



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSGRADO**

**LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES Y EL AUTOCONCEPTO
EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PRIVADO DE LIMA METROPOLITANA, 2020**

**PRESENTADA POR
KARIN MILAGROS DOMINGUEZ AYESTA**

**ASESOR
MIGUEL ANGEL JAIMES CAMPOS**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN
PSICOLOGÍA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES CON PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE**

LIMA – PERÚ

2021



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSTGRADO**

**LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES Y EL AUTOCONCEPTO EN
ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PRIVADO DE LIMA METROPOLITANA, 2020**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN PSICOLOGÍA
DE NIÑOS Y ADOLESCENTES CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

**PRESENTADO POR:
LIC. KARIN MILAGROS DOMINGUEZ AYESTA**

**ASESOR:
MAG. MIGUEL ANGEL JAIMES CAMPOS**

**LIMA, PERÚ
2021**

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a Dios, por iluminar mi camino y permitir que siga luchando por mis sueños junto a mi familia. A mis amadas hijas Valentina e Isabella, quienes son y serán siempre mi mayor motivación en la vida. A mi esposo por su amor incondicional y valioso apoyo. A mis padres, por sus sabios consejos y su protección. A mis amigos y maestros, por su valiosa disposición y entera confianza.

AGRADECIMIENTO

Deseo agradecer a mi casa de estudios, la Universidad San Martín de Porres porque me formó con valores y alto profesionalismo que inspiraron y fortalecieron mi vocación de servicio. A su vez, agradecer al Dr. Ángel Manyá porque su asesoría y acompañamiento durante el año de internado fortaleció mi interés y motivación por mi profesión y por ayudarme a reconocer y potenciar mis fortalezas e ir corrigiendo mis oportunidades de mejora. Agradecer, asimismo, con respeto y admiración a mi asesor Miguel Jaimes, por su compromiso, responsabilidad y disposición, brindándome día, tarde y noche su tiempo para asesorarme, siempre respetando y considerando el equilibrio de mi rol de madre, trabajadora en actividad remota, esposa e hija responsable de mis bellos padres de avanzada edad. Así también, por respetar la identidad de mis convicciones y propuestas, orientándome con ética, sabiduría y pertinencia. Agradecerle a su vez, por no solo asesorarme y acompañarme en este proceso continuo de enseñanza y aprendizaje en mi investigación, sino por enseñarme el término solidaridad desde lo más genuino y con la voluntad del desprendimiento

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPITULO 1: MARCO TEÓRICO.....	16
1.1 Bases Teóricas	
1.1.2 La ansiedad.....	16
Definición de la ansiedad.....	16
Ansiedad adaptativa y ansiedad patológica.....	18
Ansiedad en la adolescencia.....	20
Ansiedad y aprendizaje.....	23
1.1.2 Ansiedad ante los exámenes.....	25
a. Definición de ansiedad ante los exámenes.....	25
b. Causas de la ansiedad ante los exámenes.....	29
c. Efectos de la ansiedad ante los exámenes.....	30
1.1.3 El autoconcepto	34
Definición y naturaleza	34

	Modelos teóricos de la estructura del autoconcepto.....	40
	Desarrollo del autoconcepto durante el ciclo vital.....	45
	Características específicas del autoconcepto en la adolescencia....	51
	Adolescencia tardía y adultez temprana.....	53
1.2	Antecedentes de la investigación	56
	1.2.2 Antecedentes nacionales.....	56
	1.2.3 Antecedentes internacionales.....	61
1.3	Planteamiento del problema.....	67
	1.3.1 Descripción de la realidad problemática	67
	1.3.2 Formulación del problema de investigación	70
1.4	Objetivos de la investigación	70
	1.4.1 Objetivo general.....	70
	1.4.2 Objetivos específicos.....	70
1.5	Hipótesis y variables.....	71
	1.5.1 Formulación de las hipótesis.....	71
	1.5.2 Variables de estudio.....	73
	1.5.3 Definición de las variables.....	73
	CAPÍTULO 2: MÉTODO	76
2.1	Diseño de la investigación	76
2.2	Población y muestra	77
2.3	Instrumentos de recolección de datos	78
	2.3.1 Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes.....	78
	2.3.2 Escala Autoconcepto Forma 5 – AF5	90
2.4	Procedimiento.....	97
2.5	Criterios éticos.....	98
2.6	Técnicas de análisis estadístico.....	99
	CAPÍTULO 3: RESULTADOS.....	100

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN	117
CONCLUSIONES	124
RECOMENDACIONES	126
REFERENCIAS	129
ANEXOS	148

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Conceptos de Ansiedad.....	15
Tabla 2 Ansiedad normal y ansiedad patológica.....	20
Tabla 3 Respuesta diacrónica de la ansiedad ante los exámenes.....	28
Tabla 4 Correlación ítem-test y estructura factorial del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE).....	82
Tabla 5 Fiabilidad por consistencia interna de las dimensiones del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes.....	84
Tabla 6 Matriz de factores rotados - modelo empírico en el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes.....	86
Tabla 7 Índices de ajuste de los modelos contrastados en el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes.....	87
Tabla 8 Fiabilidad por consistencia interna de las dimensiones de la Escala de Autoconcepto Forma 5.....	94
Tabla 9 Índices de ajuste de los modelos contrastados en la Escala de Autoconcepto Forma 5.....	95
Tabla 10 Análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors para los valores estudiados.....	101
Tabla 11 Análisis de correlación entre las variables Ansiedad ante los exámenes y Autoconcepto.....	102

Tabla 12 Correlación de las dimensiones de las variables Autoconcepto y Ansiedad ante los exámenes.....	103
Tabla 13 Rangos promedio y suma de rangos de las variables estudiadas.....	106
Tabla 14 Pruebas U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon de los datos obtenidos de la muestra en estudio.....	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Diseños predictivos y explicativos.....	77
Figura 2 Modelo empírico con restricciones del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes.....	89
Figura 3 Análisis factorial confirmatorio de la Escala Autoconcepto Forma 5.....	92
Figura 4 Modelo empírico con restricciones de la Escala de Autoconcepto Forma 5.....	97
Figura 5 Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en el cuestionario de Ansiedad ante los exámenes.....	108
Figura 6 Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en el cuestionario de Autoconcepto.....	109
Figura 7 Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en la dimensión Ansiedad durante el examen....	110
Figura 8 Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en la dimensión Ansiedad ante la situación de examen.....	111

Figura 9 Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en la dimensión Autoconcepto académico.....	112
Figura 10 Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en la dimensión Autoconcepto social.....	113
Figura 11 Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en la dimensión Autoconcepto emocional.....	114
Figura 12 Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en la dimensión Autoconcepto familiar.....	115
Figura 13 Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en la dimensión Autoconcepto físico.....	116

RESUMEN

El propósito de la siguiente investigación fue conocer cuán relacionadas estaban las variables ansiedad ante los exámenes y autoconcepto en estudiantes de un Instituto de gestión privada y de nivel educativo superior de Lima. Los participantes fueron 247 estudiantes de ambos sexos, que cursaban el primer ciclo de estudios por primera vez y de todas las carreras de dicha institución, seleccionados a través del muestreo intencional censal, en respuesta a lo solicitado por la Institución. Para ello, fueron administradas la adaptación peruana del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE); así como, la Escala de Autoconcepto Forma 5 – AF5 con adaptación a la realidad peruana. Los instrumentos fueron sometidos a revisión de personas expertas, quienes dieron sugerencias para mejorar la redacción, pertinencia y relevancia de los ítems. Los resultados presentaron indicadores de confiabilidad y validez interna aceptables; asimismo, se concluyó que las variables estudiadas en la muestra estudiada no estaban relacionadas. Por otro lado, las dimensiones Ansiedad durante el examen y Ansiedad ante la situación de examen se relacionaron con todas las dimensiones de Autoconcepto. Por último, el promedio de puntajes obtenido por mujeres para las dimensiones Ansiedad ante la situación de examen y Ansiedad fue más alto que en los varones. En el análisis de la variable Autoconcepto, no se presentaron diferencias de puntuación resaltantes de acuerdo al sexo de los participantes.

PALABRAS CLAVE: Ansiedad ante la situación de examen, ansiedad durante el examen, autoconcepto, estudiantes de Instituto superior.

ABSTRACT

The following research aimed to see if the variables Exam anxiety and Self-concept in students at Private Higher Education Institute in Lima. The participants were 247 students, among men and women, who belong to every career in the Institute and were studying in first cycle first time, selected through intentional census sampling requested by the Institution. Test applied were peruvian adaptation of the Inventory of Self-Assessment of Anxiety to Examinations (IDASE) and peruvian adaptation of the Shape 5 – AF5 Self-concept Scale. The instruments were reviewed by experts, who gave suggestions to improve the wording, relevance and relevance of the items. The results showed acceptable internal reliability and validity indicators; Exam Anxiety and Self-Concept, in the sample studied, were unrelated. On the other hand, the dimensions Anxiety during the exam and Anxiety to the exam situation were related to all dimensions of Self-Concept. Finally, the average score in dimensions Anxiety to the exam situation and Anxiety during the exam were significantly higher in women than in males. However, no significant punctuation differences were obtained between males and women in the variable Self-concept.

KEY WORDS: Anxiety to the exam situation, anxiety during the exam, self-concept, under-graduated students.

INTRODUCCIÓN

La sociedad peruana está teóricamente diseñada para premiar a aquellos que dan muestra de buen desempeño, sea acumulando una gran cantidad de conocimientos o resolviendo efectivamente los problemas de la sociedad. De ahí que, en el contexto educativo resulta cada vez más frecuente la tendencia por identificar y entender aquellos factores tanto cognitivos como conductuales que impactan sobre el desempeño académico de un educando y la relación que guarda con su desarrollo integral.

En esta línea, es común que el éxito en el ámbito educativo esté asociado a la ejecución favorable del estudiante de pruebas o exámenes, un condicionamiento que está presente de alguna u otra forma incluso en las experiencias de ingreso a una institución educativa. Y es que, si bien se reconoce que el examen es un instrumento necesario, pues permite identificar el nivel de aprendizaje alcanzado por un estudiante, es innegable reconocer que una situación de examen es también un problema común entre los estudiantes, al ser percibido como una amenaza que genera ansiedad, una reacción que en algunos casos favorece al permitir la adaptación a las necesidades que le demanda al estudiante su entorno, pero la que en niveles muy altos puede llegar a perjudicar el normal rendimiento de una persona. En relación a ello, Navas (1989) reportó que la presencia de altos niveles en la variable ansiedad impeditiva y desestructura la ejecución de la tarea, debido a una pérdida de la concentración, desatendiendo el individuo los tópicos que son fundamentales para ejecutar una tarea o rendir un examen. Esta situación es muy frecuente en el ámbito académico, ya que la presión social que experimenta un estudiante por la obtención de un gran éxito académico produce que aumenten

los niveles de ansiedad y preocupación centrados sobre sí mismo, lo que puede incluso interferir en el adecuado desarrollo académico del estudiante y repercutir en su autoestima como lo refieren los autores Domínguez, Villegas, Sotelo y Sotelo (2015).

Siguiendo esta línea, Urquijo (2012) señala por ejemplo que las personas con bajos niveles de autovaloración tienen a menospreciar su talento, se dejan influenciar fácilmente, evaden contextos ansiógenos y experimentan con frecuencia sentimientos de frustración; evidenciando con ello, la posibilidad de estudiar y encontrar posibles relaciones entre el autoconcepto y otras variables educativas.

Basado en dicha información y partiendo entonces del hecho que la correlación entre las variables ansiedad y autoconcepto todavía no se ha investigado con detalle, el siguiente estudio se propuso conocer la relación existente entre las variables Ansiedad ante los exámenes y el Autoconcepto en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana, con el objetivo de aportar datos para la elaboración de programas de entrenamiento para gestionar adecuadamente las reacciones de ansiedad frente a situaciones de examen y a promover capacitaciones a la comunidad educativa sobre maniobras y políticas dentro de las aulas, y que ello se extienda hacia la noción de la educación como propósito intrínseco.

El primer capítulo está referido al marco teórico, que incluye antecedentes dentro y fuera de Perú que amplíen las nociones sobre las variables en estudio, objetivos de la investigación, así como las definiciones de los constructos a investigar y la hipótesis planteada. El segundo capítulo describe método del estudio, los participantes, los instrumentos de medición y diseño de investigación utilizado. En el capítulo tercero se presentan los hallazgos relacionados con los

objetivos trazados de investigación planteados y en el cuarto capítulo la discusión.
Finalmente, se describen las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO

1.1 Bases teóricas

1.1.1 La ansiedad

Definición de la ansiedad

De la Gándara y Fuertes (1999) proponen un concepto psicológico para definir a la ansiedad: “es un subjetivo sentimiento donde se da la presencia de sensaciones de tensión, aprehensión, temor indefinido, inquietud, miedo o inseguridad, en la forma de indefinida anticipación de un riesgo ante una amenaza casi objetiva, supuestamente un modo de miedo ante nada o algo, en contraposición al miedo específico a una amenaza o peligro real” (p. 13).

A su vez, hacen referencia que para comprenderla mejor es conveniente también hacerlo desde la perspectiva biológica, proponiendo la siguiente definición: “Situación de alerta ante amenazas que prepara para un gasto suplementario de energía al organismo, precisando que el organismo esté completamente activo y lo regula del modo más conveniente el cerebro” (De la Gándara y Fuertes, 1999, p. 16-17).

La tabla 1 expone cada concepto, lo que permite visualizar rápidamente las diferencias entre uno y otro:

Tabla 1

Conceptos de Ansiedad

Concepto psicológico de ansiedad	Concepto psicofisiológico de ansiedad
Carácter subjetivo. Sentimiento de aprensión, inquietud, temor o tensión. Supone anticiparse indefinidamente de un peligro objetivo o no. Se manifiesta en terror ante nada o algo, y se diferencia del terror a una amenaza o peligro. Podría ser útil en el proceso adaptativo de la vida.	Frente al estrés se presente un estado de alerta (amenaza). Preparación para respuesta (gasto de energía). Activación del SNC, SNV y sistema endocrino). Cambios patológicos (innecesarios o excesivos) o adaptativos (necesarios).

(Tomada de "Angustia y ansiedad. Causas, síntomas y tratamiento".

Fuente: M. De la Gándara & J. Fuertes, 1999, p. 13-19.

Por otro lado, existe una diferenciación entre la variable ansiedad como rasgo característico de personalidad y ansiedad como un estado en su Teoría de Ansiedad Estado-Rasgo (Spielberger, 1972; mencionado en Ries, Castañeda, Campos y Del Castillo en el año 2012). De esta manera, define a la ansiedad-estado como el inmediato estado emocional, que puede cambiar en el tiempo y que se caracteriza por sentimientos de aprensión, nerviosismo y tensión, preocupación e incómodos pensamientos, los que van acompañados a modificaciones fisiológicas. A diferencia de ello, la ansiedad-rasgo es definida como tendencia, rasgo o disposición que se expresa indirectamente en la conducta y por tanto es inferida en base a que los individuos experimentan aumentos recuentes en su estado ansioso. Es así que, las personas que experimentan mayor grado de ansiedad como rasgo presentan mayor tendencia a percibir un alto rango en eventos que implican amenazas y se predisponen a experimentar ansiedad como estado con mayor intensidad y frecuencia.

Justamente, Moreno (2013) tomó en cuenta estos aportes y señaló que cuando se conceptualiza ansiedad como estado se refiere a un momento específico donde se experimenta la sensación de inquietud, nerviosismo, tensión, preocupación o sensación difusa de que puede ocurrir algo negativo, ubicando a la ansiedad como esa emoción dirigida al futuro y que anticipa amenazas que ocurrirían o no. Por su lado, la ansiedad como rasgo refleja la tendencia de algunos individuos de experimentar más estados de ansiedad que otros, es decir, aspecto de la personalidad, siendo evidente que no todas las personas experimentan ansiedad de la misma manera. Las personas que tienen un rasgo de ansiedad en su personalidad no siempre van a sufrir de un trastorno psicológico, tampoco los que tienen trastorno de ansiedad tienen ansiedad tipo rasgo.

Ansiedad adaptativa y ansiedad patológica

La ansiedad se ha convertido en la emoción que ha generado numerosas investigaciones y desde los diferentes modelos teóricos de la psicología se plantearon diversas técnicas para abordarlo; a su vez, es vista entre las reacciones que generan muchos desórdenes de tipo emocional, emocional, comportamental y psicosomático (Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas; 2009).

Se distingue claramente entre el evento ansioso como respuesta necesaria y normal (cumple función facilitadora pues el estado de tensión y alerta mejora la performance), y la ansiedad que causa desadaptación que causa perturbación en el rendimiento en actividades

que requieren esfuerzo sostenido, atención y concentración (Spielberger en 1972, referido por Ries, Castañeda, Campos y Del Castillo en el 2012).

Según Piqueras et al. (2009), en las dos formas de ansiedad se presentan iguales cogniciones, aspectos neurofisiológicos y respuestas motrices de ataque o defensa; aunque la desadaptativa interfiere en rendimiento personal en todos los contextos; por ejemplo, cuando el estímulo presente es inocuo pero lleva a ejecutar respuestas de alerta, estos niveles de alerta se mantienen por lapsos más prolongados de lo necesario, interrumpiendo de esa manera el desempeño individual y las relaciones sociales.

De la Gándara y Fuertes (1999) en concordancia con lo antes expuesto, definen a la ansiedad como un estado derivado de un contexto de alarma o de estrés, en donde las alternativas de adaptación de las personas se determinarían por la genética y el aprendizaje (experiencias tempranas y el devenir posterior de la personalidad), y donde el aspecto patológico de la ansiedad emergerá si la constante presión es exagerada en persistencia o intensidad y gasta todas las posibilidades adaptativas; o también si la reacción del individuo es exageradamente intensa, duradera o de calidad del tipo inadecuada; pudiendo también ocurrir ambos aspectos..

Estos autores exponen algunas diferencias importantes entre la ansiedad que consideran como normal de la patológica en la tabla 2:

Tabla 2

Fenómeno ansioso normal y fenómeno ansioso patológico

Criterios normales de ansiedad	Criterios patológicos de ansiedad
Cumple función de adaptación.	Entorpece proceso adaptativo.
El rendimiento mejora.	Rendimiento decrece.
Nivel leve.	Persiste y es profunda.
Menor somatización.	Somatización.
Reactividad en la emoción.	Reacción sentimental vital.

(Adaptada de "Angustia y ansiedad. Causas, síntomas y tratamiento".

Fuente: M. De la Gándara & J. Fuertes, 1999, p. 26.

Ansiedad en la adolescencia

Gaete (2015) señala que el término adolescencia proviene de la lengua latín "*adolescere*" y quiere decir "crecer hacia la adultez", una fase evolutiva humana ubicada entre la infancia y vida adulta, donde emergen procesos crecientes de madurez psicológica, social y física por el que el ser humano pasa para transformarse en un adulto. La autora afirma que los cambios de gran magnitud y rapidez originan que el individuo logre la madurez bio-psico-social, lo que le permitirá ser capaz de vivir en forma autónoma. Es así que, debido a estos cambios propios del entorno y su familia, la vida del individuo es afectada por un nuevo ritmo, siendo poco a poco absorbido por las preocupaciones adultas. Las contrariedades para asumir las realidades propias de la adultez que la realidad le impone representan en los adolescentes factores estresores externos o internos que se perciben en forma de amenazas del equilibrio ya logrado en la infancia. Y es que, esta fase de construcción de la identidad definitiva de las personas y que se plasman en su individuación adulta trae consigo un paulatino trabajo

mental, lento y con afrontes a los cambios, cuya finalidad es abordar o asumir satisfactoriamente los mismos (Lillo, 2004).

En ese sentido, las permutas en el ámbito educativo y de sociedad correspondiente a esta fase se identifican como una de las más importantes, pues los adolescentes atraviesan de una vida en familia al campo de las relaciones sociales; por ello, adquieren habilidades interpersonales y destrezas de afrontamiento que le permitan una adecuada pertenencia a un grupo.

Olivo (2012) hizo referencia en un estudio epidemiológico realizado en Lima y Callao, en donde se destacó aquellos estados emocionales inmersos en los adolescentes, hallando que un 33.8% de evaluados se sentían preocupados, un 18.2% tensos y un 11.1% angustiados, datos que obtuvo del Instituto estatal de Salud Mental Honorio Delgado - Hideyo Noguchi (2002).

A su vez, Olivo (2012) señaló que, bajo la mirada de la psicología del desarrollo, las investigaciones describen sucesos importantes y cambios durante la adolescencia, los cuales derivarían en resultados negativos al encontrarse ellos sobrepasados de recursos de afrontamiento, tales como una mayor exigencia académica, la aparición de mayores cambios físicos (los que al generar más retroalimentación respecto al aspecto corporal y atención sexual, pueden generar sentimientos como la vergüenza y ansiedad, donde las mujeres están más predispuestas a experimentarlos), los cambios sociales en las jerarquías y relaciones con que incluyen una mayor valoración de la competencia social y el rechazo social, la creciente preocupación por

tener una relación de pareja o elegir la pareja apropiada, así como las permutas en las relaciones con la familia que derivarían en desencuentros y conflicto que se hacen más frecuentes y estresantes en las mujeres.

Siguiendo esta línea, Olivo (2012) también refirió que hay cambios en la adolescencia que agudizan dificultades previas relacionadas al desarrollo de la autonomía, teniendo impacto sobre la autoconfianza, la creencia de controlar la propia vida, la búsqueda de aceptación social para tomar decisiones, el afán para independizarse de sus papás y para desarrollar concepciones menos idealizadas y de mayor madurez sobre ellos mismos. Dicho proceso se presenta a través de expresiones de separación y autoaserción que los adolescentes valoran bastante como el elegir de manera autónoma su apariencia y las conductas exploratoria fuera del seno familiar, así como por las expresiones de mutualidad y conexión.

Por otro lado, en relación al desarrollo cognitivo, Olivo (2012) señaló que el desarrollo de las funciones ejecutivas, entendidas como actividades mentales complejas necesarias para coordinar y controlar el comportamiento y pensamiento que genere una adaptación eficaz y los objetivos planteados, tenía consecuencias significativas para el desarrollo emocional, teniendo reacciones emocionales por parte del adolescente frente a estímulos externos como internos como pensamientos y sensaciones fisiológicas, originándose a través de la metacognición un mayor interés por parte del adolescente de analizar

profundamente sus emociones, pensamientos y conductas, así como las de los demás.

Así, la etapa adolescente se convierte en una de las fases más críticas y vulnerables inmersas en el proceso formativo de la personalidad debido a estos numerosos cambios o crisis (bio-psico-sociales), donde la solución impactará relevantemente en la vida de calidad en la adultez. Considerando entonces todos estos cambios naturales que se producen a nivel biológico, anatómico y psico-social en esta etapa, los adolescentes necesitan un esfuerzo extra para lograr una correcta adaptación.

Es por lo que, la familia y el entorno educativo se tornan espacios de contención de reacciones ansiosas características del proceso de desarrollo del adolescente, así como promotoras de autoconcepto, expectativas de vida, integración del adolescente en los espacios educativos y sentido de pertenencia.

Ansiedad y aprendizaje

Para Bertoglia (2005), la preocupación e interés en el intento de relacionar la ansiedad y aprendizaje ha conducido a realizar muchos estudios experimentales que aportaron datos relevantes. Al inicio de estas investigaciones los resultados eran disímiles, ya que ocasionalmente la ansiedad favorecería el proceso de aprendizaje, mientras que en otros contextos parecía perturbarlo (lo que impedía obtener un principio de relación claro). Después de ello, las investigaciones se orientaron hacia dos posturas que si bien eran algo

diferentes, estaban agrupadas dentro de la problemática general: el efecto diferencial de la ansiedad que depende del grado de complejidad de la tarea a asimilar y la variación del grado de ansiedad, tomando en cuenta también la aptitud del estudiante. Asimismo, la misma autora refirió que los resultados obtenidos de diversos estudios llegaron a conclusiones similares, demostrando que, si el aprendizaje de la tarea es sencillo e implica menor elaboración intelectual, la ansiedad favorecería el desempeño; mientras que, cuando la tarea implica complejidad y requiere de creativa y original respuesta, el factor ansiógeno representa perturbación en dicho proceso.

A su vez, en cuanto a si había diferencia en la reacción ansiosa en función a la aptitud escolar del educando, Bertoglia (2005) resaltó un estudio sobre aptitud escolar realizado por Spielberger en 1966, en donde la conceptúan como habilidades o condiciones en el aprendizaje que tienen los educandos y la clasifican en los niveles bajo, mediano y alto; brindando resultados importantes: a) bajo rendimiento determinado por ser poco apto escolarmente fuera de qué grado de reacción ansiosa experimentó el estudiante, b) los educandos ansiosos con aptitud escolar en alto nivel alcanzan habitualmente el éxito y c) los elevados niveles de ansiedad ocasionan un efecto negativo en los calificativos de la gran mayoría de estudiantes de aptitud escolar promedio.

En el año 2005, Bausela propuso que los procesos de memoria, evocación y rendimiento del intelecto estarían influenciados por la ansiedad y se empezaron a estudiar desde la psicología experimental

en la década de 1950 en la escuela de Iowa, donde coligieron sobre el rendimiento influenciado por la interacción producida entre la naturaleza o tareas complejas y niveles de reacción ansiosa experimentadas. Así pues, la ansiedad deteriora el recuerdo, y es que mientras más exigente es la tarea en el procesamiento y recuperación de datos, muy notorio será el impacto negativo de la ansiedad en el rendimiento de dichas pruebas comparado con las personas que no experimental dicha ansiedad. Tanto estos y otros estudios coligen que el estado ansioso causa los efectos diferenciales acerca del desempeño en la tarea de memorizar y no la ansiedad de tipo rasgo.

Por todo lo revisado, se puede concluir que existe correlación entre aprendizaje y ansiedad, demostrando con ello la necesidad de desarrollar acciones pedagógicas específicas que lleguen a hacer mínimos los negativos efectos ansiosos, desterrando comportamientos autoritarios y rígidos por parte del docente evidenciados en presiones y amenazas explícitas sobre los estudiantes. Lo que supone la modificación del rol que tiene el docente de ejercer control o incentivar a través de la ansiedad, por principios motivacionales realistas que propicien un clima de aula favorable.

1.1.2 Ansiedad ante los exámenes

a. Definición de ansiedad ante los exámenes

Una cantidad considerable de estudiantes perciben situaciones de evaluación de conocimientos como situaciones amenazantes en base a interpretaciones individualistas y consideraciones subjetivas

con su consiguiente generación de reacciones ansiosas, donde lo intenso de ésta es equivalente a lo que cada persona percibe en su magnitud de la amenaza. Pero, en este grupo de personas están aquellas que presentan esta ansiedad como una predisposición individual a experimentarla en grados más intensos de lo esperado y común. Para mayor claridad, se procede a detallar cómo definen diferentes autores a la ansiedad ante los exámenes.

