

REVISTA ESCRITOS EN SALUD MENTAL 6

Año 4, Volumen 6, Número 2
Noviembre 2026

Autoridades

Consejeros titulares

Presidenta: Lic Natalia Gimeno

Vicepresidenta: Lic. Sol Miculan

Secretaria general: Lic Mariela Travasso

Secretaria de actas: Lic. Soledad Pisello

Tesorero: Lic. Leonardo Di Natale

Consejera Titular: Esp.. Ana Cecilia Vicedo Calderoni

Consejero Titular: Esp. Adrian Rezzoagli

Consejeros suplentes

Lic. Noelia Francisquelo

Lic. Mariana Fornoni

Lic. Maria Sol Martin

Lic. Anabella Porras

Editores y Revisores Científicos

Dr. Diego Argentino

Dr. Pablo Domingo Depaula

Esp. Marianela Fernández

Dra. Analía Verónica Losada

Lic. Maximiliano D. Ribeiro

Título de la publicación: Escritos en Salud Mental
Número de edición: 6
Fecha de publicación: Noviembre de 2026

Publicación del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires

Editores: Dr. Diego Argentino, Dr. Pablo Domingo Depaula, Esp. Marianela Fernández, Dra. Analía Verónica Losada y Lic. Maximiliano D. Ribeiro.

ISSN: 3008-9492

Domicilio legal: Alsina 1778, Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires.

Registro DNDA en trámite

Licencia Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Esta obra se encuentra bajo la licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Registro DNDA en trámite Inscripción de Publicación Periódica
ISSN 3008-9492

Publicación del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires Distrito XIII

La Revista Escritos en Salud Mental forma parte de la Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades.

https://latinrev.flacso.org.ar/revistas

La Revista Escritos en Salud Mental se adjunta alojada en Google Académico.

https://scholar.google.com/citations?user=041iSmkAAAAJ&hl=es



DESPERTAR DE ANSIEDAD, MIEDO Y PÁNICO EN ADOLESCENTES ANTE DESAFÍOS COGNITIVOS. ESTUDIO MIXTO EXPLORATORIO EN EL ÁREA METROPOLITANA DE BUENOS AIRES

THE EMERGENCE OF ANXIETY, FEAR, AND PANIC IN ADOLESCENTS FACING COGNITIVE CHALLENGES: AN EXPLORATORY MIXED-METHODS STUDY IN THE BUENOS AIRES METROPOLITAN AREA

María del Pilar Bianchi

Universidad de Flores

https://orcid.org/0009-0001-6694-056X

Analía Verónica Losada

Universidad de Flores

https://orcid.org/0000-0003-0488-4651

Resumen

La ansiedad relacionada con evaluaciones, exposiciones orales y otras demandas escolares puede afectar el bienestar y la participación de los adolescentes. Este estudio se propuso caracterizar las manifestaciones de ansiedad ante desafíos cognitivos escolares en adolescentes del Área Metropolitana de Buenos Aires y examinar su relación con variables personales y contextuales. Se desarrolló un estudio mixto, no experimental, transversal y exploratorio, con 59 estudiantes de entre 13 y 17 años, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Se administró un cuestionario autoinformado que recopiló datos sociodemográficos, percepciones sobre el contexto educativo, diez ítems adaptados del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo y preguntas abiertas sobre experiencias de ansiedad y estrategias de afrontamiento. Se realizaron análisis descriptivos, comparaciones entre grupos y análisis de contenido inductivo. En promedio, los puntajes se situaron en niveles intermedios dentro de los rangos construidos para el estudio. Las adolescentes obtuvieron un puntaje de ansiedad-rasgo más alto que los varones, aunque este hallazgo debe interpretarse con precaución dado el carácter adaptado del instrumento. Las evaluaciones, las exposiciones orales, la carga académica y el temor al juicio ajeno surgieron como las principales fuentes de malestar; también se identificaron bloqueo cognitivo, síntomas físicos, evitación y una escasez de estrategias formales para regular las emociones. Los resultados sugieren que la ansiedad escolar se configura en la interacción entre interpretaciones individuales, exigencias académicas y relaciones institucionales. Se destaca la necesidad de fortalecer los espacios de escucha, revisar las prácticas evaluativas y desarrollar intervenciones preventivas situadas, sin convertir respuestas contextuales de malestar en diagnósticos clínicos.

Palabras clave: Ansiedad escolar; adolescencia; evaluación académica; ansiedad ante exámenes; afrontamiento; salud mental.

Abstract

Anxiety associated with examinations, oral presentations, and other school demands may interfere with adolescents' well-being and academic participation. This study aimed to characterize manifestations of anxiety when adolescents face cognitive challenges at school in the Buenos Aires Metropolitan Area and to explore their relationship with personal and contextual variables. A mixed-methods, non-experimental, cross-sectional, exploratory study was conducted. Participants were 59 students aged 13 to 17, selected through intentional non-probability sampling. A questionnaire collected sociodemographic information, perceptions of the educational context, ten items adapted from the State-Trait Anxiety Inventory, and open-ended responses concerning anxiety experiences and coping strategies. Descriptive analyses, group comparisons, and inductive content analysis were performed. On average, the reported scores fell within intermediate levels of the ranges constructed for this study. Female adolescents obtained higher trait-anxiety scores than male adolescents, although this finding requires caution because the instrument was adapted and was not used in its standardized form. Examinations, oral presentations, academic workload, and fear of judgment emerged as main sources of distress. Cognitive blocking, physical symptoms, avoidance, and a limited repertoire of formal emotion-regulation strategies were also identified. Findings suggest that school-related anxiety is shaped by interactions among individual interpretations, academic demands, and institutional relationships. Strengthening opportunities for listening and emotional support, reviewing assessment practices, and developing context-sensitive preventive interventions may help address this problem. Such actions should recognize the

educational and relational conditions associated with distress while avoiding the conversion of context-dependent emotional responses into clinical diagnoses without appropriate diagnostic assessment or persistent impairment across settings.

Keywords: school anxiety; adolescence; academic assessment; test anxiety; coping; mental health.

