
Tipos de motivación en relación a la ansiedad ante los exámenes en el alumnado de educación primaria

Types of motivation in relation to test anxiety in primary education students

与小学生考试焦虑相关的动机类型

Виды мотивации по отношению к тестированию тревоги у учащихся начальной школы

Sara Seijo Galán

Universidad de A Coruña
sara.seijo1@udc.es
<https://orcid.org/0000-0002-9620-0976>

Carlos Freire Rodríguez

Universidad de A Coruña
carlos.freire.rodriguez@udc.es
<https://orcid.org/0000-0002-6252-4016>

María del Mar Ferradás Canedo

Universidad de A Coruña
mar.ferradasc@udc.es
<https://orcid.org/0000-0002-9716-8306>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-11-18
Aceptado: 2020-06-09
Publicado: 2020-06-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Seijo, S., Freire, C., & Ferradás, M. M. (2020). Tipos de motivación en relación a la ansiedad ante los exámenes en el alumnado de educación primaria. *Publicaciones*, 50(1), 265–274. doi:10.30827/publicaciones.v50i1.14101

Resumen

La ansiedad ante los exámenes supone una problemática creciente en el contexto académico, si bien su estudio en la etapa de Educación Primaria es todavía escaso. El presente trabajo pretende profundizar en los factores que subyacen a este fenómeno, analizando el papel que desempeñan la motivación extrínseca e intrínseca en el desarrollo de la ansiedad ante los exámenes. Se analiza también el efecto del género en esta relación. En el estudio participaron 274 estudiantes de quinto y sexto curso de Educación Primaria, seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Para la medida de la ansiedad ante los exámenes y del tipo de motivación se utilizaron cuestionarios validados. La capacidad predictiva de la motivación sobre la ansiedad ante los exámenes se determinó mediante un análisis de regresión lineal múltiple. Las diferencias de género se estimaron mediante la prueba de T de Student para muestras independientes. Los resultados evidenciaron que la motivación intrínseca constituye un predictor negativo significativo de la ansiedad ante los exámenes, siendo la motivación extrínseca un predictor positivo estadísticamente significativo. Las mujeres evidenciaron niveles significativamente más altos en motivación intrínseca que los hombres. No se encontraron diferencias de género significativas ni en motivación extrínseca ni en ansiedad ante los exámenes. Estos hallazgos parecen indicar que la motivación intrínseca es un factor de protección frente a la ansiedad ante los exámenes en Educación Primaria, y la motivación extrínseca, un factor de riesgo. Se sugieren algunas pautas para el profesorado con el fin de prevenir o reducir la tendencia del alumnado a experimentar ansiedad ante los exámenes.

Palabras clave: ansiedad ante los exámenes; motivación intrínseca; motivación extrínseca; Educación Primaria

Abstract

Test anxiety is a growing problem in the academic context, although its study in the Primary Education stage is still scarce. This paper aims to deepen the factors underlying this phenomenon, analyzing the role of intrinsic motivation and extrinsic motivation in the development of test anxiety. The effect of gender in this relationship is also analyzed. The study involved 274 students in fifth and sixth grades of Primary Education, selected by convenience sampling. Validated questionnaires were used to measure test anxiety and type of motivation. The predictive value of motivation on test anxiety was determined by a multiple linear regression analysis. Gender differences were estimated by Student's T test for independent samples. The results showed that intrinsic motivation is a significant negative predictor of test anxiety, with extrinsic motivation being a statistically significant positive predictor. Women showed significantly higher levels of intrinsic motivation than men. No significant gender differences were found in either extrinsic motivation or test anxiety. These findings seem to indicate that intrinsic motivation is a protective factor against test anxiety in Primary Education, and extrinsic motivation is a risk factor. Some guidelines for teachers are suggested in order to prevent or reduce the tendency of students to experience test anxiety.