Navas (1983, referido por Alvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012) define a la reacción ansiosa ante los exámenes como carencia de habilidad para pensar claramente pese a que uno se haya preparado bien, y esto usualmente es independiente de cuanto tase objetivamente la capacidad para resolver este tipo de situaciones.

Rosario et al. (2008) hace referencia a la investigación de Spielberger y Vagg (1995) como una de las más citadas y quienes conceptualizaron a la ansiedad ante los exámenes desde su propuesta de estado - rasgo, entendiéndola bajo la forma de rasgo o característica del constructo de personalidad; es decir, predisposición personal en experimentar intensos estados de reacción ansiosa más frecuente e intensa de lo esperado, estando inmersas preocupaciones, pensamientos fútiles que entorpecen el proceso de atención, concentración y ejecución de exámenes.

Para el presente estudio, se considera como la reacción ansiosa ante los exámenes que experimentan los educandos de manera previa, durante y posterior a la situación de examen, la que

interfiere en una óptima preparación y desempeño en la resolución del examen.

Velásquez en su investigación realizada en el 2001, señaló la necesidad de analizar a la ansiedad ante los exámenes a través de una postura diacrónica, es decir en sus diferentes fases, haciendo mención que una de las características diferenciales de esta respuesta de ansiedad con respecto a otras es su dimensión temporal, ya que se conoce con mucha antelación cuándo se ha de afrontar la situación activadora de ansiedad. Por lo que, la respuesta de ansiedad se irá produciendo conforme haya una aproximación temporal al momento de la ejecución del examen; asumiéndose que cuanto menos tiempo falte para la convocatoria del examen, más intensa y variada será la respuesta de ansiedad; y considerando a su vez, que un examen como activador de ansiedad abarca un período cuyo límite inferior sería el momento en que fija la fecha de su aplicación y cuyo límite superior sería el momento en el cual se publican sus calificaciones respectivas. Tomando en cuenta ello, una respuesta de ansiedad puede producirse entonces antes, durante y después de la realización del examen.

A su vez, Velásquez hace referencia a lo señalado por Hernández, Pozo y Polo en 1994 sobre los tres momentos específicos que hay antes del examen: el “antes remoto”, que es el enterarse de la fecha para rendir el examen; el “antes cercano”, que abarcaría el lapso donde el educando se prepara para tal prueba

(de 4 a 6 semanas antes de la realización del examen) hasta el día previo a la evaluación; y el “inmediatamente antes”, que es el día anterior y el mismo día del examen. Así pues, la lejanía con respecto al momento del examen que se experimenta en el período antes remoto hace que la respuesta de ansiedad se reduzca a nivel cognitivo en forma de pensamientos anticipatorios de la propia situación (recuerdo de situaciones que pueden propiciar pensamientos sobre las consecuencias negativas que conllevan a un fracaso). Sin embargo, si bien en este momento es difícil precisar los componentes fisiológicos y motores que se activan, no se descartan síntomas físicos asociados a esos los pensamientos que se originan en la situación de evaluación.

Tabla 3

Respuesta diacrónica de la ansiedad ante los exámenes

	Nivel cognitivo	Nivel fisiológico	Nivel motor
Antes remoto	-----	-----	-----
Antes cercano (4-6 semanas)	-----	Tasa cardíaca Problemas digestivos Malestar general	-----
Inmediatamente antes (hasta el momento antes de entrar en el examen)		Sudoración. Incremento en la tasa cardíaca. Incremento de la actividad electrodérmica. Malestar general. Problemas digestivos.	Conducta de evitación (no presentarse). Temblores, tics, llantos, ... Estrategias de afrontamiento inadecuadas. Comportamiento facilitador de la ansiedad.
Durante el examen	Anticipación de la consecuencia negativa del fracaso (grado máximo).	Sudoración. Incremento en la tasa cardíaca.	Conducta de evitación (abandonar el examen antes de terminar).

	Bloqueo.	Incremento de la actividad electrodérmica. Malestar general. Problemas digestivos. Agotamiento.	Temblores, tics, llantos, ...
Inmediatamente después	Pensamiento negativo desadaptativo (voy a suspender).		Estrategias inadecuadas (mirar las respuestas, hablar con los compañeros, ...).
Al conocer el resultado (si éste es por debajo de lo esperado).	Pensamiento negativo desadaptativo (no valgo, soy un desastre, baja autoestima).	Malestar general.	Llantos.
Anticipación de consecuencias (variable para cada individuo).	Determinadas por la historia de aprendizaje (reproches, castigos, retiradas de premios, amenazas, modelos, historial académico...). La intensificación de la respuesta de la ansiedad se producirá conforme se produzca una aproximación temporal al momento de la realización del ejercicio.		

Fuente: "La ansiedad ante los exámenes. Un programa para su tratamiento de forma eficaz" [J. Hernández, Pozo y Polo, 1994, p. 63]).

b. Causas de la ansiedad ante los exámenes

Los niveles altos de ansiedad son experiencias emocionales desagradables con patrones de reacción que presentan aspectos de tensión y aprehensión tanto cognitivos y fisiológicos, que se caracterizan por un alto nivel de reacción del sistema nervioso autónomo; así como aspectos motores, los que usualmente

implican comportamientos poco ajustados y adaptativos escasamente. Según Cano y Tobal (2001), esta respuesta o patrón de respuestas pueden ser activados por momentos o estímulos exteriores como internos a la persona, tales como creencias, expectativas, pensamientos, atribuciones, etc., que son percibidos por el individuo como eventos amenazantes (citados por Contreras et al., 2005).

Spielberger (1980) sostuvo que la esencia anticipatoria de la reacción ansiosa provoca por momentos reacción adaptativa y por otros momentos desadaptativa, haciendo aquí una distinción entre la reacción ansiosa necesaria y adecuada, y la clínica y desadaptativa.

Bausela (2005) refirió sobre la ansiedad ante los exámenes que su efecto no es uniforme, sino que se da en función de múltiples factores como el rasgo de ansiedad de la persona, es decir un carácter menos o más influenciado como también otros factores entre los que menciona al grado de importancia de la prueba, el medio ambiente, las experiencias previas, la seguridad en sí mismo, el miedo al fracaso o una combinación de éstas.

c. Efectos de la ansiedad ante los exámenes

Para Bausela (2005) la ansiedad ante los exámenes tendría efectos fisiológicos negativos como náuseas, tensión en los músculos, taquicardia, boca seca, reacción sudorípara, etc.) y psicológicos como el bloqueo de la actuación, de la toma de

decisiones, de la expresión o manejo de situaciones cotidianas, la dificultad para entender cuando se lee las preguntas, para ordenar ideas o evocar conceptos o palabras, y es que señala la mente se bloquea, siendo imposible evocar respuestas conocidas, surgiendo sentimientos de aprehensión, inquietud, enfado o minusvalía.

Para Zeidner (1998, citado por Hernández-Pozo, Coronado, Araujo y Cerezo, 2008) la conducta ansiosa en un contexto de evaluación escolar es constructo de múltiples dimensiones, entendiéndose como un conjunto de reacciones emocionales, fisiológicas, cognitivas y de conducta presentes que entorpecen el desenvolvimiento por una preocupación por eventuales consecuencias negativas o fracaso.

Los autores Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012) mencionaron la propuesta que tiene la misma línea pero que fue formulada en 1968 como la teoría de las tres dimensiones de la reacción ansiosa de Lang: cognitiva, fisiológica y motriz.

En el plano de la cognición, la reacción ansiosa se concretiza en sensaciones de preocupación, malestar, tensión, hipervigilia, inseguridad, temor, sensación de pérdida del control, dificultad para tomar decisiones, pensamientos negativos hacia sí mismo y en el actuar ante otros, miedo a que se perciban las debilidades o flaquezas, entorpeciéndose el pensamiento, estudio y concentración, percibiéndose a su vez intensas permutas fisiológicas, etc.

Fisiológicamente, la reacción ansiosa se hace concreta al activarse distintos sistemas, en especial los sistemas motriz, nervioso central, autónomo, endocrino e inmunológico. Sobre estas permutas, las personas llegan a percibir incremento de las palpitaciones cardiacas, frecuencia respiratoria, sudor, temblores musculares, tensión muscular, dificultad respiratoria, boca seca, deglutir se hace difícil, sensaciones digestivas, etc. Los cambios fisiológicos originarían un cúmulo de desórdenes psico-fisiológicos temporales como dolores de cabeza, náuseas, no poder dormir, disfunción eréctil, mareo, contracturas musculares, disfunciones digestivas, entre otros.

En lo motriz, la reacción ansiosa se hace visible en el tartamudeo, evitar eventos temidos, hiperactividad, mucho consumo de sustancias o alimentos (tabaco o café), llorar, tensión en expresión facial, mente en blanco, movimientos repetitivos y evitación de eventos que causan la reacción ansiosa.

De la Gándara y Fuertes (1999), desde una propuesta que ellos señalan como “más didáctica”, proponen un cuarteto de síntomas relativos entre sí por nexos de tipo etiopatogénico (orígenes y mecanismos que lo inducen) o por cómo se expresan (psicopatológico). Estos autores resaltaron la necesidad de considerar algunos síntomas que usualmente se presentan, considerando patrones de síntomas algo uniformes con tendencia a repetirse a la larga:

- a) Sintomatología derivada de sentimientos propios y vivencias psíquicas influenciadas por aspectos educativos, culturales y sociales del individuo: desasosiego, inquietud, poca seguridad, tensión, miedo, terror y reacción ansiosa y de angustia.
- b) Signos derivados de sucesiones fisiológicas periféricas asociadas como reacciones tipo taquicardia, sequedad de la boca, inquietud psicomotriz, pulsaciones, sudor, temblores durante actos sociales, constipación o diarrea, micción frecuente, se hiperventilan, sensación de faltar el aire, músculos tensos, vértigo, soltura abdominal y conducta hiperactiva.
- c) Sintomatología derivada del excesivo estado de alerta del sistema nervioso central como pesadillas, insomnio inicial, hipersomnias durante el día (fatiga), falta de apetito o ingesta voraz inapropiada para “calmar los nervios”; procesos de atención y memoria perturbados (poca capacidad para concentrarse, olvidos y despistes).
- d) Sintomatología derivada de otros aspectos personales como relaciones sociales o familiares tensas, sensación de minusvalía o rechazo, autodepreciación, estima personal disminuida, rendimiento escolar o académico bajo, consumo excesivo de sustancias que mitiguen la ansiedad.

Es así que, la reacción ansiosa ante exámenes puede producir en ciertos estudiantes un conjunto de reacciones inadecuadas que disminuyen su desempeño, siendo mayores

las consecuencias negativas en función del grado de intensidad con el que se experimente esta ansiedad. Según lo que se ha observado en el campo educacional, este comportamiento es bastante común, principalmente en estudiantes de educación básica y postsecundaria que afrontan situaciones de presión social orientadas a la consecución del éxito académico, pues los estudiantes en la situación de ser evaluados perciben amenaza, pudiendo llegar a padecer una ansiedad desadaptativa y por tal, perjudicial, interfiriendo con un adecuado desarrollo académico e incluso sobre la valoración que la persona hace de sí misma.

1.1.3 El autoconcepto

Definición y naturaleza

El análisis y estudio de esta variable tiene larga data en la literatura científica en psicología y ciencias sociales, siendo William James el precursor y pionero en el estudio del autoconcepto y considerado desde 1890 el pionero en la investigación del autoconcepto (Salum-Fares, Aguilar y Reyes; 2011), inspirando bastante su trabajo en lo que actualmente se escribe sobre este constructo. Según la teoría de William James sobre el *self*, éste presenta las dimensiones de *self* (persona) donde dicho *self* es cognoscente y ordenador de la experiencia, y la dimensión *Mí*, del cual se tiene la información (*mí* material, *mi* social y *mí* espiritual). Para James, lo que se siente respecto de uno mismo depende de lo que se apueste a ser y hacer, es decir, las pretensiones

y el éxito que se pueda alcanzar (Goróstegui, 2004). Según su posición, “el autoconcepto está determinado por la percepción que el individuo tiene de su grado de logro. Así pues, los individuos que poseen un buen concepto de sí mismos, tienden a aumentar el valor de su rendimiento; mientras que, por el contrario, los individuos con bajo autoconcepto tienden a subestimar sus resultados” (Sebastián, 2012, p. 29).

Siguiendo esa línea, Coopersmith (1967, referido por Cazalla-Luna y Molero, 2013) señalaron que “la autoestima es la dimensión evaluativa dentro del autoconcepto que se identifica como una actitud positiva o negativa de aprobación o desaprobación personal, respecto a sí mismo. En cualquier caso, la valoración que un sujeto va a hacer de sí mismo puede ser positiva o negativa, alta o baja, adecuada o inadecuada” (p. 53).

Para Papalia, Wendkos y Duskin (2009) el autoconcepto es la imagen que se tiene de uno mismo, una representación mental descriptiva y valorativa total de las propias capacidades y rasgos. A su vez, para estos autores la connotación social está presente en el *sentido del yo*, y es que los párvulos añaden a su propia imagen el entendimiento de la forma en que los demás los ven.

En este mismo sentido, Sánchez (2012) señala que es el conocimiento de uno mismo, lo que uno es y responde a factores internos; mientras que lo que los demás opinan de uno mismo tiene influencia en la valoración autónoma y está estrechamente ligada con lo social, respondiendo a factores externos.

Según Villasmil (2010), la variable Autoconcepto viene a ser el referente de la Autoestima de una persona, siendo entendida como la percepción que se tiene de uno mismo, donde a su vez incluye pensamientos y evaluaciones; mientras que, la autoestima es la tasación que cada individuo hace de su propio concepto personal, la cual puede ser favorable o desfavorable y trae consigo actitudes y reacciones emocionales asociadas.

A su vez, para Woolfolk (2010) las implicancias del autoconcepto sobre las aprehensiones que las personas tienen sobre ellas mismas. En tal sentido, se entiende autoestima como la valoración del autoconcepto, concretamente la valoración que los seres humanos brindan a sus aptitudes, comportamientos y lo que les caracteriza.

Huitt (2004) señaló la necesidad de entender que el autoconcepto se construye y elabora dinámicamente, es decir no es genético, pues se desarrolla en la interrelación con el entorno y la reflexión sobre esta interrelación. Sin embargo, a pesar de que esta explicación puede aclarar ambos conceptos, muchos autores como Amezcua y Pichardo (2005) señalaron la complejidad del concepto y la variedad de definiciones que existen, ocurriendo muchas veces que sea intercambiado por el de autoestima. Es así que, para Rosenberg (1979, citado por Amparo y Tomás, 2004, p. 285) “el autoconcepto es el total de pensamientos y sentimientos que hace referencia a sí mismo”, diferenciándolo de la autoestima, al definirla como la actitud positiva o negativa hacía sí mismo.

Así pues, según lo revisado, existe una diversidad de definiciones sobre el autoconcepto, los que están relacionados con los enfoques que tome en cuenta el autor. Sin embargo, muchos estudiosos concuerdan que el autoconcepto se entiende por la percepción que se tiene de uno mismo acerca de habilidades, capacidades, apariencia, limitaciones y adaptabilidad social, lo que implica evaluaciones o juicios que se hacen y lo que le permite a una persona conocerse, reconocerse y definirse.

Alcaide (2009) resaltó que el psicólogo Karl Rogers en la década de 1970 explicó el autoconcepto en términos de figuras conceptuales organizadas y coherentes, conformadas por percepciones de las características del *self*, sus relaciones con los demás y con diferentes tópicos de la vida, en conjunción con la valoración dada a esas percepciones.

Posterior a ello y en esta misma línea, Rogers (1994, referido por Reyes, 2003) señaló tres aspectos del *yo (self)* implícitos en la naturaleza del autoconcepto:

- Evaluativo, se refiere a la estima propia como concepto, que es la tasación que un individuo realiza sobre sí mismo. En conclusión, el autoconcepto es visto como el pensamiento que se tienen de uno mismo, en tanto que, la autoestima sería la valoración de ese pensamiento, es decir, el grado en que se gusta lo que se piensa de uno mismo.
- Dinámico, el que se origina a partir de la naturaleza defensiva del autoconcepto, este dinamismo brinda el contexto necesario para

algunas afirmaciones que se originan a partir de cuán relacionados están conducta y autoconcepto.

- Organizativo, donde lo complejo que atañe al género humano y sus múltiples actividades implican que las descripciones de uno mismo son también complejas. Aquí se proponen dos modelos, el primero de ellos es el jerárquico, que se da de lo general a lo particular, o sea, desde el autoconcepto global hacia las partes subordinadas que la componen (caso del concepto de sí mismo académico, que a su vez se clasifica en otros componentes tales como las habilidades lingüísticas, matemáticas, artísticas, entre otras.). El concéntrico, que es el segundo modelo, tiene un bosquejo conformado por figuras circulares concéntricas, siendo aquellos componentes más nucleares los que cobran importancia se defienden con más ahínco, a diferencia con los elementos periféricos donde se ignoran las consecuencias de la conducta y los elementos inconscientes. En ese sentido, algunos aspectos en la vida de los individuos alternan la posición, estando cerca o lejos del centro a lo largo del ciclo vital.

Si bien todo lo revisado permite tener mayor conocimiento del autoconcepto, se tomará en consideración para esta investigación la definición de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), siendo de las investigaciones más importantes que se han realizado, y entienden el autoconcepto como la percepción que las personas tienen sobre sí mismas, sustentadas en las experiencias, los aspectos relacionales con otros y las atribuciones hacia sus propias conductas (García & Musitu, 2014). Así también, Marsh y Shavelson (1985), partiendo del modelo

mencionado líneas arriba, se entiende el concepto de sí mismo como “el proceso perceptivo de un individuo sobre sí, la cual se establece por interpretaciones acerca de experiencias que experimenta el individuo y se ve influenciado con ahínco por tasaciones que hacen otras personas significativas, reforzamientos y atributos que realizan de la conducta de dicho individuo” (García, 2001, pág. 31)

Partiendo del modelo brindado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976), Cazalla-Luna y Molero en el año 2013, exponen siete características del autoconcepto:

- a) Organizado: pues está estructurado con percepciones sobre el yo en distintas categorías (concepto de sí mismo académico en cursos lingüísticos, cursos numéricos, en arte, en ciencias sociales, entre otras).
- b) Multifacético: conforme las personas van creciendo, cambian debido a las nuevas experiencias y a la madurez que el individuo va adquiriendo.
- c) Jerárquico: diferentes facetas del autoconcepto conformarían jerarquías, en donde la noción general del autoconcepto se ubica en el nivel superior y, en la base, las nociones más específicas como las experiencias individuales en situaciones específicas.
- d) Estable, pero no inalterable: es estable en sus dimensiones más genéricas e inestables en las más específicas.
- e) Experimental: conforme se va avanzando en edad y en experiencias (con mayor fuerza cuando se adquieren niveles verbales), el autoconcepto se diferencia con mayor fuerza.

- f) Valorativo: es la forma en que los individuos se conocen, se representan y se valoran, la misma que varía en importancia y significación según cada persona y momentos que ha vivido. Dicho aspecto valorativo se realiza cuando se compara con patrones absolutos (ideal) o relativos (observaciones).
- g) Diferenciable: el autoconcepto es un constructo con entidad propia y, por tanto, distinto de otras variables con las que se encuentra teóricamente implicada.

Modelos teóricos de la estructura del autoconcepto

Los autores Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) indican que esta variable siempre ha sido un tema crucial en la ciencia psicológica. Es en la mitad de la década de 1970 que se analiza y entiende esta variable de manera distinta, ya que la postura unidimensional que se planteaba es reemplazada por una concepción jerárquica y multidimensional. Estos autores destacan el propuesto en 1976 por Shavelson, Hubner y Stanton, quienes consideran factores diferenciales en la estructura del autoconcepto académico, social, físico y personal, una propuesta con una amplia aceptación y que propició nuevas investigaciones. Justamente, una de las propuestas de esta forma de entender el autoconcepto que mayor ahínco teórico, clínico, psicotécnico y educativo genera, es que la modificabilidad del autoconcepto aumenta en las dimensiones más específicas y concretas del mismo; sin embargo, el número e identidad siguen siendo elementos de discusión.

En relación con ello, si bien para Shavelson, Hubner y Stanton (1976) los cuatro componentes del autoconcepto son emocional, social, físico y académico, Musitu (1991, citado por Ramírez, 1995) realiza una variante en la forma mas no en el contenido del modelo propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton. Así, Musitu asume como nuevo componente al familiar y en reemplazo del físico, por considerarla variable importante para el propósito de su investigación.

Por su parte, Véliz y Apodaca (2012) señalaron los cuatro diferentes modelos con los que ha sido descrito el autoconcepto: nomotético, jerárquico, taxonómico y compensatorio (Byrne, 1984), el cual ha recibido mayor aceptación teórica que el de Shavelson, Hubner y Stanton (Byrne y Shavelson, 1986; Marsh, 1990; Marsh y Craven, 2006; Marsh, Craven y Debus, 1991; Moritz, Read, Clark, Callahan y Albaugh, 2009, todos citados por Véliz, 2010).

Es así que, Serrano en 1980 hizo una revisión de cada modelo. En cuanto al modelo nomotético, refirió que el autoconcepto era considerado como un constructo unidimensional tal como lo señala Coopersmith (1967). En relación al modelo jerárquico y multidimensional planteado por Shavelson et al. en 1976, Serrano señala que el concepto de sí mismo global se estructura en varios dominios como el físico, académico, personal, social y familiar, refiriendo sobre ello los autores Cazalla-Luna y Molero (2013) que cada uno de estos dominios se dividiría a su vez en dimensiones más específicas, cuyo número va a depender de diversas variables como la cultura, edad, entorno social, sexo, etc., así como que están sujetas a cambios con el aumento de la

edad. Sobre el modelo taxonómico (Soares y Soares; 1979; citados por Serrano, 1980), Serrano señala que en la característica multidimensional del autoconcepto se toma en cuenta sus facetas como interdependientes. Finalmente, el autor propuso el modelo compensatorio de Marx y Winne (1980; citados por Serrano, 1980), que se apoya en la presencia del autoconcepto general y de otras facetas específicas, tal como lo hace también el modelo jerárquico y taxonómico; es así que, el bajo nivel que se presente en una faceta es compensado por un nivel alto en otras facetas.

En consecuencia, el autoconcepto es una variable multidimensional y presenta varios aspectos distinguibles y a su vez mutuamente relacionados. En base a esta información, las diferentes dimensiones por lo general aparecen como factores en escalas revisadas a través de análisis factorial. Fitts (1965, citado por Musitu, García y Gutiérrez, 1991) se convirtió en pionero en considerar la variable autoconcepto como multidimensional y consideró que tenía un trío de componentes internos: la identidad, la satisfacción propia y el comportamiento; asimismo, consideró un quinteto de componentes exteriores: lo físico, la moralidad, la persona, la familia y la sociedad.

Bajo la línea de los postulados expuestos, Esnaola et al. (2008) señalaron que el acuerdo generalizado en la comunidad científica sobre el modelo jerárquico y de múltiples dimensiones propició que se dejaran en desuso cuestionarios derivados de imprecisas o poco convincentes concepciones teóricas para la elaboración de nuevos instrumentos de medida. Así, estos autores brindaron aportes importantes sobre los

cuatro grandes dominios del autoconcepto: físico, personal, social y académico. En lo que se refiere al autoconcepto físico también se plantea su carácter multidimensional; sin embargo, es un tema de discusión la cantidad e identidad de dichas dimensiones. En cuanto al término autoconcepto personal, indicaron que ha sido relacionado con diferentes nombres tales como autoconcepto moral o emocional que lo hacen más entendible, incluyendo a las social, física o académica; pero dejando entrever que cada persona tiene su singularidad. Por su parte, el autoconcepto emocional tiene estas dimensiones: el autoconcepto afectivo-emocional (percepción de autorregulación emocional), el autoconcepto ético/moral (autopercepción sobre sus valores), el autoconcepto de la autonomía (percepción de la persona con relación a la toma de decisiones que hace tomando en cuenta sus propios criterios) y el autoconcepto de realización personal (autopercepción respecto al alcance de metas y objetivos de vida).

Por otro lado, haciendo una revisión de los cuestionarios que miden autoconcepto social, los más antiguos se basan en teorías unidimensionales que proponen una autopercepción general; sobresalen cuestionarios como el propuesto por Fitts, *Tennessee Self-Concept Scale* (TSCS) y *Coopersmith Self-Esteem Inventory*. Sin embargo, a lo largo de la década de 1980, Harter (citado por Papalia et al., 2009) propuso varios cuestionarios que medían esta variable desde una base multidimensional y dirigido para varias etapas (infancia, niñez, adolescencia y adultez) (Esnaola et al., 2008). Pero es posterior a ello que se crean dos cuestionarios contruidos en castellano y que

incluyeron la dimensión social del autoconcepto autónoma del autoconcepto global: Cuestionario de Autoconcepto Forma-A (AFA) propuesto por Musitu et al. en 1991 y Cuestionario Autoconcepto Forma-5 (AF-5) desarrollado por García y Musitu en 2009.

Con respecto al autoconcepto académico, se le ha concedido bastante importancia en la investigación en el sector educación, suponiendo que no se puede desligar la conducta escolar con la autopercepción y competencia académica de los estudiantes (Goñi y Fernández, 2008; citados por Esnaola et al., 2008). Asimismo, los mismos autores señalan que, en la línea de Shavelson, Hubner y Stanton en 1976, se divide el concepto de sí mismo académico en aprehensión sobre cursos como historia, inglés, matemáticas o ciencias. A su vez, debajo de estos subdominios se presentan otros niveles que se relacionan con aprehensiones más específicas y que dependen de situaciones concretas. De esta forma, se diferencia el autoconcepto académico respecto a otros constructos asociados (como los niveles de logro en matemáticas) conforme avanzan en edad las personas. Al inicio, Shavelson no prestó interés a este dominio del autoconcepto, posteriormente estudió su estructura jerárquica en colaboración con Marsh. Una de sus investigaciones más destacadas fue con niños en etapa escolar (Marsh y Shavelson, 1985), descubriendo que los autoconceptos lingüístico y matemático se relacionaban con el autoconcepto general o global; aunque, en esencia no guardan relación entre sí. En base a este hallazgo, se propuso que los autoconceptos lingüístico y matemático debían estudiarse por separado y no como parte

del académico. En base a ello, en 1976 Shavelson, Hubner y Stanton propusieron un modelo donde los factores de segundo orden como el académico y el no académico pasarían a considerarse en una nueva propuesta de tres factores de segundo orden que planteaba analizar la relación entre el autoconcepto académico, el logro académico y la asignatura académica específica. En ese sentido, Esnaola et al. (2008), citan la propuesta de Vispoel (1995) de incluir al autoconcepto artístico como un subdominio independiente del autoconcepto académico, que a su vez estaría conformado por parcializadas autopercepciones acerca del desempeño en danza, habilidades musicales, arte plástico y dramático.

