basan en 5.000 muestras.

Fuente: elaboración propia.

Si bien las correlaciones identificadas son débiles, se identificó tamaño de efecto (ρ) pequeño y apropiada potencia estadística ($1-\beta$), y muestran consistentemente que la Claridad y la Reparación se relacionan de forma inversa con la AE, puntualmente, los niveles de Claridad y Reparación son significativamente más elevados en las personas con menor ansiedad general ($\rho=0,11$, $1-\beta=0,99$, para ambos casos), cognitiva (Claridad: $\rho=0,12$, $1-\beta=0,99$; Reparación: $\rho=0,10$, $1-\beta=0,98$) y motora (Claridad: $\rho=0,14$, $1-\beta=0,99$; Reparación: $\rho=0,16$, $1-\beta=0,99$), o dicho de forma inversa, los estudiantes con mayor ansiedad presentan bajo desempeño en estas habilidades emocionales. Un caso opuesto sucede con la Atención, dado que se trata de una habilidad emocional elevada entre los estudiantes con mayor nivel de ansiedad, sin embargo, en todos los casos el nivel de potencia estadística de esta variable fue muy bajo por lo cual se descarta la relación.

Por su parte, en la Tabla 3 se presentan las frecuencias reportadas ante los factores asociados con la realización de pruebas y el cálculo de asociaciones con las manifestaciones de AE. En ella se observa que No haber estudiado previamente (No estudiar), no mostró relaciones significativas ($p>0,05$), asimismo, la Falta de tiempo para terminar el examen (Tiempo) solo se

asoció con la ansiedad general y fisiológica, y la variable Olvidar lo estudiado (Olvido) se relacionó con todas las manifestaciones de ansiedad, excepto las motoras.

Tabla 3.

Cálculo de relaciones entre ansiedad ante los exámenes y factores asociados con la realización de pruebas académicas.

	MANIFESTACIONES DE ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES									
	DESCRIPTIVOS		GENERAL		COGNITIVA		FISIOLÓGICA		MOTORA	
	SI	NO	X2	W	X2	W	X2	W	X2	W
No estudiar	350	50	1,20	—	1,13	—	0,81	—	2,49	—
Calificación	301	99	10,15**	0,14	17,32**	0,23a	9,33*	0,12	6,78*	0,14
Preguntas	278	122	29,76***	0,27a	29,40***	0,26a	19,79***	0,23a	18,46***	0,20a
Tiempo	269	131	10,09**	0,16a	5,96	—	10,12**	0,16a	1,16	—
Olvido	300	100	9,74**	0,14	18,69***	0,22a	8,33*	0,12	2,79	—
Control docente	97	303	20,19***	0,22a	11,68**	0,18a	16,02***	0,23a	14,94***	0,17a
Evaluación	210	190	26,19***	0,23a	22,06***	0,23a	20,70***	0,21a	11,35**	0,17a

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001; w= tamaño de efecto; a=efecto pequeño.

Fuente: elaboración propia.

Las variables que fueron significativas por cada manifestación de ansiedad se incluyeron en los modelos de regresión categórica construidos, junto con la Claridad y la Reparación. Estas habilidades emocionales se exceptúan en el modelo construido para la ansiedad fisiológica dado que no expresaron correlaciones con esta variable.

Los modelos fueron probados con las diferentes variables hasta identificar los que expresaron mejor ajuste. En la Tabla 4 se presenta el resumen de cada modelo con sus respectivos coeficientes tipificados. Aunque el porcentaje total de explicación de la variación de las variables dependientes sea modesto, el análisis muestra cómo dentro de las situaciones evaluadas coinciden los predictores en la mayoría de los datos, siendo especialmente importante el papel de situaciones como el Tipo de preguntas de los exámenes (Preguntas), el Control ejercido por el docente durante el examen (Control docente) y el Temor a los criterios de evaluación (Evaluación). Estas tres variables predicen todas las manifestaciones de ansiedad, siendo diferente un único modelo correspondiente a la ansiedad cognitiva, en la cual el Temor a olvidar lo estudiado (Olvido) también aparece como un predictor.

Tabla 4.

Resúmenes de los modelos CATREG y coeficientes de regresión identificados para cada variable criterio (manifestaciones de ansiedad ante los exámenes).