Keywords: test anxiety; intrinsic motivation; extrinsic motivation; Primary Education

概要

尽管在小学教育阶段的学习的内容不多,但对考试的焦虑在学术界是一个日益严重的问题。本研究试图探究造成这一现象的因素,分析外在和内在动机在考试焦虑发展中的作用。我们还分析了性别因素对该现象的影响。研究通过任意抽样方法选取了274名小学五年级和六年级的学生作为参与者。为测量面对考试的焦虑和动机类型我们采用了经验证

过了的问卷。测试焦虑动机的预测能力通过多元线性回归分析得到确定。关于性别的差异通过对独立样本Student's t检验进行估算。结果表明,内在动机构成考试焦虑的显著负向预测因素,而外在动机构成具有统计学意义的正向预测因素。女性的内在动机水平明显高于男性。

在外在动机或考试焦虑方面均未发现具有统计学意义的性别差异。这些发现可以表明,内在动机是面对小学教育考试焦虑的保护因素,而外在动机是危险因素。研究建议为教师提供可以防止或减少学生经历考试焦虑的指导。

关键词: 面对考试的焦虑; 内在动机; 外在动机; 小学教育

Аннотация

Тревога, связанная с экзаменами, является растущей проблемой в академическом контексте, хотя она все еще плохо изучена в начальной школе. Настоящая работа направлена на углубление изучения факторов, лежащих в основе этого явления, анализ роли, которую играют внешние и внутренние мотивации в развитии тестовой тревоги. Также анализируется влияние пола на эти отношения. В исследовании приняли участие 274 ученика 5го и 6го классов начальной школы, отобранных с помощью выборки по согласию. Для измерения тревоги и мотивации использовались проверенные вопросники. Прогнозирующая способность мотивации на тестовую тревогу определялась с помощью анализа множественной линейной регрессии. Гендерные различия оценивались с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Результаты показали, что внутренняя мотивация является существенным отрицательным предсказателем тестовой тревоги, в то время как внешняя мотивация является статистически значимым положительным предсказателем. Женщины демонстрировали значительно более высокий уровень внутренней мотивации, чем мужчины. Никаких существенных гендерных различий не было обнаружено ни в посторонней мотивации, ни в тестовой тревоге. Эти выводы, похоже, указывают на то, что внутренняя мотивация является защитным фактором против тестовой тревоги в начальном образовании, а внешняя мотивация - фактором риска. Учителям предлагаются некоторые руководящие принципы для предотвращения или уменьшения склонности учащихся испытывать тревогу в связи с тестированием.

Ключевые слова: тестовая тревога; внутренняя мотивация; внешняя мотивация; начальное образование

Introducción y estado de la cuestión

La ansiedad ante los exámenes (AE) tiene una presencia creciente en las aulas (Rodríguez, Dapía, & López-Castedo, 2014). La AE se define como la tendencia o predisposición de algunos individuos a reaccionar con una elevada ansiedad en situaciones de evaluación de sus aptitudes o conocimientos, relacionadas directamente con el rendimiento académico y las consecuencias aversivas para la autoestima (Torrano-Martínez, Ortigosa-Quiles, Riquelme-Marín, & López-Pina, 2017). De acuerdo con Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012), la AE puede ser anticipatoria, si se manifiesta a la hora de estudiar o antes del examen, o situacional, cuando se presenta en el momento de realizar el examen. En el caso de esta última, cuando el grado de ansiedad que se manifiesta resulta muy elevado, puede llegar a producirse, tal y como explica Bertoglia

(2005), la denominada inhibición de examen, la cual se trata de una situación inmanejable emocionalmente para el alumno, que provoca un bloqueo de su capacidad para reflejar sus conocimientos en la prueba. Por consiguiente, la AE puede llegar a constituir un factor desencadenante del fracaso escolar si el estudiantado carece de las herramientas adecuadas para paliarla (Rodríguez et al., 2014; Rosário et al., 2008).

La AE resulta ser relativamente frecuente, ya que su prevalencia se estima entre un 10% y un 40% a lo largo de la escolaridad obligatoria (von der Embse, Barterian, & Segool, 2013). Su inicio se sitúa en la etapa de Educación Primaria, evidenciándose incluso a la edad de siete años (Connor, 2003; Fernandes & Alves, 2012; Lohbeck, Nitkowski, & Petermann, 2016).

