

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Facultad de Psicología y Humanidades

Escuela Profesional de Psicología

AUTOCONCEPTO Y ANSIEDAD ANTE EXÁMENES EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
DE LA REGIÓN ICA

Tesis presentada por:

SHIRLEY CAROLINA CAMPOS PORTALES

ANITA LUCÍA PAOLILLO TORRES

Para obtener el Título Profesional de:

Licenciada en Psicología

Asesor

Dr. Bruno Doménico Zanoló Martinuzzi

orcid.org/0000-0002-2510-1639

Lima – Perú

2021

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

SHIRLEY CAROLINA CAMPOS PORTALES

ANITA LUCÍA PAOLILLO TORRES

Bruno Doménico Zanoló Martinuzzi, Asesor, Asesor

Dr. Mario Santiago Bulnes Bedón, Miembro

Dr. Lisle Sobrino Chunga, Miembro

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Dr. Lisle Sobrino Chunga
Decano
Facultad de Psicología y Humanidades



RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal determinar la relación existente entre las dimensiones del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en 138 estudiantes, que oscilan entre 12 a 14 años de edad, y cursan el 1° y 2° año de educación secundaria de una institución educativa privada de la región Ica, Perú. El estudio es de tipo no experimental y de diseño descriptivo-correlacional. Para medir las variables se emplearon dos instrumentos: el Cuestionario de Autoconcepto forma 5 (AF-5) de García y Musitu y el Inventario de Autoevaluación frente a exámenes (IDASE) de Bauermeister y Spielberger. Los resultados obtenidos mostraron una relación estadísticamente significativa entre, cada uno, de los componentes del autoconcepto y el índice general de la ansiedad ante exámenes. A su vez, se halló diferencias significativas entre varones y mujeres en el componente emocional, familiar y físico del autoconcepto; sin embargo, no se halló diferencias significativas, en relación a la ansiedad ante exámenes, según el sexo.

Palabras clave: Autoconcepto, ansiedad ante exámenes, estudiantes, adolescencia.

ABSTRACT

The main objective of this research is to determine the relationship between the dimensions of self-concept and test anxiety in 138 students, ranging from 12 to 14 years of age, and in the 1st and 2nd year of secondary education at an institution private educational institution in the Ica region, Peru. The study is of a non-experimental type and descriptive-correlational design. To measure the variables, two instruments were used: the Self-Concept Questionnaire form 5 (AF-5) by García and Musitu and the Inventory of Self-Assessment against Exams (IDASE) by Bauermeister and Spielberger. The results obtained showed a statistically significant relationship between each of the components of self-concept and the general index of test anxiety. In turn, significant differences were found between men and women in the emotional, family and physical component of self-concept; however, no significant differences were found in relation to test anxiety, according to sex.

Keywords: Self-concept, test anxiety, students, adolescence.

DEDICATORIA

“A todas las niñas rebeldes del mundo queremos decirles: sueñen en grande, aspiren a más, luchen con fuerza y, ante la duda, recuerden esto: lo están haciendo bien”.

Elena Favillo y Franchesca Cavallo



ÍNDICE

	Página
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES.....	15
1. Marco teórico conceptual.....	15
1.1 Autoconcepto.....	15
1.1.1 Perspectiva histórica.....	15
1.1.2 Diferencias entre el autoconcepto y la autoestima.....	21
1.1.3 Definición de autoconcepto.....	23
1.1.4 Desarrollo evolutivo del autoconcepto.....	25
1.1.5 Modelos estructurales del autoconcepto.....	29
1.1.6 Dimensiones del autoconcepto.....	32
1.1.7 El autoconcepto en el medio escolar.....	39
1.2 Ansiedad ante exámenes.....	40
1.2.1 Definición de ansiedad.....	40
1.2.2 Definición de ansiedad ante exámenes.....	46
1.2.3 Teorías de la ansiedad ante exámenes.....	51
1.2.4 Dimensiones de la ansiedad ante exámenes.....	54
1.2.5 Ansiedad escolar.....	55
1.3 Autoconcepto y ansiedad.....	61
2. Revisión de la literatura.....	62
2.1 Investigaciones internacionales.....	62
2.2 Investigaciones nacionales.....	63
3. Planteamiento del problema.....	64
4. Objetivos.....	66
4.1 Objetivo general.....	66
4.2 Objetivos específicos.....	67

	Página
5. Hipótesis.....	68
5.1 Hipótesis general.....	68
5.2 Hipótesis específicas.....	68
6. Definiciones operacionales de términos.....	69
6.1 Autoconcepto.....	69
6.2 Autoestima.....	69
6.3 Ansiedad.....	69
6.4 Ansiedad ante exámenes.....	69
7. Importancia y limitaciones de la investigación.....	70
7.1 Importancia.....	70
7.2 Limitaciones.....	70
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	72
1. Tipo y diseño de la investigación.....	72
2. Participantes.....	73
3. Variables.....	74
4. Materiales.....	76
5. Procedimiento.....	79
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	80
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN.....	98
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	101
1. Conclusiones.....	101
2. Recomendaciones.....	103

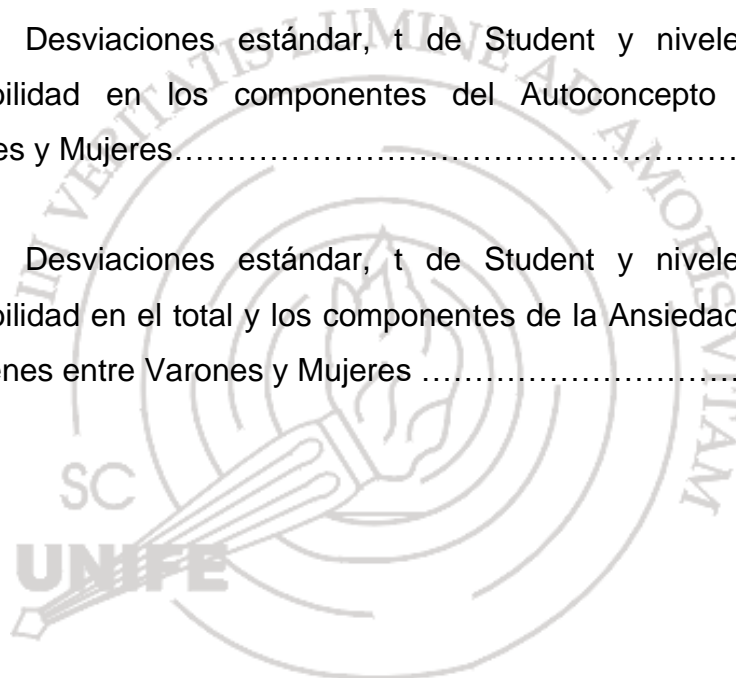
	Página
REFERENCIAS	104
ANEXOS	112



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Distribución de la muestra según grado de escolaridad.....	74
2. Estadísticos descriptivos del Autoconcepto y sus dimensiones.....	80
3. Frecuencias y porcentajes de la dimensión Académico/laboral.....	81
4. Frecuencias y porcentajes de la dimensión Social	82
5. Frecuencias y porcentajes de la dimensión Emocional.....	82
6. Frecuencias y porcentajes de la dimensión Familiar.....	83
7. Frecuencias y porcentajes de la dimensión Físico	83
8. Estadísticos descriptivos de la Ansiedad ante exámenes	84
9. Frecuencias y porcentajes de la dimensión Emotividad	85
10. Frecuencias y porcentajes de la dimensión Preocupación.....	86
11. Frecuencias y porcentajes de la dimensión Total Ansiedad ante exámenes	86
12. Coeficiente de Correlación de Pearson entre la Ansiedad ante Exámenes y el componente académico/laboral del autoconcepto.....	88

Tabla	Página
13. Coeficiente de Correlación de Pearson entre la Ansiedad ante Exámenes y el componente Emocional del autoconcepto	90
14. Coeficiente de Correlación de Pearson entre la Ansiedad ante Exámenes y el componente Familiar del autoconcepto	91
15. Coeficiente de Correlación de Pearson entre la Ansiedad ante Exámenes y el componente Físico del autoconcepto	92
16. Media, Desviaciones estándar, t de Student y niveles de probabilidad en los componentes del Autoconcepto entre Varones y Mujeres.....	95
17. Media, Desviaciones estándar, t de Student y niveles de probabilidad en el total y los componentes de la Ansiedad ante exámenes entre Varones y Mujeres	96



LISTA DE FIGURAS

	Página
1. Ley de Yerkes-Dodson.....	50



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tuvo como motivación principal dar a conocer la importancia de desarrollar un adecuado autoconcepto para lograr que una persona adquiera y ejecute conductas funcionales que le permitan alcanzar bienestar en cada una de las áreas de su vida. En este caso, la investigación se centra en el área escolar, específicamente, en el nivel secundario (primer y segundo año).

En relación a la importancia del autoconcepto, Cazalla-Luna y Molero (2013) destacan que es una variable a la que se le debe otorgar la visibilidad que merece, puesto que influye directamente en la formación de la personalidad y como consecuencia determina los pensamientos, sentimientos y conductas de toda persona.

Las instituciones educativas son uno de los ambientes en los que la persona transcurre gran parte de su vida. Precisamente en esos años, se establecen las bases del autoconcepto, por ende, resalta la importancia de promocionar su sana formación y adecuado nivel, por medio de talleres o programas de intervención dirigidos tanto a los estudiantes como a los profesionales y padres de familia.

Debido a que, la constitución del autoconcepto está sujeto, en gran medida, del factor social destaca el interés que las personas que rodeen al estudiante posean un nivel de este lo suficientemente adecuado, para que la interacción sea favorecedora y potenciadora.

Dicho de otro modo, el autoconcepto dentro del ambiente escolar es influido de manera favorable o desfavorable por muchos factores, como: la

relación con los compañeros, las expectativas de los profesores o apoderados, el grado de complejidad de las evaluaciones entre otras.

En el sistema educativo peruano el éxito o fracaso académico es determinado, principalmente, por las evaluaciones realizadas por los profesores. Con frecuencia, estas son escritas y su grado de complejidad y exigencia está en relación a los niveles de educación (inicial, primaria y secundaria).

Las evaluaciones suelen provocar en los estudiantes un grado de malestar particular, ya que, sienten que su capacidad está siendo puesta a prueba y del resultado depende su éxito académico. El grado de malestar está en función de la percepción que tengan de sí mismos, es decir, de cuán capaces se considera para afrontar la situación de examen. Algunos la afrontarán y organizarán su tiempo para prepararse; mientras que otros preferirán evitarla y procrastinarán.

En la adolescencia, ser aceptado y sentirse reconocido dentro de un grupo social es de gran importancia para la persona. En el ámbito escolar, se es reconocido cuando se obtienen notas sobresalientes o se destaca en alguna materia específica. Sin embargo, cuando el estudiante percibe que no es lo suficientemente capaz para desenvolverse de manera satisfactoria en las evaluaciones, experimenta ansiedad y su autoconcepto es afectado, porque considera que será rechazado por sus pares, profesores o apoderados.

A partir de las líneas anteriores, se puede inferir la existencia de una relación de bidireccionalidad entre el autoconcepto y la ansiedad. Es decir, a mayor nivel de autoconcepto, menor nivel de ansiedad ante exámenes. Y, por

otra parte, un mayor nivel de ansiedad ante exámenes genera un impacto negativo en el nivel de autoconcepto del estudiante.

De acuerdo con lo anterior, si un estudiante tiene un nivel de autoconcepto adecuado y ninguna dificultad de aprendizaje, es probable que presente menor ansiedad ante los exámenes, puesto que considera que es capaz para afrontar esta situación. Sin embargo, un estudiante que presenta un alto nivel de ansiedad ante exámenes, es probable que obtenga resultados desfavorables, y, por ende, su autoconcepto sea afectado; y a partir de esto incluya creencias negativas dentro de su autoconcepto que limitarán sus futuras situaciones de evaluaciones.



CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

En este capítulo se plantea la problemática principal que motivó la realización de esta investigación. Partiendo de un marco teórico conceptual, que contiene principalmente la base y el enfoque de esta investigación, definiendo las principales variables de estudio, el autoconcepto y la ansiedad ante exámenes. Seguido de la revisión de la literatura relacionada con el estudio a nivel nacional e internacional, así como el planteamiento del problema. Finalmente, se precisan los objetivos e hipótesis del estudio, incluyendo la importancia y las limitaciones de la actual investigación.

1. Marco teórico conceptual

1.1 Autoconcepto

1.1.1 Perspectiva Histórica

Desde décadas anteriores hasta nuestras épocas, la inquietud por dar respuesta a la pregunta ¿quién soy? ha estado presente. No solo se ha tratado de responder a esta interrogante desde la psicología, sino, también desde otras disciplinas como la religión, filosofía, sociología, entre otras. (Goñi, 2009)

Sin embargo, para el desarrollo de la presente investigación, se describirá los aportes realizados por la psicología para disponer de una mirada más cercana sobre el autoconcepto.

1.1.1.1 Aportaciones de William James

William James, es considerado, como el padre toda la investigación del autoconcepto, pues fue el primero en desarrollar una teoría sobre este en su libro Principios de la Psicología (1890).

Según James la persona (self) es paralelamente un Yo y un Mí, a pesar que son dos aspectos diferentes constituyen una misma realidad.

El Yo, conocido como puro ego, se refiere al yo como sujeto, agente de la conducta. El Mí, conocido como ego empírico, es creado por el yo-sujeto, y hace referencia al conocimiento de uno mismo. (yo como objeto).

Dicho en otras palabras, el Yo como objeto se refiere al autoconcepto que se forma a partir de yo como sujeto.

En el proceso de autoconciencia, es indispensable la presencia de cada uno de estos aspectos, que mantienen una relación de dependencia.

James recalca, que es el Mi (yo como objeto) el aspecto, del cual, la psicología debe encargarse; puesto que es todo aquello que la persona puede llamar suyo. (Goñi, 2009)

Según James, el Mí, está comprendido por tres aspectos:

- El self material, hace referencia al plano físico y corporal.
- El self social, se refiere a la percepción que una persona se forma a partir de los juicios de las otras personas
- El self espiritual, se relaciona con la parte más íntima de la persona. Compuesto por pensamientos, sentimientos, capacidades, intereses y deseos.

Como se aprecia, James desarrolló el carácter multidimensional del autoconcepto y una organización jerárquica entre los distintos aspectos de éste. En relación a la organización jerárquica, sostiene que el mí espiritual es superior a los otros aspectos y el mí material se encuentra en la parte inferior.

Asimismo, manifestó que cada persona le otorga un nivel de importancia particular a cada aspecto de yo-objeto. Además, reconoció el aspecto social del autoconcepto, estableciendo la existencia de diversos self sociales en función de cada rol que desempeñe la persona. (Goñi,2009)

Es decir, James le otorga un papel fundamental al entorno social en la formación del autoconcepto y mantiene una visión multidimensional del mismo.

1.1.1.2 El interaccionismo simbólico

El aporte principal del interaccionismo simbólico es la importancia que le otorgan a los otros en el proceso de formación y desarrollo del autoconcepto.

Los principales representantes de esta corriente son Mead y Cooley, quienes sostenían que las interacciones, las expectativas y evaluaciones de los demás influyen en el surgimiento del concepto que cada persona tiene de sí mismo.

Por su parte, Cooley (1902) desarrolló la teoría denominada “self reflejo” valiéndose de la metáfora “lookingglassself” haciendo referencia a que las personas significativas actúan como un espejo social, en el cual cada persona puede ver el concepto que los otros tienen de ella. Siendo así, que la persona incorpora la imagen que los otros tienen sobre sí, en la formación de su propio autoconcepto, quedando éste constituido por: la idea sobre la propia apariencia

ante los demás, la idea que la persona se forma sobre la valoración de los demás sobre su apariencia y los sentimientos sobre el propio self.

Por otro lado, Mead (1934) sostuvo que la persona se llega a conocer a sí misma mediante el proceso de ponerse en el lugar del otro y ver su imagen a través de los otros. A su vez, Mead refirió que el autoconcepto tiene diversas imágenes, en función, a cada rol que desempeñe la persona. (Goñi, 2009)

Según lo mencionado en líneas anteriores, destaca la importancia del otro en la formación del autoconcepto. Cada acercamiento que una persona significativa mantiene con el otro genera una nueva manera en la que la persona se percibe y valora. Por eso, es vital que tanto los padres, cuidadores y maestros, mantengan una relación respetuosa, con las personas a su cargo, que fomente el desarrollo de un autoconcepto lo suficientemente bueno.

1.1.1.3 Otras aportaciones de la primera mitad del siglo XX

Goñi (2009) relata que, en la década de los años 30 y 40, cuando fue el auge del conductismo, se detuvo el estudio sobre el autoconcepto; debido a que la corriente conductista se interesó, exclusivamente, en el estudio de variables externas que pudiesen medirse, por ende, el autoconcepto (al ser subjetivo) no suscitó interés en esta corriente.