Desarrollo del autoconcepto durante el ciclo vital

Como se ha podido revisar en líneas anteriores, el autoconcepto tiene un desarrollo evolutivo con dimensiones propias según las edades, iniciándose su construcción desde los primeros años de vida en la interacción del bebé con el medio, pasando a ampliarse con la escolaridad debido a las múltiples experiencias en las que los niños exploran y ponen a prueba sus capacidades, dando un giro especial en la adolescencia por los múltiples cambios a los que el individuo se enfrenta inclusive la mayoría de edad y, en el adulto joven, debido a que es en esta etapa se logra la autonomía, se consolidan los proyectos de vida y se asumen nuevas responsabilidades sociales, viéndose expuestos a constantes y mayores exigencias psicosociales.

Papalia et al. (2009) refieren que entre el cuarto y décimo mes el bebé aprende a alcanzar, asir y hacer que las cosas sucedan, experimentando un sentido de operatividad personal, identificando que puede controlar eventos externos, desarrollando una coherencia propia; es decir, toma conciencia de su existencia física con claros límites que lo diferencian del mundo exterior, aspectos que se originan en la interacción del lactante con sus proveedores de cuidado en el juego, percatándose cada vez más de la diferencia del *yo* y el otro. Según Harter (1998, citado por Papalia et al., 2009), la autoconcienciación o conocimiento consciente del *yo* como ser diferenciado e identificable, se basa justamente en esta aparición de la discriminación perceptual entre el *yo* y los otros, lo que puede ser según Papalia la base de la autoconcienciación conceptual que se desarrolla entre los 15 y 18 meses. A su vez, esta autora añade que, entre los 20 y 24 meses, el lenguaje se desarrolla raudamente y posibilita al niño el pensamiento y diálogo sobre sí mismo y adhieran descripciones verbales acerca de su autoimagen emergente y de sus padres.

Papalia et al. (2009) también refiere que la autodefinition o autodescripción (conjunto de características empleadas para la descripción de uno mismo) dejan entrever el desarrollo del concepto de sí mismo. Así, en el lapso de los cinco y siete años se vuelve habitual que los niños modifiquen sus autodescripciones y describan las conductas específicas y observables, los aspectos característicos de su físico, a los integrantes de su familia, las preferencias y pertenencias, teniendo un positivismo real. Sin embargo, recién

cuando cumplen siete años de edad llegan a describirse en términos de rasgos generalizados, reconociendo que pueden tener emociones conflictivas y que pueden ser autocríticos al mismo tiempo que conservan un autoconcepto positivo en general.

Siguiendo esta línea, desde una postura neopiagetana (Case, 1985, 1992; Fischer, 1980; citados por Papalia et al., 2009) describieron el cambio desde los cuatro hacia los siete años como parte del desarrollo de la autodefinition, el cual presenta estas etapas: durante los cuatro años se da la primera etapa y se denomina representaciones individuales, en ésta el niño se describe a sí mismo en términos de características individuales sin conexiones lógicas, su pensamiento pasa de particularidad a particularidad, siendo sus declaraciones unidimensionales, y es que al no poder desligarse de ese centro de atención, le imposibilita tomar en cuenta distintos aspectos de sí al mismo tiempo, tornándose dicotómico su forma de pensar de “todo o nada” y no logrando reconocer que su yo real no es lo mismo que su yo ideal, describiéndose por tal solo con virtudes y capacidades. La segunda etapa se denomina mapeos representacionales, en ésta un niño a partir de los cinco años de edad establece conexiones lógicas entre un aspecto y otro del yo, pero sigue considerando estas características en términos positivos absolutos, de “todo o nada”, no logrando ver cómo podría ser bueno en algunas cosas y en otras no. La tercera etapa es la de los sistemas representacionales, la cual se da cerca de los siete u ocho años, cuando el niño comienza a unir tópicos específicos de sí mismo en un concepto global y de varias dimensiones,

donde en la medida que el pensamiento de “todo o nada” se reduzca, los juicios acerca del yo y las autodescripciones serán más integradores, equilibrados y realistas, comparando el *yo real* y el *yo ideal* y juzgado la medida en que cumple las normas sociales respecto a otros. De esta forma, estos cambios aportan al desarrollo de la estima personal cuando se evalúa la propia valía general.

Cuando se ingresa a la etapa de la adolescencia, se manifiesta una etapa distinta cualitativamente, las permutas físicas que experimenta el púber acompañan al inicio de destrezas cognitivas nuevas, se pasa de un nivel concreto de pensamiento a uno abstracto y que potencia la capacidad de gestionar enunciados verbales. A su vez se presentan nuevos esquemas de raciocinio que observan la realidad tanto en términos observables y en posibilidades (razonamiento hipotético-deductivo). Esta situación conlleva a tener libertad para auto-conceptualizarse respecto a su entorno social y sus integrantes. La etapa de la adolescencia permite reestructurar el concepto de sí mismo y desarrolla una nueva teoría sobre el yo. Los cambios adaptativos respecto al autoconcepto y a su vez respecto del concepto del yo de los otros respecto a sí mismo se presentan sin que ello signifique que sea un evento catastrófico.

Según Villasmil (2010), es importante revisar de forma psicoevolutiva ciertos tópicos importantes respecto al desarrollo del concepto de sí mismo y de los cambios y diferencias que se van presentando. Desde edades muy tempranas, se diferencian los más básicos procesos del ámbito de la psicología asociados con el

surgimiento de la conciencia de sí mismo, que se torna más clara en la medida que la persona va obteniendo mayores capacidades cognitivas y afronta tareas propias de cada etapa (infancia, niñez, adolescencia y vida adulta).

Asimismo, Villasmil (2010) señaló que otros autores proponen una revisión a lo largo de todo el período vital humano. En función a ello, L'Ecuyer (1985) estableció que el autoconcepto sigue una secuencia compuesta por seis etapas que va desde el nacimiento hasta el final de la vida:

- Emergencia del *yo* (desde el nacimiento hasta los cinco años), caracterizada por una ascendente distinción entre el *yo* y el de los Otros, contribuyendo esas múltiples experiencias tanto internas como externas en crear la imagen corporal que se va estructurando y reconociendo progresivamente y permite a las personas adquirir conciencia de sí mismo.
- Afirmación del *yo* (de los 2 hasta los 5 años), en donde va afianzándose el *yo* escasamente definido de la antecesora etapa, viéndose reflejado en su lenguaje (es habitual el uso de palabras como “es mío” y “yo” como indicadores de la creciente distinción entre el *yo* y los *otros*), y respecto a su comportamiento (comunicación sostenida entre el niño y el adulto y con otros niños, importancia del juego y la imitación). Aquí es importante el aspecto relacional del niño con los referentes adultos, el cual se debe dar en un marco de confianza, afecto y seguridad que facilite positivamente la autonomía y el desarrollo del autoconcepto.

- Expansión del yo (de 5 a los 12 años), en la cual la presencia de la escolarización tendrá un impacto significativo en el niño, ya que lo somete a una permanente exigencia de apertura y disposición para integrar lo que vaya experimentando, así como para afrontar nuevos desafíos y lograr su adaptación a lo nuevo, brindándole numerosa información sobre sus capacidades, forma de relacionarse, aceptación, reconocimiento, etc.; impactando los éxitos y fracasos sobre su identidad y autoestima.
- Diferenciación del yo (entre los 12 y 20 años), una etapa que coincide con la adolescencia y en donde se genera una reformulación del autoconcepto, a través de la revisión por parte del sujeto de su propia identidad, la misma que nace a partir de las nuevas experiencias que vive, los cambios físicos, la propia maduración, el mayor sentido de la responsabilidad y el afán de autonomía. El colegio se convierte en un aportante de numerosa información para el adolescente, contribuyendo así al conocimiento y valoración que hace de sí mismo como estudiante, pero también al condicionamiento de sus intereses y aspiraciones vocacionales, avanzando hacia el descubrimiento de sí y de su vocación.
- Madurez del yo (entre los 20 a los 60 años), la misma que se caracteriza por estar expuesta a experiencias impactantes y de trascendencia (divorcio, pérdida del empleo, paternidad, etc.), pero la que, a su vez, muchos psicólogos definen como una etapa de meseta o detención, por los escasos cambios explícitos presentes.

En esta etapa también se origina un aumento de la preocupación por uno mismo, la misma que se agudiza entre los 50 y los 60 años.

- Yo longevo (entre los 60 a los 100 años), en la cual, por estar expuesta a condiciones tales como el decremento de capacidades, presencia de enfermedades, ausencia de seres queridos, jubilación, menor acceso a recursos económicos o sensación de soledad, entre otros; ello puede generar decremento de la estima personal, pérdida de identidad, disminución de las actividades sociales; por otro lado, estas condiciones están sujetas a grandes diferencias interindividuales.

Características específicas del concepto de sí en la adolescencia

En esta etapa el concepto de sí mismo obtiene un mayor desarrollo, identificándose el adolescente como diferente a los demás debido a su maduración física y a la búsqueda de su identidad que se da en forma paulatina, jugando un papel importante de referente como los padres, hermanos, amigos, profesores y compañeros de la escuela. La escuela se convierte en un espacio para el aprendizaje académico, afectivo, de las actitudes hacia sí y hacia otros y de la conducta social. Por tal motivo, dichas experiencias de triunfos en el colegio aumentarían probabilidades en que un estudiante genere un adecuado concepto de sí mismo.

Según Palacios (2003, citado por Veliz y Apodaca, 2012), el proceso de desarrollo del concepto de sí mismo se da compleja y progresivamente. Sin embargo, en la etapa adolescente dicho proceso

se torna complejo debido a los permanentes cambios biológicos y psicosociales que se dan, así como al desarrollo y plenitud del razonamiento formal junto con la capacidad de elaborar pensamientos hipotético deductivos, aspectos que no solo contribuyen a las percepciones que hace el adolescente de sí mismo, sino que le exigen unir su pasado y presente dentro de un todo coherentemente razonable, así como sus expectativas y deseos en el futuro, siendo un eje esencial en esta etapa la construcción de la identidad, colaborando el autoconcepto estrechamente para que esta construcción se relacione con lo que es y las expectativas que tenga de sí el adolescente.

Para Woolfolk (2010), a medida que los adolescentes maduran se vuelven más realistas, pero algunos no son objetivos al evaluar sus habilidades (Paris y Cunningham, 1996), sufriendo algunos “ilusiones de incompetencia”, es decir una tendencia a subestimar sus capacidades (Phillips y Zimmerman, 1990). Es en estas edades donde el concepto de sí mismo se vincula al aspecto físico, aceptación social y desempeño académico, resultando ser una etapa complicada.

Desde una perspectiva multidimensional, Sureda (2001) señaló que educar el autoconcepto en la adolescencia tendrá repercusión en toda una serie de áreas (emocional, académica, social y familiar); es decir, cómo dicho constructo determina resultados en cada una de las dimensiones. En tal sentido, una imagen positiva generaría un buen nivel de estima personal, autoeficacia sobre sus trabajos ejecutados y mejor adaptación al entorno familiar y social. Un mejor uso de sus

habilidades socio-personales puede favorecer la percepción que la persona tiene de sí misma.

Adolescencia tardía y adultez temprana

Como vimos anteriormente, el vocablo adolescencia deriva de la voz latina *adolescere* y connota crecimiento (Gaete, 2015), dicha etapa se encuentra entre la infancia y adultez, donde emerge el proceso progresivo de madurez física, social y psicológica; por tanto, las personas se convierten en adultas, lo que incluye elementos no solo de crecimiento biológico, sino también transiciones de roles sociales que continuarán siendo moldeadas por la cultura y el contexto, las cuales para los autores Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne y Patton (2018) se extienden a la edad adulta y, por lo que, se debe considerar que entre los 10 y 24 años tienden a adaptarse mejor al desarrollo de la adolescencia. Asimismo, Izco en un estudio realizado en el 2007, señala que la adolescencia es un estadio en principio transitorio, el cual se extiende a lo largo de muchos años y da contribución en incrementar la diversidad en las personas inmersas en dicho proceso de devenir en la adultez, existiendo diferencias muy aparentes entre un adolescente de doce años que acaba de superar la infancia y otro de diecinueve que está por alcanzar la madurez propia de los adultos; afirmando con ello que, dentro del proceso existen fases diferentes por las que pasan los adolescentes. Justamente la misma autora para fines de dicho estudio, adopta la propuesta de Castillo, la cual diferencia a la adolescencia en tres fases:

- La primera adolescencia o pubertad, la que se experimenta en edades entre once y trece años en féminas, y entre trece y quinde años en varones; caracterizándose por cambios físicos fácilmente perceptibles experimentados por los púberes en su paso de la niñez a la etapa adulta, los cambios psicológicos derivados de los cambios físicos, en donde el cuerpo añado va cambiando muy rápido para llegar a convertirse en un cuerpo adulto, y lo que con frecuencia, origina que el púber se sienta inseguro llevándole a encerrarse en sí mismo y a enfrentarse a todo, pero sin perder el entusiasmo e, incluso, el apasionamiento en exceso por las cosas. En esta etapa, el(la) púber por vez primera adquiere conciencia de que ha dejado de ser niño, aunque aún no es un adulto.
- La adolescencia intermedia, la cual es una fase que se presenta entre los trece y dieciséis años en mujeres, y entre los quince y dieciocho años en varones, y que se hace compleja definirla debido a que los cambios físicos fácilmente perceptibles ya se han producido y superado en la fase anterior; pero en la que comienzan a aparecer los cambios internos difíciles de percibir, como las conductas contradictorias producto a que el adolescente oscila de la rebeldía a la inseguridad, experimentando una crisis interior y enfrenta caóticamente una serie de retos tales como descubrir la identidad, avance intelectual, independencia y conciencia moral, los que va a ir superando para convertirse en adulto. En esta etapa el adolescente se conoce mejor, reconoce sus limitaciones, identifica lo que desea conseguir y que depende de sí mismo para lograrlo.

- La adolescencia superior o juventud, que inicia entre los dieciséis o diecinueve años en féminas y entre dieciocho y veintiún años en varones, y es la fase final de maduración pues el adolescente superó ese interés por romper su pasado y ha dejado de enfrentarse a todo, recuperando su estabilidad, adoptando una actitud más positiva y de apertura, lo que posibilita comenzar a ser consciente sobre los problemas de los demás. Así, el adolescente sigue ese proceso de madurar, con actitud calmada y tranquila, abriéndose camino para decidir y pensar en su futuro que acerquen al ideal de persona, afrontando serena y naturalmente el comienzo de la adultez.

De acuerdo a lo antes señalado, la transición de la niñez a la adolescencia supone cambios biológicos propios de la pubertad, no obstante, esto no sucede con la transición de la adolescencia a la adultez. En relación a ello, los autores Pease, Figallo e Ysla (2015) señalaron que los adolescentes se encuentran entre las edades de 10 y 18, pues a los 18 años de edad cuando se logra una serie de condiciones que cierran dicha transición, como tener potestad para votar o haber terminado los estudios secundarios o iniciar estudios superiores, otros señalan que la adolescencia debe extenderse hasta los 23 o 24 años que es cuando se ingresa al mundo laboral y, por tal, se logra la autonomía económica. Considerando ello, es que no se puede determinar con certeza que las personas entre 18 y 25 años deban ser considerados adultos jóvenes. Jensen y Arnett (2012) propusieron una nueva etapa del desarrollo diferente a la adolescencia

tardía y a la adultez joven, se trata de lo que el autor nombra como adultez emergente, que se extiende entre 18 y 25 años de edad y que se caracteriza por ser semiautónoma, ya que a esa edad las personas asumen algunas responsabilidades; sin embargo, continúan dependiendo de sus padres o autoridades no solo económicamente, percibiéndose incluso aún en proceso de cambio para llegar a ser adultos.

1.2 Antecedentes de la investigación

1.2.1 Antecedentes nacionales

- Enríquez (1998), hizo un estudio donde relacionó la ansiedad ante los exámenes, el autoconcepto y rendimiento escolar en estudiantes desde primero a quinto de secundaria de una entidad educativa pública de Lima. La investigación tuvo diseño no experimental, con una muestra conformada por 500 escolares, la mitad de sexo masculino y la otra mitad femenino, respondieron al Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) y el Cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA). Los hallazgos encontraron relación inversa bastante relevante entre rendimiento académico y ansiedad ante los exámenes. Asimismo, en los varones la variable autoconcepto tuvo más puntaje en varones que en mujeres; aunque, las mujeres puntuaron más alto en ansiedad que los varones.
- Reyes (2003) correlacionó ansiedad ante exámenes, rendimiento académico, rasgos de personalidad, asertividad, concepto de sí

mismo en educandos de la Universidad San Marcos pertenecientes al primer año. Su diseño fue no experimental y 62 estudiantes entre varones y mujeres conformaron la muestra. Ellos respondieron a los cuatro instrumentos: el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) de Bauermeister, Collazo y Spielberger (1982), el test de Personalidad 16 PF de Catell, la Escala de Autoconcepto Forma A (AFA) de Musitu, García y Gutiérrez (1991) y el Autoinforme de Conducta asertiva (ADCAA-1) de García y Magaz (1991). Los resultados arrojaron un nivel medio en rendimiento académico del grupo evaluado que corresponde a aprendizajes regularmente logrados; existía más preponderancia del aspecto emocional en la reacción ansiosa ante exámenes, así como el componente preocupación abarcaba más del 85% de la población; la mayoría presentaba en autoconcepto global un nivel promedio, siendo el nivel de autoconcepto académico alto, el autoconcepto emocional y familiar medio, a diferencia del autoconcepto social que se ubicó en un nivel bajo. El autoconcepto fue factor predictor del aprovechamiento de los educandos, con una relación fuertemente significativa. Así también, correlacionó positiva y significativamente autoconcepto familiar y académico con el rendimiento académico, hallándose relación inversa con sumisión y dominancia.

- En cuanto a las investigaciones sobre el autoconcepto, se tiene la realizada por Bustos, Oliver y Galina (2015) en Perú, y su finalidad fue determinar las propiedades psicométricas de la escala multidimensional AF5, el que a su vez también incluyó mediciones

de satisfacción con la vida y esperanza como disposición. El tipo de diseño utilizado fue de encuesta transversal, se encuestaron a 527 educandos universitarios peruanos. De acuerdo con los resultados hallados, se evidenció mucha bondad en el análisis factorial confirmatorio y la correlación con otros instrumentos, presentando adecuadas propiedades psicométricas en estudiantes peruanos.

- A su vez, León, Peralta y Jaimes (2017), analizaron la correlación relevante para el autocontrol y autoconcepto de educandos en nivel secundario de instituciones privadas ubicadas en Lima sur. El diseño fue de tipo correlacional y transversal. Se encuestaron a estudiantes varones y mujeres con edades entre 11 y 18 años. Los hallazgos obtenidos indicaron que un 46.3% de los alumnos tenían niveles bajos de autoconcepto y el 71.1% poseían autocontrol en niveles promedio y alto. Así también, existió moderada relación relevante y positiva entre nivel de autocontrol y autoconcepto global ($r=.270$, $p < 0.01$).
- Por otro lado, Amoretti en el año 2017, tuvo como fin establecer la correlación entre ansiedad ante los exámenes y afrontamiento al estrés en educandos del nivel secundario de la I.E.P. Cristo El Salvador. El diseño muestral fue censal, pues participó la totalidad de la población escolar, es decir un total de 326 estudiantes de quinto de secundaria, tanto varones como mujeres entre 12 y 18 años. Se utilizaron tanto el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes - IDASE y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes – ACS. Los resultados fueron que los educandos

presentaban nivel promedio en ansiedad frente a situaciones de examen, haciendo claro sentimientos displacenteros como nerviosismo y tensión, así como tener expectativas negativas sobre sí en dichas situaciones. A su vez, se identificó un nivel promedio de afrontamiento de estrés, orientándose a la búsqueda de relajantes formas de divertirse, esfuerzo y éxito, centrándose en aspectos positivos y excluyendo la búsqueda de apoyo social. A nivel de género, el estudio señala que las mujeres poseen mayor capacidad de afrontamiento al estrés, no presentando ansiedad frente a exámenes como sí lo presentaban los varones. Estudiantes entre 12 y 14 años evidenciaron bajos niveles reacción ansiosa frente a exámenes, a diferencia de los estudiantes entre 15 y 18 años.

- Otro estudio realizado fue el de Domínguez et al. (2015), que tuvo por finalidad analizar características psicométricas del IDASE: Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes, lo que permitiría su uso en estudiantes universitarios peruanos. Para ello, su muestra estuvo conformada por un total de 120 educandos entre 16 y 24 años de una institución pública de Lima. Los resultados arrojaron niveles de confiabilidad aceptables vistos en el índice alfa; de la misma manera, bondades en el análisis factorial confirmatorio. Con ello, dicho estudio colige que la prueba IDASE es confiable y válida para evaluar ansiedad en estudiantes universitarios. Sin embargo, cabe señalar que la dificultad es que solo fue aplicado en una universidad estatal a 120 estudiantes de las carreras de salud;

por lo tanto, se recomendó que, para ser usado en instituciones privadas, debe pasar por una revisión de expertos que permita superar el problema de sesgo.

- En el 2013, Alegre buscó establecer correlación entre estrategias de aprendizaje y ansiedad frente a los exámenes en educandos que cursaban los dos últimos años de secundaria de colegios públicos de Lima metropolitana. El diseño muestral fue de tipo intencional conformada por 469 educandos, 45.6% hombres y 54.4% mujeres. Para ello, utilizó el CAR (Formulario de Ansiedad y Rendimiento) y ACRA (Escala de estrategias de aprendizaje). El estudio halló relación baja y en ciertas dimensiones de la reacción ansiosa frente a los exámenes negativa (preocupación, emocionalidad y facilitación) y en las cuatro dimensiones codificación, adquisición, soporte en procesar información y recuperación, estrategias de aprendizaje, siendo todas estas significativas.
- Cori y Becerra (2011) realizaron una investigación orientada a conocer el grado de reacción ansiosa frente a los exámenes presentes en educandos y las manifestaciones fisiológica, motriz y cognitiva. La muestra la conformaron 84 estudiantes de ambos sexos de un colegio de Juliaca y del sexto grado. El diseño fue no experimental descriptivo. El Formulario de evaluación propia frente a exámenes desarrollado por Hernández y fue empleado para este estudio. Los hallazgos mostraron que el 42.9% de educandos se encontraban en nivel promedio y que ello afectaría su desempeño

académico, el 29.8% refirieron tener una clara interferencia y por último, 27.4% obtuvieron nivel bajo.

1.2.2 Antecedentes internacionales

- Maldonado, Cañón y Gantiva (2012), en el cual se buscó determinar relación entre ansiedad infantil y autoconcepto en párvulos de ambos géneros comprendidos entre 9 y 11 años de una institución educativa del municipio de Cajicá (Bogotá). 51 educandos, 29 varones y 22 mujeres, su diseño investigativo fue descriptivo correlacional. Se emplearon la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (revisada), CMAS-R, basada sobre el modelo teórico de reacción ansiosa tipo rasgo y calificaciones estables en el tiempo y evaluaba niveles y naturaleza de la reacción ansiosa en la niñez y adolescencia (6-19 años), a través de tres sub-escalas (inquietud/hipersensibilidad, ansiedad fisiológica y preocupaciones sociales/concentración), así como la Escala de Autoconcepto Infantil Piers-Harris para niños entre 8 a 12 años. Según los resultados obtenidos, mayor puntaje presentado en sub-escalas de autoconcepto, menos puntúan en las escalas de ansiedad, determinando así existencia de relación negativa entre ansiedad y autoconcepto. No hubieron diferencias relevantes en relación a la ansiedad total en los estudiantes, tampoco en las sub-escalas del CMAS-R. A su vez, según los resultados relacionados al autoconcepto, sin problemas significativos en las sub-escalas. Por tal, si bien el estudio concluye que existe correlación entre ansiedad infantil y autoconcepto, ningún alumno de la muestra puntuó con

ansiedad pero sí con buen autoconcepto, esta correlación negativa llevó a los autores a proponer la hipótesis de que tenía que ver con la fecha del año en que se aplicaron los cuestionarios, que era a inicios de setiembre, a pocas semanas de haber empezado el año escolar, en donde posiblemente estresores del ambiente escolar aún no estaban presentes.

- Siguiendo la misma línea de explorar la la variable ansiedad ante los exámenes, Bertoglia (2005) presentó un artículo en Chile orientado al análisis de la ansiedad en los alumnos en educación escolar y los efectos que provoca sobre el rendimiento. Así, puso de manifiesto que frecuentemente los estudiantes en situación de examen mostraban diferentes reacciones ansiosas, desde una autorregulación (por momentos aparente) hasta el estado de descontrol emocional extremo que bloquea la expresión de conocimientos (inhibición de examen). El autor refiere que el interés y preocupación por tratar de establecer esta relación ha conducido a la ejecución de bastantes trabajos experimentales las cuales han otorgado información relevante. Si bien a inicios los resultados eran disímiles, pues por momentos la ansiedad favorecería el aprendizaje, y en otros momentos lo perturba (lo que impedía obtener un principio de relación claro), después de ello, las investigaciones se orientaron hacia dos posturas que si bien eran algo diferentes, estaban agrupadas dentro de la problemática general: consecuencia diferencial de la reacción ansiosa acorde a la tarea compleja que se aprenderá y la variación del grado de

ansiedad en base a la aptitud escolar del educando. Los diversos estudios llegaron a conclusiones similares, demostrando que, cuando la tarea aprendida demanda poca elaboración del a mente y es simple, la reacción ansiosa favorece el aprovechamiento académico; por otro lado, a tarea compleja que requiere respuestas originales y creativas, la ansiedad llegaría a perturbar.