El origen de la AE es heterogéneo, asociándose a las características inherentes a las pruebas de evaluación, así como a factores ambientales y personales. Respecto a las primeras, existe evidencia de que la importancia percibida de la prueba, la complejidad de la misma, o el tiempo disponible para su realización pueden precipitar la aparición de la AE (Bausela, 2005). Asimismo, factores ambientales como el curso académico, la presión parental, la ausencia de apoyo por parte del profesorado y la crítica punitiva vertida por adultos significativos también parecen relacionarse significativamente con el síndrome (Freire, Ferradás, Fernández, & Barca, 2019; Martínez-Monteagudo, García-Fernández, & Inglés, 2013). En cuanto a los factores personales, si bien la ansiedad rasgo (Bausela, 2005) y ser mujer (Lohbeck et al., 2016; Rodríguez et al., 2014; Torrano-Martínez et al., 2017) se relacionarían con una mayor probabilidad de experimentar AE, las variables motivacionales parecen desempeñar también un papel relevante.

De acuerdo con Pekrun (1992), la ansiedad es capaz de reducir la motivación intrínseca positiva e inducir la negativa, propiciando la evitación de la tarea. No obstante, también se ha observado un efecto positivo de la ansiedad relacionada con el fracaso sobre la motivación del estudiante por evitar la frustración que implicaría un bajo rendimiento (Pekrun, Frenzel, & Goetz, 2007). Los escasos estudios efectuados hasta la fecha respecto a la relación específica entre AE y motivación arrojan resultados controvertidos. Así, Fernandes y Alves (2012) encontraron una relación positiva entre motivación extrínseca (i.e., implicarse en las tareas por razones de aprobación social, obtención de recompensas, altas calificaciones, etc.) y AE en una muestra de estudiantes de Educación Primaria. Sin embargo, Ryan y Connell (1989) no encontraron diferencias significativas en el tipo de motivación (intrínseca vs. extrínseca) en función del grado de AE experimentado por el alumnado.

A través del presente estudio se pretende conocer la relación que existe entre los tipos de motivación (intrínseca y extrínseca) y la AE del alumnado de Educación Primaria, así como analizar las posibles diferencias de los resultados en cuanto a género, con el fin de contrastar los resultados con los obtenidos a través de previas investigaciones similares. Apoyándonos en los estudios revisados, se espera que la motivación extrínseca sea un predictor positivo significativo de la AE, y la motivación intrínseca, un predictor negativo. Asimismo, se hipotetiza un nivel de AE significativamente más elevado en las mujeres que en los varones. Se analizarán también diferencias de género respecto al tipo de motivación. Basándonos en los resultados de Fernandes y Alves (2012), se espera que las mujeres se muestren más motivadas intrínsecamente y los hombres, extrínsecamente.

Material y métodos

Participantes

En el estudio participaron 274 estudiantes ($M_{\text{edad}} = 10.83$; $DT = .69$) de quinto (48.2%) y sexto curso (51.5%) de Educación Primaria, pertenecientes a tres centros escolares de A Coruña, dos de carácter público (71.9%) y uno, privado-concertado (28.1%). 152 (55.5%) sujetos eran varones y 122 (44.5%), mujeres. Los participantes fueron seleccionados a partir de un muestreo por conveniencia, de entre los centros que voluntariamente aceptaron participar en el estudio.

Instrumentos de medida

La motivación fue evaluada mediante el Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA, Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco, & Téllez-Trani, 2016). Este instrumento, de 33 ítems, evalúa dos tipos de motivación, intrínseca (23 ítems; e.g., "Estudio y hago las tareas porque me gusta aprender a resolver los problemas que el profesor(a) me pone en clase") y extrínseca (diez ítems; e.g., "Intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí") en estudiantes de 10 a 17 años, evidenciando adecuadas propiedades psicométricas. En nuestro estudio, este instrumento mostró una consistencia interna de $\alpha = .88$, en motivación intrínseca, y $\alpha = .72$, en motivación extrínseca. Las respuestas de los participantes se registraron en una escala Likert de cinco puntos (1 = Nunca o casi nunca — 5 = Siempre o casi siempre), indicando las puntuaciones más elevadas mayores niveles del constructo a medir.

Para la medición de la ansiedad ante los exámenes se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los Exámenes (Bausela, 2005). Se trata de la adaptación validada al español de la Escala de Ansiedad Debilitadora incluida en el *Achievement Anxiety Test* (AAT, Alpert, & Haber, 1960). El instrumento consta de diez ítems (e.g., "Los nervios durante los exámenes suelen impedirme el hacerlos mejor"), todos ellos redactados en el sentido del constructo a medir. Las respuestas de los participantes se registraron en una escala Likert que oscila entre 1 = Nunca y 5 = Siempre o casi siempre, de tal forma que una mayor puntuación en cada uno de los ítems del instrumento era indicativa de un mayor grado de ansiedad experimentada frente a los exámenes. En este estudio, la consistencia interna del cuestionario fue de $\alpha = .83$, en consonancia con la investigación precedente.

