



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**ANSIEDAD ANTE EXÁMENES Y AUTOEFICACIA
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE
LA CIUDAD DE LIMA**

PRESENTADA POR
GIANINA KAROLAY ACOSTA BERNA

ASESOR
FERNANDO ANTONIO LAMAS DELGADO

TESIS

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA

LIMA – PERÚ

2022



CC BY-NC-ND

Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada

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**

**ANSIEDAD ANTE EXÁMENES Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA CIUDAD DE LIMA**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA**

**PRESENTADA POR:
GIANINA KAROLAY ACOSTA BERNA**

**ASESOR:
DR. FERNANDO ANTONIO LAMAS DELGADO
ORCID: 0000-0001-6025-8415**

**LIMA, PERÚ
2022**

DEDICATORIA

A mis adorados padres y hermana, por el amor, esfuerzo y apoyo que me otorgaron a lo largo de toda mi carrera y por ser ellos esa gran motivación que me alienta a seguir adelante y alcanzar mis metas.

A la universidad que me formó académicamente y a los docentes que me brindaron los conocimientos necesarios para llevar a cabo esta tesis de investigación.

A mi asesor por orientarme, guiarme y motivarme durante todo el proceso de realización de la tesis.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA.....	i
DEDICATORIA.....	ii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vi
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
RESUMEN DEL REPORTE DE SIMILITUD	ix
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	13
1.1. Bases Teóricas	13
1.1.1 Ansiedad.....	13
1.1.2 Ansiedad ante exámenes	14
1.1.3 Modelo Dual de la Ansiedad ante exámenes.....	17
1.1.4 Factores relacionados a la ansiedad ante exámenes	18
El rasgo de ansiedad del individuo	18
Factores relacionados con el ambiente.....	18
La importancia de la prueba.	19
1.1.5 Impacto de la ansiedad ante exámenes en el ámbito académico.....	19
1.1.6 Autoeficacia	20
1.1.7 Teoría Social Cognitiva.....	21
1.1.8 Fuentes de la Autoeficacia.....	22
Logros de ejecución.	22
Experiencia vicaria.	22
Persuasión verbal.....	23

Respuestas fisiológicas.....	23
1.1.9 Autoeficacia académica.....	24
1.1.10. Impacto de la autoeficacia en el ámbito académico.....	25
1.2. Evidencias Empíricas.....	26
1.2.1. Evidencias nacionales.....	26
1.2.2. Evidencias internacionales.....	28
1.3. Planteamiento del problema.....	31
1.3.1. Formulación del problema.....	33
1.4. Objetivos de la investigación.....	33
1.4.1. Objetivo General.....	33
1.4.2. Objetivos Específicos.....	34
1.5. Hipótesis de la investigación.....	34
1.5.1. Formulación de las hipótesis de investigación.....	34
Hipótesis General.....	34
Hipótesis Específicas.....	34
1.5.2. Variables de estudio.....	35
Ansiedad ante exámenes.....	35
Factor ansiedad durante el examen.....	35
Factor ansiedad ante la situación de examen.....	35
Autoeficacia académica.....	36
1.5.3. Definición operacional de las variables.....	36
Ansiedad ante exámenes.....	36
Factor ansiedad durante el examen.....	36
Factor ansiedad ante la situación de examen.....	36
Autoeficacia académica.....	36

CAPÍTULO II: MÉTODO.....	38
2.1. Tipo y diseño de investigación	38
2.2. Participantes	38
2.3. Medición.....	40
2.3.1. Ficha Sociodemográfica	40
2.3.2. Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) ..	40
2.3.3. Escala de Autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA).....	43
2.4. Procedimiento	45
2.5. Aspectos éticos	46
2.6. Análisis de los datos	46
CAPÍTULO III: RESULTADOS	48
3.1. Análisis descriptivos.....	48
3.2. Análisis de normalidad	49
3.3. Análisis de correlación	49
3.4. Análisis de comparación	51
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	57
CONCLUSIONES.....	76
RECOMENDACIONES	78
REFERENCIAS.....	80
ANEXO A	11
ANEXO B	11
ANEXO C	12
ANEXO D	13
ANEXO E	15

ANEXO F 17

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Definición operacional de las variables Ansiedad ante exámenes y Autoeficacia académica</i>	37
Tabla 2 <i>Estadísticos Descriptivos de las variables Ansiedad ante exámenes y Autoeficacia académica</i>	48
Tabla 3 <i>Prueba de normalidad de la Ansiedad ante exámenes y la Autoeficacia académica</i>	49
Tabla 4 <i>Correlación entre la Ansiedad ante exámenes y la Autoeficacia académica</i>	50
Tabla 5 <i>Correlación entre los factores de la Ansiedad ante exámenes y la Autoeficacia académica</i>	51
Tabla 6 <i>Diferencias en la Ansiedad ante exámenes y Autoeficacia académica, de acuerdo al género</i>	52
Tabla 7 <i>Diferencias en la Ansiedad ante exámenes y Autoeficacia académica, de acuerdo al tipo de universidad</i>	54
Tabla 8 <i>Diferencias en la variable Ansiedad ante exámenes, de acuerdo al ciclo de estudio</i>	54
Tabla 9 <i>Diferencias en la variable Autoeficacia académica, de acuerdo al ciclo de estudio</i>	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 10 <i>Diferencias en la variable Autoeficacia académica, de acuerdo al ciclo de estudio</i>	¡Error!
Marcador no definido.	
Tabla 11 <i>Diferencias en la variable Ansiedad ante exámenes, según el tiempo de preparación</i>	55

RESUMEN

En el ámbito universitario, la ansiedad ante exámenes puede influir negativamente en el desempeño del estudiante en las evaluaciones y, por el contrario, la autoeficacia académica se relaciona con una mayor confianza en las propias capacidades para conseguir éxitos académicos. El objetivo principal de esta investigación fue analizar la relación entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima. El diseño utilizado fue de tipo correlacional simple y la muestra estuvo conformada por 396 estudiantes, entre ellos 74.2% eran mujeres y 25.8% varones, quienes cursaban del primero al duodécimo ciclo de la carrera de psicología en diferentes universidades de la ciudad de Lima. Los instrumentos empleados fueron el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). En cuanto a los resultados, se encontró que existe una correlación negativa entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica, así como también entre los factores Ansiedad ante la situación de examen y Ansiedad durante el examen, con la autoeficacia académica. Por otro lado, se identificaron diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes de acuerdo al género y ciclo de estudio, y en la autoeficacia académica según el género y tiempo de preparación para rendir un examen. Se concluye que ambas variables de estudio generan un impacto en el ámbito universitario y que las creencias sobre las propias capacidades, influyen en el estado emocional que el estudiante manifieste en situaciones de evaluación.

Palabras clave: Ansiedad ante exámenes, autoeficacia académica, estudiantes universitarios, correlación.

ABSTRACT

In the university setting, test anxiety can have a negative influence on student performance in assessments and, conversely, academic self-efficacy is related to greater confidence in one's abilities to achieve academic success. The main objective of this research was to analyze the relationship between test anxiety and academic self-efficacy in psychology students in the city of Lima. The design used was of the simple correlational type and the sample consisted of 396 students, among them 74.2% were women and 25.8% men, who were studying from the first to the twelfth cycle of the psychology degree at different universities in the city of Lima. The instruments used were the Test Anxiety Self-Assessment Inventory (IDASE) and the Specific Perceived Self-Efficacy Scale for Academic Situations (EAPESA). Regarding the results, it was found that there is a negative correlation between anxiety before exams and academic self-efficacy, as well as between the factors Anxiety before the exam situation and Anxiety during the exam, with academic self-efficacy. On the other hand, significant differences were identified in test anxiety according to gender and study cycle, and in academic self-efficacy according to gender and preparation time to take an exam. It is concluded that both study variables generate an impact in the university environment and that beliefs about one's own abilities influence the emotional state that the student manifests in evaluation situations.

Keywords: Test anxiety, academic self-efficacy, university students, correlation.

RESUMEN DEL REPORTE DE SIMILITUD

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

REPORTE_PLAN DE TESIS - GIANINA AC
OSTA.docx

AUTOR

GIANINA ACOSTA

RECUENTO DE PALABRAS

24063 Words

RECUENTO DE CARACTERES

141326 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

108 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

1.6MB

FECHA DE ENTREGA

Jan 23, 2023 2:26 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Jan 23, 2023 2:28 PM GMT-5

● 13% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 12% Base de datos de Internet
- 3% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de Crossref
- Base de datos de contenido publicado de Crossref
- 9% Base de datos de trabajos entregados

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)



INTRODUCCIÓN

Actualmente, debido a la pandemia por la COVID-19, muchas universidades han tenido que adaptar el sistema de enseñanza-aprendizaje a la modalidad virtual, lo cual motivó que tanto los profesores como los alumnos tengan que modificar una serie de procesos educativos y aprendan a utilizar nuevos recursos tecnológicos con el fin de continuar con la formación educativa (Espinosa et al., 2020). La etapa universitaria, se caracteriza porque los estudiantes poseen un mayor nivel de autonomía en el cumplimiento de tareas académicas, y esto se acentúa más tomando en cuenta la educación a distancia, asimismo, los universitarios deben hacer frente a diferentes demandas y alcanzar metas durante todo el proceso (González-Benito et al., 2021). En la actualidad las evaluaciones académicas en el Perú, se consideran un desafío para la educación universitaria, los cuales tienen el fin de formar profesionales que cuenten con los conocimientos y recursos necesarios para desenvolverse en un mercado laboral cada vez más exigente (Carranza et al., 2017).

La ansiedad ante exámenes, es una reacción emocional que cuando se experimenta en niveles elevados puede convertirse en un problema de salud mental, el cual es experimentado por una gran cantidad de universitarios cuando tienen que responder a situaciones en las que sus habilidades son puestas a prueba (Sairitupac et al., 2020). Es por ello que esta variable puede influir negativamente en el bienestar emocional y el desempeño académico de los estudiantes (Francisquelo y Furlan, 2016). Por otro lado, la autoeficacia académica puede considerarse una variable positiva, puesto que se conceptualiza como el conjunto de juicios valorativos sobre las propias competencias para realizar exitosamente tareas académicas (Hernández, 2018). La autoeficacia académica hace posible que las personas tengan una mayor confianza en sus capacidades y adquieran un mayor control sobre su propia conducta,

para poder planificar y ejecutar acciones, que les permitan alcanzar diferentes objetivos en el ámbito académico (Pillado y Almagiá, 2019).

Esta investigación tuvo como finalidad analizar la relación entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de Lima, debido a las consecuencias que ejerce cada una de estas variables en la población universitaria. Por ello, mediante este estudio, se darán a conocer ciertas características de los estudiantes de psicología de Lima, de tal manera que esta información pueda ser utilizada para impulsar la construcción de programas preventivos, que tengan como propósito enseñar estrategias para reducir la ansiedad ante situaciones de examen y desarrollar las creencias de autoeficacia, de modo que los universitarios puedan responder exitosamente a las demandas de su entorno.

La presente tesis de Licenciatura, está compuesta por cuatro capítulos, en el primero se explica el marco teórico, el cual incluye las definiciones, teorías, factores y consecuencias de cada variable de estudio, luego se exponen las evidencias empíricas tanto nacionales como internacionales, para después profundizar en la realidad problemática, formular el problema, indicar los alcances y posibles supuestos de la investigación. En el segundo capítulo, se detallan el tipo y diseño empleado en este estudio, así como la muestra y sus características, se explican los aspectos psicométricos de los instrumentos utilizados, después se explican el procedimiento de recopilación de datos y los programas estadísticos empleados. En el siguiente capítulo, se comunican los hallazgos de esta investigación, relacionándolos con la pregunta y propósitos de la investigación. Finalmente, en el último capítulo, se analizan e interpretan los hallazgos encontrados, contrastándolos con el marco teórico y los hallazgos de otras investigaciones, además se exponen las conclusiones, se dan a conocer las limitaciones y sugerencias correspondientes.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Bases Teóricas

1.1.1 Ansiedad

La ansiedad es uno de los estados emocionales más primitivos y propios del individuo, debido a que garantiza la supervivencia de la humanidad, facilitando la identificación y anticipación a situaciones amenazantes a través de la realización de conductas que cumplen la función ya sea de evitar, escapar, neutralizar, controlar y/o enfrentar la situación potencialmente peligrosa (Perales y Cancio, 2017). La ansiedad puede entenderse como una emoción que cumple la función de alerta y da pie a una activación fisiológica en el organismo, la cual se encuentra dentro del plano afectivo, ya que hace referencia a un estado propio del sujeto que se manifiesta como una respuesta de anticipación, direccionada al futuro, frente a un peligro real o imaginario (Furlan et al., 2015).

En cuanto a la ansiedad normal, esta se define como un estado emocional vivenciado por todos alguna vez en la vida, puesto que cumple la función de impulsar al individuo a dar lo mejor de sí mismo, para poder crecer, superarse y dar solución a los diferentes problemas de la vida, de tal manera que se logre una mejor adaptación al entorno (Díaz y De la Iglesia, 2019). Por otra parte, la ansiedad patológica presenta un carácter de intensidad y persistencia en los síntomas, caracterizándose por niveles elevados de ansiedad y por manifestarse de manera no congruente con el nivel de peligro real que representa el estímulo aversivo, esto hace que el individuo se encuentre en un estado de alerta todo el tiempo y experimente malestar emocional, lo cual afecta su rendimiento e influye en la generación de conductas de evitación e inhibición, así como en la aparición de

bloqueos de pensamiento y pensamientos negativos, los cuales solo refuerzan y aumentan la ansiedad que se presenta (Perales y Cancio, 2017).

1.1.2 Ansiedad ante exámenes

Para Nabarro y Ilizarbe (2020) el hecho que los estudiantes perciban los exámenes como estímulos amenazantes está relacionado con el miedo a equivocarse, fracasar o posiblemente desaprobado la prueba. Asimismo, como el examen no es una actividad donde el resultado de la evaluación pueda obtenerse al instante, es más probable que se experimenten altos niveles de incertidumbre por los resultados (Díaz, 2021). Sin embargo, la ansiedad que se experimenta en situaciones de evaluación puede acarrear dos efectos, uno de tipo positivo cuando aumenta los niveles de motivación y contribuye a un mayor rendimiento académico, y otro de tipo negativo cuando genera malestar emocional (Díaz, 2021).

Spielberger y Vagg (1995) conceptualizan la ansiedad ante exámenes, como un rasgo situacional específico, un patrón más o menos estable para reaccionar con ansiedad, de modo más intenso y recurrente que lo normal en contextos de examen. Asimismo, cuando esta variable se presenta en niveles muy elevados, no solo influye negativamente en el desempeño académico, sino que repercute en la salud mental del individuo (Torrecillas y Segura, 2017).

Los exámenes pueden percibirse como una amenaza, ya sea porque la evaluación haya sido programada, es decir, se cuente con tiempo suficiente para la preparación o se de en el mismo momento, ya que en ambos casos se manifiestan síntomas de ansiedad antes, durante y después de la evaluación (Domínguez-Lara, 2018). Folkman y Lazarus (1985) citado en Heredia et al. (2008) sostienen que el hacer frente a una situación de examen, puede explicarse a través de cuatro fases: anticipatoria, confrontativa, espera y resultados.

La primera fase se ubica en la situación antes del examen, aquí el estudiante experimenta preocupación por la proximidad de la evaluación e incertidumbre por los resultados del examen, por lo tanto, centra más su atención en cómo prepararse para tal evento y analiza la forma más efectiva de regular los estados emocionales negativos que son producto de los pensamientos negativos (Domínguez-Lara, 2018). En la fase de confrontación, el individuo ya se encuentra en el momento de rendir el examen, aquí el componente fisiológico y emocional de la ansiedad se eleva y alcanza su más alto nivel, mientras que, en los primeros momentos de desarrollo de la prueba, el componente cognitivo se mantiene más estable (Heredia et al., 2008).

Posteriormente en la fase de espera, el individuo ya terminó de desarrollar la prueba y se encuentra a la espera del resultado, aquí se disminuye la incertidumbre sobre la naturaleza del examen, aunque el miedo y el temor por la calificación de la prueba aún se mantienen presentes (Heredia et al., 2008). Por último, en la fase de resultados, la preocupación por las calificaciones disminuye, puesto que ya se comunicaron los resultados obtenidos; sin embargo, la ansiedad aún puede experimentarse si es que el resultado de la prueba no ha sido el esperado, lo que puede provocar efectos negativos, sobre todo cuando el estudiante dispuso un gran tiempo en el estudio o dejó de lado otras actividades para dedicarse en su preparación (Domínguez-Lara y Sánchez-Carreño, 2017).

La teoría del valor de control de las emociones de logro de Pekrun explica que la ansiedad está determinada por la interacción de dos factores, evaluaciones de valor y control, referente a un contexto específico como es la situación de examen, el primer factor se relaciona con la evaluación sobre la importancia subjetiva que el estudiante le atribuye a las actividades de logro, los resultados y al

deseo de alcanzar metas, el segundo factor incluye las percepciones o creencias sobre la propia competencia para manejar dichas actividades de logro y sus correspondientes resultados (Brandmo et al., 2019; Krispenz et al., 2019).

