



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Psicología

**AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y ANSIEDAD ANTE EXÁMENES  
EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO DE LIMA**

Tesis presentada por:

**MARLON JONÁS RUIZ LLACTA**

*Cód. ORCID: 0000-0002-8941-8117*

Para obtener el Grado Académico de  
**MAESTRO EN PSICOLOGÍA**

con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa

Línea de Investigación: Salud Mental

Asesor:

Jesús Hugo Montes de Oca Serpa

*Código Orcid: 0000-0002-6529-6717*

Lima – Perú

2022

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido del trabajo de investigación sustentado por:

MARLON JONÁS RUIZ LLACTA

Jesús Hugo Montes de Oca Serpa

---

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

---

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

María Del Pilar Rivera Burgos

---

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Sabina Lila Deza Villanueva

---

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

---

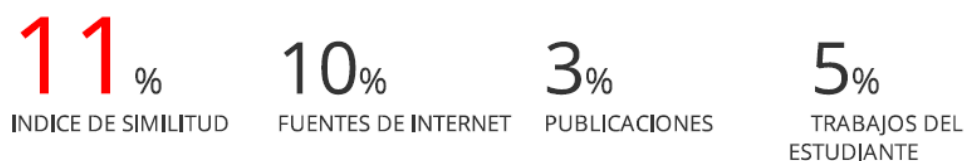
Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón  
Directora de la Escuela de Posgrado

## Declaratoria de Originalidad del Asesor

Yo: Jesús Hugo Montes de Oca Serpa, docente de la Escuela de Posgrado y del Programa Académico de Maestría en Psicología, de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, asesor (a) de la tesis titulada: "Autoeficacia académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de un instituto de lima", presentado por: Marlon Jonás Ruiz Llacta, declaro que la investigación tiene un **índice de similitud de 11%**, verificado en el software Turnitin:

### TESIS MARLON RUIZ

#### INFORME DE ORIGINALIDAD



He revisado el informe de similitud y expreso que el porcentaje señalado está constituido por elementos irrelevantes, cumpliendo así con las normas establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Lugar y fecha	Lima, 08 / 11 / 2022
<b>Nombres y apellidos del asesor:</b>	Jesús Hugo Montes de Oca Serpa
<b>ORCID:</b>	0000-0002-6529-6717

## RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad determinar la relación entre la autoeficacia académica (AA) y la ansiedad ante exámenes (AE) en una muestra de estudiantes de un Instituto particular de Lima. El estudio emplea un diseño descriptivo-correlacional y transversal. La muestra fue de 310 estudiantes de Turismo de Lima Norte, de 18 a 35 años de edad, a quienes se aplicó la Escala de Autoeficacia Percibida para Situaciones Académicas (Domínguez, 2014) y el Inventario de Autoevaluación de Ansiedad frente a Exámenes (Villegas, 2015). Los resultados hallados evidencian que una mayor cantidad de estudiantes posee un nivel promedio de AA y AE. Además, existe una correlación inversa ( $Rho=-.833^{**}$ ), altamente significativa y de grado elevado ( $p=.000$ ) entre las variables estudiadas, lo cual implica que en cuanto se eleva la autoeficacia académica de los estudiantes; su ansiedad ante exámenes desciende, y viceversa.

**Palabras clave:** autoeficacia académica, ansiedad frente a exámenes, estudiantes.

## ABSTRACT

This study pretended to define the relation between Academic Self-efficacy and Test Anxiety in students of a private Institute. This study uses a descriptive-correlational, cross-sectional design. The sample was 310 students of 18 to 35 years from the career of Tourism of an Institute of North Lima. Perceived Self-Efficacy Scale for Academic Situations (Domínguez et al., 2014) and Test Anxiety Inventory (Villegas et al., 2015) were used. The findings show that the majority of participants have average level of academic self-efficacy and test anxiety. In addition, there is an inverse, highly significant and high degree ( $p=.000$ ) correlation ( $rho=-.833^{**}$ ), which implies that while the academic self-efficacy increases, their test anxiety decreases, and vice versa.

**Keywords:** academic self-efficacy, test anxiety, students.

## RECONOCIMIENTO Y DEDICATORIA

Mis sinceros agradecimientos a quienes me acompañaron durante el transcurso de este trabajo, y en especial:

*A la memoria de mi Padre, José Ruiz, quien ha sido mi gran modelo de integridad, amor, fortaleza y humildad; y, asimismo, mi principal inspiración para el logro de este proyecto.*

*A mi hijo, mi esposa, mi madre, mis abuelos, mis hermanos y todos mis familiares, quienes cada día con su presencia, palabras y acciones me incentivaron a buscar ser siempre mi mejor versión, como persona y profesional.*

*A mis maestros, colegas y amigos, por acompañarme con sus consejos y su amistad sincera.*

*A mis estudiantes y consultantes, por permitirme entrar en sus vidas desempeñando la noble y valiosa labor del docente y del psicólogo.*

*“Un viaje de mil millas comienza con un solo paso”.*

*Lao Tse Tung*

## ÍNDICE

	Página
RESUMEN.....	4
ÍNDICE.....	6
LISTA DE TABLAS.....	8
LISTA DE FIGURAS.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPITULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACION.....	12
1.1. Planteamiento del problema.....	12
1.2. Justificación de la investigación.....	19
1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación.....	20
1.4. Objetivos de la investigación.....	21
1.5. Objetivo general.....	21
1.6. Objetivos específicos.....	21
CAPITULO II: MARCO TEORICO.....	22
2.1. Antecedentes de la Investigación.....	22
2.2. Bases teóricas.....	25
2.2.1. La autoeficacia académica.....	25
2.2.1.1. Conceptualización teórica de la autoeficacia.....	25
2.2.1.2. La autoeficacia en el contexto académico.....	28
2.2.2. La ansiedad frente a los exámenes.....	30
2.2.2.1. Conceptualización de la ansiedad.....	30
2.2.2.2. Definición de ansiedad.....	31
2.2.2.3. Modelos teóricos de la ansiedad.....	32
2.2.2.4. La ansiedad en el contexto académico.....	33
2.2.2.5. Teorías de la ansiedad ante exámenes.....	34
2.3. Definición de términos.....	36
2.4. Hipótesis.....	36
2.4.1. Hipótesis general.....	36
2.4.2. Hipótesis específicas.....	37
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	38
3.1. Nivel, tipo y diseño de investigación.....	38

	Pagina
3.2. Participantes .....	39
3.2.1. Población .....	39
3.2.2. Muestra.....	40
3.3. Variables de investigación.....	40
3.3.1. Autoeficacia académica.....	40
3.3.2. Ansiedad ante los exámenes.....	41
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	42
3.4.1. Instrumento para medir la autoeficacia académica .....	42
3.4.2. Instrumento para medir la ansiedad ante los exámenes .....	44
3.5. Procedimiento.....	46
3.5.1. Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	47
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	48
4.1. Resultados descriptivos .....	48
4.2. Prueba de Normalidad.....	51
4.3. Contrastación de hipótesis.....	52
4.3.1. Hipótesis General.....	52
4.3.2. Hipótesis Específicas .....	53
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	56
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	63
6.1. Conclusiones .....	63
6.2. Recomendaciones .....	64
REFERENCIAS.....	65
APÉNDICE .....	71
APÉNDICE A .....	72
APÉNDICE B.....	73
APÉNDICE C.....	77

## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Muestra de investigación.....	40
2. Matriz de operacionalización de Autoeficacia Académica.....	41
3. Matriz de operacionalización de Ansiedad ante Exámenes .....	42
4. Baremos de la escala de Autoeficacia Académica.....	44
5. Baremos de la escala de Ansiedad frente a Exámenes.....	46
6. Prueba de Normalidad de Autoeficacia Académica .....	51
7. Prueba de Normalidad de Ansiedad ante Exámenes.....	52
8. Relación entre Autoeficacia Académica y Ansiedad ante Exámenes .....	52
9. Relación entre Autoeficacia Académica y la dimensión Preocupación .....	53
10. Relación entre Autoeficacia Académica y la dimensión Emocionalidad.....	54
11. Comparación de la Autoeficacia Académica según año de estudios .....	54
12. Comparación de la ansiedad ante Exámenes según año de estudios.....	55





## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Niveles de Autoeficacia académica.....	48
2. Niveles de Ansiedad ante exámenes .....	49
3. Niveles de Preocupación (AE) .....	50
4. Niveles de Emocionalidad (AE).....	50



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de la experiencia docente, la cual a través de la constante interacción con los estudiantes permite apreciar sus diferentes actitudes, pensamientos y sentimientos hacia los exámenes. Estas situaciones de evaluación generan frecuentes dudas y desconfianza hacia sus propias capacidades, además de niveles elevados de sintomatología ansiosa que interfiere con su rendimiento.

Es con el propósito de aportar al bienestar de los estudiantes que se inicia esta investigación que busca profundizar en la comprensión de esta problemática, a través del estudio de la ansiedad frente a exámenes y otra variable teóricamente asociada: la autoeficacia académica.

El primer capítulo ofrece el problema de investigación, que detalla la coyuntura que impulsa este estudio y su justificación. Además, se delimitan y explican las características más relevantes y las limitaciones manifestadas en el transcurso. Para terminar, se plantean los objetivos que persigue el estudio.

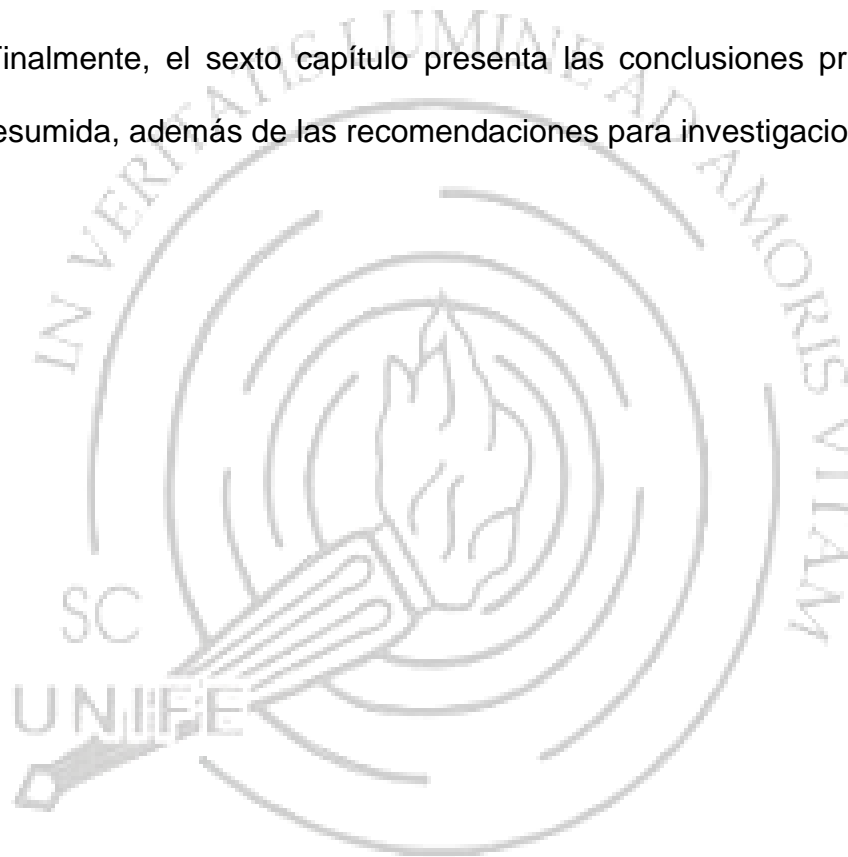
El segundo capítulo abarca el marco teórico en el cual se visualizan los antecedentes relacionados al estudio, así como los fundamentos teóricos de las variables estudiadas y sus definiciones. Para finalizar se presentan las hipótesis generales y específicas.

El tercer capítulo corresponde al método de investigación, que incluye nivel, diseño y tipo de estudio, así como las cualidades de la muestra evaluada. Del mismo modo, se presentan y definen las variables estudiadas, seguidas de las técnicas e instrumentos utilizados, en donde se presentan dos pruebas adaptadas a la realidad peruana. La última parte de este capítulo incluye la descripción del procedimiento y las técnicas de procesamiento de la información.

En el cuarto capítulo se muestran los hallazgos del estudio, empezando por los resultados descriptivos, seguidos de las pruebas de normalidad y la contrastación de hipótesis. Esta información se presenta detalladamente en forma de figuras y tablas.

El quinto capítulo presenta la discusión de resultados, donde estos se someten a un análisis basado en los antecedentes del estudio y el cuerpo teórico que los sustenta.

Finalmente, el sexto capítulo presenta las conclusiones principales de forma resumida, además de las recomendaciones para investigaciones futuras.



# CAPITULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACION

## 1.1. Planteamiento del problema

El concepto de salud de la OMS no solo señala la presencia de los factores físico y social, sino también del mental (OMS, 1948). Dentro de esta dimensión una de las mayores problemáticas actuales es la existencia y aumento de los trastornos psicológicos.

A nivel mundial se ha observado un incremento de las enfermedades mentales en las últimas décadas. Según la OMS, entre 1990 y 2013 la cantidad de pobladores con depresión y ansiedad aumentó significativamente, subiendo de 416 a 615 millones de casos. Para el 2016, aproximadamente el 10% de la población en el mundo presentaba estos desórdenes, representando esta cantidad el 30% de la carga mundial de enfermedades no mortales (OMS, 2016).

Dentro de los trastornos psicológicos existen diferentes diagnósticos, siendo los trastornos afectivos y de ansiedad los que presentan la mayor prevalencia en la población (Instituto para la Evaluación y Medición en salud, 2017).

La OMS (2017) indica la existencia de más de 300 millones de casos de depresión, por lo cual ha sido considerada la mayor causa de discapacidad. Asimismo, señala este organismo que existen más de 260 millones de personas con ansiedad, otro trastorno muy extendido a nivel mundial.

En cuanto a los trastornos de ansiedad, la OMS estimó para el año 2015 su presencia en el 3.6% de la población mundial, lo cual representó un incremento del 14.9% en relación al año 2005. Asimismo, refirió que dichos

trastornos se daban con mayor frecuencia en mujeres (4.6%) que en varones (2.6%).