CRITERIO ^a	RESUMEN DEL MODELO (R ²) Y ANOVA (F)		PREDICTORAS	COEFICIENTES TIPIFICADOS		F _(b) ^c	P
	R ²	F _(b) ^c		B	ERROR TÍPICO ^c		
General	0,131	19,842**	Tipo de preguntas	0,220	0,051	18,629	0,000**
			Control docente	0,152	0,051	8,932	0,003**
			Evaluación	0,156	0,058	7,260	0,007**
Cognitiva	0,125	18,824**	Tipo de preguntas	0,208	0,048	18,867	0,000**
			Olvido	0,133	0,049	7,403	0,007**
			Evaluación	0,171	0,052	10,806	0,001**
Fisiológica	0,101	14,896**	Tipo de preguntas	0,177	0,045	15,337	0,000**
			Control docente	0,133	0,055	5,879	0,016**
			Evaluación	0,156	0,052	9,086	0,003**
Motora	0,091	9,911**	Tipo de preguntas	0,178	0,051	12,302	0,001**
			Control docente	0,157	0,048	10,731	0,001**
			Claridad	-0,131	0,051	6,569	0,002**

a: Variable dependiente; b: Grados de libertad; c: Bootstrap (1.000) Estimación de error típico; **p<0,01.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la Tabla 5 describe los valores de las correlaciones, la importancia relativa de Pratt y los estadísticos de tolerancia, demostrando el ajuste de cada uno de los modelos analizados. En esta tabla, los valores de tolerancia son muy favorables con lo cual se descarta la existencia de multicolinealidad que pueda afectar las predicciones, así mismo, la diferencia entre las correlaciones parciales y semiparciales son mínimas, lo que garantiza que los residuos de un predictor no afectan significativamente los de los demás. Pese a ello, vale decir que el poder predictivo de las variables es limitado, oscilando entre 3 y 5 % en los diferentes modelos de acuerdo con la información ofrecida por las correlaciones.

A excepción de la ansiedad motora, en los demás modelos se observa que las variables de inteligencia emocional no fueron incluidas como predictoras, en un principio la Claridad se registró dentro del modelo de ansiedad Cognitiva, pero se descartó porque su inclusión afectaba los valores de Tolerancia (0,821-0,733)

Tabla 5.

Cálculo de correlaciones y tolerancia de las variables incluidas en los modelos de regresión.

CRITERIO	PREDICTORES	CORRELACIONES			TOLERANCIA		
		ORDEN CERO	PARCIAL	SEMI PARCIAL	IMPORTANCIA ^a	DESPUÉS	ANTES
General	Tipo de preguntas	0,268	0,226	0,216	0,451	0,961	0,961
	Control docente	0,224	0,154	0,145	0,261	0,910	0,910
	Evaluación	0,241	0,156	0,147	0,288	0,891	0,891
Cognitiva	Tipo de preguntas	0,271	0,210	0,200	0,452	0,926	0,926
	Olvido	0,214	0,135	0,127	0,227	0,924	0,924
	Evaluación	0,235	0,174	0,166	0,321	0,943	0,943
Fisiológica	Tipo de preguntas	0,222	0,180	0,174	0,389	0,961	0,961
	Control docente	0,200	0,132	0,127	0,262	0,910	0,910
	Evaluación	0,227	0,153	0,147	0,349	0,891	0,891
Motora	Tipo de preguntas	0,215	0,180	0,175	0,418	0,969	0,957
	Control docente	0,193	0,160	0,155	0,332	0,976	0,979
	Claridad	-0,174	-0,135	-0,130	0,250	0,971	0,961

^a Medida de importancia relativa de Pratt.

Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio, en un principio, han puesto de manifiesto que no se hallaron relaciones significativas entre el *engagement* académico y los niveles de AE en sus distintas manifestaciones, lo que deja asumir que (al menos en nuestros participantes) tales procesos psicológicos que se dan dentro del contexto educativo son independientes. En el marco referencial que aborda el *engagement* se ha resaltado su valor frente al desempeño general de los estudiantes por su estrecha relación con aspectos motivacionales y el nivel de compromiso con la formación (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2013; Pacheco et al., 2007; Salanova et al., 2010), sin embargo, evidencia muy cercana a nuestros resultados señala la falta de efecto del *engagement* sobre la AE (Maralani et al., 2016), otros estudios se han centrado en el componente del *agentic engagement* (compromiso agéntico), de desarrollo teórico y empírico más reciente, y a pesar de mostrar en sus resultados relaciones de esta variable con la AE, estas se dan gracias a la mediación de motivaciones de naturaleza psicológica (Maralani et al., 2018).