Escolar-Llamazares y Serrano-Pintado (2014) diferencian dos tipos de ansiedad ante exámenes, que se pueden presentar en dos clases de estudiantes, la primera es la ansiedad racional, la cual se describe como la ansiedad que tienen una razón real para ocurrir, ya que se presenta generalmente en estudiantes sin habilidades de estudio, que han tenido poca preparación para rendir la evaluación y cuentan con escasas estrategias de autocontrol y, por otro lado, está la ansiedad irracional, la cual no tiene un fundamento real para ocurrir, puesto que aparece en estudiantes que presentan los conocimientos y competencias necesarias para rendir un examen; sin embargo, dicha reacción podría explicarse por otros factores predisponentes, como la presencia de pensamientos intrusivos, relacionados al miedo a tener un mal desempeño en el examen y la desconfianza en las propias capacidades.

Existen diferencias respecto a cómo los estudiantes varones y mujeres interpretan y responden a los contextos de examen (Torrano-Martínez et al., 2017). Asayesh et al. (2016) explican que la aceptación del rol de género y las expectativas sociales, inciden en el hecho que las mujeres perciban la ansiedad como un rasgo femenino y que la acepten como tal, mientras que los varones adoptan actitudes defensivas contra la ansiedad y la perciben como una amenaza a la masculinidad. Por ese motivo, las mujeres se consideran más emocionales que los varones y a su vez tienden a expresar las emociones como el miedo y la ansiedad con un alto nivel de intensidad y sin limitaciones (Kurt et al., 2014).

Domínguez-Lara et al. (2016) sostienen que el ciclo académico, puede influir en la ansiedad que se experimenta en situaciones de examen, puesto que mientras mayor sea el ciclo de estudio, también sube el nivel de complejidad y dificultad de las materias, al igual que sus correspondientes exámenes.

1.1.3 Modelo Dual de la Ansiedad ante exámenes

De acuerdo al modelo dual de la ansiedad ante exámenes, dicha variable está compuesta por dos componentes uno de carácter afectivo llamado emocionalidad y otro de carácter cognitivo denominado preocupación. (Liebert & Morris, 1967; Spielberger, 2010).

La emocionalidad se conceptualiza como la percepción de uno mismo sobre las reacciones autonómicas (excitación fisiológica) provocadas por el estrés evaluativo (Ayalp & Özdemir, 2016; Domínguez-Lara, 2016). Lo anterior está relacionado con sentimientos de preocupación, tensión, displacer y reacciones producidas por la activación del sistema nervioso autónomo, de modo que niveles elevados de emocionalidad pueden producir que el estudiante experimente reacciones fisiológicas como aceleración del ritmo cardiaco, dolores de cabeza, sudoración, tensión muscular y otros efectos (Freire et al., 2019).

El segundo componente es la preocupación, el cual se refiere a las preocupaciones cognitivas sobre las consecuencias del fracaso (Liebert & Morris, 1967), también se relaciona con la presencia de pensamientos negativos sobre las consecuencias de no cubrir con las expectativas personales y/o sociales (Domínguez-Lara, 2016). La preocupación esta relaciona con mantener la atención en pensamientos irrelevantes para la tarea, los cuales están referidos a la probabilidad de fracasar en el examen y sobre las habilidades de los otros en relación a las de uno mismo (Furlan, 2006), lo cual lleva a la manifestación de

autoafirmaciones negativas y despectivas relacionadas con el fracaso (Ayalp & Özdemir, 2016). No obstante, la preocupación se puede reducir si el sujeto presenta pensamientos positivos respecto a sus capacidades para rendir exitosamente en la evaluación (Nabarro y Ilizarbe, 2020).

Altos niveles de emocionalidad, pueden obstruir la función de la memoria, provocando que al individuo le cueste trabajo recuperar la información estudiada y conduce a errores en la realización del examen (Freire et al., 2019; Spielberger & Vagg ,1995). En cambio, la preocupación afecta la capacidad atencional del estudiante, lo que trae como consecuencia que no se pueda fijar la atención en una tarea específica y el sujeto se centre en los pensamientos y emociones negativas que presenta, reduciendo así su rendimiento académico (Hamzah et al., 2018).

1.1.4 Factores relacionados a la ansiedad ante exámenes

Bausela (2005) expone la presencia de tres factores que determinan la manifestación de ansiedad en contextos de evaluación.

El rasgo de ansiedad del individuo. Constituye una tendencia o patrón estable para presentar un carácter moderadamente vulnerable a la ansiedad, de modo que, según el rasgo de ansiedad, se puede clasificar a los individuos en varias categorías, que va desde aquellos que experimentan bajos grados de ansiedad hasta los que manifiestan elevados niveles de ansiedad (Bausela, 2005).

Factores relacionados con el ambiente. Este apartado, incluye factores que se encuentran en el contexto de la evaluación, los cuales pueden variar el nivel de intensidad con el que se experimenta la ansiedad ante exámenes, entre estos factores se encuentran, el hecho de tomar el examen en una nueva aula, la apariencia y la percepción que se tiene de los evaluadores, la forma en cómo los

evaluadores dan las instrucciones antes de la prueba, el tiempo disponible para rendir el examen, el ruido y la temperatura del ambiente (Bausela, 2005).

La importancia de la prueba. Este factor hace alusión al grado de importancia que el estudiante le atribuye al examen, por tal motivo, existen diferencias si se toma un examen rutinario o un examen parcial, ya que cuanto mayor valor e importancia tenga la prueba para el estudiante, el nivel de ansiedad será más elevado (Bausela, 2005; Sairitupac et al., 2020).

1.1.5 Impacto de la ansiedad ante exámenes en el ámbito académico

En primera instancia, la ansiedad ante los exámenes puede impedir el desarrollo exitoso de las evaluaciones académicas por parte de los estudiantes (Ávila-Toscano et al., 2018). Además, el presentar ansiedad de manera intensa y recurrente en contextos de evaluación, puede dañar la percepción que tengan los estudiantes sobre los diferentes exámenes, la universidad, los profesores e incluso sobre la importancia de aprender, lo cual obstruye el proceso de aprendizaje de conocimientos, que es la base para la formación académica (Furlan et al., 2015).

Cuando se experimentan elevados grados de ansiedad, se puede ver afectado el nivel de desempeño académico del estudiante, puesto que la presencia de pensamientos de carácter negativo, no le permiten al estudiante mantener la atención focalizada en la tarea (Sairitupac et al., 2020). Manchado y Hervías (2021) hicieron una investigación en estudiantes de psicología y educación, en la cual reportaron que la ansiedad ante exámenes mantenía una asociación inversa con el desempeño académico. Por otra parte, una alta ansiedad ante exámenes se asocia con una baja autoestima y un pobre concepto de uno mismo, lo cual produce la presencia de sentimientos de incompetencia y desmotivación, así como afectaciones al bienestar emocional del individuo (Nabarro y Ilizarbe, 2020).

Piemontesi et al. (2012) afirman que entre los diversos modelos teóricos que abordan la asociación entre la ansiedad ante exámenes y el desempeño académico, se encuentra el modelo de la reducción de la eficiencia, el cual propone que el factor preocupación de la ansiedad ante exámenes, funciona como un sistema auto-regulatorio en situaciones de evaluación, el cual se activa cuando el individuo compara los conocimientos que presenta con los que debería poseer para obtener buenos resultados, en ese momento la preocupación como tal se incrementa provocando dos consecuencias, la primera es que se afecta el funcionamiento de la memoria operativa del individuo y la otra es que se observa un aumento en el uso de estrategias compensatorias para disminuir la ansiedad, como las relacionadas a aplicar un mayor esfuerzo y dedicar mayor tiempo al estudio, las cuales ayudan al estudiante a mitigar los efectos negativos de la ansiedad y en consecuencia obtener un buen desempeño.

1.1.6 Autoeficacia

La variable autoeficacia se conceptualiza como el conjunto de creencias que el individuo presenta sobre sus propias habilidades, basándose en sus propias percepciones, respecto a su habilidad para planificar y ejecutar las acciones adecuadas para el cumplimiento de objetivos (Bandura, 1977). La autoeficacia no es una característica global y estable, sino específica y variable, puesto que las acciones que se desempeñan son direccionadas a cada situación, es decir, existen diferentes tipos de creencias de autoeficacia para los diferentes ámbitos donde se desenvuelve la persona (Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez, 2018).

Asimismo, se puede mencionar que la autoeficacia se desarrolla desde la infancia a partir de las diferentes experiencias cotidianas y se mantiene a lo largo de la vida con la adquisición de nuevas capacidades (Mori, 2020). Se distinguen

dos dimensiones en la variable autoeficacia: autoeficacia futura y percibida, la primera se atribuye a las expectativas de eficacia relacionadas con las acciones que se ejecutarán en el futuro para lograr metas establecidas y la otra dimensión está referida a las creencias relacionadas con poseer las capacidades necesarias para manejar situaciones actuales (Criollo et al., 2017).

El control y la capacidad personal que los estudiantes presentan no solo les permite reaccionar al medio que los rodea, sino que los ayuda a modificarlo a partir de su propio desempeño, esto le proporciona al individuo un sistema de referencia, que le permite percibir y evaluar su propio comportamiento, de este punto se podría concluir que la interpretación que un individuo haga sobre su desempeño en una tarea, le proporcionará información que a su vez influirá en el desarrollo de sus creencias de autoeficacia percibida (Hernández, 2018).

1.1.7 Teoría Social Cognitiva

Base teórica formulada por Albert Bandura, en la cual se enfatiza en la capacidad que tiene el individuo para controlar su propia conducta, en esta se concibe a la persona, no como una estructura invariante y cerrada, sino como un sistema abierto y variable, que puede cambiar a partir de la interacción con el medio, ya que para esta teoría existe una relación permanente y recíproca entre tres determinantes: individuales, conductuales y contextuales (Bandura, 1989).

La teoría Social Cognitiva, no considera a las personas como agentes pasivos cuando se relacionan con el medio, sino como sistemas dinámicos y activos que analizan, examinan y evalúan todo lo que ocurre tanto en el medio como en la propia persona, es decir, los individuos pueden reflexionar sobre sus propios pensamientos, sentimientos y acciones (Hernández, 2018). Además, Bandura señala que los sujetos crean percepciones sobre sus capacidades, dependiendo

del ambiente donde se encuentren, con el propósito de ajustar sus habilidades y adquirir mayores posibilidades de alcanzar metas (Rodríguez y Lozano, 2019).

La teoría social cognitiva argumenta que el individuo posee cinco capacidades básicas: simbólica, aprendizaje vicario, previsión, autorregulación y autorreflexión (Bandura, 1989). Esta última, le permite al sujeto poder reaccionar sobre sus propios procesos mentales y experienciales, de tal manera que como consecuencia se genere un conocimiento de sí mismo y del medio, el cual se utiliza para manejar, regular y modificar pensamientos y/o conductas, siendo a partir de esta idea, que se formula la variable autoeficacia (Hernández, 2018).

1.1.8 Fuentes de la Autoeficacia

La autoeficacia se crea y mantiene a partir de cuatro influencias principales (Bandura, 1997).

Logros de ejecución. Escobedo y Rivero (2020), mencionan que este es el factor que mayor influencia tiene en el desarrollo de autoeficacia, ya que los acontecimientos pasados de éxito proporcionan información al sujeto sobre qué acciones desempeñar y cómo actuar en una determinada situación. De igual forma, los logros personales generan un sentimiento de control y dominio, los cuales refuerzan y fortalecen el sentido de autoeficacia de una persona, en cambio, el haber obtenido solo experiencias pasadas de fracaso, reduce los niveles de autoeficacia (Hernández, 2018). En ese sentido, cuando los estudiantes consiguen experiencias previas de logros, tienden a presentar una mayor seguridad y adquieren una mejor percepción de sus competencias para lograr los mismos resultados (Rossi et al. 2020).

Experiencia vicaria. Se describe como el aprendizaje que se da por medio de la observación de un modelo, este último genera un impacto en el sujeto, sirve

como guía y moldea las conductas del observador (Rossi et al., 2020). Por lo tanto, cuando un individuo observa en otros modelos, con características similares a él, presentar esfuerzo y empeño en la realización de una tarea, y luego alcanzar un objetivo y ser reforzado por esto, el observador llega a considerar que también posee las habilidades necesarias para conseguir los mismos resultados que el modelo, aumentando así considerablemente sus niveles de autoeficacia. Por ello, cuanto más identificado se encuentre el observador con el modelo, mayor es la influencia que este último genera en el observador sobre los éxitos y fracasos percibidos (Hernández, 2018).

Persuasión verbal. Este factor involucra la presencia de una tercera persona, quien se va a encargar de motivar y persuadir verbalmente al individuo, haciéndole creer que posee las capacidades adecuadas para ejecutar óptimamente una actividad, trayendo esto como consecuencia que el sujeto desarrolle un mayor sentido de autoeficacia, a diferencia de otras situaciones, en las que duda de sus propias competencias (Hernández, 2018). Cabe resaltar, que esta fuente resulta más efectiva, cuando lo que se diga tenga un carácter realista y si la persona que persuade, posee la suficiente credibilidad, confianza y prestigio por parte del individuo (Rossi et al., 2020).

Respuestas fisiológicas. El estrés, ansiedad, preocupación, y el miedo generan una alerta emocional que afecta la percepción de autoeficacia de una persona al enfrentar una situación. (Escobedo y Rivero, 2020). Por ese motivo, el nivel de activación emocional puede afectar el grado de autoeficacia e incidir en la interpretación que el estudiante realice de un evento en particular y de su propia conducta, lo cual puede causar la manifestación de pensamientos de

incompetencia, ideas catastróficas y de fracaso, que disminuyen los niveles de autoeficacia (Hernández, 2018).

1.1.9 Autoeficacia académica

Esta variable se conceptualiza como las creencias y juicios de valor sobre las propias habilidades, que le permiten al individuo organizar y realizar acciones para manejar y afrontar las diferentes exigencias académicas (Domínguez-Lara, 2014). Sin embargo, la autoeficacia académica, no solo interviene en la formación de juicios de valor de una persona, sino también en las tareas y actividades que esta elige, por ello es más probable que un estudiante con alta autoeficacia, se proponga metas más altas, se comprometa en tareas en las cuales crea y se sienta competente, aplique un mayor esfuerzo y perseverancia, a diferencia de un estudiante con baja autoeficacia, quien es muy probable que no acepte o evite realizar muchas tareas por temor a no poder completarlas (Alqurashi et al., 2016). Por ese motivo, si una persona desea desenvolverse exitosamente en una actividad, necesita de una alta autoeficacia, para poseer un mayor control, y manejo de su conducta y la situación (Criollo et al., 2017).

Domínguez-Lara y Fernández-Arata (2019) indican que la prevalencia de la autoeficacia académica en la población universitaria, varía según el género siendo los varones quienes evidencian mayores grados de autoeficacia académica a diferencia de las mujeres. Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018) refieren que lo anterior podría darse como resultado del proceso de socialización, lo cual influye en la percepción que varones y mujeres poseen sobre las distintas tareas, actividades y ocupaciones, trayendo esto como consecuencia que se manifieste una baja autoeficacia en las mujeres, en tareas que estas consideren como socialmente aptas para los varones, por ese motivo, las desigualdades de género

en la motivación hacia el logro académico, pueden explicarse mejor tomando en cuenta los estereotipos sobre las características propias de cada género. Asayesh et al. (2016) mencionan que estas diferencias también pueden deberse a las expectativas que poseen los padres sobre sus hijos y también porque ellos les transmiten creencias estereotipadas sobre las diferentes actividades y/o profesiones.

Respecto al año de estudio, suelen ser los universitarios de últimos ciclos, quienes adquieren una mejora significativa en los niveles autoeficacia académica a mediano plazo, debido a que mayormente estos estudiantes realizan sus prácticas pre-profesionales, lo cual les permite reforzar y fortalecer las creencias de autoeficacia que ya fueron desarrollando a lo largo de toda la carrera (Domínguez-Lara y Fernández-Arata, 2019).

1.1.10. Impacto de la autoeficacia en el ámbito académico

Criollo et al. (2017) refieren que los individuos con una alta autoeficacia académica, presentan una mayor seguridad, persistencia, planeación, toma de decisiones y rendimiento en tareas académicas, debido a la percepción y la valoración positiva que realizan de sus propias capacidades. Véliz et al. (2016) mencionan que las creencias de autoeficacia académica, incrementan el interés y entusiasmo por aprender, por ello los individuos con una alta autoeficacia académica, suelen tratar de superarse a sí mismos, cubriendo altas expectativas de logro, debido a la relación que se forma entre los logros obtenidos y las metas futuras. Esta variable en el ámbito estudiantil favorece la búsqueda de estrategias para estudiar, aprender y ejecutar actividades (Rivera et al., 2016).