Para el 2017 la OMS indicó que a nivel mundial existían 264 millones de casos de trastornos de ansiedad dentro de los cuales se encuentran la ansiedad generalizada, las fobias, la ansiedad social, entre otras.

En América se estima que 57,2 millones de personas tienen algún diagnóstico de ansiedad, lo cual representa el 21% de los casos a nivel mundial, mientras que en el continente europeo sólo se contabilizan la mitad de casos (OMS, 2017). En las comparaciones por regiones, la OPS indica que los países de América que ocupan los tres primeros lugares con mayor índice de casos de ansiedad son: Brasil, Paraguay y Chile.

Acerca de las diferencias por género, se sabe que el 7.7% de mujeres de América padece algún trastorno de ansiedad, y por su parte en los varones la prevalencia es de 3.6% (OMS, 2017). En 2018 la OMS señaló que entre los trastornos mentales que mayor discapacidad generan en la población de América la ansiedad ocupa el segundo lugar.

En nuestro país, el Ministerio de Salud (MINSa) en colaboración con el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) calcularon en 2021 que, de cada 10 personas, 7 han indicado haber padecido algún cuadro de ansiedad desde el inicio de la cuarentena. A esto se suman las cifras relacionadas con la presencia de otros trastornos como la depresión o la ideación suicida. Además, el MINSa reportó que en los primeros cinco meses del 2021 se atendieron más de 77 mil pacientes con depresión, 156 mil con ansiedad, 18 mil por consumo de drogas, y 60 mil casos de violencia.

En cuanto a las cifras halladas en Lima, el Instituto Nacional de Salud Mental (INSM) ha estimado que los desórdenes mentales en adultos aumentaron de 7.9% (2012) a 12.5% (2020), donde el diagnóstico más encontrado es la depresión, que afectaría al 7.5% de la población limeña, seguido de la ansiedad, la cual alcanzaría al 6.7% (unas 432 mil personas).

Los problemas de ansiedad se pueden encontrar en diferentes edades. De hecho, en cada etapa se pueden ver fuentes específicas de estrés que pueden facilitar o influir en la aparición de la ansiedad. Una de estas fuentes es la vida académica, la cual contiene por sí misma una serie de obligaciones implícitas.

Para muchas personas una de las principales preocupaciones en su rutina son las demandas relacionadas con los estudios, las cuales los llevan a experimentar estrés académico que suele aumentar mientras se incrementan también el nivel de complejidad de las materias de estudio. (Orlandini, 1999).

En el Perú existen cada vez más personas que se encuentran estudiando una carrera técnica o profesional. Según las cifras de los censos de 2007 y 2017, en diez años la población con educación superior creció en un 40% en nuestro país. La educación superior en nuestra nación se puede cursar en Universidades o Institutos, tanto públicos como privados. En cuanto a la educación superior técnica, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación, y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) informó que en 2017 existían 400 mil jóvenes que cursaban sus estudios en institutos de educación superior.

Como indican estas cifras, existe una gran cantidad de personas que aspiran a culminar sus estudios en instituciones de educación superior y lograr

con ello sus metas personales. Una de las preocupaciones más frecuentes para estos estudiantes es el desempeño y éxito académico. Sin embargo, la gran dedicación que le dan a las actividades de la vida académica podría asociarse con algunos problemas para su salud mental.

Según el MINSA (2018), en nuestro país existe un 30% de la población universitaria que padece consecuencias en su salud mental debido a la presión de las actividades académicas. En relación a ello, Cardona et al. (2015) señalan que los estudiantes de nivel superior representan una población vulnerable a sufrir problemáticas de salud mental como la ansiedad, debido a la presión y responsabilidades que poseen.

Dentro de las diversas demandas académicas que poseen los estudiantes de educación superior se encuentran: la asistencia continua a clases, la presentación de trabajos y asignaciones, la aprobación de exámenes y evaluaciones, etc. Para que estos estudiantes puedan concluir sus estudios, será necesario que aprueben las asignaturas contenidas en sus currículas de estudios, luego haber obtenido notas aprobatorias en los exámenes y evaluaciones correspondientes a cada materia.

Sin embargo, las situaciones de evaluación con frecuencia generan en los estudiantes altos niveles de ansiedad. De hecho, para algunos autores como Enright, Baldo y Wykes (2000) la ansiedad frente a las evaluaciones es el obstáculo más grande en los contextos educativos. Y es debido a esta relevancia social que a lo largo de los años son diversos los estudios que se han realizado acerca de este factor.

En la ciudad de Lima también existen gran cantidad de estudios acerca de la ansiedad ante las evaluaciones (Guerrero 2019; Maldonado & Zenteno 2018; Dominguez et al, 2017; Dominguez-Lara 2016, Barahona 2018, Chávez 2014), y su relación con otras variables, tales como el rendimiento académico, las estrategias de afrontamiento, los estilos de aprendizaje, etc.

Otro constructo relacionado con la ansiedad ante exámenes y que posee también gran importancia en el ámbito académico es la autoeficacia académica, definida como un conjunto de ideas que poseen los estudiantes acerca de la eficacia al regular adecuadamente su aprendizaje y ejercer dominio sobre los contenidos de las materias (Olivas & Barraza, 2016).

En el Perú se han realizado durante los últimos años diversos estudios acerca de la Autoeficacia Académica (Barrutia, 2021; Domínguez, 2019; Acuña, 2017; Domínguez 2013). En Lima, sin embargo, el mayor número de investigaciones de esta variable se ha realizado en estudiantes de educación básica o universitarios, y en menor proporción en estudiantes de institutos.

Según García et al. (2015), la importancia de la AA gira en torno a que es capaz de predecir qué tan exitoso será un alumno. Para Pajares (2002) la importancia de la autoeficacia revelaría la razón para que individuos con niveles similares de capacidad presenten diferentes conductas y/o resultados, o actúen en discordancia con tales habilidades.

De acuerdo a algunos estudios realizados en nuestra capital, el nivel de autoeficacia académica tiende a ser promedio, además de presentar esta variable una correlación inversa con la ansiedad ante exámenes. (Barrutia, 2021; Montesinos, 2019; Domínguez, 2019; Acuña, 2017; Domínguez 2013).

La afirmación acerca de la posible relación de estas variables (AA - AE)



posee un amplio sustento en la teoría social cognitiva, la cual plantea que: “La eficacia percibida para ejercer control sobre eventos potencialmente amenazantes juega un papel central en el umbral de ansiedad” (Bandura, 1986). Así, explica este autor que aquellas personas con la creencia que pueden ejercer control sobre los potenciales peligros no se sumergen en pensamientos aprensivos y por lo tanto no se perturban por dichas amenazas, mientras que aquellos que poseen la convicción de no poder manejar estos eventos amenazantes, experimentan altos niveles de ansiedad (Bandura, 1988).

Existen diferentes factores psicológicos asociados al rendimiento académico, dentro de los cuales la autoeficacia es, de acuerdo a García (2010), la variable que puede con más fuerza predecir el éxito de los estudiantes. Además, Garrido y Rojo (1996) afirman que las creencias sobre la capacidad personal, así como la percepción de la dificultad de la labor, influyen de manera crucial en el desempeño.

En la institución donde se realizó el estudio, se ha reportado durante el último año, una disminución importante del rendimiento académico de los alumnos, lo cual se hace visible en las notas bajas que obtienen en sus evaluaciones y exámenes, así como en el aumento de las deserciones.

Al consultarse a los docentes acerca de esta situación, estos refieren que dentro de los diferentes motivos se encontrarían: falta de motivación, inadecuados hábitos de estudio, procrastinación, bajo nivel de confianza en sus capacidades, ansiedad ante los exámenes.

Acerca de esta última variable, los docentes han mencionado que a pesar de que los alumnos posean conocimientos de las materias -habiéndolo demostrado en la entrega de trabajos y participaciones en clase- aún siguen

presentando bajo rendimiento en los exámenes, por lo que afirman que la dificultad se encontraría vinculada probablemente a la realización de las pruebas de evaluación. Esta situación no sería poco frecuente ya que los estudiantes de educación superior suelen mostrarse ansiosos frente a las evaluaciones (Rosario, 2018), debido a la presión social de alcanzar el éxito académico.

Es por ello que estudiar cómo se relacionan la AA y la AE permitirá obtener datos valiosos que sirvan para diseñar estrategias educativas orientadas a lograr un mayor rendimiento académico y a la vez impulsar acciones que busquen atenuar el impacto psicológico que tienen las situaciones de examen sobre la salud mental de los alumnos, mediante el fortalecimiento del sentido de eficacia personal. Asimismo, se podrá prevenir a futuro que los estudiantes manifiesten dificultades asociadas a esta problemática.

Además, para un mayor alcance de los resultados se ha considerado pertinente realizar la comparación de los valores de AA y AE entre alumnos de 1er y 2do año. Esto nos brindará datos que nos permitan entender si existe alguna diferencia en relación a otras variables como el tiempo de permanencia en la institución o a la exposición a una mayor cantidad de situaciones de examen, lo cual nos permitirá plantear futuras investigaciones.

Por todo ello, y teniendo en cuenta la relevancia de la AA y la AE para el rendimiento académico, nos planteamos la siguiente interrogante:

¿Qué relación existe entre autoeficacia académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de un instituto de Lima?

## **1.2. Justificación de la investigación**

El éxito de los estudiantes de grado superior es un factor que contribuye a su propio desarrollo personal/profesional. Sin duda alguna para una exitosa consecución de los estudios superiores es un requisito la aprobación de una cierta cantidad de exámenes y evaluaciones a lo largo de la carrera. Por lo tanto, es necesaria la comprensión de aquellas variables que puedan influir de forma positiva o negativa en dichas situaciones académicas.

De esta forma la justificación teórica se centra en el conocimiento y la comprensión de la relación de la AA y la AE con la intención de entender cómo contribuyen en el bienestar y éxito académico del alumnado, aportando también al enriquecimiento de la literatura científica en el ámbito de la psicología.

Por otra parte, este estudio encuentra una justificación práctica en la obtención de un diagnóstico de la realidad de los estudiantes del Instituto en cuanto a las variables investigadas. Esta información brindará a la institución herramientas que le permitan solucionar diversos problemas en los alumnos examinados (bajo sentido de autoeficacia, elevada ansiedad ante las evaluaciones, desmotivación hacia los estudios, deserción académica), a través de la implementación de estrategias como programas de intervención psicopedagógica. Asimismo, dentro de un mediano y largo plazo, permitirá a la institución realizar acciones que busquen prevenir la ocurrencia de problemas como los mencionados, así como trabajar la adaptación a la vida estudiantil a través de la implementación de programas psicopedagógicos.

Otro aporte técnico-práctico de esta investigación se relaciona a la capacitación de la plana docente, pues les permitirá -a través del conocimiento de estos resultados- entender el valor de las creencias de autoeficacia y cómo

esta se relaciona con la ansiedad que viven los alumnos en situaciones evaluativas. Esta información ayudará a los docentes a reestructurar sus estrategias didácticas, con la finalidad de buscar también enfocar esfuerzos en nutrir y reforzar el autoconcepto y la autoeficacia de sus alumnos, además de enfocarse en aspectos académicos como la incorporación de información, memorización, preparación académica, etc.

### **1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación**

La investigación se realizó en un Instituto Superior ubicado en una zona urbana del distrito de Los Olivos en el transcurso de abril de 2022.

La población evaluada fue de alumnos y alumnas de primer y segundo año de Turismo y de edades abarcadas en el intervalo de 18 a 35 años.

Una importante limitación metodológica fue el bajo número de investigaciones recientes sobre la relación de AA y AE a nivel local. La siguiente radica en la elección de un muestreo de tipo no probabilístico intencional, por lo cual, al no asegurar la representación total de la población, no es posible extrapolar a esta los resultados obtenidos. Por tanto, la investigación posee un valor institucional, ya que se aplicó sólo en un instituto de Lima.

También se encuentra aquella limitación relacionada al tipo de las pruebas aplicadas: escalas de autorreporte. Por ello, cabe considerar la posibilidad de que los estudiantes pudieron mediante sus respuestas intentar manipular o manejar la impresión generada en el evaluador, o resistirse a colaborar con la investigación debido a motivos de índole personal.

#### **1.4. Objetivos de la investigación**

#### **1.5. Objetivo general**

- Determinar la relación entre la autoeficacia académica y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de un instituto de Lima.

#### **1.6. Objetivos específicos**

- Determinar los niveles de autoeficacia académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de un instituto de Lima.
- Determinar la relación existente entre la autoeficacia académica y la preocupación en estudiantes de un instituto de Lima.
- Determinar la relación existente entre la autoeficacia académica y la emocionalidad en estudiantes de un instituto de Lima.
- Comparar niveles de autoeficacia académica entre estudiantes de primer y segundo año de un instituto de Lima.
- Comparar niveles de ansiedad ante exámenes entre estudiantes de primer y segundo año de un instituto de Lima.

## CAPITULO II: MARCO TEORICO

### 2.1. Antecedentes de la Investigación

A continuación, se presentarán los estudios previos que se relacionan con la presente investigación, empezando por los antecedentes internacionales seguidos de los antecedentes nacionales.

Miralles (2021) realizó un estudio de la AE, la autoeficacia y el afrontamiento en una universidad de España, donde se halló una relación directa entre la AE y las estrategias de afrontamiento; así como una asociación inversa entre AE y autoeficacia.

Hayat (2021) estudió a 243 estudiantes de medicina en Irán, con la finalidad de investigar la resiliencia académica como factor mediador en la relación de autoeficacia y ansiedad ante evaluaciones. Como conclusión se extrajo que la autoeficacia se asocia de modo positivo a la resiliencia académica, pero de forma negativa con la ansiedad evaluativa. Además, se halló que el impacto de la autoeficacia sobre la resiliencia académica es positivo, y negativo en relación a la ansiedad frente a exámenes. Por último, se demostró que la resiliencia académica posee un rol mediador entre autoeficacia y ansiedad frente a exámenes.