Procedimiento

El estudio ha sido desarrollado en consonancia con los estándares éticos que rigen la Declaración de Helsinki para las investigaciones con seres humanos, con consentimiento informado por parte de todos los participantes. En un primer momento, se contactó con los centros escolares para informarles de los objetivos del estudio y solicitarles su colaboración. Tanto los centros como los padres fueron informados acerca del anonimato y confidencialidad de los datos obtenidos. En aquellos centros que voluntariamente aceptaron formar parte de la investigación, se procedió a informar al alumnado de quinto y sexto curso acerca de las características del estudio, solicitándoseles su participación voluntaria. Los cuestionarios se administraron dentro del horario académico del alumnado, en las propias aulas en las que realizan cotidianamente su actividad escolar.

Análisis de datos

Como análisis preliminares se determinaron los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables del estudio. Posteriormente, se analizaron sus correlaciones (prueba de Pearson). Las diferencias de género en motivación (intrínseca y extrínseca) y en ansiedad ante los exámenes se determinaron mediante la prueba T de Student para muestras independientes. Se estimó también la magnitud del efecto mediante el estadístico d de Cohen. Como criterio de referencia (Cohen, 1988), se considera grande todo efecto igual o superior a $d = .80$; medio, aquel efecto entre $d = .79$ y $d = .50$; y pequeño, el efecto inferior a $d = .50$. Finalmente, el valor predictivo de la motivación (intrínseca y extrínseca) sobre la AE se evaluó mediante un análisis de regresión lineal múltiple. La totalidad de los análisis fueron ejecutados con el programa estadístico SPSS versión 25.

Análisis y resultados

Análisis preliminares

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas, e índices de asimetría y curtosis) y la matriz de correlaciones de las variables del estudio. De acuerdo con los datos reflejados en ella, se observa que la puntuación promedio en motivación intrínseca es alta ($M = 3.99$), siendo algo más moderada la puntuación media en motivación extrínseca ($M = 3.33$). Los niveles promedio en ansiedad ante los exámenes son bajos ($M = 2.07$). En lo que respecta a los indicadores de dispersión (asimetría y curtosis), se observa que todos ellos muestran puntuaciones indicativas de una distribución normal de los datos (Finney & DiStefano, 2006).

Tabla 1

Medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y matriz de correlaciones (N=274)

	1	2	3
1. MO_IN	—		
2. MO_EX	-.44**	—	
3. AE	-.32**	.12*	—
<i>M</i>	3.99	3.33	2.07
<i>DT</i>	.61	.70	.70
<i>Asimetría</i>	-.92	-.40	1.08
<i>Curtosis</i>	1.00	.04	1.27

Nota. MO_IN = Motivación Intrínseca; MO_EX = Motivación Extrínseca; AE = Ansiedad ante los Exámenes. Escala de medida de motivación (1 = *Nunca o casi nunca*, 2 = *Pocas veces*, 3 = *Algunas veces*, 4 = *Muchas veces*, 5 = *Siempre o casi siempre*); Escala de medida de AE (1 = *Nunca*, 2 = *Pocas veces*, 3 = *Algunas veces*, 4 = *Muchas veces*, 5 = *Siempre*).

* $p < .05$; ** $p < .01$

Diferencias de género en motivación y AE

La Tabla 2 muestra las puntuaciones promedio evidenciados por los hombres y mujeres de la muestra en las variables motivación intrínseca, motivación extrínseca y ansiedad frente a los exámenes. Los resultados de la prueba T de Student para muestras independientes muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres en motivación intrínseca, siendo esta mayor entre las mujeres [$t(271) = -2.19, p < .05$]. No obstante, el tamaño de estas diferencias es pequeño ($d = .26$). En el resto de variables evaluadas no se encontraron diferencias estadísticamente significativas asociadas al género.