Alegre (2014) encontró en una muestra de universitarios limeños, que la autoeficacia académica presentaba una asociación directa y estadísticamente

significativa con el desempeño académico. González-Cantero et al. (2020) hicieron una investigación en la población universitaria de México, en la cual hallaron que la probabilidad de conseguir un alto rendimiento académico, es menor cuando los estudiantes poseen una autoeficacia académica media o baja. Por ese motivo, una baja autoeficacia académica puede acarrear dificultades educativas entre los estudiantes, incluso llevar a la inasistencia a clases y la deserción escolar (Rafique & Ahmed, 2019). Hernández (2018), explica que no basta con que el estudiante desarrolle o presente capacidades adecuadas para realizar una determinada tarea, sino que depende del juicio personal que haga de sus propias competencias y la autoconfianza, lo que le permita alcanzar el éxito académico.

1.2. Evidencias Empíricas

1.2.1. Evidencias nacionales

Domínguez-Lara et al. (2013) realizaron una comparación con respecto a la ansiedad ante exámenes, en dos grupos muestrales, uno con niveles altos y el otro con niveles bajos de autoeficacia académica, previamente evaluados. El diseño utilizado fue descriptivo-comparativo, ex post facto de tipo retrospectivo, la muestra se conformó por 287 estudiantes del primer ciclo de la carrera de psicología de una universidad peruana, los instrumentos empleados fueron el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante los Exámenes y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, en cuanto a los hallazgos encontrados, estos determinaron que existen diferencias entre ambos grupos, es decir, los individuos que obtuvieron altos puntajes en autoeficacia académica, presentaron bajos puntajes en ansiedad ante las evaluaciones y viceversa, se concluyó que las creencias sobre las propias habilidades, tienen una función importante al disminuir los grados de ansiedad ante las evaluaciones, por ese

motivo, los universitarios que no se sienten capaces de afrontar una tarea académica tienen mayor probabilidad de presentar ansiedad.

Domínguez-Lara et al. (2016) hicieron un estudio en la población de universitarios de Lima, para conocer el grado de incidencia de la variable ansiedad ante exámenes, el estudio fue descriptivo y para la muestra participaron 751 estudiantes de las carreras de psicología, ingeniería y biología, asimismo, el instrumento empleado fue el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante los Exámenes y los hallazgos encontrados mostraron que la ansiedad ante exámenes tuvo una prevalencia total del 26.23%, asimismo, los estudiantes de biología e ingeniería presentaron altos grados de ansiedad ante exámenes en contraste con los de psicología, por otra parte, no se hallaron diferencias en cuanto al género de los participantes, pero sí de acuerdo al ciclo académico, ya que fueron los estudiantes de ciclos iniciales, quienes obtuvieron altos puntajes en ansiedad ante exámenes a diferencia de los estudiantes de ciclos superiores.

Dominguez-Lara y Fernández-Arata (2019) realizaron un estudio para conocer el grado de incidencia de la autoeficacia académica en la población universitaria de Lima, el estudio fue descriptivo y la muestra estuvo compuesta por 730 estudiantes de psicología de Lima, el instrumento utilizado fue la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas y los resultados mostraron que el 21.4% de estudiantes presentan altos grados de autoeficacia académica, asimismo, existen diferencia en cuanto al sexo, puesto que los varones manifestaron una mayor autoeficacia que las mujeres, además fueron los estudiantes de quinto año, quienes evidenciaron superiores niveles de autoeficacia que los de primer año.

1.2.2. Evidencias internacionales

Barrows et al. (2013) buscaron determinar cómo la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia, afectan la calificación de un examen, para la muestra, participaron 110 estudiantes de diferentes carreras en una universidad ubicada en Estados Unidos, el instrumento empleado fue el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), que se utilizó como cuestionario previo y posterior al examen, esta prueba estaba dividida en dos secciones, una para evaluar la autoeficacia y la otra para la ansiedad ante exámenes, los hallazgos sostenían que, altas puntuaciones de ansiedad identificadas directamente antes de un examen, afectan negativamente la calificación de este, además, se pudo determinar que la autoeficacia y la calificación del examen, presentaban una asociación positiva; sin embargo, los resultados no confirmaron la idea de que la autoeficacia pueda actuar como moderadora de la ansiedad ante exámenes, aunque sí se llegó a identificar una fuerte asociación inversa entre ambas variables, se concluye que la percepción que el alumno tiene de su propio desempeño y la confianza en sus propias habilidades influyen en el estado emocional del estudiante en situaciones de examen.

Asayesh et al. (2016) exploraron la asociación entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia en estudiantes paramédicos, el diseño fue transversal de tipo descriptivo-analítico, para la muestra participaron 233 estudiantes pertenecientes a la Universidad de Ciencias Médicas de Qom ubicada en Irán, las pruebas administradas fueron el Inventario de Ansiedad ante los Exámenes (TAI) y la Escala de Autoeficacia General (GSE1-10), respecto a los hallazgos, estos determinaron que la autoeficacia percibida y la ansiedad ante exámenes, presentan una asociación inversa, asimismo fueron las estudiantes mujeres quienes

obtuvieron en promedio un mayor puntaje en ansiedad ante exámenes a comparación de los varones, también se halló que la ansiedad ante exámenes no mantiene una asociación con la edad, ciclo de estudio y estado civil, por otra parte, la autoeficacia predice la ansiedad en contextos de examen, puesto que un aumento en los grados de autoeficacia reduce significativamente la ansiedad ante exámenes hasta en un 21%, se concluyó que las creencias sobre las propias capacidades, son un factor importante, para reducir la ansiedad que se puede experimentar en situaciones de evaluación.

Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018) evaluaron la asociación entre la ansiedad y la autoeficacia académica en universitarios, la muestra estuvo compuesta por 310 estudiantes de la carrera de psicología de una universidad situada en México, las pruebas empleadas fueron la Escala de Ansiedad ZUNG, el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo y la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas, los resultados encontrados revelaron que los puntajes que se obtuvieron en las dos escalas que medían ansiedad, presentaban una asociación inversa con el puntaje de la prueba de autoeficacia académica, por ello cuando hay presencia de menores grados de autoeficacia académica, se presentan mayores niveles de ansiedad, además fueron las mujeres quienes manifestaron una mayor ansiedad a comparación de los varones; no obstante, las diferencias de género solo fueron significativas para la variable autoeficacia deseable, siendo las mujeres quienes presentaron una mayor autoeficacia a diferencia de los varones, en conclusión, se determinó que ambas variables de estudio, actúan de forma paralela, es decir, se presentan en forma simultánea y no de manera causal, por ello son los universitarios que presentan una mayor ansiedad, quienes se centran más en las creencias de inadecuación y desvalorización respecto a sus propias capacidades.

Warshawski et al (2019) examinaron la asociación entre la ansiedad ante los exámenes, la autoeficacia académica y el apoyo a través de las redes sociales, el diseño fue transversal y descriptivo, para la muestra participaron 240 estudiantes de enfermería de primero y cuarto año de una universidad en Israel, los instrumentos empleados fueron tres cuestionarios previamente validados. Los hallazgos evidenciaron que una alta autoeficacia académica se asocia con una baja ansiedad ante exámenes y mejores calificaciones, asimismo, se encontró que un mayor apoyo a través de las redes sociales se relaciona con una menor ansiedad ante los exámenes, lo cual puede deberse a que los estudiantes utilizaban los foros de las redes sociales como un recurso de apoyo emocional, por otro lado, las estudiantes mujeres mostraron altos grados de ansiedad ante exámenes a diferencia de los varones, y los estudiantes de cuarto año presentaron una alta autoeficacia académica que los estudiantes de primer año, lo cual puede explicarse por la experiencia pasada en el manejo de exámenes y el estrés, se concluyó que una mayor autoeficacia académica y apoyo en las redes sociales de los estudiantes pueden reducir significativamente la ansiedad.

Hayat et al. (2021) exploraron la resiliencia académica como una variable mediadora entre la asociación de la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia, el diseño fue transversal correlacional, la muestra estuvo compuesta por 243 estudiantes de medicina de la Universidad de Ciencias Médicas de Shiraz en Irán y los instrumentos utilizados fueron la Escala General de Autoeficacia (GSE), un cuestionario de resiliencia académica y de ansiedad ante los exámenes prevalidados. Los hallazgos evidenciaron una relación negativa y estadísticamente significativa entre la autoeficacia y la ansiedad ante los exámenes, debido a que la ansiedad surge como resultado de evaluaciones cognitivas que incluyen las

creencias de autoeficacia, asimismo la autoeficacia presentó una asociación positiva con la resiliencia y esta última presentó una asociación negativa con la ansiedad ante exámenes, además se reportó que la resiliencia académica media en la asociación de la autoeficacia y la ansiedad ante exámenes, se concluyó que las personas que confían en sus propias habilidades, pueden ser capaces de concentrarse en estrategias de resolución de problemas, aumentando así su capacidad de resiliencia y eso hace que experimenten menor ansiedad en contextos de evaluación.

1.3. Planteamiento del problema

A raíz de la propagación de la COVID-19, los gobiernos de cada país decidieron implementar medidas de restricción para cuidar la salud de sus habitantes, como la cuarentena y el aislamiento social obligatorio, los cuales de por sí, pueden generar problemas psicológicos en la población en general como depresión, ansiedad, estrés, entre otros (Cobo-Rendón et al., 2020). Entre las poblaciones consideradas de alto riesgo para sufrir consecuencias psicológicas debido a la pandemia, se encuentran las mujeres, los adultos mayores y los estudiantes universitarios (Huarcaya-Victoria, 2020).

La vida universitaria, se puede describir como una etapa en la que los estudiantes deben afrontar diversas demandas personales, académicas y sociales (Araoz et al., 2021). González et al. (2020) refieren que, si la vida universitaria de por sí ya tenía un nivel de exigencia establecido, ahora sumado a los diversos cambios psicosociales por la pandemia de la COVID-19, como la implementación de clases virtuales, la adaptación a las nuevas plataformas virtuales y metodologías de enseñanza, todo esto en conjunto puede incidir negativamente en la salud mental de los universitarios, haciendo que presenten síntomas ansiosos,

depresivos, psicosomáticos, problemas para dormir y disfunción social. No obstante, la formación profesional que conlleva la carrera de psicología, puede hacer que conforme pasen los años de estudio, los universitarios adquieran un mejor autocontrol y manejo de sus emociones (Escobari, 2016).

La situación de examen muchas veces puede ser percibida por los estudiantes como amenazante, ya que un posible fracaso en los exámenes puede impedir el cumplimiento de metas académicas y disminuir la autoconfianza del individuo (Domínguez-Lara et al., 2016). En ese sentido, la ansiedad ante exámenes se describe como una tendencia individual para experimentar estados de ansiedad de modo más intenso y recurrente que lo habitual en situaciones de evaluación (Spielberger & Vagg, 1995). Esta variable se puede catalogar como un problema significativo, cuando interfiere con el nivel de funcionalidad, dificulta la realización de un examen, genera conductas de evitación y malestar emocional (Manchado y Hervías, 2021), además disminuye los procesos atencionales y el desempeño académico (Steinmayr et al., 2016). Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2022), a finales del año pasado se identificó que el 56.2% de la población estudiantil no asistía a clases por dificultades económicas y/o familiares, el 9.9% debido a las bajas notas y el desinterés por el estudio.

Sin embargo, dentro de las variables que pueden ayudar a los estudiantes a tener una mayor confianza en sus habilidades y un mejor afrontamiento a situaciones académicas se encuentra la denominada autoeficacia académica, que se conceptualiza como las creencias y juicios de valor sobre las propias habilidades, que le permiten al individuo hacer frente a las exigencias académicas, puesto que influye en la elección de acciones, el empeño empleado, la perseverancia, los pensamientos y las respuestas emocionales ante las actividades

(Hernández, 2018), por ese motivo, es muy probable que los individuos con baja autoeficacia, no inicien o eviten realizar una tarea, cuando creen que esta excede sus capacidades (Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez, 2018). Por consiguiente, la autoeficacia tiene un papel muy esencial en la valoración que hagan los estudiantes sobre sí mismos, siendo una característica que influye positivamente en la motivación y el desempeño académico (Supervía et al., 2018).

Con respecto a la relación entre las dos variables de estudio, las investigaciones científicas hasta el momento han identificado que existe una asociación negativa entre las dos variables de estudio, por lo que una baja autoeficacia académica puede llegar a influir en el estado emocional del individuo y de manera inversa una elevada ansiedad ante exámenes, puede ser un factor de riesgo para disminuir la autoeficacia académica (Domínguez-Lara y De la Cruz-Contreras, 2017). Tomando en cuenta todo lo anteriormente mencionado, esta investigación tiene como propósito explorar la relación entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima.

1.3.1. Formulación del problema

¿Cuál es la relación entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo General

Determinar la relación entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología en la ciudad de Lima.

1.4.2. Objetivos Específicos

Describir la relación entre el factor ansiedad durante el examen y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima.

Describir la relación entre el factor ansiedad ante la situación de examen y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima.

Identificar si existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al género.

Identificar si existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al tipo de universidad.

Identificar si existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al ciclo de estudio.

Identificar si existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al tiempo de preparación para un examen.

1.5. Hipótesis de la investigación

1.5.1. Formulación de las hipótesis de investigación

Hipótesis General.

Existe relación entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima.

Hipótesis Específicas.

Existe relación entre el factor ansiedad durante el examen y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima.

Existe relación entre el factor ansiedad ante la situación de examen y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima.

Existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al género.

Existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al tipo de universidad.

Existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al ciclo de estudio.

Existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al tiempo de preparación para un examen.

1.5.2. Variables de estudio

Ansiedad ante exámenes.

Esta variable se describe como una predisposición situacional específica, es decir, una tendencia a reaccionar con ansiedad de modo más intenso y recurrente que lo normal en situaciones de examen (Spielberger & Vagg, 1995).

Factor ansiedad durante el examen.

Respuesta emocional negativa asociada a situaciones que ocurren durante la evaluación tanto a nivel afectivo y/o fisiológico (Villegas et al., 2015).

Factor ansiedad ante la situación de examen.

Respuesta emocional negativa relacionada a situaciones que ocurren antes y después de la evaluación (Villegas et al., 2015).

Autoeficacia académica.

Esta variable se conceptualiza como las creencias sobre las propias capacidades, las cuales le permiten al individuo planificar y ejecutar acciones para hacer frente a las demandas académicas (Domínguez-Lara et al., 2014).

1.5.3. Definición operacional de las variables

Ansiedad ante exámenes.

Este constructo se evalúa por medio de 19 reactivos que examinan la presencia de estados intensos y frecuentes de ansiedad en situaciones de evaluación, a través de una escala tipo Likert, que incluye un rango de puntuación que va desde el 0 = *Nunca* hasta el 4= *Siempre*.

Factor ansiedad durante el examen.

Este constructo se evalúa por medio de 14 reactivos que evalúan la presencia de ansiedad durante las evaluaciones, a través de una escala tipo Likert, que incluye un rango de puntuación que va desde el 0 = *Nunca* hasta el 4= *Siempre*.

Factor ansiedad ante la situación de examen.

Este constructo se evalúa por medio de 5 reactivos que evalúan la presencia de ansiedad antes o después de las situaciones de evaluación, a través de una escala tipo Likert, que incluye un rango de puntuación que va desde el 0 = *Nunca* hasta el 4= *Siempre*.

Autoeficacia académica.

Este constructo se mide unidimensionalmente, utilizando 9 reactivos que examinan la autoeficacia percibida en contextos académicos, a través de una escala tipo Likert, con un intervalo de puntuación que va desde el 0 = *Nunca* hasta el 4 = *Siempre*.

Tabla 1

Definición operacional de las variables Ansiedad ante exámenes y Autoeficacia académica

Variables	Factores	Definición operacional	Ítems
Ansiedad ante exámenes	Ansiedad durante el examen	Este constructo se evalúa por medio de 19 reactivos que examinan la presencia de estados intensos y frecuentes	Factor 1: 1,2,3,4,5,6,7, 8,10,12,13,14,17 y 19.
	Ansiedad ante la situación de examen	de ansiedad en situaciones de evaluación, a través de una escala tipo Likert, que tiene un rango de puntuación que va desde el 0 = <i>Nunca</i> hasta el 4= <i>Siempre</i> .	Factor 2: 9, 11,15,16 y 18.
Autoeficacia académica	Unidimensional	Este constructo se mide utilizando 9 reactivos que examinan la autoeficacia percibida en contextos académicos, a través de una escala Likert, con un intervalo de puntuación que va desde el 0 = <i>Nunca</i> hasta el 4 = <i>Siempre</i> .	Ítems: 1,2,3,4,5,6,7, 8 y 9.

Nota. Fuente: Villegas et al. (2015).

CAPÍTULO II: MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación

Esta investigación, es cuantitativa de tipo no experimental, que emplea la estrategia asociativa, por medio, de un estudio predictivo transversal de diseño correlacional simple, puesto que se propone analizar la relación funcional entre las dos variables de estudio (Ato et al., 2013).

2.2. Participantes

Para la muestra participaron 396 estudiantes universitarios, que se encontraban cursando del primero al duodécimo ciclo de la carrera de psicología en diferentes universidades de la ciudad de Lima.