A partir de la teoría del aprendizaje social (Bandura) se incorporan dos conceptos nuevos en el estudio del autoconcepto: la autorecompensa y el autocastigo. El autoconcepto, según este enfoque, depende de la frecuencia de los autoreforzos.

Las teorías psicoanalíticas interpretan el autoconcepto a partir del ello, yo y super yo. Los autores no freudianos, como Adler, Fromm y Ericsson, entre otros mostraron interés por la autoestima y autoconocimiento.

Algunos teóricos del campo de la personalidad, como Allport (1943) y Hildgard (1949) entre finales de los años 30 e inicios de los 40 reanudaron el interés por el autoconcepto.

1.1.1.4 La fenomenología y la psicología Humanista

En los años 40, la fenomenología y la psicología humanista le otorgan mayor importancia al estudio del autoconcepto. Destacan autores como Lewin, Reinny, Snygg y Combs.

El pensamiento central de la fenomenología es que la conducta es influenciada tanto por las experiencias presentes y pasadas como, también, por el significado personal que cada quien les asigna a estas experiencias.

El conjunto de todas las percepciones personales constituye el campo fenomenológico. Es así que, bajo los principios de la fenomenología, la conducta está influenciada, principalmente, por variables internas. Además, muestra mayor interés por la percepción que la persona se forma por la realidad que por la realidad en sí.

En los años 50, la psicología humanista, con Rogers como principal referente, plantea que el constructo de sí mismo es la variable principal de la personalidad. La idea central de este enfoque es que el autoconcepto sirve como guía para mantener la estabilidad y bienestar de la persona asegurando su ajuste en su entorno. La autoimagen se forma a partir de las interacciones

sociales. Además, propone que, a mayor nivel de aceptación propia, menor uso de mecanismos de defensa. (Goñi,2009)

A partir de lo expresado por Rogers se infiere la importancia de otorgarle al autoconcepto, el cuidado y promoción suficiente, con la finalidad de garantizar el bienestar personal y disminuir la posibilidad de padecer malestares que interfieran en la estabilidad de la persona.

1.1.1.5 Aportaciones de la segunda mitad del siglo XX

La psicología social se interesa en cómo el papel de las familias y otros factores ambientales intervienen en la formación del autoconcepto.

Entre la década de los años 80 y 90 surge la psicología cognitiva, que considera al autoconcepto como una estructura de esquemas que permite ordenar la información que cada persona tiene de sí misma. Son estas estructuras o esquemas que actúan como guías y hacen que cada persona evalúe su entorno y actúe de una manera particular. Los esquemas se mantienen en constante modificación y actualización, debido a las experiencias propias de la persona. (Goñi,2009)

A partir de lo anteriormente mencionado, se entiende que el autoconcepto tiene un carácter evolutivo, es decir, cambia a medida que la persona transita por las diversas etapas de desarrollo.

1.1.2 Diferencias entre el autoconcepto y la autoestima

Desde sus inicios la psicología ha puesto gran interés en tratar de comprender y definir el autoconcepto. Razón por la cual, las diferentes corrientes y enfoques psicológicos han propuesto numerosas definiciones según su marco teórico de referencia. Siendo el mayor punto de divergencia entre estas, la preponderancia que le otorgan al factor ambiental o interno en el proceso de desarrollo del autoconcepto. (Goñi, 2009)

En la presente sección se pretende clarificar la diferencia existente entre autoconcepto y la autoestima, ya que, por décadas estos dos conceptos han sido empleados indistintamente por diversos autores para referirse a la percepción y/o valoración que una persona tiene de sí misma. (Álvaro, 2015).

Según menciona Gonzáles (citado por Núñez y Crissman, 2016) el autoconcepto posee dos componentes. El descriptivo o autoimagen, que hace referencia a cómo cada persona se percibe y el componente valorativo o autoestima, como cada persona valora su propia imagen. Así, la autoestima estaría ligada al autoconcepto ideal, referido a lo que a la persona le gustaría ser y a los que a las personas de su entorno desearía que fuese.

Por otra parte, Garaigordobil, Cruz y Pérez (2003) mencionan que el término autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos y descriptivos de sí mismo; mientras que el término autoestima, a los aspectos evaluativos y afectivos. Recalcan que es complejo disociar una evaluación, exclusivamente, autodescriptiva de los juicios evaluativos (como se cita en López Sánchez y Martínez De Quel, 2015)

Como se menciona en Psicosalud (2019): “entre autoconcepto y autoestima habría una relación de naturaleza jerárquica: la autodescripción sirve para la autoevaluación positiva y ésta a su vez serviría para proteger el sistema de creencias de la persona”.

De lo anterior, se infiere que el autoconcepto y autoestima son variables que se encuentran entrelazadas y es complicado estudiar a una sin contemplar a la otra.

A su vez, Goñi (2009) señala que la incertidumbre alrededor de estos términos surge, debido a que, el autoconcepto incluye tanto juicios descriptivos de uno mismo como juicios evaluativos de autovaloración, siendo estos últimos los que constituyen la autoestima. (Citado en López Sánchez y Martínez De Quel, 2015)

Siguiendo la idea de las líneas anteriores, Fierro (1990) manifiesta que el autoconcepto es un término global que incluye a la autoestima y a todos sus aspectos evaluativos (mencionado por López Sánchez y Martínez de Quel, 2015).

Garalgordobl y Durá (2006), valiéndose de lo que manifestaron Cárdenal y Fierro (2003) definen al autoconcepto como:

Un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos de uno mismo; consideran que el autoconcepto expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma, matizando que, aunque a menudo se usan de manera equivalente autoconcepto y autoestima, ésta en rigor constituye el elemento valorativo del autoconcepto, del autoconocimiento. (p.3)

En resumen, la bibliografía revisada sugiere que una gran parte de los investigadores emplea el vocablo autoconcepto para referirse al componente

cognoscitivo de la comprensión de uno mismo; mientras que prefieren usar el término autoestima para representar los aspectos afectivos y/o evaluativos.

1.1.3 Definición de Autoconcepto

Es importante mencionar que muchos investigadores han usado la terminología indistintamente, generando una confusión con términos como: self, autovalía, autorrealización, autoestima, auto percepción, etc. Por ello, se resalta la importancia de delimitar las diferencias entre estos conceptos.

Harter mencionada por Medina (2010) hace diferencia entre las definiciones, utilizando la palabra autoconcepto para referirse a las evaluaciones que cada persona hace sobre aspectos como la aceptación social, la competencia cognitiva, la apariencia física, etc; y utiliza lo que es autoestima o auto valía para referirse a las evaluaciones totales o al valor global de los individuos.

Según lo mencionado por Harter, se destaca que el autoconcepto no es lo mismo que autoestima, sin embargo, su relación es muy estrecha y no podría entenderse uno sin la presencia del otro.

A continuación, con el fin de manejar una única definición, se citan dos autores que ayudan a clarificar la definición del autoconcepto.

González y Tourón definen el autoconcepto como una formación cognoscitiva que se crea a partir de una mezcla de imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos a los demás; haciendo referencia a las percepciones que el individuo tiene de sí mismo (Citado por Fernández y Goñi, 2008).

De igual manera Vargas (2017) define el autoconcepto como *"un conjunto de rasgos, imágenes y sentimientos que la persona reconoce como parte de sí mismos"*. (p.19)

Concluimos que el autoconcepto es definido como todas aquellas ideas, hipótesis y creencias que tenemos de nosotros mismos, es decir, la forma en la que nos percibimos.

Por otro lado, Sánchez (2015) añade que *"este concepto va evolucionando a lo largo de la vida, dependiendo de los factores cognitivos y la interacción social que los afecte en su desarrollo"* (p.4). Es decir, no se nace con este conocimiento, sino que es adquirido por las personas a lo largo de todo su desarrollo evolutivo.

Así mismo, Clark, Clemen y Bean (citados por Cazalla-Luna y Molero, 2013) sostienen que:

La importancia del autoconcepto reside en su relevante aportación a la formación de la personalidad, pues tiene que ver con la competencia social, ya que influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta (p. 2)

Los autores señalan la influencia del autoconcepto en el bienestar de la persona y su autorrealización. Por ende, resulta necesario otorgarle el valor suficiente para formar una buena autopercepción que permita un desenvolvimiento placentero y saludable consigo mismo y con el entorno. De lo contrario, como señalan Vera y Zebadúa (2002), un nivel de autoconcepto bajo genera problemas psicológicos, como depresión o malos tratos. (Citados por Cazalla-Luna y Molero, 2013)

1.1.4 Desarrollo evolutivo del autoconcepto

Recordando lo mencionado anteriormente por Sánchez (2015) quien resaltó que el autoconcepto es adquirido a lo largo de todo el desarrollo evolutivo, Núñez y González (1994) se suman a esta afirmación y añaden que *“el autoconcepto no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente”* (citados por Cazalla-Luna y Molero, 2013, p.45.)

Asimismo, Teixeira y Giacomoni, manifestaron que en la formación del autoconcepto intervienen diversas variables, como: la clase social, el barrio donde vive, la comunidad, relaciones en el ámbito familiar, entre otras (Citados por Nunes y col, 2012). Es decir, el autoconcepto es un proceso que inicia en la primera infancia y que se va desarrollando a lo largo de la vida, en función de las características propias de la persona y del ambiente que la rodea.

La adquisición del autoconcepto a lo largo del desarrollo evolutivo de una persona, según Elexpuru y Garma, 1999 (Citado por Fernández y Goñi, 2008) puede entenderse de la siguiente manera:

- **En la educación infantil (0 a 6 años):** Los primeros años de vida son una etapa fundamental para que el autoconcepto y la autoestima de los niños se consoliden. Entre los 3 y 6 años de edad al tomar lugar el desarrollo de la identidad del niño y la estructuración de su personalidad, el niño ya puede hablar de sí mismo identificando alguno de sus rasgos, creando su propio autoconcepto.

“El autoconcepto se describe de manera global, dependiente de los adultos significativos” (p.15). Pues, en este tiempo su familia, especialmente el padre y la madre, tienen un papel fundamental aquí, por su influencia a la hora de ayudar al niño a configurar su autoconcepto, ya que le comparten información que les permite percatarse de su cuerpo.

Los niños no son autónomos en su pensamiento, sino que forman su concepto y valía en función de lo que les digamos nosotros; y a esa edad todo lo que les decimos es una verdad absoluta porque somos su principal referente". Por eso es tan importante tener cuidado con la manera en que formulamos todo aquello relacionado con su identidad. Dicho en otras palabras, la apreciación ya sea positiva o negativa que la persona significativa le otorgue al niño será la base para la formación de su autoconcepto.

- **En la educación primaria (de 6 a 12 años):** *“el autoconcepto se describe más en términos de carácter psicológico y social, y gracias al desarrollo cognitivo” (p.15).* Ya que, con el inicio del contexto escolar primario, empiezan a influir en el niño factores como: conciencia de logros y/o fracasos, aumento interacciones sociales, la identidad sexual, la aceptación social, etc.

En esta etapa, el factor social adquiere mayor relevancia. El niño interactúa y compara sus habilidades con la de sus pares, por tanto, es imprescindible que las bases de su autoconcepto sean lo suficientemente sólidas para evitar dificultades en su bienestar.

- **En la adolescencia:** *“el desarrollo cognitivo, le permite utilizar conceptos generales, diferenciados y ordenados, también en la definición de sí mismo” (p.15).* Pues, en esta etapa el adolescente le otorga mayor atención a su

imagen externa en la relación con los otros y a la búsqueda de su autonomía e independencia con respecto a sus padres.

Esto muestra que la construcción del autoconcepto está en relación a la conjunción de variables internas y externas. Y según, la etapa evolutiva en que la persona se encuentre se le otorga mayor importancia a alguna de ellas. Por ejemplo, en la adolescencia adquiere mayor relevancia los factores externos sobre los internos.

Asimismo, Haussler y Milicic (1994), citados por Cazalla-Luna y Molero (2013), expresaron la existencia de tres etapas en la formación del autoconcepto:

1° Etapa existencial o del sí mismo primitivo, comprende desde el nacimiento hasta los dos años. Durante este periodo el niño va madurando hasta percibirse como una realidad distinta del resto.

2° Etapa del sí mismo exterior, desde los dos hasta los doce años. Los otros significativos influyen directamente en la formación del autoconcepto del niño, a través de lo que perciben y le comunican.

Esta etapa es crucial desde el punto de vista de la imagen personal, porque es la más abierta a la influencia del exterior: padres, educadores, etc. Una de las figuras más importantes en esta etapa es el docente, debido, al tiempo que comparte con los estudiantes. Al final de esta etapa hay un aumento de la autoconciencia, ya que los niños presentan un mayor reconocimiento de sí mismos y una mayor conciencia de cómo son percibidos por los otros.

3° Etapa del sí mismo interior, durante este periodo el adolescente busca su propia identidad, tomando mayor importancia las interacciones sociales. Por lo

que, el adolescente es muy vulnerable en términos de autoestima, tanto por el propio cuestionamiento personal como por la influencia de la propia crítica externa en un período de la vida de especial sensibilidad.

Se puede concluir que, el papel del otro para la formación del autoconcepto es vital y necesario, aunque puede generar que la persona incluya en su autopercepción creencias tanto positivas como negativas basadas en los comentarios o la interacción con otros.

Por eso, es fundamental que los adultos responsables (padres, profesores, entre otros) sean lo suficientemente estables psicológica y emocionalmente para acompañar y brindar herramientas al niño-adolescente para el desarrollo de un juicio crítico que le permita definir quién es y cómo quiere ser, con la finalidad de alcanzar su propio bienestar.

En relación a lo desarrollado anteriormente, Alcaide (2009) reconoce a la adolescencia como el periodo de la búsqueda de la propia identidad, en el cual, las relaciones interpersonales influirán en la formación de las autopercepciones.

A su vez, Rosenberg sostuvo que la intensidad de la influencia de lo que los demás piensan de uno está asociada con el nivel del autoconcepto que el individuo posea. De esta manera, las personas con un nivel alto de autoconcepto son menos susceptibles a las opiniones negativas de los otros, en comparación de quienes poseen un nivel bajo de autoconcepto. (Citados por Cazalla-Luna y Molero, 2013)

De lo anterior se deduce la importancia de impulsar un origen sólido del autoconcepto, para que la persona sea capaz de lidiar con factores externos,

como: percepciones, valoraciones o críticas de otros sin que provoque algún tipo de perjuicio en su propia valía.

1.1.5 Modelos estructurales del autoconcepto

Por mucho tiempo el autoconcepto ha sido considerado como un constructo unitario o global, es decir, se tenía una concepción unidimensional de este.

Sin embargo, como sostienen Fernández y Goñi (2008), es a partir de la década de los sesenta, en que la concepción unidimensional del autoconcepto pierde valor y surge la percepción multidimensional y jerárquica. Siendo, algunos de sus principales representantes: Shavelson, Hubner y Stanton.

Según esta perspectiva el autoconcepto está compuesto por diversas dimensiones, como personal, social, física, académica, familiar y éstas incluirían, sub dimensiones.

Goñi (2009) al referirse al autoconcepto, entendido desde el modelo multidimensional, expresa:

El autoconcepto global vendría a ser el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo (multidimensionalidad), que se estructuran en una organización jerárquica: el autoconcepto general se compondría del autoconcepto académico y del no-académico y este último, a su vez, incluiría tanto el autoconcepto social como el personal y el físico (p.19).

Tal como menciona Rodríguez (citado por Álvaro, 2015) hay seis modelos estructurales que tratan de explicar la relación entre sí de las diversas dimensiones que componen el autoconcepto.

Tanto López (2015) valiéndose de lo expuesto por Domenech y Llabberia como Álvaro (2015) explican, sintéticamente, los seis modelos estructurales del autoconcepto, como se expondrá en las siguientes líneas

- **Modelo multidimensional de factores independientes:** referencia a que las dimensiones que componen el autoconcepto no guardan correlación entre sí. (Álvaro, 2015). Una versión menos restrictiva del mismo defiende la relativa ausencia de tal correlación, la cual ha recibido poco apoyo empírico (Cazalla-Luna y Molero, 2013).
- **Modelo multidimensional de factores correlacionados:** A diferencia del modelo anterior, éste propone que cada uno de las dimensiones del autoconcepto mantienen correlación entre sí (López, 2015). Ha recibido más apoyo empírico que el modelo de factores independientes (Cazalla-Luna y Molero, 2013).
- **Modelo taxonómico:** Soares y Soares (1977) sostienen que hay una conexión íntegra entre las dimensiones del autoconcepto, cada uno con sus subdimensiones (citado por López, 2015). Cazalla-Luna y Molero (2013), resaltan que hay al menos dos facetas, y cada uno de ellas tiene como mínimo dos niveles.
- **Modelo compensatorio:** fue desarrollado por Marx y Winne (1978), quienes, apoyaron la existencia de una faceta general del autoconcepto en la cual se integran las facetas más específicas (Cazalla-Luna y Molero, 2013). Así mismo, afirmaron que, en ciertas ocasiones, las subdimensiones del autoconcepto mantienen una relación inversa entre sí (por ejemplo, un aumento en alguna dimensión más que en otra), por lo

cual debe de haber una compensación entre las mismas para mantener una estabilidad adecuada.