En México, Gutiérrez & Landeros (2018) investigaron la relación de AA y ansiedad en 310 estudiantes de Psicología. Los hallazgos señalaron que menores niveles de autoeficacia percibida se correspondían con mayor ansiedad. Asimismo, se obtuvo que aquellos estudiantes con bajos niveles de autoeficacia manifestaban ansiedad durante los exámenes, presentándose una tendencia mayor en la población femenina.

Bassey (2018) investigó autoestima, AE y rendimiento académico en 1040 escolares nigerianos. Para ello se utilizaron los instrumentos: el SETAQ (Self-Esteem and Test Anxiety Questionnaire) y algunas pruebas de rendimiento de los cursos de inglés, matemáticas y ciencias sociales. En este estudio, Bassey encontró que la AE predice significativamente el rendimiento de los alumnos, por lo que aquellos con puntajes menores en ansiedad frente a exámenes se desempeñan mejor. Además, se halló también la relación significativa que explica que mientras más elevada sea la autoestima, se eleva también el rendimiento de los estudiantes.

Otro antecedente internacional es el estudio de los iraníes Asayesh et al (2016), quienes investigaron la relación entre AE y autoeficacia en 233 estudiantes paramédicos. Según estos resultados, a mayor nivel de AA se experimentaba menor ansiedad frente a exámenes. Asimismo, se señala que los puntajes fueron menores en el sexo femenino. Acorde con estos resultados, los autores reafirman la importancia de brindar un reforzamiento de la autoeficacia académica, lo cual señalan, podría conducir a un mejor rendimiento debido al descenso de la ansiedad frente a exámenes.

Seguidamente, presentaremos los antecedentes nacionales:

Barrutia (2021) buscó hallar relaciones entre AA y AE. Para ello estudió a 370 estudiantes preuniversitarios de la capital. Así se encontró una correlación estadísticamente significativa y de tipo negativo de la AA con ambas dimensiones de la AE. Mientras que en Preocupación se obtuvo una relación inversa de mayor grado con la AA, la dimensión Emocionalidad también presentó una correlación negativa significativa de grado pequeño con dicha variable en la población femenina.

Gómez (2021) estudió la relación de AA y AE en 353 jóvenes estudiantes de Ingeniería en Trujillo. Para dicha evaluación el autor utilizó el Cuestionario de Expectativas de AA y el IDASE. Los hallazgos mostraron que existía relación negativa muy significativa ( $r = -.373$ ;  $p < 0.01$ ).

Román (2019) buscó relacionar la AA, el cansancio emocional y la AE en 354 estudiantes de un instituto en Arequipa. Los hallazgos indicaron que la autoeficacia en situaciones académicas presentaba una asociación estadísticamente muy significativa con la ansiedad evaluativa, así como con la variable cansancio emocional. Asimismo, la relación también fue significativa entre esta última y la AE. Por último, no encontraron diferencias significativas entre estudiantes ingresantes y regulares.

Un autor que ha estudiado más ampliamente la Autoeficacia en nuestro medio es Domínguez-Lara, quien en 2019 realizó un estudio descriptivo para medir la incidencia de bajos niveles de AA en 730 estudiantes de Psicología con edades de 16 a 47, pertenecientes a una universidad limeña. Para ello, el instrumento usado fue la EAPESA. Los resultados indicaron un 17.4% con baja autoeficacia, 61.2% con autoeficacia promedio, y 21.4% con alta autoeficacia. Además, los varones reportaron mayores niveles que la población femenina, mientras que los estudiantes de 5to año presentaron mayores niveles que 1er año.

Por otra parte, Barahona, K. (2018) intentó descubrir relación entre AE y procrastinación en 259 estudiantes de Psicología en Lima. Se utilizó la Escala de Procrastinación Académica y IDASE, para finalmente descubrir la ausencia de relación significativa.



## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. La autoeficacia académica.**

Para lograr una adecuada comprensión de la autoeficacia académica se hará en primer lugar una revisión del concepto de autoeficacia, definiendo sus características dentro del enfoque teórico que la sustenta.

#### **2.2.1.1. Conceptualización teórica de la autoeficacia**

La autoeficacia es una variable que ha sido estudiada a través de la historia por diversos autores. Uno de sus más grandes investigadores ha sido Albert Bandura, quien a través de su teoría social cognitiva inserta las bases conceptuales de la autoeficacia.

La teoría social cognitiva evoluciona desde la teoría del aprendizaje social, enfoque que nace para responder al modelo conductista del aprendizaje, el cual ejerció un claro predominio hasta finalizar los 60's. Esta última sostiene que un individuo aprende mayormente en su medio social, adquiriendo así nuevas conductas al observar ciertos modelos y las consecuencias de su actuar.

En trabajos posteriores, Bandura va tomando una mirada diferente insertando a sus teorizaciones componentes de aspecto cognitivo, surgiendo así la llamada *teoría social cognitiva*.

Esta teoría explica el comportamiento humano a través del principio de reciprocidad triádica, el cual plantea una interacción de factores personales, medio ambiente y conducta (Bandura, 1986).

Dentro de los factores personales se pueden encontrar los estados internos afectivos, físicos y cognitivos. Estos últimos incluyen pensamientos,

creencias y expectativas, los cuales funcionan como mecanismos sociocognitivos que intervienen en la elección de una trayectoria. Estos mecanismos se pueden clasificar en 3 tipos: la autoeficacia, las expectativas de resultados, y los objetivos.

De esta forma Bandura (1997) refiere acerca de la autoeficacia que esta incluye un conjunto de creencias en la capacidad personal de organizar y ejecutar acciones para lograr ciertos objetivos. Además, lo considera el factor clave para la agencia humana, pues sostiene que, si las personas no creen tener la capacidad para generar ciertos resultados, no harán intentos destinados a ello.

Bandura plantea en su teoría social cognitiva que la autoeficacia se desarrolla desde edades tempranas de la vida y que existen distintas fuentes que contribuyen a su formación. Entre estas se encuentran:

- Logros personales: conseguir logros personales es la mejor manera de fortalecer un alto sentido de autoeficacia, pues se refuerza la sensación de dominio. Por el contrario, las repetidas derrotas o fracasos debilitan la autoeficacia, más aún si se dan en etapas tempranas de la vida.
- Experiencias vicarias: las experiencias que observamos en los demás también influyen en la formación de la autoeficacia. Ver a una persona de características similares obtener éxito debido a un esfuerzo continuado contribuye a que el observador crea que es posible que pueda replicar aquella situación. En cuanto más identificado se sienta el observador con el modelo, mayores serán las influencias de los éxitos o fracasos observados.
- Persuasión verbal: la persuasión social es un medio que permite fortalecer en las personas las creencias de poseer las capacidades

necesarias para conseguir lo que buscan. Será más fácil que una persona sostenga su sentido de eficacia para afrontar una situación si otras personas significativas para éste expresan su fe en sus capacidades.

- Estados fisiológicos y afectivos: al juzgar sus capacidades, las personas lo hacen en parte de acuerdo a la información que le proveen sus estados fisiológicos y emocionales. Las personas con frecuencia interpretan su activación fisiológica en situaciones estresantes como signos de vulnerabilidad a la disfunción. Debido a que una elevada activación fisiológica puede afectar al rendimiento, las personas tienden a creer en el éxito de sus acciones cuando no están afectados por sensaciones de tensión y agitación.

De acuerdo al modelo de autoeficacia de Bandura, existen 3 dimensiones de la autoeficacia. En primer lugar, la Magnitud se refiere a la elevación de la dificultad de una labor en particular. En segundo lugar, la Generalidad concierne a la propiedad para transferir las creencias de autoeficacia de una habilidad a otra. Por último, la Fuerza se refiere al grado de convicción acerca de la capacidad de poder desempeñar cierta tarea.

Según este modelo, existen diferentes procesos mediadores de la autoeficacia:

- Procesos cognitivos: las creencias que poseemos de nuestra eficacia personal influyen en cómo construimos las situaciones y cómo anticipamos escenarios futuros. Aquellos con un alto sentido de eficacia ven las situaciones como oportunidades que proveen guías positivas de desempeño, mientras que aquellos que se juzgan ineficaces ven

situaciones inciertas como riesgosas y tienden a visualizar escenarios negativos.

- Procesos motivacionales: la capacidad para la propia motivación y la acción deliberada está enraizada en la actividad cognitiva. A través de las representaciones cognitivas en el presente se pueden visualizar estados futuros, convirtiéndose en motivadores y reguladores de la conducta dirigida a una meta.
- Procesos afectivos: el mecanismo de autoeficacia ejerce un papel esencial en la regulación afectiva. Existen 3 formas en que las creencias de autoeficacia intervienen en las experiencias afectivas, tanto en naturaleza como en intensidad: a través del ejercicio del control del pensamiento, afecto y acción.
- Procesos de selección: los individuos son en parte el producto de su ambiente. A través de la selección de sus ambientes, las personas se pueden aproximar a lo que quieren convertirse. La elección de su ambiente está influida por las creencias en las capacidades personales. Las personas evitan aquellas actividades o situaciones que perciben que superan su capacidad personal, y eligen por otra parte involucrarse en actividades donde sienten que poseen mayor habilidad para su manejo. Por lo tanto, mientras mayor sea su sentido de eficacia, las actividades que elijan serán más desafiantes.

### **2.2.1.2. La autoeficacia en el contexto académico**

La autoeficacia cobra relevancia dentro del ámbito académico debido a la importancia de las creencias de un estudiante en su propia capacidad de

desempeñarse de manera exitosa en el contexto educativo. Según García et ál. (2010) la autoeficacia posee las funciones de autorregulación, motivación y orientación hacia la meta, lo cual le otorga un gran poder predictivo en relación al logro académico de los estudiantes.

Para Feldman et ál (2016). la autoeficacia académica engloba las creencias que tiene un estudiante en su capacidad para autogestionarse con la intención de alcanzar cierto nivel de rendimiento académico. Por su lado, Domínguez-Lara (2014) la define como el grupo de ideas que posee cada persona acerca de su aptitud para organizarse y realizar conductas necesarias para afrontar y manejar adecuadamente situaciones relacionadas al ámbito académico. Por otra parte, Alonso (2007) la define como aquella creencia de los estudiantes sobre sus competencias para realizar ciertas labores académicas.

Es amplia la cantidad de estudios que explican cómo influye la autoeficacia en la vida académica, así como otras variables asociadas, tales como la motivación, la autorregulación del aprendizaje, el afrontamiento, el establecimiento de metas, etc. Bandura (1977) resalta la estrecha relación de la autoeficacia y la consecución de metas, puesto que, si bien la motivación impulsa al estudiante a emprender acciones para el logro de metas, éstas no son suficientes si no hay una convicción acerca de lo que se puede lograr a través de las propias habilidades y capacidades. Esto llevará a que el estudiante organice una serie de acciones dirigidas a su meta, persevere, se esfuerce y maneje ciertas vicisitudes, incluidas las emocionales. De esta forma Bandura relaciona los elevados niveles de autoeficacia con una mayor motivación académica, lo que implicará una mejor gestión y autorregulación del aprendizaje.

Por otra parte, la autorregulación del aprendizaje recibe la influencia de la autoeficacia académica en cuanto gestiona la organización de las acciones y el manejo de las situaciones que aparecen, así como de las reacciones emocionales a ellas, influyendo en la toma de decisiones. Pajares y Schunk (2001) han resaltado sobre ello la relación entre autoeficacia, autorregulación y desempeño.

La autoeficacia se relaciona claramente con el logro académico. Para Domínguez-Lara (2018) el estudiante que posee una autoeficacia consistente manejará mejor la situación de examen y todas las circunstancias asociadas a ella. Es por ello evidente la diferencia entre los alumnos que activan positivamente sus mecanismos de estudio, buscan apoyo y enfocan adecuadamente su esfuerzo, y aquellos que se niegan a estudiar o evitan los exámenes.

### **2.2.2. La ansiedad frente a los exámenes**

Para comprender mejor la ansiedad enfocada en el contexto académico y en las situaciones de evaluación, consideramos necesario hablar primero de la ansiedad como concepto general.

#### **2.2.2.1. Conceptualización de la ansiedad**

La ansiedad ha sido uno de los constructos psicológicos más estudiados en la historia, por lo cual existen diferentes enfoques teóricos que la han intentado conceptualizar. Uno de los primeros modelos que estudió el fenómeno de la ansiedad fue el enfoque psicoanalítico de Sigmund Freud, el cual concibe a la ansiedad como un producto de la percepción consciente o inconsciente de

un peligro, que al ser traducido en estímulos agresivos y/o sexuales, da lugar a la anticipación del ego (ansiedad real, relaciones del ego con el mundo). (Sierra et al, 2003).

Por otra parte, el enfoque conductista concibe a la ansiedad como: “la respuesta condicionada a determinados estímulos del ambiente, que se forma durante los primeros años” (Otmanns y Emery, 2012). Luego surgiría el modelo cognitivo, el cual le otorga un papel central a los procesos cognitivos. De acuerdo a este enfoque, luego de que el estímulo es percibido, éste se ve sujeto a una valoración personal. Si esta valoración tiene un carácter amenazante, se genera una reacción de ansiedad, la cual a su vez se ve modulada por otros procesos cognitivos (Sierra et al, 2003).

#### **2.2.2.2. Definición de ansiedad**

A lo largo del tiempo se han citado diversas definiciones acerca del término *Ansiedad*. Esto se debe a la gran cantidad de investigadores, teorías y corrientes que han intentado entenderla y conceptualizarla. A continuación, se verán algunas de las principales definiciones del término.

La Real Academia Española señala que se trata de una de las sensaciones más experimentadas por los humanos, y que implica un estado de agitación o inquietud (RAE, 2021). Dentro del ámbito clínico, la 5ta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (2013) la definió como “una respuesta anticipatoria a una amenaza futura” (p.189). Por su parte, Papalia (1994) también señala la naturaleza anticipatoria frente a un peligro real o imaginado, caracterizado por incertidumbre y tensión.

