

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19

Octaedro 
Editorial

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE
Vicerectorat de Transformació Digital
Vicerrectorado de Transformación Digital
Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación

Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19

EDICIÓN:

Rosana Satorre Cuerda

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2021

© De la edición: Rosana Satorre Cuerda

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-19023-19-3

Producción: Ediciones Octaedro

La revisión de los trabajos se ha realizado de forma rigurosa, siguiendo el protocolo de revisión por pares.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

49. Rendimiento académico e influencia de variables en el estudiante de enfermería en 2 tipologías de evaluación: oral y escrita.

Esquiva Sobrino, Gema¹; Pérez Rodríguez, Rocío¹; Grijota Martínez, María del Carmen²; Cifuentes Martínez, Ana³; García Velasco, José Víctor¹; Gómez Vicente, Violeta¹; Ausó Monreal, Eva¹

¹Universidad de Alicante; ²Universidad Complutense de Madrid; ³IES Josep Maria Llompart

RESUMEN

El éxito académico del estudiante universitario está condicionado por un gran número de variables. Bajo esta premisa, hemos querido conocer la relación de variables intrínsecas (edad, género y auto-percepción de nivel de estrés) y variables modificables (experiencia previa del tipo de examen (test/oral), interés y grado de dificultad de la asignatura y tiempo dedicado al estudio) con el rendimiento académico del alumnado de Anatomía Humana del Grado de Enfermería de la Universidad de Alicante, en dos modalidades evaluativas: oral y escrita. Tras la realización de los exámenes, los alumnos contestaron a 9 preguntas referentes a las variables a estudiar. Con este trabajo quisimos: 1) conocer y comparar las calificaciones del estudiante en los dos métodos de evaluación y 2) estudiar la relación de las variables intrínsecas y modificables con el rendimiento académico y entre ellas. El 32% del alumnado superó el examen escrito frente al 92'3% en el oral ($P < 0,05$). La variable "calificaciones" reveló una correlación negativa con "percepción estrés" y "edad" y positiva con el "tiempo dedicado al estudio" en el examen escrito (todas, $P < 0,05$). Por otra parte, los estudiantes con mayor interés por la asignatura y de género femenino refirieron mayores niveles de estrés ($P < 0,05$). Este estudio apoya la influencia negativa del estrés sobre las calificaciones mientras revela una relación positiva con el tiempo dedicado al estudio.

PALABRAS CLAVE: estrés, calificaciones, enfermería, evaluación oral, evaluación escrita

1. INTRODUCCIÓN

En el proceso enseñanza-aprendizaje, tal y como se entiende en el sistema universitario, es fundamental poder evaluar tanto la calidad educativa como los resultados del aprendizaje del alumnado. Existe una elevada diversidad de pruebas y modalidades evaluativas: oral, escrita, presencial, virtual, etc. Cada modalidad tiene necesidades especiales para su puesta en práctica y permite evaluar objetivos y competencias diferentes (Fernández-March, 2011). La opinión y el grado de satisfacción del alumnado y profesorado sobre las diferentes modalidades de evaluación es muy dispar (Martínez, Santos, & Castejón, 2017) y por todo ello se hace imprescindible escoger la modalidad evaluativa que mejor se adapte a los objetivos de aprendizaje que se quieren evaluar.

También se ha observado que las modalidades evaluativas influyen de manera determinante sobre la motivación y el comportamiento del estudiantado. Jadue (2001), demostró que la alta ansiedad ante los exámenes reduce la eficiencia en el aprendizaje, la atención, la concentración y la capacidad de retención, dando lugar a una disminución del rendimiento académico (Jadue, 2001). Estudios posteriores apoyan y confirman estos resultados (Akram & Mahmood, 2010; Divaris et al., 2008). Sin embargo, también se ha descrito cómo el estrés y la ansiedad pueden relacionarse con unas mejores calificaciones (Brand & Schoonheim-Klein, 2009; Kalantari et al., 2017). Al mismo tiempo, el estrés y la ansie-

dad se pueden ver afectados por otras variables como son el género, la edad y los estudios elegidos, entre otras variables (Guzmán, 2008). Diversos estudios revelan que las mujeres perciben unos mayores niveles de estrés que los hombres en las pruebas evaluativas (Cipra & Müller-Hilke, 2019; Helbig & Backhaus, 2017; Kalantari et al., 2017). Sin embargo, variables como la edad, la carrera o el tipo de institución educativa de procedencia no se han relacionado de forma significativa con las expresiones de ansiedad que puedan repercutir en el rendimiento académico (Ávila-Toscano, Hoyos, González, & Cbrales, 2011). Estos resultados parecen indicar que el estrés generado por los exámenes no es propio de un grupo característicos de estudiantes, sino que se trata de algo inespecífico y generalizado.