- **Modelo de marco de referencia interno/externo:** este modelo plantea que la persona realiza una comparación entre la valoración de la propia capacidad percibida en una dimensión determinada y la propia capacidad en sí y, a su vez, realiza una comparación entre la propia valoración y la valoración que le otorgan los otros en una dimensión determinada.
- **Modelo multidimensional jerárquico:** plantea que el autoconcepto está formado por distintas dimensiones organizadas jerárquicamente. Hace referencia a una pirámide, en la cual, el autoconcepto general está ubicado en la cúspide y las dimensiones específicas en la base. (López, 2015). La concepción multidimensional de autoconcepto ha suscitado una serie de premisas (Goñi, 2009):
 - a) **Tiene una estructura y es organizado,** Cazalla-Luna y Molero (2013) afirman que:

La gran variedad de experiencias de un individuo establece la fuente de datos sobre la que se basa sus propias percepciones. Para reducir la complejidad y multiplicidad de estas experiencias una persona las cifra en formas más simples o categorías (Bruner, 1958). Las categorías representan una manera de organizar las propias experiencias y de darles significado. Una característica del autoconcepto, por lo tanto, es que está organizado o estructurado (p.47).
 - b) **Es multidimensional,** se refiere a que está compuesto por dimensiones y éstas a su vez están comprendidas por subdimensiones. Además, las dimensiones están organizadas jerárquicamente.

- c) **Varía en estabilidad según el nivel jerárquico**, el único que se mantiene estable es el autoconcepto global, mientras que las dimensiones específicas muestran variabilidad en relación a experiencias concretas. Es decir, el autoconcepto general es estable, sin embargo, las dimensiones con menor valor jerárquico son menos estables, pues dependen de situaciones específicas. (Cazalla-Luna y Molero, 2013).
- d) **El autoconcepto tiene un carácter evolutivo**, cambia durante el ciclo vital de la persona, según la experiencia y edad.
- e) **Tiene un aspecto descriptivo y otro evaluativo**, el primero hace referencia al autoconcepto en sí; mientras que el segundo, a la autoestima.
- f) **Se diferencia de otros constructos** teóricamente relacionados con él como de la personalidad o rendimiento académico. Cazalla-Luna y Molero (2013), agregan que *“el autoconcepto se halla influido por experiencias específicas”*. (p.47)

1.1.6 Dimensiones del autoconcepto

Al hablar de dimensiones del autoconcepto, es necesario, recalcar que cada uno de los autores que ha mostrado interés en esta variable y otros que han creado instrumentos de evaluación, proponen términos específicos, por tanto, hay una gran diversidad de terminología, aunque poca en el contenido.

Sin embargo, existe concordancia en cuatro dimensiones: académica, personal, social y física. (Como el modelo multidimensional de Shavelson,

Hubner y Stanton). Entre éstas, la dimensión que ha generado mayor interés, y por ende mayor número de investigaciones ha sido la académica.

Para Branden (2010), es valioso comprender las dimensiones del autoconcepto, pues es *“un constructo que se va desarrollando con el tiempo debido a su naturaleza dinámica y cambiante, lo que significa que puede mejorar o disminuir”* (Citado por Vargas, 2017, p.28).

Se pone énfasis en las subdimensiones, ya que, es más eficaz intervenir en las áreas específicas para lograr cambios positivos y significativos en el nivel de autoconcepto.

Según lo desarrollado por García y Musitu (2001), cuya Escala de autoconcepto es la que se ha empleado como instrumento de evaluación de esta investigación hay 5 dimensiones del autoconcepto: dimensión emocional, social, física, académica y familiar.

1.1.6.1 Dimensión emocional

García y Musitu (2014) refieren que la dimensión emocional hace mención a la percepción que tiene cada persona de su estado emocional y de sus reacciones a determinadas situaciones. Es decir, se verán reflejados los sentimientos de bienestar y satisfacción de cada persona, su equilibrio emocional, la aceptación de sí mismo, su seguridad y confianza en sus posibilidades.

Según García y Musitu (2014) esta dimensión tiene dos fuentes de significado:

“La primera se refiere a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso, me asusto con facilidad) y la segunda a situaciones más

específicas (cuando me preguntan, me hablan, etc.), donde la otra persona implicada es de un rango superior (profesor, director, etc.) (p.18).

Así mismo, Salum, Marín y Reyes (2011) en su investigación resaltan la importancia de esta dimensión en entornos educativos, porque tiene relación con la motivación propia del estudiante, con el desarrollo de su personalidad, con sus relaciones sociales y con el contacto afectivo consigo mismo. Afirman que *“potenciar el autoconcepto emocional de los alumnos, promueve sus sentimientos de dignidad personal y por ende se podrá ver reflejado en sus calificaciones escolares”*. (p.207)

Es importante mencionar que García y Musitu (2014) sostienen que niveles altos en la dimensión de autoconcepto emocional significa que el adolescente tiene un adecuado control de sus emociones, por lo que respondería adecuadamente y sin nerviosismo ante las diferentes situaciones que deba enfrentar. Mientras que niveles bajos en esta dimensión *“autores como Pichardo, han confirmado podrían llevar a los alumnos a ser más propensos a padecer grados elevados de ansiedad, inestabilidad emocional o depresión y por lo tanto un bajo aprovechamiento escolar”* (Citado por Salum, Marín y Reyes, p.207).

García y Musitu (2014) concluyen que:

El autoconcepto emocional correlaciona positivamente con las habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales; y, negativamente, con la sintomatología depresiva, con la ansiedad, con el consumo de alcohol y cigarrillos y con la pobre integración social en el aula y en el ámbito laboral (p.18)

1.1.6.2 Dimensión social

Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) mencionan que diversos estudios han tratado de delimitar las dimensiones del autoconcepto social. En los cuales resaltan la diferencia entre la responsabilidad social y la competencia social.

Siendo esta última integrada por aspectos tanto de competencia o habilidad social como de aceptación social, en correspondencia con investigaciones anteriores.

Según, Cazalla-Luna (2013) el autoconcepto social se intenta explicar siguiendo dos criterios distintos: por competencias o por contexto.

El primer criterio, se refiere a la valoración de las competencias que los individuos emplean en su vida social (habilidades sociales, asertividad, conducta prosocial, agresividad, entre otras) que las personas activan en la vida social.

Mientras que, el segundo criterio, es la percepción individual sobre las habilidades sociales que se infieren a partir de valoración del desenvolvimiento de la persona en sus diferentes contextos sociales.

A partir de lo mencionado anteriormente, James (1890) y Cooley (1922) definen el autoconcepto social como: *“la autopercepción de cuan admiradas son las personas por otras”* (Mencionado por Cazalla-Luna, 2013, p.50). Es decir, el autoconcepto social se refiere a la autopercepción de la aceptación social.

Asimismo, Medina (2010) afirma que *“el autoconcepto social está relacionado con el bienestar psicosocial, también con el aprecio de otros significativos en el ámbito donde interactúe el individuo”* (p.14). Resaltando que

en esta dimensión es importante la percepción que se tiene de las competencias en las relaciones sociales. La cual está formada por la red social de la persona, por su habilidad o falta de esta para mantenerla o extenderla e incluye algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales.

1.1.6.3 Dimensión física

Según Vargas (2017) refiere que esta dimensión muestra la valoración de las personas sobre su propio cuerpo, destrezas físicas y como ser individual.

Es decir, el autoconcepto físico se refiere a toda la información que cada persona tiene de su cuerpo, incluyendo la percepción de la apariencia y atributos físicos.

Por lo que, Medina (2010) concluye que esta dimensión se refiere a la percepción que se tiene sobre aspectos relacionados con la habilidad física y con su aspecto físico.

Un autoconcepto físico alto indica que la persona se percibe de modo agradable y que puede practicar alguna actividad física con éxito. Este autoconcepto se relaciona con percepción de salud y de bienestar, con autocontrol, con rendimiento deportivo y con motivación de logro (p.14).

Por otro lado, Esteve (2005) considera que es *“una representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal, los sentimientos y emociones que ésta produce”* (Mencionado por Vargas, 2017, p.29).

Esta dimensión del autoconcepto, en específico, es la que suele incrementar su influencia en el bienestar de la persona sobre todo durante la adolescencia. Cabe resaltar, que las mujeres son quienes están más expuestas

a los prototipos de belleza que impone la sociedad y al no encajar en este supuesto arquetipo, su autoconcepto se ve afectado y repercute en la interacción con su ambiente.

Esto revela lo importante y necesario de realizar intervenciones que promuevan una buena consolidación del autoconcepto, teniendo como pilar fundamental, la aceptación y compromiso con el propio bienestar.

1.1.6.4 Dimensión académica

De acuerdo a Miras (2004), el autoconcepto académico es una “representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional” (citado por Goñi, 2009).

En palabras de Álvaro (2017), esta dimensión del autoconcepto está relacionada con la percepción que el estudiante tiene sobre sus propias capacidades para cumplir con las exigencias de su centro educativo, lidiar con sus fracasos y mostrar iniciativa.

Entendemos que el autoconcepto académico se refiere a la visión que tiene cada persona de sí mismo como estudiante, en el cual mide su capacidad para desarrollar actividades y tareas escolares con respecto al grupo.

Por otro lado, Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) resaltan que la importancia dada al autoconcepto académico en la investigación educativa, responde a la presunción de que *“no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica”* (p.76).

Por lo que, podemos inferir que el ambiente escolar, sin lugar a duda, influye en la formación del autoconcepto académico, siendo los educadores, quienes ejercen un papel protagónico en este proceso.

Según investigaciones realizadas por Martínez - Gonzales, García-Fernández, Torregrosa, Ruiz - Esteban (2012), afirman que el autoconcepto académico va a influir de manera directa con el rendimiento académico y el éxito escolar. (Citado por Álvaro, 2017)

Eснаоla, Goñi y Madariaga (2008) coinciden y concluyen que el autoconcepto académico se relaciona principalmente con el rendimiento académico, siendo incluso *“una relación más fuerte que la establecida entre el rendimiento académico y el autoconcepto general”* (p.80).

Una de las metas compartidas entre los estudiantes es alcanzar el éxito escolar, para esto, necesitan mantener un buen rendimiento académico. Esta última variable, con frecuencia, es medida por medio de exámenes escritos, orales, trabajos individuales o en grupo; y puede generar ansiedad excesiva si el estudiante no tiene una buena percepción de sus habilidades académicas.

1.1.6.5 Dimensión familiar

Se refiere a la percepción que el individuo tiene sobre el grado de integración, implicación y participación en su medio familiar. (Álvaro,2017)

Por otro lado, Steve (2005) resalta que el autoconcepto familiar está correlacionado con el ajuste escolar/laboral, sentimiento de bienestar y ajuste psicosocial; mientras que, se relaciona de forma negativa con síntomas de depresión y ansiedad. (Citado por Álvaro, 2017)

Según lo anterior, se deduce la importancia del ambiente familiar para lograr un adecuado desenvolvimiento en cada una de las áreas de la vida cotidiana. La familia es la encargada de proveer seguridad, protección, sentido de pertenencia y respeto hacia los demás y uno mismo; por tanto, cuando no se cumplen estas funciones, es probable, una repercusión negativa en el actuar de la persona, guiado por su propio autoconcepto.

1.1.7 El autoconcepto en el medio escolar

Ibarra y Jacobo (2016) confirman una estrecha relación entre el autoconcepto académico y algunas variables como: el rendimiento académico o las dificultades de aprendizaje. De igual manera González et al. (1997) considera que el autoconcepto como una de las variables que afectan al aprendizaje y al rendimiento académico (citado por Núñez, Crisman, 2016).

Como se ha expuesto anteriormente, el autoconcepto se adquiere a lo largo del desarrollo evolutivo de la persona, por lo que López (2015) comenta que en la etapa preescolar las educadoras toman un papel importante en la formación del concepto que los niños tienen de sí mismos. Sin embargo, para Bloom (1972), en la adolescencia las opiniones del entorno toman una significación especial y las propias apreciaciones; las valoraciones sobre sí mismo lo van a proyectar positiva o negativamente ante el mundo, específicamente en su rendimiento académico (citado por Espinoza y Chunga, 2015)

Cabe resaltar que el autoconcepto académico no está configurado solo por los resultados escolares (calificaciones), Loarca y López (2012), también

toman en cuenta la valoración que el estudiante tiene sobre su esfuerzo, comportamiento, y de todas aquellas opiniones que los demás puedan hacer de él. (Citado por López, 2015). *“De tal manera que un alumno que llega a ser demasiado exigido, por parte de los padres o docentes podría generar un bajo autoconcepto académico que puede llegar a generar calificaciones bajas”* (López, 2015, p.21). Por lo que, según López (2015) se puede afirmar que: *“Un autoconcepto positivo puede ser resultado de un buen rendimiento escolar, si existe un rendimiento alto, se generará un adecuado autoconcepto, y el autoconcepto negativo tendrá como resultado el fracaso escolar”* (p.22).

1.2 Ansiedad ante exámenes

1.2.1 Definición de ansiedad

Muchos autores emplean el término miedo y angustia como sinónimos de ansiedad, por ello que es importante señalar las diferencias entre estos términos y así poder comprender a que nos referimos con ansiedad.

May, R. Ángel, E; y Ellenberger, H. (Citado por Mercedes, 2009) resaltan que la diferencia central entre miedo y ansiedad radica en que el miedo se muestra frente a estímulos presentes, en cambio, la ansiedad se asocia con la anticipación de peligros futuros indeterminados e imprevistos.

Asimismo, López-Ibor (mencionado por Mercedes, 2009), señala que en la angustia sobresalen los síntomas físicos, el organismo se paraliza y la veracidad con la que evalúa la situación disminuye; mientras que, en la ansiedad, los síntomas mentales, sensación de peligro y ahogo, la situación es

evaluada con más nitidez y mayor intención de encontrar maneras de afrontar el estímulo aversivo.

Por lo que podemos comprender que la ansiedad aparece cuando interviene el pensamiento de anticipación de lo que puede ocurrir en el futuro. Pensamientos e imágenes negativas y fatalistas.

Según la Real Academia Española, el vocablo ansiedad procede del latín “anxietas” que denota aflicción, inquietud, agitación o zozobra del estado de ánimo. (Citado por Mercedes, 2009). Así mismo, Ladouceur, Bélanger y Léger añaden que este vocablo, hace referencia a una perturbación de la mente ocasionada por un hecho impreciso. (Mencionado por Aquino y Echevarria,2018).

En 1769, el psiquiatra escocés, Cullen fue el primero en emplear el término para describir una alteración que afectaba al sistema nervioso. No perjudicaba a ningún órgano, sino que, perturbaba “el sentido” pasando por la histeria, melancolía y la manía. (Citado por Mercedes, 2009)

A lo largo del tiempo, los investigadores han propuesto diversas maneras de definir la ansiedad. Los primeros se centraron en describirla, según, los cambios o síntomas físicos que observaban en la persona afectada.

A continuación, se presentarán algunas definiciones que mantienen relación con el enfoque de la presente investigación.

Spielberger, (Citado por Álvarez, Aguilar y Segura, 2011) señala que la ansiedad es una reacción emocional desagradable producida por un estímulo externo, que es considerado por el individuo como amenazador, produciendo en el sujeto cambios fisiológicos y conductuales.

Endler y Parker resalta expresan que la ansiedad es una emoción experimentada siempre como desagradable y negativa, que surge en una situación ante la que el individuo percibe una amenaza. (Citado por Álvarez, Aguilar y Segura, 2011)

Papalia coincide con ambos en que la ansiedad es un estado que se caracteriza por la presencia de sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión que surgen como consecuencia de que el sujeto anticipa una amenaza. Sin embargo, añade que esta amenaza podría ser real o imaginaria. (Citado por Álvarez, Aguilar y Segura, 2011)

Pintado y Pesantes (2017) concluyen que la ansiedad es como una *“anticipación de un daño futuro, acompañada de un sentimiento de disforia (desagradable) y/o de síntomas somáticos de tensión”* (p.23). Es decir, es considerada como una señal de alerta que advierte sobre un peligro y permite a la persona tomar las medidas necesarias para enfrentarse a una amenaza, en ocasiones ante situaciones cotidianas percibidas como estresantes.