La ansiedad posee una dimensión fisiológica caracterizada por múltiples y diferentes manifestaciones. Según Zavala (2017), la ansiedad es un estado emocional que se acompaña de factores físicos negativos, tales como sudoración, palpitaciones, tensión, problemas de concentración, sensación de mareos, vómitos, dificultades para conciliar el sueño, sequedad de boca, y/o contractura muscular.

Otro autor que ha estudiado ampliamente el constructo ansiedad es Charles Spielberger (1984), quien la entiende como aquella reacción emocional derivada de una descarga del sistema nervioso a través de sensaciones de aprensión, tensión, preocupación, etc.

### **2.2.2.3. Modelos teóricos de la ansiedad**

#### ***Teoría de la ansiedad estado/rasgo***

Este modelo formulado por Cattell y Scheier (1961) diferencian la ansiedad-estado y la ansiedad-rasgo. La primera se caracteriza por la manifestación de una mezcla de tensión, aprensión, preocupaciones, y otros cambios que poseen una condición de inmediatez y posibilidad de ser modificada (Spielberger, 1972). Mientras tanto, la ansiedad-rasgo se refiere a la diferencia individual relativamente estable que posee un individuo en relación a su propensión a experimentar ansiedad.

Spielberger sostiene que los individuos con elevada ansiedad-rasgo vislumbran mayor cantidad de situaciones como peligrosas, y por lo tanto están más expuestos a experimentar ansiedad-estado con mayor frecuencia o mayor intensidad (Ries et al., 2011).



### ***Modelo Dual de la ansiedad***

Fue planteado por Liebert y Morris (1967) y diferencia dos dimensiones principales que engloba la ansiedad: Preocupación y Emocionalidad.

La preocupación es una dimensión cognitiva que incluye el enfoque de la atención en pensamientos intrascendentes para un objetivo. Estas ideas pueden referirse a las consecuencias del fracaso o comparaciones con el rendimiento de otras personas. Por su parte, la emocionalidad hace alusión a la percepción personal de los cambios fisiológicos y afectivos, como la tensión, el incremento de la activación, ritmo cardíaco, sudoración, entre otros. (Furlán, 2006).

### ***Modelo Tridimensional***

Para Lang (1968) la ansiedad se manifiesta mediante un sistema con tres modos de respuesta: cognitivo, fisiológico y conductual o motor. La primera dimensión hace referencia a los pensamientos o preocupaciones acerca de las amenazas. La dimensión fisiológica abarca las señales del aumento de activación del sistema nervioso (somático y autónomo), incluyendo un incremento de la actividad cardiovascular, la frecuencia respiratoria, etc. Por último, las respuestas motoras incluyen las respuestas directas o indirectas, que incluyen movimientos corporales involuntarios como los tics y los temblores, así como movimientos voluntarios, como la ejecución de tareas complejas. Además, se incluyen también las respuestas de escape y evitación que surgen como producto de la ansiedad.

#### **2.2.2.4. La ansiedad en el contexto académico**

Spielberger & Vagg (1995) definen la AE como la respuesta emocional que se presenta cuando una persona se expone a una situación de evaluación.

Además, sostienen que es una tendencia personal a experimentar estados de ansiedad de modo más intenso y frecuente de lo usual, así como para presentar pensamientos irrelevantes y preocupaciones que obstaculizan la atención, concentración y ejecución de exámenes.

Para Sarason y Mandler (1952) se trata de una predisposición para experimentar elevados niveles de preocupación y excitación fisiológica ante situaciones evaluativas. Por su parte, Sieber et al. (1977) también resaltan la presencia de la preocupación acerca de posibles efectos negativos ante una evaluación.

#### **2.2.2.5. Teorías de la ansiedad ante exámenes**

A continuación, se revisarán los esquemas teóricos primordiales que ilustran la ansiedad frente a exámenes.

##### ***Modelo transaccional***

El Modelo de Proceso Transaccional indica que tanto la preocupación como los componentes emocionales generan la vivencia de la ansiedad ante exámenes. En concordancia con este modelo, la ansiedad elevada frente a una situación de evaluación se desencadena debido a la interacción de dos factores: la tendencia a la alta ansiedad (como rasgo) y la presencia de una situación de evaluación percibida con miedo. Este paradigma ubica el origen de la ansiedad ante evaluaciones experiencias primarias de socialización, así como en experiencias negativas de fracaso ante las situaciones de evaluación más tempranas (Spielberger, 1972).

### ***Modelo de reducción de eficiencia***

Eysenck y Gutiérrez (1992) esquematizan este modelo, el cual señala el influjo de la AE sobre el rendimiento. Es así que los pensamientos de preocupación de individuos ansiosos en situaciones de evaluación interfieren en el procesamiento de memoria operativa, así como en el funcionamiento de actividades de procesamiento complementarias como la cantidad de esfuerzo o el tiempo de estudio.

### ***Modelo de déficits cognitivos***

Otras teorías son aquellas que destacan los déficits cognitivos. Mendler y Sarason (1952) establecieron en su modelo explicativo dos formas: el impulso de tarea (el cual genera acciones dirigidas a resolverla) y el impulso de ansiedad (aquel que puede evocar 2 modalidades de respuesta: las no vinculadas a la tarea -negativas- o las vinculadas a la tarea – positivas porque permiten su resolución). (Alegre, 2013).

Es así que se da la llamada “hipótesis de interferencia”, la cual explica que las respuestas de ansiedad generan en el sujeto un déficit atencional, lo cual lo lleva a prestar menor atención a la resolución de la tarea, lo cual lleva a empeorar su desempeño (Nicholson 1958, citado por Alegre, 2013).

### ***Modelo motivacional o de los impulsos***

Uno de los primeros modelos para explicar el origen de la ansiedad evaluativa es este paradigma apoyado en la teoría del aprendizaje de Hull. Según este esquema las reacciones emocionales se acentúan generando una intensa excitación. Esto explicaría la diferencia entre sujetos de elevada y baja ansiedad frente a las evaluaciones. (Spence y Spence, 1966).

## 2.3. Definición de términos

A continuación, se describen los términos que se utilizan con mayor frecuencia en este estudio:

**Autoeficacia:** “Creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados” (Bandura, 1997, p. 3).

**Ansiedad:** Reacción emocional que se da ante una amenaza o peligro, y que posee la finalidad de proteger al individuo. (Cía, 2006).

**Autoeficacia Académica:** Conjunto de juicios acerca de la aptitud individual para organizar y desempeñar acciones necesarias para afrontar y manejar adecuadamente situaciones relacionadas al ámbito académico (Domínguez-Lara, 2014).

**Ansiedad ante exámenes:** respuesta afectiva presentada por las personas al exponerse a una situación de evaluación (Spielberger & Vagg, 1995).

## 2.4. Hipótesis

### 2.4.1. Hipótesis general

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre autoeficacia académica y ansiedad ante a exámenes en estudiantes de un instituto de Lima.

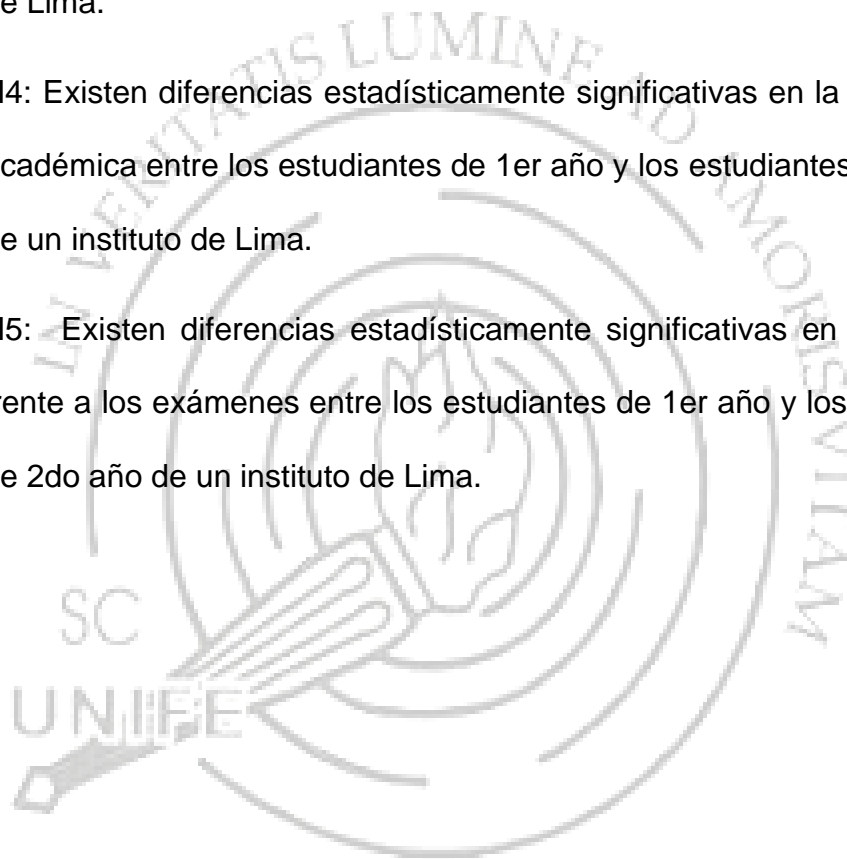
### 2.4.2. Hipótesis específicas

H2: Existe relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y la dimensión de Preocupación en estudiantes de un instituto de Lima.

H3: Existe relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y la dimensión de Emocionalidad en estudiantes de un instituto de Lima.

H4: Existen diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia académica entre los estudiantes de 1er año y los estudiantes de 2do año de un instituto de Lima.

H5: Existen diferencias estadísticamente significativas en la ansiedad frente a los exámenes entre los estudiantes de 1er año y los estudiantes de 2do año de un instituto de Lima.



## CAPÍTULO III: MÉTODO

### 3.1. Nivel, tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de nivel descriptivo, dado que busca describir o presentar la situación actual de un fenómeno determinado además de medir la relación entre 2 o más variables (Sánchez y Reyes, 2006).

Se puede clasificar este estudio como de tipo básico (Sánchez y Reyes, 2015), puesto que contribuye a incrementar el conocimiento científico. También posee un enfoque cuantitativo, ya que busca cuantificar relaciones entre variables (Hernández, 2014).

Para seleccionar el diseño de la investigación se revisó la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (2014). Acorde a ella, se aplicará el diseño tipo transeccional, puesto que se recolectará información en un momento único buscando hallar la relación entre ambas variables.

En primer lugar, se analizarán los niveles en que ocurren las variables y se realizará la comparación de AA y AE entre las muestras de 1er y 2do año del instituto. Por lo tanto, se buscará describir comparaciones entre grupos o subgrupos (Hernández et al, 2014).

Asimismo, se determinará la existencia de correlación entre AA y AE. De esta forma describimos relaciones entre variables o categorías en un tiempo concreto, en condiciones correlacionales. (Hernández et al., 2014).

## **3.2. Participantes**

### **3.2.1 Población**

En este estudio la población elegida fueron los alumnos de Turismo de un Instituto Superior de Lima que cursaban sus estudios durante el primer semestre del año 2022. En dicho período el total de estudiantes matriculados en la institución fue de aproximadamente 2000, de los cuales se extrajo una muestra.

Se han considerado determinados aspectos en la planificación de esta investigación.

#### **Criterios de inclusión:**

- Estudiantes varones y mujeres de 18 a 35 años.
- Estudiantes de primer y segundo año que se encuentran matriculados en los turnos mañana y tarde.
- Estudiantes que cursen las materias por primera vez o que las hayan cursado con anterioridad.
- Estudiantes que hayan cursado materias en la sede del estudio o que hayan sido trasladados de otras sedes.

#### **Criterios de exclusión:**

- Alumnos que no asistieron los días que se aplicaron las pruebas.
- Negativa del alumno para participar de la evaluación.
- Estudiantes que no completaron todos los ítems de los instrumentos.

### 3.2.2. Muestra

El método para seleccionar participantes fue el muestreo no probabilístico intencional (Hernández et al., 2014) para seleccionar 310 estudiantes varones y mujeres con edades de 18 a 35 años.

Además, para realizar el estudio comparativo la muestra se dividió en 2 grupos: 161 estudiantes del 1er año y 149 estudiantes del 2do año de estudios.

**Tabla 1**

*Muestra de investigación*

<i>Participantes</i>	<i>Nº</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Estudiantes 1er año</i>	<i>161</i>	<i>51.9%</i>
<i>Estudiantes 2do año</i>	<i>149</i>	<i>48.1%</i>
<i>Total</i>	<i>310</i>	<i>100%</i>

### 3.3. Variables de investigación

Las variables desarrolladas en la siguiente investigación son:

- Autoeficacia académica.
- Ansiedad ante exámenes.

A continuación, se presentarán sus definiciones conceptuales y operacionales.

#### 3.3.1. Autoeficacia académica

**Definición conceptual:** “Conjunto de juicios que posee cada individuo sobre su capacidad para organizar y llevar a cabo acciones necesarias para



afrontar y manejar adecuadamente situaciones relacionadas al ámbito académico” (Domínguez-Lara, 2014, p. 15).

**Definición operacional:** Se mide a través de la Escala de Autoeficacia Percibida para Situaciones Académicas, la cual desarrolló Palenzuela (1983) y posteriormente adaptó Domínguez et al. (2014) a la población peruana.

**Tabla 2**

*Matriz de operacionalización de la Autoeficacia Académica*

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Niveles
Autoeficacia Académica	Unidimensional	Creencias de eficacia en situaciones académicas en general. Creencias de eficacia en la realización de tareas específicas.	1,3,5,6,7,10 2,4,8,9	Bajo, promedio, alto

### 3.3.2. Ansiedad ante los exámenes

**Definición conceptual:** Tendencia personal para vivenciar momentos de ansiedad de manera más marcada y usual de lo común, así como para presentar pensamientos irrelevantes y preocupaciones que interrumpen la atención, concentración y desempeño (Spielberger y Vagg, 1995).

**Definición operacional:** Medido a través del Inventario de Autoevaluación de Ansiedad ante Exámenes (IDASE) creado por Bauermeister et al. (1983), y adaptado por Villegas et al. (2015). Las dimensiones de la versión adaptada son: Preocupación y Emocionalidad.