- El artículo publicado por Ávila-Toscano, Hoyos, González y Polo (2011) sobre hallazgos al evaluar la reacción ansiosa frente a examinación en educandos de una universidad privada de Montería-Colombia de varias carreras, fueron diferentes pruebas aplicadas y aprovechamiento académico. Fueron encuestados 200 educandos mediante un diseño de correlación y su finalidad de hallar manifestaciones fisiológicas, cognitivas y motrices de la ansiedad. Arrojaron resultados de correlación relevante para cada conjunto de síntomas con el aprovechamiento académico. Los síntomas ansiosos guardaron relación relevante con exámenes tipo debates, trabajos grupales, las pruebas argumentativas, etc.; por lo que, la reacción ansiosa frente a examinación turba sustancialmente a alumnos de universidad, tornándose en una dificultad que debe intervenirse integralmente.
- Hernández-Pozo, Coronado, Araujo, y Cerezo (2008) presentaron en Bogotá (Colombia) una investigación para establecer correlación entre ansiedad escolar medida conductualmente y rendimiento académico, para así demostrar existencia de relaciones y sentido en las mismas. La investigación tuvo diseño longitudinal de 4 meses,

registrando constantes mediciones en aprovechamiento académico en base a materias, además de medidas de auto-reporte al inicio y fin sobre el desempeño y motivación en el aprendizaje, medición conductual media de ansiedad en ámbitos educativos y mediciones pre-test y post-test de reactividad fisiológica ante dicha prueba conductual. Participaron 22 estudiantes de una universidad pública. Ansiedad escolar fue medida a través de una tarea de discriminación basada en el paradigma de Stroop modificado. Los resultados señalaron que estudiantes con los promedios más bajos presentaron los indicadores más elevados de ansiedad conductual. Asimismo, estudiantes que de manera sistemática se ubicaron en el rango más bajo en su índice de estudio, mostraron mayor ansiedad escolar. El desasosiego emocional registrado mediante el monitoreo fisiológico se manifestó a partir de la presión sistólica previa o posterior a la prueba conductual, según se tratara de los índices de estudio bajos, o del promedio bajo en los exámenes, respectivamente. A partir de ello, se concluyó que el uso de indicadores fisiológicos y de conducta demuestra la presencia de relación inversa entre ansiedad y aprovechamiento académico, y la relación directa entre promedio de calificaciones y autoconcepto académico, en una situación en la que *exprofeso* se minimizó el efecto emocional de la exposición a exámenes académicos múltiples.

- Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012) investigaron en qué medida se manifiestan sintomatología de ansiedad frente a exámenes y contrastar así los resultados con el rendimiento académico, el tiempo

de estudio, la titulación y el sexo, siendo el tipo de investigación correlacional. Fueron encuestados 1021 estudiantes de la Universidad de Almería (España), siendo el diseño muestral aleatorio estratificado. Se utilizó un Inventario *ad hoc* de Estrés Académico. Los hallazgos indicaron que existía muchos estudiantes mostraban reacciones ansiosas preocupantes o excesivamente preocupantes hacia los exámenes, mostrando reacciones cognitivas, fisiológicas y motoras. Sin embargo, los datos no son concluyentes en la incidencia sobre el rendimiento académico.

- En el 2012, Piemontesi, Heredia, Furlan, Sanchez-Rosas y Martinez estudiaron las diferencias en relación con los estilos de afrontar el estrés académico en educandos de universidad con bajos, moderados y altos niveles de ansiedad ante los exámenes. Además, se relacionaron cada estilo de afrontamiento con el cuarteto de dimensiones de ansiedad. Se aplicaron los cuestionarios a 816 estudiantes entre 17 y 57 años: estudiantes entre el primer y sexto año de sus carreras en las facultades de Medicina (24.3%), Economía (17.8%), Derecho (30.2%) y Odontología (27.7%) de la Universidad pública de Córdoba-Argentina. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia o accidental (Coolican, 1994) dado que la muestra se obtuvo de las facultades donde sus autoridades accedieron formalmente a colaborar en la presente investigación. El cuestionario tuvo adaptación argentina del inventario alemán de ansiedad frente a los exámenes (GTAI-A, Heredia, Piemontesi, Furlán y Hodapp, 2008) y una adaptación preliminar del R-COPE

(Zuckerman y Gagne, 2003) al idioma castellano. Los resultados señalaron significativas diferencias en los estilos de afrontamiento de acuerdo al nivel de ansiedad, identificándose que los estudiantes más ansiosos se caracterizan por los estilos de *autoculpa* y *rumiación autofocalizada* y los menos ansiosos por *aproximación* y *acomodación*. Las correlaciones parciales entre cada dimensión y el afrontamiento indicaron que la *preocupación* se asocia positivamente a la *aproximación*, un estilo de afrontamiento más adaptativo que favorece la preparación y el estudio, en tanto que la *interferencia* y la *poca confianza* están más vinculadas a estilos disfuncionales. Los resultados fueron analizados en base al modelo teórico de reducir la eficiencia al momento de procesar información.

- Bauermeister (1989) realizó un estudio para la Universidad de Puerto Rico, cuyo propósito principal fue examinar las manifestaciones de la ansiedad ante examen e identificar las asignaturas y el tipo de examen que constituyen fuentes de estrés para estudiantes puertorriqueños de escuelas secundarias, para lo que se aplicó el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE). Los resultados fueron analizados en el contexto de las teorías contemporáneas de ansiedad ante examen. Según estos resultados, las puntuaciones de las mujeres en la subescala de emocionalidad fueron significativamente más altas que las de los varones; sin embargo, no se obtuvieron diferencias de puntuación significativas entre los varones y las mujeres en la subescala de preocupación. El grupo de estudiantes de ambos sexos cuya

predisposición a la ansiedad ante el examen era alta, obtuvo un número significativamente mayor de reacciones emocionales y de preocupación; asimismo, se identificó un mayor número de tipos de exámenes como provocadores de ansiedad, que el grupo cuya predisposición era moderada o baja. Todos los estudiantes evaluados señalaron que los exámenes que más provocan nerviosismo y confusión fueron los de ciencias, los de matemáticas, los exámenes de ensayo y los orales.

De esta forma, los estudios clarifican la relación existente entre la ansiedad y el aprendizaje, demostrando con ello la necesidad de desarrollar acciones pedagógicas específicas que permitan minimizar los efectos negativos de la ansiedad, desterrando comportamientos autoritarios y rígidos por parte del docente evidenciados en presiones y amenazas explícitas o sobre los estudiantes. Esto supone, muchas veces, la modificación del rol que tiene el docente de controlar o motivar a través de la ansiedad, y más bien reemplazarlos por principios motivacionales reales como propiciar un clima de aula favorable, así como diseñar e implementar programas de intervención de existir esta problemática, o preventivos.

1.3 Planteamiento del problema

1.3.1 Descripción de la realidad problemática

Acorde a experiencias que poseen muchos profesionales del área de psicología educativa, la ansiedad es un síntoma común cuando enfrentan pruebas académicas. Es así que se reconoce que el examen

es un instrumento que permite identificar el nivel de aprendizaje logrado por el estudiante, el cual es el objetivo crucial de todo sistema educacional; no obstante, se debe tomar en cuenta aspectos importantes que circundan al estudiante en relación con una situación de examen y que intervienen en el rendimiento, es decir variables externas al sujeto, como podría ser el tipo de examen, y variables psicológicas o internas, como es la ansiedad.

Si bien los estudios sobre cómo influye la ansiedad en contextos educativos viene siendo de considerable interés para los docentes, quienes con frecuencia reportan que ciertos alumnos tienen un desempeño por debajo de lo esperado en momentos propios de altos niveles de ansiedad como son los exámenes, teniendo efectos que inciden de forma negativa en la vigilia, la percepción, el razonamiento, la atención y la memoria (Hernández-Pozo et al., 2008); los estudiantes de educación superior también forman un grupo riesgoso para la ansiedad como lo señalan Cardona et al. (2015), esto debido a las propias exigencias psicológicas, sociales, académicas y elevado estrés, y es que, como lo señalan dichos autores: La etapa universitaria es una fase del ciclo vital donde muchos estudiantes están en las edades que corresponden a la adolescencia o adultos jóvenes, y es en dicha población donde se consolidan planes de vida, tienen nuevas responsabilidades, son considerados mayores de edad y pasan por más demandas psico-sociales, dichos aspectos pueden ocasionar mayor vulnerabilidad frente a trastornos.

De ahí que el espacio académico se convierte en un elemento clave frente a esta problemática, pero también en un lugar propicio para el desarrollo de estrategias de promoción que favorezcan el desempeño y logren prevenir los factores que pueden ser perturbadores, como es el caso de la ansiedad. Sin embargo, además de la influencia de la ansiedad frente al desenvolvimiento de un estudiante en las actividades académicas, otro aspecto que ocupa un lugar importante en las investigaciones de diferentes especialistas es el concepto de sí mismo y cómo se relaciona con el aprovechamiento académico. Según Núñez et al. (1998), muchos estudios resaltan la actitud activa de las personas respecto a su desempeño aumenta cuando se siente autocompetente, demostrándose con ello que la forma cómo el educando tasa su accionar es de alta importancia y predictora de éxito o fracaso. De ahí que una de las finalidades de la educación es la consecución de un balance social y afectivo de los estudiantes, partiendo de una imagen adaptada y adecuada de sí; convirtiéndose así el autoconcepto positivo se estudia bastante en ámbitos educativos como las áreas clínica comunitaria, educacional, de civismo, etc.; para que así, se hagan necesarias recursos y estrategias para mejorar (Esnaola et al., 2008).

Es por ello que, la línea de estudio se orienta a comprender que autoconcepto más que mediación en los objetivos académicos, es un indicador evidente para facilitar a las personas el apreciarse y quererse. Es por ello que esta investigación pretendió profundizar en estudiar el autoconcepto como variable que incidiría en las reacciones ansiosas frente a los procesos de examinación académica con el fin de promover

desarrollo de acciones que faciliten una activación saludable en el individuo y que favorezca su adaptación, a partir del diseño de estrategias orientadas a desarrollar tanto intervenciones en estudiantes que reportan ansiedad frecuente como también acciones de tipo preventivas que permitan desarrollar acciones para el fomento de factores promotores.

1.3.2 Formulación del problema de investigación

Partiendo entonces del hecho que el vínculo entre ansiedad y autoconcepto todavía no han sido estudiadas a profundidad, cabría la necesidad de plantearse la pregunta:

¿Qué relación existe entre ansiedad ante los exámenes y el autoconcepto en educandos de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana?

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Establecer la relación entre ansiedad ante los exámenes y autoconcepto en educandos de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana.

1.4.2 Objetivos específicos

- Determinar la relación entre cada factor de ansiedad ante los exámenes y cada dimensión del autoconcepto en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana.
- Identificar los niveles en ansiedad ante los exámenes presentados

por los estudiantes de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana.

- Identificar los niveles de autoconcepto presentados por los estudiantes de un Instituto Superior de Educación Privado de Lima Metropolitana.
- Identificar si existen diferencias en el nivel de ansiedad ante los exámenes entre los estudiantes varones y mujeres de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana.
- Identificar si existen diferencias en el nivel de autoconcepto entre los estudiantes varones y mujeres de un Instituto Educativo Superior Privado de Lima Metropolitana.
-

1.5 Hipótesis y variables

1.5.1 Formulación de las hipótesis

Hipótesis General:

Hi: Existe significativa relación entre ansiedad ante los exámenes y autoconcepto en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana.

Ho: No existe significativa relación entre ansiedad ante los exámenes y autoconcepto en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana.

Hipótesis Específicas:

HE1: Existe relación significativa entre cada factor de ansiedad ante a los exámenes y cada una de las dimensiones de autoconcepto en

estudiantes de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana.

HE1o: No existe relación significativa entre cada factor de ansiedad ante a los exámenes y cada una de las dimensiones de autoconcepto en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana.

HE2: Los estudiantes de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana presentan niveles altos de ansiedad ante los exámenes.

HE2o: Los estudiantes de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana no presentan niveles altos de ansiedad ante los exámenes.

HE3: Los estudiantes de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana presentan un alto nivel de autoconcepto.

HE3o: Los estudiantes de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana no presentan un alto nivel de autoconcepto.

HE4: Existen diferencias en el nivel de ansiedad ante los exámenes entre los estudiantes varones y mujeres de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana.

HE4o: No existen diferencias en el nivel de ansiedad ante los exámenes entre los estudiantes varones y mujeres de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana.

HE5: Existen diferencias en el nivel de autoconcepto entre los estudiantes varones y mujeres de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana.

HE5o: No existen diferencias en el nivel de autoconcepto entre los estudiantes varones y mujeres de un Instituto de Educación Superior Privado de Lima Metropolitana.

1.5.2 Variables de estudio

Ansiedad ante los exámenes:

- Ansiedad ante la situación de examen.
- Ansiedad durante la situación de examen.

Autoconcepto:

- Autoconcepto académico.
- Autoconcepto social.
- Autoconcepto emocional.
- Autoconcepto familiar.
- Autoconcepto físico.

Variables sociodemográficas:

Grupo etéreo : Comprendido entre los 16 y 33 años.

Sexo : varones y mujeres.

Instrucción : técnica superior incompleta.

1.5.3 Definición de las variables

- Variable Ansiedad ante los exámenes

Se define conceptualmente como la disposición individual para manifestar reacciones ansiosas de forma más intensa y frecuente de lo habitual, con pensamientos y preocupaciones irrelevantes que interfieren en la atención, concentración y realización de exámenes (Spielberger y Vagg, 1995, mencionados en Domínguez et. al., 2015).

En cuanto a su definición operacional, es la puntuación obtenida de sumar los ítems contestados partiendo de los componentes del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes (IDASE, Bauermeister, Collazo y Spielberger).

- Autoconcepto:

Conceptualmente se define como la percepción que las personas tienen de sí mismas, basada de manera directa en sus experiencias, la relación con los demás y en las atribuciones que ellas mismas realizan de su propia conducta (Shavelson, Hubner y Stanton en 1976, citado por García y Musitu en 2014).

En cuanto a la definición conceptual de cada dimensión de autoconcepto (García y Musitu, 2014), tenemos:

- Académico: percepción sobre el aprovechamiento de la función de cada estudiante.
- Social: proceso perceptivo sobre el aprovechamiento en las relaciones interpersonales.
- Emocional: proceso perceptivo sobre el estado emocional, implicancia junto con compromiso con la cotidianidad de la vida.

- Familiar: percepción acerca de cuán integrada está la familia.
- Físico: percepción sobre condiciones y características físicas.

En relación a la definición operacional, es la puntuación resultante de la sumatoria total de los ítems a través de los componentes de la escala empleada para el presente estudio (Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu en 2014).

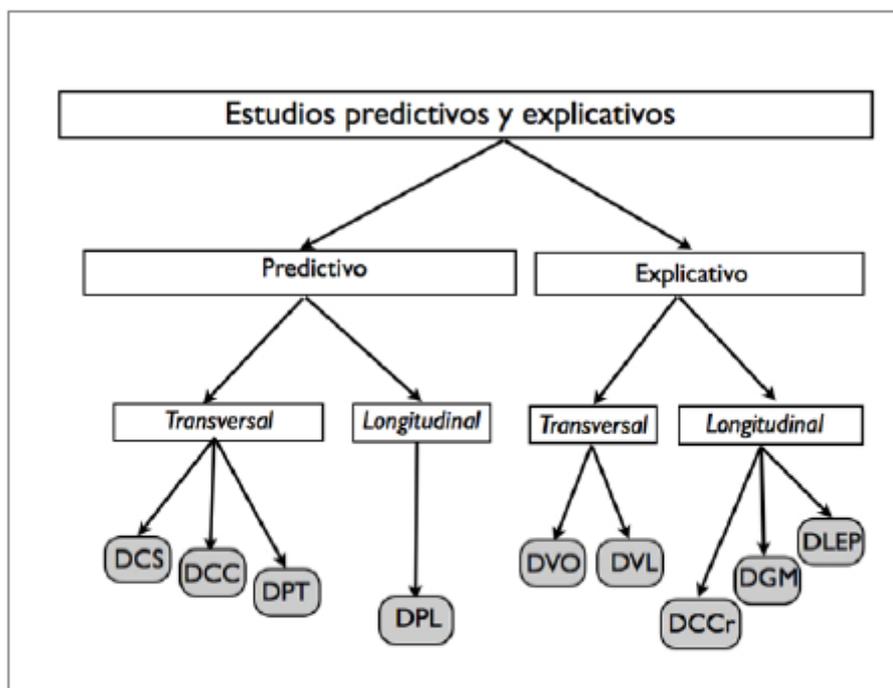
CAPÍTULO 2 MÉTODO

2.1 Diseño de la investigación

La investigación realizada fue de tipo cuantitativo con corte transeccional (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). A su vez, pertenece al nivel descriptivo, ya que recolecta los datos tal como se presentan en una realidad determinada.

En cuanto al diseño, este estudio fue de tipo correlacional, pues su intención fue determinar la relación de las variables estudiadas. De esta forma, dicha investigación permitió aseverar cuánto las variaciones en una variable se asocian con las variaciones de la otra variable.

Según las definiciones descritas por Ato, López-García y Benavente (2013), el presente estudio fue de tipo transversal por la comparación intersujetos entre grupos no equivalentes a través de una medida única, y con un diseño correlacional simple, al explorar la correlación funcional entre las variables estudiadas que fueron ansiedad antes los exámenes y autoconcepto.



DCS: diseño correlacional simple. DCC: diseño correlacional controlado.
 DPT: diseño predictivo transversal. DPL: diseño predictivo longitudinal.
 DVO: diseño explicativo con variables observables.
 DVL: diseño explicativo con variables latentes.
 DCCr: diseño explicativo de curvas de crecimiento.
 DGM: diseño explicativo de grupos múltiples.
 DLEP: diseño explicativo longitudinal en panel.

Figura 1: Diseños predictivos y explicativos

Fuente: Ato, López-García y Benavente (2013).

2.2 Población y muestra

De acuerdo con los datos de alumnos ingresantes matriculados en el periodo 2019-02 del instituto de educación superior donde se realizó la investigación, la población estuvo conformada por 247 estudiantes.

Por acuerdo con la institución beneficiaria, se procedió a evaluar la totalidad de alumnos ingresantes con matrícula activa.

El diseño muestral ha sido intencional y censal; esto en relación con lo señalado por Hernández et. al. (2014), pues se consideró evaluar a la totalidad

de la población conformada por los alumnos ingresantes en respuesta a la solicitado por la Institución donde se realizó el estudio.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes que cursaban primer ciclo por primera vez.
- Estudiantes de ambos sexos.
- Estudiantes de nacionalidad peruana.
- Haber respondido de manera correcta los 19 ítems del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE).
- Haber respondido de manera correcta los 30 ítems de la Escala de Autoconcepto Forma 5.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no cursaban primer ciclo por segunda vez.
- Estudiantes de nacionalidad peruana, pero de origen extranjero.
- Estudiantes que se matricularon y luego se retiraron.
- Estudiantes que por propia voluntad no desearon ser partícipes del presente estudio.
- Cuestionarios resueltos de manera inadecuada.

2.3 Instrumentos de recolección de datos

2.3.1 Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE)

- **Ficha técnica del instrumento original**

Nombre: Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE).

Autores: J. Bauermeister, J. Collazo y C. Spielberger.

Año: 1983.

Procedencia: Washington, Estados Unidos.

Objetivo: Evaluación del grado de ansiedad presentado antes y después de un examen.

Se administra de manera individual o colectiva.

Duración: sin tope de tiempo, en promedio toma entre 10 y 15 minutos aproximadamente incluso con la lectura de instrucciones.

Población: A partir de 11 años.

Ítems: Está compuesto por 20 ítems y 2 componentes: emocionalidad y preocupación, con cuatro alternativas de respuesta: casi nunca, algunas veces, frecuentemente y casi siempre.

Calificación: La puntuación se distribuye en cuatro niveles que van desde el más frecuente (4 puntos) hasta el menos frecuente (1 punto), asumiéndose que los puntajes más altos representan un mayor nivel de ansiedad ante los exámenes.

- **Confiabilidad y validez de la adaptación española**

A continuación, se describe la validez y confiabilidad del instrumento. Fueron Spielberg, Gonzalez, Taylor, Algaze y Anton en 1978 elaboraron el *Test Anxiety Inventory* (TAI), el cual pretendía dar evaluación a las diferencias individuales presentes en la disposición de estudiantes tanto de Universidad como de educación secundaria. Años después, Bauermeister et al. (1983) trabajaron una versión en lengua española del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes-IDASE. La adaptación fue realizada en la población

puertorriqueña y sus propiedades psicométricas fueron adecuadas; puesto que, la confiabilidad que fue obtenida por medio del método de consistencia interna, que obtuvo un puntaje en Emocionalidad de .87 para varones y .86 para mujeres, y en la dimensión Preocupación obtuvo puntajes de .79 y .82 para varones y mujeres respectivamente. El análisis de la validez del instrumento se realizó mediante el análisis de su estructura interna, obteniéndose los dos factores antes mencionados; a su vez, a través de la correlación con el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo, dando un resultado significativo de .70 para varones y .67 para mujeres.

- **Adaptación en Perú**

Domínguez, Villegas, Sotelo y Sotelo (2015), desarrollaron un estudio con el objetivo de dar análisis a propiedades psicométricas del IDASE en 120 educandos de una universidad pública de Lima Metropolitana del primer año pertenecientes a dos carreras del área de Salud, tenían entre 16 y 24 años (promedio 19.14). A su vez, los autores consideraron que, para la evaluación de dicha variable se debía incluir los diferentes momentos de examen, es decir incluir además del tiempo en que se realizó el cuestionario, la fase anterior de preparación y la fase posterior de la misma, definiendo así al primer factor como ansiedad durante el examen y el segundo factor como ansiedad ante la situación de examen. Es así que, respecto al factor 1 ansiedad durante el examen está conformado por los ítems 2, 3, 4,

5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 18 y 20, y el segundo factor, ansiedad ante la situación de examen, por los ítems 10, 12, 16, 17 y 19.

La confiabilidad se analizó vía la consistencia interna, empleando el método del alfa de Cronbach. Se obtuvo para la escala total un alfa total de .954, con 19 ítems con un índice de homogeneidad mayor a .20, el cual es el punto de corte para aceptar al ítem dentro de la escala Likert. El ítem 1 fue eliminado por presentar un índice de homogeneidad bajo (.086).

Con relación a la confiabilidad por factores, los coeficientes de consistencia interna que se encontraron para el primer factor (Ansiedad durante el examen) fueron de .959 y para el segundo factor (Ansiedad ante la situación de examen) de .779.

Para obtener evidencias sobre la validez factorial se exploraron previamente los datos, encontrándose una medida de adecuación muestral de Kaiser-MeyerOlkin de .943 y Test de esfericidad de Bartlett significativo ($\chi^2=1837.321$; g.l.= 171), así como una matriz de correlaciones significativa ($p<.001$). Los autores concluyeron que los niveles de confiabilidad eran aceptables a través del método de consistencia interna (alfa de Cronbach), así como evidencia de validez factorial para evaluar la ansiedad ante los exámenes en población universitaria.

Tabla 4

Correlación ítem-test y estructura factorial del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE)

Contenido del Ítem	Relación Ítem-test	F1	F2	b2
Ítem 14: me parece que estoy en contra de mí mismo cuando contesto los exámenes	.837	1.060		.893
Ítem 13: durante los exámenes importantes me pongo tan tenso que siento malestar en mi estómago	.750	.996		.764
Ítem 6: mientras más me esfuerzo en un examen, más me confundo	.785	.974		.778
Ítem 15: me coge fuerte el pánico cuando rindo un examen importante	.832	.936		.803
Ítem 8: me siento muy agitado mientras contesto un examen importante	.850	.835		.727
Ítem 5: Durante los exámenes pienso si alguna vez podré terminar mis estudios.	.753	.831		.663
Ítem 18: siento que el corazón me late muy rápidamente durante los exámenes muy importantes	.779	.775		.670
Ítem 4: me paraliza el miedo en los exámenes finales	.799	.709		.688
Ítem 7: el pensar que puede salir mal, interfiere con mi concentración en los exámenes	.813	.691		.705
Ítem 20: durante el examen de un curso me pongo tan nervioso que se me olvida datos que estoy seguro que sé	.696	.639		.533
Ítem 3: el pensar en la calificación que pueda obtener en un curso interfiere con mi trabajo en los exámenes	.725	.540	.310	.584
Ítem 11: Durante los exámenes siento mucha tensión	.747	.532	.350	.624
Ítem 9: aun estando preparado para un examen me siento angustiado por el mismo	.810	.449	.462	.733

ítem 2: mientras contesto los exámenes finales me siento inquieto y perturbado	.624		.457
		.429	.328
ítem 12: Quisiera que los exámenes no me afectaran tanto	.321	-.322	.571
		.898	
ítem 10: Empiezo a sentirme muy inquieto justo antes de recibir el resultado de un examen	.431		.619
		.888	
ítem 16: Si fuera un examen importante, me preocuparía muchísimo antes de hacerlo	.570		.459
		.535	
ítem 19: Tan pronto como termino un examen, trato de no preocuparme más en él, pero no puedo	.673		.565
		.332	.507
ítem 17: Durante los exámenes pienso en las consecuencias que tendría al fracasar	.646		.520
		.323	.483
Valores <i>eigen</i>		10.66	1.68
Varianza explicada por factor		7	9
		56.14	8.88
		3	9

Fuente: Domínguez, Villegas, Sotelo y Sotelo (2015).

Los evaluados deben marcar la frecuencia con que presentan cada ítem, asignando un valor que va de 4 puntos (cuando es el más frecuente) hasta 1 punto (el menos frecuente). El puntaje total del IDASE será tomado como indicador de la ansiedad ante los exámenes, asumiéndose que los puntajes más altos representan un mayor nivel de ansiedad frente a los exámenes.

- **Consistencia interna del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) en la presente investigación**

En las siguientes páginas, se exponen la fiabilidad y validez respecto a las puntuaciones recogidas al evaluar ansiedad ante los exámenes para el presente estudio.

a) Evidencias de fiabilidad basadas en la consistencia interna

Las puntuaciones de las dos dimensiones pertenecientes al IDASE alcanzaron un coeficiente alfa de .92 para la dimensión de ansiedad durante el examen y .82 para la dimensión de ansiedad ante la situación de examen en la muestra de 247 estudiantes, tal como se muestra en la tabla 1. De esta manera, son aceptables los valores del coeficiente de fiabilidad encontrados para describir los grupos, tanto para la investigación teórica como general (Murphy y Davidshofer, 2005; Morales, 2007).

Tabla 5

Fiabilidad por consistencia interna de las dimensiones del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes.

Dimensiones	Nº de ítems	Alfa
Ansiedad durante el examen	14	.92
Ansiedad ante la situación de examen	5	.82

Fuente: autora de la tesis

Por último se obtuvo un coeficiente alfa estratificado (Cronbach, Schönemann y McKie., 1965; Feldt y Brennan, 1989; Osburn, 2000) de .94 para las puntuaciones recogidas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE). En consecuencia, el coeficiente se muestra alto y aceptable (Murphy y Davidshofer, 2005).

b) Evidencias de validez basadas en la estructura interna de la prueba

Se ejecutó el análisis factorial exploratorio (AFE), posteriormente, análisis factorial confirmatorio (AFC); recogándose evidencias sobre la validez en base a la estructura interna, la cual permitió observar si el instrumento explicaba en dos dimensiones definidas y en su conjunto la ansiedad ante los exámenes según la definición del instrumento. De esta forma, se pusieron a prueba dos modelos; el primer modelo se ha

denominado modelo teórico y considera la agrupación de los ítems en dos factores (Domínguez et al., 2015); el siguiente modelo empírico partió del análisis empírico hecho en la presente investigación con 247 estudiantes. Para este modelo, anteriormente a los análisis factoriales, fue obtenido un índice de adecuación muestral denominado Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .94 y la prueba de Esfericidad de Bartlett cuyo valor fue de $\chi^2=2516.72$; $p <.001$, estadísticamente significativo. Dichos índices fueron meritorios en la adecuación de los datos para un modelo factorial (Hutcheson y Sofroniou, 1999; Alarcón, 2008; Field, 2013).