Por otro lado, se ha descrito que el alumnado que tenía una estrategia de estudio y dedicaba más tiempo a éste, obtenía mejores calificaciones en los exámenes escritos así como mostraba mayores niveles de estrés en los exámenes orales (Brand & Schoonheim-Klein, 2009; Cipra & Müller-Hilke, 2019; Kalantari et al., 2017; Mavis, 2000; Ward, 2011).

La modalidad oral de evaluación sirve para evaluar la calidad de aprendizaje a niveles complejos, incluyendo el dominio de lenguaje específico de la materia y, por la capacidad de interacción con el alumnado, permite conocer aspectos imprevistos del rendimiento de los estudiantes (Martín & Ramírez, 2007). Pese a sus ventajas, esta modalidad de evaluación requiere de mucho más tiempo para su realización, y ha sido descrita como una de las más estresantes (Biggs, 2006; Kalantari et al., 2017). A pesar de esto, en un trabajo previo, realizado tras implementar en la parte práctica de las asignaturas de Anatomía Humana y Podología Física una modalidad de examen oral junto al examen escrito ya existente, los resultados reflejaron que el alumnado mostraba, cuando se trataba de evaluar conocimientos teóricos, una clara predilección por el examen escrito, mientras que el examen oral destacó para evaluar conocimientos prácticos (Padrós-Flores, Grijota-Martínez, García, García-Velasco, & Ausó, 2020).

Bajo este contexto, en el presente curso académico 2020-21, hemos querido conocer la relación que variables intrínsecas (edad, género y nivel de estrés autopercebido por el estudiante) y variables modificables (interés y grado de dificultad de la asignatura, experiencia previa, autopercepción de resultados y tiempo dedicado de estudio) pueden tener sobre el rendimiento académico del alumnado de Anatomía Humana (AH) del Grado de Enfermería (ENF) de la Universidad de Alicante (UA) en dos tipos de evaluación: oral y escrita. Adicionalmente, hemos querido conocer y comparar el rendimiento académico del estudiante en los 2 tipos de evaluación así como conocer la relación existente, si existe, entre las variables del estudio.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Nuestro trabajo es un estudio observacional transversal cuantitativo llevado a cabo en la UA. La asignatura objeto de estudio fue AH del grado de Enfermería perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Salud. AH es una asignatura de 6 créditos ECTS enmarcada en el primer semestre dentro del primer curso académico. La asignatura de AH estuvo compuesta por 20 temas distribuidos en 3 módulos organizados según sistemas orgánicos, comprendiendo 30 horas de teoría y 30 horas de prácticas distribuidas, éstas últimas, en 8 sesiones prácticas. La duración de las clases prácticas fue de 2,5 horas/sesión y se desarrollaron en aulas dotadas con modelos anatómicos a escala real y con órganos plastinados. Para evaluar los conocimientos adquiridos por el estudiante en la asignatura se llevó a cabo, por una parte, una evaluación continua realizada durante el curso (2 parciales escritos de contenido teórico, un examen oral de contenido práctico y un seminario de aprendizaje basado en problemas), y por otra parte, un examen final con contenido teórico/práctico de la asignatura de AH (Ausó, 2020).

La muestra de estudio la conformaron 191 estudiantes matriculados en la asignatura de AH durante el curso académico 2019-2020. El alumnado se distribuyó en 3 grupos de teoría y 9 de prácticas.