También, Pintado y Pesantes (2017) resaltan que:

Cierto grado de ansiedad, es incluso deseable para el manejo normal de las exigencias del día a día. Tan sólo cuando sobrepasa cierta intensidad o supera la capacidad adaptativa de la persona, es cuando la ansiedad se convierte en patológica, provocando malestar significativo con síntomas que afectan tanto al plano físico, como al psicológico y conductual (p.24)

De lo anteriormente mencionado, se deduce que el nivel de ansiedad que la persona experimente influirá en su bienestar y salud mental. En relación a esto, Mercedes (2009) expresa que un nivel leve de ansiedad genera intranquilidad o inquietud; mientras que, un nivel severo puede paralizar a la

persona e interferir en la realización de sus actividades habituales, incluso, es posible que se transforme en pánico.

Cabe resaltar, según expresan Aquino y Echevarría (2018), que los síntomas producidos por la ansiedad dependen de algunas variables, tales como: personalidad, interpretación del evento o clase de situación. Estos signos se presentan en distintos niveles de gravedad y frecuencia. Por ello, Vila, afirma que, si la ansiedad excede los límites normales, en relación, a los parámetros de frecuencia, duración o intensidad, genera signos no saludables en la persona que se evidencian a nivel emocional y funcional. (Mencionado por Mercedes, 2009)

Hernández brinda un mayor alcance sobre la diferencia entre la ansiedad normal y patológica. Refiere que la ansiedad normal surge ante las exigencias naturales de la vida diaria con el objetivo de ayudar a la adaptación. Es transitoria, una vez que el periodo de peligro cesa, la persona retorna a su condición basal. Sin embargo, la ansiedad patológica es intensa y persistente. Se manifiesta de manera desproporcional a los estímulos que la causan y ocasiona conductas de evitación frente al estímulo percibido como aversivo. (Citado por Aquino y Echevarría, 2018)

Por otro lado, Álvarez, Aguilar y Segura (2011) expresan, *“en definitiva, y de acuerdo con la teoría del constructo personal de Kelly, la ansiedad es el reconocimiento de que los eventos con que nos enfrentamos se encuentran fuera del rango del sistema de constructos propios”*. (p.57)

Las diferentes escuelas psicológicas definen a la variable ansiedad, a partir de su propio enfoque teórico.

Para el psicoanálisis o teoría psicodinámica, según lo expresado por Freud, *“la ansiedad era un síntoma; señal de peligro procedente de los impulsos reprimidos, considerada como una reacción del Yo a las demandas inconscientes del Ello que podían emerger sin control, consecuencia de conflictos intrapsíquicos de carácter generalmente inconsciente”* (Mercedes, 2009, p.13)

Además, como expresan Sierra, Ortega y Zubeidadl.; Freud, reconoció tres teorías de la ansiedad (citados por Mercedes, 2009):

- **Ansiedad real** que se manifiesta, por medio, de la relación entre el Yo y el mundo exterior. Se presenta como una señal de advertencia frente a un peligro percibido en el ambiente.
- **Ansiedad neurótica** se produce cuando el Yo busca satisfacer los deseos del Ello, sin embargo, estos son percibidos como peligrosos, por tanto, el Yo desconfía de su capacidad para controlar al Ello.
- **Ansiedad moral o de la vergüenza**, se produce cuando el Súper Yo atemoriza a la persona con la probabilidad que el Yo no pueda controlar al Ello.

En resumen, según esta teoría, el origen de la ansiedad se encuentra en los impulsos reprimidos de la persona.

Desde el existencialismo, la ansiedad es considerada como la experiencia de amenaza a la estima y valores de la persona incluyendo estos aspectos físicos o psicológicos. (Mercedes, 2009)

El conductismo, según afirma Skinner, es la conducta que *“puede manifestarse cuando un estímulo precede de manera característica aun estímulo aversivo con un intervalo de tiempo suficientemente grande para*

permitir observar cambios en la conducta" (mencionado por Mercedes, 2009, p.14)

A su vez, Virues (citado por Mercedes, 2009) expresa que las personas que manifiestan ansiedad han aprendido a emparejar estímulos, al inicio neutros, con hechos aversivos o traumáticos que pueden ser experimentados por la propia persona u observados en personas significativas. Cada vez que hay una cercanía con alguno de estos estímulos se produce ansiedad.

De acuerdo a Grandis, los conductistas no establecen diferencias entre ansiedad y miedo, pues ambos se presentan con los mismos síntomas fisiológicos. (Citado por Aquino y Echevarría, 2018)

La Teoría Cognitivista propone que la ansiedad es el producto de las cogniciones patológicas que el individuo crea ante una situación determinada y actúa en base a éstas. (Mercedes, 2009)

Al presente, de acuerdo, a Rojas, la ansiedad es investigada, a partir, de un modelo pentadimensional: vivencial, físico, cognitivo, asertivo, conductual.

Es considerada como una señal de alerta frente a un estímulo percibido como peligroso. Tiene como misión fundamental preparar al organismo para actuar. Los responsables de originar los síntomas de la ansiedad son el sistema nervioso vegetativo (aumento del tono simpático) y el sistema endocrino (hormonas suprarrenales); mientras que los signos psicológicos son generados por la estimulación del sistema límbico y la corteza cerebral. (Mencionado por Mercedes, 2009)

Ladouceur, Bélanger y Léger, plantean la ansiedad es una respuesta universal y una emoción normal experimentada por todas las personas.

Resaltan que cada persona la experimenta de manera única, sin embargo, existen manifestaciones típicas a nivel conductual, fisiológico y cognitivo. A su vez argumentan que la ansiedad permite adaptarse a las situaciones vividas con la finalidad de asegurar la supervivencia. (Citados por Aquino y Echevarría, 2018)

Por ello, concluimos que la ansiedad es un estado de malestar que se caracteriza por la sensación de intranquilidad, inseguridad e inquietud ante una situación que nos genera incertidumbre hacia el futuro. Se presenta ante un peligro real que amenaza nuestra seguridad personal, pero en algunos casos esta puede ser exagerada o innecesaria, ya que es desproporcional frente a la situación.

1.2.2 Definición de ansiedad ante exámenes

Dentro del contexto escolar se pueden producir niveles indeseados de ansiedad debido a que el estudiante está expuesto a eventos sociales que requieren cierta capacidad de adaptación. Como hace referencia Bornas, Llabrés y Servera (1996), los alumnos/as pueden temer a situaciones concretas tales como suspender un examen, realizar los ejercicios de forma incorrecta, obtener una calificación más baja a la deseada, equivocarse en una exposición, etc. (Citado por Torrano, Ortigosa, Riquelme, López, 2017)

Como expresa Valero, las dificultades originadas por la ansiedad ante exámenes y problemas emocionales son las situaciones más frecuentes que los estudiantes deben afrontar. (Mencionado por Aquiles y Echevarría, 2018)

Bauermeister (citado por Mercedes, 2009) expresa que son las apreciaciones e interpretaciones individuales del estudiante sobre los exámenes lo que genera ansiedad. Y la intensidad de ésta corresponde al nivel de amenaza percibida por cada estudiante.

Según manifiesta Bausela, la ansiedad ante exámenes no es irracional, puesto que, influye en el futuro académico del estudiante. Describe a esta variable como la reacción emocional negativa frente a situaciones de evaluación. Cuando se presenta en niveles altos o el estudiante manifiesta dificultad para manejarla, repercute negativamente en su rendimiento académico. (Citado por Aquiles y Echevarría, 2018)

Por su parte, Spielberg, menciona que los estudiantes suelen otorgar un valor negativo a los exámenes, debido a que, si no obtienen resultados óptimos, es posible, que no puedan conseguir sus metas. O porque su sentido de valoración propia se ve afectado cuando alcanzan resultados deficientes (citado por Aquiles y Echevarría, 2018)

Fernández (1990) menciona que la ansiedad ante exámenes es uno de los síntomas que se presenta con mayor frecuencia en los estudiantes que deben superar distintas pruebas académicas. Esto genera en ellos, diferentes síntomas de tensión física y psicológica que pueden influir en su salud mental y en su desempeño académico. (Citado por Ávila-Toscano y col., 2011)

Ayora (citado por Mercedes, 2009) afirma que la ansiedad antes, durante y después de un examen es una experiencia muy común, y puede ocasionar experiencias negativas como bajas calificaciones, merma académica e, incluso, abandono escolar.

En ocasiones esta ansiedad frente a exámenes puede presentarse antes de la evaluación, tal y como mencionan Birenbaum y Pinku (1997) colocando al estudiante en condiciones de miedo o rechazo. (Citado por Cecilio, Fernandes, María da Silva, y Gakyia, 2014). Así mismo, según Jadue (2001) cuando el estudiante percibe las situaciones escolares como amenazantes y/o peligrosas puede manifestar entre sus consecuencias una repercusión negativa en el rendimiento académico debido a su influencia en los procesos de atención, concentración y retención (citado por González, Inglés, Vicent, Lagos, Sanmartín, García, 2016).

Haciendo referencia a lo anteriormente mencionado, Hodapp, Glazman y Laux (citados por Piemontesi y Heredia, 2011) definen la ansiedad ante exámenes como un rasgo situacional y específico, que se distingue por la tendencia a reaccionar con elevados niveles de ansiedad frente a situaciones relacionadas con el rendimiento.

Por su parte, Gutiérrez Calvo y Avero (citados por Piemontesi y Heredia, 2011) conceptualizan la ansiedad ante exámenes como una tendencia parcialmente estable en ciertas personas a reaccionar con altos niveles de ansiedad ante situaciones en las que consideran que sus capacidades están siendo evaluadas. Siendo el principal estímulo desencadenante la preocupación por el posible mal desempeño y las consecuencias poco placenteras para la autoestima o no conseguir algún beneficio esperado. Estos autores manifiestan que, en sus inicios, la ansiedad ante exámenes, era considerada como una variable uniforme y general, conforme ha sido estudiada es posible distinguir dos manifestaciones independientes: la preocupación (factor cognitivo) y la emocionalidad (factor fisiológico)

De acuerdo a lo comprobado por Hembree y Seipp es el componente cognitivo (preocupación) el que interfiere negativamente en el rendimiento académico del individuo, ya que, la emocionalidad solo afecta de manera negativa cuando se presenta acompañada del componente de preocupación. (citados por Piemontesi y Heredia, 2011)

Es importante, establecer la diferencia entre ansiedad normal y ansiedad excesiva. La primera de ellas, es experimentada por toda persona ante una situación percibida como estresante, con el propósito de estar activo para afrontarla. Sin embargo, la segunda, se presenta de manera continua, excesiva e interfiere negativamente en la conducta y pensamiento de la persona.

A la ansiedad normal se le denomina umbral emocional, ya que, permite optimizar el rendimiento, pero cuando se sobrepasa el límite genera deterioro de la actividad cotidiana. (Del Toro, 2014)

Muchos autores han mostrado interés por explicar la relación que existe entre la ansiedad y el rendimiento académico. Para ello, han propuestos diferentes teorías.

Una de ellas, es la teoría del Drive o activación del organismo, desarrollada por Spence y Spence, quienes plantean que a mayor activación (drive) hay un mejor rendimiento, esto es una relación directa. (Mercedes,2009)

Otra de las teorías, es conocida como Ley de Yerkes - Dodson, que se simboliza, por medio, de una curva en forma de "U" invertida. Muestra que el rendimiento mejora en la medida en que incrementa la ansiedad hasta llegar a un punto máximo, a partir del cual cualquier aumento o ansiedad en exceso coloca a la persona en el umbral de fracaso. (Del Toro, 2014)

Figura 1.

Ley de Yerkes-Dodson



De acuerdo a la teoría de catástrofe de Harris, el rendimiento y la ansiedad somática pueden tener una relación U invertida solo si la ansiedad cognitiva no esté presente. La presencia de la última ocasiona situaciones desfavorables o de “catástrofe” para el rendimiento. (Mercedes, 2009)

Según la teoría del cambio de Kerr, se le puede dar solución a la ansiedad si se cambia la interpretación de las diversas situaciones, por medio, de la intervención cognitiva. Asimismo, el autor manifiesta que una activación elevada será beneficiosa si se interpreta como motivación (excitación placentera), pero nociva si se interpreta como ansiógena. Por otro lado, una activación baja es favorable si se interpreta como relajante, pero poco favorable si se analiza como monótona. (mencionado por Mercedes,2009)

Por otro lado, la ansiedad ante los exámenes puede ser entendida como un rasgo de personalidad o un estado.

La ansiedad como rasgo, hace referencia a la existencia de personas más propensas a experimentar ansiedad. Mientras que, hay personas perciben las situaciones de evaluación como estresante y experimentan un estado de ansiedad que desaparece una vez pasado el examen. (Álvarez, 2012)

1.2.3 Teorías de la ansiedad ante exámenes

Según Kohan (2009) existen varios modelos teóricos que pretenden explicar la ansiedad frente a los exámenes:

- **Modelo motivacional o de los impulsos:** basándose en la teoría de Hull del aprendizaje, Spense y Spense mencionan que en este modelo se acentúan las reacciones emocionales y la elevada excitación explica las grandes diferencias entre los sujetos de mucha y poca ansiedad ante el aprendizaje y los exámenes. (Citado por Kohan, 2009)
- **Modelo de déficits cognitivos:** Según Sarason en algunos casos son atencionales y en otros son déficits en habilidades. (Citado por Kohan, 2009)

Benjamín explica que la ansiedad afecta la realización del examen, ya que el estudiante centra su atención no en la tarea específica del examen sino en pensamientos de autodesprecio y no puede concentrarse en resolver los problemas del momento o descubre en este instante que no ha estudiado lo que debía, que ha utilizado malos hábitos de estudio y pasa el tiempo recriminándose. (Citado por Kohan, 2009)

- **La teoría de la autorregulación:** Carver y Scheier afirman que la diferencia básica entre las personas con ansiedad frente a los exámenes y los no preocupados es que estas últimas mantienen su confianza en ser capaces de contestar bien las preguntas, a pesar de tener alguna ansiedad. (Citado por Kohan, 2009)
- **La teoría del modelo del propio mérito:** Covington señala que los ansiosos frente a los exámenes representan una manifestación de la

propia incompetencia intelectual y la poca autoestima. (Citado por Kohan, 2009) Esto puede deberse a experiencias en el hogar o en la escuela en los primeros años de vida.

- **La teoría del modelo transaccional:** Spielberger sostiene que frente a una situación de evaluación surge una interacción dinámica entre la propensión a una elevada ansiedad rasgo y la exposición a una situación de examen que se percibe con miedo y resulta en un estado de ansiedad de alto nivel. (Citado por Kohan, 2009) Es decir, la preocupación y los componentes emocionales influyen en la experiencia de cada sujeto.

Así mismo, este modelo atribuye la ansiedad frente a los exámenes a las experiencias primarias de socialización y a las malas experiencias de fracaso en primeras situaciones de examen.

- **Modelo de la reducción de la eficiencia:** propuesto por Gutierrez Calvo y Averó. Afirman que la preocupación, componente cognitivo de la ansiedad, activa un mecanismo auto-regulatorio. Este surge cuando la persona identifica que las capacidades que posee no son suficientes para afrontar una situación de examen. Al aumentar el nivel de la preocupación, el mecanismo auto regulatorio influirá para que el estudiante desarrolle recursos y así evitar el fracaso. (Mencionado por Casari, Anglada y Daher, 2014)

- **Teoría de Reducción o interferencia atencional:** desarrollada por Sarason y Pierce, quienes, plantean que las personas con alto grado de ansiedad atribuyen gran valor a los pensamientos rumiativos asociados con estimaciones irracionales, a cerca, del evento estresor. Al igual que

a los síntomas físicos generados por la ansiedad. Esto, provoca que la atención se desoriente de la tarea y la concentración disminuya, por consiguiente, afecta el rendimiento (mencionado por Aguilar-Parra,2012)

- **Teoría tridimensional:** Álvarez, Aguilar y Lorenzo (Citados por Del Toro y Col., 2014) sustentan que la reacción emocional de esta teoría se manifiesta en tres niveles distintos:
 - a) **Cognitivo:** hace referencia a la experiencia propia de cada individuo (nivel subjetivo). Se presenta a través de pensamientos negativos de sí mismo; dificultades para pensar, estudiar y/o concentrarse; sentimientos de miedo, preocupación, tensión, inseguridad; temor a que los otros se percaten de sus debilidades; entre otros.
 - b) **Fisiológico:** Se refiere a los cambios corporales que experimenta cada individuo, como consecuencia de la activación de diferentes sistemas, como el sistema nervioso autónomo, sistema nervioso motor, sistema nervioso central, sistema endocrino y sistema inmune. Algunos de los cambios que la persona experimenta son: aumento de la frecuencia respiratoria y cardíaca, sudoración, tensión muscular, sequedad en la boca, temblores musculares, dolores de cabeza, náuseas, mareos, entre otros.
 - c) **Motor:** son las conductas observables. Algunas de estas son: movimientos repetitivos, hiperactividad, tartamudez, quedarse en blanco, llanto, tensión en la expresión facial, aumento en la ingesta de ciertos alimentos o sustancias (café, tabaco), entre otras.