En cuanto a las características de la muestra, participaron 294 estudiantes mujeres (74.2%) y 102 varones (25.8%), 368 participantes pertenecían a universidades privadas (92.9%) y 28 participantes a universidades públicas (7.1%), 224 estudiantes reportaron solo dedicarse a estudiar (56.6%) y 172 indicaron estar estudiando y trabajando (43.4%). En cuanto al ciclo de estudio que cursan actualmente los estudiantes, 40 participantes se encontraban en primer ciclo (10.1%), 16 participantes de segundo ciclo (4.0%), 31 participantes en tercer ciclo (7.8%), 10 participantes en cuarto ciclo (2.5%), 28 participantes en quinto ciclo (7.1%), 26 participantes en sexto ciclo (6.6%), 35 participantes en séptimo ciclo (8.8%), 42 participantes en octavo ciclo (10.6%), 70 participantes en noveno ciclo (17.7%), 83 participantes en décimo ciclo (20.9%), 8 participantes en undécimo ciclo (2.0%) y 7 participantes en duodécimo ciclo (1.8%). Asimismo, es importante señalar que se agruparon los diferentes ciclos de estudios, bajo los nombres de ciclos iniciales (24.5%), ciclos intermedios (33.1%) y ciclos avanzados (42.4%).

Por otra parte, 127 participantes indicaron prepararse 1 día antes para el examen (32.1%), 33 participantes señalaron prepararse 2 días antes de un examen (8.3%), 115 participantes refirieron prepararse 3 días para un examen (29%), 13 participantes indicaron prepararse 4 días antes para un examen (3.3%), 35 participantes señalaron prepararse 5 días antes para un examen (8.8%), 2 participantes refirieron prepararse 6 días antes para un examen (0.5%), 60 participantes indicaron prepararse 1 semana antes para un examen (15.2%) y 11 participantes mencionaron prepararse más de 1 semana antes para un examen (2.8%). Como en el caso anterior para efectos de esta investigación se agruparon los datos anteriormente mencionados, dando como resultado que 160 participantes se preparan para un examen entre 1 a 2 días (40.4%), 163 estudiantes refirieron prepararse entre 3 a 5 días (41.2%) y 73 estudiantes de 6 a más días (18.4%).

Para el cálculo del tamaño muestral, se utilizó el programa G*Power versión 3.1.9.7, en el cual se puso a prueba una hipótesis de 2 colas, con un tamaño del efecto de .25, un nivel de significancia estadística de .05 y una potencia de .95 (Faul et al., 2009). De este modo, el programa sugirió una muestra de 202 personas.

La modalidad de muestreo empleado, fue no probabilístico por conveniencia, debido a que no es aleatoria (Hernández et al., 2014).

Asimismo, se tomaron en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Estudiantes universitarios.
- Estudiantes de la carrera de psicología en una universidad con sede en la ciudad de Lima.
- Estudiantes que cursen del primero al duodécimo ciclo de la carrera de psicología.

A continuación, se explican las principales variables sociodemográficas:

- Género: Variable nominal que categoriza a los estudiantes según el género, consta de dos alternativas, femenino y masculino.
- Tipo de universidad: Variable nominal que categoriza a los estudiantes de acuerdo a la universidad de proveniencia, consta de dos alternativas, pública y privada.
- Ciclo de estudio: Variable ordinal que categoriza a los estudiantes de acuerdo a ciclo de estudio que cursan actualmente, las opciones van desde el primero al duodécimo ciclo.
- Tiempo de preparación: Variable ordinal que categoriza a los participantes, de acuerdo al tiempo que se preparan para rendir un examen, las alternativas oscilan desde un día antes hasta la opción más de una semana antes.

2.3. Medición

2.3.1. Ficha Sociodemográfica

Este instrumento fue diseñado haciendo uso de la plataforma Google Formularios y tuvo como finalidad la recolección de datos sobre las características personales y académicas de los estudiantes, de manera que se garantice el cumplimiento de los criterios anteriormente descritos. En ese sentido, las características que se tomaron en cuenta son el género, con quienes vive, si estudia la carrera de psicología en una universidad con sede en la ciudad de Lima, ciclo de estudio que cursa actualmente, si estudia y/o trabaja y el tiempo que invierte en la preparación de un examen.

2.3.2. Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE)

Este instrumento tiene su origen en el Test Anxiety Inventory (TAI), más adelante Bauermeister et al. (1983) elaboraron una versión en español de este instrumento nombrándolo Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante

Exámenes (IDASE), el cual fue creado para medir la propensión que tienen los estudiantes para experimentar estados de ansiedad en contextos de evaluación, empleando 20 ítems puntuados en una escala tipo Likert, cuyo formato de respuesta va desde el 0 = *Nunca* hasta el 4 = *Siempre*, por lo que a mayor puntaje, mayor es el grado de ansiedad manifestado por los estudiantes, asimismo, la prueba puede ser aplicada en individuos de 11 años en adelante, bajo la modalidad individual o grupal, empleando un tiempo de 15 minutos aproximadamente.

El TAI, evalúa las dos dimensiones descritas en el modelo dual de la ansiedad ante exámenes.

- Emocionalidad: Compuesto por 8 ítems (2, 8, 9, 10, 11, 15, 16 y 18), es la dimensión fisiológica-afectiva, se caracteriza por la experimentación de nerviosismo, tensión y displacer, los cuales causan malestar emocional en la persona.
- Preocupación: Conformado por 8 ítems (3, 4, 5, 6, 7, 14, 17 y 20), es la dimensión cognitiva relacionada con la presencia de pensamientos negativos más enfocados en la tarea que en la persona e implica expectativas pesimistas sobre uno mismo, la situación y sus posibles consecuencias.

Bauermeister et al. (1983) exploraron las características psicométricas del instrumento en una población de estudiantes de secundaria y universitarios de Puerto Rico, encontrando en una muestra de ambos sexos, indicios de validez de estructura interna, haciendo uso del análisis factorial exploratorio, a través del método de rotación varimax, lo cual permitió diferenciar dos dimensiones en el instrumento: emocionalidad y preocupación, también se realizaron los análisis de correlación ítem-test para ambas subescalas, encontrando coeficientes aceptables

entre .50 a .69. Para conseguir las pruebas de validez concurrente, se correlacionó el IDASE con el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo, obteniendo coeficientes significativos en varones ($r=.70$) y en mujeres ($r=.67$), además de una relación directa entre ambos cuestionarios, lo cual indicó que están aptas para evaluar variables comunes de manera correcta (Bauermeister et al., 1983). La confiabilidad del instrumento, se examinó por su consistencia interna empleando el método del alfa de Cronbach, obteniendo para la escala total un coeficiente entre .87 a .93, para la subescala de emocionalidad se obtuvo coeficientes de .87 en varones y .86 en las mujeres, y en la subescala de preocupación coeficientes de .79 en varones y .82 en las mujeres (Bauermeister et al., 1983).

Villegas et al. (2015) adaptaron el instrumento al contexto peruano en una muestra de 120 estudiantes universitarios limeños, encontrando evidencias de validez factorial ($KMO = .943$, un Test de esfericidad de Bartlett significativo [$\chi^2=1837.321$; $g.l = 171$; $p<.001$]), y una matriz de correlaciones significativa ($p<.001$). Se realizó el análisis de componentes principales con rotación promax, a consecuencia que se determinó una correlación entre los dos componentes detectados de .587, el cual es mayor a .32, también se realizó un análisis paralelo, como estrategia de extracción de factores, cuyo resultado evidenció una estructura factorial de dos componentes: ansiedad ante la situación de examen y ansiedad durante la situación de examen, los cuales explican el 65.032% de la varianza total del instrumento; sin embargo, se concluyó que la estructura del instrumento es unidimensional, puesto que, la varianza del primer factor supera ampliamente al segundo factor en más de un 20 % (Villegas et al., 2015).

La confiabilidad del instrumento se exploró por su consistencia interna empleando el método del alfa de Cronbach, obteniendo para la escala total con 19

ítems un coeficiente de .954, para el factor ansiedad durante el examen se obtuvo un coeficiente de .959 y para el factor ansiedad ante la situación de examen un coeficiente de .779, cabe señalar que el ítem 1 de la prueba original, fue eliminado, porque presentaba un índice de homogeneidad mínimo (.086), mientras que los ítems restantes presentaron un índice de homogeneidad mayor al .20 (Villegas et al., 2015).

En la actual investigación también se exploró la confiabilidad de la prueba, haciendo uso del método del alfa de Cronbach, encontrado un coeficiente de .935 para la escala total, para el factor Ansiedad durante el examen, un coeficiente de .909 y un coeficiente de .842 para el factor Ansiedad ante la situación de examen.

2.3.3. Escala de Autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA)

El instrumento fue creado por Palenzuela (1983) indica como finalidad determinar los niveles de autoeficacia percibida en ámbitos académicos haciendo uso de diez ítems, los cuales se puntúan en una escala tipo Likert, cuyo formato de contestación va desde el 0 = *Nunca* hasta el 4 = *Siempre*, de modo que a mayor puntaje, mayor es el grado de autoeficacia académica, además la prueba es aplicable en adolescentes y adultos bajo la modalidad individual o grupal, en un tiempo de 15 minutos aproximadamente, este instrumento es unidimensional y el puntaje total se consigue al realizar la suma de los puntajes de cada ítem (Palenzuela, 1983).

Palenzuela (1983) estudió las características psicométricas de la prueba, en la población adolescente y adulta de España, a través de un análisis factorial exploratorio, con el método de máxima verosimilitud, hallando que todos los ítems del instrumento constituían una sola dimensión, puesto que se identificaron

puntajes por encima de .63, exceptuando el ítem 9, que consiguió un puntaje de .53, además, se obtuvieron evidencias de validez concurrente, correlacionando esta prueba con otros instrumentos, entre ellos presentó correlaciones positivas y altas con la Escala de Autoestima de Rosenberg. Respecto, a la confiabilidad del instrumento, se examinó por su consistencia interna empleando el método del alfa de Cronbach, obteniendo para la prueba total un coeficiente de .91 y una fiabilidad test-retest con una duración de diez semanas, que obtuvo un puntaje de .92, asimismo, en cuanto al índice de homogeneidad a través de la asociación ítem-test, se encontró que los puntajes oscilaban entre .29 y .71 (Palenzuela, 1983).

La adaptación al contexto peruano en estudiantes universitarios, fue hecha por Domínguez-Lara et al. (2012), quienes hicieron un análisis de la estructura interna, encontrando evidencias de validez factorial ($KMO = .938$, un Test de esfericidad de Bartlett significativo [$p < .01$]), y una matriz de correlaciones significativa ($p < .01$), además se efectuó un análisis paralelo para identificar el número de factores, obteniendo como resultado la existencia de un solo factor. En cuanto a la validez de contenido se hizo un criterio de jueces, consiguiendo una V de Aiken entre .78 y .93, asimismo, los intervalos de confianza superan el mínimo de .50 y el más exigente de .70, aunque se hicieron algunos cambios en los ítems 2, 4, 5, 6, 9 y 10 (Domínguez-Lara et al., 2012). Cabe mencionar, que todos los ítems presentaban evidencias de homogeneidad adecuados, con puntajes que oscilaban entre .56 a .73, exceptuando el ítem 9, el cual fue eliminado porque poseía un índice de homogeneidad mínimo de .19.

La confiabilidad del instrumento se analizó por su consistencia interna haciendo uso del método del alfa de Cronbach, encontrando un índice de consistencia interna adecuado de .89 para la prueba general, con un rango de

confianza entre .878 y .916, además, se identificó la existencia de una composición unidimensional, es decir, una sola dimensión que representa el 55.261% de la varianza total de la prueba (Domínguez-Lara et al., 2012). En la actual investigación también se analizó la confiabilidad del instrumento, encontrando un coeficiente alfa de Cronbach de .920 para la escala total, lo cual se constituye como un indicador de consistencia interna adecuado.

2.4. Procedimiento

En primer lugar, a través del correo electrónico se procedió a solicitar al autor que adaptó ambos instrumentos a la población universitaria limeña, el permiso correspondiente para utilizarlos en esta investigación, logrando obtener las autorizaciones correspondientes. Luego, se elaboró un formulario virtual utilizando la aplicación de Google Formularios, el cual incluyó el documento de consentimiento informado, la encuesta de datos sociodemográficos y los protocolos de los instrumentos utilizados. Asimismo, en la ficha de consentimiento informado, se comunicó a los universitarios sobre la finalidad y la importancia del estudio, así como de las consideraciones éticas tomadas en cuenta, entre ellas que la participación era anónima y voluntaria, la garantía de la confidencialidad de sus datos personales, además se les informó que tenían la opción de no participar o de no continuar respondiendo si así lo deseaban.

Posteriormente, debido al contexto actual por la pandemia de la COVID-19, las normas de restricción y el uso de las plataformas virtuales como principal medio de enseñanza y evaluación en las diferentes universidades del departamento de Lima durante el tiempo que se realizó la recolección de la muestra, el formulario completamente terminado, fue compartido a través de las redes sociales y grupos universitarios de psicología, durante los periodos académicos 2021-I a 2022-I.

2.5. Aspectos éticos

Conforme al Código de Ética y Normas de Conducta de la American Psychological Association (2010) y el Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2017), las normas que se tomaron en cuenta para este estudio, son el documento de consentimiento informado, el cual fue incluido en el formulario virtual, donde se explicó de manera clara y comprensible la importancia y fin de la investigación, los procedimientos a llevar a cabo y la duración de la evaluación, sumado a esto se les informó a los estudiantes acerca del anonimato de su participación, la privacidad de sus datos personales y de los hallazgos encontrados, utilizando estos últimos exclusivamente para los fines de esta investigación. Adicionalmente, se les comunicó que la participación era libre y voluntaria, y que se respetaba su deseo de no participar o de declinar en el proceso de desarrollo de la prueba, si en caso existieron repercusiones negativas hacia su persona. Cabe mencionar que las pruebas psicológicas que se utilizaron, son válidas y confiables para la población objetivo, de esta manera se asegura que las interpretaciones que se hicieron conforme a los datos recogidos, guardan conformidad con las variables que se pretenden medir.

2.6. Análisis de los datos

Las respuestas obtenidas mediante el formulario virtual, se vaciaron al programa de Microsoft Excel como base de datos, luego se cambió cada respuesta por un valor numérico, para después trasladar la base de datos al programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25.0. Seguidamente, se efectuaron los análisis estadísticos correspondientes. Se exploró el nivel de confiabilidad de las pruebas, encontrando resultados satisfactorios para ambos instrumentos. También se hizo la prueba de normalidad para las variables de

estudio, haciendo uso de la prueba de bondad y ajuste de Kolmogorov-Smirnov, con la cual se detectó que los datos presentaban una distribución no paramétrica. En consecuencia, se utilizó la prueba Rho Spearman con el fin de correlacionar las variables de estudio, también se efectuaron los análisis de normalidad para las variables sociodemográficas, empleando la prueba Kolmogorov-Smirnov, en los cuales se determinó la presencia de una distribución no normal entre los datos, para las variables género, tipo de universidad, ciclo de estudio y tiempo de preparación. Por consiguiente, se decidió hacer uso de las pruebas no paramétricas U de Mann Whitney y la prueba H de Kruskal-Wallis para realizar las comparaciones entre grupos.

El análisis del tamaño del efecto para las correlaciones, se calculó por medio del coeficiente de determinación, que es el coeficiente de correlación elevado al cuadrado. Asimismo, se siguieron las normas interpretativas de Cohen (1992) cuyos valores referenciales son $r=.10$ (tamaño del efecto pequeño), $r=.30$ (tamaño del efecto mediano) y $r=.50$ (tamaño del efecto grande). Para el análisis comparativo, se determinó el tamaño del efecto por medio de la d de Cohen para la comparación de dos grupos y se siguieron las normas interpretativas de Cohen (1992) cuyos valores referenciales son $.20$ (tamaño del efecto pequeño), $.50$ (tamaño del efecto mediano) y $.80$ (tamaño del efecto grande). Además, se calculó el tamaño del efecto por medio de la prueba ANOVA de un factor, para la comparación de 2 o más grupos, y se siguieron las normas interpretativas de Cárdenas y Arancibia (2014), cuyos valores referenciales son $.10$ (tamaño del efecto pequeño), $.25$ (tamaño del efecto mediano) y $.40$ (tamaño del efecto grande).

CAPÍTULO III: RESULTADOS

A continuación, se muestran los hallazgos obtenidos de acuerdo a los análisis estadísticos y objetivos de esta investigación. En primer lugar, se detallan los análisis descriptivos de las variables de estudio, posteriormente se presentan los análisis de correlación y comparativos de acuerdo a las variables sociodemográficas.

3.1. Análisis descriptivos

En la tabla 2, se observa que la variable ansiedad ante exámenes, obtuvo un mayor puntaje promedio ($M=35.3333$), que la variable autoeficacia académica ($M=25.6490$). Asimismo, la ansiedad ante exámenes, presenta un valor mínimo de 19 y máximo de 71, con una $DE=11.05040$ y la variable autoeficacia académica presenta un valor mínimo de 9 y máximo de 36, con una $DE=5.64884$.