Delimitación del objeto de estudio

La evaluación se constituye como uno de los componentes fundamentales de la vida escolar, ya que cumple funciones pedagógicas, institucionales y de acreditación. Sin embargo, para algunos estudiantes, puede sentirse como una amenaza. Los exámenes escritos, las exposiciones orales, la participación frente al grupo o simplemente la acumulación de tareas pueden generar preocupación anticipatoria, respuestas fisiológicas intensas, temor al juicio ajeno y dificultades para recuperar los conocimientos que ya se habían estudiado. Estas experiencias son especialmente significativas durante la adolescencia, coinciden con cambios corporales, cognitivos y vinculares, además de una creciente sensibilidad hacia la valoración de compañeros y adultos, y la consolidación progresiva de la identidad.

La ansiedad escolar no es una categoría diagnóstica única. En términos amplios, se refiere a las respuestas de activación, preocupación y evitación que surgen o se intensifican ante las demandas escolares. Estas respuestas pueden ser temporales y proporcionales al desafío, pero también pueden volverse tan intensas que interfieren con la atención, la participación, el desempeño o la asistencia. Por eso, es importante diferenciar el malestar situado de los trastornos de ansiedad clínicamente definidos. El nerviosismo antes de un examen, por más intenso que sea, no es suficiente para hablar de un trastorno; se necesita una evaluación

diagnóstica específica y datos sobre la duración, el impacto funcional y las manifestaciones en diferentes contextos (*American Psychiatric Association*, 2022).

El problema es muy relevante tanto para la psicología educacional como para la salud mental, ya que el malestar percibido ante la evaluación no surge sólo del individuo. Factores como las creencias sobre el error, la confianza en las propias capacidades, las expectativas familiares, los métodos de evaluación, la relación con los docentes y el ambiente entre pares pueden influir en conjunto. Abordar la ansiedad únicamente como una debilidad personal puede invisibilizar las condiciones institucionales que incrementan la percepción de amenaza. Sin embargo, atribuir a la escuela todo el malestar tampoco es una solución; esto impediría reconocer las diferencias individuales, las trayectorias previas y los recursos de afrontamiento que posee cada individuo.

El estudio se realizó con la participación de adolescentes de entre 13 y 17 años que asisten a escuelas secundarias, tanto estatales como privadas, en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) durante junio de 2025. Su objetivo general fue caracterizar cómo se manifiesta la ansiedad ante los desafíos cognitivos escolares, combinando dos tipos de información: las tendencias descriptivas del cuestionario y los sentidos expresados en las respuestas abiertas. Entre los objetivos específicos, se buscó describir las percepciones sobre el desempeño, la exigencia y el apoyo recibido; explorar las diferencias en los puntajes construidos para el estudio según el género y el acompañamiento docente; identificar las situaciones que desencadenan la ansiedad, las manifestaciones y las estrategias de regulación; y proponer implicaciones preventivas para las instituciones educativas y sus equipos de orientación.

La pregunta que guió la investigación ha sido conocer ¿cómo se manifiesta la ansiedad ante las evaluaciones y otras demandas cognitivas escolares en un grupo de adolescentes del AMBA, y qué factores personales, relacionales e institucionales están relacionados con sus respuestas? Dado que el estudio tiene un diseño transversal y un muestreo intencional, no se

propuso estimar prevalencias poblacionales ni establecer relaciones causales. En cambio, este estudio ofrece una aproximación exploratoria a un fenómeno situado y proporciona criterios para futuras investigaciones que utilicen instrumentos validados y muestras más amplias.

Adolescencia, regulación emocional y experiencia escolar

La adolescencia es un período heterogéneo donde convergen cambios biológicos, reorganizaciones cognitivas y nuevas demandas sociales. La autonomía va en aumento, pero coexiste con la dependencia de las relaciones familiares e institucionales, mientras que la pertenencia al grupo de pares y la valoración social cobran una importancia significativa. No es una etapa que se considere naturalmente patológica, pero sí es un momento en el que las experiencias de aceptación, fracaso y exposición pueden volverse especialmente intensas. La escuela juega un papel crucial en esta reorganización: es un espacio de aprendizaje, socialización y construcción de expectativas sobre el futuro, pero también un entorno donde el desempeño se vuelve visible y comparable.

La evaluación escolar reúne diversas fuentes que pueden activar la ansiedad: requiere movilizar conocimientos, administrar el tiempo, tolerar la incertidumbre y aceptar que otros juzgarán los resultados. Cuando se percibe la situación como una amenaza al valor personal, en lugar de una instancia acotada de comprobación o aprendizaje, aumenta la probabilidad de que surjan preocupación, tensión y conductas de evitación. Esta ansiedad puede interferir con los recursos cognitivos necesarios para la tarea. Owens et al. (2014) mostraron que la relación entre ansiedad y desempeño depende, entre otros factores, de la capacidad de memoria de trabajo: la preocupación consume recursos de atención que deberían estar disponibles para resolver el problema. Este mecanismo ayuda a entender el fenómeno conocido como “quedarse en blanco”, sin asumir que el estudiante carece de conocimientos.

La literatura suele diferenciar entre ansiedad-estado y ansiedad-rasgo. La primera es una condición emocional transitoria, relacionada con una situación específica; la segunda describe una tendencia relativamente estable a percibir diversas situaciones como amenazantes y a responder con ansiedad (Spielberger, 1983). Esta distinción es útil para reflexionar sobre el entorno escolar: una persona puede experimentar una intensa activación ante una exposición oral sin tener una predisposición ansiosa en otros contextos, mientras que otra puede mostrar una sensibilidad general que también se manifiesta en las evaluaciones. En cualquier caso, ambas dimensiones requieren instrumentos que se administren e interpreten siguiendo los procedimientos psicométricos establecidos.

Los estudios recientes confirman la importancia de la ansiedad en el ámbito educativo. Casares et al. (2024) destacan que tanto la ansiedad como la depresión están ligadas al ajuste psicológico y académico, enfatizando la necesidad de realizar una evaluación temprana que considere los síntomas y el funcionamiento. En el caso de los estudiantes de secundaria, García-Blanc et al. (2025) examinaron la relación entre la ansiedad-estado, el género y el rendimiento académico, y encontraron que este vínculo no se puede reducir a una asociación lineal; es fundamental interpretarlo en función del contexto. En el contexto latinoamericano, Sairitupac Santana et al. (2020) reportaron diferentes niveles de ansiedad ante los exámenes y subrayaron la naturaleza multidimensional de estas respuestas. En conjunto, estos antecedentes respaldan la relevancia del problema.