**Tabla 3**

*Matriz de operacionalización de la variable Ansiedad ante exámenes*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles
Ansiedad ante exámenes	Preocupación	Pensamientos irrelevantes para la tarea	2,4,15,16,18	Bajo, promedio, alto
		Interferencia en el funcionamiento cognitivo	5,6,13,19	
	Emocionalidad	Reacciones emocionales y fisiológicas durante el examen	1,7,10,12,14,17	
		Reacciones emocionales y fisiológicas antes o después del examen	3,8,9,11	

### 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

#### 3.4.1 Instrumento para medir la autoeficacia académica

##### a. Ficha técnica

Nombre : Escala de autoeficacia percibida específica de

	situaciones académicas (EAPESA)
Autor	: David Palenzuela (1983)
Adaptación peruana	: Domínguez-Lara, Villegas, Yauri, Mattos & Ramírez (2014)
Administración	: Individual y colectiva
Objetivo	: Medir la autoeficacia académica en estudiantes de nivel universitario.
Tiempo de aplicación	: 10 minutos (aprox).
Significación	: El cuestionario determina el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes universitarios.
Estructura	: Posee 9 ítems. Opciones de respuesta: Nunca, algunas veces, bastantes veces, siempre.
Propiedades psicométricas	: El análisis factorial confirmatorio reafirmó la estructura unidimensional de la adaptación peruana (Domínguez-Lara et al., 2014) que explica el 55.261% de la varianza total, lo cual da cuenta de validez de constructo. La confiabilidad obtuvo un indicador de coeficiente de Cronbach de .89 (intervalo de confianza: .878 a .916).

## Descripción del Instrumento

### ***Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA) – Palenzuela, 1983.***

Se empleó la adaptación peruana (Domínguez-Lara et al., 2014). Para este estudio se analizó la validez de contenido mediante criterio de jueces, valorando la pertinencia, claridad y relevancia de los reactivos. Para ello se utilizó

la V de Aiken hallándose resultados consistentes iguales a 1, que indican un nivel perfecto de validación, confirmando así la representatividad de los ítems.

Para la revisión de la confiabilidad se realizó un estudio piloto a 25 estudiantes del instituto, a quienes se les aplicó la EAPESA, encontrándose un coeficiente de Alfa de Cronbach de ,968, confirmando una alta confiabilidad del instrumento.

**Tabla 4**

*Baremos de la escala de Autoeficacia Académica*

PD	Pc	Nivel
11	5	Bajo
14	10	
46	15	
58	20	
68	25	
68	30	Promedio
70	35	
71	40	
73	45	
74	50	
76	55	
77	60	
78	65	Alto
79	70	
79	75	
80	80	
81	85	
81	90	
89	95	

*Fuente: Elaboración propia.*

### 3.4.2 Instrumento para medir la ansiedad ante los exámenes

#### a. Ficha técnica

Nombre : Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante los exámenes – IDASE.

Autor : Bauermeister, Collazo & Spielberger (1983).

Adaptación peruana	: Villegas, Domínguez-Lara, Sotelo & Sotelo (2015).
Administración	: Individual y colectiva
Objetivo	: Evaluar los niveles de ansiedad frente a exámenes presentado por universitarios.
Tiempo de aplicación	: 15 minutos aproximadamente.
Significación	: El inventario determina el nivel de ansiedad ante exámenes en 2 dimensiones.
Estructura	: Posee 19 ítems. Opciones de rpta: Casi nunca, algunas veces, frecuentemente, casi siempre.
Propiedades Psicométricas	: La adaptación peruana (Villegas et al., 2015) arrojó evidencias adecuadas de validez a través del análisis factorial confirmatorio; además la confiabilidad alcanzó un Alfa de Cronbach de .954. El instrumento original obtuvo adecuadas propiedades psicométricas en el análisis mediante la consistencia interna: su confiabilidad en el factor Emocionalidad fue de .87 (varones) y .86 (mujeres); y de .79 y .82 respectivamente en la dimensión Preocupación.

### **Descripción del Instrumento**

#### ***Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE)***

**– Bauermeister et al., 1983.**

Se usó la adaptación peruana de Villegas et al. (2015). En este estudio se revisó la validez de contenido con el criterio de jueces para valorar la relevancia, pertinencia y claridad de reactivos. Para ello se utilizó la V de Aiken hallándose resultados consistentes iguales a 1, que indican un nivel perfecto de validación, confirmando así la representatividad de los ítems.

Para la revisión de la Confiabilidad se realizó un estudio piloto a 25 estudiantes del instituto, a quienes se les aplicó el IDASE, encontrándose el coeficiente Alfa de Cronbach de ,918, confirmando una alta confiabilidad del test. En el análisis por factores, se hallaron coeficientes de consistencia interna de .912 (Preocupación) y .916 (Emocionalidad).

**Tabla 5**

*Baremos de la escala de Ansiedad ante exámenes*

PD	Pc	Nivel
22	5	
26	10	
28	15	Bajo
29	20	
30	25	
30	30	
32	35	
32	40	
33	45	Medio
34	50	
35	55	
36	60	
39	65	
40	70	
42	75	
48	80	Alto
50	85	
53	90	
56	95	

*Fuente: Elaboración propia.*

### **3.5. Procedimiento**

En primer lugar, se solicitó la autorización respectiva a la dirección académica del plantel para proceder a aplicar los instrumentos.

Segundo, se aplicaron las pruebas en el plazo de tres días. Previamente, se ofreció a los estudiantes la información acerca del estudio y se les requirió firmar el consentimiento respectivo. Los estudiantes fueron evaluados en sus

respectivas aulas, durante un tiempo de 20 minutos aproximadamente. Se aclararon las dudas que presentaron en el proceso.

En tercer lugar, se digitaron los datos obtenidos, seguidos del análisis estadístico usando el programa SPSS versión 27.0 para su sustentación y publicación.

Por último, se brindaron informes a las autoridades de la institución acerca de los resultados.

### **3.5.1 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

En este estudio se utilizó la técnica de la encuesta mediante la aplicación de 2 instrumentos de tipo Likert para medir la Autoeficacia Académica y la Ansiedad ante Exámenes.

Los datos extraídos se presentaron en tablas de contingencia y porcentajes para su explicación. Para procesar la base de datos se empleó el paquete estadístico SPSS versión 27.0.

La evaluación de relación entre variables se llevó a cabo mediante la aplicación del test de significancia estadística Rho de Spearman ( $r_s$ ), debido a un muestreo no probabilístico y una distribución de datos no normal. El coeficiente de Spearman permite “establecer la cuantificación de la fuerza de la relación lineal entre dos variables cuantitativas” (Hernández et al., 2014, p. 305).

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

A continuación, se señalan los resultados de la valoración de la autoeficacia académica y la ansiedad frente a exámenes en estudiantes de turismo de un instituto de Lima.

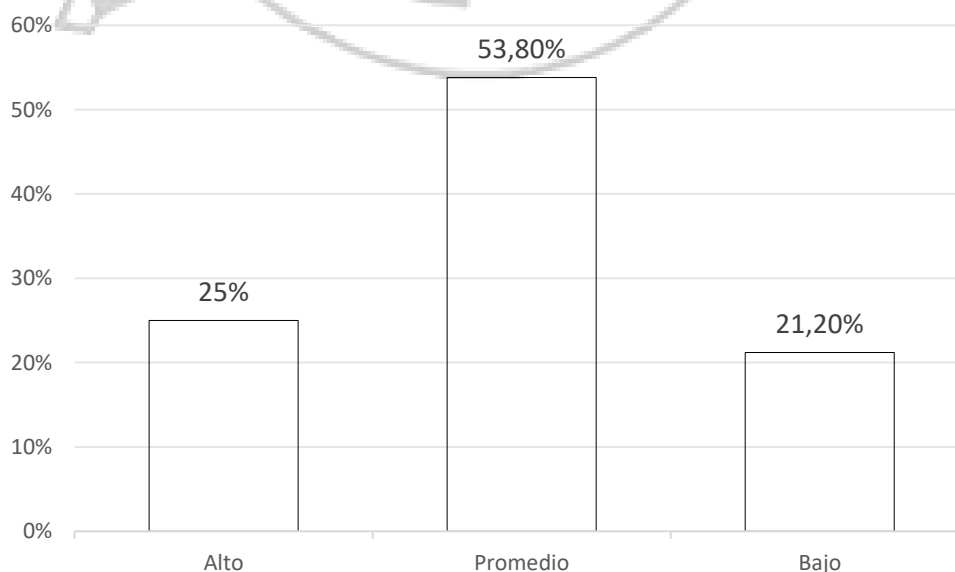
En primer lugar, presentamos los resultados descriptivos; seguidos del análisis estadístico inferencial, con la intención de responder a las hipótesis de investigación.

### 4.1. Resultados descriptivos

En cuanto al análisis de frecuencia, en autoeficacia académica, la figura 1 muestra los niveles encontrados: 53.80% (promedio), 25% (alto) y 21.20% (bajo). Se observa que una mayor cantidad de estudiantes posee niveles promedio de autoeficacia académica.

**Figura 1**

*Niveles de Autoeficacia Académica*

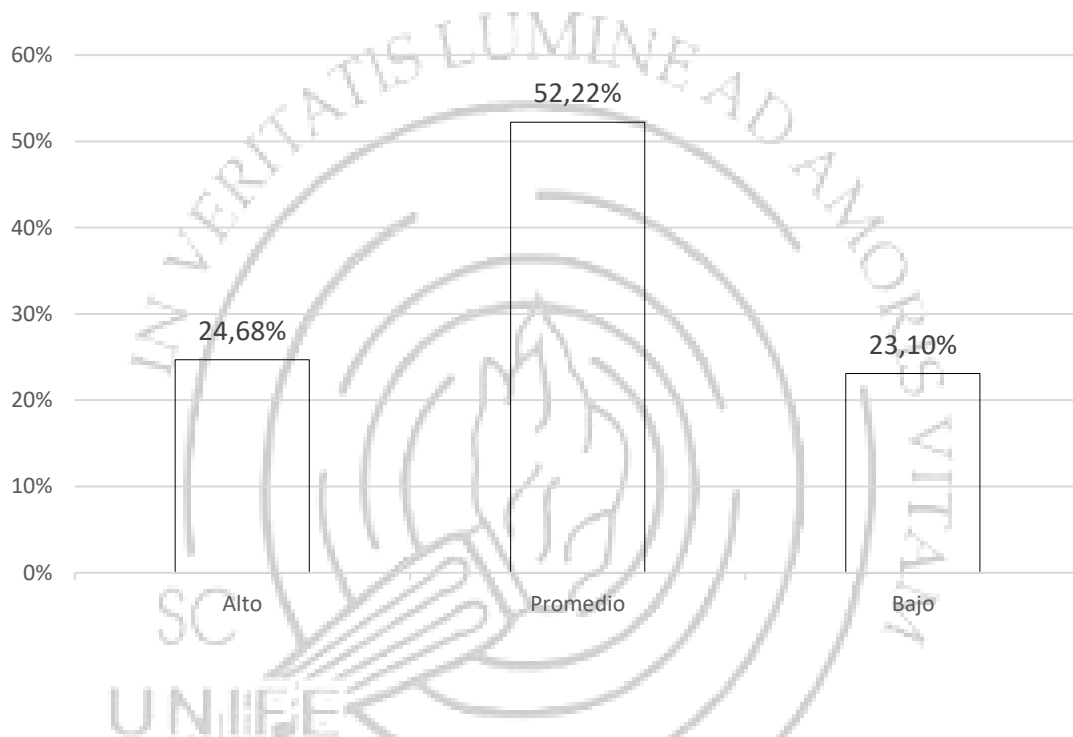




En lo correspondiente a la variable Ansiedad ante Exámenes, en la figura 2 pueden observar los resultados. El 52,22% posee nivel promedio, seguido del 24,68% con nivel alto y, por último, el 23,10% posee nivel bajo. Como se observa, un mayor porcentaje de participantes poseen nivel promedio.

**Figura 2**

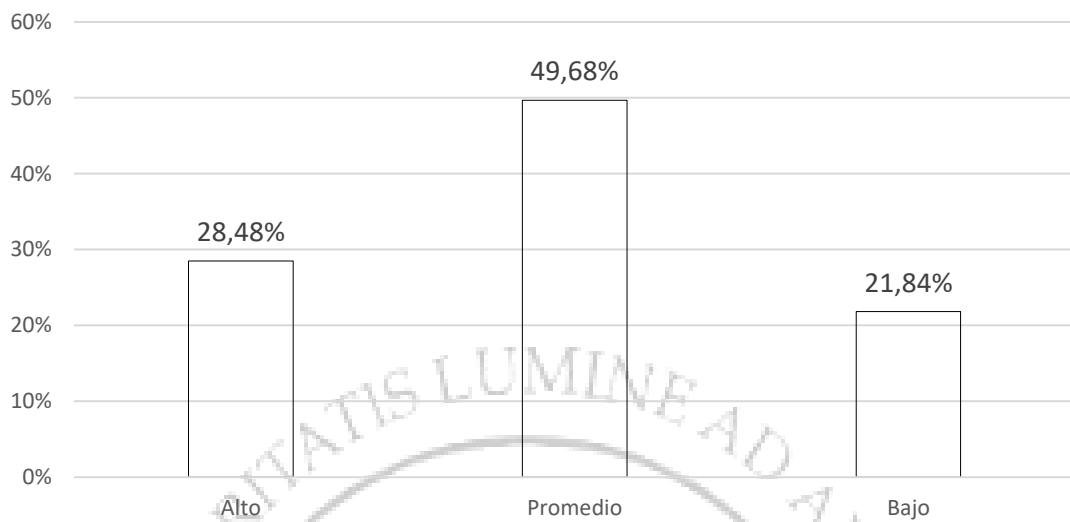
*Niveles de Ansiedad ante exámenes*



En la figura 3 se observan los niveles de la dimensión Preocupación, donde el 49,68 % logró niveles promedio, el 28,48 % niveles altos y el 21,84% niveles bajos. Es así que se evidencia una mayor cantidad dentro del nivel promedio.