Si bien existe suficiente soporte empírico del papel del *engagement* en diversos fenómenos relativos al óptimo desempeño académico (Siu et al., 2014; Ketonen et al., 2019; Reeve et al., 2020), diversas fuentes entre las que se encuentra este estudio sugieren que en relación con la AE es factible

que la participación sea indirecta y con relaciones funcionales cuya fuerza aún debe ser probada. Hallazgos como estos demandan la necesaria continuidad de indagaciones sobre el papel del *engagement* frente a respuestas emocionales y cognitivas que pueden afectar el desempeño, e incluso enfocarse en los efectos y repercusiones en el bienestar del estudiantado. Vale recalcar que a pesar del creciente interés de la investigación en torno al constructo *engagement*, hoy por hoy sigue siendo una necesidad generar mayor cantidad de literatura enfocada en el análisis de su relación con la ansiedad desde el ámbito académico, de ahí que nuestros hallazgos constituyan un aporte en el estudio de dicha relación, bien sea para proponer que se trata de procesos separados.

Ahora bien, en relación con la inteligencia emocional, se identifican relaciones significativas y positivas con la AE, lo cual es consistente con evidencia previa (Tomás-Sábado *et al.*, 2008; Abdollahi & Talib, 2015; Serrano & Andreu, 2016). Las manifestaciones cognitivas y motoras son las más relevantes, mientras que el canal fisiológico no se relaciona con las demás variables como ha sucedido en otras investigaciones (Chin *et al.*, 2017). Puntualmente, los datos recogidos muestran cómo los estudiantes con menor ansiedad cognitiva y motora presentan altos niveles de Claridad y Reparación, en cambio, se descarta el papel de la atención debido a la baja potencia estadística obtenida, un resultado que también ha sido registrado recientemente (Gómez & Cano, 2020) y que sugiere que la participación de la Atención emocional en la AE no parece sustancial. Estos efectos descritos responden a un nivel asociativo, sin embargo, en el análisis predictivo formulado se observan relaciones funcionales diferentes puesto que solo se identifica relación pronóstica entre la Claridad emocional y la ansiedad motora con un poder predictivo bajo.

Como se ha visto, los antecedentes sobre el tema muestran resultados dispares, algunos difieren en ciertos aspectos con los hallazgos de este estudio, en los que se señalan relaciones negativas puntuales con habilidades como la Claridad emocional, y que además se destacan por ser relaciones bajas, otros trabajos como el de Ahmadpanah *et al.* (2016) han reportado fuertes relaciones inversas entre la inteligencia emocional y la AE. Una razón que sustenta estas diferencias entre un estudio y otro radica en la conceptualización dada a los constructos. La AE puede medirse como una variable general o desagregarse en el modelo tripartito (cognitivo, fisiológico, motor), asimismo, la inteligencia emocional se puede medir desde el enfoque de la habilidad (Mayer & Salovey, 1997) o también desde conceptualizaciones diferentes donde se le asumen como un fenómeno bidimensional separado

en habilidades intra e interpersonales como lo hacen [Ahmadpanah et al. \(2016\)](#).

A pesar de las diferencias en el reporte de resultados empíricos, la inteligencia emocional es un constructo valioso que merece su consideración en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Desde el contexto académico es preciso reconocer que los estudiantes son capaces de desarrollar habilidades individuales que motivan y dirigen el afrontamiento de sus emociones y sus formas de comportamiento, precisamente, con base en los resultados obtenidos se destaca la importancia de las habilidades emocionales como factores positivos que les proporcionan herramientas para hacer frente a los diversos desafíos académicos, en especial porque se trata de habilidades que pueden ser entrenadas para que las desarrollen aumentando su repertorio psicoafectivo al momento de asumir situaciones problema en el escenario educativo ([Thomas & Allen, 2020](#)).