El método empleado para el análisis factorial exploratorio fue máxima probabilidad y rotación Promax con normalización Kaiser debido a que se observó una correlación entre los dos componentes hallados de .78, la cual es mayor a .32 (Tabachnick y Fidell, 2001). La solución inicial con autovalores mayores a 1 arrojó con una convergencia de tres iteraciones a dos factores. Esta estructura, aporta un 54.46% de la varianza total explicada, donde el primer factor explica un 47.75% y el segundo factor 6.71%. Los resultados del análisis factorial exploratorio, siguiendo el criterio de autovalores mayores a 1 y cargas factoriales mayores e iguales a .30, agrupan los ítems en factores de la siguiente forma:

Tabla 6

Matriz de factores rotados - modelo empírico en el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes

Item	Factor	
	1	2
1		.83
2		.65
3		.56
4		.59
5		.62
6		.71
7		.59
8		.49
9	.44	
10	.64	
11	.76	
12	.49	
13	.65	
14	.38	
15	.83	
16	.70	
17	.53	
18	.73	
19	.69	

Fuente: autora de la tesis

A partir del análisis factorial exploratorio (AFE) se observa que los ítems 10, 12, 13, 14, 17 y 19 que corresponde teóricamente a la dimensión de ansiedad durante el examen se agrupan en el factor 1, que contiene a todos los ítems de la dimensión ansiedad ante la situación de examen, según como se definió en la estructura del modelo teórico del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (Domínguez et al., 2015). En ese sentido, es probable que

las afirmaciones de los ítems agrupados en el factor 1 reflejen comportamientos de ansiedad ante la situación de examen.

A partir del AFE, se ha definido un modelo empírico en el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes. De esta forma, los valores de coeficiente alfa de Cronbach calculados en los factores encontrados fueron de .91 para el primer factor y .87 para el segundo factor. Asimismo, el valor del coeficiente alfa estratificado (Cronbach et al., 1965; Feldt y Brennan, 1989; Osburn, 2000), considerando ambos factores es de .94, similar al valor inicial.

Los dos modelos anteriormente mencionados se contrastan junto a otros dos modelos, que son producto de la restricción de los errores del modelo empírico (teórico^r y empírico^r), a través del análisis factorial confirmatorio (AFC) con la finalidad de seleccionar aquel que posee el mejor ajuste de acuerdo a los siguientes índices: bondad de ajuste (GFI) y chi-cuadrado (χ^2); raíz del residuo cuadrático promedio (RMR); raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA); bondad de ajuste corregido (AGFI); coeficiente de ajuste incremental normado (NFI); índice de ajuste comparativo (CFI); e índice Tucker-Lewis (TLI). La siguiente tabla muestra todos estos índices:

Tabla 7

Índices de ajuste de los modelos contrastados en el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes

Modelo	χ^2 /gl	GFI	RMR	RMSEA	AGFI	NFI	CFI	TLI
teórico	2.690	.850	.041	.083	.811	.843	.895	.881
teórico ^r	2.407	.866	.038	.076	.829	.862	.913	.901
empírico	2.337	.870	.037	.074	.837	.864	.917	.906
empírico ^r	2.122	.883	.036	.068	.851	.878	.931	.921

Nota: Modelo teórico^r restringe e2, e6, e9 y e18. Modelo empírico^r restringe e2, e6, e10 y e12.

Fuente: autora de la tesis

De acuerdo con Byrne (2010) y Ruiz, Pardo y San Martín (2010), el modelo estructural que mejor ajuste tuvo es aquel que logró un valor RMR de .05 o próximo a cero. En este sentido, el modelo empírico

con restricciones (empírico^r) es el que posee el mejor ajuste por tener el valor que más se acerca.

Asimismo, el RMSEA observado en los modelos teórico^r, empírico y empírico^r son menores a .08; sin embargo, el modelo empírico con restricciones fue el que poseyó un valor cercano .60, lo que indica un mejor ajuste entre el modelo hipotético y las puntuaciones observadas (Hu y Bentler, 1999). Los valores GFI y AGFI cercanos a 1.00 son indicadores de un buen ajuste (Jöreskog y Söborm, 1993). De esta forma, el modelo empírico^r fue el que más se acercaría al punto de corte.

Por otro lado, el segundo modelo empírico con restricción evidencia un valor CFI más próximos a 1.00 con relación a los demás modelos. De esta forma, como lo sugieren Hu y Bentler (1999) los valores cercanos a .95 ya indican un buen ajuste con los datos.

Finalmente, los valores NFI y TLI encontrados en todos los modelos contrastados no se acercan o superan el valor de .95, lo que indicaría un ajuste marginalmente adecuado en los datos al modelo estructural, esto puede deberse al tamaño de muestra. No obstante, el modelo empírico con restricciones es el que más se aproxima al punto de corte de .95 establecido (Hu y Bentler, 1999).

Por lo tanto, para el presente estudio se ha considerado la estructura que propone el modelo empírico con restricciones el cual define dos dimensiones o factores (ver figura 2). La dimensión de ansiedad durante el examen posee ocho ítems con un coeficiente alfa de .87 y la dimensión de ansiedad ante la situación de examen presenta once ítems con un coeficiente alfa de .91.

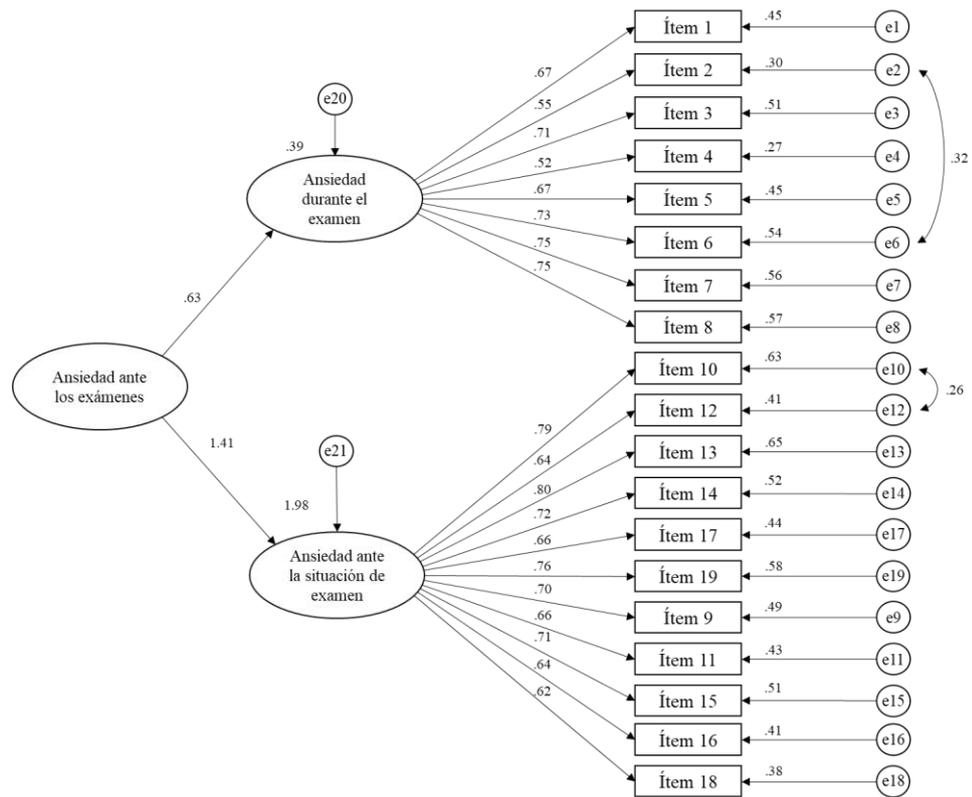


Figura 2: Modelo empírico con restricciones del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes.

Fuente: autora de la tesis.

2.3.1 Escala de Autoconcepto Forma 5

- **Ficha técnica del instrumento original**

Nombre: Escala de Autoconcepto Forma 5 – AF5.

Autor: F. García y G. Musitu.

Año: 1991.

Procedencia: España.

Objetivo: Evalúa cinco dimensiones del autoconcepto: académica, social, emocional, familiar y física, con seis ítems cada una. El autoconcepto académico se refiere a la percepción del desempeño del rol de estudiante; el social a la percepción del desempeño en las relaciones sociales; el emocional al estado emocional y la implicación y compromiso con la vida cotidiana; el familiar a la integración en la familia; y el físico a la percepción del aspecto y la condición física.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: Aproximadamente toma entre 10 y 15 minutos incluyendo el periodo de instrucciones.

Población: Niños y adultos a partir de 10 años.

Ítems: 30 ítems y 5 dimensiones: académico, social, emocional, familiar y físico. La dimensión académica está conformada por las preguntas 1, 6, 11, 16, 21 y 26. La dimensión social está compuesta por los ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27. La dimensión emocional la conforman los ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28. La dimensión familiar se compone de los ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29. La dimensión física está conformada por los ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30.

Calificación: Dicho instrumento se encuentra compuesto por 5 dimensiones, siendo seis ítems por cada dimensión, puntuando los ítems en una escala Likert con 11 posibilidades de respuesta que van de 0=nunca a 10=siempre.

- **Confiabilidad y validez de la adaptación española**

Según Bustos et al., (2015), el análisis psicométrico de la Escala Multidimensional Autoconcepto Forma 5 (AF5) se realizó en España,

en las lenguas castellana (García & Musitu, 2014; citado por Bustos et. al 2015), catalán (Malo, Bataller, Casas, Gras, & González, 2011; citado por Bustos et. al 2015) e italiana (Marchetti, 1997; citado por Bustos et. al 2015), en Brasil (Martínez & García, 2008; Martínez, García, & Yubero, 2007; Martínez, Musitu, García, & Camino, 2003; citado por Bustos et. al 2015) y Portugal (García et al., 2006; citados por Bustos et. al 2015). En todas estas investigaciones se encontró un nivel de consistencia interna adecuada. García et al. (2006; citado por Bustos et. al 2015), reportó para las diferentes dimensiones en la población española estimaciones entre .73 y .88; y entre .76 y .87 en la población portuguesa, con un índice mayor de consistencia interna para la dimensión del autoconcepto académico/profesional y menor para el autoconcepto físico. A su vez, actualmente también se ha utilizado en otros proyectos de investigación en países como México, Ecuador, Panamá, Puerto Rico y Venezuela (García & Musitu, 2014; citado por Bustos et. al 2015).

- **Adaptación en Perú**

Bustos, Oliver y Galiana (2015) realizaron la validación de la Escala Autoconcepto Forma 5 en una muestra de 527 estudiantes universitarios peruanos. Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio para evaluar la validez criterial, con resultados adecuados, $\chi^2(395) = 1484.46$, $p < .01$, CFI = .93, RMSEA = .07.

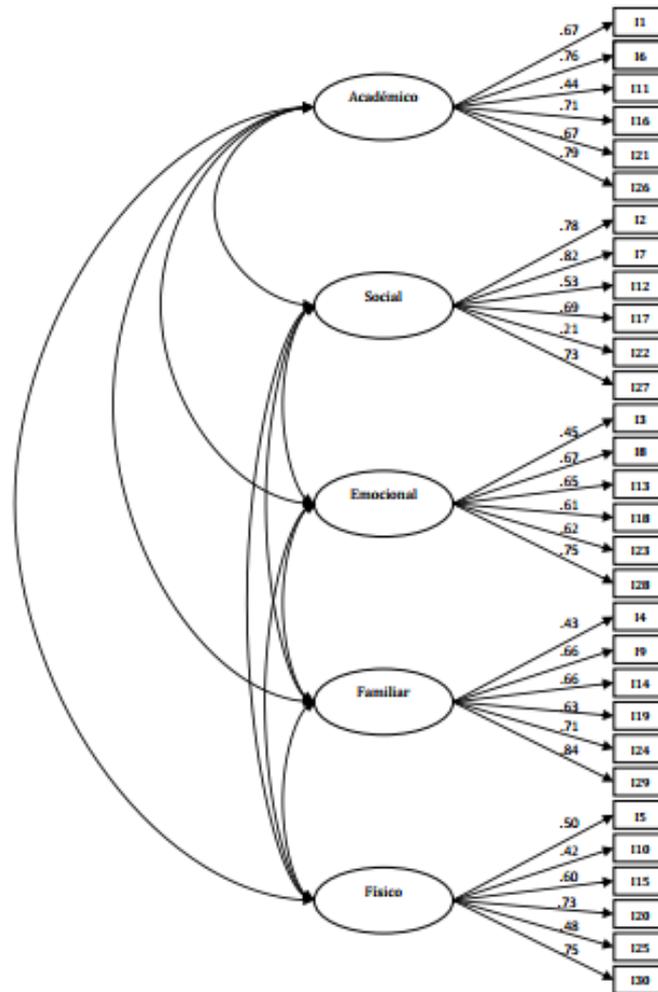


Figura 3. Análisis factorial confirmatorio de la Escala Autoconcepto Forma 5.

Fuente: Bustos, Oliver y Galiana (2015)

En la figura 3 se muestra saturaciones factoriales con valores entre .21 (ítem 22, “Me cuesta hablar con desconocidos/as”) y .84 (ítem 29, “Me siento querido/a por mis padres”). Los coeficientes de alfa de Cronbach de todos los ítems de la escala Autoconcepto forma 5 oscilaron entre .73 y .82. A su vez, se correlacionaron las dimensiones del autoconcepto con la esperanza y la satisfacción con la vida, siendo todas las relaciones positivas y estadísticamente significativas.

Dicha Escala Autoconcepto Forma 5 diseñada por García y Musitu (2014) para la realidad española, evalúa cinco dimensiones del autoconcepto:

- El autoconcepto académico: hace referencia a la percepción del desempeño del rol de estudiante.
- El autoconcepto social: refiere a la percepción del desempeño en las relaciones sociales.
- El autoconcepto emocional: viene a ser el estado emocional y la implicación y compromiso con la vida cotidiana.
- Autoconcepto familiar: hace referencia a la integración en la familia.
- Autoconcepto físico: viene a ser la percepción del aspecto y la condición física.

Cada dimensión consta de seis ítems, los ítems puntúan en una escala tipo Likert que admite 11 posibilidades de respuesta (0 = nunca y 10 = siempre), siguiendo las recomendaciones de Cummins y Gullone (2000, citado por Bustos et al., 2015). La consistencia interna de las dimensiones de la Escala Autoconcepto Forma 5 fueron:

- Autoconcepto académico .81
- Autoconcepto social .73
- Autoconcepto emocional .82
- Autoconcepto familiar .76
- Autoconcepto físico .75

- **Consistencia interna de la Escala de Autoconcepto Forma 5 en la presente investigación**

En el siguiente acápite, se muestran evidencias de fiabilidad y validez de las puntuaciones recogidas en la evaluación del autoconcepto en la presente investigación.

- a. **Evidencias de fiabilidad basadas en la consistencia interna**

Las puntuaciones de las cinco dimensiones de la Escala de Autoconcepto Forma 5 alcanzaron coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach de .90 para la dimensión de autoconcepto académico, .72 para la dimensión de autoconcepto social, .83 para la dimensión de autoconcepto emocional, .80 para la

dimensión de autoconcepto familiar y .80 para la dimensión de autoconcepto físico en la muestra de 247 estudiantes, tal como se muestra en la tabla 4. De esta manera, los valores del coeficiente de fiabilidad encontrados son aceptables para la descripción de grupos, investigación teórica e investigación en general (Murphy y Davidshofer, 2005; Morales, 2007).

Tabla 8

Fiabilidad por consistencia interna de las dimensiones de la Escala de Autoconcepto Forma 5

Dimensiones	Nº de ítems	Alfa
Autoconcepto Académico	6	.90
Autoconcepto Social	6	.72
Autoconcepto Emocional	6	.83
Autoconcepto Familiar	6	.80
Autoconcepto Físico	6	.80

Fuente: autora de la tesis.

Finalmente, se obtuvo un coeficiente alfa estratificado (Cronbach et al., 1965; Feldt y Brennan, 1989; Osburn, 2000) de .89 en las puntuaciones recogidas de la Escala de Autoconcepto Forma 5. En consecuencia, el coeficiente se muestra alto y aceptable (Murphy y Davidshofer, 2005).

b. Evidencias de validez basadas en la estructura interna de la prueba

Se realizó el análisis factorial confirmatorio (AFC), donde se recogieron evidencias de validez basadas en la estructura interna, la cual permite observar si el instrumento explica en cinco dimensiones definidas y en su conjunto autoconcepto según la definición del instrumento. En ese sentido, se pusieron a prueba dos modelos. El primer modelo, se ha denominado modelo teórico y replica la agrupación de los ítems en cinco factores de acuerdo

con la investigación de Bustos et al., (2015). El segundo modelo (modelo empírico) considera un factor de segundo orden que es explicado por las cinco dimensiones.

Los dos modelos anteriormente mencionados se contrastaron junto a otros dos modelos (teórico^r y empírico^r), a través del análisis factorial confirmatorio (AFC) con la finalidad de seleccionar aquel que posee el mejor ajuste de acuerdo a los siguientes índices: bondad de ajuste (GFI) y chi-cuadrado (χ^2); raíz del residuo cuadrático promedio (RMR); raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA); bondad de ajuste corregido (AGFI); coeficiente de ajuste incremental normado (NFI); índice de ajuste comparativo (CFI); e índice Tucker-Lewis (TLI). La siguiente tabla muestra todos estos índices:

Tabla 9

Índices de ajuste de los modelos contrastados en la Escala de Autoconcepto Forma 5

Modelo	χ^2/gf	GFI	RMR	RMSEA	AGFI	NFI	CFI	TLI
teórico	2.635	.785	.633	.082	.747	.725	.807	.788
teórico ^r	2.167	.820	.579	.069	.786	.776	.863	.848
empírico	2.612	.784	.638	.081	.749	.724	.808	.791
empírico ^r	1.939	.836	.445	.062	.806	.798	.889	.878

Nota: Modelo teórico^r restringe e12, e22, e4, e14, e10 y e25. Modelo empírico^r restringe e22, e18, e23, e4, e14, e10 y e25.

Fuente: autor de la tesis

De acuerdo con Byrne (2010) y Ruiz et al., (2010), el modelo estructural que mejor ajuste tiene es aquel que logra un valor RMR de .05 o próximo a cero. En este sentido, el modelo empírico con restricciones (empírico^r) fue el que posee el mejor ajuste por tener el valor que más se acerca.

El RMSEA observado en los modelos teórico^r, empírico y empírico^r son menores a .08; sin embargo, el modelo empírico con restricciones es el que posee un valor cercano .60, lo que indica

un mejor ajuste entre el modelo hipotético y las puntuaciones observadas (Hu y Bentler, 1999).

Los valores GFI y AGFI cercanos a 1.00 son indicadores de un buen ajuste (Jöreskog y Sörbom, 1993). De esta forma, el modelo empírico es el que más se acercaría al punto de corte. Por otro lado, el segundo modelo empírico con restricción evidencia un valor CFI más próximos a 1.00 con relación a los demás modelos. De esta forma, como lo sugieren Hu y Bentler (1999) los valores cercanos a .95 ya indican un buen ajuste con los datos.

Finalmente, los valores NFI y TLI encontrados en todos los modelos contrastados no se acercan o superan el valor de .95, lo que indicaría un ajuste marginalmente adecuado en los datos al modelo estructural. Esto puede deberse al tamaño de muestra. No obstante, el modelo empírico con restricciones es el que más se aproxima al punto de corte de .95 establecido (Hu y Bentler, 1999). Por lo tanto, para el presente estudio se ha considerado la estructura que propone el modelo empírico con restricciones el cual define cinco dimensiones que explican el autoconcepto como factor general (ver figura 3).

De esta forma se observaron coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach de .90 para la dimensión de autoconcepto académico, .78 para la dimensión de autoconcepto social, .83 para la dimensión de autoconcepto emocional, .80 para la dimensión de autoconcepto familiar y .80 para la dimensión de autoconcepto físico en la muestra de 247 estudiantes. Asimismo, el coeficiente alfa estratificado en las puntuaciones según la estructura planteada en la Escala de Autoconcepto Forma 5 fue de .89.

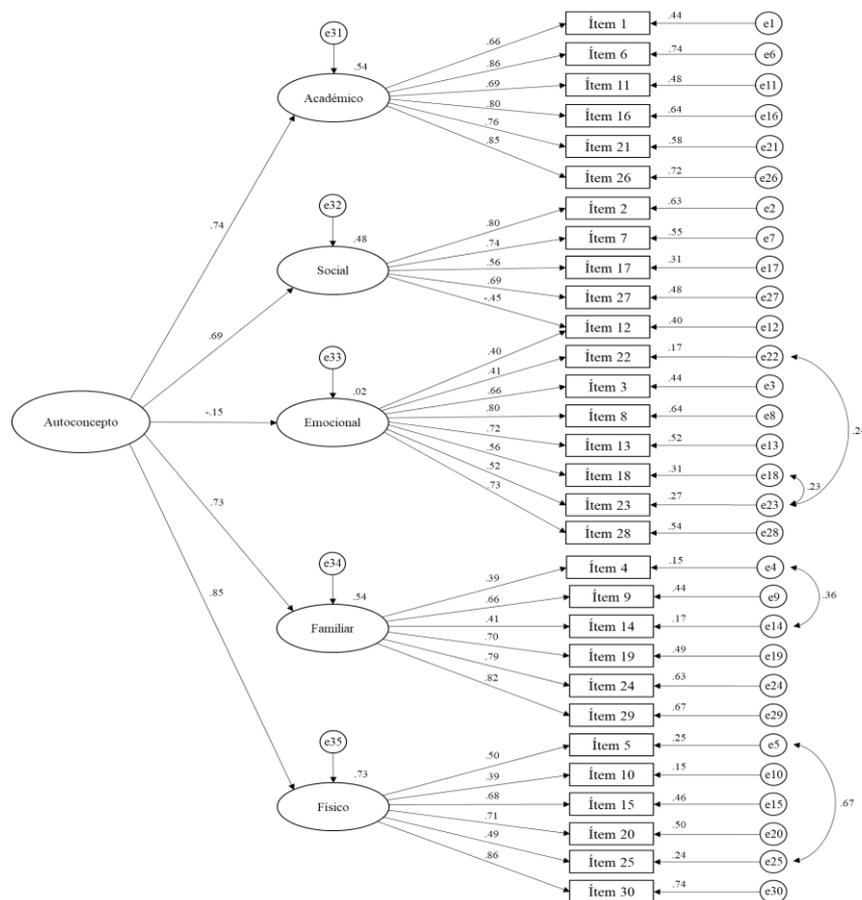


Figura 4: Modelo empírico con restricciones de la Escala de Autoconcepto Forma 5

Fuente: autora de la tesis

2.4 Procedimiento

- a. En la presente investigación, se procedió a desarrollar el marco teórico y comenzar a describir la realidad problemática del presente estudio.
- b. Se seleccionaron los instrumentos de recojo de datos, tomando en cuenta su buen nivel de consistencia interna.

- c. Los instrumentos fueron sometidos a revisión de personas expertas, quienes dieron sugerencias para mejorar la redacción, pertinencia y relevancia de los ítems.
- d. Se realizaron los permisos necesarios a la institución donde se realizó el estudio, para que, de esta manera, facilite el acceso a la muestra.
- e. Se empleó el método de consistencia interior con el coeficiente alfa. Por otra parte, dicha fiabilidad total de puntuaciones del instrumento se obtuvieron a través del estratificado coeficiente alfa (Cronbach et al. en 1965; en Feldt y Brennan en 1989; Osburn en el año 2000; aspecto metodológico conveniente para obtener fiabilidad de puntuaciones compuestas derivadas de la combinación de diversos puntajes en muchos subtest (Abad, Olea, Ponsoda y García en 2011).
- f. Análisis de ítems usando las correlaciones ítem – total del cuestionario.
- g. Realización del método de validez basado en estructura interior de un test, permitiendo ver dimensiones comunes inherentes al desempeño obtenido por varias mediciones o ítems (Hogan en 2004).
- h. La normalidad de los datos se obtuvo por el Kolgomorov Smirnov Lilliefors.
- i. Se utilizaron estadísticos no paramétricos como la correlación bivariada de Spearman.
- j. Se hallaron valores de coeficientes de correlación ajustados por atenuación. Este método hace la corrección de variables afectadas por la confiabilidad de puntajes que han salido de los instrumentos que midieron dichas variables. (Morales, 2007).
- k. El tamaño del efecto se calculó con la D de Cohen respecto a los coeficientes de relación, valorando así su magnitud. De este manera, valores por debajo de .20 “leve”, de .21 a .50 “moderado” y mayores a .79 “fuerte” (Cohen en 1988).
- l. Establecidas las relaciones, se realizó la descripción cualitativa de los resultados obtenidos.

2.5 Criterios éticos

- Confidencialidad de los datos: Se garantizó la confidencia de hallazgos junto con el anonimato, ya que no se solicitaron en las hojas de respuesta

asignadas a cada participante datos personales, y las respuestas sólo fueron unidades de análisis.

- Explicación de los objetivos de la investigación y consentimiento informado: Se utilizó un formato de consentimiento que fue informado y firmado por cada uno de los estudiantes participantes después que se informó el objetivo del estudio, así como de la participación voluntaria que implicaba.
- Se buscó información actualizada y variada respecto a las variables estudiadas.
- Se calibraron los instrumentos, acordes a la realidad de la muestra estudiada: Se consideró para ello el uso de test validados para la población del presente estudio, para asegurar que las inferencias realizadas en base a las puntuaciones de los instrumentos representen los constructos que se están evaluando, realizándose el ajuste estadístico de instrumentos y también el análisis factorial respectivo.

2.6 Técnicas de análisis estadístico

Los análisis estadísticos se desarrollaron mediante los programas Microsoft Excel 2019 y el programa IBM Statistical Package for the Social Sciences versión 26 (SPSS V. 26) y AMOS versión 24.

CAPÍTULO 3 RESULTADOS

El primer análisis que se realizó fue el de la bondad de ajuste a curva normal se realizó con la prueba de Kolmogorov-Smirnov por corrección de Lilliefors, encontrando que en casi todas las variables el nivel de significancia era menor a 05 ($p < .05$). De esta forma, dicha distribución de datos para ansiedad durante el examen, ansiedad ante la situación de examen, ansiedad ante los exámenes, autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto familiar y autoconcepto físico no provienen de poblaciones con distribución normal. Por lo tanto, para relacionar esas variables se prefiere hacer uso de estadísticos no paramétricos para el contraste de las hipótesis de la presente investigación, es decir la relación de los rangos o los números de orden de las puntuaciones de las variables (Siegel y Castellán, 1995).