Interpretación cognitiva, autoeficacia y temor al error

Desde una perspectiva cognitiva, la ansiedad se ve influenciada por las propiedades objetivas de una situación y por cómo la persona valora el peligro y sus propios recursos para afrontarlo. Clark y Beck (2012) argumentaron que la respuesta ansiosa se intensifica cuando se sobreestima la amenaza y se minimiza la capacidad de respuesta. En el entorno escolar, esta configuración puede manifestarse a través de pensamientos como “no voy a poder”, “si me

equivoco van a pensar que no sé nada" o "si desapruebo decepcionaré a mi familia". Estas interpretaciones no son solo frases aisladas: dirigen la atención hacia señales de fracaso, aumentan la vigilancia corporal y fomentan conductas que buscan evitar la situación.

La autoeficacia es un concepto clave para entender este proceso. Bandura (1997) la describe como el conjunto de creencias sobre la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados resultados. Cuando la autoeficacia académica es baja, puede aumentar la percepción de amenaza y disminuir la persistencia ante las dificultades. Sin embargo, las experiencias reiteradas de éxito, la retroalimentación específica y el modelado de estrategias pueden ayudar a fortalecerla. Esto permite evitar una lectura rígida del problema: la confianza para afrontar las evaluaciones se construye a partir de la historia del estudiante y las oportunidades de aprendizaje que brinda el entorno.

El perfeccionismo desadaptativo también puede intensificar la ansiedad, especialmente cuando el error se interpreta como prueba de incapacidad o pérdida de valor. Flett y Hewitt (2002) distinguen entre la búsqueda de estándares elevados y las preocupaciones perfeccionistas ligadas a la autocrítica, el temor a la evaluación y la discrepancia persistente entre las expectativas y el desempeño. En entornos escolares competitivos o enfocados únicamente en las calificaciones, estas preocupaciones pueden intensificarse. El problema radica en convertir la búsqueda de buenos resultados en una condición para sentirse valioso o aceptado.

La ansiedad ante las exposiciones orales añade una dimensión social. El estudiante no solo tiene que recordar y organizar los contenidos; también es consciente de que está siendo observado. Los modelos cognitivo-conductuales de ansiedad social indican que el temor a la evaluación negativa incrementa la autoobservación, la interpretación catastrófica de los signos corporales y el uso de conductas de seguridad que dificultan una participación espontánea (Rapee & Heimberg, 1997). En el aula, evitar mirar al público, hablar demasiado rápido, faltar

el día de una presentación o delegar la exposición a sus compañeros puede aliviar el malestar inmediato, pero también impide las experiencias correctivas y mantiene el ciclo de ansiedad.

Exigencias escolares, vínculos y prácticas evaluativas

Las interpretaciones individuales son el resultado de escenarios específicos. La forma en que se comunican los exámenes, la coordinación entre las diferentes materias, la posibilidad de recibir retroalimentación y el trato que recibe el error impactan en cómo se experimenta la evaluación. Cuando el resultado se presenta como un juicio global sobre el estudiante, la sensación de amenaza puede aumentar; en cambio, contar con criterios claros, oportunidades de revisión y devoluciones centradas en el proceso ayudan a que la dificultad se perciba de manera más manejable.

El acompañamiento docente también puede funcionar como un recurso protector, aunque no se limita a la disponibilidad declarada. Implica la posibilidad de pedir ayuda sin temor a ser ridiculizado, recibir explicaciones accesibles, anticipar las modalidades de evaluación y reconocer las señales de sobrecarga. Un estudiante puede decir que sus docentes lo acompañan "a veces" y, aun así, no tener una figura adulta a quien recurrir cuando el malestar se intensifica.

Las expectativas familiares siguen una dinámica similar. El apoyo académico puede amortiguar el estrés cuando ofrece contención, organización y reconocimiento del esfuerzo, pero también puede convertirse en presión si se combina con comparaciones, exigencias rígidas o miedo a decepcionar. En este estudio, la mayoría de los participantes mencionó contar con apoyo familiar, pero las preguntas abiertas revelaron que apoyo y presión no son categorías que se excluyan mutuamente. Una misma familia puede ayudar con las tareas y, al mismo tiempo, transmitir expectativas que se sienten como excesivas.

La evaluación debe entenderse, entonces, como una práctica pedagógica y relacional. Una mirada exclusivamente clínica podría individualizar las respuestas que, en realidad, están

influenciadas por la organización escolar. Sin embargo, reconocer la dimensión institucional no implica que toda evaluación sea perjudicial, ni que se deba eliminar la exigencia. Se trata de examinar si las demandas son previsibles, proporcionadas y están acompañadas de condiciones que permitan aprender de los errores. También es crucial evitar que la promoción del bienestar se reduzca a enseñar técnicas de relajación mientras se mantienen las prácticas que generan sobrecarga o humillación.

Afrontamiento y prevención en la escuela

El afrontamiento implica un conjunto de esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales que ayudan a manejar las demandas percibidas como estresantes. Durante la adolescencia, pueden coexistir las estrategias de aproximación, como buscar ayuda, planificar, respirar, reformular pensamientos, junto con respuestas evitativas, como postergar, ausentarse, aislarse o abandonar la tarea. Compas et al. (2001) advierten que la utilidad de una estrategia depende de su adecuación al tipo de estresor y de la posibilidad real de modificarlo. Por ejemplo, la distracción puede disminuir la activación momentáneamente, pero es insuficiente si se convierte en un sustituto habitual de la preparación o la búsqueda de apoyo.

En los últimos años se difundieron programas escolares de atención plena o mindfulness. Estas iniciativas entrenan la atención al presente y fomentan una actitud menos reactiva ante pensamientos y sensaciones (Kabat-Zinn, 2003). La revisión de Zenner et al. (2014) encontró efectos favorables, sobre todo en las variables cognitivas y en la resiliencia al estrés, aunque destacó una heterogeneidad metodológica. Por eso, el mindfulness puede considerarse una herramienta posible dentro de intervenciones más amplias. En este estudio, no se implementó ninguna intervención; las preguntas sobre el tema solo permitieron relevar los conocimientos y los intereses de los participantes.

Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) juegan un papel fundamental en varios niveles: desde detectar y escuchar a los estudiantes que atraviesan episodios de malestar; hasta la articulación con docentes y familias. También organizan talleres de educación emocional, establecen criterios de derivación cuando se sospecha un cuadro clínico, y ofrecen asesoramiento sobre las prácticas institucionales. Es importante destacar que la prevención no debe ser una responsabilidad exclusiva del EOE; requiere el compromiso de la dirección, los docentes y toda la comunidad educativa. Su contribución específica radica en integrar la comprensión subjetiva del malestar con las condiciones pedagógicas y relacionales en las que se manifiesta.

El enfoque adoptado en este artículo conecta tres dimensiones. La primera es cognitiva, donde se consideran las valoraciones de amenaza, la autoeficacia y el miedo a cometer errores. La segunda es relacional, abarcando las expectativas familiares, el juicio de los pares y el acompañamiento adulto. La tercera es institucional, que se centra en cómo se organizan las demandas y las prácticas evaluativas. Esta integración permite interpretar los datos sin atribuir toda la ansiedad a características individuales, evitando que la escuela sea concebida como una causa única y homogénea.

Diseño y método

Diseño

Se realizó un estudio mixto, que incluyó un componente cuantitativo descriptivo y comparativo, así como un componente cualitativo exploratorio. El diseño fue no experimental, transversal y de campo: los datos se recolectaron en un solo momento, sin manipular las variables. La integración se produjo en la interpretación, al contrastar las tendencias del cuestionario con las situaciones y significados que surgieron en las respuestas abiertas. Esta

estrategia resultó ser adecuada para un objeto de estudio que combina la intensidad autoinformada con las experiencias situadas (Losada et al., 2022).

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 59 adolescentes de entre 13 y 17 años que cursaban sus estudios secundarios en instituciones estatales y privadas del AMBA en junio de 2025. Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, contactando a docentes, directivos, profesionales de orientación y familias. Los criterios de inclusión fueron tener entre 13 y 17 años, asistir a una escuela secundaria en el área definida, y contar con el consentimiento del adulto responsable, así como el asentimiento del adolescente. Se excluyeron los cuestionarios incompletos y los casos que no contaban con la autorización correspondiente.

De los participantes, 34 se identificaron con el género femenino (57,6 %) y 24 con el masculino (40,7 %); una persona eligió una opción diferente o prefirió no informarla (1,7 %), por lo que las comparaciones binarias por género incluyeron 58 casos. En cuanto a la edad, 31 participantes tenían 13 años (52,5 %), ocho tenían 14 años (13,6 %), 15 tenían 15 años (25,4 %), dos tenían 16 años (3,4 %) y tres tenían 17 años (5,1 %). Así, el 91,5 % de la muestra se concentró entre los 13 y los 15 años.

Instrumento

Se administró un cuestionario autoinformado de 26 preguntas a través de Google Forms, organizado en cuatro secciones. La primera abarcó la edad, el género, la convivencia, el apoyo escolar externo y el apoyo familiar. La segunda exploró el desempeño autopercibido, el acompañamiento docente, la comodidad para participar y la exigencia escolar. La tercera incluyó diez enunciados con cuatro opciones de respuesta, de 1 (nada) a 4 (mucho), seleccionados y adaptados del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI; Spielberger,

1983), además de una pregunta abierta sobre las situaciones que les generan miedo, ansiedad o nerviosismo. La cuarta sección indagó sobre el conocimiento de mindfulness, el uso de estrategias de regulación, el interés en espacios escolares y las propuestas de apoyo.

Los diez enunciados abordaron la tranquilidad, el nerviosismo, la inquietud, la tensión, la concentración, las sensaciones físicas, la relajación, el miedo a equivocarse, el agobio y la seguridad. A partir del análisis original, se construyeron dos puntajes: la ansiedad-estado, con un rango teórico de 8 a 32; y la ansiedad-rasgo, con un rango de 2 a 8. Es importante destacar que esta versión no es equivalente al STAI completo y, en esta muestra, no se realizó un estudio de validez y confiabilidad que habilite el uso de normas, percentiles o puntos de corte clínicos del instrumento original. Por esta razón, en el artículo se la denomina un conjunto breve de ítems adaptados, y sus puntajes deben interpretarse únicamente como indicadores exploratorios internos.

Las preguntas abiertas incluidas en el análisis solicitaban identificar las fuentes de presión escolar, describir una experiencia intensa de ansiedad o nerviosismo, señalar las estrategias utilizadas para calmarse y proponer acciones que la escuela podría implementar.

Procedimiento y consideraciones éticas

Se estableció contacto con los representantes de las instituciones y las familias para explicar los objetivos y las condiciones de participación. Una vez obtenido el consentimiento informado de madres, padres o tutores, así como el asentimiento de los adolescentes, se envió el enlace al formulario. La participación fue voluntaria, anónima y sin compensación; no se solicitaron nombres en la matriz de respuestas. Se comunicó que era posible abandonar la actividad en cualquier momento y que los resultados se presentarían de manera agregada.

El estudio se comprometió a seguir los principios de autonomía, privacidad, confidencialidad y a proteger a los participantes menores de edad. Los formularios de consentimiento explicitaron el propósito académico de la investigación, la posibilidad de su difusión científica

y los datos de contacto institucional. La información se almacenó en dispositivos seguros. Dado el carácter no clínico del relevamiento, las respuestas no se usaron para emitir diagnósticos individuales.

Análisis de datos

Se calcularon las frecuencias y porcentajes para las variables sociodemográficas y escolares. Para los dos puntajes que se construyeron con ítems adaptados, se reportaron medias y se realizaron comparaciones usando pruebas *t* para muestras independientes, según el género y el acompañamiento docente. El contraste de género incluyó 58 participantes, mientras que el de acompañamiento docente abarcó a 59. Se estableció un nivel de significación de .05 y, para la diferencia de género en ansiedad-rasgo, se reportó el tamaño del efecto utilizando *d* de Cohen.

Las respuestas abiertas se analizaron a través de un análisis de contenido temático de orientación inductiva, siguiendo los lineamientos de Bardin (1996) y Krippendorff (2018). Se identificaron las unidades de sentido, se agruparon las recurrencias y se construyeron categorías para cada pregunta. El análisis se llevó a cabo de manera manual.