El profesorado del área de Anatomía, compuesto por 4 docentes, imparte docencia en la asignatura de AH desde 2011. Estudios previos revelaron en los estudiantes de AH de ENF una gran motivación por la asignatura, reflejada en la elevada tasa de aprobados y en la asistencia y participación activa durante el desarrollo de las clases teóricas y prácticas (Ausó, García-Velasco, Gómez-Vicente, Gutiérrez, & Angulo, 2018).

2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo los objetivos de este estudio, el profesorado de la asignatura realizó exámenes escritos y orales acerca del contenido de la asignatura, en los cuales, y tras su realización, se le dio la opción al alumnado de contestar 9 preguntas relacionadas con posibles variables influyentes en su rendimiento, más 2 preguntas referentes a características demográficas, como la edad y sexo. Las preguntas de sondeo se entregaron al alumnado en el primer examen parcial escrito y en el único examen oral de la asignatura. Se les preguntó por variables sociodemográficas como la edad, interés y dificultad de la AH, nivel de ansiedad/estrés antes, durante y después de la realización del examen (escrito/oral), experiencia previa en ese tipo de examen (test opción múltiple/oral), tiempo dedicado al estudio y percepción del resultado de la prueba evaluativa.

Los exámenes escritos, de 30 minutos de duración cada uno, estuvieron compuestos por 25 preguntas de opción múltiple sobre el contenido teórico de la asignatura con una única opción verdadera. El examen oral se realizó en la última clase práctica, y se evaluaron conocimientos prácticos totalmente relacionados con el contenido teórico y en el cual, el estudiante, debía identificar sobre los modelos anatómicos a escala real y en órganos plastinados estructuras anatómicas en un tiempo máximo de 10 minutos. Para ello, el profesorado de la asignatura confeccionó 50 “etiquetas” numeradas. Cada etiqueta estuvo compuesta por 20 estructuras anatómicas seleccionadas al azar representando todas las clases prácticas.

2.3. Procedimiento

El contenido teórico y práctico fue impartido por los 4 docentes del área de anatomía de la UA. Previamente a la realización del examen escrito teórico, el profesorado explicó con detalle las normas de evaluación así como el procedimiento para rellenar la hoja de respuestas. Igualmente, se les informó de la existencia de 10 preguntas, añadidas al final del examen, y que deberían contestar una vez finalizado éste. Tras finalizar el tiempo destinado al examen escrito e informar al estudiante, se proporcionaron 10 minutos extra para responder a las 10 preguntas de sondeo (ver instrumentos). Respecto al examen oral que versó sobre conocimientos principalmente prácticos, éste se realizó de la manera detallada anteriormente y una vez finalizados los 10 minutos, se le dio la opción al estudiante de contestar a las preguntas de sondeo para su posterior análisis. En este caso, solo se sondeó sobre el nivel de nervios/estrés antes, durante y después de la realización del examen, experiencia previa en tipo de examen (oral), tiempo dedicado al estudio y autopercepción del resultado de la prueba evaluativa, correspondiendo a 6 preguntas.

El análisis estadístico de los resultados se realizó con el programa estadístico SPSS 26. Los datos se expresaron en medias \pm desviación estándar y porcentajes. Tras el análisis de la normalidad de la muestra se llevaron a cabo los análisis estadísticos correspondientes a datos no paramétricos, U de Mann-Whitney para muestras independientes y Rho de Spearman para ver asociación/relación entre variables. Las diferencias se consideraron significativas cuando $P < 0.05$.

3. RESULTADOS

Nuestra muestra la conformaron 191 estudiantes matriculados en AH del grado de Enfermería, de los cuales el 75,7% fueron mujeres frente al 24,3% hombres. En lo que respecta a la edad, la mayoría del alumnado, el 82%, se localizó en el rango de edad de 18 a 25 años, mientras el porcentaje restante se distribuyó entre el estudiante de 26 y 30 años, con una representación del 5,2%, y el alumnado mayor o igual a 31 años, que representó un 11,9% del total de los estudiantes.