Tabla 2

Estadísticos Descriptivos de las variables Ansiedad ante exámenes y Autoeficacia académica

Variables	N	Media	Mínimo	Máximo	DE	g1	g2
Ansiedad ante exámenes	396	35.3333	19	71	11.0504	.633	-.065
Ansiedad durante el examen	396	24.8561	14	51	7.7326	.771	.257
Ansiedad ante la situación de examen	396	10.4773	5	20	3.7695	.486	-.480
Autoeficacia Académica	396	25.6490	9	36	5.6488	-.091	-.412

Nota. N= Número de muestra, DE= Desviación Estándar, g1= Asimetría, g2=Curtosis.

3.2. Análisis de normalidad

Para analizar la normalidad de los datos se hizo uso de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con la cual se obtuvo un nivel de significancia de $p = .000$ para la escala total de ansiedad ante exámenes, un $p = .000$ para el factor ansiedad durante el examen, un $p = .000$ para el factor ansiedad ante la situación de examen y un $p = .035$, para la escala total de autoeficacia académica, por lo tanto, se decidió emplear pruebas no paramétricas, porque los niveles de significancia de las variables son inferiores a .05, lo cual significa que existe una distribución no normal entre los datos, en consecuencia, se empleó la prueba Rho Spearman.

Tabla 3

Prueba de normalidad de la Ansiedad ante exámenes y la Autoeficacia académica

Variables	Kolmogorov-Smirnov*	
	Estadístico	Sig.
Ansiedad ante exámenes	.075	.000
Ansiedad durante el examen	.092	.000
Ansiedad ante la situación de examen	.108	.000
Autoeficacia académica	.047	.035

Nota. *Corrección de significación de Lilliefors, Sig.=Nivel de significancia.

3.3. Análisis de correlación

Respecto al objetivo general de esta investigación, En la Tabla 4, se muestra el análisis de correlación de las variables ansiedad ante exámenes y autoeficacia académica, en la cual se pudo determinar que existe una correlación negativa (-.443) de intensidad media y estadísticamente significativa con un nivel de error de .01, lo

cual quiere decir que cuanto mayor sea el nivel de ansiedad ante exámenes en los estudiantes, menor será el nivel de autoeficacia académica. Por otro lado, se midió el tamaño del efecto, obteniendo una $r = .443$, el cual se constituye como un tamaño del efecto mediano.

Tabla 4

Correlación entre la Ansiedad ante exámenes y la Autoeficacia académica

		Autoeficacia académica
Ansiedad ante exámenes	Coefficiente de correlación	-.443**
	r	.443

Nota. ** $p < .01$ (bilateral), $r =$ Tamaño del efecto.

En la tabla 5, se puede apreciar el análisis de correlación entre cada uno de los factores de la variable ansiedad ante exámenes con la variable autoeficacia académica, en la cual se pudo identificar que entre el factor ansiedad durante el examen y la variable autoeficacia académica existe una correlación negativa de intensidad media (-.464). Asimismo, se determinó el tamaño del efecto, obteniendo un $r = .464$, lo cual evidencia un tamaño del efecto mediano.

Por otro lado, entre el factor ansiedad ante la situación de examen y la variable autoeficacia académica, existe una correlación negativa de intensidad baja (-.355), ambos puntajes son estadísticamente significativos al nivel de error de .01. Además, se determinó el tamaño del efecto, obteniendo un $r = .355$, el cual se constituye como un tamaño del efecto mediano.

Tabla 5

Correlación entre los factores de la Ansiedad ante exámenes y la Autoeficacia académica

		Ansiedad ante exámenes	
		Ansiedad durante el examen	Ansiedad ante la situación de examen
Autoeficacia Académica	Coefficiente de correlación	-.464**	-.355**
	<i>r</i>	.464	.355

Nota. ** $p < .01$ (bilateral), r = Tamaño del efecto.

3.4. Análisis de comparación

Se realizó la prueba de normalidad para cada una de las variables sociodemográficas que forman parte de los objetivos específicos de este estudio, encontrando en todos los análisis efectuados, puntajes menores a .05, indicando ello que no hay una distribución normal entre los datos; por ese motivo, se utilizaron pruebas no paramétricas, U de Mann-Whitney para las variables género y tipo de universidad, y la prueba H de Kruskal-Wallis para las variables ciclo de estudio y tiempo de preparación para rendir un examen.

En la Tabla 6, se aprecia el análisis comparativo de la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica según el género de los estudiantes, encontrando que si existen discrepancias significativas (.000) entre los niveles de ansiedad ante exámenes de acuerdo al género de los participantes, puesto que las mujeres obtuvieron mayores puntajes en ansiedad ante exámenes a diferencia de los estudiantes varones. Asimismo, se midió el tamaño del efecto, encontrando una d de Cohen de .4927796, la cual se constituye como un tamaño del efecto pequeño.

Por otro lado, se pudo identificar que si existen discrepancias significativas (.000) entre los niveles de autoeficacia académica de acuerdo al género de los participantes, ya que los estudiantes varones obtuvieron un mayor puntaje promedio a comparación de las mujeres. Además, se midió el tamaño del efecto, encontrando una *d* de Cohen de .4075651, la cual se constituye como un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 6

Diferencias en la Ansiedad ante exámenes y Autoeficacia académica, de acuerdo al género

Dimensión	Género	Rango Promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig.*	<i>d</i>
Ansiedad ante exámenes	Femenino	211.90	62299.00	11054.000	.000	.4927
	Masculino	159.87	16307.00			
Autoeficacia académica	Femenino	184.76	54319.00	10954.000	.000	.4075
	Masculino	238.11	24287.00			

Nota. * asintótica (bilateral), *d* = Tamaño del efecto.

En la Tabla 7, se muestra el análisis comparativo de las variables ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica según el tipo de universidad de los estudiantes, en la cual se pudo determinar que no existen discrepancias significativas (.838) en los niveles de ansiedad ante exámenes de acuerdo al tipo de universidad, asimismo, se determinó el tamaño del efecto, encontrando una *d* de Cohen de .001218462, la cual se constituye como un tamaño del efecto pequeño. Por otra parte, no existen discrepancias significativas (.730) en los niveles de autoeficacia académica

de acuerdo tipo de universidad de proveniencia de los estudiantes. Además, se determinó el tamaño del efecto, encontrando una d de Cohen de .1061855, la cual se constituye como un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 7

Diferencias en la Ansiedad ante exámenes y Autoeficacia académica, de acuerdo al tipo de universidad

Dimensión	Tipo de universidad	Rango Promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig.*	d
Ansiedad ante exámenes	Pública	202.77	5677.50	5032.500	.838	.0012
	Privada	198.18	72928.50			
Autoeficacia académica	Pública	205.68	5759.00	4951.000	.730	.1061
	Privada	197.95	72847.00			

Nota. * asintótica (bilateral), d = Tamaño del efecto.

En la Tabla 8, se observa el análisis comparativo de la variable ansiedad ante exámenes de acuerdo al ciclo de estudio de los participantes, en la cual se puede evidenciar que si existen discrepancias significativas (.010) entre los ciclos de estudios de acuerdo al nivel de ansiedad ante exámenes, puesto que los estudiantes de ciclos intermedios obtuvieron un mayor puntaje promedio en ansiedad ante exámenes a comparación de los que se encuentran en ciclos iniciales y avanzados. Por su parte, los estudiantes de ciclos avanzados presentan el menor puntaje promedio en ansiedad ante exámenes a diferencia de los estudiantes de ciclos iniciales e intermedios. Por otro lado, se midió el tamaño del efecto, obteniendo un $f = .1778681$, el cual se constituye como un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 8*Diferencias en la variable Ansiedad ante exámenes, de acuerdo al ciclo de estudio*

Dimensión	Ciclo de estudio	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	Sig. asintótica (bilateral)	<i>f</i>
Ansiedad ante exámenes	Ciclos iniciales	203.56	9.310	.010	.1778
	Ciclos intermedios	219.41			
	Ciclos avanzados	179.27			

Nota. Sig.=Nivel de significancia, *f* = Tamaño del efecto.

En la Tabla 9, se muestra el análisis comparativo de la autoeficacia académica de acuerdo al ciclo de estudio de los estudiantes, en la cual se pudo determinar que no existen diferencias significativas (.559); sin embargo, los datos encontrados, muestran que los universitarios de ciclos avanzados obtuvieron un mayor puntaje promedio en autoeficacia académica que los de ciclos iniciales e intermedios y, por el contrario, los universitarios de ciclos iniciales, son los que presentan el menor puntaje promedio en autoeficacia académica a diferencias de los otros grupos. Por otra parte, se midió el tamaño del efecto de la comparación, obteniendo un $f = .0485484$, el cual se constituye como un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 9*Diferencias en la variable Autoeficacia académica, de acuerdo al ciclo de estudio*

Dimensión	Ciclo de estudio	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	Sig. asintótica (bilateral)	<i>f</i>
Autoeficacia académica	Ciclos iniciales	188.89	1.164	.559	.0485
	Ciclos intermedios	197.83			
	Ciclos avanzados	204.57			

Nota. Sig.=Nivel de significancia, *f* = Tamaño del efecto.

En la Tabla 10, se muestra el análisis comparativo de la variable ansiedad ante exámenes según el tiempo de preparación para rendir un examen, en la cual se pudo identificar que no existen discrepancias significativas (.247) entre los grupos, aunque se observa que los estudiantes que se preparan 1 a 2 días antes para rendir un examen, son los que evidencian un mayor puntaje promedio en ansiedad ante exámenes y, por el contrario, los estudiantes que refirieron prepararse 6 a más días antes para un examen, son los que presentan los menores puntajes en ansiedad ante exámenes a diferencia de otros grupos. Por otra parte, se determinó el tamaño del efecto, obteniendo un $f = .07857928$, el cual se constituye como un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 10

Diferencias en la variable Ansiedad ante exámenes, según el tiempo de preparación

Dimensión	Tiempo de preparación para un examen	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	Sig. asintótica (bilateral)	f
Ansiedad ante exámenes	1-2 días antes	203.29	2.800	.247	.0785
	3-5 días antes	202.86			
	6 a más días antes	178.27			

Nota. Sig.=Nivel de significancia, f = Tamaño del efecto.

En la Tabla 11, se observa el análisis comparativo en la autoeficacia académica de acuerdo al tiempo de preparación para rendir un examen, en la cual se evidencia que si existen discrepancias significativas (.004) entre los grupos de tiempo de preparación de acuerdo al nivel de autoeficacia académica, puesto que los estudiantes que refieren prepararse más de 6 días antes para rendir un examen, son los que presentan un mayor puntaje promedio en autoeficacia académica a comparación de otros grupos y, por el contrario, los estudiantes que indican prepararse

1 a 2 días antes para rendir un examen, son los que presentan el menor puntaje promedio en autoeficacia académica a diferencia de otros grupos. Asimismo, se midió el tamaño del efecto, obteniendo un $f = .1588533$, el cual se constituye como un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 11

Diferencias en la variable Autoeficacia académica, según el tiempo de preparación

Dimensión	Tiempo de preparación para un examen	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	Sig. asintótica (bilateral)	f
Autoeficacia académica	1-2 días antes	179.65	11.071	.004	.1588
	3-5 días antes	201.62			
	6 a más días antes	232.85			

Nota. Sig.=Nivel de significancia, f = Tamaño del efecto.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo general identificar la relación entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. Tomando en cuenta los resultados estadísticos, se pudo determinar que existe una correlación negativa y significativa entre ambas variables de estudio. Lo anterior guarda conformidad con lo hallado por Warshawski et al. (2019) y Domínguez-Lara et al. (2013), quienes identificaron que los universitarios con menor autoeficacia académica, experimentan una mayor ansiedad ante situaciones de examen a diferencia de los estudiantes que sí tienen una mayor confianza y seguridad en sus propias habilidades. Asimismo, Asayesh et al. (2016) mencionan que un aumento en los niveles de autoeficacia, puede reducir hasta en un 21% el nivel de ansiedad en situaciones de examen y Onyeizugbo (2010) encontró que el 14% de la variabilidad de la ansiedad ante exámenes, era moderada por la percepción de autoeficacia, lo cual significa que las creencias sobre las propias capacidades son un importante factor para que se manifieste la ansiedad ante la prueba y viceversa.

La asociación inversa entre ambas variables de estudio, puede ser explicada tomando en cuenta la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977), en la cual se plantea que esta variable es influenciada por cuatro factores: logros personales, experiencia vicaria, persuasión verbal y respuestas fisiológicas, esta última hace referencia a las situaciones demandantes, que generan una respuesta emocional y fisiológica, que a su vez le transmiten información al individuo para que este pueda valorar su grado de competencia personal. Entonces cuando el nivel de ansiedad es demasiado intenso, las personas pueden presentar una predisposición a interpretar estos síntomas como una señal de su propia incompetencia o

incapacidad, provocando que se juzgue negativamente las propias habilidades para hacer frente a los requerimientos del entorno, lo cual se relaciona con un bajo sentido de autoeficacia (Herrera et al., 2013).

De acuerdo al Modelo Dual de la Ansiedad ante exámenes, esta variable está compuesta por dos componentes emocionalidad y preocupación. (Liebert & Morris, 1967). El segundo componente de carácter cognitivo, está relacionado a pensamientos negativos sobre uno mismo y la tarea, además es el componente que más impacto ejerce en la experimentación de una alta ansiedad (Jalilian et al., 2016). Asimismo, la teoría del valor de control de las emociones de logro de Pekrun, argumenta que la ansiedad en contextos de evaluación surge como producto de las altas valoraciones personales que los estudiantes hacen de las actividades de logro como los exámenes y los resultados, y de las pobres valoraciones sobre las propias competencias para manejar estas actividades de logro, por ende, se deduce que la modificación de estas valoraciones cognitivas pueden reducir la ansiedad en situaciones de evaluación (Krispenz et al., 2019). En ese sentido, si los individuos dudan de sus capacidades para manejar los contextos evaluativos, es decir, poseen bajas creencias de autoeficacia, se cumple la segunda condición y es probable que experimenten ansiedad ante exámenes (Brandmo et al., 2019), ya que la ansiedad surge como resultado de evaluaciones cognitivas que incluyen las creencias de autoeficacia (Hayat et al., 2021).

Respecto al primer y segundo objetivo específico de esta investigación, se propuso identificar la asociación entre cada uno de los factores de la variable ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica, por lo que tomando en cuenta los resultados encontrados, entre el factor ansiedad durante el examen y la autoeficacia académica, presentan una asociación negativa de intensidad

moderada y estadísticamente significativa, lo mismo ocurre entre el factor ansiedad ante la situación de examen y la autoeficacia académica, en la cual existe una correlación negativa de intensidad débil y estadísticamente significativa. La diferencia en el grado de relación encontrado entre los factores de la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica, podría deberse a que los ítems del primer factor ansiedad durante el examen, están referidos al momento en que el estudiante rinde la prueba, mientras que los ítems del segundo factor, están más focalizados a situaciones que ocurren antes y después de la evaluación. (Dominguez-Lara et al., 2013).

En cuanto a la asociación negativa del primer factor ansiedad durante el examen y la autoeficacia académica, Heredia et al. (2008) argumentan que es precisamente en los primeros momentos cuando se hace frente a la situación de examen, que el componente emocional y fisiológico de la ansiedad, alcanzan su máximo nivel, trayendo esto como consecuencia que se experimente una alta ansiedad. Sin embargo, la ansiedad que se manifiesta durante el examen, puede ser controlada y reducida por las creencias de autoeficacia académica, ya que esta variable le permite al estudiante tener un mayor control de sus emociones antes y durante la evaluación. (Dominguez-Lara, 2018).

La asociación negativa entre el segundo factor, ansiedad ante la situación de examen y la autoeficacia académica, se corrobora con el estudio de Ringeisen et al. (2019) y Roick y Ringeisen (2017), estos últimos autores hallaron una asociación inversa entre la ansiedad que se presentaba antes y después del examen con la autoeficacia. Esta relación se explicó haciendo uso de un modelo, que integraba dos supuestos, la teoría del valor de control de las emociones de logro de Pekrun y la teoría de procesos de consecución de objetivos regulados de

Schwarzer, el modelo argumenta que la autoeficacia mantiene una asociación positiva con el éxito académico esperado, lo cual a su vez presenta una relación directa con la importancia que los estudiantes le atribuyen al éxito académico, y es esta alta importancia, la que se relaciona directamente con una mayor ansiedad antes y después del examen, debido a que esta gran valoración puede convertirse en determinado momento en una amenaza para el estudiante (Roick & Ringeisen, 2017).

Ringeisen et al. (2019) sostienen que una mayor autoeficacia puede disminuir la percepción de amenaza y la ansiedad previa al examen, asimismo, encontraron que una mayor percepción de amenaza se asocia con una mayor ansiedad previa al examen, esto se debe a que los estudiantes con pobres creencias sobre sus capacidades suelen sentirse amenazados en entornos evaluativos, lo cual aumenta la probabilidad de que presenten ansiedad antes del examen. Tsegay et al. (2019) refieren que el componente cognitivo de la ansiedad ante exámenes, referido a la manifestación de pensamientos negativos sobre uno mismo y el examen, se encuentra presente en los estudiantes antes, durante y después de las evaluaciones. Lo cual se asocia contrariamente con la autoeficacia, la cual se conceptualiza como el grupo de creencias y juicios valorativos sobre las propias competencias para realizar actividades (Hernández, 2018).