**Figura 3**

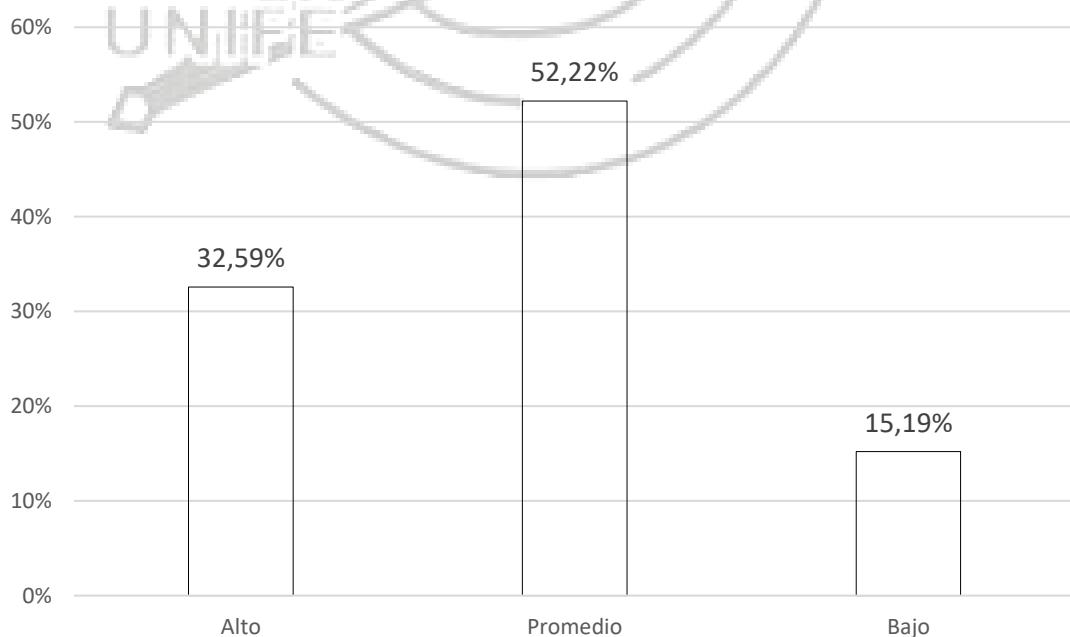
*Niveles de la dimensión Preocupación (Ansiedad ante exámenes).*



En la figura 4 se visualizan los niveles de la dimensión Emocionalidad, donde un 52,2 % alcanzó el nivel promedio, un 32,59 % el nivel alto y un 15,19% obtuvo niveles bajos. Esta evidencia indica un mayor número de participantes dentro del nivel promedio.

**Figura 4**

*Niveles de la dimensión Emocionalidad (Ansiedad ante Exámenes)*



#### 4.2. Prueba de Normalidad

En la tabla 6, se aprecian los resultados del análisis de normalidad Kolmogorov-Smirnov.

El valor de la significancia estadística de autoeficacia académica es de 0.000, por lo que se determina que la distribución no es normal ( $p < .05$ ), de modo que se empleó el estadístico no paramétrico de correlaciones de Spearman (González et al., 2017).

**Tabla 6**

*Prueba de normalidad: Autoeficacia Académica*

	KS	N	p
Autoeficacia académica	0.080	310	0.000

Nota: n: muestra; KS: Kolmogorov Smirnov; p: Nivel de significancia

La tabla 7 muestra los resultados del análisis de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para Ansiedad ante exámenes, donde el valor de significancia fue de 0.000.

En cuanto al factor Preocupación el valor de significancia es de 0.000, mientras que para Emocionalidad el valor de significancia es de 0.001. En ambos factores los valores fueron menores a 0.05. Por ende, al asumirse la distribución asimétrica, se decidió utilizar el estadístico de correlaciones de Spearman.

**Tabla 7***Prueba de normalidad: Ansiedad ante Exámenes*

	KS	N	P
Ansiedad ante exámenes	0.088	310	0.000
Preocupación	0.091	310	0.000
Emocionalidad	0.071	310	0.001

Nota: n: muestra; KS: Kolmogorov Smirnov; p: Nivel de significancia

### 4.3. Contrastación de hipótesis

#### 4.3.1. Hipótesis General

En la tabla 8, se distinguen los hallazgos para cotejar la hipótesis general, que supone una relación significativa entre AA y AE en estudiantes de un instituto de Lima.

Los resultados arrojan un coeficiente Rho de Spearman de  $-.833^{**}$ , entre AA y AE. Por tal razón, se afirma la existencia de correlación inversa, altamente significativa y de grado elevado. Dados los resultados, se da por aceptada la hipótesis general de investigación.

**Tabla 8***Relación entre autoeficacia académica y ansiedad ante exámenes*

<i>n=310</i>	Ansiedad ante exámenes	
	$r_s$	$-.833^{**}$
Autoeficacia académica	$P$	.000

Nota: n=muestra,  $r_s$ =Rho de Spearman, p=probabilidad de significancia

#### 4.3.2. Hipótesis Específicas

La hipótesis 2 propone la existencia de relación significativa entre AA y la dimensión Preocupación (AE) en alumnos de un instituto limeño.

En la tabla 9 se aprecian los resultados para comprobar esta hipótesis. Se obtuvo un coeficiente de correlación de Rho:  $-.877$ ;  $p < .05$  entre autoeficacia académica y la dimensión Preocupación. Por tanto, se determina que existe correlación negativa altamente significativa entre AA y Preocupación, aceptándose la hipótesis 2.

**Tabla 9**

*Relación entre Autoeficacia Académica y la dimensión Preocupación*

$n=310$		Preocupación
Autoeficacia académica	$r_s$	$-.877^{**}$
	$P$	.000

Nota:  $n$ =muestra,  $r_s$ = Rho de Spearman,  $p$ =probabilidad de significancia.

La hipótesis 3 sugiere que existe relación significativa entre la AA y la dimensión Emocionalidad (AE), en una muestra de alumnos de un instituto limeño.

En la tabla 10 se procede a contrastar este supuesto. Se extrajo un coeficiente de correlación de Rho:  $-.330$ ;  $p < .05$  entre autoeficacia académica y la dimensión Emocionalidad. Por tanto, existe correlación negativa, estadísticamente significativa, de grado bajo entre autoeficacia académica y Emocionalidad, por lo que se acepta la hipótesis 3.

**Tabla 10***Relación entre autoeficacia académica y la dimensión Emocionalidad*

<i>n</i> =310		Emocionalidad
Autoeficacia académica	<i>r<sub>s</sub></i>	-.330**
	<i>P</i>	.000

Nota: *n*=muestra, *r<sub>s</sub>*= Rho de Spearman, *p*=probabilidad de significancia

La hipótesis 4 sugiere la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de AA entre estudiantes de 1er año y 2do año de un instituto limeño.

En la tabla 11 se pueden cotejar los datos para verificar la hipótesis. Se prueba que el nivel de significancia de la AA es menor a 0.05, lo cual señala que existen diferencias significativas de AA de acuerdo al año de estudios. Por tanto, se concluye que los estudiantes de 2do año alcanzaron mayor puntaje. De esta forma, se acepta la hipótesis 4.

**Tabla 11***Comparación de autoeficacia académica, según el año de estudios*

Variable	Año de estudios	N	Rango promedio	U	P
Autoeficacia académica	1er año	161	147.87	10791.500	0.037
	2do año	149	169.26		

Nota: *n*: muestra; U: U de Mann Whitney; *p*: nivel de significancia

La hipótesis 5 presupone la existencia de diferencias estadísticamente significativas de ansiedad frente a exámenes entre alumnos de 1er año y 2do año de un instituto de Lima.

En la tabla 12 se exhiben las cifras que comprueban la hipótesis en cuestión. Se evidencia que el nivel de significancia de AE es mayor ( $p > .05$ ), por

lo que no existen diferencias significativas según el año de estudios.

En cuanto a la dimensión Preocupación (AE), el nivel de significancia también resulta mayor que 0.05, lo que reafirma la no existencia de diferencias significativas según el año de estudio.

Sin embargo, con respecto a la dimensión Emocionalidad (AE), se presenta un nivel de significancia menor que 0.05. En conclusión, sí existen diferencias significativas según año de estudio, siendo los alumnos de 1er año los que obtienen mayor puntaje.

Es por ello que, de acuerdo a los resultados observados, la hipótesis 5 queda rechazada, ya que con respecto al puntaje general de AE no se hallan diferencias significativas según el año de estudios, a pesar que dentro de la dimensión Emocionalidad sí se encuentran diferencias significativas entre ambos años.

**Tabla 12**

*Comparación de ansiedad ante los exámenes, según el año de estudios*

Variable/ Dimensiones	Año de estudios	N	Rango promedio	u	p
Ansiedad ante exámenes	1er año	161	154.88	11906.500	0.478
	2do año	149	162.16		
Preocupación	1er año	161	148.86	10949.500	0.059
	2do año	149	168.26		
Emocionalidad	1er año	161	173.26	10134.000	0.004
	2do año	149	143.55		

*Nota:* n: muestra; U: U de Mann Whitney; p: nivel de significancia

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Al hallarse los datos observados previamente se comprueba la presencia de correlación inversa y altamente significativa entre autoeficacia académica y ansiedad frente a exámenes en estudiantes de un Instituto de Lima.

A favor de estos resultados que buscan demostrar la hipótesis general, encontramos los hallazgos de Barrutia (2021), quien investigó la asociación entre AA y AE, concluyendo que existe también una correlación estadísticamente significativa y negativa. De igual forma, Barrientos y Vásquez (2021) hallaron una correlación inversa y estadísticamente significativa ( $r=-.244$ ,  $p=0.00$ ). Por su parte, en el 2018, Gutiérrez y Landeros confirmaron también estos resultados al obtener una correlación significativa y negativa entre AA y ansiedad.

Para explicar estos resultados recurrimos a Bandura (1986), quien en su teoría social cognitiva sostiene que la eficacia percibida para desempeñar control de los eventos potencialmente amenazantes cumple un rol fundamental en el umbral de ansiedad. Según Bandura, las creencias de eficacia afectan el grado de vigilancia hacia las potenciales amenazas y cómo estas se perciben y se procesan cognitivamente. Es por ello que las personas que estiman que son capaces de ejercer control sobre los peligros del entorno, no evocan calamidades ni se asustan. Sin embargo, aquellos que ven las potenciales amenazas como sucesos “inmanejables” perciben su ambiente cargado de peligros. Esto lleva a experimentar mayores niveles de ansiedad ante estas situaciones.

Asimismo, Contreras et al. (2005) revelan que existe una asociación compleja entre la ansiedad y la autoeficacia, dado que aquellos individuos que



se perciben con un valor bajo de autoeficacia generarían niveles más elevados de ansiedad. Dicha relación de variables se encontraría a la vez asociada con el rendimiento y las dificultades en el ámbito académico. Por otra parte, las emociones como la inseguridad y el temor se encuentran vinculados a un bajo concepto de autoeficacia, lo cual hace que la ansiedad aumente (Pervin, 1997).

Con respecto a la hipótesis 2, que asevera una relación significativa entre AA y Preocupación en estudiantes de un instituto de Lima, existe un coeficiente de correlación negativo y altamente significativo, lo cual concuerda con lo hallado por Barrutia (2021) y Gómez (2021), quienes confirman la existencia de asociaciones negativas y estadísticamente significativas en distintos estudios realizados en estudiantes de Perú. Además, internacionalmente, estos resultados se apoyan también en lo hallado por Labrador (2014), quien refiere presencia de relación inversa y significativa entre Preocupación y autoeficacia académica.

Desde la teoría, Navas (1989) conceptualiza la preocupación como aquellas cogniciones negativas que se presentan frente a un posible fracaso, como puede darse ante situaciones de examen. En cuanto a la relación entre autoeficacia y la dimensión Preocupación, Bandura (1986) fundamenta que aquellas personas que perciben en sí mismos incapacidad para manejar las amenazas se preocupan de peligros que raramente suceden, lo cual genera una ineficaz cadena de pensamientos que los lleva a estresarse, perjudicando así su funcionamiento. Por su parte, Furlán (2006) sostiene que los pensamientos irrelevantes y las preocupaciones –las cuales conforman el elemento cognitivo de la ansiedad- interfieren con diferentes tareas como la codificación,

administración, depósito y recuperación de la información que deberá ejecutar un estudiante antes o durante el examen.

En cuanto a la hipótesis 3, que afirma la presencia de relación significativa entre AA y Emocionalidad en alumnos de un instituto de Lima, se halló correlación negativa y altamente significativa, lo cual concuerda con lo hallado por Sánchez (2021) y Barrutia (2021), quienes hallaron asociaciones inversas y altamente significativas en sus estudios. Según Spielberger (1980), Vagg (1995) y Domínguez (2016) la ansiedad ante exámenes se puede expresar tanto cognitivamente (preocupaciones y pensamientos), como fisiológicamente (emocionalidad). Si bien la autoeficacia, al ser un conjunto de creencias, aportaría desde el lado cognitivo, existe también relación entre la AA y las reacciones emocionales frente a las evaluaciones. Sobre ello Bandura (1983) señala la relación entre creencias de eficacia personal y procesos afectivos, pues frente a no creer en las capacidades propias, las respuestas de estrés y depresión se activan, lo cual afecta al control y manejo de la ansiedad, generando así mayor activación fisiológica (hiperventilación, mareos, sudoración, taquicardia, ahogos), lo cual interfiere generando mayor ansiedad. Es más, para Canto y Arce (2000) el componente emotivo de la ansiedad es más elevado que el cognitivo, lo cual puede provocar resultados negativos en el desempeño académico. Por su parte Zajacova, Lynch & Espenshade (2005) también afirman que las ideas de autoeficacia generan emociones anteriores a la performance durante el examen, y que, si existen pensamientos centrados en el fracaso, esto generará emociones negativas como la ansiedad. De esta forma se puede observar una relación de la autoeficacia académica con ambas dimensiones (Preocupación y Emocionalidad) de la AE.