Tabla 10

Análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors para los valores estudiados

Variables	Kolmogorov-Smirnov ^a	
	Estadístico	P
Ansiedad durante el examen	.108	<.001
Ansiedad ante la situación de examen	.092	<.001
Ansiedad ante los exámenes	.088	<.001
Autoconcepto académico	.071	.004
Autoconcepto social	.098	<.001
Autoconcepto emocional	.060	.030
Autoconcepto familiar	.131	<.001
Autoconcepto físico	.079	.001
Autoconcepto	.046	.200

n=247 ^a. Corrección de la significación de Lilliefors

Fuente: autora de la tesis

Contraste de la hipótesis general:

La hipótesis general de la presente investigación fue que existe relación entre la ansiedad frente a los exámenes y el autoconcepto en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima.

Tabla 11

Análisis de correlación entre las variables Ansiedad ante los exámenes y Autoconcepto.

			ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES IDASE	ESCALA DE AUTOCONCEPTO FORMA 5 AF-5
<i>Rho de Spearman</i>	ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES IDASE	Coefficiente de correlación	1,000	,019
		Sig. (bilateral)	.	,761
		N	247	247
	ESCALA DE AUTOCONCEPTO FORMA 5 AF-5	Coefficiente de correlación	,019	1,000
		Sig. (bilateral)	,761	.
		N	247	247

Fuente: autora de la tesis

Describiendo a tabla 11, se observan los resultados, encontrando que las variables de Autoconcepto y Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima no están relacionadas; ya que *Sig.* = .761 > .05; por ende, se acepta la hipótesis nula.

Contraste de las hipótesis específicas:

A continuación, se procede a analizar la posible relación entre las dimensiones de Autoconcepto y de Ansiedad ante los exámenes.

Tabla 12

Correlación de las dimensiones de las variables Autoconcepto y Ansiedad ante los exámenes

			Ansiedad durante el examen	Ansiedad ante situación de examen	AF-5: Académica	AF-5: Social	AF-5: Emocional	AF-5: Familiar	AF-5: Física
Rho de	Ansiedad	Coefficiente de correlación	1,000	,785**	-,320**	-,214*	-,483**	-,199*	-,221*
Spearman	durante el	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,001	,000	,002	,000
n	examen	N	247	247	247	247	247	247	247
	Ansiedad	Coefficiente de correlación	,785**	1,000	-,221*	-,134*	-,430**	-,151*	-,160*
	ante	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,036	,000	,018	,012
	situación	N	247	247	247	247	247	247	247
	de examen								
	AF-5:	Coefficiente de correlación	-,320**	-,221*	1,000	,400**	,094	,417**	,463**
	Académica	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,140	,000	,000
		N	247	247	247	247	247	247	247
	AF-5:	Coefficiente de correlación	-,214**	-,134*	,400**	1,000	,277*	,466**	,395**
	Social	Sig. (bilateral)	,001	,036	,000	.	,000	,000	,000
		N	247	247	247	247	247	247	247
	AF-5:	Coefficiente de correlación	-,483**	-,430**	,094	,277**	1,000	,185*	,064
	Emocional	Sig. (bilateral)	,000	,000	,140	,000	.	,003	,317
		N	247	247	247	247	247	247	247
	AF-5:	Coefficiente de correlación	-,199**	-,151*	,417**	,466**	,185**	1,000	,412**
	Familiar	Sig. (bilateral)	,002	,018	,000	,000	,003	.	,000
		N	247	247	247	247	247	247	247
	AF-5:	Coefficiente de correlación	-,221**	-,160*	,463**	,395**	,064	,412**	1,000
	Física	Sig. (bilateral)	,000	,012	,000	,000	,317	,000	.
		N	247	247	247	247	247	247	247

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: autora de la tesis

En la tabla 12 se observan los siguientes resultados: la dimensión Ansiedad durante el examen se relaciona con la dimensión Ansiedad ante la situación de examen; asimismo, Ansiedad durante el examen se relaciona con cada una de las dimensiones de Autoconcepto (académico, social, familiar, emocional y físico); esto debido a que, el *sig.* < .05 para todos los casos, llevando a rechazar la hipótesis nula; por ende, Ansiedad durante el examen se relaciona con el resto de las dimensiones. De la misma forma, Ansiedad durante el examen tiene una relación directa y altamente significativa con Ansiedad ante la situación de examen, con las dimensiones del Autoconcepto que son académico y emocional, la relación es inversa y altamente significativa; mientras que, con la dimensión social, familiar y física, la relación es inversa y medianamente significativa.

Observando la relación entre Ansiedad ante la situación de examen y todas las dimensiones de Autoconcepto, el *sig.* < .05 para todas las dimensiones; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que Ansiedad ante la situación de examen se relaciona con todas las dimensiones de Autoconcepto. Asimismo, Ansiedad ante la situación de examen se relaciona de manera inversa y altamente significativa con la dimensión emocional; mientras que, la relación con las dimensiones académica, social, familiar y física, la relación es inversa y medianamente significativa.

En el análisis de la dimensión de Autoconcepto académico, el *sig.* < .05; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, encontrando de que Autoconcepto académico se relaciona con los Autoconceptos social, familiar y físico, siendo esta relación directa y altamente significativa. Por otro lado, el *sig.* > .05 para la dimensión Autoconcepto emocional, llevando a aceptar la hipótesis nula; es decir, Autoconcepto académico no guarda relación con Autoconcepto emocional.

Realizando el análisis entre Autoconcepto social con Autoconcepto emocional, familiar y físico se encuentra un *sig.* < .05; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Se concluye a su vez que el Autoconcepto social, emocional, familiar y físico se relacionan; así como que el Autoconcepto social se relaciona de manera directa y altamente significativa con Autoconcepto familiar y físico; identificándose una relación es significativa y directa con Autoconcepto emocional.

Al relacionar Autoconcepto emocional con Autoconcepto familiar se encuentra un *sig.* < .05; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, encontrando que la relación de ambas dimensiones es directa y significativa. Por otra parte, el *sig.* > .05 para Autoconcepto emocional y Autoconcepto físico permite concluir que se acepta la hipótesis nula, es decir no existe relación entre ambas dimensiones.

Por último, el *sig.* < .05 para las dimensiones Autoconcepto familiar y Autoconcepto físico permite concluir que se rechaza la hipótesis nula, ya que ambas dimensiones se relacionan de forma directa y altamente significativa.

Análisis de las diferencias de los resultados, acorde al sexo de los participantes

Los datos hallados en el siguiente estudio fueron no paramétricos y ordinales; por lo tanto, se ha empleado la prueba de U-Mann Whitney.

Tabla 13

Rangos promedio y suma de rangos de las variables estudiadas.

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES IDASE	Masculino	126	105,27	13264,00
	Femenino	121	143,50	17364,00
	Total	247		
ESCALA DE AUTOCONCEPTO FORMA 5 AF-5	Masculino	126	116,15	14635,50
	Femenino	121	132,17	15992,50
	Total	247		
Primer factor IDASE: Ansiedad durante el examen	Masculino	126	105,89	13342,50
	Femenino	121	142,86	17285,50
	Total	247		
Segundo factor IDASE: Ansiedad ante la situación de examen	Masculino	126	105,01	13231,50
	Femenino	121	143,77	17396,50
	Total	247		
Dimensión AF-5: Académica	Masculino	126	116,35	14660,50
	Femenino	121	131,96	15967,50
	Total	247		
Dimensión AF-5: Social	Masculino	126	126,75	15970,50
	Femenino	121	121,14	14657,50
	Total	247		
Dimensión AF-5: Emocional	Masculino	126	147,33	18563,00
	Femenino	121	99,71	12065,00
	Total	247		
Dimensión AF-5: Familiar	Masculino	126	126,19	15900,00
	Femenino	121	121,72	14728,00
	Total	247		
Dimensión AF-5: Física	Masculino	126	135,61	17087,00
	Femenino	121	111,91	13541,00
	Total	247		

Fuente: autora de la tesis

Tabla 14

Pruebas U de Mann-Whitney de los datos obtenidos de la muestra en estudio

	IDASE	AF-5	Ansiedad durante el examen	Ansiedad ante la situación de examen	AF-5: Académica	AF-5: Social	AF-5: Emocional	AF-5: Familiar	AF-5: Física
U Mann-Whitney	5263,000	6634,500	5341,500	5230,500	6659,500	7276,500	4684,000	7347,00	6160,00
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,078	,000	,000	,086	,537	,000	,622	,009

a. Variable de agrupación: Sexo

Fuente: autora de la tesis

De acuerdo con los resultados mostrados en las tablas 13 y 14, se identifica el *sig.* < .05 para Ansiedad ante los exámenes; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, es decir, existen diferencias entre varones y mujeres respecto a la ansiedad que presentan frente a los exámenes, siendo las mujeres las que tienen mayor rango promedio de ansiedad ante los exámenes.

Respecto a la variable Autoconcepto se obtiene un *sig.* > .05, aceptándose con ello la hipótesis nula, es decir, no existen diferencias entre varones y mujeres respecto a la variable Autoconcepto.

Al realizar el análisis de las dimensiones de Ansiedad durante los exámenes, el *sig.* < .05 tanto para Ansiedad durante el examen y Ansiedad ante la situación de examen. Con ello, se rechaza la hipótesis nula, ya que existe diferencia entre varones y mujeres respecto al nivel de Ansiedad durante el examen y Ansiedad ante la situación de examen que experimentan, siendo las mujeres quienes experimentan mayor nivel de ansiedad en ambos casos.

En el análisis de las dimensiones de Autoconcepto, el *sig.* < .05 se presenta tanto para Autoconcepto emocional y Autoconcepto físico. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, y es que existe diferencia entre varones y mujeres respecto al nivel de Autoconcepto emocional y Autoconcepto físico que poseen, siendo los varones quienes tienden a presentar mayor nivel que las mujeres.

El *sig.* > .05 está presente tanto para Autoconcepto académico, Autoconcepto social y Autoconcepto familiar. Con ello, se acepta la hipótesis nula: no existe diferencia entre varones y mujeres respecto al nivel de Autoconcepto académico, Autoconcepto social y Autoconcepto familiar que poseen.

Frecuencia de los participantes, acorde a los niveles de las variables estudiadas y sus dimensiones

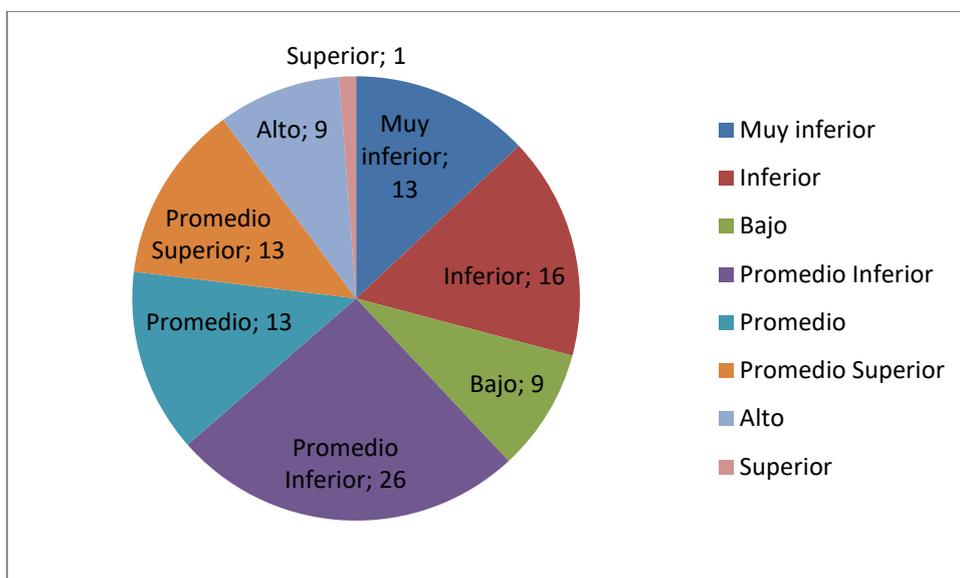


Figura 5. Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en el cuestionario de Ansiedad ante los exámenes.

Fuente: autora de la tesis

En la figura 5 se puede ver que, el 26% de las personas evaluadas se ubicaron en la categoría Promedio Inferior respecto al nivel de ansiedad ante los exámenes que experimentan. Las categorías Promedio y Promedio Superior respecto al nivel de ansiedad ante los exámenes experimentados, albergaron un 13% de las personas evaluadas respectivamente. El 9% de los evaluados obtuvo una categoría Alta respecto al nivel de ansiedad experimentada ante los exámenes y un 1% un nivel Superior. El 9% de los evaluados se ubicaron en una categoría Baja de ansiedad experimentada ante los exámenes, mientras que el 16% y el 13% se ubicaron en las categorías Inferior y Muy Inferior respectivamente.

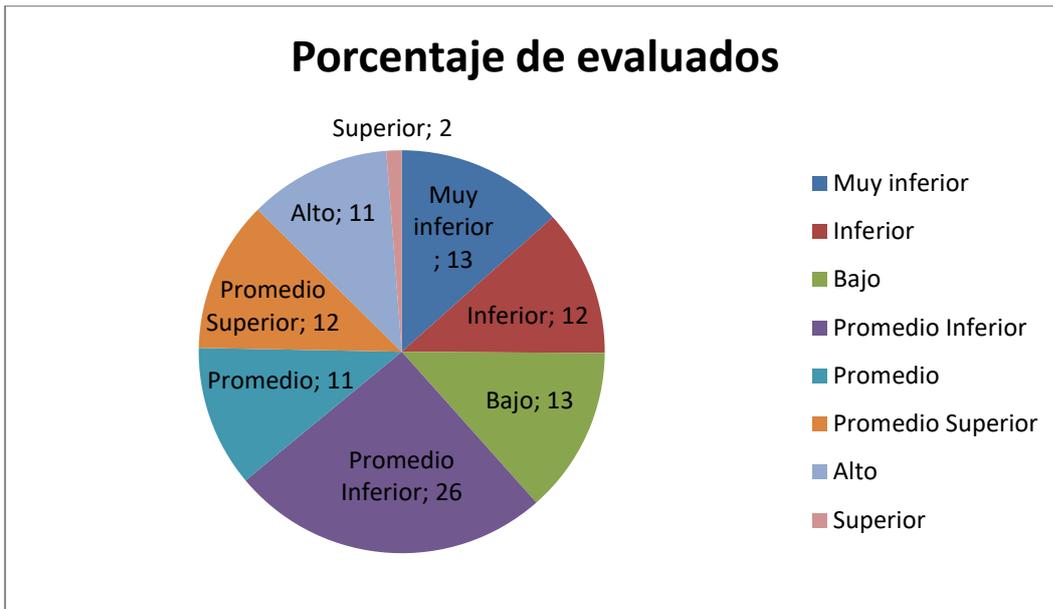


Figura 6. Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en el cuestionario de Autoconcepto.

Fuente: autora de la tesis

En la figura 6 se observa que, el 26% de las personas evaluadas se ubicaron en la categoría Promedio Inferior respecto al nivel de autoconcepto. Las categorías Muy Inferior y Bajo le correspondieron al 13% de los evaluados respectivamente con relación al Autoconcepto; así como, un 12% de los evaluados se colocó en la categoría Inferior. Otro 12% se ubicó en la categoría Promedio Superior y un 2% en Superior; mientras que un 11% en las categorías Alto y Promedio respectivamente.

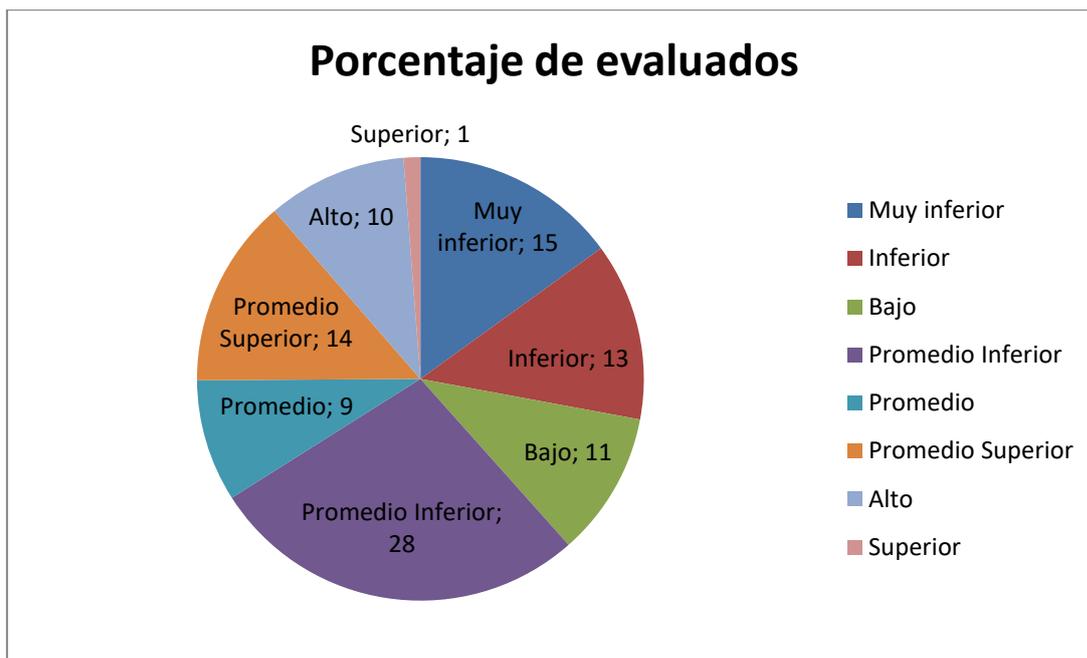


Figura 7. Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en la dimensión Ansiedad durante el examen.

Fuente: autora de la tesis

En la figura 7 se visualiza que, el 28% de los evaluados se ubicaron en la categoría Promedio Inferior respecto al nivel de ansiedad que experimentan durante los exámenes, mientras que el 15% se ubicaron en la categoría Muy Inferior. El 14% de personas evaluadas se ubicaron en la categoría Promedio Superior respecto al nivel de ansiedad experimentada durante los exámenes. El 13% de los evaluados obtuvo una categoría Inferior respecto al nivel de ansiedad experimentado durante el examen y un 11% en el nivel Bajo. El 10% de los evaluados se colocaron en una categoría Alta de ansiedad experimentada durante los exámenes y un 9% en la categoría Promedio.



Figura 8. Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en la dimensión Ansiedad ante la situación de examen.

Fuente: autora de la tesis

En la figura 8 se observa que, el 21% de las personas evaluadas se ubicaron en la categoría Promedio Inferior respecto al nivel de ansiedad ante la situación de examen que experimentan, mientras que un 21% lo hizo en la categoría Inferior. La categoría Promedio respecto al nivel de ansiedad ante la situación de examen le correspondió al 17% de evaluados. El 14% de los evaluados se colocó en la categoría Muy Inferior respecto al nivel de ansiedad experimentada ante la situación de examen, y al 9% de los examinados le correspondió la categoría Baja. El 11% se ubicó en la categoría Alta respecto al nivel de ansiedad experimentada ante la situación de examen, mientras que a ninguno de los evaluados le correspondió la categoría Superior.

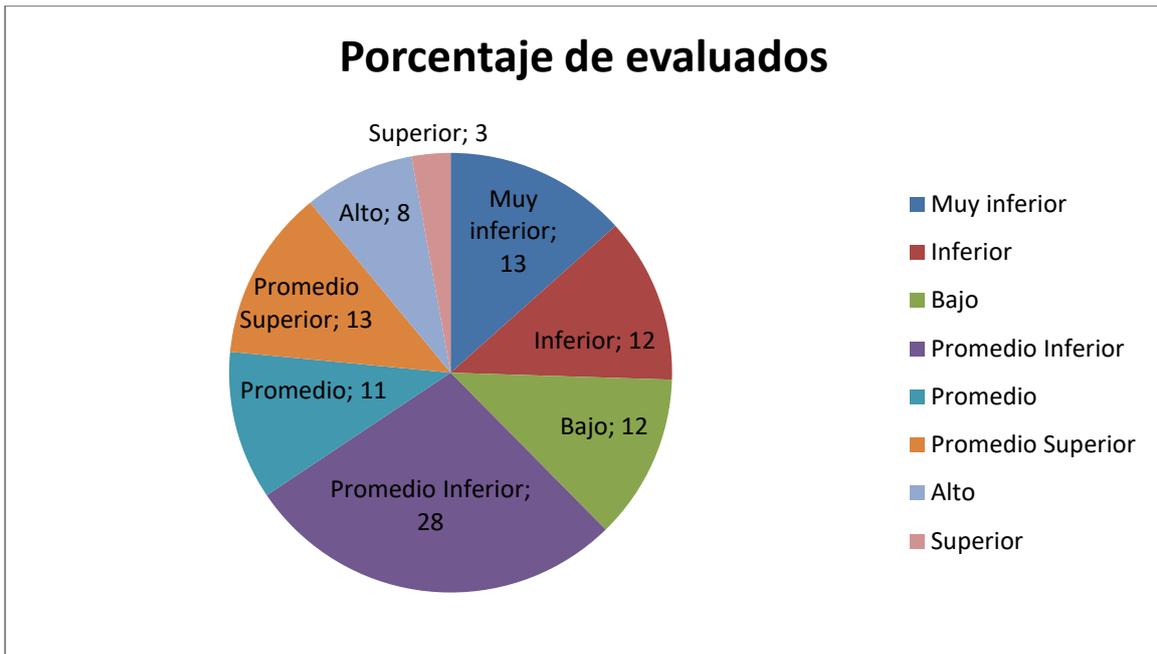


Figura 9. Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en la dimensión Autoconcepto académico.

Fuente: autora de la tesis

En la figura 9, se visualiza la dimensión autoconcepto académico, donde el 28% de los evaluados se ubicaron en la categoría Promedio Inferior, mientras que un 13% se ubicaron en la categoría Muy Inferior, un 12% en la categoría Inferior y otro 12% en la categoría Bajo. Por otro lado, el 13% de personas evaluadas se ubicaron en la categoría Promedio Superior respecto al autoconcepto académico, el 11% obtuvo una categoría Promedio, el 8% en la categoría Alta y el 3% la categoría Superior.

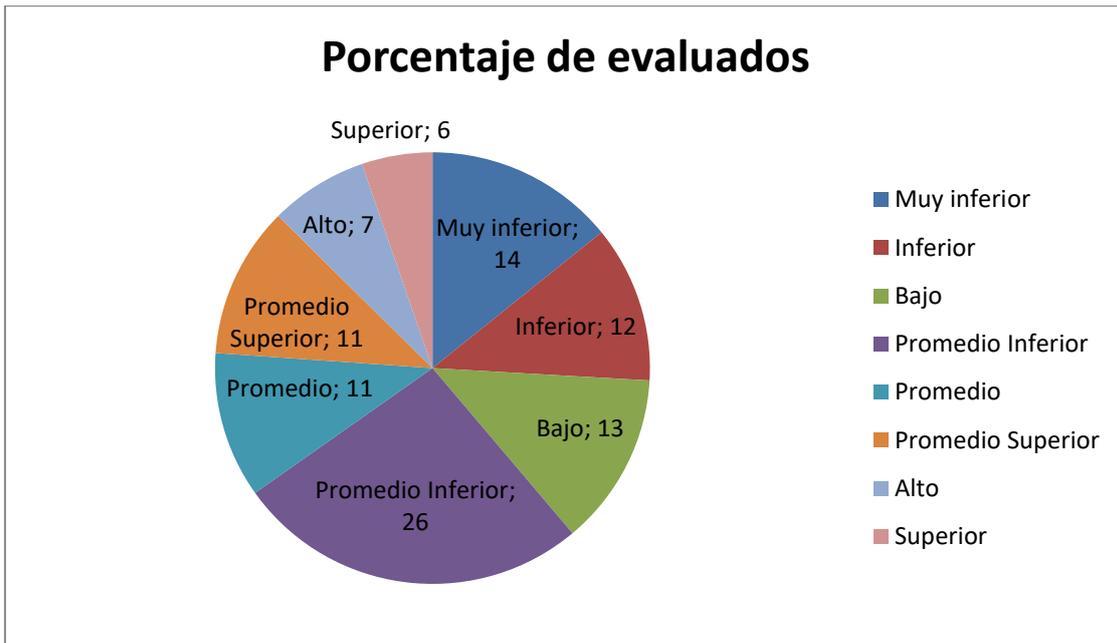


Figura 10. Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en la dimensión Autoconcepto social.

Fuente: autora de la tesis

En la figura 10 se observa que, con relación a la dimensión autoconcepto social, el 26% de los examinados se ubicaron en la categoría Promedio Inferior, un 14% se ubicaron en la categoría Muy Inferior, un 13% en la categoría Bajo y otro 12% en la categoría Inferior. Por su parte, el 11% de los evaluados se ubicaron en la categoría Promedio con relación al autoconcepto social, otros 11% obtuvo una categoría Promedio Superior, el 7% en la categoría Alta y el 6% la categoría Superior.

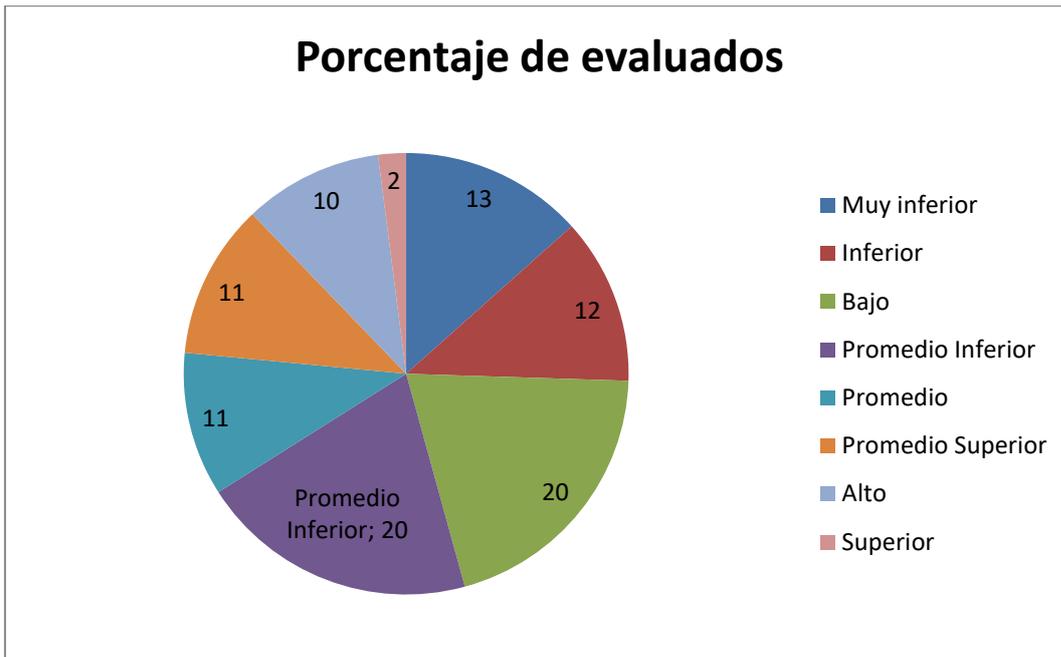


Figura 11. Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en la dimensión Autoconcepto emocional.