Además, se realizó un análisis exploratorio de las diferencias en los indicadores adaptados de ansiedad según la percepción de las exigencias escolares. Dado que esta variable se dividió en tres grupos independientes: “no”, “a veces” y “sí”, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Los puntajes de ansiedad-estado y ansiedad-rasgo se analizaron por separado, con un nivel de significación de .05.

Resultados y discusión de resultados

Características de la muestra y percepción del contexto escolar

Todos los participantes indicaron convivir con su familia. Un 84,7 % no recibía apoyo pedagógico fuera del entorno escolar, mientras que un 15,3 % contaba con clases particulares o algún otro tipo de acompañamiento. En lo que respecta al apoyo familiar, 44 adolescentes afirmaron recibirlo (74,6 %), 14 señalaron que lo recibían "a veces" (23,7 %) y solo uno indicó que no lo recibía (1,7 %). La mayoría de las respuestas se concentraron en las primeras categorías, lo que dificultó realizar comparaciones estadísticas informativas entre los grupos.

En general, la percepción del desempeño fue positiva: 12 participantes lo calificaron como "muy bueno" (20,3 %), 37 como "bueno" (62,7 %), ocho como "regular" (13,6 %) y dos como "malo" (3,4 %). Estos datos sugieren que la ansiedad no se limitó a aquellos que se consideraban estudiantes de bajo rendimiento.

En cuanto al acompañamiento docente, 15 adolescentes dijeron sentirse "siempre" acompañados (25,4 %), mientras que 44 optaron por "a veces" (74,6 %); nadie eligió "nunca". Aunque no hubo respuestas negativas extremas, esto no significa que el apoyo fuera suficiente: el predominio de "a veces" sugiere una disponibilidad percibida como intermitente, lo cual cobra sentido al considerar las solicitudes de escucha que surgieron en las respuestas abiertas.

La participación oral mostró una mayor heterogeneidad. Veintisiete estudiantes se sentían "cómodos o seguros" al participar (45,8 %), 23 solo "a veces" (39,0 %) y nueve no se sentían cómodos (15,3 %); en total, el 54,3 % expresó algún grado de inseguridad o variabilidad. En cuanto a las exigencias, 13 las consideraron "demasiado altas" (22,0 %), 26 eligieron "a veces" (44,1 %) y 20 respondieron que "no" (33,9 %). Dos tercios de la muestra percibieron sobrecarga al menos en algunas ocasiones.

Tabla 1 Características personales y percepciones escolares de la muestra (N = 59)

Variable	Categoría	n	%
Género	Femenino	34	57,6
	Masculino	24	40,7
	Otra opción o sin información	1	1,7
Apoyo escolar externo	Sí	9	15,3
	No	50	84,7
Apoyo familiar académico	Sí	44	74,6
	A veces	14	23,7
	No	1	1,7
Desempeño autopercibido	Muy bueno	12	20,3
	Bueno	37	62,7
	Regular	8	13,6
	Malo	2	3,4
Acompañamiento docente	Siempre	15	25,4
	A veces	44	74,6
Comodidad al participar	Sí	27	45,8
	A veces	23	39,0

	No	9	15,3
Exigencias demasiado altas	Sí	13	22,0
	A veces	26	44,1
	No	20	33,9

Nota. Los porcentajes pueden presentar diferencias de redondeo. El desempeño corresponde a una autoevaluación y no a calificaciones escolares.

Esta combinación entre el desempeño favorable y el malestar frente a determinadas demandas se alinea con la idea de que la ansiedad evaluativa no es un indicador directo de falta de preparación. Un estudiante puede obtener buenos resultados y mantenerlos gracias a altos niveles de preocupación, sobreesfuerzo o miedo al error; también puede sentirse competente en las tareas escritas, pero vulnerable en las exposiciones públicas. Por eso, la identificación institucional no debería basarse únicamente en las bajas calificaciones.

Exigencias escolares e indicadores de ansiedad

Como se muestra en la Tabla 2, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la ansiedad-estado según la percepción de las exigencias escolares, $H(2) = 10,16$, $p = .006$. Las medias fueron más altas entre aquellos que consideraron que las exigencias eran demasiado elevadas, ya sea “siempre” o “algunas veces”. En cuanto a la ansiedad-rasgo, en cambio, no se hallaron diferencias significativas, $H(2) = 1,81$, $p = .405$.

Tabla 2 *I*ndicadores adaptados de ansiedad según percepción de las exigencias escolares

Indicador	No (n = 20), M (DE)	A veces (n = 26), M (DE)	Sí (n = 13), M (DE)	H(2)	p
Ansiedad-estado	15,15 (3,51)	18,27 (3,56)	19,23 (4,64)	10,16	.006
Ansiedad-rasgo	4,95 (1,28)	5,38 (1,55)	5,54 (1,71)	1,81	.405

Nota. H = estadístico de la prueba de Kruskal-Wallis. Los puntajes proceden de una selección adaptada de ítems y deben interpretarse únicamente como indicadores exploratorios internos, no como medidas clínicas.

El hecho de que la diferencia solo se presente en la ansiedad-estado es coherente con el carácter situacional de este indicador. La percepción de sobrecarga podría estar relacionada con una mayor activación emocional ante demandas escolares concretas, sin que esto implique necesariamente una tendencia estable a experimentar ansiedad. Este hallazgo complementa las respuestas abiertas sobre la acumulación de evaluaciones, la falta de tiempo y la cantidad de tareas. Sin embargo, el diseño transversal no permite determinar si la percepción de las exigencias aumenta la ansiedad, si los estudiantes más ansiosos interpretan las demandas como más intensas, o si ambas variables están influenciadas por otros factores. Además, el contraste global no aclara entre qué pares específicos de grupos se encuentran las diferencias.

Indicadores exploratorios de ansiedad

El puntaje promedio de ansiedad-estado fue de 17,42, dentro de un rango construido que va de 8 a 32. Para la ansiedad-rasgo, la media se situó en 5,27, en un rango de 2 a 8. Ambos valores se encontraron en niveles intermedios de los rangos establecidos por el estudio. Es importante señalar que estos resultados no reflejan prevalencias ni categorías clínicas, la versión utilizada del STAI fue reducida y reorganizada, y no se evaluaron sus propiedades psicométricas.