Por otro lado, con el fin de contar con un análisis lo suficientemente completo, en este estudio se incluyó la revisión de diferentes factores relacionados con la realización de exámenes, y cómo pueden afectar el surgimiento de la respuesta de ansiedad. En este empeño, se identifican cuatro factores esenciales relacionados con el Tipo de preguntas de los exámenes, el Control del docente, el Temor a los criterios de evaluación y el Temor a olvidar lo estudiado. Estas variables predicen la aparición de las manifestaciones ansiosas, especialmente las tres primeras, que se destacan en la mayoría de las manifestaciones. Esto permite identificar cómo diversas situaciones relacionadas con la práctica docente y con procesos cognitivos en el estudiantado influyen en la respuesta ansiógena ante los exámenes. Estudios antecedentes han mostrado que las manifestaciones de AE son comunes cuando los estudiantes afrontan exámenes estandarizados como los de ingreso a la universidad o evaluaciones periódicas nacionales realizadas en los diferentes niveles educativos ([Von der Embse et al., 2018](#)), o ante evaluaciones ordinarias que responden a la lógica del tipo de preguntas formuladas en tales exámenes como sucede en Colombia con las preguntas tipo Saber PRO o pruebas estatales de calidad educativa ([Ávila-Toscano et al., 2011](#)) que se cumplen en todos los niveles de educación formal del país. Vemos, por ejemplo, que en cuanto al tipo de preguntas con las que se evalúa al estudiante, resulta necesario indagar las metodologías o estrategias de formulación implementadas por el docente, con el fin de comprender cómo la estructura de las pruebas académicas es susceptible de provocar respuestas emotivas no funcionales.

Así mismo, el rol del docente al momento del examen también resulta relevante, en la medida que la vigilancia constante durante la realización de la prueba y sus actitudes pueden provocar respuestas ansiosas. La relación docente-estudiante parece ser clave en el surgimiento de AE, como hemos visto, el Temor a los criterios de evaluación del docente es una variable importante en los modelos de regresión obtenidos, y hace referencia a la incertidumbre que puede sentir el estudiante cuando no tiene claridad acerca de cómo se evalúa su desempeño, o si las consideraciones de la evaluación docente son restrictivas.

Desde esta lógica se entiende cómo las ideas y preconceptos de los estudiantes les condicionan a pensar que los compromisos académicos que realizan no son correctos debido a que el docente solo evalúa en el marco de un esquema único que no admite cambios o nuevas propuestas, o se enfoca en resultados exactos descuidando la ejecución procedimental previa. Esto puede afectar la eficacia de los procesos académicos del estudiante, asumiendo la realización del examen como un estresor producto del temor que genera la forma como es evaluado, allí radica la importancia de identificar estos factores junto con el tipo de prueba a la que se somete el estudiantado (Ávila-Toscano *et al.*, 2011).

Ahora bien, encontrar el punto de equilibrio entre la exigencia y el acompañamiento motivacional del docente es una tarea exigente, pues así como el control excesivo puede generar ansiedad, la literatura también soporta el hecho de que los estudiantes con un vínculo motivacional fuerte con sus docentes son susceptibles de la experiencia ansiosa, pudiendo experimentar inseguridad y tener bajo desempeño, la razón de ello estriba en la tensión que produce el deseo de responder a las expectativas del profesor lo cual comporta un temor por el fracaso (Raufelder *et al.*, 2018). Todos estos elementos alientan la necesidad de incluir nuevos elementos de análisis en los estudios enfocados en la AE con el fin de ampliar los conocimientos sobre el papel de estas variables y obtener claridad sobre las relaciones funcionales que establecen entre ellas.

Las observaciones descritas en este estudio son relevantes para la psicología y la educación, en la medida que revelan la participación de variables cognitivas y emocionales, así como procesos adscritos a la tarea docente en el plano universitario. Estos resultados buscan aportar a investigaciones posteriores que se interesen por indagar en los procesos psicológicos que facilitan u obstaculizan el cumplimiento de las tareas académicas, y por ende, provocan efectos directos en el desempeño (Salanova *et al.*, 2005). Sin embargo, es necesario señalar la existencia de ciertas limitaciones en los

resultados encontrados, en un principio destacan las limitantes propias de cualquier investigación basada en muestreos intencionales, así como en el uso de autoinformes, donde existe el riesgo de obtener respuestas sesgadas por la deseabilidad social de los participantes. También se debe considerar que la evaluación de los diferentes factores asociados con pruebas académicas ha implicado su detección y contraste mediante métodos de pronóstico (regresión), pero no es factible definir las condiciones particulares en las que dichos factores afectan la AE. En este sentido, si bien se reconoce el Efecto del control docente, las Preguntas de la prueba académica, el Temor por olvidar lo estudiado, etc., nuestra evaluación no ha precisado las circunstancias puntuales en las que tales variables se presentan, siendo diversos los elementos que pueden atenuar o potenciar la forma como el estudiante responde a tales factores estudiados.