Según Mercedes (2009) estos tres sistemas, a pesar que se presentan conjuntamente, pueden manifestarse en mayor o menor grado en cada persona, ya que, cada quien tiene una manera propia de reaccionar.

1.2.4 Dimensiones de la ansiedad ante exámenes

Liebert y Morris en 1967 (Citados por Alegre,2013) identifican dos componentes fundamentales de la ansiedad ante los exámenes. Uno de marcado carácter cognitivo, “preocupación”, y otro que se refiere a los correlatos fisiológicos de la ansiedad, denominado “emocionalidad”, que corresponde a las manifestaciones fisiológicas típicas asociadas a la respuesta de activación del sistema nervioso autónomo.

Hembree (Citado por Ferrari, 2015) sostiene que la emocionalidad no afecta de manera negativa al rendimiento si no es acompañada de elevados niveles de preocupación, por ende, la preocupación es quien afecta negativamente el rendimiento. Por ello, Alegre (2013) concluye que *“cuando una persona espera un pobre desempeño la preocupación se incrementa. Sin embargo, en situaciones en las que una persona espera éxito, la preocupación tiende a ser minimizada”*. (p.112)

Los autores Hernández, Pozo y Polo, indican que la emocionalidad se refiere a las respuestas autonómicas de las personas, las cuales son comunes en situaciones estresantes de evaluación. La ansiedad ante un examen se vuelve emocional cuando el evaluado está sintiendo incertidumbre en la situación inmediata de prueba y la emocionalidad se incrementa cuando se siente inseguro sobre su propio desempeño. (Citados por Alegre, 2013)

Por su parte, Navas (mencionado por Mercedes, 2009) comenta que la preocupación hace referencia a los pensamientos asociados con las consecuencias del fracaso. Mientras que, la emocionalidad, a las reacciones fisiológicas o sensaciones desagradables. Estos componentes interfieren en el rendimiento académico. Además, asegura que los estudiantes con alto nivel de ansiedad muestran problemas de atención y concentración.

1.2.5 Ansiedad escolar

De acuerdo a Papalia en el ambiente escolar se encuentran elementos estresores que provocan tensión en los estudiantes. Dentro de ellos resaltan: pruebas académicas, problemas de adaptación, dificultades personales y/o económicas, entre otras. (Citado por Aquino y Echevarría, 2018)

Gupta y col, Meyer y Pérez; Polo y col; identifican que las variables que generan más estrés en los estudiantes son las académicas, psicosociales y económicas. De las cuales, la más habitual, es la académica, provocada por la alta carga académica. (Citados por Castillo, C, Chacón, T, Díaz-Veliz, G, 2016)

Según Polo, Hernandez, Lopez y Pozo, se entiende que la ansiedad en el ambiente escolar está asociada tanto a la disposición personal para afrontar la situación como al propio evento. Es decir, cada estudiante experimenta el estrés académico de manera única frente a eventos particulares. Agregan que no es el examen los que provoca ansiedad sino la asociación de este evento con la preparación que requiere, por ejemplo, la cantidad de materias por revisar y el poco tiempo que disponen (Citado por Casari, Anglada y Daher, 2014)

En relación a lo anterior, Lazarus afirma que

No es el estresor mismo el causante de estrés, sino la percepción del individuo sobre el estresor y que las expectativas que el individuo tiene las metas o exigencias ambientales pueden ser percibidas positivamente como desafíos o negativamente como amenazas (Citado por Castillo, Chacón, T, Díaz-Veliz (2016, p.6)

Según Rosario (2008), la ansiedad ante los exámenes es una problemática muy usual en la población escolar, pues los estudiantes experimentan presión social para obtener logros académicos. A su vez, Conde (2004) sostiene que los estudiantes perciben las evaluaciones como estímulo aversivo, por lo cual, sufren ansiedad. (Citado por Álvarez y col., 2012)

Como es expresado por Onyeizogbo (2010) la ansiedad ante exámenes genera en los estudiantes diversas reacciones emocionales negativas que pueden interferir en su desenvolvimiento académico, a pesar de su potencial. (Citado por Álvarez y col., 2012)

Bertoglia comenta que los estudiantes manifiestan signos de ansiedad que oscilan entre un control conductual apropiado y descontrol emocional. Este último, interfiere en la capacidad de manejar conocimientos. (Citado por Aquino y Echevarría, 2018)

Es así, que los estudiantes con ansiedad, experimentan algunos síntomas antes de la evaluación, los cuales se intensifican a medida que se aproxima el día del examen. (Álvarez y col., 2012)

Según Martín, Sansgiry y Sail los principales estímulos estresores en el ambiente escolar son los excesivos trabajos para la casa, los exámenes finales, percepción de los estudiantes sobre la carga académica y su capacidad para el manejo del tiempo. (Citados por Ávila-Toscano, 2012)

A su vez Fernández y Rusiñol (citados por Del Toro, 2014) sostienen que gran parte de los fracasos escolares no son ocasionados por problemas de aprendizaje o falta de capacidad de los estudiantes, sino que están asociados con altos niveles de ansiedad que los estudiantes presentan ante los exámenes.

Bauermeister, a partir, de sus investigaciones halló que los exámenes que generan mayor ansiedad son los de ciencias, matemáticas, los orales y los ensayos. A su vez, Klimko manifiesta que la modalidad del examen influye en el nivel de ansiedad. Afirma que, a mayor nivel de complejidad, mayor ansiedad. Propone que el nivel de dificultad (de menor a mayor) de un examen es: elección múltiple, verdadero-falso, resolución de problemas, completar, preguntas abiertas y ensayo. (Citado por Mercedes,2009)

Piemontesi, Heredia y Furlan, (2008) afirman que la ansiedad representa el temor de algunos estudiantes de no poder dar un buen desempeño en el examen y de no alcanzar una nota aceptable; creen anticipadamente que, si no estudian hasta las citas a pie de página de los textos, no aprobarán el curso. En estos casos aparecen de manera automática, pensamientos negativos acerca de la posibilidad de equivocarse, produciéndoles una sensación de malestar y probablemente un desempeño por debajo de lo esperado. *“Es probable que el estudiante llegue con un nivel de ansiedad tan alto ante la posibilidad de equivocarse, que esto mismo le produzca el fenómeno de la mente en blanco”.* (p.378)

Piemontesi, Heredia y Furlan, (2008) explican que la atención también se ve afectada por los niveles de ansiedad en el estudiante. Los estudiantes con un nivel de ansiedad elevado obtienen un desempeño por debajo de los

esperado, pues tienen que distribuir su capacidad de atención entre la exigencia que impone la resolución del examen y los indicadores de ansiedad.

Como la capacidad de prestar atención es limitada, cuanto mayor sea el número de elementos que interfieran a causa de la ansiedad, menor será la capacidad de atención que queda libre para dedicar a los aspectos relevantes para la tarea concreta que debe enfrentar y resolver (p.378).

Del Toro (2014), parafraseando a Álvarez y col., manifiesta que la ansiedad ante los exámenes puede ocasionarse por factores internos (valoración personal) y factores externos (tiempo de estudio, cantidad de evaluadores, métodos y estrategias de estudio, entre otros)

A su vez, Bausela (citado por Aquino y Echevarría, 2018) manifiesta que los principales estímulos generadores de ansiedad frente a exámenes son: el rasgo de ansiedad del estudiante, importancia de la prueba, factores ambientales (aula, tiempo, instrucciones, ruido, entre otros)

Por otro lado, Lazarus, Folkman y Zeidner, ultimaron que con las estrategias apropiadas de afrontamiento los estudiantes podrán gestioabar sus niveles de ansiedad frente a situaciones de evaluación. (Citados por Piemontesi, 2012)

Piemontesi y Heredia (2009) consideran que estas estrategias de afrontamiento se clasifican en tres grupos y se manifiestan de distintas maneras:

- **Resolución del problema:** aumentar horas de estudio, de esfuerzo, recaudar mayor información que contribuya a una mejor preparación, anticipación de la naturaleza del examen, entre otras.

- **Activación emocional:** búsqueda de soporte afectivo, como, conversar con alguien, técnicas de relajación, auto instrucciones o consumo de tranquilizantes.
- **Evitación:** actividades dirigidas a alejarse física o mentalmente de la situación de estrés, como no presentarse al examen o pensar en otras cosas.

Montaña (2011), en su investigación sobre estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante exámenes, sostuvo que “la evitación” es la estrategia más frecuente cuando existen niveles altos de ansiedad. Así mismo, también señala que las mujeres utilizan las estrategias de “resolución de problemas” y “búsqueda de apoyo social”, mientras que en varones no existe preferencia por alguna estrategia. (Citado por Casari, Anglada y Daher, 2014)

En relación al estilo de afrontamiento por evitación, es una problemática común que los estudiantes eviten enfrentarse a una situación de evaluación postergando su preparación o incluso no hacerlo, como consecuencia los resultados no serán favorables.

Ferrari, Johnson y MacCoown llaman a esta postergación, procrastinación. La cual es definida como *“patrón conductual desadaptativo que se caracteriza por la intención de hacer una tarea y una falta de diligencia ya sea para empezarla, desarrollarla o finalizarla”* (citados por Furlan y col., 2010, p.3). A su vez, consideran que esta conducta es muchas veces reforzada, ya que, la persona escapa de la ansiedad que le genera, y puede reemplazar dicha actividad por una más placentera.

Con respecto a la variable sexo, existen diversas investigaciones sobre su relación con la ansiedad. Las cuales demuestran que existe mayor nivel de

ansiedad en mujeres. Arnaiz, explica que esto se debe a dos posibles factores: el primero es que las mujeres tienden a subestimar su propio rendimiento y tienen más pensamientos negativos; el segundo es que las mujeres a diferencia de los varones suelen reconocer su ansiedad. (Citado por Del Toro, 2014)

Por su parte Sowa y La Fleur sustentan que las mujeres muestran mayor nivel de ansiedad, pero que no siempre esto trae como consecuencias calificaciones negativas. (citado por Mercedes, 2009)

A partir de lo expuesto anteriormente, diversas investigaciones coinciden en que las mujeres son las que presentan mayor nivel de ansiedad, en comparación a los varones. Esto puede deberse a sus experiencias de socialización y los roles según cada género.

Sin embargo, Mercedes (2009) argumenta que las variables moduladoras para que las mujeres presenten mayor índice de ansiedad, son principalmente:

- Las fluctuaciones hormonales en el ciclo vital femenino, esto genera cambios en los niveles de estrógeno. Cuando estos niveles son bajos afecta a los receptores de serotonina incrementando la posibilidad de experimentar más síntomas de ansiedad.
- Una alteración genética que las hace propensas a los trastornos de ansiedad. Diversas investigaciones han encontrado que el gen COMT y su variante MET158, incrementa la predisposición de padecer ansiedad.

En relación a lo anterior, Panza (citado por Mercedes, 2009) expresa que los estudiantes ante una situación de examen disminuyen sus defensas, *“los glóbulos rojos disminuyen en cantidades y aumentan en tamaño, se alteran*

las plaquetas y aumenta frecuencias cardíacas y respiratorias” (p.40). Además, se genera *“un aumento de la hormona cortisol (hormona del estrés), la cual, en exceso puede destruir neuronas” (p.40).* Cabe resaltar que este evento es más frecuente en mujeres que en varones.

En pocas palabras, como plantea Asghari, los aspectos psicológico, físico, emocional o académico pueden ser alterados por la situación de examen y sus respectivos resultados. Como consecuencia, el bienestar y calidad de vida del estudiante presentan cambios desfavorables. (Mencionado por Aquino y Echevarría,2018)

1.3 Autoconcepto y ansiedad

Quenallanta, M. (2018) *“La formación del autoconcepto es un proceso que teóricamente inicia en la adolescencia porque es la base de los rasgos y estructuras de la personalidad que se va formando y esa definición y redefinición continua produce ansiedad” (p. 45)*

Monzon señala que la ansiedad generada por los exámenes tiene consecuencias negativas sobre la salud del estudiante, tales como: incremento del uso de cafeína, fármacos o tabaco, problemas de sueño, ingesta de alimentos y una disminución en el autoconcepto académico. (Citado por Casari, Anglada y Daher, 2014)

De acuerdo a lo revisado, es posible concluir que la etapa escolar y todo lo que supone, es una de las principales causas que genera ansiedad en los estudiantes, por lo que es importante prestarle atención al desarrollo del

autoconcepto y la ansiedad, especialmente, en la adolescencia donde hay mayores exigencias.

Al existir niveles altos de ansiedad, habrá una disminución en los niveles de autoconcepto, pues el estudiante se percibe incapaz de lidiar con las situaciones que experimenta. Por otro lado, que el tener niveles bajos de ansiedad permitirá desarrollar un autoconcepto elevado, en todas sus dimensiones.

Dicho esto, se aprecia la influencia entre autoconcepto y ansiedad, y el motivo de interés de la presente investigación.

2. Revisión de la literatura

2.1 Investigaciones internacionales

Quenallanta, (2018) realizó una investigación titulada: "El Autoconcepto y la Ansiedad en adolescentes de 12 a 15 años" en Bolivia. La cual tiene como objetivo principal establecer la relación del autoconcepto y la ansiedad, de esta manera se podrá conocer la influencia que tienen ambas variables en el desarrollo biopsicosocial de los adolescentes. Los resultados encontrados fueron que existe una relación significativa en cuanto a las variables autoconcepto y ansiedad, a mayor autoconcepto, menores grados de ansiedad o viceversa a menores grados de autoconcepto mayor ansiedad.

Pintado y Pesantes, (2017) realizaron una investigación titulada: "Autoconcepto y ansiedad frente al rendimiento escolar en estudiantes de cuarto año de educación básica de 13 escuelas fiscales de la ciudad de Cuenca" en Ecuador. Cuyo objetivo fue identificar la relación del autoconcepto

y ansiedad frente al rendimiento escolar. Los resultados encontrados fueron que los estudiantes con bajo nivel de autoconcepto tenían alta probabilidad de obtener bajas notas. A su vez, se halló que niveles bajos de ansiedad generan un pobre rendimiento escolar.

González y colaboradores (2016) realizaron un estudio titulado: “Diferencias en ansiedad escolar y autoconcepto en adolescentes chilenos” con el objetivo de identificar las diferencias de la ansiedad escolar en función de las dimensiones del autoconcepto. Los resultados obtenidos reflejaron que los estudiantes con puntaje bajo en autoconcepto tuvieron niveles altos de ansiedad escolar.

2.2 Investigaciones nacionales

Carrillo, (2019) realizó un estudio titulado: “Ansiedad ante exámenes y Autoconcepto en adolescentes de una Institución Educativa en el Distrito De Villa María Del Triunfo”. Dirigido a estudiantes entre 11 y 17 años, del nivel secundaria. En esta investigación se usó la Escala de autoconcepto AF5 y el Inventario de autoevaluación de la ansiedad ante exámenes IDASE. Evidenciando diferencias estadísticamente significativas con respecto a las variables edad y grado académico ante la ansiedad ante exámenes; pero eso no se observó ante el autoconcepto. Finalmente, concluyeron que no existe correlación significativa entre la ansiedad ante exámenes y el autoconcepto.

Reyes, (2003) realizó un estudio titulado: “Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de Psicología de la

UNMSM”. Demostrando que existe una relación significativa entre las variables autoconcepto académico y el rendimiento académico; y que existe mayor nivel de emotividad ante la ansiedad ante exámenes.

Espinoza y Chunga (2015) realizaron un estudio titulado: “Autoconcepto y rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de secundaria”. En Trujillo. Demostrando que existe una relación altamente significativa entre autoconcepto y rendimiento académico.

3. Planteamiento del Problema

Como consideran García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad; Piemontesi y Heredia, el ambiente académico implica un espectro de situaciones estresantes. Dichos eventos provocan respuestas de estrés cuando el estudiante experimenta falta de control sobre la situación. Además, afirman que cada persona enfrenta esto con los recursos que posee. (Mencionado por Casari, Anglada y Daher, 2014)

Cada nivel académico (inicial, primaria, secundaria, universitario) supone el aprendizaje y desarrollo de diversas habilidades. Sin embargo, a medida que el estudiante recorre cada uno de estos niveles, las demandas incrementan siendo preciso que este implemente su capacidad de adaptación y utilice sus recursos para afrontar las situaciones de evaluación.