Al comparar por género, las adolescentes mostraron una media de ansiedad-estado de 18,15 (DE = 4,47), mientras que los varones presentaron 16,21 (DE = 3,24). Sin embargo, esta diferencia no fue estadísticamente significativa, t(aprox. 38) = -1,91, p = .061. En el caso de la ansiedad-rasgo, las mujeres tuvieron una media de 5,62 (DE = 1,35) y los varones de 4,71 (DE = 1,55); aquí sí se encontró una diferencia significativa, t(aprox. 40) = -2,32, p = .025, con un tamaño del efecto moderado (d = 0,64). Cabe mencionar que el caso de quien no se identificaba con ninguna de las dos categorías binarias fue excluido de estos análisis.

En cuanto al acompañamiento docente, quienes respondieron "siempre" obtuvieron una media de 16,60 (DE = 4,14) en ansiedad-estado, mientras que quienes respondieron "a veces" alcanzaron 17,70 (DE = 4,10); esta diferencia tampoco fue significativa, t(aprox. 27) = -0,90, p = .380. En la ansiedad-rasgo, las medias fueron de 4,87 (DE = 1,19) y 5,41 (DE = 1,57), respectivamente, sin diferencias significativas, t(aprox. 23) = -1,40, p = .171.

Tabla 3 Comparaciones informadas para los indicadores adaptados de ansiedad

Indicador	Grupo 1, M (DE), n	Grupo 2, M (DE), n	t	p
Ansiedad-estado por género	Masculino: 16,21 (3,24), 24	Femenino: 18,15 (4,47), 34	-1,91	.061
Ansiedad-rasgo por género	Masculino: 4,71 (1,55), 24	Femenino: 5,62 (1,35), 34	-2,32	.025
Ansiedad-estado por acompañamiento docente	Siempre: 16,60 (4,14), 15	A veces: 17,70 (4,10), 44	-0,90	.380

Ansiedad-rasgo por acompañamiento docente	Siempre: 15	4,87 (1,19),	A veces: 44	5,41 (1,57),	-1,40 .171

Nota. Los puntajes proceden de una selección adaptada de ítems y no deben interpretarse con normas clínicas del STAI. Para ansiedad-rasgo por género se informó *d* de Cohen = 0,64.

La diferencia observada entre géneros coincide con investigaciones que reportan que las adolescentes mujeres tienden a reportar niveles más altos de ansiedad autoinformada. Sin embargo, esto no es suficiente para concluir que el género sea la causa, ni que todas las adolescentes estén igualmente expuestas. Pueden influir factores como las pautas de socialización emocional, la disposición a informar el malestar, las experiencias previas de evaluación y otras variables no medidas. Además, el puntaje de ansiedad-rasgo se construyó a partir de sólo dos ítems, por lo que este hallazgo debe considerarse como una señal exploratoria que necesita ser confirmada con una escala validada.

Por otro lado, la ausencia de diferencias significativas en relación al acompañamiento docente no implica que esta relación sea irrelevante. La variable solo tuvo dos grupos efectivos y se midió con una pregunta general. En contraste, las respuestas cualitativas revelaron que los participantes valoraban formas específicas de apoyo, como la escucha activa, la organización de tareas, técnicas concretas y espacios de contención, que una opción global no logra captar. Este contraste ilustra uno de los beneficios del enfoque mixto: un resultado estadístico que parece nulo puede coexistir con demandas que son cualitativamente relevantes.

Situaciones desencadenantes y experiencias subjetivas

Las evaluaciones y los exámenes fueron la fuente de presión mencionada con mayor frecuencia. Respuestas como “las pruebas me ponen muy nerviosa” o “los exámenes son lo que más me estresa” condensan una asociación directa entre la evaluación y la activación emocional. Las exposiciones orales formaron un segundo núcleo: “hablar delante de la clase

me da ansiedad". Además, aparecieron la cantidad de tareas, la necesidad de estudiar varios contenidos al mismo tiempo, los conflictos con compañeros y las expectativas de los docentes o de las familias.

Al pedirles que describieran una situación concreta, los participantes volvieron sobre los exámenes, las exposiciones orales y el temor a desaprobar. Una expresión recurrente fue el bloqueo: "en los exámenes me pongo muy nerviosa y me bloqueo". Esta experiencia puede entenderse a través de cómo la preocupación interfiere con la memoria de trabajo (Owens et al., 2014). El estudiante destina parte de sus recursos atencionales a controlar pensamientos sobre el fracaso, a observar los síntomas corporales o a anticipar la evaluación ajena, lo que le deja menos capacidad para organizar la respuesta.

Los relatos también incluyeron problemas interpersonales, exclusión y situaciones de hostigamiento, lo que amplía el enfoque más allá de los exámenes. La escuela es un escenario social, y la evaluación se desarrolla dentro de una red de relaciones. Hablar frente a los compañeros puede activar el miedo al ridículo; una dificultad académica puede vivirse como una amenaza cuando el grupo no se percibe como seguro. La ansiedad por el desempeño y la ansiedad social pueden superponerse, aunque este enfoque no permite diferenciarlas clínicamente.

El miedo al error apareció asociado con las autovaloraciones negativas y con las expectativas externas. Desde la perspectiva del modelo cognitivo, estas respuestas pueden entenderse como el resultado de una valoración en la que se exagera la probabilidad o el costo del fracaso, mientras se subestiman los recursos de afrontamiento (Clark & Beck, 2012). Sin embargo, estos relatos no deberían interpretarse solo como distorsiones internas: si el error estuvo acompañado de burlas, sanciones o comparaciones, la percepción de amenaza puede estar respaldada por experiencias reales. Es fundamental que la intervención explore esa historia particular antes de intentar modificar los pensamientos.