3.1. Rendimiento académico

El primer examen parcial de la asignatura lo realizó el 98,95% del alumnado (n=189) mientras que el examen oral fue realizado por el 95,28% (n=182). Respecto a las calificaciones, la nota media del examen escrito se situó en $3,99 \pm 2,14$ frente a $7,44 \pm 1,76$ en el examen oral ($P < 0,0001$). Teniendo en cuenta únicamente las calificaciones >5 , un 31,74% del alumnado superó el examen escrito con una nota media de $6,43 \pm 1,24$ frente al 92,30% del estudiantado que superó el examen oral con una nota media de $7,79 \pm 1,31$ ($P < 0,0001$).

3.2. Repuestas a las preguntas de sondeo

El 72,75% (n=137) del alumnado respondió la encuesta en el examen escrito frente al 95,05% (n=173) en el examen oral. De las 9 preguntas de sondeo, la edad, el grado de dificultad y el interés hacia la AH solo se preguntaron en el examen escrito, puesto que fue el primero en realizarse y no esperamos ningún cambio en la respuesta del alumnado. El 97,4% del estudiantado afirmó sentir interés por la AH. Respecto al grado de dificultad, el 86% la consideró de difícil aprendizaje mientras que solo un 8% la consideró como una asignatura fácil. El 6% no contestó esta pregunta. El promedio de las respuestas del alumnado a las 6 preguntas de sondeo restantes en el examen escrito y oral se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Promedio de las contestaciones a las 6 preguntas de sondeo por parte del alumnado de AH.

TIPO EXAMEN	VARIABLES					
	promedio \pm desviación estándar					
	Nivel nervios/estrés en examen (1: muy bajo-5: muy alto)			Experiencia previa ^a	Percepción resultado ^b	Tiempo dedicado estudio ^c
antes	durante	después				
Escrito	3,98 \pm 0,93	3,49 \pm 1,19	2,96 \pm 1,27	2,97 \pm 1,28	3,31 \pm 1,03	2,64 \pm 0,79
Oral	3,92 \pm 1,04	3,05 \pm 1,22	2,40 \pm 1,21	1,84 \pm 0,91	3,76 \pm 0,89	2,29 \pm 0,84
P valor	P=0,931	P=0,002	P<0,0001	P<0,0001	P<0,0001	P<0,0001

a: 1: primero que realizo, 2: <5 ; 3: 5-10; 4: 10-20; 5: >20

b: 1: NS/NC; 2: mal (espero una nota <3); 3: regular (nota entre 4 y 6); 4: bien (nota entre 6 y 8); 5: muy bien (nota >8)

c: 1: <10 h; 2: 10-30h; 3: 30-50h; 4: >50 h

3.3. Relación entre rendimiento académico y variables

Al estudiar la correlación entre las calificaciones del alumnado y el resto de las variables, encontramos correlación con las variables “edad”, “percepción nervios”, “percepción resultado” y “tiempo dedicado al estudio”. El grado de relación encontrado entre las variables mencionadas es bajo/medio a excepción de la relación entre “calificaciones examen oral” y “percepción resultado” con un valor

de 0,727 ($P < 0,001$). El grado de correlación entre el rendimiento académico y el resto de las variables se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Correlaciones de las calificaciones del alumnado en las 2 tipologías de evaluación con el resto de las variables estudiadas. Prueba estadística Rho de Spearman (p valor). n.s: no significativo.

	RENDIMIENTO ACADÉMICO	
	Examen escrito	Examen oral
Edad	-0,295 (p=0,001)	n.s
Género	n.s	n.s
Interés AH	n.s	n.s
Dificultad AH	n.s	n.s
Percepción estrés		
Antes del examen	n.s	-0,197 (p=0,01)
Durante el examen	-0,277(p=0,001)	-0,316 (p=0,000)
Al finalizar el examen	-0,180 (p=0,029)	-0,297 (p=0,000)
Experiencia previa	n.s	n.s
Percepción resultado	0,240 (p=0,006)	0,727 (p=0,000)
Tiempo dedicado estudio	0,235 (p=0,007)	n.s

3.4. Relación entre variables intrínsecas

La “edad”, el “género” y la “percepción estrés” referida por el alumnado son consideradas como variables intrínsecas puesto que son propias del sujeto y difíciles o imposibles de modificar. La variable “percepción estrés”, ha revelado de leve a moderado grado de correlación positiva de manera significativa entre todos los momentos temporales sondeados (antes, durante y después del examen) en las dos tipologías de evaluación (Tabla 3). En el examen escrito, “percepción estrés durante” muestra una relación positiva moderada significativa con la “edad”, no existiendo esta relación en el caso del examen oral. Respecto al “género”, existe relación negativa con el “percepción estrés” en los momentos temporales “durante” y “final” en el examen escrito y examen oral, apareciendo en éste último una relación también negativa con “percepción estrés antes” (Tabla 3).