Dominguez-Lara (2018) sostiene que la ansiedad previa al examen, se constituye como una fase anticipatoria en la cual la incertidumbre suele ser más alta, por lo que es más probable que se experimente una alta ansiedad y que esta respuesta perdure hasta el momento durante la evaluación, sino se llega a controlar la ansiedad momentos antes de la prueba. La presencia de autoeficacia académica, interviene en el momento de decidir entre utilizar una u otra técnica de

afrontamiento para reducir la ansiedad previa al examen, los individuos con una alta autoeficacia académica, suelen emplear recursos de afrontamiento eficaces de orientación a la tarea y preparación, las cuales toman el control directo de la situación y reducen la ansiedad en contextos de evaluación (Stoeber, 2004).

Cabe resaltar, que no se hallaron otras investigaciones nacionales o internacionales que correlacionen los factores de la ansiedad ante exámenes con la autoeficacia académica, lo cual limitada la comparación de los resultados encontrados con otras investigaciones similares.

Respecto al tercer objetivo específico de esta investigación, se planteó identificar si existen discrepancias significativas en la ansiedad ante exámenes y autoeficacia académica, de acuerdo al género de los participantes. Los resultados obtenidos determinaron que si existen discrepancias significativas en los niveles ansiedad ante exámenes de acuerdo al género de los participantes y que además fueron las estudiantes mujeres, quienes obtuvieron un mayor puntaje promedio en ansiedad ante exámenes a diferencia de los estudiantes varones. Estos resultados concuerdan con los de Asayesh et al. (2016), Chust-Hernández et al. (2019), Gerwing et al. (2015), Kurt et al. (2014), Núñez-Peña et al. (2016) y Pajuelo (2019). Sin embargo, los resultados hallados no guardan similitud con los de Ávila-Toscano et al. (2011), Dominguez-Lara et al. (2016) y Onyeizugbo (2010), quienes no encontraron discrepancias significativas en la ansiedad ante exámenes de acuerdo al género.

Núñez-Peña et al. (2016) identificaron que las estudiantes mujeres presentaban una alta ansiedad ante exámenes, en contextos donde las evaluaciones incluían preguntas abiertas, problemas matemáticos y en exámenes orales, asimismo mencionan que estas diferencias se deberían a los estereotipos

de género, los cuales influyen para que las mujeres experimenten una mayor presión social por obtener éxito académico y más miedo de fracasar en una situación de evaluación a comparación de los varones. Salgado et al. (2008) sostienen que muchos de los estereotipos sociales relacionadas al género, resaltan la idea de que las mujeres deben esforzarse y mostrar mayor responsabilidad en las tareas, generando esto una gran expectativa de logro en las mujeres, de tal manera que este nivel de presión hace que estas mismas perciban la situación de examen como una amenaza a diferencia de los varones, quienes suelen interpretar las situaciones de evaluación como un desafío, mientras exista mayor competencia percibida o por el contrario, si se perciben a sí mismos como incapaces, no se implican ni emocional ni conductualmente con la situación.

Por otra parte, las mujeres suelen ser más emocionales que los varones y tienden a expresar de forma más intensa sus emociones como el miedo y la ansiedad (Sari et al., 2018). Este hecho puede explicarse porque socialmente a las mujeres se les está permitido mostrar sus estados emocionales, mientras que a los varones se les enseña desde muy pequeños, que no pueden expresar abiertamente sus emociones (Salgado et al., 2008). Además, las mujeres tienen una mayor necesidad de obtener una profesión que les permita conseguir una clara identidad social y libertad económica a diferencia de los varones (Kurt et al., 2014).

Brandmo et al. (2019) refiere que las mujeres son más vulnerables a la ansiedad ante exámenes a diferencia de los varones, debido a la baja autoestima y las creencias de autoeficacia. Asayesh et al. (2016) sostienen que las mujeres tienden a percibir la ansiedad como un rasgo femenino, mientras que los varones suelen adoptar una actitud más defensiva y suelen no querer admitir que presentan ansiedad, debido a que el hacerlo se constituye para ellos como una amenaza a su

masculinidad. Respecto a este punto, Gerwing et al. (2015) realizaron un estudio para identificar qué percepciones tienen los universitarios sobre el hecho de experimentar ansiedad ante exámenes, encontrando que casi un tercio expresaron opiniones negativas sobre la ansiedad ante exámenes como: “solo se da en personas perezosas o poco preparadas”, además, el 11.3 % de los participantes, mencionó que no buscaría ayuda para manejar los niveles de ansiedad, debido a que el hacerlo los haría parecer débiles frente a sus demás compañeros.

Por otra parte, se considera relevante detallar el contexto en el que están inmersos los estudiantes universitarios, como es el estado de emergencia por la COVID-19, la cual ha influido en la educación y la salud mental de los universitarios, haciendo que estos experimenten una mayor ansiedad, miedo y preocupación (Alsaady et al., 2020). Las desigualdades según género en la ansiedad ante exámenes, también pueden explicarse por las técnicas de afrontamiento que emplean los individuos en situaciones de evaluación. Cabanach et al. (2013) hallaron que las estudiantes mujeres suelen utilizar frecuentemente la técnica de búsqueda de apoyo, en cambio los varones usan más las estrategias de reevaluación positiva y planificación, lo cual quiere decir que los varones suelen adoptar más una perspectiva positiva de la situación o bien se dedican a pensar la forma en cómo resolver el problema, a diferencia de las mujeres, quienes utilizaban generalmente la técnica de búsqueda de apoyo social, lo cual indica que se muestran más abiertas emocionalmente para buscar a otras personas que las refuercen y apoyen a afrontar las situaciones difíciles.

Los hallazgos encontrados en esta investigación determinaron que, si existen discrepancias significativas en la autoeficacia académica de acuerdo al género de los participantes, siendo los estudiantes varones quienes obtuvieron

mayores puntajes en autoeficacia académica a comparación de las estudiantes mujeres, lo anterior coincide con los resultados encontrados por otros autores (Domínguez-Lara y Fernández-Arata, 2019; Narváez et al., 2018; Rodríguez y Lozano, 2019; Satıcı y Can, 2016).

Esta diferencia de género, puede ser explicada por factores sociales que inciden en la autoeficacia académica, sobre todo los de tipo cultural, que hacen referencia a las creencias sobre las actividades propias de cada género (Rivera et al., 2016). Bandura (1997) señala que la percepción que los individuos presenten sobre sus propias capacidades, es influenciada por las creencias que los padres presentan sobre las potencialidades de sus hijos y esto por lo general es sesgado por los estereotipos de género, por ello conforme las niñas adopten e interioricen con más fuerza los estereotipos de género, tienden a subestimar más sus habilidades y desarrollan una menor autoeficacia. Blanco et al. (2012) mencionan que los estereotipos de género, son el resultado del proceso de socialización que se da en varones y mujeres, además este proceso es el que promueve el desarrollo de determinadas formas de sentir, pensar y actuar sobre las diferentes actividades, tareas y ocupaciones, dependiendo de si uno es varón o mujer, y lo que es socialmente más apropiado para cada género.

Asimismo, una mayor rigidez respecto a los estereotipos de género, produce una menor flexibilidad cognitiva, lo cual repercute en la interpretación que los individuos hagan sobre sus propias competencias para realizar actividades que socialmente no son de su dominio, por ese motivo, el hecho de que las mujeres presenten una baja autoeficacia, es explicado por la presencia de creencias referidas a que las mujeres son menos capaces que los varones en diferentes actividades o tareas (Rocha y Ramírez, 2011).

Otro aspecto a tomar en cuenta, es que la autoeficacia académica puede verse influenciada por las características de personalidad que presente cada uno de los estudiantes (Fallan & Opstad, 2016). Se ha encontrado que la autoeficacia académica guarda una asociación positiva con tres factores de personalidad: responsabilidad, apertura y extraversión (Yupanqui-Lorenzo et al., 2021).

Las desigualdades de género en la autoeficacia académica, también pueden explicarse por el tipo de fuente que más utiliza cada género para el desarrollo de su autoeficacia; Zeldin et al. (2008) hicieron una investigación en universitarios donde determinaron que la autoeficacia de los estudiantes varones se generaba principalmente por las experiencias de éxitos pasados, a diferencia de las estudiantes mujeres, quienes usaban principalmente la persuasión social y la experiencia vicaria para el desarrollo de su autoeficacia, esto quiere decir que las estudiantes mujeres necesitan más que otras personas les refuercen la confianza o la idea de que pueden tener éxito en diferentes actividades, asimismo requieren ver que otras personas similares a estas, desempeñen con éxito alguna actividad o tarea que deseen realizar.

Sin embargo, los resultados de esta investigación no concuerdan con lo reportado por Blanco et al. (2012) y Sachitra y Bandara (2017) quienes hallaron que las mujeres se autopercebían como más eficaces que los varones, y al mismo tiempo con mayor deseo y posibilidad de serlo, esto indica que las estudiantes mujeres muestran un mayor anhelo por obtener logros en su vida académica. No obstante, los resultados encontrados difieren de otros estudios que señalan no haber encontrado discrepancias significativas en la autoeficacia académica de acuerdo al género (Burgos-Torre y Salas-Blas, 2020; Espinosa et al. 2020; González-Cantero et al., 2020; Véliz-Burgos y Apodaca, 2012).

En cuanto al cuarto objetivo específico de esta investigación, se planteó identificar si existen discrepancias significativas en la ansiedad ante exámenes y autoeficacia académica, de acuerdo al tipo de universidad. Respecto a la ansiedad ante exámenes, se identificó que no existen discrepancias significativas según el tipo de universidad sea pública o privada. Lo anterior concuerda con el resultado encontrado por Ayalp y Özdemir (2016), lo cual significaría que la ansiedad ante exámenes no varía por el tipo de universidad, ya que esta variable puede estar influenciada por factores personales, como la poca preparación para el examen, un bajo nivel de confianza en sí mismo o una experiencia negativa con los exámenes (Bausela, 2005).

Sin embargo, el resultado hallado difiere con lo encontrado por Atindanbila et al. (2014) y Nazir et al. (2021) estos últimos autores identificaron que los estudiantes de universidades privadas presentaron mayores puntajes en ansiedad ante exámenes que los estudiantes de universidades públicas, esto porque los estudiantes de universidades privadas posiblemente tienen puntajes académicos más bajos que los estudiantes de universidades públicas. Asimismo, Atindanbila et al. (2014) refieren que estas diferencias se deberían por el mayor nivel de disciplina y exigencia de las instituciones privadas, para cumplir con ciertos estándares, provocando en los estudiantes un estrés inesperado que los llevaría a la ansiedad.

Por otro lado, no se hallaron discrepancias significativas en la autoeficacia académica de acuerdo al tipo de universidad de los estudiantes sea pública o privada. Lo anterior se corrobora con las investigaciones de Burgos-Torre y Salas-Blas (2020) y Omari et al. (2020), estos autores no encontraron discrepancias significativas en la autoeficacia académica según el tipo de universidad. Esto significaría que las creencias de autoeficacia de los estudiantes de psicología no

dependen del tipo de universidad, ya que la autoeficacia se basa en las creencias personales de que se puede realizar cierta actividad en determinada situación (Omari et al., 2020). No obstante, el resultado encontrado no se asemeja a los de Weng et al. (2010), quienes encontraron que los estudiantes de universidades privadas presentan menor autoeficacia que los provenientes de universidades públicas, debido al nivel de exigencia de las instituciones privadas.

Conforme al quinto objetivo específico de esta investigación, se propuso identificar diferencias en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica de acuerdo al ciclo de estudio de los participantes. En cuanto a la ansiedad ante exámenes, se detectó que si existen discrepancias significativas respecto al ciclo académico y que además fueron los universitarios de ciclos intermedios, quienes presentaron mayores puntajes en ansiedad ante exámenes a diferencia de los estudiantes de ciclos iniciales y avanzados.

Las diferencias encontradas podrían explicarse por el nivel de complejidad de las materias, la cual aumenta conforme el estudiante avanza de ciclo de estudio, y por ende las evaluaciones tienden a ser más exigentes (Domínguez-Lara et al., 2016). Esto crea un contraste en el nivel de exigencia percibido por los estudiantes de primeros ciclos y ciclos intermedios, Duraku (2017) argumenta que el grado de dificultad del examen, es uno de los factores que aumenta la ansiedad en contextos de examen. En ese sentido, el grado de dificultad de los exámenes puede variar de acuerdo al curso y año de estudio, lo cual explicaría porque los estudiantes de ciclos intermedios obtienen mayores puntajes en ansiedad ante exámenes que los de ciclos iniciales. Desai et al. (2021) explica que la diferencia entre años de estudio respecto a la ansiedad ante exámenes, puede deberse a un aumento en las horas de autoaprendizaje, a un mayor nivel de estudio a comparación de los años

anteriores, aspiración por obtener mejores calificaciones académicas y mayor preocupación por la carrera.

Por otra parte, en esta investigación los estudiantes de ciclos avanzados presentaron en promedio los más bajos grados de ansiedad ante exámenes a comparación de los que están en ciclos iniciales e intermedios. Estos resultados son semejantes a los de Casari et al. (2014), quienes reportaron en una investigación con estudiantes de psicología, que la ansiedad ante exámenes se reduce conforme el estudiante va teniendo más años de estudio, puesto que conforme los estudiantes avanzan de ciclo de estudio, también van modificando las técnicas de afrontamiento que emplean para hacer frente a las diferentes actividades académicas, como es el caso de los exámenes, hasta encontrar las estrategias que les resulten más efectivas para manejar dichas situaciones. Las diferencias encontradas también pueden deberse al nivel de madurez emocional conseguido por los individuos de ciclos avanzados y porque en la situación de los universitarios de psicología, la formación profesional que conlleva esta carrera, puede influir positivamente en los estudiantes a largo plazo, de tal forma, que estos adquieren un mejor manejo sobre sus emociones (Anicama et al., 2012).

No obstante, los hallazgos de esta investigación son opuestos a lo encontrado por Dominguez-Lara et al. (2016) y Tsegay et al. (2019), quienes hallaron que los estudiantes de primeros ciclos presentaban mayores puntajes en ansiedad ante exámenes que los de ciclos superiores. Adicionalmente, Asayesh et al. (2016), Ayalp y Özdemir (2016) y Jalilian et al. (2016), no identificaron discrepancias en la ansiedad ante exámenes de acuerdo al ciclo de estudio.

Por otro lado, los hallazgos encontrados en esta investigación, determinaron que no existen discrepancias significativas en los niveles de autoeficacia académica

de acuerdo al ciclo de estudio de los participantes. Lo anterior se corrobora con las investigaciones de Anicama et al. (2012) y Domínguez-Lara y Fernández-Arata (2019), estos últimos autores encontraron que los estudiantes de últimos ciclos, presentaban en promedio una mayor autoeficacia académica que los estudiantes de ciclos anteriores, aunque estas diferencias no eran significativas y solo darían cuenta de una mejora mínima en la autoeficacia académica de los universitarios a mediano plazo y explicaría porque los estudiantes mientras más años de estudio tengan, mayor es su nivel de dominio en la realización de actividades académicas.

Los resultados encontrados difieren de la teoría de la autoeficacia de Bandura, que establece que la autoeficacia se forma en base a los logros y/o éxitos pasados, los cuales le aportan al individuo sentido de dominio sobre las actividades mientras más logros obtengan (Bandura, 1993; Warshawski et al., 2019). Generalmente los estudiantes que cursan los últimos ciclos, realizan sus prácticas pre-profesionales, lo cual les permitiría reforzar los conocimientos que ya adquirieron a lo largo de la carrera y la oportunidad de ganar experiencia a través de la práctica, lo cual refuerza y fortalece las creencias de autoeficacia que ya han venido desarrollando a lo largo de la carrera (Dominguez-Lara y Fernández-Arata, 2019). No obstante, en esta investigación no se hallaron discrepancias en la autoeficacia académica respecto al ciclo de estudio.

Los hallazgos encontrados no concuerdan con las investigaciones de Satici y Can (2016), Sachitra y Bandara (2017) y Warshawski et al. (2019), estos últimos encontraron que los estudiantes de séptimo y octavo ciclo presentaban una mayor autoeficacia académica que los estudiantes de primer año, posiblemente como resultado de sus experiencias pasadas en el manejo de otros exámenes y el estrés, tampoco concuerda con Burgos-Torre y Salas-Blas (2020) quienes identificaron

que los universitarios de primeros ciclos, presentaban una mayor autoeficacia académica que los de ciclos intermedios y últimos.

Respecto al sexto objetivo específico de esta investigación, se planteó explorar si existen discrepancias en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica, según el tiempo de preparación para rendir un examen.