Tabla 4 *Categorías construidas a partir de las respuestas abiertas*

Eje	Categorías principales	Ejemplos de respuestas
Fuentes de presión	Evaluaciones; exposición oral; carga académica; conflictos entre pares; exigencias adultas	"Los exámenes son lo que más me estresa"; "Hablar delante de la clase me da ansiedad"
Situaciones de ansiedad	Bloqueo en exámenes; hablar en público; temor a desaprobar; exclusión u hostigamiento	"En los exámenes me pongo muy nerviosa y me bloqueo"; "Cuando no entendía una materia y tenía miedo de desaprobar"
Estrategias utilizadas	Distracción; apoyo social; autoinstrucciones; respiración; evitación; ausencia de estrategias	"Escucho música"; "Lo hablo con mi mamá o amigas"; "No tengo ninguna técnica"
Demandas a la escuela	Talleres; escucha y apoyo emocional; coordinación de exigencias; respiración y organización; espacios de contención	"Hacer talleres para aprender a relajarse"; "Que haya un lugar para hablar si uno se siente mal"

Nota. Los ejemplos se reproducen de manera breve y anónima. Las categorías describen recurrencias del corpus.

Estrategias de afrontamiento y demandas institucionales

El conocimiento sobre mindfulness fue limitado o superficial. Aquellos que reconocían el término lo asociaban principalmente con la meditación, la respiración o la búsqueda de tranquilidad. Este hallazgo sugiere que la técnica no formaba parte de un repertorio compartido en las escuelas, aunque no permite determinar si sería aceptable o efectiva para todos. A pesar de esto, la mayoría mostró interés en que las escuelas ofrecieran espacios para aprender a manejar el estrés.

Las estrategias espontáneas incluyeron escuchar música, usar el teléfono, hablar con familiares o amigos, recordarse a sí mismos que debían calmarse, respirar profundamente y aislarse. Algunas respuestas combinaron la regulación emocional con el apoyo social, mientras que otras reflejaron evitación o ausencia de recursos: “no tengo ninguna técnica”. Esta diversidad coincide con la distinción entre las respuestas que favorecen la aproximación al problema y aquellas estrategias que buscan reducir la activación inmediata sin modificar la situación (Compas et al., 2001).

La distracción no debería calificarse automáticamente como inadecuada: puede ser una pausa necesaria cuando la activación impide pensar con claridad. El problema aparece cuando la distracción se convierte en la única respuesta y termina postergando indefinidamente la preparación o evitando la evaluación. De manera similar, aunque respirar de forma consciente puede ayudar a reducir la intensidad fisiológica, no sustituye la enseñanza de técnicas de estudio, la coordinación institucional ni la intervención ante situaciones de hostigamiento.

Las propuestas de los adolescentes se agruparon en cuatro áreas principales. Primero, solicitaron talleres o charlas para aprender estrategias concretas. En segundo lugar, pidieron adultos dispuestos a escuchar sin juzgar. Tercero, señalaron la necesidad de una mejor organización de las tareas y evaluaciones. Y, por último, mencionaron la importancia de contar con espacios físicos o institucionales a los que acudir cuando el malestar se vuelve abrumador. Estas demandas reflejan que los participantes no ubicaron toda la solución dentro de sí mismos; en cambio, abogaron por cambios en la relación pedagógica y en la organización escolar.

Estos hallazgos respaldan una estrategia de prevención en varios niveles. A nivel universal, la escuela puede explicitar los criterios de evaluación, coordinar cronogramas, diversificar las modalidades y enseñar recursos básicos de planificación y regulación. A nivel selectivo, puede ofrecer grupos o talleres para los estudiantes que experimentan un temor persistente ante

exposiciones o exámenes. Y a nivel indicado, el EOE puede evaluar las situaciones de deterioro significativo, trabajar con las familias y, cuando sea necesario, articular una derivación clínica. Esta gradación evita minimizar el sufrimiento y patologizar cualquier respuesta de nerviosismo.

El mindfulness podría ser una herramienta posible en el primer o segundo nivel, siempre que se implemente con objetivos claros, de manera voluntaria y se evalúen sus efectos. La evidencia disponible hasta ahora es alentadora, aunque heterogénea (Zenner et al., 2014). Implementarlo sin revisar los calendarios saturados, las prácticas humillantes o la falta de apoyo trasladaría al estudiante la responsabilidad de adaptarse a situaciones evitables. Una intervención integral necesita combinar recursos individuales con cambios a nivel institucional.

Integración de los hallazgos

La convergencia principal entre los componentes cuantitativos y cualitativos se encuentra en la importancia de la evaluación y la exposición. Dos tercios de los participantes percibieron que las exigencias eran demasiado altas “siempre” o “a veces", y más de la mitad manifestó sentir inseguridad al participar, al menos de vez en cuando. Las respuestas abiertas aclararon el origen de estas percepciones: miedo a equivocarse, quedarse en blanco, ser juzgado, desaprobar o decepcionar.

También se identificó una tensión entre el apoyo declarado y la necesidad de contención. La mayoría informó contar con apoyo familiar, y todos indicaron que recibían algún tipo de acompañamiento docente, al menos ocasionalmente. Sin embargo, los relatos reclamaron más escucha y disponibilidad. Esta aparente contradicción podría sugerir que el apoyo general no siempre cubre los episodios específicos de ansiedad, y también indica que las preguntas cerradas tienden a simplificar relaciones ambivalentes. Un docente puede ser accesible en lo

académico, pero no en lo emocional; una familia puede ayudar, pero al mismo tiempo ejercer presión.

El estudio no permite confirmar que la ansiedad haya afectado el rendimiento: la mayoría de los participantes calificó su desempeño como “bueno” o “muy bueno”, y no se analizaron las calificaciones. Sin embargo, se observa una interferencia subjetiva, que se manifiesta en bloqueos, dificultades para concentrarse, evitación y miedo. Esto es relevante, aunque no se traduzca de inmediato en notas bajas, ya que puede incrementar el costo emocional de mantener la escolaridad y limitar la participación.

En resumen, los datos son compatibles con un modelo en el que la ansiedad escolar surge de la interacción entre la valoración cognitiva, la sensibilidad al juicio y las condiciones institucionales. Los puntajes exploratorios ofrecen una perspectiva cuantitativa; mientras que las respuestas abiertas ilustran cómo se encarna el malestar en situaciones concretas. Ninguno de los componentes, por sí solo, permite generalizaciones amplias; sin embargo, juntos proporcionan una base para formular hipótesis más precisas y guiar acciones preventivas.