Tabla 2

Media y desviaciones típicas obtenidas por ambos sexos en motivación intrínseca, motivación extrínseca y ansiedad frente a los exámenes

	Hombres (n = 152)		Mujeres (n = 122)	
	M	DT	M	DT
MO_IN	3.92	.60	4.08	.61
MO_EX	3.39	.69	3.28	.71
AE	2.05	.65	2.09	.77

Nota. MO_IN = Motivación Intrínseca; MO_EX = Motivación Extrínseca; AE = Ansiedad ante los Exámenes. Escala de medida de motivación (1 = *Nunca o casi nunca*, 2 = *Pocas veces*, 3 = *Algunas veces*, 4 = *Muchas veces*, 5 = *Siempre o casi siempre*); Escala de medida de AE (1 = *Nunca*, 2 = *Pocas veces*, 3 = *Algunas veces*, 4 = *Muchas veces*, 5 = *Siempre*).

Capacidad predictiva de la motivación sobre la AE

Los resultados del análisis de regresión lineal múltiple se presentan en la Tabla 3. Tanto la motivación intrínseca como la motivación extrínseca se mostraron como predictores estadísticamente significativos de la AE ($F(2.230) = 20.43, p < .001$). En el caso de la motivación intrínseca, esta se erige en un predictor negativo de la AE, explicando un 43.3% ($p < .001$) del total de la varianza observada en la AE. Por el contrario, la motivación extrínseca constituye un predictor positivo de la AE, explicando un 25% ($p < .001$) de la varianza total. El índice de tolerancia evidenciado por las variables predictoras es alto (.79), lo que indica la ausencia de colinealidad entre ellas y, por ende, la pertinencia del modelo de regresión.

Tabla 3

Resultados del análisis de regresión para la predicción de la ansiedad ante los exámenes

	R ²	β	t	p
Motivación intrínseca	—	-.433	-6.338	< .001
Motivación extrínseca	—	.249	3.647	< .001
Total modelo	.151			< .001

Discusión y conclusiones

En este estudio se pretendía analizar la relación entre el tipo de motivación (intrínseca y extrínseca) y la AE, tomándose en consideración la variable género. En consonancia con los resultados obtenidos por Fernandes y Alves (2012), nuestros hallazgos indican que la motivación intrínseca constituye un predictor negativo de la AE, mientras que la motivación extrínseca actúa como un predictor positivo. Es posible que esta relación entre el tipo de motivación y la AE se explique, al menos en parte, por la fuerte carga emocional que lleva consigo el factor motivacional. De esta forma, las emociones positivas derivadas de la satisfacción por el aprendizaje que caracterizan a la motivación intrínseca inhibirían la experimentación de emociones como la ansiedad en situaciones de evaluación, la cual Pekrun (1992) define como una emoción negativa. En cambio, los estudiantes que estuviesen más motivados extrínsecamente no tendrían como objetivo prioritario la satisfacción por el propio aprendizaje, sino que su meta principal sería externa a esto, como por ejemplo sacar una calificación alta, por lo que la percibirían como una presión añadida.

En lo que respecta a las diferencias de género, se confirma la hipótesis de que las mujeres se encuentran más motivadas intrínsecamente que los hombres. Este dato iría en la línea sugerida por otros trabajos (e.g., Fernandes & Alves, 2012) y apuntaría a que las mujeres tienden a mostrar un interés por el propio proceso de aprendizaje, manifestando más emociones positivas por el hecho de aprender y mejorar sus competencias como aprendices. Sin embargo, en contra de lo hipotetizado, no se han encontrado diferencias de género en cuanto a la motivación extrínseca. Nuestros datos tampoco avalan la existencia de diferencias entre mujeres y hombres respecto a la AE, como habían sugerido otros estudios (Lohbeck et al., 2016; Rodríguez et al., 2014; Torrano-Martínez et al., 2017).

Conviene precisar que los resultados del presente estudio deben ser interpretados con cautela, tomando en consideración algunas limitaciones. Así, el tamaño muestral y el procedimiento de reclutamiento desarrollado restringen la posible generalización de los resultados a la población de estudiantes de Educación Primaria. Futuros trabajos deberán analizar, por tanto, la relación entre motivación y AE utilizando muestras más representativas, teniendo en cuenta variables como el curso, el tipo de centro o el estatus socioeconómico. Asimismo, sería interesante que otros trabajos analizaran el papel ejercido por variables como el rendimiento académico previo o las expectativas de padres y profesorado. Se precisan también nuevos estudios que tomen en cuenta otros tipos de motivación no contempladas en el presente trabajo. La utilización de pruebas de autoinforme puede constituir también un sesgo a la hora de obtener información veraz.