El período de transición entre un nivel y otro origina circunstancias estresantes en los estudiantes. Comenzar el nivel secundario representa nuevos desafíos que pueden provocar miedo, pues, se requiere mayor esfuerzo y dedicación. Los estudiantes reconocen que las exigencias

académicas aumentarán y, por consiguiente, el grado de dificultad de las evaluaciones será mayor.

Por otro lado, González y Tourón sostienen que la adolescencia es la etapa de vida con mayor demanda escolar. Ya que, en un corto periodo tiempo se pasa de un nivel educativo a otro (primaria a secundaria), se interactúa con diversos docentes de quienes recibe determinada retroalimentación y se relaciona con nuevos compañeros de clase con quienes se empieza a comparar académicamente. (Citado por Ibarra y Jacobo, 2016).

La presión que experimentan los estudiantes es generada por distintas variables: numerosas asignaturas, trabajo en grupo, exposiciones, aumento de exámenes, entre otras. Estas variables provocan ansiedad, la cual, de no ser manejada de manera adecuada ocasiona consecuencias negativas en el bienestar psicológico del estudiante, tales como: deficiente rendimiento académico, deserción escolar, problemas de ansiedad, dificultades de sueño, deterioro de los sentimientos de valía, entre otras.

Sobre esto, Gutiérrez, refiere que las valoraciones que el estudiante realiza sobre sus fracasos pueden generar un impacto negativo en su autoestima. Al generarse sentimientos de incompetencia aumenta su malestar, el cual interfiere en su desarrollo óptimo (citado por Furlan, 2012)

De aquí, deriva la importancia y la necesidad de evaluar a la población estudiantil con el objetivo de determinar si la ansiedad está influyendo sobre aspectos centrales de su vida, como el autoconcepto. Y así prevenir el daño en la salud mental de estos.

Como menciona Vandagnel, si la finalidad de los exámenes es medir el conocimiento, es vital, que la variable ansiedad este controlada y reducida al mínimo para obtener resultados más objetivos, (citado por Mercedes, 2009)

Según Sambuceti (2015) hay estudiantes con dificultades de aprendizaje que a pesar de tener un buen nivel cognitivo y del esfuerzo empleado en las tareas no lograran las metas, debido a que poseen una imagen negativa de sí mismo.

A partir de lo expuesto, resulta importante relacionar estas dos variables, tanto el autoconcepto y la ansiedad ante exámenes, ya que son componentes centrales del bienestar humano. En consecuencia, en la presente investigación se busca dar a conocer si existe relación entre los niveles de la ansiedad ante exámenes y el autoconcepto en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa Privada de la región Ica.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

- Determinar la relación que existe entre el autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica

4.2 Objetivos específicos

- Identificar y describir el nivel de autoconcepto predominante en los en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

- Identificar y describir el nivel del índice general de la ansiedad ante exámenes predominante en los en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.
- Describir los niveles de ansiedad ante exámenes según cada uno de sus componentes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.
- Describir los niveles de autoconcepto según cada una de sus dimensiones en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.
- Analizar las diferencias que existen entre el nivel de autoconcepto y el nivel de ansiedad ante exámenes según la variable sexo.
- Analizar la relación entre los componentes de autoconcepto y componente total de ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

5. Hipótesis

5.1 Hipótesis general 1:

- Existe relación significativa entre el autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

5.2 Hipótesis general 2:

- Existe diferencia significativa entre el autoconcepto y la ansiedad ante los exámenes con relación al sexo en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

5.3 Hipótesis específicas:

- Existe relación significativa entre el componente académico/laboral del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.
- Existe relación significativa entre el componente social del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.
- Existe relación significativa entre el componente emocional del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.
- Existe relación significativa entre el componente familiar del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.
- Existe relación significativa entre el componente físico del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.
- Existen diferencias significativas en los componentes del autoconcepto entre varones y mujeres
- Existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes entre varones y mujeres

6. Definiciones operacionales de términos

Autoconcepto: hace referencia a la percepción que cada persona tiene de sí mismo. Se refiere al *"conjunto de rasgos, imágenes y sentimientos que la persona reconoce como parte de sí mismos"* (Vargas ,2017, p.35) y que pueden ser positivas o negativas.

Autoestima: Es la valoración que cada persona tiene de sí mismo, *"alude al aprecio que cada cual siente por sí mismo"* (Goñi, 2009, p.25)

Ansiedad: Aparece cuando intervienen pensamientos de anticipación del futuro, pensamientos negativos y fatalistas. *"Reacción de tipo emocional que se genera por la presencia de una situación interpretada como amenazante y culmina cuando se concretiza"*. (Reyes, 2003, p.93)

Ansiedad ante exámenes: *"reacción emocional que experimenta el sujeto ante la cercanía de un examen o durante el mismo"* (Reyes, 2003, p.93) Puede ser experimentado ante una situación donde importa mucho el rendimiento o existe una presión por hacer las cosas bien.

7. Importancia y limitaciones de la investigación

7.1 Importancia

Mediante la presente investigación se obtendrá un perfil individual específico sobre el nivel del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes de cada estudiante, el cual evidenciará los factores que intervienen tanto positiva como negativamente sobre estas variables, y así poder potenciarlos o modificarlos, según sea conveniente.

Al detectar las dimensiones del autoconcepto y ansiedad con niveles más bajos, será posible proponer a la institución una intervención más individualizada y eficiente, para asegurar el bienestar del estudiante. Así como, dar un seguimiento apropiado a aquellos estudiantes que lo requieran.

A partir de esto, será posible, brindar orientación a los docentes para que implementen, en las aulas, técnicas útiles relacionadas al modo de enfrentar situaciones estresantes de manera exitosa.

Por otro lado, los datos obtenidos mediante el presente estudio pueden ser empleados como material de referencia para futuras investigaciones.

7.2 Limitaciones

- Escasas investigaciones realizadas sobre la ansiedad y autoconcepto en estudiantes de secundaria.
- La muestra es solo con alumnos de 12 a 14 años de edad que cursan el primero y segundo año de secundaria de una Institución Educativa Particular en la región Ica.
- Existen pocos materiales creados y/o estandarizados en nuestro país que nos permitan evaluar el autoconcepto y ansiedad ante exámenes en adolescentes.
- Los resultados que se obtendrán solo serán usados por la Institución donde se realizó el estudio.

CAPÍTULO II: MÉTODO

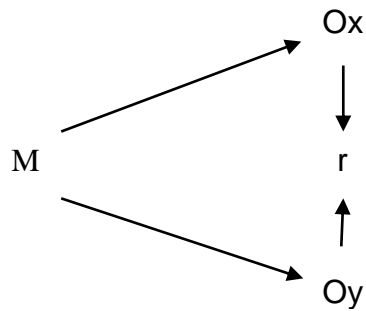
En este capítulo se presentan el tipo y diseño de la investigación según su propósito, definiendo las principales variables incluidas en el diseño, así como los instrumentos empleados para medirlas. Igualmente se dedica un apartado a exponer las características de los participantes en la investigación. Finalmente, se describe tanto el procedimiento seguido, así como el tipo de análisis estadísticos que se realizan en el tratamiento de los datos.

1. Tipo y diseño de investigación

La presente investigación según su propósito es de tipo no experimental, ya que se observan los acontecimientos tal y como se dan en su contexto natural para después estudiarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Es decir, el investigador no interviene en el objeto de investigación.

El diseño de investigación es descriptivo - correlacional, porque se exponen características del fenómeno de estudio. Así mismo, tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Según Ñaupas (2009) en los diagramas formalizados o simbólicos que más se utilizan en los diseños de investigación no experimental, se emplean una serie de símbolos importantes para una mejor comprensión.



Donde:

M: Muestra de la población.

Ox: Medición de la variable X (Autoconcepto)

Oy: Medición de la variable Y (Ansiedad ante exámenes)

r: coeficiente de correlación entre las dos variables.

2. Participantes

En la presente investigación, la población total está conformada por estudiantes que se encuentran en 1ero y 2do grado de secundaria, agrupados en cuatro secciones por grado (A, B, C, D); quienes pertenecen a la Institución Educativa Privada “San Vicente de Paúl”, ubicado en la región Ica. Siendo un total de 217 estudiantes de ambos sexos, entre los 12 a 14 años de edad.

De los cuales se seleccionó una muestra de 138 en función al grado de escolaridad. El tamaño de muestra fue obtenido mediante la aplicación de la fórmula de Cochran dada a continuación: Asumiendo un nivel de confianza del 95% ($Z=1.95$), un error de muestreo de 5% ($E=0.05$), una probabilidad de éxito ($p=0.5$), una probabilidad de fracaso ($q=0.5$) y el tamaño de la población ($N=217$), con la que se obtuvo una muestra de 138 estudiantes.

Tabla 1

Distribución de la muestra según grado de escolaridad.

Grado	Nº total de estudiantes	%Total de estudiantes
1ero.	72	52%
2do.	66	48%
Total	138	100%

3. Variables

Autoconcepto: Según García y Musitu (2001) el autoconcepto “es el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual” (p.4).

Basado en la investigación de Fitts en 1965, García y Musitu (2001) define el autoconcepto como un constructo multidimensional, estableciendo tres componentes internos: identidad, autosatisfacción y conducta; y cinco externos: físico, moral, personal, familiar y social.

Otra de las características del autoconcepto, que resaltan García y Misitu (2001) en su manual, explica que a lo largo del ciclo vital se producen variaciones en el autoconcepto. Existen situaciones en los que las personas atraviesan períodos críticos, que les exige asumir nuevos roles y adaptarse a nuevas demandas. “Uno de los periodos de la vida que se caracteriza precisamente por el cambio, así como por ser un momento de consolidación de la identidad, es la adolescencia” (p.5).

García y Misitu (2001) definen 5 dimensiones:

- **Autoconcepto académico/laboral:** *“Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante” (p.16).*
- **Autoconcepto social:** *“Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales” (p.16).*
- **Autoconcepto emocional:** *“Hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana” (p.17).*
- **Autoconcepto familiar:** *“Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar” (p.17).*
- **Autoconcepto físico:** *“Este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física” (p.17).*

Ansiedad ante los exámenes: Con frecuencia los exámenes son vistos por los estudiantes como situaciones amenazantes y les genera ansiedad, cuya intensidad es proporcional a la magnitud de la amenaza según la percepción del estudiante. Así mismo, existen estudiantes que experimentan ansiedad en situaciones de examen, por ello se conceptualiza como un rasgo de personalidad específico frente a esta situación. (Bauermeister, 1989, citado por Aliaga, Ponce, Bernaola y Pecho, 2001)

Existen dos componentes en la ansiedad producida por los exámenes:

- **Emotividad:** se refiere a lo fisiológico - afectivo e involucra, sentimientos de displacer como nerviosismo y tensión.

- **Preocupación:** hace referencia a lo cognoscitivo, constituido por pensamientos fatalistas e irracionales, los cuales reflejan más las expectativas del propio estudiante. Frases como: "No soy bueno(a)", "No puedo". (Morris, Davis y Hutchins, 1981, Citado por Aliaga, Ponce, Bernaola & Pecho, 2001).

Cabe mencionar que tanto la preocupación y la emotividad contribuyen a que los estudiantes muy ansiosos tengan bajo rendimiento en sus actividades académicas. Ya que, los pensamientos de preocupación disminuyen la memoria y atención, se evidencia mayor cantidad de errores. (Spielberger, 1980, Citado por Aliaga, Ponce, Bernaola & Pecho, 2001)

4. **Materiales:**

Ficha técnica del Cuestionario de Autoconcepto

Autores: García, F., y Musitu, G.

Año: 1995

Dirigido a: Niños y adultos a partir de 10 años.

Finalidad: Evaluar diferentes aspectos del autoconcepto.

Adaptación Peruana: Karen Pantoja (1997)

Descripción de la prueba: El cuestionario de Autoconcepto se aplica de forma individual y colectiva. Consta de 5 dimensiones: académico, social, emocional, familiar y físico. La prueba está constituida de 30 ítems, los cuales se evalúan en una escala con 99 alternativas de respuestas, el sujeto puede responder con mayor exactitud usando un intervalo de 1 al 99 según el grado de acuerdo con cada frase 1 a 99.

Validez y fiabilidad: En el Perú, se confirmó la validez y confiabilidad de dicho instrumento en una población de 2241 alumnos del sexo femenino y masculino del nivel secundario, de 1ero a 5to, de colegios nacionales del Distrito de Moche. Obteniendo resultados muy satisfactorios, el coeficiente alfa de consistencia interna es de 0.815 como total. Así mismo, la dimensión Académica-laboral presenta una explicación de la varianza de 18.7 %, mostrando a su vez un índice de consistencia interna 0.88, la cual es mayor sobre las demás dimensiones. En las otras cuatro dimensiones, la consistencia interna de cada subescala resulta inferior, pero se puede utilizar la prueba como un total.

Ficha técnica del Inventario de Autoevaluación frente a exámenes (IDASE)

Autores: José J. Bauermeister, Collazo & Charles D. Spielberger.

Año: 1983

Dirigido a: Niños y adultos a partir de 11 años.

Finalidad: Medir la predisposición de estudiantes a reaccionar con signos de ansiedad y respuestas de preocupación provocadas por la tensión generada ante situaciones evaluativas.

Adaptación Peruana: Aliaga, Ponce, Bernaola y Pecho (2001)

Descripción de la prueba: El Inventario de Autoevaluación frente a exámenes puede ser aplicado de forma individual y colectiva. Consta de 2 escalas: Preocupación y emotividad. Está constituida por 20 ítems, en los cuales el evaluado encontrará 4 opciones de respuesta: (1) Casi nunca (2) Algunas

veces (3) Frecuentemente y (4) Casi siempre. Se evidencia la frecuencia con que cada evaluado experimenta síntomas de ansiedad ante los exámenes.

Validez y fiabilidad: Para su validez Aliaga, Ponce, Bernaola, y Pecho J. (2001), analizaron la prueba psicométricamente, quienes utilizaron una población de 1096 alumnos del tercer grado, cuarto y quinto grado de secundaria; 550 de colegios estatales y 546 de colegios particulares de Lima Metropolitana. La edad del alumnado fluctuó entre los 14 a 18 años de edad, y según el género la muestra tuvo 547 mujeres y 549 varones.

Para la confiabilidad utilizaron la técnica del test - retest, administrado a un grupo de estudiantes (50 varones y 50 mujeres) del quinto año de secundaria, readministrándolo pasadas las 3 semanas; y también estimando la consistencia interna utilizando el coeficiente de alfa de Crombach calculado en las muestras participantes en el estudio. El coeficiente test-retest ($r=0.60$), en referencia a su significatividad es estadísticamente muy significativo ($p<0.01$) al ser mayor que el r teórico ($.05.99 = 0.2.205$) y en lo concerniente a su cuantía, que sugiere cierta estabilidad a través del tiempo es de un tamaño usual en los test de personalidad. A mismo, los valores de los coeficientes alfa son calificados de nivel alto (total y mujeres) merado en varones.

5. Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación, primero se visitó las instalaciones de la institución educativa con el fin de proponer la investigación a las autoridades correspondientes. Seguidamente, se hizo llegar una carta de presentación solicitando la autorización respectiva a la directora. Luego, se

realizaron las coordinaciones con el sub director del nivel secundario para establecer un cronograma para proceder con la aplicación de los instrumentos de evaluación.

Siguiendo el cronograma establecido, se realizó una charla informativa con los padres de familia orientación y se procedió a la firma del consentimiento informado. Posteriormente, se ejecutó una charla informativa dirigida a los estudiantes, que contaban con la aprobación de sus apoderados, y se procedió a la firma de los asentimientos informados.

Los instrumentos fueron administrados de forma colectiva, en dos días distintos. La evaluación de autoconcepto tuvo una duración de 25 minutos aproximadamente y la evaluación de ansiedad frente a exámenes de 20 minutos aproximadamente.

Una vez realizadas las evaluaciones, se procedió a la corrección de pruebas, después se trató los resultados estadísticos de forma cuantitativa mediante el programa Microsoft Excel.

Para describir el autoconcepto y la ansiedad ante exámenes de los estudiantes, se calculó las medidas descriptivas como la media, la desviación estándar y el coeficiente de variación.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

En esta sección se presentarán los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico. Primero, se expondrá el análisis descriptivo de cada una de las variables: autoconcepto y ansiedad. Luego, se detallarán el análisis diferencial entre las variables.

1. Análisis descriptivo de las variables

A continuación, se presentarán los estadísticos descriptivos, de cada una de las variables. Iniciando con la variable: autoconcepto.

Tabla 2

Estadísticas descriptivas del Autoconcepto y sus dimensiones.