Fuente: autora de la tesis

En la figura 11 se puede apreciar que, con relación a la dimensión autoconcepto emocional, el 28% de los evaluados se ubicaron en la categoría Promedio Inferior, mientras que un 13% se ubicaron en la categoría Muy Inferior, un 12% en la categoría Inferior y otro 12% en la categoría Bajo. Por otro lado, el 13% de personas evaluadas se ubicaron en la categoría Promedio Superior respecto al autoconcepto académico, el 11% obtuvo una categoría Promedio, el 8% en la categoría Alta y el 3% la categoría Superior.

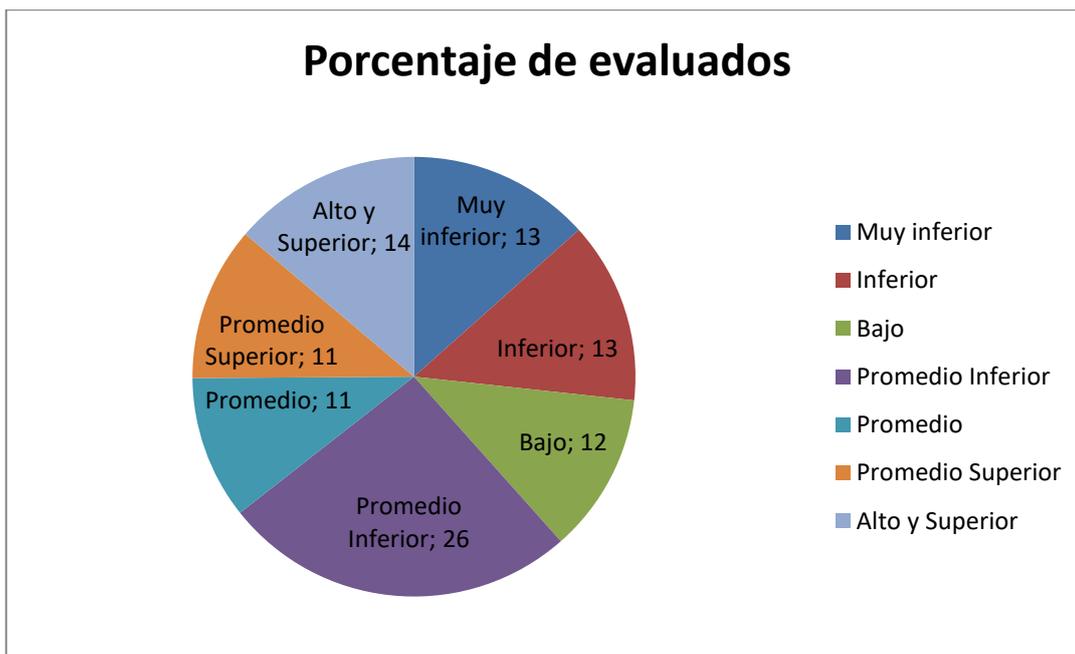


Figura 12. Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo con las categorías halladas en la dimensión Autoconcepto familiar.

Fuente: autora de la tesis

En la figura 12, respecto a la dimensión autoconcepto familiar, el 26% de los evaluados se ubicaron en la categoría Promedio Inferior, mientras que un 14% lo hizo en la categoría Alto y Superior respectivamente. A su vez, un 13% de los evaluados se ubicaron en la categoría Muy Inferior e Inferior respectivamente, para un 12% colocarse en la categoría Bajo. Por otro lado, el 11% de personas evaluadas se ubicaron en la categoría Promedio respecto al autoconcepto académico y otro 11% de evaluados en la categoría Promedio Superior.

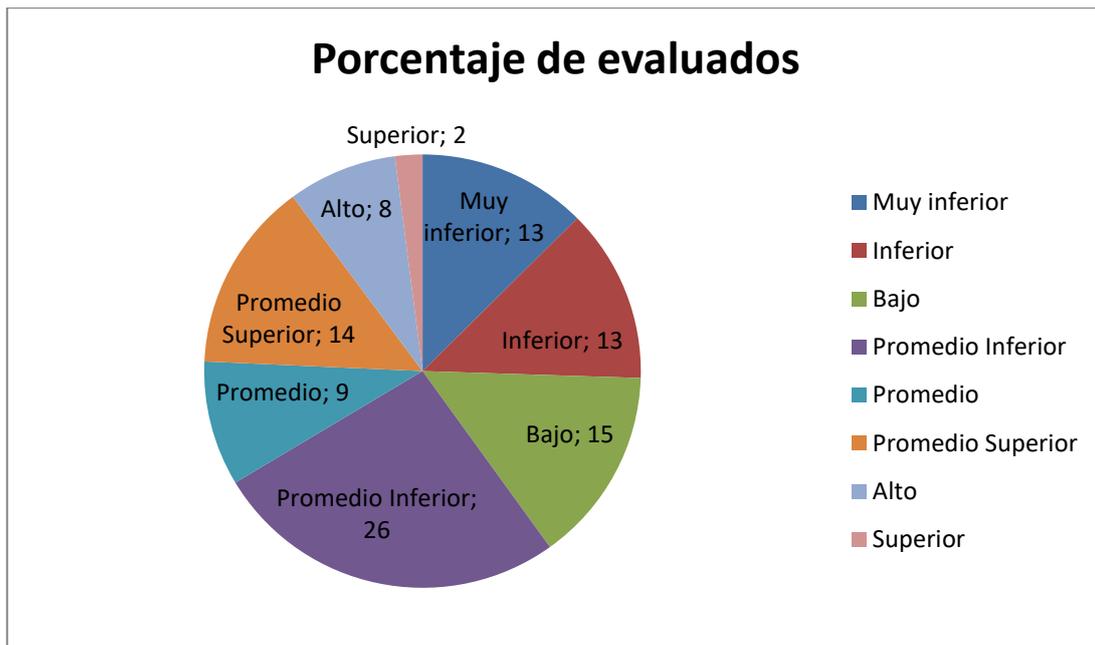


Figura 13. Porcentaje de los estudiantes evaluados de acuerdo a las categorías halladas en la dimensión Autoconcepto físico.

Fuente: autora de la tesis

En la figura 13 se visualiza que, con relación a la dimensión autoconcepto físico, el 26% de los evaluados se ubicaron en la categoría Promedio Inferior y el 15% en la categoría Bajo; mientras que un 14% se ubicaron en la categoría Promedio Superior. El 13% se colocó en la categoría Muy Inferior y otro 13% en la categoría Inferior. Por otro lado, el 9% de personas evaluadas se ubicaron en la categoría Promedio respecto al autoconcepto académico, el 8% obtuvo una categoría Alta y el 8% en la categoría Alta y el 2% la categoría Superior.

CAPÍTULO 4 DISCUSIÓN

Analizando los resultados hallados, tanto las variables Autoconcepto y reacciones ansiosas ante situaciones de examen no guardan relación en los educandos encuestados del instituto educativo superior de Lima estudiado, lo cual sugiere que la percepción general que tenga un estudiante de sí mismo no compromete o incide con la ansiedad que pueda experimentar ante los exámenes que pueda rendir. Los estudiantes pueden presentar un nivel de reacción ansiosa ante exámenes independientemente si tienen una adecuada concepción de sí mismos o no. Dichos hallazgos contrastan con lo encontrado por Maldonado, Cañón y Gantiva (2012), y Ávila-Toscano, Hoyos, Gonzales y Polo (2011) en colegios de nivel secundario en la ciudad de Bogotá, Colombia, y Bertoglia (2005) en estudiantes de nivel secundario en Chile, donde sí encontraron correlación para el concepto de sí mismo y las reacciones ansiosas ante exámenes, lo que sugiere que la percepción y manera en que los individuos se observan tiene una influencia en la ansiedad que experimentan frente a los exámenes. Se puede observar también el factor del desarrollo, pues al ser adolescentes las personas están en plena construcción de su identidad y se están encaminando hacia la vida universitaria posterior. Cuando las personas ya se encuentran realizando estudios superiores estarían con un concepto de sí mismos más afianzados, lo cual probablemente ya no incida en la ansiedad que experimenten en situaciones de evaluación (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

Por otra parte, el factor Ansiedad durante el examen sí ha tenido relación negativa y altamente relevante con las dimensiones Autoconcepto académico y

emocional; y relación inversa y significativa con dimensiones como Autoconcepto social, familiar y física. Esto lleva a concluir que, si los estudiantes del Instituto Superior de Lima donde se hizo la presente investigación presentan niveles bajos en su percepción sobre sus competencias académicas, sus emociones y el manejo de éstas, así como sobre sus relaciones sociales, familiares y sus aspectos físicos, entonces pueden experimentar niveles altos de ansiedad cuando están dando un examen en su centro de estudio. En relación a ello, los resultados obtenidos en un estudio realizado por Reyes (2003) en educandos de la Universidad San Marcos refuerzan en alguna medida estos hallazgos; pues dicho autor encontró lo siguiente: la ansiedad que experimentaban los estudiantes de dicha institución estaba acompañada por un alto nivel de emocionalidad, pues están presentes muchos factores emocionales que inciden en la ansiedad que experimentan.

El factor Ansiedad ante la situación de examen sí guardó relación negativa y altamente relevante con Autoconcepto emocional, y relación negativa y relevante con las dimensiones del Autoconcepto académica, social, familiar y física. El análisis que se desprende es similar al párrafo anterior, ya que un bajo nivel en la percepción que un estudiante tiene de sí mismo en sus habilidades académicas, sociales, su vida familiar y su aspecto físico va a incidir en que experimente elevados niveles respecto a la ansiedad frente a la inminencia de exámenes que va a rendir. Por su parte, es interesante observar que la percepción de su aspecto físico también incide en los niveles de ansiedad que experimente un estudiante del instituto donde se realizó la presente investigación, situación que lleva a considerar que no solo la percepción de sus habilidades académicas o su composición familiar o relaciones sociales estén implicadas.

En cuanto a cada una de las dimensiones del Autoconcepto, la dimensión académica relaciona directa y altamente significativa con las dimensiones familiar y física, mas no con el Autoconcepto emocional. Lo mismo pasa con la dimensión social, familiar y física, y es que todas se relacionan directamente entre sí, mas no guardan relación con la dimensión emocional, solo la dimensión familiar guarda relación con esta última. Esto lleva a inferir que la percepción que los estudiantes tienen de sus emociones y la forma cómo las manejan está relacionada con la percepción de su dinámica familiar, estando ambos aspectos ligados.

Por otro lado, en la presente investigación se ha encontrado que existe una diferencia entre varones y mujeres en las dimensiones del Autoconcepto emocional y físico, así como, en la Ansiedad ante la situación de examen y la Ansiedad durante la situación de examen. Analizando estos hallazgos, en la línea de estos resultados, Enriquez (1998) ya había encontrado en estudiantes de nivel secundario de Lima que las mujeres solían puntuar más alto que los varones en la variable de Ansiedad, mientras que los varones de educación secundaria puntuaban más alto en Autoconcepto. Esto lleva a pensar que, las mujeres pueden tener mayor demanda en su desempeño académico y ello se puede extender hasta la vida universitaria. Las investigaciones revisadas indicaron que no se tiene certeza acerca de la razón de que la tasa de reacción ansiosa sea mayor en el sexo femenino y se conoce muy poco sobre cuáles son los factores asociados, de riesgo y antecedentes. En ese sentido, Olivo (2012), señaló que las investigaciones desde la óptica de la psicología del desarrollo describen acontecimientos y cambios importantes durante la adolescencia que pueden tener impactos negativos cuando sobrepasan los recursos de afrontamiento con los que cuenta un adolescente, tales como una mayor exigencia académica. Asimismo, refiere que la aparición de mayores

cambios físicos que naturalmente promueven una mayor retroalimentación acerca del aspecto corporal y la atención sexual, pueden generar sentimientos de ansiedad o vergüenza con mayor predisposición en las mujeres. Así también, añade que los cambios sociales o la mayor valoración de la competencia social, el rechazo social, una mayor preocupación por estar en una relación de pareja o haber elegido la pareja indicada, en conjunto con cambios en las relaciones familiares que pueden conllevar a desencuentros y conflictos, tienden a ser más frecuentes y estresantes para las mujeres.

En base al análisis realizado en el párrafo anterior, resulta interesante comparar los hallazgos de esta investigación con lo encontrado por Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012) en Almería-España, donde evidenciaron que los estudiantes universitarios encuestados experimentaban niveles altos de ansiedad ante los exámenes, aunque estos niveles de ansiedad no repercutían necesariamente en su rendimiento académico. Estos hallazgos sugieren que la reacción de ansiedad ante exámenes está presente en diversos contextos socioculturales, no solo en el ámbito de educación básica, sino que sigue manifestándose en el nivel superior. En esa misma línea, es importante considerar el hallazgo de Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas y Martínez (2012) en estudiantes universitarios de la ciudad de Córdoba en Argentina, en el cual encontraron que los estudiantes que presentaban elevados niveles de ansiedad tenían pensamientos de autculpa y de rumiación focalizada, situación que tendría relación con lo encontrado en la presente investigación, donde los elevados niveles de ansiedad se relacionan negativamente con las dimensiones del Autoconcepto académico, emocional, social, familiar y físico, pues la autculpa incide negativamente en el autoconcepto.

En el presente estudio se encontró que la mitad de los estudiantes encuestados obtuvieron niveles promedio en ambas variables Autoconcepto y en Ansiedad ante los exámenes. En relación a ello, Amoretti (2017) y Cori y Becerra (2011) encontraron que la mitad de los estudiantes de colegios particulares de Lima donde realizaron sus estudios presentaban nivel promedio de ansiedad ante los exámenes. Por su parte, León, Peralta y Jaimes (2015) encontraron en estudiantes de un colegio privado de Lima que la mayoría puntuaba alto en autoconcepto. Ambos alcances nos llevan a reflexionar en cuanto a Ansiedad ante los exámenes que, tanto en el nivel secundario como superior, la mayoría de los estudiantes procurarían manejar los niveles de ansiedad experimentados ante los exámenes que puedan rendir.

Según Bausela (2005), la influencia de la ansiedad en los procesos de memorización, evocación y rendimiento intelectual se empezaron a estudiar desde la psicología experimental en la década de 1950 y concluyeron que el rendimiento está en función de la interacción que se produzca entre el nivel de ansiedad del sujeto y la naturaleza o dificultad de la tarea. Según el autor, la ansiedad ante los exámenes puede tener efectos fisiológicos y psicológicos como lograr recordar, ocurriendo una especie de bloqueo mental o la imposibilidad de recordar las respuestas pese a que estas se conozcan, sentirse aprehensivo, inquieto, enfadado o desvalido, pudiendo ocurrir que el estudiante evite afrontarlas como salida. Es así que la relevancia del presente estudio estuvo en que a nivel teórico los resultados de esta investigación se convirtieron en una fuente de información para aquellos investigadores interesados en conocer las implicancias, contribuyendo a su vez a nuevas investigaciones vinculadas al tema.

Considerando que el éxito de un estudiante en el ámbito educativo está asociado a la ejecución favorable de los exámenes que pueda rendir para los diversos cursos en los cuales se ha matriculado, Navas (1989) reportó que los niveles altos de ansiedad impiden y desorganizan la ejecución de la tarea, debido a una pérdida de la concentración, desatendiendo el individuo aspectos importantes de la tarea o examen. Por otra parte, Urquijo (2012) señaló que los individuos con bajos niveles en el autoconcepto tienden a desmerecer su talento, son influenciables, eluden situaciones que le provocan ansiedad y se frustran con mayor facilidad. Es por ello que, los resultados de la presente investigación contribuyen a todos los estudios implicados en el ámbito académico, pues al evidenciarse que determinadas dimensiones del Autoconcepto se relacionan con la Ansiedad ante la situación de examen y la Ansiedad durante el examen, contribuye a observar analítica y profundamente estos factores involucrados en el éxito académico de los estudiantes y de tener una perspectiva más amplia de los factores implicados en la resolución adecuada de los exámenes en el nivel de educación superior.

A nivel práctico, la información obtenida posibilitó entender a la ansiedad y sus implicancias en las diferentes dimensiones del autoconcepto de los estudiantes del instituto superior donde se realizó la investigación, y desarrollar a partir de ello planes de acción que faciliten una activación saludable de la misma en el estudiante que favorezca su adaptación en cambio de convertirla en generadora de inadecuación; a través del diseño, implementación y ejecución de proyectos orientados a desarrollar tanto intervenciones en alumnos que reportaron ansiedad frecuente, como acciones de tipo preventivas para el alumnado en general; ya que, en palabras de Wylie (1979, citado por Sebastián, 2012), el autoconcepto incluye las cogniciones y evaluaciones con relación a aspectos específicos del sí mismo,

la comprensión del sí mismo ideal, aparte de un sentido de valoración global, autoaceptación y autoestima general.

Una contribución adicional de la presente investigación fue la reflexión que invita a hacer a las autoridades del instituto donde se realizó la investigación, orientada a analizar la importancia de tomar en cuenta la variable ansiedad en el proceso de evaluar los saberes obtenidos por los estudiantes durante su formación académica, en donde dichos resultados de calificaciones pueden verse afectados por los niveles de ansiedad presentados, no revelando necesariamente sus verdaderos conocimientos.

Con relación a las limitaciones que se encontraron en el presente estudio tenemos las situaciones en que no se habían realizado muchas investigaciones con estas dos variables a nivel de educación superior en Perú; asimismo, no había una variedad de instrumentos para medir Ansiedad ante los exámenes y Autoconcepto, utilizando los que estaban disponibles, tenían un buen nivel de confiabilidad y fueran más recientes. A su vez, la cantidad poblacional pudo ser más amplia para la evaluación de la variable autoconcepto, pero se respondió al requerimiento de la institución.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

1. Las variables de Autoconcepto y Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima no se encuentran relacionadas.
2. En relación a los factores de la variable Ansiedad ante los exámenes, los datos encontrados reflejaron que ambos factores, es decir Ansiedad durante el examen y Ansiedad ante la situación de examen, se relacionan de manera directa y altamente significativa. Sin embargo, el factor Ansiedad durante el examen se relaciona de manera inversa y altamente significativa con las dimensiones de Autoconcepto académica y emocional, y de manera inversa y significativa con las dimensiones del Autoconcepto social, familiar y física. Así también, el factor Ansiedad ante la situación de examen se relaciona de manera inversa y altamente significativa con la dimensión emocional del Autoconcepto, y de manera inversa y significativa con las dimensiones del Autoconcepto académica, social, familiar y física. Por su parte, con respecto a la relación entre las dimensiones del Autoconcepto, se encontró que la dimensión académica se relaciona de manera directa y altamente significativa con las dimensiones familiar y física; sin embargo, no guarda relación con la emocional. La dimensión social guarda relación directa y altamente significativa con las dimensiones familiar y física, además de medianamente significativa con la emocional. La dimensión emocional solo

guarda relación directa y significativa con la dimensión familiar. La dimensión familiar guarda relación directa y altamente significativa con la dimensión física.

3. El 52% de los participantes obtuvieron niveles promedio en la variable Ansiedad ante los exámenes, un 10% obtuvieron niveles altos y un 38% obtuvieron niveles bajos.
4. Respecto a la variable Autoconcepto, el 49% de los estudiantes obtuvieron niveles promedio; mientras que un 13% obtuvieron niveles altos y un 38% niveles bajos.
5. Existen diferencias por sexo en el promedio de puntajes para los factores Ansiedad ante la situación de examen y Ansiedad durante el examen, siendo las estudiantes mujeres las que puntúan más alto que los varones.
6. No se obtuvieron diferencias de puntuación significativas entre varones y mujeres en la variable Autoconcepto.

RECOMENDACIONES

1. Se sugiere realizar investigaciones en distintos centros de educación superior y no solo a nivel de Lima, sino a nivel nacional, para comparar los resultados encontrados a nivel de las diferentes regiones del Perú y diseñar acciones de intervención, ofreciendo para ello un instrumento de amplio uso en nuevos contextos y nuevas realidades.
2. Desarrollar capacitaciones a los docentes orientados al fomento del clima emocional en el aula, la cual favorezca una motivación genuina frente al estudio por parte de los estudiantes.
3. Asimismo, promover en el nivel de educación superior capacitaciones para los docentes respecto al fomento de actitudes de afronte y empeño respecto a las evaluaciones, en lugar de fomentar temor y elevados niveles de ansiedad.
4. Se recomienda volver a realizar la misma evaluación los siguientes años con la finalidad de realizar un análisis comparativo y longitudinal en la misma población.
5. Realizar talleres con la finalidad de fortalecer el autoconcepto con impacto positivo sobre la autovaloración del alumno.
6. Proponer talleres que fomenten un manejo adecuado de la ansiedad frente a situación el examen para los estudiantes, que incluya un entrenamiento tanto en el momento de la realización de la prueba, como en la fase previa de preparación; así los estudiantes tendrán la

oportunidad de un entrenamiento antes de la situación de examen y durante la misma, lo cual podría minimizar los altos índices de ansiedad.

7. Se debe considerar que la mayoría de las investigaciones en el Perú estuvieron centradas en poblaciones escolares, no encontrándose una variedad de estudios en población de educación superior; por lo tanto, profundizar el estudio de las variables de ansiedad y autoconcepto sería de utilidad.
8. Se sugiere utilizar otras variables de estudio que se correlacionen con la ansiedad ante los exámenes, como hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje, motivación, hábito de postergación, etc., con la finalidad de identificar si se encuentran relacionadas con el autoconcepto y se pueden implementar planes de trabajo sostenidos en los diferentes niveles de educación, graduando las acciones de intervención de acuerdo con el desarrollo de los estudiantes objetivo y promoviendo la solución a problemas prácticos y cotidianos del comportamiento humano, optimizando el funcionamiento de los grupos de personas, fundamentalmente de un entorno como el educativo, que debe orientarse cada vez más a una formación integral del alumnado.
9. Finalmente, no puede dejar de mencionarse además de la importancia que adquiere el entorno educativo, el entorno familiar, al tornarse ambos espacios de contención de las ansiedades propias del proceso de desarrollo marcado por exigencias que surgen en la etapa que vive un adolescente o un adulto joven; así como, espacios promotores de autoconcepto, de integración, de sentido de pertenencia y de expectativas de vida; por lo que, se deben implementar planes de acción

desde las instituciones educativas que incorporen a los padres de familia, considerando estrategias que aseguren la llegada a ellos de las recomendaciones o acciones a desarrollar, desde una propuesta de trabajo integral e integradora.

REFERENCIAS

Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.

Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universidad Ricardo Palma.

Alarcón, A. (1999). *Estudio de la ansiedad estado en un grupo de alumnos varones y mujeres, en situación de examen pertenecientes al sistema de bachillerato y secundaria común* (tesis no publicada de Licenciatura). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.

Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27-44.
Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n2/REID2art2.pdf>

Alegre, A. (2013). Ansiedad ante los exámenes y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(1), 107-130. Recuperado de: <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/9/123>

Aliaga, J., Ponce, C., Bernaola, E. y Pecho, J. (2001). Características Psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante

Exámenes (IDASE). *Paradigmas. Revista Psicológica de Actualización Profesional*, 2(3 y 4) 11-29. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/320775162_Caracteristicas_Psicometricas_de_l_Inventario_de_Autoevaluacion_de_la_Ansiedad_ante_Examenes_IDASE

Álvarez, J., Aguilar, J. y 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(26), 333-354. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551017>

Álvarez, J., Carrión, J., Casanova, P., Rubio, R., Miras, F., Salvador, M. y Sicilia, M. (2008). *Programa autoaplicado para el control de la ansiedad ante los exámenes*. Recuperado de: <http://www.ual.es/Universidad/GabPrensa/controlexamenes/>

Amezcu, J. y Pichardo, C. (2005). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16(2), 207-214. Recuperado de: <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/7961/1/Diferencias%20de%20genero%20en%20autoconcepto%20en%20sujetos%20adolescentes.pdf>

Amoretti, T. (2017). *Ansiedad frente a exámenes y afrontamiento de estrés en adolescentes de un centro educativo de Villa El Salvador* (tesis para licenciatura). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú. Recuperado de:

<http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/364/1/AMORET TI%20TRUJILLO%2C%20TALIA%20MARGARITA.pdf>

Amparo, O. y Tomás, J. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 285-293. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/26610355_Analisis_Psicometrico_Confirmatorio_de_una_Medida_Multidimensional_del_Autoconcepto_en_Espanol

Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059.

Ávila-Toscano, J., Hoyos, S., González, D. y Cabrales, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 255-268. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552359004.pdf>

Bauermeister, J. J. (1989). Estrés de evaluación y reacciones de ansiedad ante la situación de examen. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 7(1), 69-88.

- Bauermeister, J. (1983). *Inventario de autoevaluación de ansiedad frente a exámenes: aspectos teóricos, descripción, validez y confiabilidad*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Bauermeister, J. J., Collazo, J. A., & Spielberger, C. D. (1983). The construction and validation of the Spanish Form of the Test Anxiety Inventory: Inventario de Auto-Evaluación Sobre Exámenes (IDASE). *Series in Clinical & Community Psychology: Stress & Anxiety*.
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553-558. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603117>
- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 4(1), 13-18. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/18/18>
- Bryce, E. (2003). *Autoconcepto y satisfacción familiar en escolares de nivel socioeconómico medio, alto y bajo de Lima Metropolitana, del 3er., 4to. y 5to. año de secundaria* (tesis no publicada para optar grado de maestro), Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Byrne, B. M. (2010). *Multivariate applications series. Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed.)*. Londres: Routledge Taylor & Francis Group.

- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of educational research*, 54(3), 427-456.
- Bustos, V., Oliver, A. y Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 690-697. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/188/18842573007.pdf>
- Cardona-Arias, J., Pérez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J. y Reyes, A. (2015) Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista Diversitas – Perspectiva en Psicología*, 11, 79-89. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v11n1/v11n1a06.pdf>
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2ª ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cronbach, L. J., Schönemann, P. y McKie, D. (1965). Theory Regarding Stratified-Parallel Tests. *Educational and Psychological Measurement*, XXV(2), 291–312.