A pesar de las limitaciones reseñadas, a partir de los hallazgos de este estudio pueden derivarse algunas implicaciones educativas de alcance. En este sentido, tanto el profesorado como las familias desempeñan un rol importante en la prevención y reducción de la AE experimentada por el estudiantado de Educación Primaria. En lo que concierne al profesorado, tal y como exponen Rodríguez et al. (2014), el docente debería rehuir de aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que puedan resultar generadores de tensión o angustia para los estudiantes, además de modificar y adaptar su rol en los mismos a través de aquellos principios motivacionales que busquen un aprendizaje cualitativo y significativo. Asimismo, debería también tomar en consideración el principio de la coeducación, el cual aboga por la educación en igualdad entre géneros. En definitiva, así como recalcan Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010),

un gran reto que se le presenta al docente será lograr aquella motivación genuina de sus alumnos por el propio aprendizaje. Por otro lado, el tipo de evaluación tendrá una gran importancia. Mientras que una evaluación final suele favorecer la motivación extrínseca (debido a su relación con la importancia del resultado), la evaluación continua, centrada en el proceso de aprendizaje, sería más favorable para el desarrollo de la motivación intrínseca. Esta última, de acuerdo con González-Torres (1997), no puede ni debe estar basada en la penalización del alumnado, es decir, en ponerlo en foco de aquello que no sabe, sino que tiene que servir para buscar cómo mejorar el aprendizaje de cada estudiante. Otro de los factores relevantes para la reducción de la motivación extrínseca, así como para el aumento de la intrínseca, sería el desarrollo del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). En este proceso, las familias deben desempeñar también un papel fundamental, de forma que debe buscarse un mayor clima colaborativo familia-escuela en aras de favorecer líneas de actuación educativas comunes (Gutiérrez, 2010).

Referencias bibliográficas

- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215. Doi:10.1037/h0045464
- Álvarez, J., Aguilar, J., & Lorenzo, J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354. Doi: 10.1007/BF00844640
- Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14.
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*. 9(31), 553-557. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603117.pdf>
- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Revista de la Escuela de Psicología*, 4(1), 13-18. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/18/18>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Connor, M. J. (2003). Pupil stress and standard assessment tasks (SATs). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(2), 101-107. Doi: 10.1080/13632750300507010
- Fernandes, D., & Alves, M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-USF*, 17(3), 447-455. Doi: 10.1590/S1413-82712012000300011
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and Categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock, & R. O. Mueller (eds.), *Structural equation modeling: a second course* (pp. 269-314). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Freire, C., Ferradás, M. M., Fernández, S., & Barca, E. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Primaria: Diferencias en función del curso y del género. *Publicaciones*, 49(2), 151-168. Doi:10.30827/publicaciones.v49i2.8087

- González-Torres, M. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Ansoáin, Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).
- Gutiérrez, C. (2010). La participación de las familias en los centros educativos canarios. La visión del profesorado y de las familias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 423-431. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832324045.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lohbeck, A., Nitkowski, D., & Petermann, F. (2016). A control-value theory approach: relationships between academic self-concept, interest, and test anxiety in elementary school children. *Child & Youth Care Forum*, 45(6), 887-904. Doi: 10.1007/s10566-016-9362-1
- Martínez-Monteagudo, M., García-Fernández, J. M., & Inglés, C. J. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 47-64. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/560/56025664004.pdf>
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359-376. Doi:10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. En P. A. Schutz, & R. Pekrun (eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). Amsterdam: Academic Press.
- Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V. J., & Téllez-Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(2), 83-105. Doi:10.30552/ejih-pe.v6i2.163
- Rodríguez, A., Dapía, M. D., & López-Castedo, A. (2014). Ansiedad ante los exámenes en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 132-140. Doi:10.17979/reipe.2014.1.2.14
- Rosário, P., Núñez, J. C., Salgado, A., González-Pienda, J. A., Valle, A., Joly, C., & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3523.pdf>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-61. Doi:10.1037//0022-3514.57.5.749
- Torrano-Martínez, R., Ortigosa-Quiles, J. M., Riquelme-Marín, A., & López-Pina, J. A. (2017). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 103-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4771/477152556002.pdf>
- Von der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000-2010. *Psychology in the Schools*, 50, 57-71. Doi:10.1002/pits.21660