En lo referente a la hipótesis 4, la cual afirma que existen diferencias estadísticamente significativas de AA entre alumnos de 1er año y 2do año de un instituto de Lima, se afirman estas diferencias, donde los integrantes de 2do año alcanzaron mayores niveles. Estos resultados se encuentran respaldados por el estudio de Huatuco (2015), quien halló diferencias significativas de niveles de AA en favor de los ciclos académicos más avanzados. En concordancia con ello, León (2016) encontró en su análisis que los estudiantes de ciclos más avanzados presentaban mayores niveles de AA que los de ciclos iniciales. Además, halló que los universitarios serían quienes poseen mayores niveles de esta variable, comparados con los estudiantes de institutos. Por otra parte, Domínguez Lara (2019), quien realizó un análisis comparativo en alumnos de Psicología, halló que en el análisis general no existe diferencia significativa entre grupos de 1ro a 5to año; sin embargo, sí se observa un aumento gradual de los niveles de autoeficacia académica conforme avanzan los años, haciéndose más notorio a mediano plazo.

Desde el sustento teórico, se sabe que las experiencias de logro son la mejor fuente que permite fortalecer un alto sentido de autoeficacia, pues se refuerza la sensación de dominio que tiene el sujeto sobre una actividad (Bandura, 1986). Este autor señala que los éxitos logrados van fortaleciendo una firme y sólida creencia en la propia eficacia. Asimismo, la ocurrencia de sucesivos fracasos va socavando el sentido de autoeficacia. Desde esta perspectiva se puede entender las razones por las cuales los estudiantes de 2do año, al haber obtenido mayores logros académicos superando distintos obstáculos, van fortaleciendo las creencias en sus propias capacidades, lo cual se refleja en niveles mayores de autoeficacia académica.

Otro aspecto importante se relaciona con la perseverancia en el logro de metas. Bandura (1986) señala que, si las personas sólo experimentan logros que requieran poco esfuerzo, aprenden a esperar resultados rápidos, y por lo tanto se frustran fácilmente ante las derrotas. Es por ello que, para consolidar un sentido de eficacia resiliente, se requiere haber vivido experiencias superando obstáculos a través de esfuerzos sostenidos.

Por su parte, Peralbo, Sánchez y Simón (1986) sostienen que las creencias de autoeficacia se alimentan del propio juicio subjetivo que hace el individuo de la efectividad de sus anteriores desempeños en la misma área de rendimiento. Esto explica que los estudiantes de 2do año, al haber sido expuestos a mayor cantidad de situaciones académicas dentro de su área de estudios y haberlas superado eficazmente, han adquirido un sentido de autoeficacia académica más sólido. Por otra parte, los estudiantes ingresantes o pertenecientes al 1er año de estudios no han sido expuestos todavía a las mismas situaciones académicas que les proporcionen la adquisición de ese sentido de logro.

Con respecto a la hipótesis 5, la cual sostiene que existen diferencias estadísticamente significativas de AE entre alumnos de 1er y 2do año en un instituto de Lima, se encontró que no existen diferencias significativas. En concordancia con este resultado encontramos los hallazgos de Rengifo (2019), quien no encontró diferencias significativas entre 1er y 5to semestre de Psicología de una universidad limeña. Por su parte, Cabeza et al. (2018) hallaron que no existían diferencias significativas en las puntuaciones de ansiedad entre universitarios ecuatorianos de 1er y 8vo semestre. En contraposición, otros estudios sí hallan diferencias significativas de AE con

respecto al año de estudios, como en Domínguez-Lara (2016) a nivel nacional y Germán (2016) en el plano internacional.

Si bien se observan diferencias en los niveles de AE, éstas no alcanzan a ser significativas. Esto se explica debido a que el tiempo de 2 años de estudio no permite que los estudiantes alcancen una mayor disminución en sus niveles de ansiedad, puesto que la cantidad de situaciones de evaluación a las que se exponen es menor.

En cuanto a la búsqueda de diferencias estadísticamente significativas en cada dimensión de AE comparando alumnos de 1er y 2do año, se encontró lo siguiente: En el factor Preocupación no se hallaron diferencias estadísticamente significativas por año de estudios, lo cual concuerda con lo encontrado por Rengifo (2019) y Cabeza et al. (2018). De este modo se concluye que los estudiantes de ambos años se preocupan en niveles similares acerca de los exámenes.

En general, se sabe que las evaluaciones son una fuente importante de estrés en los estudiantes. Sobre esto, Rosario (2018) afirma que la presión social por alcanzar el éxito académico hace que sea frecuente que los estudiantes de educación superior se muestren ansiosos y preocupados ante los exámenes. Para algunos autores como Enright, Baldo y Wykes (2000) la AE es uno de los mayores inconvenientes en los contextos educativos.

Sin embargo, para el factor Emocionalidad, se observan diferencias estadísticamente significativas por año de estudios, a favor de los estudiantes de 1er año, lo cual sintoniza con los resultados hallados por Domínguez-Lara (2016) y German (2016), quienes también hallaron diferencias según ciclo o

semestre de estudios. Esto se explica debido a la diferencia predominante de género en el 1er año de estudio, donde la mayoría del alumnado es conformado por mujeres. En relación a ello, Barahona (2018) y Labrador (2014) encontraron diferencias significativas en la dimensión Emocionalidad según el género, siendo las estudiantes quienes obtuvieron mayores puntajes. Estos resultados se fundamentan teóricamente dada la mayor vulnerabilidad que posee el género femenino ante la ansiedad (Sánchez et al., 2012), lo cual hace que las estudiantes tiendan a mostrar mayores reacciones emocionales y fisiológicas ante situaciones de evaluación.

Esto se explica también debido al grado de madurez emocional de los estudiantes de los primeros ciclos, quienes al ser menores han tenido menos oportunidades para exponerse a situaciones evaluativas y por ello poseen menor habilidad para regular eficazmente sus estados emocionales. Esto los llevaría a percibir con mayor intensidad la activación de señales fisiológicas y emocionales (Liebert & Morris, 1972).

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se exhiben las conclusiones del análisis de resultados y la validación de las hipótesis. De igual modo, se resaltan algunas recomendaciones para investigaciones futuras.

### 6.1. Conclusiones

1. Existe un índice alto de correlación negativa entre Autoeficacia académica y Ansiedad ante exámenes ( $Rho = -.833$ ). Tal relación es estadísticamente significativa en estudiantes de un instituto limeño.
2. Se halló correlación negativa estadísticamente significativa, de grado alto ( $-.877$ ;  $p < .05$ ) entre autoeficacia académica y Preocupación.
3. Se halló correlación negativa y estadísticamente significativa, pero de grado bajo ( $-.330$ ;  $p < .05$ ), entre autoeficacia académica y Emocionalidad.
4. Existen diferencias significativas de Autoeficacia Académica entre alumnos pertenecientes a 1er año y 2do año de un instituto superior de Lima. Esta diferencia se da a favor de los alumnos de 2do año, quienes poseen niveles más elevados de autoeficacia académica.
5. No existen diferencias significativas de Ansiedad ante Exámenes entre estudiantes de 1er y 2do año del instituto.
6. La mayoría de estudiantes presenta niveles promedio de Autoeficacia Académica.
7. La mayoría de estudiantes presenta niveles promedio de Ansiedad ante Exámenes.

## **6.2. Recomendaciones**

1. Desarrollar programas de acompañamiento psicológico y psicopedagógico para los estudiantes que poseen menor autoeficacia académica y mayor ansiedad ante exámenes, con la finalidad de que aprendan técnicas y estrategias que les permita fortalecer su sentido de autoeficacia, disminuir sus niveles de ansiedad, y afrontar exitosamente las situaciones de examen.
2. Desarrollar programas de capacitación docente con el objetivo de brindar herramientas que contribuyan a mejorar su interacción socioemocional con los alumnos y a promover estrategias metodológicas orientadas al desarrollo de la autoeficacia de los estudiantes.
3. Realizar otros estudios orientados a detectar la asociación entre AA y AE en estudiantes de distintas carreras técnicas y profesionales, tanto de institutos como de universidades, con la intención de contrastar estos resultados.
4. El Ministerio de Salud debe promover con mayor énfasis el cuidado de la salud mental ejecutando campañas y/o programas comunitarios dirigidos a estudiantes de educación superior.



## REFERENCIAS

- Aguilar-Parra, José. (2012). *La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 333-354. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1497>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th. ed). Washington D.C.: APA.
- American Psychological Association (2010). *Manual de publicaciones (3era ed.)*. El Manual Moderno.
- Asayesh, H. et al. (2016). The relationship between self-efficacy and test anxiety among the Paramedical students of Qom University of Medical Sciences. *Journal of Advances in Medical Education (JAMED)*, 1(3), 14-21. <http://jamed.ir/article-1-42-en.html>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-Efficacy Conception of Anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98. <https://doi.org/10.1080/10615808808248222>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 52, 1–26. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001ARPr.pdf>
- Barahona, K. G. (2018). *Ansiedad frente a los exámenes y procrastinación académica en estudiantes adolescentes tardíos de una universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/4467>
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Psicología Científica*, 6(2). <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-postgrado>
- Barrutia (2021). *Ansiedad ante exámenes y autoeficacia académica en postulantes de un centro pre universitario del Cercado de Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/8224?show=full&locale-attribute=es>

- Bassey, E. & Bassey, B. (2018). Test Anxiety, Self Esteem and Academic Performance Among Secondary School Students in Cross River State. *International Journal of Education and Evaluation*, 4(9), 18 – 27. [https://www.researchgate.net/publication/330468325\\_Test\\_Anxiety\\_Self\\_Esteem\\_and\\_Academic\\_Performance\\_Among\\_Secondary\\_School\\_Students\\_in\\_Cross\\_River\\_State](https://www.researchgate.net/publication/330468325_Test_Anxiety_Self_Esteem_and_Academic_Performance_Among_Secondary_School_Students_in_Cross_River_State)
- Bauermeister, J., Collazos, J., & Spielberger, C. (1983). *The construction and validation of the Spanish form of the Test Anxiety Inventory: Inventario de Autoevaluación sobre Exámenes (IDASE)*. En: Spielberger, C. y Díaz-Guerrero (Eds.). *Cross-cultural Anxiety* (pp. 67-85). Washington: McGrawHill.
- Bauermeister J., Huergo M., García C. & Otero R. (1988). El Inventario de Autoevaluación Sobre Exámenes (IDASE) y su Aplicabilidad a Estudiantes de Escuela Secundaria. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 10(1), 21-37. doi:10.1177/07399863880101002
- Cálcena, J. (9 de abril de 2021). Depresión, ansiedad, encierro y angustia: el daño de la pandemia a la salud mental. *ABC*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2021/04/09/depresion-ansiedad-encierro-y-angustia-el-dano-de-la-pandemia-a-la-salud-mental/>
- Calvo, M., & Averó, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: Déficit de procesamiento versus falta de confianza. *Psicothema*, 7(3), 569-578. <https://www.psicothema.com/pi?pii=1003>
- Cardona, J., Pérez, D., Rivera, S., Gómez, J. y Reyes, A. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Diversitas – Perspectiva en Psicología*, 11, 79-89. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v11n1/v11n1a06.pdf>
- Dominguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos E. & Ramírez F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología Universidad Católica San Pablo*, 2(1), 27-39. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Dominguez-Lara, S. (2016a). Inventario de la ansiedad ante exámenes-estado: análisis preliminar de validez y confiabilidad en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología Liberabit*, 22(2), 219-228. <https://doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2016.v22n2.09>
- Dominguez-Lara, S. (2016b). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98. doi:10.24016/2016.v2n2.31
- Dominguez Lara, S. (2016c). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 19(1), 39-42. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.007>

- Dominguez, S., Villegas, G., Cabezas, M., Aravena, S., & De la Cruz, M. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista De Psicología*, 3, 9–22. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/12>
- Dominguez-Lara, S. & Fernández, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(32), 1-13. DOI:10.24320/redie.2019.21.e32.2014
- Enright, M., Baldo, T. & Wykes, S. (2000). The Efficacy of Eye Movement Desensitization and Reprocessing Therapy Technique in the Treatment of Test Anxiety of College Students. *Journal of College Counseling*, 3(1), 36-48. DOI:10.1002/j.2161-1882.2000.tb00162.x
- Garay, K. (2021, junio 25). Trastornos mentales se duplicaron y hasta triplicaron en pandemia. *Andina Agencia Peruana de Noticias*. <https://andina.pe/agencia/noticia-exclusivo-trastornos-mentales-se-duplicaron-y-hasta-triplicaron-pandemia-video-850255.aspx>
- García-Fernández, J. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European journal of education and psychology*, 3(1), 61-74. DOI: <https://doi.org/10.1989/ejep.v3i1.46>
- Gómez, R. M. (2021). *Autoeficacia académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de la facultad de ingeniería de una universidad privada de Trujillo*. [Tesis de grado, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/7649>
- Gutiérrez, A. & Landeros, M. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología*, 37 (1), pp. 1 – 25. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>
- Hayat, A., Choupani, H. & Dehsorkhi, H. (2021) The Mediating Role of Students' Academic Resilience in the Relationship between Self-Efficacy and Test Anxiety. *Journal of Education and Health Promotion*, 10, 297. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_35\\_21](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_35_21)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. edición). McGraw-Hill/Interamericana editores.
- Huatuco, C. D. (2015). *Autoeficacia académica en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú – Huancaayo*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/4406>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2010). *Censo Universitario* - Perú. Lima–2010.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2017). *Perú: enfermedades no transmisibles y transmisibles, 2016*. Lima, Lima.
- Labrador, Y. (2014). *Ansiedad ante los exámenes y autoeficacia académica en alumnos universitarios: correlaciones, diferencias de edad y de género*. [Tesis de Grado, Universidad Argentina de la Empresa]. Repositorio institucional. <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/handle/123456789/2440>
- Lazarus, R. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3, PT. 1), 975–978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166–173. <https://doi.org/10.1037/h0062855>
- Ministerio de Salud del Perú – MINSA (2015). *Memoria Plan Esperanza*. Lima, Lima.
- Ministerio de Salud del Perú – MINSA (2017). *Documento técnico: “Plan nacional para la prevención y control de cáncer de mama en el Perú (2017-2021)”*. Lima, Lima.
- Miralles, N. (2021). *Test anxiety, coping strategies and self-efficacy in university students*. [Tesis de Grado, Universitat Jaume I]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10234/195324>
- Olivas, A., y Barraza, A. (2016). *Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de un Bachillerato técnico de la ciudad de Durango*. México: Universidad Pedagógica de Durango. <https://isbn.cloud/9786079705411/expectativas-de-autoeficacia-academica-en-alumnos-de-un-bachillerato-tecnico-de-la-ciudad-de-dur/>
- Organización Mundial de la Salud - OMS (1998). *Promoción de la Salud*. Ginebra. [http://www.bvs.org.ar/pdf/glosario\\_sp.pdf](http://www.bvs.org.ar/pdf/glosario_sp.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2005). *Estadísticas sanitarias mundiales 2005*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43254>
- Organización Panamericana de la Salud (2018). *La carga de los trastornos mentales en la Región de las Américas, 2018*. Washington D.C.
- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. doi:[10.3102/00346543066004543](https://doi.org/10.3102/00346543066004543)

- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Román, P. (2019). *Relación entre la autoeficacia académica, la ansiedad ante los exámenes y el cansancio emocional en estudiantes del Instituto del Sur - Arequipa*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio institucional. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8600>
- Rosario, P., Núñez, J., Salgado, A., González-Pianda, J., Valle, A., Joly, M. & Bernardo, A. (2018). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3523>
- Salud Mental: 7 de cada 10 peruanos sufren de ansiedad durante cuarentena*. (2020, octubre 9). Andina Agencia Peruana de Noticias. <https://andina.pe/agencia/noticia-salud-mental-7-cada-10-peruanos-sufren-ansiedad-durante-cuarentena-video-817114.aspx>
- Sánchez, H. y Reyes C. (2006). *Metodología y diseño en la investigación científica*. Visión Universitaria.
- Sánchez, K. P. (2021). *Procrastinación académica, ansiedad ante exámenes y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad particular de Lima*. [Tesis doctoral, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/889>
- Sarason, I. G. (1978). *The Test Anxiety Scale: Concept and Research*. In C. D. Spielberger, & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and Anxiety* (pp. 193-216). Hemisphere.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>
- Spielberger, C. (1972). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. Academic Press.
- Spielberger, C., & Díaz- Guerrero, R. (1975). *IDARE Inventario de ansiedad: rasgo estado - manual e instructivo*. Manual moderno.
- Spielberger, Ch. (1980). *Tensión y ansiedad*. Tierra Firme.
- Spielberger, C.D., y Vagg, P.R. (1987). The treatment of test anxiety; A transactional process model. *Advances in test anxiety research*. 5, 179-186. [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjt55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1209639](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjt55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1209639)

- Spielberger, C. D. & Vagg, P. (Eds.). (1995). *Test anxiety: A transactional process model, test anxiety theory, assessment, and treatment*. Taylor & Francis.
- Villegas, G., Dominguez-Lara, S., Sotelo, N., & Sotelo, L. (2015). Propiedades psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) en universitarios de Lima. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 3(1), 15-21.
- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417. 10.1016/j.cedpsych.2005.05.003.



## APÉNDICE

- A : AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES
- B : SOLICITUDES DE AUTORIZACIÓN
- C : CONSENTIMIENTO INFORMADO

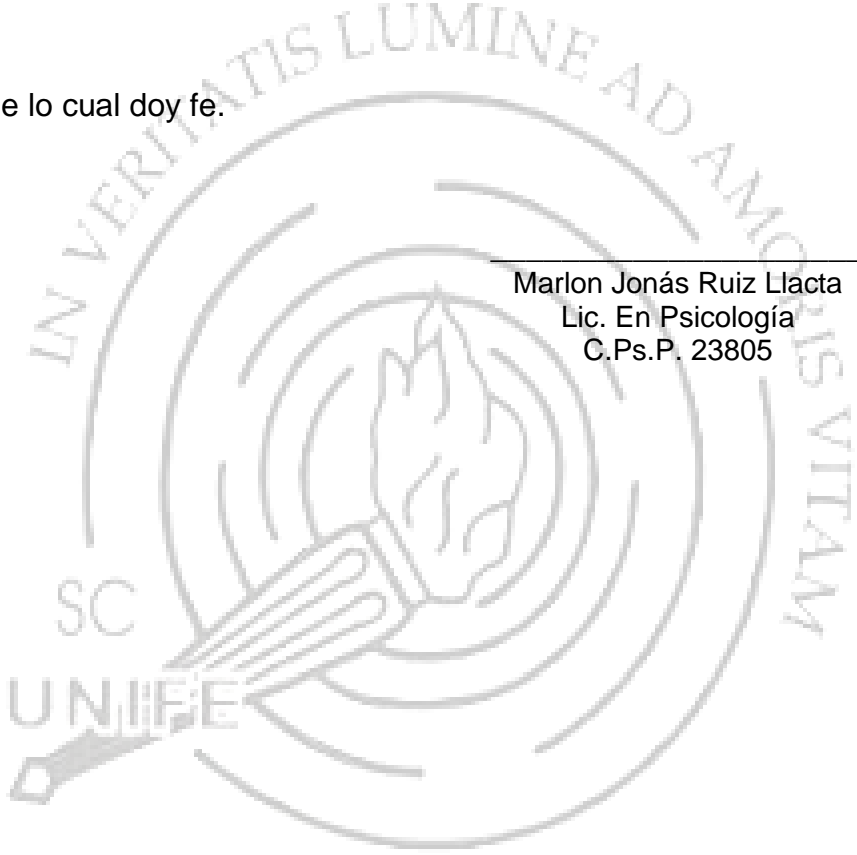


## APÉNDICE A

### Autorización de los autores

Yo, Marlon Jonás RUIZ LLACTA, psicólogo y tesista de la Maestría en Psicología, declaro que cuento con las autorizaciones de los autores para la utilización de los instrumentos: Escala de Autoeficacia Percibida de Situaciones Académicas e Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes.

De lo cual doy fe.



Marlon Jonás Ruiz Llacta  
Lic. En Psicología  
C.Ps.P. 23805



## APÉNDICE B

### Solicitudes de autorización

Solicito: Autorización para el uso de la Escala de Autoeficacia Percibida para Situaciones Académicas (EAPESA).

Señor:

Dr. David Palenzuela

Yo, Marlon Jonás Ruiz Llacta, egresado del Programa de Maestría en Psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE), ubicado en Lima, Perú, ante Ud. me presento y expongo:

Que solicito se me brinde la Autorización para el uso de la Escala de Autoeficacia Percibida para Situaciones Académicas (EAPESA) con fines de investigación.

El título del estudio a realizar es: Autoeficacia académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de un instituto de Lima.

Asimismo, quisiera comunicarle que los resultados de esta investigación le serán reportados a su persona para los fines que Ud. crea pertinentes.

Atentamente,

---

Marlon Jonás Ruiz Llacta  
Lic. En Psicología  
C.Ps.P. 23805

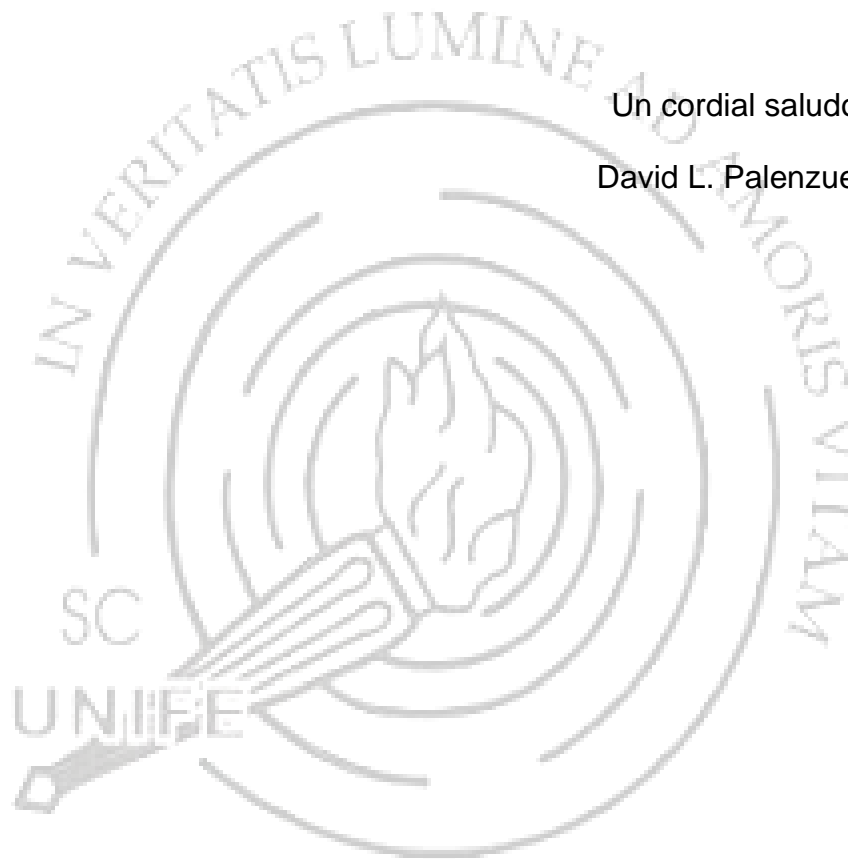
Para: Marlon J. Ruiz Llacta

Asunto: Autorización para uso de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA).

Estimado Marlon, muchas gracias por tu interés en el uso de la EAPESA. En respuesta a tu email de días pasados en el que solicitabas permiso para utilizar esta escala de la que soy único autor, te comunico que es un placer para mí que hagas uso de ella, por lo que explícitamente manifiesto mi autorización para que la utilices en tu investigación. Lamento el retraso en contestarte.

Un cordial saludo,

David L. Palenzuela



Solicito: Autorización para el uso del Inventario de Ansiedad sobre Exámenes (IDASE).

Señor:

Mg. Sergio Domínguez-Lara

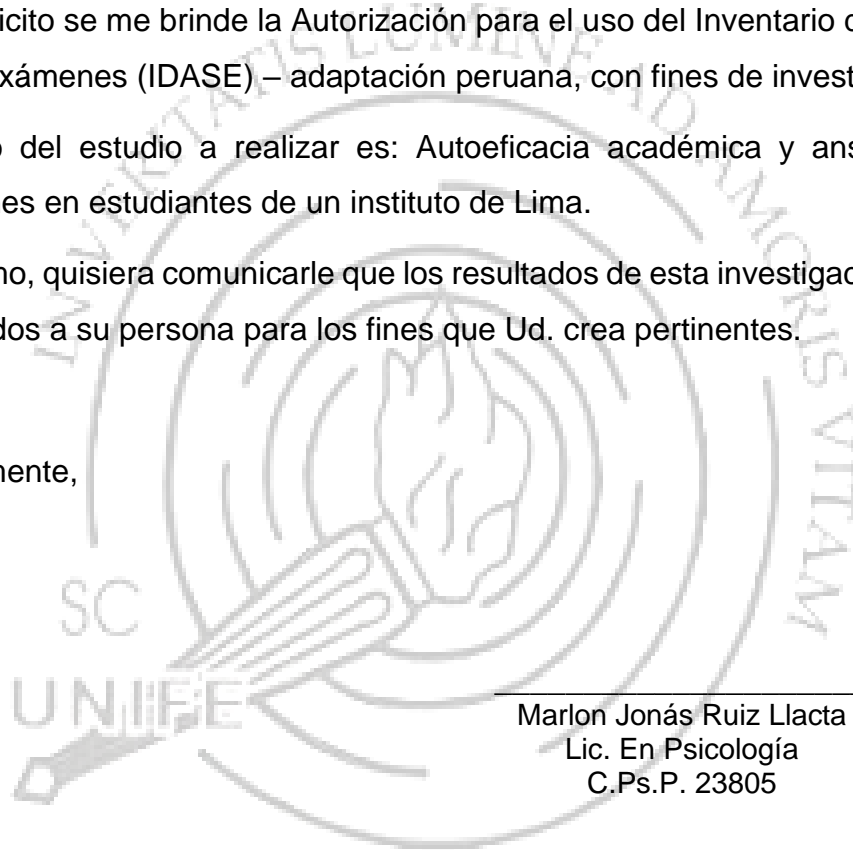
Yo, Marlon Jonás Ruiz Llacta, egresado del Programa de Maestría en Psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE), ubicado en Lima, Perú, ante Ud. me presento y expongo:

Que solicito se me brinde la Autorización para el uso del Inventario de Ansiedad sobre Exámenes (IDASE) – adaptación peruana, con fines de investigación.

El título del estudio a realizar es: Autoeficacia académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de un instituto de Lima.

Asimismo, quisiera comunicarle que los resultados de esta investigación le serán reportados a su persona para los fines que Ud. crea pertinentes.

Atentamente,



---

Marlon Jonás Ruiz Llacta  
Lic. En Psicología  
C.Ps.P. 23805

Para: Marlon J. Ruiz Llacta

Asunto: Autorización para hacer uso del Inventario de Ansiedad sobre Exámenes (IDASE) – adaptación peruana.

Estimado Marlon, Muchas gracias por el interés. Envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales. Podrían elaborarse, sí; pero no fue el objetivo de las investigaciones.

Por último, los baremos que envió solo aplican a universitarios.

Saludos cordiales.

Sergio Domínguez-Lara



## APÉNDICE C

### Consentimiento Informado

Yo, \_\_\_\_\_, identificado (a) con DNI N° \_\_\_\_\_ elijo participar de forma voluntaria en la investigación **“Autoeficacia Académica y Ansiedad ante Exámenes en estudiantes de un Instituto de Lima”**, la cual consta en responder los cuestionarios requeridos.

Se me indicó que no recibiré recompensa alguna por esta participación. Además, si siento en determinado momento alguna molestia soy libre de retirarme o consultar con el(la) investigador(a).

He leído este consentimiento y doy mi aprobación para ser parte de este estudio.

Participo voluntariamente.

Rechazo participar.

Firma : \_\_\_\_\_

Sexo : \_\_\_\_\_

Edad : \_\_\_\_\_

Carrera : \_\_\_\_\_

Ciclo : \_\_\_\_\_