Tabla 3. Correlaciones entre las variables intrínsecas (edad, género y percepción estrés) en las 2 tipologías de evaluación con la prueba estadística Rho de Spearman (p valor). n.s: no significativo.

Variables intrínsecas	Examen escrito			Examen oral		
		Durante	Final	Durante	Final	
Percepción estrés	Antes	0,385 (p=0,000)	0,240 (p=0,003)	0,399 (p=0,000)	0,239(p=0,003)	
		Percepción nervios			Percepción nervios	
	Antes	Durante	Final	Antes	Durante	Final
Edad	n.s	0,175 (p=0,045)	n.s	n.s	n.s	n.s
Género	n.s	-0,280 (p=0,001)	n.s	-0,269 (p=0,000)	-0,159 (p=0,039)	n.s

3.5. Relación de variables modificables

Las variables “interés AH”, “dificultad AH”, “percepción resultado”, “experiencia previa” y “tiempo dedicado estudio” se consideran modificables por el alumnado. La variable “interés AH” únicamente muestra una baja correlación significativa positiva con “percepción estrés” en el examen escrito en valores de 0,169 (antes), 0,199 (durante) y 0,203 (al finalizar) ($P < 0,05$).

La variable “experiencia previa” en el examen escrito revela una significativa correlación positiva con valor de 0,282 con “edad” ($P < 0,05$) y una correlación negativa significativa con “percepción estrés” en el momento “durante” en el examen oral en -0,246 ($P < 0,05$).

La variable “percepción resultado” muestra, en el examen escrito, una baja correlación positiva con el “género” con valores de 0,180 ($P < 0,05$) y en el examen oral, revela una correlación moderada significativamente negativa con “percepción estrés” en “antes” (-0,285), “durante” (-0,476) y “al finalizar” (-0,396) ($P < 0,01$) y únicamente en “durante” del examen escrito en -0,216 ($P < 0,05$).

La variable “tiempo dedicado estudio” muestra relación significativa negativa con el “género” en -0,264 ($P < 0,01$) y con el examen oral en “percepción estrés antes” con valores de 0,192 y con la “edad” en 0,282 ($P < 0,05$).

La variable “dificultad AH” no ha mostrado correlación significativa con las variables estudiadas en ninguna de las dos tipologías de evaluación.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo hemos querido conocer, por un lado, el rendimiento académico del alumnado según 2 tipologías de evaluación, oral y escrita, así como la influencia de algunas variables en las calificaciones de éstos en ambas pruebas evaluativas. Para ello, tras la realización de los exámenes, entregamos al estudiante unas preguntas de sondeo concernientes a las variables que queremos estudiar (edad, género, percepción del nivel de estrés, autopercepción del resultado, experiencia previa en el tipo de examen y tiempo dedicado al estudio). Respecto al rendimiento académico, nuestros resultados revelaron una mejora significativa en las calificaciones del examen oral, $7,44 \pm 1,76$, con respecto al examen escrito, $3,99 \pm 2,14$. Estos resultados pueden tener su explicación en que, aunque la modalidad oral de evaluación es la que provoca mayor estrés/ansiedad en el alumnado (Biggs, 2006), éste le dedica más tiempo de preparación y estudio, reflejándose en mejores calificaciones (Brand & Schoonheim-Klein, 2009; Padrós-Flores et al., 2020). Adicionalmente, el examen oral resultó ser el predilecto por la mayoría del alumnado para la evaluación de conocimientos prácticos anatómicos (Padrós-Flores et al., 2020), lo cual también pudo influir en la obtención de mejores calificaciones. En cambio, esta explicación no se puede aplicar a nuestros estudiantes puesto que, a pesar de referir mayor experiencia en la realización de exámenes escritos tipo test (Tabla 1), mostraron mayor nivel de estrés autopercebido así como mayor tiempo dedicado al estudio en el examen escrito en comparación con el oral. Estos resultados se pueden atribuir a la materia de la cual se examinó en cada prueba. Aunque otros autores han defendido que los exámenes de tipo oral eran los que más estrés producían en el alumnado, nuestros resultados experimentales no dicen lo mismo, confirmando las observaciones de Furlong (2005) donde la temática del examen y los tipos de preguntas mostraron efectos más significativos en el nivel de ansiedad que el tipo de examen (Furlong, Fox, Lavin, & Collins, 2005). Por otra parte, el momento del año en el que se llevó a cabo el examen también se puede barajar como factor influyente, siendo el examen escrito en la asignatura de AH el primero realizado por el estudiante de enfermería en la universidad.