Líneas futuras de análisis pueden dirigir sus objetivos a explorar con mayor profundidad esta clase de variables, así como el papel del *engagement* en la AE, e incluir la medición del *agentic engagement* (compromiso agéntico). Estudios multinivel y modelos de clases latentes pueden ser estrategias analíticas lo suficientemente robustas para corroborar los hallazgos de este estudio o, por el contrario, demostrar relaciones funcionales más claras entre estas variables. Por su parte, frente a los datos hallados entre la inteligencia emocional y la AE se reconoce la necesidad de indagar más sobre estas variables y explorar medidas que permitan formular estrategias que promuevan habilidades emocionales susceptibles de mejorar el desempeño ante los exámenes.

5. CONCLUSIONES

La experimentación de AE es un problema común entre los universitarios, los datos de la muestra analizada en este estudio señalan alta ansiedad general en 27,7 % de los evaluados, mientras que las manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras afectan en alta prevalencia a un cuarto de los participantes. Esta información constituye un indicador de alerta que merece su consideración dentro de los procesos de formación en educación superior en la medida que los síntomas ansiosos pueden incidir negativamente sobre el funcionamiento general del estudiantado (Chust-Hernández *et al.*, 2019).

Los enfoques de análisis explorados en las últimas dos décadas consideran la importancia de variables positivas en la forma de hacer frente a la AE, dentro de estos análisis se ha venido destacando el estudio del *engagement* académico y de la inteligencia emocional que habitualmente se han relacionado con

otras características del medio educativo como el desempeño, la motivación por el logro, el apoyo académico, los modelos de aprendizaje, el bienestar estudiantil (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2013; Pekrun & Perry, 2014; Robayo-Tamayo *et al.*, 2020), entre otras. Al parecer, el papel del *engagement* frente a la AE no resulta significativo, por lo menos mediante la evaluación de relaciones directas por lo cual resulta pertinente la formulación de trabajos ulteriores que permitan identificar el posible solapamiento con otras variables o la definición de relaciones de mediación, en esta tarea, puede resultar valioso considerar la inclusión del compromiso agéntico que viene siendo descrito por la literatura reciente como una variable de importante valor predictivo (Reeve *et al.*, 2020).

Las habilidades emocionales parecen mostrar mayor valor asociativo que predictivo, en especial en relación con la capacidad de reconocer adecuadamente las emociones experimentadas y de ejercer regulación sobre estas, lo que podría contribuir con la disminución de la AE (Abdollahi & Talib, 2015; Ahmadpanah *et al.*, 2016; Gómez & Cano, 2020). Es menester ampliar esta evidencia en virtud del comprobado valor de la inteligencia emocional sobre fenómenos propios del plano educativo (Thomas & Allen, 2020); al igual que como sucede con el *engagement*, la investigación está llamada a probar relaciones funcionales de mediación y vínculos o efectos indirectos entre diversas variables (Liu *et al.*, 2020).

Igualmente, un aporte valioso de los datos obtenidos con esta investigación consiste en la identificación de otras variables como los factores relativos a la realización del examen propiamente dicho, que superan las variables de atributo y conducen la investigación a considerar factores de naturaleza cognitiva y situacional, así como la participación de elementos que involucran el rol docente o las interpretaciones que construye el estudiante de la situación evaluativa. Estos resultados complementan los hallazgos sobre variables motivacionales y emocionales, construyendo un marco de análisis complejo que ofrece alternativas importantes para la comprensión de la AE.