En el caso de la variable ansiedad ante exámenes, se encontró que no existen discrepancias significativas de acuerdo al tiempo de preparación. Lo cual concuerda con las investigaciones de Furlan et al. (2009) y Piemontesi y Heredia (2011), quienes refieren que los estudiantes que experimentan una alta ansiedad, pueden dedicar igual o mayor tiempo de preparación para un examen, que los que presentan una menor ansiedad, debido a que la principal diferencia se centra en el tipo estrategia que emplean los universitarios para estudiar, y no tanto en el tiempo que le dedican al estudio, por ese motivo, los individuos con una alta ansiedad ante exámenes, tienden a utilizar técnicas de estudio ineficaces como la memorización, la cual los lleva más adelante a tomar consciencia de que no se prepararon correctamente para tomar el examen y esto haría que presenten una mayor preocupación y una alta ansiedad ante un posible fracaso.

Furlan et al. (2009) realizó un estudio donde encontró que los estudiantes con una mayor ansiedad ante exámenes frecuentemente hacen uso de técnicas de aprendizaje más superficiales como la memorización y la búsqueda de apoyo académico, mientras que los individuos con menores grados de ansiedad en contextos de examen, emplean estrategias más reflexivas, como la elaboración y el pensamiento crítico; sin embargo, no se encontraron discrepancias significativas entre los estudiantes con mayor y menor ansiedad ante exámenes, respecto a las técnicas de regulación del esfuerzo y gestión del tiempo, puesto que una alta

ansiedad ante exámenes no se debería tanto a la planificación que se haga del tiempo para estudiar, sino más bien a una manifestación que se presenta cuando el estudiante percibe que tiene una inadecuada preparación o es consciente de poseer reducidos conocimientos sobre el tema a evaluar en el examen.

Por otra parte, la modalidad virtual beneficia en cierto modo a todos los estudiantes en la preparación para los exámenes, porque los ayuda a tener mayor tiempo para estudiar y además permite que cuenten con el acceso para visualizar las clases grabadas a la hora de prepararse (Ewell et al., 2022).

No obstante, los hallazgos de esta investigación son contrarios a los encontrados por Álvarez et al. (2012), Cayubit (2014) y Duraku (2017). Álvarez et al. (2012), quienes encontraron una asociación positiva entre las respuestas cognitivas y fisiológicas de la ansiedad ante exámenes con el tiempo de estudio, en tal sentido, se identificó que los estudiantes que dedican mayor tiempo a estudiar, presentaban una mayor ansiedad a diferencia de los alumnos que estudian poco, debido a que los universitarios que estudiaban menor tiempo, manifestaban pensamientos relacionados a preguntarse a sí mismos “por qué deberían ponerse nerviosos, sino tienen nada que perder”, lo opuesto pasaría con los alumnos que estudian más tiempo, ya que estos tendrían la idea de que tienen mucho que perder y presentan un mayor grado de responsabilidad, lo cual los lleva a manifestar elevados niveles de ansiedad.

Por último, los hallazgos de este estudio indican que existen discrepancias significativas en la autoeficacia académica según el tiempo de preparación para realizar un examen, asimismo, fueron los estudiantes que reportaron prepararse de 6 a más días antes para un examen, los que presentaron una mayor autoeficacia académica. Estos hallazgos concuerdan con lo encontrado por Woodrow (2011), el

cual determinó que los individuos que experimentan una alta autoeficacia, suelen dedicar mayor tiempo a las actividades académicas, presentan una mejor percepción de su esfuerzo y desempeño académico a comparación de los estudiantes con baja autoeficacia. Tomando en cuenta la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977) esta variable repercute en el grado de empeño, tiempo y perseverancia que un individuo aplique en el desarrollo de actividades específicas.

González y Arroyo (2016) sostienen que los estudiantes con un alto desempeño académico, interpretan que los éxitos que obtienen son producto de su propio esfuerzo, por lo cual optan por dedicarle mayor tiempo al estudio, asimismo, el hecho de emplear más horas de aprendizaje, se constituye como un recurso a favor del desarrollo de creencias relacionadas con que el estudiante puede manejar su propio nivel de rendimiento y que con su esfuerzo puede lograr excelentes resultados, aumentando así los niveles de autoeficacia. Por otra parte, Chou (2019) menciona que los individuos que presentan confianza en sí mismos para la preparación de un examen, son aquellos que perciben los exámenes como importantes y útiles, y esto los motiva a emplear estrategias para cumplir satisfactoriamente con las tareas académicas.

Valdebenito (2017) reportó haber encontrado una asociación positiva entre la autoeficacia académica y las técnicas de estudio, lo cual evidencia que los estudiantes que presentan altos puntajes en autoeficacia académica, poseen adecuadas técnicas de estudio, como el administrar de manera adecuada su tiempo para estudiar, como un recurso a favor del aprendizaje. Del mismo modo, Alegre (2014) sostiene que las personas que presentan una alta autoeficacia desarrollan adecuadas conductas académicas, como el gestionar adecuadamente su tiempo en la realización de actividades educativas, capacidad de organización, habilidad

para el manejo del propio esfuerzo y para utilizar estratégicamente las habilidades para resolver exitosamente las exigencias del ámbito académico.

También se encontró que los estudiantes que indicaron prepararse de 1 a 2 días antes para un examen, manifestaron una menor autoeficacia académica. Krispenz et al. (2019) argumentan que el hecho de aplazar la realización de tareas académicas, está influenciado por las creencias de autoeficacia, debido a que es más probable que los individuos que no creen tener las capacidades suficientes para estudiar con éxito para un examen, dejen estas actividades para el último. Chou (2019) refiere que la situación de examen, afecta los juicios de valor que el estudiante haga sobre sus propias habilidades para prepararse para el examen, además el grado de autoeficacia determina la elección de acciones que se ejecutarán para lograr los objetivos.

Por ese motivo, los estudiantes que presentan una baja confianza y seguridad sobre sus propias competencias para afrontar tareas académicas, pueden manifestar conductas de procrastinación, llevándolos a postergar la realización de actividades y haciendo que les quede un menor tiempo para ejecutarlas, debido a que la autoeficacia funciona como una variable motivacional para lograr un buen desempeño académico (Burgos-Torre y Salas-Blas., 2020; Manchado Porras y Hervías Ortega, 2021).

Respecto a las implicancias teóricas, con los resultados encontrados se confirmó la validez de los modelos teóricos de las variables de estudio, sobre la asociación negativa entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica, lo cual significa que el estado emocional del estudiante puede influir en el grado de autoeficacia académica y que a su vez la manifestación de una baja autoeficacia académica puede generar ansiedad en situaciones de evaluación. Además, se

encontró similitud entre los hallazgos de esta investigación con otras investigaciones, tanto para las correlaciones entre variables de estudio como para los análisis comparativos. Por otro lado, se considera que los hallazgos de esta investigación, proporcionan una mayor información a las autoridades, docentes y estudiantes de las diferentes escuelas de psicología de la ciudad de Lima, acerca de la naturaleza de las variables de estudio y las características sociodemográficas que pueden influir en la manifestación de ansiedad ante exámenes y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de Lima.

En relación a las implicancias prácticas de esta investigación, se espera promover la importancia de evaluar los estados de ansiedad en contextos de evaluación y la autoeficacia académica en las escuelas de psicología de las diferentes universidades del departamento de Lima, y que además se pueda motivar a la construcción de programas de prevención que busquen desarrollar las creencias de autoeficacia académica y enseñar técnicas para controlar la ansiedad antes, durante y después del examen, con el propósito de que los estudiantes de psicología adquieran una mayor capacidad para hacer frente a las exigencias académicas, obtengan un mejor bienestar emocional y desempeño académico. Asimismo, los hallazgos de esta investigación, sirven como antecedente para posteriores investigaciones que analicen las variables de estudio en otros grupos de población y carreras universitarias, con el fin de obtener un mayor conocimiento sobre las variables de estudio en población estudiantil.

Una de las limitaciones para el desarrollo de esta investigación, fue el contexto por el que está atravesando el Perú, debido a la emergencia sanitaria y las restricciones establecidas por la pandemia de la COVID-19, lo cual también repercutió en el ámbito universitario, dificultando en este caso el acceso presencial

a la muestra, puesto que muchas de las universidades aún mantienen la modalidad virtual como principal medio de enseñanza y evaluación, haciendo que el recojo de la muestra se lleve a cabo por este medio. Otra limitación existente, está referida a la autenticidad de los datos, debido a la subjetividad de las respuestas de los participantes, ya que el recojo de la muestra fue de forma virtual, lo cual dificulta que sea posible verificar completamente si es el estudiante universitario, quien va a responder los cuestionarios. Por otra parte, una limitación es no haber encontrado un instrumento adaptado al contexto peruano que mida la ansiedad ante exámenes bajo la modalidad virtual.

Otra limitación está referida al empleo de un muestreo no probabilístico en esta investigación, el cual puede repercutir negativamente en el nivel de generalización de los resultados. Asimismo, la muestra se conformó por universitarios de la carrera de psicología provenientes de diferentes universidades de Lima, por lo que, dada las características específicas de la muestra, se reduce la capacidad de generalización de los resultados a otras carreras y otros grupos de población estudiantil.

CONCLUSIONES

- Los hallazgos encontrados evidencian que existe una correlación negativa y significativa entre la ansiedad ante exámenes y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima.
- El factor ansiedad durante el examen presentó una correlación negativa y significativa con la autoeficacia académica.
- El factor ansiedad ante la situación de examen presentó una correlación negativa y significativa con la autoeficacia académica.
- Se identificó discrepancias significativas en la ansiedad ante exámenes de acuerdo al género de los participantes, puesto que las mujeres obtuvieron mayores puntajes en ansiedad ante exámenes a diferencia de los varones.
- Se identificó discrepancias significativas en la ansiedad ante exámenes respecto al ciclo de estudio, debido a que los universitarios de ciclos intermedios obtuvieron mayores puntajes en ansiedad ante exámenes en contraste con los de ciclos iniciales y avanzados, por el contrario, los estudiantes de ciclos avanzados, presentaron los menores puntajes en ansiedad ante exámenes a comparación de los de ciclos iniciales e intermedios.
- No se halló discrepancias significativas, en la ansiedad ante exámenes de acuerdo al tipo de universidad y el tiempo de preparación para un examen, lo cual hace suponer que estas variables no inciden significativamente en la ansiedad ante exámenes.
- Se identificó discrepancias significativas en la autoeficacia académica según el género de los estudiantes, ya que los varones obtuvieron mayores puntajes en autoeficacia académica a comparación de las mujeres.

- Se encontró discrepancias significativas en la variable autoeficacia académica según el tiempo de preparación para rendir un examen, por ese motivo, los estudiantes que reportaron prepararse generalmente de 6 a más días antes para rendir un examen, manifestaron una mayor autoeficacia académica a diferencia de otros grupos y, por otra parte, los estudiantes que indicaron prepararse de uno a dos días antes para un examen, obtuvieron los más bajos puntajes en autoeficacia académica a comparación de otros grupos.
- No se identificó discrepancias significativas, en la autoeficacia académica de acuerdo al tipo de universidad y ciclo de estudio de los participantes, lo cual hace suponer que estas variables no influyen significativamente en la autoeficacia académica.

RECOMENDACIONES

- Se sugiere realizar otras investigaciones de las variables de estudio, en otros grupos de población estudiantil, como es el caso de estudiantes de colegios, institutos y posgrado, y en otras carreras universitarias, asimismo, se recomienda realizar investigaciones similares a nivel nacional, lo cual permita generalizar los resultados y obtener una mayor información sobre las variables de estudio en diferentes contextos académicos.
- Realizar otras investigaciones donde se evalué la ansiedad ante exámenes tomando en consideración las diferencias que pueden existir en función del género y ciclo de estudio en estudiantes de la carrera de psicología de la ciudad de Lima.
- Realizar otras investigaciones, donde se evalué la autoeficacia académica tomando en consideración las diferencias que pueden existir en función del género y el tiempo de preparación para rendir una prueba en estudiantes de la carrera de psicología de la ciudad de Lima.
- Continuar realizando otras investigaciones, que tengan como objetivo relacionar las variables de estudio, con otras variables psicológicas como la regulación emocional, autoconcepto, estrategias de afrontamiento, hábitos de estudio, estilos de crianza, entre otros; con el propósito de identificar que otras variables influyen en los niveles de ansiedad ante exámenes y autoeficacia académica en los estudiantes de la carrera de psicología.
- Realizar otras investigaciones que busquen relacionar ambas variables de estudio, donde se cuente con una muestra más equiparada en relación al género y tipo de universidad de los estudiantes, de tal manera que la muestra sea equivalente y se reduzcan así el sesgo en los resultados.

- Se espera que los hallazgos encontrados, sirvan como aporte para concientizar sobre la importancia de realizar programas de prevención en las diferentes facultades de psicología de la ciudad Lima, los cuales estén enfocados en enseñar estrategias para manejar la ansiedad antes, durante y después de los exámenes y desarrollar una adecuada autoeficacia académica, puesto que ambas variables de estudio tienen un impacto en el desempeño académico y el bienestar emocional de los universitarios.

REFERENCIAS

- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alqurashi, E. (2016). Self-efficacy in online learning environments: A literature review. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 9(1), 45-52. <https://doi.org/10.19030/cier.v9i1.9549>
- Alsaady, I., Gattan, H., Zawawi, A., Alghanmi, M., & Zakai, H. (2020). Impact of COVID-19 crisis on exam anxiety levels among bachelor level university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 11(5), 33-39. <https://doi.org/10.36941/mjss-2020-0052>
- Álvarez, J., Aguilar, J. M., & Lorenzo, J. J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551017.pdf>
- American Psychological Association. (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta* (Informe No. 16). http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- Anicama, J., Cirilo, I., Aguirre, M., Briceño, R., & Amborsio, T. (2012). Autoeficacia y salud mental positiva en estudiantes de psicología de Lima. *Revista de psicología*, 14(2), 12-31. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/rev_psicologia_cv/v14_2012_2/pdf/a02v14n2.pdf

- Araoz, E. G. E., Roque, M. M., Ramos, N. A. G., Uchasara, H. J. M., & Araoz, M. C. Z. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-93. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Asayesh, H., Hosseini, M. A., Sharififard, F., & Kharameh, Z. T. (2016). The relationship between self-efficacy and test anxiety among the paramedical students of Qom University of Medical Sciences. *Journal of Advances in Medical Education*, 1(3), 14-21. <http://jamed.ir/article-1-42-fa.html>
- Atindanbila, S., Abasimi, E., Nyarko, K., & Adika, J. A. (2014). The occurrence of test anxiety in student nurses in selected nursing schools in Ghana. *American Journal of Applied Psychology*, 3(1), 21-26. <http://doi.org/10.11648/j.ajap.20140301.14>
- Ato, M., López, 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. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ávila-Toscano, J. H., Rambal-Rivaldo, L. I. & Vargas-Delgado, L. (2018). Ansiedad ante la evaluación académica y engagement: revisión conceptual, perspectivas, evidencias y líneas de discusión. En A.D Marengo- Escuderos (Ed.), *Estudios del desarrollo humano y socioambiental* (pp. 208-235). Ediciones Corporación Universitaria Reformada.
- Ávila-Toscano, J., Hoyos, S., González, D. & Cabrales, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de prueba y rendimiento académico en

- estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 255-268.
<https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552359004.pdf>
- Ayalp, GG y Özdemir, N. (2016). Relationship between test anxiety and learning styles of architecture undergraduates. *Creative Education*, 7(2), 364-375.
<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.72036>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of child development*, 6(1), 1-60.
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989ACD.pdf>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy the exercise of control*. W.H. Freeman and company. <https://media.oaipdf.com/pdf/5de97f7e-1357-4e18-ab1c-ddb9e45260fb.pdf>
- Barrows, J., Dunn, S., & Lloyd, C. A. (2013). Anxiety, Self-Efficacy, and College Exam Grades. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 204-208.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053811.pdf>
- 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*, 2(1), 67–85.
<https://psycnet.apa.org/record/1984-16327-001>

- Bausela, H. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención. *Revista Educere, Artículos arbitrados*, 9 (31), 553-557. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603117.pdf>
- Blanco Vega, H., Ornelas Contreras, M., Aguirre Chávez, J. F., & Guedea Delgado, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14023105011.pdf>
- Brandmo, C., Bråten, I., & Schewe, O. (2019). Social and personal predictors of test anxiety among Norwegian secondary and postsecondary students. *Social Psychology of Education*, 22(1), 43-61. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9461-y>
- Burgos-Torre, K. S., & Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 790-805. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P. & Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32. <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.89>
- Cárdenas, M. C., & Arancibia, H. M. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & sociedad*, 5(2), 210-224. <https://www.redalyc.org/pdf/4397/439742475006.pdf>

- Casari, L. M., Anglada, J., & Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 32(2), 243-269. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/10949>
- Cayubit, R. F. O. (2014). Academic self-efficacy and study hours as predictors of test anxiety among high school students. *Philippine Journal of Counseling Psychology*, 16(1), 64-73. https://www.researchgate.net/publication/282121749_Academic_self_efficacy_and_study_hours_as_predictors_of_test_anxiety_among_high_school_students
- Chou, MH (2019). Predicting self-efficacy in test preparation: Gender, value, anxiety, test performance, and strategies. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 61-71. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1437530>
- Chust-Hernández, P., Castellano-Rioja, E., Fernández-García, D., & Chust-Torrent, J. I. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Enfermería: factores de riesgo emocionales y de sueño. *Ansiedad y Estrés*, 25(2), 125-131. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.05.001>
- Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A., & García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 277-284. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155 - 159. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). Código de ética y Deontología del Colegio de Psicólogos del Perú. *Consejo Directivo Nacional*.