Respecto a la relación entre las calificaciones y el resto de variables, nuestro estudio ha revelado una moderada relación negativa significativa entre la “percepción estrés” y las “calificaciones” en ambas modalidades evaluativas (Tabla 2). Por lo general, hay una correlación inversa entre la ansiedad/nervios/estrés autopercibida por el alumnado y las calificaciones en los exámenes donde altos niveles de estrés resultan en bajas calificaciones, y a la inversa (Akram & Mahmood, 2010; Muirhead & Locker, 2007). Sin duda, los altos niveles de ansiedad comprometen el rendimiento porque la ansiedad puede perjudicar temporalmente las funciones intelectuales, y un individuo con pánico ve limitado su potencial académico (Divaris et al., 2008; Jadue, 2001; Westerman, Grandy, Ocanto, & Erskine, 1993). De todas formas, encontramos trabajos donde se ha visto una correlación positiva entre el nivel de estrés y las calificaciones de exámenes escritos en el alumnado de ciencias de la salud, donde niveles moderados de estrés se reflejaron en mejores calificaciones (Brand & Schoonheim-Klein, 2009; Kalantari et al., 2017). Actualmente, aun es un tema de controversia si el estrés es funcional y resulta en un mejor aprendizaje o si es disfuncional y compromete el aprendizaje como resultado de un peor rendimiento académico (Keil, 2004). Los estudios mencionados anteriormente parecerían indicar que niveles moderados de estrés podrían facilitar el proceso de aprendizaje, mientras que niveles altos de estrés perjudicarían tanto la capacidad de aprendizaje como el rendimiento académico. Por otra parte, la variable “percepción estrés” ha mostrado, “al final” un mayor grado de correlación con las calificaciones en el examen oral que en el resto de momentos temporales sondeados (Tabla 2). Cuando nuestro alumnado finaliza el examen oral tiene una impresión mucho más clara del resultado puesto que ha tenido una retroalimentación del profesor durante su realización. Es bien conocido que el estrés/ansiedad medidos directamente después de la realización de un examen correlaciona mejor con las bajas calificaciones que la ansiedad medida antes puesto que el resultado del examen es el principal factor de ansiedad en el alumnado (Seipp, 1991). Otra variable que mostró relación significativa con el rendimiento académico fue el “tiempo dedicado al estudio” en el examen escrito, con un moderado nivel de correlación significativo positivo (Tabla 2). Estos resultados concuerdan con otros trabajos donde estudiantes con una mejor estrategia y mayor tiempo dedicado al estudio obtuvieron mejores puntuaciones en los exámenes escritos que aquellos que realizaban un estudio más superficial con menor dedicación de tiempo (Cipra & Müller-Hilke, 2019; Kalantari et al., 2017; Mavis, 2000; Ward, 2011), además de mostrar mayores niveles de estrés en los exámenes orales y escritos (Brand & Schoonheim-Klein, 2009; Kalantari et al., 2017). En este sentido, nuestros resultados revelaron una correlación positiva, aunque baja, entre “tiempo dedicado al estudio” y “percepción estrés” en el tiempo “antes” en el examen oral, en concordancia con otros trabajos donde el nivel de preparación del estudiante mostró asociación positiva con el nivel de ansiedad de éste (Kalantari et al., 2017). Por lo tanto, es lógico pensar que el alumnado con una motivación intrínseca por la temática dedique más tiempo al estudio de la asignatura reflejándose en una relación positiva significativa con “percepción estrés” en los exámenes (3.5 resultados).