Sigue siendo necesario continuar con el análisis de las relaciones, efectos, variaciones y el nivel en el que los síntomas ansiosos pueden afectar el desempeño o tornarse en un problema clínicamente significativo. También es importante generar aportes que desde la psicología y la educación permitan el desarrollo de intervenciones efectivas que contribuyan a que los estudiantes potencien habilidades para afrontar las situaciones evaluativas, reduciendo la carga de ansiedad para aprovechar la excitación que produce la evaluación en busca de lograr mejores niveles de desempeño académico.

Conflicto de interés: Los autores no presentan conflicto de intereses.

Financiamiento: Este proyecto ha sido desarrollado gracias al financiamiento interno ofrecido por la Vicerrectoría de Investigación e Innovación de la Corporación Universitaria Reformada.

Agradecimiento: Los autores expresan su agradecimiento al cuerpo de auxiliares de investigación que participó en el tamizaje y en la construcción y organización de las bases de datos.

REFERENCIAS

- Abdollahi, A., & Talib, M.A. (2015). Emotional intelligence moderates perfectionism and test anxiety among Iranian students. *School Psychology International*, 36(5), 498-512. <https://doi.org/10.1177/0143034315603445>
- Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghighi, M., Jahangard, L., Bajoghli, H., Bahmani, D.S., Holsboer-Trachsler, E., & Brand, S. (2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 133-136. <https://doi.org/10.2147/NDT.S98259>
- Álvarez, J., Aguilar, J. M., & Lorenzo, J. J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(26), 333-354. <https://bit.ly/3wQFmXs>
- Angulo, R., & Albarracín, A. P. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Revista Le Bret*, 10, 61-72 <https://doi.org/10.15332/rl.v0i10.2197>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ávila-Toscano, J. H., Hoyos, S., González, D., & Cabrales, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 255-268. <https://bit.ly/2E2PYfP>
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2013). Efecto de un programa de Educación de Aventura en la orientación al aprendizaje, satisfacción y autoconcepto en secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(36), 163-182. <https://bit.ly/34d7jx8>
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32. <https://bit.ly/2EmNwAe>
- Caballero, D., C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. <https://bit.ly/3aFKX8y>
- Caballero, C., Suárez, Y., & Bruges, H. (2015). Características de inteligencia emocional en un grupo de universitarios con y sin ideación suicida. *Revista CES Psicología*, 8(2), 138-155. <https://bit.ly/3ld3u14>
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W., & Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de Medicina Humana del primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25-30. <https://bit.ly/2EdAwxb>

- Cerón, D., Pérez-Olmos, I., & Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 49-64. <https://bit.ly/3xJifxX>
- Chin, E. C. H., Williams, M. W., Taylor, J. E., & Harvey, S. T. (2017). The influence of negative affect on test anxiety and academic performance: An examination of the tripartite model of emotions. *Learning and Individual Differences*, 54, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.002>
- Chust-Hernández, P., Castellano-Rioja, E., Fernández-García, D., & Chust-Torrent, J. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Enfermería: factores de riesgo emocionales y de sueño. *Ansiedad y Estrés*, 25(2), 125-131. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.05.001>
- Domínguez-Lara, S. A., Calderón-De la Cruz, G., Alarcón-Parco, D., & Navarro-Loli, J. S. (2017). Relación entre ansiedad ante exámenes y rendimiento en exámenes en universitarios: análisis preliminar de la diferencia según asignatura. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 166-176. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.492>
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, F. (2006). Predicting academia burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18(1), 158-164. <https://bit.ly/329ISPB>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. <https://bit.ly/31bFseP>
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256. <https://bit.ly/34gnR7h>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5(2-3), 247-260. <https://bit.ly/32dd9vR>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436. <https://bit.ly/3lagF2T>
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 6, 32-51. <https://bit.ly/2Q9tNab>
- Furlan, L. A. (2013). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de psicología*, 22(1), 75-89. <https://bit.ly/2Yj2bnb>
- Furlan, L. A., Ferrero, M. J., & Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 31-39. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v6.n3.8726>
- Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D., & Piemontesi, S. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 12, 117-124. <https://bit.ly/2Ei3xrs>
- García, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24. <https://bit.ly/32bdIGw>
- Gómez, M. & Cano, M. (2020). Inteligencia emocional y personalidad: predicción de los niveles de ansiedad en alumnos del grado en Educación Infantil y Educación

- Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(1), 101-120. <https://bit.ly/3xTt0hi>
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 27, 111-118. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100008>
- Ketonen, E., Malmberg, L. E., Salmela-Aro, K., Muukkonen, H., Tuominen, H., & Lonka, K. (2019). The role of study engagement in university students' daily experiences: A multilevel test of moderation. *Learning and Individual Differences*, 69, 196-205. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.001>
- Liu, H., Yao, M., & Li, J. (2020). Chinese adolescents' achievement goal profiles and their relation to academic burnout, learning engagement, and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 83-84. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101945>
- Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: Influencia del *burnout* y *engagement*. *Anuario de Psicología*, 5(3), 399-415. <https://bit.ly/32b8ytT>
- Maralani, F., Lavasani, M., & Hejazi, E. (2016). Structural modeling on the relationship between basic psychological needs, academic engagement, and test anxiety. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 44-52. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n4p44>
- Maralani, F., Shalbalf, A., & Lavasani, M. (2018). Agentic Engagement and Test Anxiety: The Mediatory Role of the Basic Psychological Needs. *SAGE Open*, 8(2), 1-7. <https://doi.org/10.1177/2158244018772884>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Núñez-Peña, M., & Bono, R. (2019). Academic anxieties: which type contributes the most to low achievement in methodological courses? *Educational Psychology*, 39(6), 797-814. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1582756>
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6)
- Pacheco, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256. <https://bit.ly/34h1wXi>
- Parra, P., & Pérez, C., (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de Psicología. *Revista de Educación de Ciencias de la Salud*, 7(1), 128-133. <https://bit.ly/31dij6N>
- Pekrun, R., & Perry, R. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-García (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). Routledge.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461. <https://doi.org/10.1023/A:1007006523133>
- Pitoni, D., & Rovella, A. (2013). Ansiedad y perfeccionismo: su relación con la evaluación académica universitaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 329-341. <https://bit.ly/3aJsC10>

- Putwain, D. W., & Aveyard, B. (2018). Is perceived control a critical factor in understanding the negative relationship between cognitive test anxiety and examination performance? *School Psychology Quarterly*, 33(1), 65-74. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000183>
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 25, 349-358. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.582459>
- Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. A. (2018). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology*, 38(1), 54-74. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1304532>
- Reevea, J., Cheonb, S. H., & Jangc, H. (2020). How and why students make academic progress: Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101899. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101899>
- Robayo-Tamayo, M., Blanco-Donoso, L., Román, F.J., Carmona-Cobo, I., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E. (2020). Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support. *Learning and Individual Differences*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101887>
- Salanova, M., Martínez, L., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180. <https://bit.ly/3A4d6Cs>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 23(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring the emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed), *Emotion, disclosure and health*. (pp. 125-154). APA.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). *The Utrecht Work Engagement Scale is free for use for non-commercial scientific research*. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 3-6. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsi-codidact.14887>
- Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15, 979-994. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9459-2>
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to way of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 17, 213-226. <https://doi.org/10.1080/10615800412331292615>
- Suárez, Y., Guzmán, K., Medina, L., & Ceballos, G. (2012). Características de inteligencia emocional y género en estudiantes de Psicología y Administración de Empresas de una universidad pública de Santa Marta, Colombia: un estudio piloto. *Duazary*, 9(2), 132-139. <https://bit.ly/3h6uez3>
- Thomas, C., & Allen, K. (2020). Driving engagement: investigating the influence of emotional intelligence and academic buoyancy on student engagement. *Journal*

of Further and Higher Education, 45(1), 107-119. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1741520>

- Tomás-Sábado, J., Limonero, J. T., & Aradilla, A. (2008). Inteligencia emocional, ansiedad general y ansiedad ante la muerte en estudiantes de psicología. *Interpsiquis*, 2, 1-4. <https://bit.ly/2MUNq2j>
- Vásquez de la Hoz, F., Ávila, N., Márquez, L., Martínez, G., Mercado, J., & Severiche, J. (2010). Inteligencia emocional e índices de *bullying* en estudiantes de psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia. *Psicogente*, 13(24), 306-328. <https://bit.ly/3jj2MAK>
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year metanalytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>

Esta obra está bajo: Creative commons attribution 4.0 international license. El beneficiario de la licencia tiene el derecho de copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas siempre y cuando reconozca y cite la obra de la forma especificada por el autor o el licenciente.