	ACADÉMICO	LABORAL	SOCIAL	EMOCIONAL	FAMILIAR	FISICO
Media	42.29	44.86	34.72	48.38	42.32	
Mediana	42	46	34	52	44	
DS	9.96	9.87	10.32	10.49	9.99	
Asimetría	0.0873	-0.3479	0.2106	-1.0364	-0.5046	

En la tabla anterior, se muestran los resultados obtenidos del análisis estadístico descriptivo del autoconcepto en los estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

Se observa que la mayor puntuación corresponde a la dimensión familiar (M=48.38; DS=10.49) mientras que la dimensión emocional obtuvo la menor puntuación (M=34.72; DS=10.32). Por otra parte, se observa que su distribución es simétrica.

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes de la dimensión Académico / Laboral.

ACAD./LABORAL	Fi	%
ALTO	24	17.39
NORMAL	87	63.04
BAJO	27	19.57
TOTAL	138	100

En la tabla 3 se presentan las frecuencias y porcentajes de la dimensión Académico/laboral de la variable autoconcepto, en la cual, se aprecia que 63% de la población (87 estudiantes) posee un nivel normal. Mientras que, 19.5% (27 estudiantes) posee un nivel bajo. Y 17.3% (24 estudiantes) se ubican en el nivel alto.

Tabla 4

Frecuencias y porcentajes de la dimensión Social.

SOCIAL	Fi	%
ALTO	20	14.49
NORMAL	98	71.01
BAJO	20	14.49
TOTAL	138	100

En la tabla 4 se detallan las frecuencias y porcentajes de la dimensión Social de la variable autoconcepto. Se observa que el nivel con mayor puntuación es el normal (71% de estudiantes). Tanto el nivel alto como el nivel bajo obtuvieron puntuaciones similares (14.49%, respectivamente).

Tabla 5

Frecuencias y porcentajes de la dimensión Emocional.

EMOCIONAL	Fi	%
ALTO	25	18.12
NORMAL	94	68.12
BAJO	19	13.77
TOTAL	138	100

En la tabla 5 se muestran las frecuencias y porcentajes de la dimensión Emocional de la variable autoconcepto. Según los datos, 94 estudiantes (68%)

se encuentran en el nivel normal. 25 estudiantes (18%) posee un nivel alto y 19 se ubican en el nivel bajo (13%).

Tabla 6

Frecuencias y porcentajes de la dimensión Familiar.

FAMILIAR	Fi	%
ALTO	21	15.22
NORMAL	94	68.12
BAJO	23	16.67
TOTAL	138	100

En la tabla 6 se detallan las frecuencias y porcentajes de la dimensión Familiar de la variable autoconcepto. El 68.12% (94 estudiantes) alcanzó puntuaciones que los ubica dentro del nivel normal. El 16.67% (23 estudiantes) se encuentran en el nivel bajo, mientras que, el 15.22% (21 estudiantes) posee un nivel alto.

Tabla 7

Frecuencias y porcentajes de la dimensión Físico.

FAMILIAR	Fi	%
ALTO	19	13.77
NORMAL	99	71.74
BAJO	20	14.49
TOTAL	138	100

En la tabla 7 se exponen frecuencias y porcentajes de la dimensión Físico de la variable autoconcepto. Se observa que la mayor puntuación pertenece al nivel normal (71%,99 estudiantes). El 14.49% (20 estudiantes) se encuentran en el nivel bajo, mientras que, el 13.77% (19 estudiantes) poseen un nivel alto.

Continuando con la presentación de los estadísticos descriptivos, se expondrán los datos obtenidos de la variable: ansiedad ante exámenes.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de la Ansiedad ante exámenes.

	EMOTIVIDAD	PREOCUPACIÓN	TOTAL
Media	12.89	13.49	45.58
Mediana	12	13	45
DS	4.06	4.06	12.16
Asimetría	0.6579	0.3644	0.1430

En la tabla 8, se demuestra los resultados obtenidos del análisis estadístico descriptivo de la variable: ansiedad ante exámenes en los estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

Se observa que la menor puntuación pertenece a la dimensión emotividad (M=12.89; DS=4.06) mientras que, la mayor puntuación corresponde a preocupación (M=13.49; DS=4.06). Asimismo, se observa que su distribución es simétrica.

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes de la dimensión Emotividad.

EMOTIVIDAD	Fi	%
ALTO	30	21.74
NORMAL	89	64.49
BAJO	19	13.77
TOTAL	138	100

En la tabla 9 se detallan las frecuencias y porcentajes de la dimensión Emotividad de la variable ansiedad ante exámenes. La mayoría de los estudiantes (64.49%) posee un nivel normal. El 21.74% (30 estudiantes) se encuentra en el nivel alto. Y el 13.77% (19 estudiantes) se ubica en el nivel bajo.

Tabla 10

Frecuencias y porcentajes de la dimensión Preocupación.

PREOCUPACIÓN	Fi	%
ALTO	26	18.84
NORMAL	87	63.04
BAJO	25	18.12
TOTAL	138	100

En la tabla 10 se muestran las frecuencias y porcentajes de la dimensión Preocupación de la variable ansiedad ante exámenes. La mayor puntuación pertenece al nivel normal (63.04%, 87 estudiantes). El 18.84% se encuentra en el nivel alto y el 18.12% en el nivel bajo.

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes de la dimensión total de Ansiedad ante exámenes.

ANSIEDAD ANTE EXÁMENES	Fi	%
ALTO	25	18.12
NORMAL	89	64.49
BAJO	24	17.39
TOTAL	138	100

En la tabla 11 se presentan los resultados de las frecuencias y porcentajes de la dimensión Total de la variable ansiedad ante exámenes. Se observa que 89 estudiantes (64.49%) se ubican en el nivel normal. 25

estudiantes (18.12%) poseen un nivel alto y 24 (17.39%) se encuentran en el nivel bajo.

2. Verificación de hipótesis

2.1 Hipótesis general 1:

HG₁ Existe relación significativa entre el autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

H₀ No existe relación significativa entre el autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

Al no existir un puntaje total para la variable "autoconcepto", esta hipótesis general será verificada a través de las hipótesis específicas.

2.1.1 Hipótesis específicas:

- Hipótesis específica 1

Será verificada a través de las siguientes hipótesis estadísticas:

HE₁ Existe relación significativa entre el componente académico/laboral del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

H₀ No existe relación significativa entre el componente académico/laboral del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de

educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

Tabla 12

Coeficiente de Correlación de Pearson entre la Ansiedad ante exámenes y el componente académico/laboral del autoconcepto

		Componente Académico laboral	
Ansiedad ante	R	-0.432	**
Exámenes	Sig. (Bilateral)	0.000	

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

A partir de los datos mostrados en la tabla anterior, se aprecia que la correlación obtenida es significativa y negativa, lo que indica que el índice de ansiedad ante exámenes será más elevado en aquellos estudiantes cuyo componente académico/laboral del autoconcepto sea más bajo.

A la vez, los estudiantes que posean un nivel de ansiedad ante exámenes bajo tendrán un nivel de autoconcepto académico/laboral alto.

- Hipótesis específica 2

Será verificada a través de las siguientes hipótesis estadísticas:

HE₂ Existe relación significativa entre el componente social del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de

educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

H₀ No existe relación significativa entre el componente social del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

Tabla 13

Coeficiente de Correlación de Pearson entre la Ansiedad ante Exámenes y el componente Social del autoconcepto.

			Componente Social
Ansiedad ante	R		-0.314 **
Exámenes	Sig. (Bilateral)		0.000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Según los datos obtenidos y mostrados en la Tabla N°13 se observa que la correlación entre el componente social del autoconcepto y la variable ansiedad ante exámenes es significativa y negativa, lo cual muestra que aquellos estudiantes con un índice de ansiedad ante exámenes altos, tendrán un componente social del autoconcepto bajo. En cambio, aquellos que posean un nivel bajo de ansiedad ante exámenes, tendrán un componente social del autoconcepto alto.

- Hipótesis específica 3

Será verificada a través de las siguientes hipótesis estadísticas:

HE₃ Existe relación significativa entre el componente emocional del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

H₀ No existe relación significativa entre el componente emocional del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

Tabla 14

Coefficiente de Correlación de Pearson entre la Ansiedad ante Exámenes y el componente Emocional del autoconcepto.

		Componente Emocional
Ansiedad ante	R	0.613 **
Exámenes	Sig. (Bilateral)	0.000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Según lo expuesto en la Tabla N°14 se deduce que la correlación entre el componente emocional del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes es significativa y positiva lo cual señala que los estudiantes con un índice alto de ansiedad ante exámenes presentan un componente emocional del

autoconcepto alto. Mientras que, aquellos con un índice bajo de ansiedad ante exámenes tienen un componente emocional del autoconcepto bajo.

- Hipótesis Específica 4

Será verificada a través de las siguientes hipótesis estadísticas:

HE₄ Existe relación significativa entre el componente familiar del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región.

H₀ No existe relación significativa entre el componente familiar del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

Tabla 15

Coeficiente de Correlación de Pearson entre la Ansiedad ante Exámenes y el componente Familiar del autoconcepto.

		Componente Familiar
Ansiedad ante	R	- 0.483 **
Exámenes	Sig. (Bilateral)	0.000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

A partir de los datos mostrados en la tabla N°15 se comprende que la correlación entre el componente familiar del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes es significativa y negativa. Esto indica que los estudiantes con un

nivel de ansiedad ante exámenes alto poseen un nivel de autoconcepto familiar bajo. En comparación, aquellos con un nivel de ansiedad ante exámenes bajo tienen un nivel de autoconcepto familiar alto.

- Hipótesis Específica 5

Será verificada a través de las siguientes hipótesis estadísticas:

HE₅ Existe relación significativa entre el componente físico del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

H₀ No existe relación significativa entre el componente físico del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

Tabla 16

Coeficiente de Correlación de Pearson entre la Ansiedad ante Exámenes y el componente Físico del autoconcepto.

		Componente Físico
Ansiedad ante	R	- 0.332 **
Exámenes	Sig. (Bilateral)	0.000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Según lo observado en la Tabla N°16 se deduce que la correlación entre el componente físico del autoconcepto y la ansiedad ante exámenes es

significativa y negativa. Por consiguiente, se entiende que aquellos estudiantes con un nivel de ansiedad ante exámenes alto poseen un componente físico del autoconcepto bajo; mientras que aquellos con un nivel bajo de ansiedad ante exámenes posee un componente físico del autoconcepto alto.

2.2. Hipótesis general 2:

HG₂ Existe diferencia significativa entre el autoconcepto y la ansiedad ante los exámenes con relación al sexo en estudiantes de educación secundaria en una Institución Educativa privada de la región Ica.

Esta hipótesis general también será verificada a través de las hipótesis específicas.

2.2.1. Hipótesis específicas

- Hipótesis Específica 6

Será verificada a través de las siguientes hipótesis estadísticas:

HE₆ Existen diferencias significativas en los componentes del autoconcepto entre varones y mujeres.

H₀ No existen diferencias significativas en los componentes del autoconcepto entre varones y mujeres.

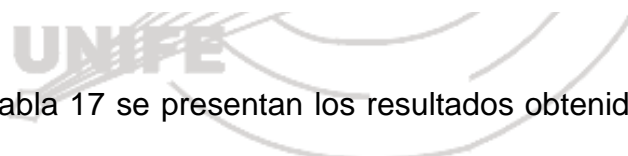
Tabla 17

Media, Desviaciones estándar, t de Student y niveles de probabilidad en los componentes del Autoconcepto entre Varones y Mujeres.

		AF5				
N	SEXO	ACAD./LABORAL	SOCIAL	EMOCIONAL	FAMILIAR	FISICO
MUJERES	Media	42.93	44.48	37.24	46.68	40.20
	DS	9.93	9.76	10.88	10.85	10.52
VARONES	Media	41.61	45.25	32.06	50.18	44.57
	DS	9.94	9.98	8.96	9.78	8.87
	T	0.773	0.458	3.021**	1.974*	2.611**
	P	0.4408	0.6481	0.0029	0.0497	0.0097

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).



En la tabla 17 se presentan los resultados obtenidos de la comparación entre la variable autoconcepto y sus componentes, en relación al sexo de los estudiantes de secundaria de una Institución educativa de la región Ica.

A partir de esto, se aprecia que existen diferencias significativas entre varones y mujeres en el componente emocional (0.01), componente familiar (0.05) y componente físico (0.01), por lo que se rechaza la hipótesis nula.

- Hipótesis Específica 7

Será verificada a través de las siguientes hipótesis estadísticas:

HE₆ Existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes entre varones y mujeres.

H₀ No existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes entre varones y mujeres.

Tabla 18

Media, Desviaciones estándar, t de Student y niveles de probabilidad en el total y los componentes de la Ansiedad ante exámenes entre Varones y Mujeres.

IDASE				
N	SEXO	EMOTIVIDAD	PREOCUPACION	TOTAL
MUJERES	Media	13.17	14.08	46.90
	DS	3.96	4.44	12.97
VARONES	Media	12.60	12.87	44.18
	DS	4.15	3.50	11.06
	T	0.822	1.77	1.31
	p	0.413	0.0768	0.1893

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 18 se observan los datos obtenidos de la comparación entre la variable ansiedad ante exámenes y sus componentes, en relación al sexo de los estudiantes de secundaria de una Institución educativa de la región Ica.

Según esto, se aprecia que no existen diferencias significativas entre varones y mujeres en ninguno de los componentes de la ansiedad ante exámenes ni en el puntaje total de la ansiedad ante exámenes, por tanto, se acepta la hipótesis nula.



CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

En la presente investigación, se da a conocer la presión escolar a la cual se enfrentan los adolescentes, expuestos a situaciones que pueden provocar ansiedad, la cual, de no ser manejada de manera adecuada ocasiona consecuencias negativas en el bienestar psicológico del estudiante. Razon por la cual, consideramos importante desarrollar un adecuado autoconcepto para lograr que adquieran y ejecute conductas funcionales que le permitan alcanzar bienestar en cada una de las áreas de su vida.

Monzón señala que la ansiedad generada por los exámenes tiene consecuencias negativas sobre la salud del estudiante, tales como: mayor consumo de cafeína, fármacos o tabaco, problemas de sueño, ingesta de alimentos y una disminución en el autoconcepto académico. (Citado por Casari, Anglada y Daher, 2014).

Por ello, se considera importante y necesario evaluar a la población estudiantil con el objetivo de comprobar si existe relación entre el nivel de ansiedad ante exámenes y el nivel de autoconcepto en estudiantes de secundaria en una Institución Educativa Privada de la región Ica, y así prevenir el daño en la salud mental de estos.

Los resultados evidencian que existe una relación estadísticamente significativa entre cada una de las dimensiones del autoconcepto (académico, familiar, emocional, social y físico) con el índice global de ansiedad ante exámenes. Lo cual confirma que, al existir niveles altos de ansiedad, habrá una disminución en los niveles de autoconcepto, pues el estudiante se percibe incapaz de lidiar con las situaciones que experimenta. Por otro lado, que el

tener niveles bajos de ansiedad permitirá desarrollar un autoconcepto elevado, en todas sus dimensiones.

En las investigaciones estudiadas, se ha encontrado esta misma tendencia. Quenallanta, (2018) coincide que existe una relación significativa en cuanto a las variables autoconcepto y ansiedad, a mayor autoconcepto, menores grados de ansiedad o viceversa a menores grados de autoconcepto mayor ansiedad. Asimismo, González y colaboradores (2016) también reflejaron en su investigación que los estudiantes con puntaje bajo en autoconcepto tuvieron niveles altos de ansiedad escolar. Esto puede deberse a que en aquellas investigaciones se ha manejado una población estudiantil con una edad similar.

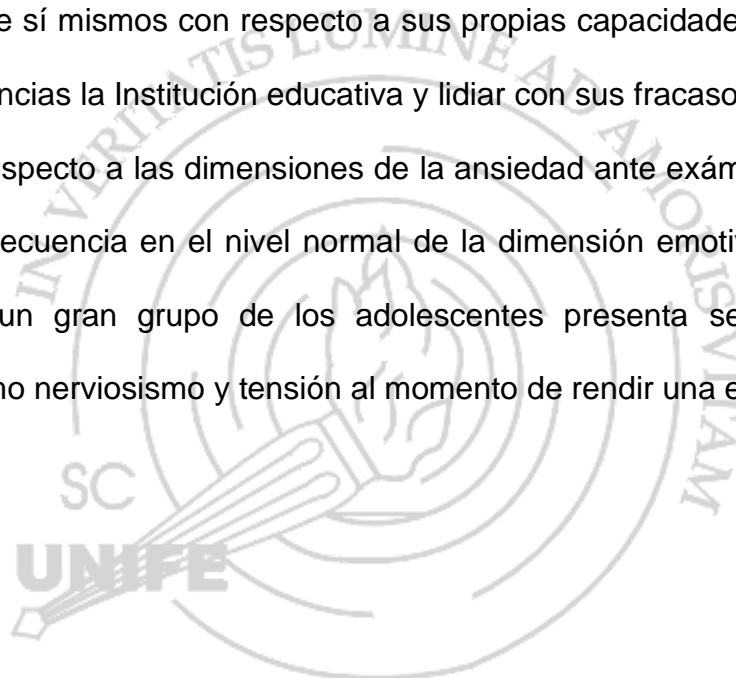
No obstante, Carrillo, F (2019) detalla que los resultados obtenidos demostraron diferencias estadísticamente significativas en función de la edad y el año de estudio en la ansiedad ante exámenes; pero no se encontró en el autoconcepto. Finalmente, concluye en su investigación que no existe relación estadísticamente significativa entre la ansiedad ante exámenes y el autoconcepto en los adolescentes. Lo cual llama la atención, ya que se ha coincidido en los instrumentos de evaluación (Escala de autoconcepto AF5 y el Inventario de autoevaluación de la ansiedad ante exámenes IDASE) y una población similar.