Conclusiones, limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Este estudio permitió caracterizar las experiencias de ansiedad relacionadas con las evaluaciones, las exposiciones orales, la carga académica y las relaciones interpersonales en un grupo de adolescentes del AMBA. El malestar se manifestó a través de una preocupación anticipatoria, miedo al error y al juicio, bloqueos cognitivos, síntomas físicos y conductas de evitación. Al mismo tiempo, los participantes reportaron un repertorio desigual de estrategias de afrontamiento: algunos optaron por la respiración, las autoinstrucciones o el apoyo social, mientras que otros mencionaron la distracción, el aislamiento o incluso la escasez de estrategias.

Los indicadores cuantitativos se situaron en los rangos intermedios construidos para el estudio. La diferencia en la ansiedad-rasgo según el género es un hallazgo preliminar, no una conclusión clínica. Aunque el acompañamiento docente general no mostró diferencias significativas, las respuestas abiertas revelaron demandas concretas de escucha, organización y apoyo emocional. Esta combinación confirma la utilidad de integrar tanto información numérica como narrativa al estudiar experiencias escolares complejas.

El análisis exploratorio de las exigencias escolares también sugiere que el malestar tiene un carácter contextual. Los adolescentes que percibieron las demandas como excesivas, "siempre" o "a veces", presentaron valores más altos de ansiedad-estado en comparación con aquellos que no las consideraron excesivas, aunque no se encontraron diferencias en la ansiedad-rasgo. Este hallazgo sugiere que la organización y la intensidad percibida de las demandas escolares podrían ser dimensiones relevantes para la prevención institucional, aunque no permite establecer una relación causal y es necesario contrastar estos resultados con instrumentos validados, muestras más amplias y diseños longitudinales.

La principal implicancia de este trabajo consiste en evitar dos reducciones. La primera sería individualizar el problema, como si los adolescentes debieran aprender a manejar sus emociones sin considerar el contexto. La segunda sería atribuir toda la ansiedad a la evaluación, ignorando las diferencias individuales o los posibles cuadros clínicos. Las escuelas tienen la oportunidad de trabajar las condiciones modificables: la claridad de las consignas, la coordinación de los calendarios, las modalidades de retroalimentación, el trato de los errores, la disponibilidad de apoyo y, al mismo tiempo, establecer criterios para detectar y derivar situaciones que necesiten atención especializada.

Los EOE ocupan una posición estratégica para articular estos niveles. Pueden promover espacios para hablar abiertamente, ofrecer psicoeducación, acompañar a los docentes en el reconocimiento de las señales de malestar y colaborar con las familias cuando las expectativas

se convierten en una fuente de presión. Prácticas como la respiración o la atención plena pueden complementar estas acciones, pero no deberían presentarse como un tratamiento suficiente ni como una intervención validada por este estudio, ya que no se implementaron ni se evaluaron.

Es importante considerar estas conclusiones a la luz de varias limitaciones. La muestra fue pequeña, intencional y circunscrita al AMBA. El diseño transversal impide establecer direccionalidad o causalidad. Todas las variables se obtuvieron a través de autoinformes, que pueden estar influenciados por la deseabilidad social, la memoria y las diferencias en la interpretación de las preguntas. No se relevaron las calificaciones, el ausentismo ni las evaluaciones de docentes o familias, por lo que el rendimiento se consideró desde la perspectiva de los estudiantes.

La limitación más significativa se refiere al instrumento utilizado. Se emplearon diez ítems adaptados del STAI y se construyeron puntajes reducidos sin un análisis psicométrico específico. Por lo tanto, no corresponde aplicar las normas del STAI completo, establecer prevalencias ni interpretar los resultados como indicadores diagnósticos.

Las futuras investigaciones deberían diferenciar claramente entre la ansiedad relacionada con los exámenes, la ansiedad social y los síntomas generales. Utilizar una muestra probabilística o estratificada permitiría comparar diferentes tipos de gestión, así como las edades, los años escolares y las condiciones socioeconómicas. Además, los diseños longitudinales podrían examinar cómo varía el malestar a lo largo del ciclo lectivo, especialmente antes y después de los períodos de evaluación.

El componente cualitativo podría enriquecerse a través de entrevistas individuales o grupos focales que indaguen en situaciones de evaluación, las respuestas de los docentes, las expectativas familiares y las experiencias de apoyo. Sería especialmente valioso incorporar la perspectiva de los docentes, las familias y los profesionales de los EOE.

A pesar de sus limitaciones, este estudio resalta que la ansiedad frente a las demandas escolares merece ser escuchada antes de que se convierta en retraimiento, ausencias o sufrimiento sostenido. El desafío consiste en construir un entorno donde la evaluación no se perciba como una amenaza al valor personal. Una escuela sensible a la salud mental combina exigencia con previsibilidad, retroalimentación, derecho al error y vínculos de apoyo disponibles.

Referencias

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2.ª ed.). Akal.

Casares, M., Díez-Gómez, A., Pérez-Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2024). Ansiedad y depresión en contextos educativos: prevalencia, evaluación e impacto en el ajuste psicológico. *Revista de Psicodidáctica, 29*(1), 1–8. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.002

Clark, D. A., & Beck, A. T. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad: Ciencia y práctica*. Desclée de Brouwer.

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin, 127*(1), 87–127. https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5–31). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10458-001

García-Blanc, N., Gomis, R., Ros-Morente, A., & Filella, G. (2025). Explorando la relación entre ansiedad estado, género y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. *Estudios sobre Educación, 49*, 193–213. https://doi.org/10.15581/004.49.009

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE.

Losada, A. V., Zambrano Villalba, C., & Marmo, J. (2022). Clasificación de métodos de investigación en psicología. *Psicología UNEMI, 6*(11), 13-31. https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp13-31p

Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2014). When does anxiety help or hinder cognitive test performance? The role of working memory capacity. *British Journal of Psychology, 105*(1), 92–101. https://doi.org/10.1111/bjop.12009

Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy, 35*(8), 741–756. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00022-3

Sairitupac Santana, S., Varas Loli, R., Nieto Gamboa, J., Silva Narvaste, B., & Rodríguez Taboada, M. (2020). Niveles de ansiedad de estudiantes frente a situaciones de exámenes: Cuestionario CAEX. *Propósitos y Representaciones, 8*(3), e787. https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.787

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*, Article 603. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603