Recuperado

de:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001316446502500201>

Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 2(1), 183-194. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>

Coopersmith S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman

Cori, C. y Becerra, Á. (2011). *Nivel de ansiedad ante los exámenes que presentan los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E.P. N° 70541 "Virgen de Fátima" de la ciudad de Juliaca*. Recuperado de: <http://papiros.upeu.edu.pe/bitstream/handle/123456789/35/Ed10Articulo.pdf?sequence=1>

De la Gándara, M. y Fuertes, J. (1999). *Angustia y ansiedad. Causas, síntomas y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

Domínguez, S., Villegas, G., Sotelo, N. y Sotelo, L. (2015). Propiedades psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) en universitarios de Lima. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 3(1), 15-21. Recuperado de: http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/A2_Propiedad_psicometricas_del_Inventario_de_Autoevaluacion.pdf

Enríquez, J. (1998). *Relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima* (tesis no publicada de Licenciatura). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.

Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS STATISTICS* (4ª ed.). London: Sage.

Feldt, L. S. y Brennan, R. L. (1989). Reliability. En R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (3ª ed.: pp. 105-146). New York: Macmillan.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v86n6/art10.pdf>

García, A. (2001). Desarrollo y validación de un cuestionario multidimensional de autoconcepto. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 11(1), 29-54. Recuperado de: http://www.aidep.org/03_ridep/R11/R112.pdf

García, J. y Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.

González-Vigil, T. (2008). *Relación entre percepción del apoyo parental a la autonomía e involucramiento parental con ansiedad en púberes* (tesis para licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/397/GONZALES_VIGIL_HERTENBERG_TANYA_RELACION_APOYO_PARENTAL.pdf?sequence=1

Goróstegui, M. (2004). *Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de E.G.B.* (tesis para Magíster). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/gorostegui_m/sources/gorostegui_m.pdf

Haquin, C., Larraguibel, M. y Cabezas, J. (2004). Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama. *Revista chilena de pediatría*, 75(5), 425-433. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062004000500003&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0370-41062004000500003

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: Mc Graw Hill.

- Hernández, J.M., Pozo, C. y Polo, A. (1994). *La ansiedad ante los exámenes. Un programa para su tratamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.
- Hernández-Pozo, M., Coronado, O., Araujo, V. y Cerezo, S. (2008). *Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación* (tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552008000100002&lng=es&nrm=iso
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. México: Mc Graw-Hill.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. [J. Núñez, trad.]. México D.F.: Editorial el Manual Moderno.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705519909540118>
- Huitt, W. (2004). *Autoconcepto y autoestima. Psicología de la Educación Interactiva*. Valdosta, U. S.: State University.

Hutcheson, G. y Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist*. London: Sage.

Instituto Nacional de Salud Mental (2008). Base de datos de instrumentos de evaluación de salud mental y psiquiatría. *Anales de Salud Mental*, 24(1), 1-94. Recuperado de: <http://www.inism.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/2010-ASM/files/res/downloads/book.pdf>

Izco, E. (2007). *Los adolescentes en la planificación de medios, segmentación y conocimiento del Target* (disertación de tesis doctoral). Universidad de Navarra, Pamplona, España. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2%20-%20los%20adolescentes%20como%20personas.pdf>

Jensen, L. A., & Arnett, J. J. (2012). Going global: New pathways for adolescents and emerging adults in a changing world. *Journal of Social Issues*, 68(3), 473-492.

Jöreskog, K.G. y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modelling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago: Scientific Software International.

L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo, Oikos-Tau*. Barcelona, España.

León, Y., A.; Peralta, R. y Jaimes, J. (2017). Autoconcepto y autocontrol en estudiantes del nivel secundario de instituciones privadas de Lima Sur, Lima,

Perú. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 10(2), 22-27. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5737/Autoconcepto%20y%20autocontrol%20en%20estudiantes%20del%20nivel%20secundario%20de%20instituciones%20privadas%20de%20Lima%20Sur.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lillo, J. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, (90), 57-71. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200005

Maldonado A., Cañón, L. y Gantiva C. (2012). *Relación entre autoconcepto y ansiedad infantil* (tesis para Especialización). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3166/adriana%20maldonado%20gonzalez.pdf?sequence=1>

Marsh, H. y Shavelson, R. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/261618629_Self-Concept_Its_Multifaceted_Hierarchical_Structure/download

Morales, P. (2007). *Correlación y Covarianza* (Documento Acrobat Reader). Recuperado de: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/correlacion.pdf>

- Morales, P. (2007). *Fiabilidad de los tests y escalas*. Recuperado de:
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/Fiabilidad.pdf>
- Moreno, P. (2013). *Aprender de la ansiedad: La sabiduría de las emociones*.
Madrid: Desclée de Brower, S. A.
- Murphy, K. R. y Davidshofer, C. O. (2005). *Psychological testing: Principles and applications* (6ª ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Musitu, G., García, F., Gutiérrez, M. (1991). *Test de Autoconcepto AFA, forma A*.
Madrid: TEA Ediciones.
- Navas, J. (1989). *Ansiedad en la toma de exámenes: algunas explicaciones cognoscitivas-conductuales*. Madrid: Edit. CEISA.
- Naranjo, M. (2006). El autoconcepto positivo: un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760116>
- Núñez, J., González-Pienda, J., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/146.pdf>

- Olivo, D. (2012). *Ansiedad y estilos parentales en un grupo de Adolescentes de Lima Metropolitana* (tesis de Licenciatura). Universidad Pontificia Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio//handle/123456789/4431>
- Osburn, HG (2000). Coeficiente alfa y coeficientes de fiabilidad de consistencia interna relacionados. *Métodos psicológicos*, 5(3), 343–355. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2001-17888-003>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia* (11ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Paris, S. G., & Cunningham, A. E. (1996). *Children becoming students*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 117–147).
- Peralta, F. y Sánchez, M. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(1), 95-120. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_7.pdf
- Pease, M.A.; Figallo, F. & Ysla, L. (2015). *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). *The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children*. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (p. 41–66). Yale University Press.

Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez-Rosas, J. y 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. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161011>

Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. Recuperado de: <http://openjournal.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/136>

Ramírez, M. (1995). *El autoconcepto de los niños del 6to. grado de primaria de la ciudad de Trujillo y baremación del Test de Autoconcepto forma A (AFA)* (tesis no publicada de licenciatura). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.

Read, M., Clark, R., Callahan, C. y Albaugh, S. (2009). Grade and Gender Differences in Gifted Students' Self-Concepts. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 340-367. Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1124&context=edpsychpapers>

Rengifo, R. (2019). *Ansiedad frente a exámenes en alumnos de primer ciclo y alumnos de quinto ciclo de la escuela de psicología en una universidad privada de Lima Metropolitana* (tesis para licenciatura). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú. Recuperado de: http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/5345/1/REN_GIFO_PR.pdf

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 Universidad Nacional Mayor de San Marcos* (tesis para optar título profesional). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/salud/reyes_t_y/t_completo.pdf

Ries, F., Castañeda, C., Campos, M. y Del Castillo, A. (2012). Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 12(2), 9-16. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v12n2/articulo01.pdf>

Rosario, P., Núñez, J., Salgado, A., González-Pienda, J., Valle, A., Joly, C. y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3523.pdf>

Ruiz, M., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.

Salum-Fares, A.; Aguilar, R. y Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272. Recuperado de: www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/26037/24512

Sánchez, R. (2012). *Las autoestimas múltiples: Dimensiones de la autovaloración*. México D. F.: Trillas.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2002). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Universidad Ricardo Palma Editorial Universitaria.

Santrock, J. (2003). *Psicología del desarrollo*. Madrid: McGraw-Hill.

Sebastián, V. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34. Recuperado de: <http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/filosofia/Phainomenon/2012/articulo%202.pdf>

Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1).

- Serrano, A. (2014). *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Recuperado de: <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11580/2014000000900.pdf>
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. México: Thomson.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46(3), 407-441. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543046003407>
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1995). *Estadística no paramétrica: aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Spielberger, Ch. (1980). *Tensión y ansiedad*. México D.F.: Harla.
- Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., Taylor, C. J., Algaze, B., & Anton, W. D. (1978). Examination stress and test anxiety. *Stress and anxiety*, 5, 167-191.
- Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto: programa de intervención para las habilidades socio-personales en alumnos de secundaria*. Madrid: CCS.

- Tabachnick, B. y Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper & Row.
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), 211-218.
Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v7n2/v7n2a10.pdf>
- Velásquez, M. (2001). *La ansiedad en estudiantes de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega en situaciones previas al rendimiento de exámenes académicos* (tesis no publicada de Licenciatura). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Véliz, A. L. (2010). Dimensiones del Autoconcepto en Estudiantes Chilenos: un Estudio Psicométrico (tesis para optar por el grado de doctorado), Universidad del País Vasco, Bizcaya, España. *Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do>*.
- Véliz, A. y Apodaca, P. (2012). Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Revista Eduactiva Hekademos*, 5(11), 47-58. Recuperado de: <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/11/05.pdf>
- Villasmil, J. (2010). *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de caso* (tesis doctoral).

Universidad de los Andes de Colombia, Mérida, Colombia. Recuperado de:
<http://www.human.ula.ve/doctoradoeducacion/documentos/anzola.pdf>

Viñas, R. y Caporrós, B. (2000). Afrontamiento del período de exámenes y sintomatología somática autoinformada en un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología*, 4(1). Recuperado de:
<https://psiquiatria.com/trabajos/629.pdf>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson.

ANEXOS

ANEXO A

INVENTARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA ANSIEDAD ANTE EXÁMENES (IDASE)

Apellidos y nombres.....

Edad.....Carrera.....Sexo.....

Lugar y fecha de nacimiento.....

INSTRUCCIONES

Lea cuidadosamente cada una de las siguientes oraciones y marque la letra (A, B, C, D) para indicar cómo se siente generalmente respecto a exámenes. No hay respuestas buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada oración, pero trate de marcar la respuesta que mejor describa lo que siente generalmente respecto a pruebas y exámenes.

A=Casi nunca B=Algunas veces C=Frecuentemente D=Casi siempre

N°	ITEMS	ALTERNATIVAS
01	Mientras contesto los exámenes finales me siento inquieto y perturbado.	
02	El pensar en la calificación que pueda obtener en un curso interfiere con mi trabajo en los exámenes.	
03	Me paraliza el miedo en los exámenes finales.	
04	Durante los exámenes pienso si alguna vez podré terminar mis estudios.	
05	Mientras más me esfuerzo en un examen, más me confundo.	
06	El pensar que pueda salir mal, interfiere con mi concentración en los exámenes.	

07	Me siento muy agitado mientras contesto un examen importante.	
08	Aun estando preparado(a) para un examen me siento angustiado por el mismo.	
09	Empiezo a sentirme muy inquieto justo antes de recibir el resultado de un examen.	
10	Durante los exámenes siento mucha tensión.	
11	Quisiera que los exámenes no me afectaran tanto.	
12	Durante los exámenes importantes me pongo tan tenso que siento malestar en mi estómago.	
13	Me parece que estoy en contra de mí mismo cuando contesto los exámenes.	
14	Me coge fuerte el pánico cuando rindo un examen importante.	
15	Si fuera a rendir un examen importante, me preocuparía muchísimo antes de hacerlo.	
16	Durante los exámenes pienso en las consecuencias que tendría al fracasar.	
17	Siento que el corazón me late muy rápidamente durante los exámenes muy importantes.	
18	Tan pronto como termino un examen, trato de no preocuparme más en él, pero no puedo.	
19	Durante el examen de un curso me pongo tan nervioso que se me olvidan datos que estoy seguro que sé.	

ANEXO B

Cuestionario de Autoconcepto Forma 5

Apellidos y nombres.....

Edad.....Carrera.....Sexo.....

Lugar y fecha de nacimiento.....

Instrucciones: ¿En qué medida crees que tienes estas características?

Desde 0 (nada) a 10 (totalmente)	
Preguntas	Puntaje (0-10)
1. Hago bien los trabajos escolares.	
2. Hago fácilmente amigos.	
3. Tengo miedo de algunas cosas.	
4. Soy muy criticado en casa.	
5. Me cuido físicamente.	
6. Mis profesores me consideran un buen trabajador.	
7. Soy una persona amigable.	
8. Muchas cosas me ponen nervioso.	
9. Me siento feliz en casa.	
10. Me buscan para realizar actividades deportivas.	
11. Trabajo mucho en clase.	
12. Es difícil para mí hacer amigos.	
13. Me asusto con facilidad. 68	
14. Mi familia está decepcionada de mí.	
15. Me considero elegante.	

16. Mis profesores me estiman.	
17. Soy una persona alegre.	
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.	
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.	
20.20. Me gusta como soy físicamente.	
21. Soy un buen estudiante.	
22. Me cuesta hablar con desconocidos.	
23. Me pongo muy nervioso cuando me pregunta el profesor.	
24. Mis padres me dan confianza.	
25. Soy bueno haciendo deporte.	
26. Mis profesores me consideran inteligente y trabajador.	
27. Tengo muchos amigos.	
28. Me siento nervioso.	
29. Me siento querido por mis padres.	
30. Soy una persona atractiva.	

ANEXO C:

Solicitud para realizar la investigación en un Instituto Superior de Lima

Viernes, 15 de noviembre de 2019.

Estimado Mg. José Andrés Oblitas Tejada,

Secretario Académico del Instituto De Emprendedores.

Por medio del presente expongo mi interés en realizar durante el mes de noviembre 2019 una investigación en el marco de mi tesis para la obtención del grado de magister sobre la relación que existe entre la ansiedad ante los exámenes y el autoconcepto en estudiantes de un instituto de educación superior privado de Lima Metropolitana, siendo necesario para el proceso de evaluación de dichas variables, la aplicación de dos tests psicológicos.

El objetivo central de mi tesis es poder explorar en estudiantes de educación superior el posible impacto negativo de la ansiedad ante los exámenes en las dimensiones del autoconcepto académico, social, familiar, emocional y físico, ya que se considera a esta población un grupo de riesgo para la ansiedad por ser en su mayoría adolescentes o adultos jóvenes, etapas en donde se adquiere la mayoría de edad además de la autonomía y se consolidan los proyectos de vida, viéndose expuestos a permanentes exigencias sociales, académicas y hasta a un elevado estrés.

Por todo ello y con la finalidad de aportar datos para nuestra Institución que contribuyan a la elaboración de programas de entrenamiento para el manejo de la ansiedad en situaciones de examen y la promoción de capacitaciones al personal educativo sobre estrategias y políticas de aula que trasciendan la idea de la educación como un fin en sí mismo, solicito por favor a su despacho la autorización para realizar la aplicación anónima de estos dos instrumentos (con una duración de 30 minutos por total) que exploran la ansiedad ante los exámenes y el autoconcepto en los alumnos con matrícula activa del Instituto De Emprendedores, de las diferentes carreras y que cursan el primer periodo académico (ciclo), la misma que contará con una autorización firmada por los alumnos antes de ser evaluados, así como con todos los criterios éticos exigidos, que incluyen que en el proceso de elaboración del informe de investigación, se guardará en todo momento la privacidad necesaria para salvaguardar la identidad de los evaluados.

Agradeciendo de antemano la atención a la presente, me despido de usted quedando a disposición.

Atentamente,


Karin Milagro Domínguez Ayesta



ANEXO D

Correo de solicitud al personal docente para acceso a la muestra



Andres Oblitas Tejada <aoblitas@usil.edu.pe>

Vie 22/11/2019 16:12

Para: Lideres de Programa IE

CC: Karin Dominguez Ayesta; Janet Valencia Garcia

Estimados

Nuestra Jefe de Atención al Alumno, está realizando un estudio cuyos resultados nos ayudarán a seguir mejorando nuestra oferta educativa.

En ese sentido, durante la próxima semana ella los visitará en sus clases para realizar un encuesta.

Gracias por el tiempo y las facilidades que le brinden.

Saludos

Andrés Oblitas

ANEXO E

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

N°	DIMENSIONES/ Ítems	N° DE PREGUNTA	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
			1		2		2		
	FACTOR 1: Ansiedad durante el examen		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.	Mientras contesto los exámenes finales me siento inquieto y perturbado.	2	x		x		x		
2.	El pensar en la calificación que pueda obtener en un curso interfiere con mi trabajo en los exámenes.	3	x		x		x		Trabajo por desenvolvimiento
3.	Me paraliza el miedo en los exámenes finales.	4	x		x		x		
4.	Durante los exámenes pienso si alguna vez podré terminar mis estudios.	5	x		x		x		
5.	Mientras más me esfuerzo en un examen, más me confundo.	6	x		x		x		
6.	El pensar que puede salir mal, interfiere con mi concentración en los exámenes.	7	x		x		x		
7.	Me siento muy agitado mientras contesto un examen importante.	8	x		x		x		
8.	Aun estando preparado para un examen me siento angustiado por el mismo.	9	x		x		x		
9.	Durante los exámenes siento mucha tensión.	11	x		x		x		
10.	Durante los exámenes importantes me pongo tan tenso que siento malestar en mi estómago.	13	x			x	x		
11.	Me parece que estoy en contra de mí mismo cuando contesto los exámenes.	14	x		x			x	
12.	Me coge fuerte el pánico cuando rindo un examen importante.	15	x		x		x		

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

NOTA: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

13.	Siento que el corazón me late muy rápidamente durante los exámenes muy importantes.	18	x		x		x		
14.	Durante el examen de un curso me pongo tan nervioso que se me olvida datos que estoy seguro que sé.	20							Se me olvidaN
	FACTOR 2: Ansiedad ante la situación de examen.		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
15.	Empiezo a sentirme muy inquieto justo antes de recibir el resultado de un examen.	10	x		x		x		
16.	Quisiera que los exámenes no me afectaran tanto.	12	x		x		x		
17.	Si fuera un examen importante, me preocuparía muchísimo antes de hacerlo.	16	x		x			x	
18.	Durante los exámenes pienso en las consecuencias que tendría al fracasar.	17	x		x		x		
19.	Tan pronto como termino un examen, trato de no preocuparme más en él, pero no puedo.	19	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez evaluador: Agostini Saravia, Luciana Daniela

D.N.I.:_45189274

Especialidad del evaluador: Psicología educativa

19 de noviembre de 2019

Firma del evaluador: Luciana Daniela Agostini Saravia

ANEXO F

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

N°	DIMENSIONES/ Ítems	N° DE PREGUNTA	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
			3		2		4		
	FACTOR 1: Ansiedad durante el examen		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.	Mientras contesto los exámenes finales me siento inquieto y perturbado.	2	✓		✓		✓		
2.	El pensar en la calificación que pueda obtener en un curso interfiere con mi trabajo en los exámenes.	3	✓		✓		✓		No comprendo del todo la segunda parte del ítem: "Interfiere con mi trabajo en los exámenes" Interfiere con la concentración en el examen? Que significa "trabajo en los exámenes"?
3.	Me paraliza el miedo en los exámenes finales.	4	✓		✓		✓		
4.	Durante los exámenes pienso si alguna vez podré terminar mis estudios.	5	✓		✓		✓		Normalmente si tus respuestas son alternativas de frecuencia no deberías tener frecuencia en tu ítem: Sugerencia "Durante los exámenes pienso si podré terminar mis estudios"
5.	Mientras más me esfuerzo en un examen, más me confundo.	6	✓		✓		✓		
6.	El pensar que puede salir mal, interfiere con mi concentración en los exámenes.	7	✓		✓				El pensar que puedo
7.	Me siento muy agitado mientras contesto un examen importante.	8	✓		✓				Esta palabra es difícil de interpretar. Puede causar confusión Sugerencia Me siento nervioso mientras contesto ...
8.	Aun estando preparado para un examen me siento angustiado por el mismo.	9	✓		✓		✓		

³ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

⁴ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

NOTA: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

9.	Durante los exámenes siento mucha tensión.	11	✓		✓		✓		
10.	Durante los exámenes importantes me pongo tan tenso que siento malestar en mi estómago.	13	✓		✓				Creo que "los" esta demás Durante exámenes importantes, me pongo tan tenso que sento mal...
11.	Me parece que estoy en contra de mí mismo cuando contesto los exámenes.	14	✓		✓		✓		
12.	Me coge fuerte el pánico cuando rindo un examen importante.	15	✓		✓				Entro en Pánico en un examen importante
13.	Siento que el corazón me late muy rápidamente durante los exámenes muy importantes.	18	✓		✓				El corazón me late rápidamente.
14.	Durante el examen de un curso me pongo tan nervioso que se me olvida datos que estoy seguro que sé.	20	✓		✓		✓		
	FACTOR 2: Ansiedad ante la situación de examen.			SI	NO	SI	NO	SI	NO
15.	Empiezo a sentirme muy inquieto justo antes de recibir el resultado de un examen.	10	✓		✓		✓		
16.	Quisiera que los exámenes no me afectaran tanto.	12	✓		✓				Desearía que los exámenes...
17.	Si fuera un examen importante, me preocuparía muchísimo antes de hacerlo.	16	✓		✓				Creo que hay un problema de traducción aquí? Si tuviera un examen importante.....
18.	Durante los exámenes pienso en las consecuencias que tendría al fracasar.	17	✓		✓			✓	
19.	Tan pronto como termino un examen, trato de no preocuparme más en él, pero no puedo.	19	✓		✓			✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): La mayor parte de los ítems se comprenden bien, pero hay que pulir la traducción por una que facilite su lectura e interpretación.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [X] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez evaluador: Manrique Millones, Denisse

D.N.I: 40976699

Especialidad del evaluador: Psicóloga educativa

19 de noviembre del 2017

Firma del evaluador: _____

ANEXO G

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

N°	DIMENSIONES/ Ítems	N° DE PREGUNTA	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
			5		2		6		
	FACTOR 1: Ansiedad durante el examen		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
20.	Mientras contesto los exámenes finales me siento inquieto y perturbado.	2	X		X		X		
21.	El pensar en la calificación que pueda obtener en un curso interfiere con mi trabajo en los exámenes.	3	X		X			X	En vez de trabajo, mencionar si es que resolverlos
22.	Me paraliza el miedo en los exámenes finales.	4	X		X		X		
23.	Durante los exámenes pienso si alguna vez podré terminar mis estudios.	5	X		X		X		
24.	Mientras más me esfuerzo en un examen, más me confundo.	6	X		X		X		
25.	El pensar que puede salir mal, interfiere con mi concentración en los exámenes.	7	X		X		X		
26.	Me siento muy agitado mientras contesto un examen importante.	8	X		X		X		
27.	Aun estando preparado para un examen me siento angustiado por el mismo.	9	X		X		X		
28.	Durante los exámenes siento mucha tensión.	11	X		X		X		
29.	Durante los exámenes importantes me pongo tan tenso que siento malestar en mi estómago.	13	X		X		X		
30.	Me parece que estoy en contra de mí mismo cuando contesto los exámenes.	14	X		X			X	

⁵ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

⁶ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

NOTA: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

31.	Me coge fuerte el pánico cuando rindo un examen importante.	15	x		x		x		
32.	Siento que el corazón me late muy rápidamente durante los exámenes muy importantes.	18	x		x		x		
33.	Durante el examen de un curso me pongo tan nervioso que se me olvida datos que estoy seguro que sé.	20	x		x		X		
	FACTOR 2: Ansiedad ante la situación de examen.		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
34.	Empiezo a sentirme muy inquieto justo antes de recibir el resultado de un examen.	10	x		x		X		
35.	Quisiera que los exámenes no me afectaran tanto.	12	x		x		X		
36.	Si fuera un examen importante, me preocuparía muchísimo antes de hacerlo.	16	x		x		x		
37.	Durante los exámenes pienso en las consecuencias que tendría al fracasar.	17	x		x		x		
38.	Tan pronto como termino un examen, trato de no preocuparme más en él, pero no puedo.	19	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez evaluador: Denegri Orderique, Nadia Lucía

D.N.I: 43989636

Especialidad del evaluador: Psicología

19 de noviembre del 2019

Firma del evaluador: Nadia Lucía Denegri Orderique

DIMENSIONES/ ítems		Nº	1		2		2	
FACTOR I: Ansiedad durante el examen			SI	NO	SI	NO	SI	NO
1.	Mientras contesto los exámenes finales me siento inquieto y perturbado.	2	✓		✓		✓	
2.	El pensar en la calificación que pueda obtener en un curso interfiere con mi ^{desempeño} trabajo en los exámenes.	3	✓		✓			✗
3.	Me <u>paraliza</u> el miedo en los exámenes finales.	4	✓		✓			✗ ¿paraliza como?
4.	Durante los exámenes pienso si alguna vez podré terminar mis estudios.	5		✗		✗		✗
5.	Mientras más me esfuerzo en un examen, más me confundo.	6	✓		✓		✓	
6.	El pensar <u>que puede salir mal</u> interfiere con mi concentración en los exámenes.	7						✗ ¿qué puede salir mal?
7.	Me siento muy agitado mientras contesto un examen importante.	8	✓		✓		✓	
8.	Aun estando preparado para un examen me siento angustiado por el mismo.	9	✓		✓		✓	
9.	Durante los exámenes siento mucha tensión.	11	✓		✓			✗ ¿tensión muscular?
10.	Durante los exámenes importantes me pongo tan tenso que siento malestar en mi estómago.	13	✓		✓		✓	
11.	Me parece que estoy en contra de mí mismo cuando contesto los exámenes.	14						✗ no entiendo
12.	Me coge fuerte el pánico cuando rindo un examen importante.	15						✗ mejorar redacción
13.	Siento que el corazón me late <u>muy</u> rápidamente durante los exámenes <u>muy</u> importantes.	18	✓		✓			✗
14.	Durante el examen de un curso me pongo tan nervioso que se me olvida datos que estoy seguro que sé.	20	✓		✓		✓	

¿no es lo mismo?

FACTOR 2: Ansiedad ante la situación de examen.		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
15.	Empiezo a sentirme muy inquieto justo antes de recibir el resultado de un examen.	✓		✓			X	mejor emoción cognitivamente
16.	Quisiera que los exámenes no me afectaran tanto.		X		X		X	
17.	Si fuera un examen importante, me preocuparía muchísimo antes de hacerlo.		X		X			
18.	Durante los exámenes pienso en las consecuencias que tendría frustrar reprobárselo al	✓		✓			X	
19.	Tan pronto como termino un examen, trato de no preocuparme más en él, pero no puedo.	✓		✓			X	mejor redacción

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [X] No aplicable []
 Apellidos y nombres del juez evaluador: De Olazola Parodi, Andrea D.N.I: 43864237
 Especialidad del evaluador: Psicología clínica
 Firma del evaluador: Andrea Olazola 21 de noviembre del 2019

ANEXO H

CONSENTIMIENTO INFORMADO			
LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES Y EL AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADO DE LIMA METROPOLITANA			
Ratifico que me ha sido leída la información sobre el estudio mencionado, he tenido la oportunidad de preguntar sobre este y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado; asimismo, la evaluadora ha reiterado que los datos que proporcione son confidenciales, y si yo lo deseo, se me pueden facilitar los resultados de este. Por tal razón, consiento voluntariamente participar en este estudio y entiendo que tengo el derecho de retirarme en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera.			
N°	CARRERA	CICLO	FIRMA
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			