En la presente investigación un aspecto que resalta es la frecuencia del nivel normal, en el análisis de la dimensión física del autoconcepto (71%). Lo que quiere decir que estos adolescentes han desarrollado una valoración positiva sobre su propio cuerpo, destrezas físicas y como ser individual.

Lo mismo sucede con la frecuencia de la dimensión social del autoconcepto, ubicándose también en la categoría normal (71%). En este caso, podemos decir que los adolescentes han desarrollado una adecuada percepción que tiene de asimismo con respecto a su desempeño al relacionarse socialmente y que se sienten aceptados socialmente.

Por otro lado, se observa mayor frecuencia en la categoría baja en la dimensión académica del autoconcepto (19.5%). Lo cual evidencia que hay un grupo considerable de adolescentes que no han desarrollado una adecuada percepción de sí mismos con respecto a sus propias capacidades para cumplir con las exigencias de la Institución educativa y lidiar con sus fracasos.

Con respecto a las dimensiones de la ansiedad ante exámenes, llama la atención la frecuencia en el nivel normal de la dimensión emotividad (64.5%). Por lo que un gran grupo de los adolescentes presenta sentimientos de displacer como nerviosismo y tensión al momento de rendir una evaluación.



CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

a. Conclusiones

Las conclusiones alcanzadas al realizar la presente investigación son las siguientes:

- Al no tener un índice global del nivel de autoconcepto, se compararon los niveles de sus 5 dimensiones. A partir de esto, se encontró que la dimensión Física alcanzó una frecuencia mayor en el nivel normal (71.74%).
- Respecto al índice global de ansiedad ante exámenes, se encontró que la mayor puntuación (64.49%, 89 estudiantes de 138) pertenece al nivel normal.
- Referente a la dimensión Académico/laboral de la variable autoconcepto, se encontró que 63% de la población posee un nivel normal, 19.5%, nivel bajo y 17.3% se ubican en el nivel alto.
- En la dimensión social, los resultados muestran que el nivel con mayor puntuación es el normal (71%) y tanto el nivel alto como el nivel bajo obtuvieron puntuaciones similares (14.49%, respectivamente)
- En relación a la dimensión emocional de la variable autoconcepto se aprecia que el 68% se encuentra en el nivel normal. 18% posee un nivel alto y 13%, nivel bajo.
- Respecto a la dimensión familiar de la variable autoconcepto. El 68.12% alcanzó puntuaciones que los ubica dentro del nivel normal. El 16.67%

se encuentra en el nivel bajo, mientras que, el 15.22% posee un nivel alto.

- En referencia a la dimensión física de la variable autoconcepto, la mayor puntuación pertenece al nivel normal (71%). El 14.49% se encuentra en el nivel bajo, mientras que, el 13.77% posee un nivel alto.
- Asimismo, en relación al componente emotividad de la variable ansiedad ante exámenes se encontró que el 64.49% posee un nivel normal, 21.74%, un nivel alto y 13.77%, un nivel bajo.
- En cuanto al componente preocupación de la variable ansiedad ante exámenes, la mayor puntuación pertenece al nivel normal (63.04%). El 18.84% se encuentra en el nivel alto y el 18.12% en el nivel bajo.
- Por otro lado, se halló una relación estadísticamente significativa entre cada una de las dimensiones del autoconcepto (académico, familiar, emocional, social y físico) con el índice global de ansiedad ante exámenes.
- En relación a la comparación de la variable autoconcepto y sus dimensiones, en función del sexo de los estudiantes; se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Se aprecia que las mujeres tienen un índice más elevado en el componente emocional; mientras que los varones en el componente físico y familiar.
- En relación a la comparación de la variable ansiedad ante exámenes y sus dimensiones, en función del sexo de los estudiantes, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

b. Recomendaciones

A partir de los resultados y conclusiones obtenidas, se presentan las siguientes recomendaciones:

- Queda demostrada la intervención de cada una de las dimensiones autoconcepto en el bienestar académico del estudiante, por ende, es vital realizar programas de intervención cuya finalidad sea fomentar un nivel adecuado de este.
- Asimismo, se sugiere diseñar programas de intervención, dirigido a los estudiantes, en el manejo adecuado de la ansiedad experimentada por los exámenes. Los cuales les proporcionen estrategias para la reducción y reemplazo de pensamientos o conductas poco funcionales generadas por la ansiedad.
- Por otra parte, resulta necesario desarrollar programas de asesoría a los docentes y a padres de familia o apoderados, cuya finalidad sea una psicoeducación que permita que su interacción con los estudiantes sea favorecedora para el desarrollo de un autoconcepto sano.
- Realizar un mayor número de investigaciones sobre el autoconcepto y su influencia en la ansiedad ante exámenes en instituciones educativas, tanto estatales como privadas.

REFERENCIAS

- Alegre, A. (2013). Ansiedad ante exámenes y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(1), 107-130. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n1.9>
- Aliaga, J., Ponce, C., Bernaola, E. y Pecho, J. (2001). Características Psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes (IDASE). Lima, Perú.
- Álvarez, J, Aguilar, J, Lorenzo, J (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1),333-354. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293123551017>
- Álvarez, J., Aguilar, J, Segura, S. (2011) El Estrés ante los Exámenes en los Estudiantes Universitarios: Propuesta De Intervención. *INFAD Revista de psicología*, 2(1) 55-63 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5988642>
- Álvaro, J.I (2015) Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físicos y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada [Tesis doctoral, Universidad de Granada] <https://digibug.ugr.es/handle/10481/40109?locale-attribute=en>
- Aquino, J; Echevarría,Y (2018) Niveles de ansiedad ante los exámenes parciales en los estudiantes de la escuela profesional de educación

secundaria en la universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – Pasco, 2018 [tesis de pregrado, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]

Repositorio

UNDAC.

http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/524/1/T026_71464634_73436380_T%20PDF.pdf

Ávila-Toscano, J., Hoyos, S., González, D., Cabrales, A. (2011) Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14,(26) 255-268.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552359004>

Bauermeister, J., Collazo, J. y Spielberger, Ch. (1983). *Inventario de Autoevaluación sobre Exámenes (IDASE)*. Washington, Estados Unidos: Mc Graw Hill.

Carrillo, F. (2019). *Ansiedad ante exámenes y autoconcepto en adolescentes de una institución educativa en el distrito de Villa María del Triunfo* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.

Casari, L, Anglada, J, y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32(2),243-269.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472014000200003&lng=es&tlng=es

Castillo,C, Chacón , T, Díaz-Veliz,G (2016)Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 230-237.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505716000491>

- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013) Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 10, 43-64.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991/818>
- Cecílio, D., Fernandes, F., Maria da Silva, S., Gakyia, S. (2014) Ansiedad y dificultades escolares. Revista de Psicología, 1(59), 433-442.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851788049.pdf>
- Del Toro, A., González, M., Arce, D., Reinoso, O., Reina, L. (2014) Mecanismos fisiológicos implicados en la ansiedad previa a exámenes. MEDISAN. 18(10). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192014001000012
- Espinoza, F., Chunga, G. (2015) Autoconcepto y Rendimiento Académico en estudiantes del quinto grado de secundaria. Revista de Psicología, 17(1). 48-54. http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/R_PSI/article/view/521/392
- Fernández, A. y Goñi, E., (2008) El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1, 13-22.
http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_13-22.pdf
- Ferrari, S (2015) Ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en alumnos de escuelas secundarias. Universidad Argentina de la Empresa.
<https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/2514/Ferrari.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Furlan, L (2013). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. Revista

Colombiana de Psicología, 22(1), 75-89.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-54692013000100006&script=sci_abstract&lng=es

Furlan, L, Piemontesi, S, Illbele, Al., Sanchez, J (2010). Procrastinación y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de psicología de la UNC. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.

<https://www.academica.org/000-031/416>

Garalgordobl, M., Duré,A. (2006) Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidades en adolescentes de 14 a 17 años. Análisis y Modificación de Conducta, 32 (141), 38-64. <https://core.ac.uk/download/pdf/60673435.pdf>

García, F., Musitu, G. (2001) Manual de Autoconcepto forma 5. Madrid: TEA Ediciones, S.A

González, C., Inglés, C., Vicent, M., Lagos-San Martín, N., Sanmartín, R., García-Fernández, J. (2016). Diferencias en ansiedad escolar y autoconcepto en adolescentes chilenos. Acta de Investigación Psicológica, 6 (3), 2509-2515.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S200747191630062X>

Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. (2008) El autoconcepto: perspectivas de investigación. Revista de Psicodidáctica, 13(1) 69-96.

<https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>

Goñi, A. (2009) El autoconcepto físico: psicología y educación. Madrid: Pirámide

- Goñi, E. (2009). El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad [Programa de doctorado, Universidad de País Vasco] <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/12241/go%C3%B1i%20palacios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010) Metodología de la investigación (5° Edición), Mcgraw-Hill / Interamericana Editores https://www.academia.edu/23889615/._Hern%C3%A1ndez_Sampieri_R._Fern%C3%A1ndez_Collado_C._y_Baptista_Lucio_M._P_2010
- Ibarra, E., Jacobo, H (2016) La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. Revista Mexicana de Investigación educativa, 21(68), 45-70. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00045.pdf>
- Kohan Cortada, Ana (2009). La ansiedad frente a los exámenes: enfoques teóricos. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.. <https://www.aacademica.org/000-020/137.pdf>
- López, A., Martínez, O. (2015) El autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria y su influencia sobre el rendimiento académico en educación física. Agon International Journal of Sport Sciences, 5 (1), 7-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6706988>
- Lopez, O., (2015) El autoconcepto y fracaso escolar en adolescentes [Tesis de Grado, Universidad Rafael Landívar] <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/42/Lopez-Otho.pdf>

- Medina, D (2010) Estudio sobre el autoconcepto de los alumnos del primero de secundaria de una I.E. del distrito de Ventanilla. Repositorio Usil. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1193/1/2010_Medina_Estudio%20sobre%20el%20autoconcepto%20de%20los%20alumnos%20del%201%C2%B0%20de%20secundaria%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20del%20distrito%20de%20Ventanilla.pdf
- Mercedes, A (2009) Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes en universitarios [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba] http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/grandis_amanda_mercedes.pdf
- Nunes, M., Rigotto, D., Ferrari, H., Marín, F. (2012) Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. Psicología desde el Caribe, 29, 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21323171002>
- Núñez, I., Crisman, R. (2016) La ansiedad como variable predictora de la autoestima en adolescentes y su influencia. Revista Iberoamericana de Educación, 71(2) 109-128. <https://rieoei.org/RIE/article/view/19>
- Piemontesi, S., Heredia, D, y Furlan, L (2008). Relaciones entre las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes y las estrategias de afrontamiento. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur <https://www.aacademica.org/000-032/347>
- Piemontesi, S., Heredia, D. (2011) Relación entre la ansiedad frente a exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autoregulado y el rendimiento académico. Revista Tesis, 1, 74-86. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/4118>

- Piemontesi, H., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez-Rosas, J., Martínez, M. (2012) Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 28(1),89-96.<https://www.redalyc.org/pdf/167/16723161011.pdf>
- Pintado, D., Pesantes, G (2017) Autoconcepto y ansiedad frente al rendimiento escolar en estudiantes de cuarto año de educación básica de 13 escuelas fiscales de la ciudad de Cuenca distrito 1 y 2, 2015-2016 [Proyecto de investigación para la obtención del título médico, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional.
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/28321>
- [Psicosalud Gabinete de psicología \(2019\) Este no es un artículo chorra de autoestima.https://psicosaludtenerife.com/2019/03/02/este-no-es-otro-articulo-chorra-sobre-autoestima](https://psicosaludtenerife.com/2019/03/02/este-no-es-otro-articulo-chorra-sobre-autoestima)
- [Quenallata, M. \(2018\) El Autoconcepto y la Ansiedad en adolescentes de 12 A 15 años. \(Tesis de Grado\).](#) Universidad Mayor de San Andrés, La paz, Bolivia.
- Reyes, Y (2003) Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM. [Tesis inédita de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/tesis/Salud/Reyes_T_Y/contenido.htm
- Sambuceti, P. (2015) Perfil de autoconcepto académico de los alumnos de 1° a 4° grado de primaria de un colegio especializado en problemas de

aprendizaje [Tesis de Maestría, Universidad de Piura] Repositorio Institucional PIRHUA. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2302>

Sánchez, J. (2015) Desarrollo del Autoconcepto en el niño de Educación Primaria a través de un Plan de Acción Tutorial [Tesis de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/15438>

Torrano,R, Ortigosa, J., Riquelme, A., Lopez,J. (2017) Evaluación de la ansiedad ante exámenes en estudiantes de educación secundaria obligatoria. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 4. (2), 103-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6036909>

Vargas, G. (2017) Evaluación de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes del III ciclo de educación primaria [Tesis de Maestría, Universidad de Piura] Repositorio Institucional PIRHUA. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3025/MAE_EDUC_355-L.pdf?sequence=1&isAllowed=Y

ANEXOS

- A. CONSENTIMIENTO INFORMADO.
- B. ASENTIMIENTO INFORMADO.
- C. AUTORIZACIÓN PARA LA APLICACIÓN DE PRUEBAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.



ANEXO A

Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación **“Relación entre autoconcepto y ansiedad ante exámenes en alumnos de** **primero y segundo de secundaria”**

Responsables de la investigación: Shirley Campos Portales y Anita Paolillo Torres egresadas de la carrera de psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Estimados padres y/o tutor responsable:

Mediante la presente, se solicita su autorización para que su menor hijo (a) participe de un estudio de investigación, cuyo objetivo, es determinar la relación existente entre el autoconcepto y la ansiedad ante exámenes.

Todos los datos que se obtengan serán anónimos y confidenciales. Serán empleados exclusivamente para los fines científicos de la investigación.

Le comunicamos que la participación de su hijo(a) es completamente voluntaria y anónima, si no desea formar parte de la investigación podrá retirarse cuando lo considere conveniente, sin que esto lo afecte de algún modo.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____, he leído la información proporcionada. Consiento voluntariamente que mi hijo(a) participe en este estudio y entiendo que tengo el derecho de retirar a mi hijo(a) del proyecto en cualquier momento.

Nombre del estudiante:

Nombre del Padre/Madre o Tutor responsable:

Firma del Padre/Madre o Tutor responsable:

Fecha:

ANEXO B

Asentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación “Relación entre autoconcepto y ansiedad ante exámenes en alumnos de primero y segundo de secundaria”

Responsables de la investigación: Shirley Campos Portales y Anita Paolillo Torres egresadas de la carrera de psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Estimado(a) estudiante:

Mediante la presente, se te invita a participar en un estudio de investigación, cuyo objetivo, es determinar la relación existente entre tu autoconcepto y la ansiedad ante exámenes.

Si decides formar parte de esta investigación, se te pedirá responder preguntas de dos cuestionarios. Completarlos te tomará aproximadamente 35 minutos de tu tiempo y será realizada en el colegio durante la jornada académica.

La participación de este estudio es voluntaria y anónima. La información que se obtenga será estrictamente confidencial. Debes saber que puedes retirarte del proyecto en cualquier momento, sin que esto te afecte de algún modo.

Desde ya le agradecemos su participación.

Mi nombre es _____, soy estudiante de ____ grado, sección _____ y acepto voluntariamente participar del proyecto de investigación “Relación entre autoconcepto y ansiedad ante exámenes en alumnos de primero y segundo de secundaria”. Comprendo que tengo la libertad de retirarme cuando lo decida y que los datos que se obtengan serán confidenciales y anónimos.

ANEXO C

AUTORIZACIÓN PARA LA APLICACIÓN DE PRUEBAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

Se obtuvo el permiso por parte de la directora de la Institución Educativa para la aplicación del Cuestionario de Autoconcepto y el Inventario de autoevaluación frente a exámenes.