Respecto al género, parece ser un factor influyente en la percepción del nivel de estrés en las pruebas evaluativas, donde estudios afirman mayores niveles de estrés autopercibido por las mujeres respecto a los hombres en los exámenes, indicando correlación positiva entre el género y el nivel de estrés (Cipra & Müller-Hilke, 2019; Helbig & Backhaus, 2017; Kalantari et al., 2017). Aunque nosotros no hemos estudiado las diferencias del “nivel de estrés” entre “géneros”, si hemos visto relación entre ambas variables, donde el género femenino afirmó sentir mayor nivel de estrés justo en el momento antes de comenzar el examen oral y durante el escrito (Tabla 3) sin verse reflejado en un peor rendimiento académico (Tabla 2). No podemos olvidar que el 75% de nuestra muestra son mujeres por lo que quizás estos resultados puedan estar condicionados por la desigualdad de género en la muestra estudiada.

Por último, hemos encontrado que la variable “edad” muestra una correlación positiva con “experiencia previa”, “tiempo dedicado estudio” y “percepción estrés” reflejándose en peores calificaciones en el examen escrito. Parece lógico pensar que una mayor experiencia reduce el nivel de estrés, pero en estudios llevados a cabo en estudiantes de ciencias de la salud se demostró que el porcentaje del alumnado con elevados niveles de estrés en los exámenes no disminuyó, aún incrementando la experiencia (Troncon, 2004).

En resumen, podemos concluir que el alumnado de enfermería de la UA, a pesar de dedicar en el examen escrito más tiempo al estudio y referir más experiencia en este tipo de examen, muestra mayores niveles de estrés con respecto al oral. Por otra parte, respecto a las asociaciones entre variables, las calificaciones del alumnado están relacionadas de manera inversa con el nivel de estrés autopercebido en las dos modalidades evaluativas, así como los estudiantes con mayor interés hacia la temática de la asignatura dedican más tiempo al estudio refiriendo mayores niveles de estrés frente a los exámenes. Las mujeres dedican más tiempo al estudio, y sienten más nervios frente a las pruebas de evaluación, sin afectar a su rendimiento académico. En cambio, la edad si influye en el rendimiento académico, donde el alumnado de mayor edad obtiene peores calificaciones en el examen escrito. Por tanto, para resumir podemos decir que, este trabajo aporta más pruebas empíricas respecto a la influencia negativa del nivel de nervios/estrés en las calificaciones del estudiante, ayudando a esclarecer la controversia existente, además de aportar datos sobre las relaciones entre otras variables como la edad, género, experiencia previa, tiempo dedicado al estudio y nivel de nervios entre ellas y con el rendimiento académico del alumnado. Los alumnos con mayor ansiedad ante los exámenes deberían ser identificados y tratados para aumentar su rendimiento académico puesto que es muy probable, que los estudiantes con mejores recursos de gestión de estrés ante situaciones estresantes al igual que con mayor dedicación obtengan, resultados más satisfactorios en las acciones/tareas realizadas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Akram, R., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63-74.
- Ausó Monreal, E. (2020). Guía docente de Anatomía Humana del Grado en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de: <https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/GuiaDocente/Index?wcodest=C351&wcodasi=27001&wlengua=es&scaca=2020-21>
- Ausó, E., García-Velasco, J. V., Gómez-Vicente, V., Gutiérrez, E., & Angulo, A. (2018). Innovación educativa para valorar el grado de atención y asistencia en titulaciones universitarias. el uso de “Kahoot” en el aula. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la enseñanza superior* (1ª ed., pp. 519). Alicante, España: Octaedro.
- Ávila-Toscano, J. H., Hoyos, S., González, D., & Cabrales, A. (2011). Relationship between test anxiety, types of test and academic performance in university students. *Psicogente*, 14, 255-268.
- Biggs, J. (2006). Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment & evaluation in higher education* (pp. 5-16). London: Routledge. doi:10.1080/0260293960210101
- Brand, H. S., & Schoonheim-Klein, M. (2009). Is the OSCE more stressful? examination anxiety and its consequences in different assessment methods in dental education. *European Journal of*

- Dental Education : Official Journal of the Association for Dental Education in Europe*, 13(3), 147-153. doi:10.1111/j.1600-0579.2008.00554.x [doi]
- Cipra, C., & Müller-Hilke, B. (2019). Testing anxiety in undergraduate medical students and its correlation with different learning approaches. *PLoS One*, 14(3), e0210130. doi:10.1371/journal.pone.0210130 [doi]
- Divaris, K., Barlow, P. J., Chendea, S. A., Cheong, W. S., Dounis, A., Dragan, I. F., . . . Vrazic, D. (2008). The academic environment: The students' perspective. *European Journal of Dental Education : Official Journal of the Association for Dental Education in Europe*, 12 Suppl 1, 120-130. doi:10.1111/j.1600-0579.2007.00494.x [doi]
- Fernández-March, A. (2011). Evaluation orientated to the learning in a model of competences formation in high education. *Revista De Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Furlong, E., Fox, P., Lavin, M., & Collins, R. (2005). Oncology nursing students' views of a modified OSCE. *European Journal of Oncology Nursing : The Official Journal of European Oncology Nursing Society*, 9(4), 351-359. doi:S1462-3889(05)00038-4 [pii]
- Guzmán, D. (2008). La relación entre la ansiedad y la atribución causal en la población universitaria. *Revista Eos*, 2, 1-13.
- Helbig, S., & Backhaus, J. (2017). "Sex differences in a real academic stressor, cognitive appraisal and the cortisol response". *Physiology & Behavior*, 179, 67-74. doi:S0031-9384(17)30154-3 [pii]
- Jadue, G. (2001). Some effects of anxiety on the students' school performance. *Estudios Pedagógicos*, 27, 111-118.
- Kalantari, M., Zadeh, N. L., Agahi, R. H., Navabi, N., Hashemipour, M. A., & Nassab, A. H. G. (2017). Measurement of the levels anxiety, self-perception of preparation and expectations for success using an objective structured clinical examination, a written examination, and a preclinical preparation test in kerman dental students. *Journal of Education and Health Promotion*, 6, 28. doi:10.4103/jehp.jehp_97_15 [doi]
- Keil, R. M. (2004). Coping and stress: A conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 45(6), 659-665. doi:2955 [pii]
- Martín, L., & Ramírez, M. (2007). Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII congreso internacional de la asociación del español como lengua extranjera (ASELE). Paper presented at the *La Evaluación De Las Destrezas Orales En La Educación Superior: Estudio De Dos Universidades Británicas*, Logroño, 2, 811-822.
- Martínez, L., Santos, M. L., & Castejón, F. J. (2017). Perceptions of students and tutors in higher education about assessment in teaching training in physical education. *Retos*, 32, 76-81.
- Mavis, B. E. (2000). Does studying for an objective structured clinical examination make a difference? *Medical Education*, 34(10), 808-812. doi:med687 [pii]
- Muirhead, V., & Locker, D. (2007). Canadian dental students' perceptions of stress. *Journal (Canadian Dental Association)*, 73(4), 323-342.
- Padrós-Flores, N., Grijota-Martínez, C., García, V., García-Velasco, J. V., & Ausó, E. (2020). Opinión del estudiante universitario frente a dos pruebas de evaluación: Oral versus escrito. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza superior. nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (1ª ed., pp. 343). Alicante, España: Octaedro.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4(1), 27-41.

- Troncon, L. E. (2004). Clinical skills assessment: Limitations to the introduction of an “OSCE” (objective structured clinical examination) in a traditional brazilian medical school. *Sao Paulo Medical Journal = Revista Paulista De Medicina*, 122(1), 12-17. doi:S1516-31802004000100004 [pii]
- Ward, P. J. (2011). Influence of study approaches on academic outcomes during pre-clinical medical education. *Medical Teacher*, 33(12), e651-62. doi:10.3109/0142159X.2011.610843 [doi]
- Westerman, G. H., Grandy, T. G., Ocanto, R. A., & Erskine, C. G. (1993). Perceived sources of stress in the dental school environment. *Journal of Dental Education*, 57(3), 225-231.