https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf

- Criollo, M., Romero, M., & Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63-72. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>
- Desai, M., Pandit, U., Nerurkar, A., Verma, C., & Gandhi, S. (2021). Test anxiety and procrastination in physiotherapy students. *Journal of Education and Health Promotion*, 10 (1), 1-7. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_851_20
- Díaz Kuaik, I., & De la Iglesia, G. (2019). Ansiedad: Revisión y Delimitación Conceptual. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 42-50. https://www.researchgate.net/profile/IlianaDiazKuaik/publication/334127685_Ansiedad_Revision_y_delimitacion_conceptual/links/5d1e6ea8458515c11c12845c/Ansiedad-Revision-y-delimitacion-conceptual.pdf
- Díaz, F. E. G. (2021). Intervención para la ansiedad ante las evaluaciones académicas en estudiantes de derecho. *Summa Psicológica UST*, 18(1), 8-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8039673>
- Domínguez-Lara, S. & Sánchez-Carreño, K. (2017). Uso de estrategias cognitivas de regulación emocional ante la desaprobación de un examen: el rol de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 11(2), 99-112. <https://doi.org/10.21500/19002386.2716>
- Domínguez-Lara, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología - UCSP*, 4(1), 43-54. <http://35.161.26.73/index.php/psicologia/article/view/20>

- Dominguez-Lara, S. (2016). Inventario de la Ansiedad ante Exámenes-Estado: análisis preliminar de validez y confiabilidad en estudiantes de psicología. *Liberabit*, 22(2), 219-228.
<https://doi.org/10.24265/liberabit.2016.v22n2.09>
- Domínguez-Lara, S. A. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 19(1), 39-42. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.007>
- Domínguez-Lara, S. A., Bonifacio-Vilela, M., & Caro-Salazar, A. (2016). Prevalencia de ansiedad ante exámenes en una muestra de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología*, 6(2), 45-56.
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/155/150>
- Domínguez-Lara, S., & De la Cruz-Contreras, F. (2017). Análisis estructural y desarrollo de una versión breve de la versión en español del Inventario de Ansiedad ante Exámenes (TAI-E) en universitarios de Lima. *Interacciones: Revista de Avances en Psicología*, 3(1), 7-17.
<https://doi.org/10.24016/2017.v3n1.50>
- Domínguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, 1-13.
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Domínguez-Lara, S., García, G. V., Cambillo, M. C., Marcelino, S. A., & De la Cruz Valles, M. (2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista de Psicología*, 3(1), 9-22.
<http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/12>

- Domínguez-Lara, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de psicología*, 2(1), 27-40.
<http://35.161.26.73/index.php/psicologia/article/view/8>
- Duraku, Z. H. (2017). Factors Influencing Test Anxiety among University Students. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 18(1), 69-78.
https://www.europeanpublisher.com/data/articles/139/5685/article_139_5685_pdf_100.pdf
- Escobari Cardozo, M. V. (2016). El cambio personal en los estudiantes durante la Carrera de Psicología. *Revista de Investigación Psicológica*, (15), 59-74.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S222330322016000100005
- Escobedo, P. A. S., & Rivero, M. A. G. (2020). Redes sociales, autoeficacia académica y bienestar en adolescentes de la zona Maya de Yucatán. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 13(3), 73-81. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13305>
- Escolar-Llamazares, M. D. C., & Serrano-Pintado, I. (2014). Definición del constructo ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 20(2), 165-180.
https://www.researchgate.net/publication/281522803_Definicion_del_constructo_Ansiedad_ante_los_Examenes_en_estudiantes_universitarios
- Espinosa, E. O. C., Ruiz, J. A. C., & Mercado, M. T. C. (2020). Autoeficacia académica del alumnado de los posgrados en administración en tiempos del

- COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 8 (3), 567-581.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.567>
- Ewell, S. N., Josefson, C. C., & Ballen, C. J. (2022). Why Did Students Report Lower Test Anxiety during the COVID-19 Pandemic? *Journal of microbiology & biology education*, 23(1), 1-11. <https://doi.org/10.1128/jmbe.00282-21>
- Fallan, L. y Opstad, L. (2016). Student Self-Efficacy and Gender-Personality Interactions. *International journal of higher education*, 5(3), 32-44.
<http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v5n3p32>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, 41(4), 1149-1160.
http://expsylab.psych.uoa.gr/fileadmin/expsylab.psych.uoa.gr/uploads/papers/Faul_2009.pdf
- Francisquelo, N., & Furlan, L. A. (2016). Ansiedad ante los exámenes y rasgos de personalidad en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 8(1), 159-160.
<https://www.aacademica.org/000-015/442.pdf>
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Fernández Cerviño, S., & Barca Enríquez, E. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Primaria: Diferencias en función del curso y del género. *Publicaciones*, 49(2), 151-168.
<https://doi:10.30827/publicaciones.v49i2.8087>
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Revista evaluar*, 6(1), 32-51. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v6.n1.533>
- Furlan, L. A., Rosas, J. S., Heredia, D., Piemontesi, S., & Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes

universitarios. *Pensamiento psicológico*, 5(12), 117-124.

<https://www.redalyc.org/pdf/801/80111899009.pdf>

Furlan, L., Piemontesi, S., Heredia, D., & Rosas, J. S. (2015). Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios: Correlatos y Tratamiento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 37-53.
<https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/viewFile/12629/12899>

Gerwing, T. G., Rash, J. A., Allen Gerwing, A. M., Bramble, B., & Landine, J. (2015). Perceptions and Incidence of Test Anxiety. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(3), 1-14.
<https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.3.3>

González, M. L. G., & Arroyo, J. C. (2016). Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa. CPU-e*, 23, 142-166.
<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283146484008.pdf>

González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 27(2), 1-15. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>

González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95-113.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>

- Gutiérrez-García, A. G., & Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de psicología*, 37(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>
- Hamzah, F., Mat, K. C., Bhagat, V., & Mahyiddin, N. S. (2018). Test anxiety and its impact on first year university students and the over view of mind and body intervention to enhance coping skills in facing exams. *Research Journal of Pharmacy and Technology*, 11(6), 2220-2228. <http://dx.doi.org/10.5958/0974-360X.2018.00411.0>
- Hayat, A. A., Choupani, H., & Dehsorkhi, H. F. (2021). The mediating role of students' academic resilience in the relationship between self-efficacy and test anxiety. *Journal of Education and Health Promotion*, 10(1), 297-305. http://dx.doi.org/10.4103/jehp.jehp_35_21
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., & Pérez, E. (2008). Adaptación de la escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen (COPEAU). *Avaliação psicológica*, 7(1), 1-9. <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335027183003.pdf>
- Hernández Jacques, L. F. (2018). Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida. *Psicogente*, 21(39), 35-49. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2820>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). Mc Graw-Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Herrera Sánchez, I. M., Medina Anzano, S., Fernández Cabrera, T., Rueda Méndez, S., & Cantero Sánchez, F. J. (2013). Bases para el desarrollo de la autoeficacia en programas para la promoción de la actividad física. *Apuntes de Psicología*, 31 (1), 109-116. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/14005/1/file_1.pdf?sequence=1
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 37(2), 327-334. <http://dx.doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). *Estado de la Niñez y Adolescencia. Informe Técnico*. (Informe No. 1). <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/01-informe-tecnico-ninez-y-adolescencia-oct-nov-dic-2021.pdf>
- Jalilian, F., Mirzaei-Alavijeh, M., Karami-Matin, B., Hosseini, S. N., Jouybari, T. A., Mahboubi, M., & Firoozabadi, A. (2016). Test anxiety among Iranian college students; investigation the role of Socio-Demo graphic factors. *Research Journal of Applied Sciences*, 11(8), 640-644. <http://eprints.abadanums.ac.ir/452/>
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01917>
- Kurt, A. S., Balci, S., & Kose, D. (2014). Test anxiety levels and related factors: Students preparing for university exams. *J Pak Med Assoc*, 64(11), 1235-1239. <https://www.jpma.org.pk/PdfDownload/7064>

- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20(3), 975-978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- Manchado Porras, M., & Hervías Ortega, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 38(2), 242-258. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.16>
- Mori, H. R. (2020). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Avances en Psicología*, 28(1), 101-110. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>
- Nabarro, F. Q., & Ilizarbe, R. E. (2020). Procrastinación académica y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de 3 a 5 del nivel secundario en colegios de Lima. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 13(1), 79-87. <https://doi.org/10.17162/rccs.v13i1.1350>
- Narváez, G., Posso, M., Guzmán, F., & Valencia, S. (2018). Autoeficacia académica: un factor determinante para el ajuste académico en la vida universitaria. *SATHIRI*, 13(2), 59-69. <https://doi.org/10.32645/13906925.755>
- Nazir, M. A., Izhar, F., Talal, A., Sohail, Z. B., Majeed, A., & Almas, K. (2021). A quantitative study of test anxiety and its influencing factors among medical and dental students. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 16(2), 253-259. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2020.12.014>
- Núñez-Peña, M. I., Suárez-Pellicioni, M., & Bono, R. (2016). Gender differences in test anxiety and their impact on higher education students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 154-160. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.023>

- Omari, O., Moubtassime, M., & Ridouani, D. (2020). Factors affecting students' self-efficacy beliefs in moroccan higher education. *Journal of Language and Education*, 6(3), 108-124. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.9911>
- Onyeizugbo, E. U. (2010). Auto-eficacia, sexo y rasgo de ansiedad como moderadores de la ansiedad ante exámenes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(20), 299-312. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i20.1377>
- Pajuelo, J. C. H. (2019). Ansiedad ante los exámenes y hábitos de estudio en un grupo de estudiantes de psicología de una universidad. *Teoría y Práctica: Revista Peruana de Psicología CPsP-CDR-I*, 1(1), 45-48. <http://www.revistateoriaypractica.com/index.php/rtyp/article/view/10>
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219. https://www.researchgate.net/profile/David_Palenzuela/publication/232599327_Construccion_y_validacion_de_una_escalade_autoeficacia_percibida_especifica_de_situaciones_academicas_Construction_and_validation_of_a_scale_of_perceived_selfsufficiency_for_academic_situations/links/55eb2f3408ae21d099c5e68e.pdf
- Perales, G. O., & Cancio, S. P. (2017). Actualización de la ansiedad en la edad pediátrica. *Pediatr Integral*, 21(1), 39-46. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Ansiedad%20en%20la%20edad%20pediatrica.pdf>
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., Furlan, L. A., Rosas, J. S., & Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés

- académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(1), 89-96.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/140562>
- Piemontesi, S., & Heredia, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista tesis*, 1(1), 74-86.
<https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/4118>
- Pillado, C. E., & Almagiá, E. B. (2019). Autoeficacia, apoyo social y bienestar psicológico en estudiantes universitarios asmáticos. *Revista de Psicología*, 14(28), 141-147.
<https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/viewFile/1744/1631>
- Rafique, S. y Ahmed, KF (2019). Gender Differences in Corporal Punishment, Academic Self-Efficacy and Drop-Out in Secondary School Students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 73-79. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2019.03.008>
- Ringeisen, T., Lichtenfeld, S., Becker, S., & Minkley, N. (2019). Stress experience and performance during an oral exam: the role of self-efficacy, threat appraisals, anxiety, and cortisol. *Anxiety, Stress, & Coping*, 32(1), 50-66.
<https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1528528>
- Rivera Heredia, M. E., Martínez Fuentes, M., González Betanzos, F., & Salazar García, M. A. (2016). Autoeficacia, participación social y percepción de los servicios universitarios según el sexo. *Revista de psicología (Santiago)*, 25(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.44842>
- Rocha Sánchez, T. E., & Ramírez De Garay, R. M. (2011). Identidades de género bajo una perspectiva multifactorial: Elementos que delimitan la percepción

de autoeficacia en hombres y mujeres. *Acta de investigación psicológica*, 1(3), 454-472.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200748322011000300007

Rodríguez, F. M. M., & Lozano, J. M. G. (2019). Relación entre el curso académico y los niveles de autoeficacia general percibida en universitarios. *Magister*, 31(1), 25-30.

<https://doi.org/10.17811/msg.31.1.2019.25-30>

Roick, J., & Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83(1), 84-93. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.12.006>

Rossi, T., Trevisol, A., Santos-Nunes, D. D., Dapieve-Patias, N., & Hohendorff, J. V. (2020). Autoeficácia geral percebida e motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 264-271. http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v23n1/es_0123-9155-acp-23-01-264.pdf

Sachitra, V., & Bandara, U. (2017). Measuring the academic self-efficacy of undergraduates: The role of gender and academic year experience. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 11(11), 2320-2325. <https://mgt.sjp.ac.lk/com/wp-content/uploads/2020/10/Ms.-Vilani-2017-Sep.pdf>

Sairitupac Santana, S., Varas Loli, R. P., Nieto-Gamboa, J., Silva Narvaste, B., & Rodriguez Taboada, M. A. (2020). Niveles de ansiedad de estudiantes frente a situaciones de exámenes: Cuestionario CAEX. *Propósitos y*

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.787>

- Salgado, A., Rosário, P., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J. A., Valle, A., Joly, C., & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20 (4), 563-570.
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2697/1/3523.pdf>
- Sari, S. A., Bilek, G., & Celik, E. (2018). Test anxiety and self-esteem in senior high school students: a cross-sectional study. *Nordic journal of psychiatry*, 72(2), 84-88. <https://doi.org/10.1080/08039488.2017.1389986>
- Satici, S. A., & Can, G. (2016). Investigating Academic Self-Efficacy of University Students in Terms of Socio-Demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1874-1880.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1110783.pdf>
- Spielberger, C. D. (2010). Test anxiety inventory. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-1. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0985>
- Spielberger, C.D., & Vagg, P.R. (1995). Test Anxiety. A transactional process. En C. Spielberger & P. Vagg (Eds.). *Test Anxiety: Theory, Assessment and Treatment* (pp. 3-14). Taylor & Francis.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fAIJ5L6j0AgC&oi=fnd&pg=PR11&ots=pGwZBxQkLy&sig=z9WsdR9REaMD1FBRihbzEQWfh0#v=onepage&q&f=false>
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in psychology*, 6, 1-13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>

- Stoeber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 213-226.
<https://doi.org/10.1080/10615800412331292615>
- Supervía, P. U., Bordás, C. S., & Buil, E. D. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 141-153. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.311361>
- Torrano-Martínez, R., Ortigosa-Quiles, J. M., Riquelme-Marín, A., & López-Pina, J. A. (2017). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicología clínica con niños y adolescentes*, 4(2), 103-110.
<https://www.redalyc.org/pdf/4771/477152556002.pdf>
- Torrecillas, J. J. L., & Segura, M. C. L. (2017). Ansiedad ante los exámenes moderada por la participación en actividades físicas y deportivas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 277-283.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1057>
- Tsegay, L., Shumet, S., Damene, W., Gebreegziabhier, G., & Ayano, G. (2019). Prevalence and determinants of test anxiety among medical students in Addis Ababa Ethiopia. *BMC medical education*, 19(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1186/s12909-019-1859-5>
- Valdebenito, M. A. B. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274.
<http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>

- Véliz, A., Dorner, A., & Sandoval, S. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *Educadi*, 1 (1), 97-109. http://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/2214/V%c3%a9liz%2c%20Dorner%2cSandoval_EDUCADI_2016_1%281%29_97109.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Villegas, G., Domínguez-Lara, S., Sotelo, N., & Sotelo, L. (2015). Propiedades psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) en universitarios de Lima. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 3(1), 15-21. https://www.researchgate.net/profile/Maria_de_la_Villa_Moral/publication/306181667_Dificultades_de_insercion_sociolaboral_de_los_jovenes_contemporaneos_el_sindrome_de_Alicia/links/57b338e308aeac3177848faa.pdf#page=17
- Warshawski, S., Bar-Lev, O., & Barnoy, S. (2019). Role of Academic Self-efficacy and Social Support on Nursing Students' Test Anxiety. *Nurse Educator*. 44(1), 6-10. <https://doi.org/10.1097/nne.0000000000000552>
- Weng, F., Cheong, F., & Cheong, C. (2010). The combined effect of self-efficacy and academic integration on higher education students studying IT majors in Taiwan. *Education and Information Technologies*, 15(4), 333-353. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-009-9115-y>
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39(4), 510-522. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.017>

- Yupanqui-Lorenzo, D. E., Mollinedo Flores, F. M., & Montealegre Echaiz, A. C. (2021). Modelo explicativo de la autoeficacia académica: autorregulación de actividades, afecto positivo y personalidad. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.755>
- Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. (2008). A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(9), 1036-1058. <https://doi.org/10.1002/tea.20195>

ANEXO A

Matriz de consistencia				
Título: Ansiedad ante exámenes y Autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima				
Definición del Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores	Metodología
<p>Problema general: ¿Cuál es la relación entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima?</p> <p>Problemas Específicos: a. ¿Cuál es la relación entre el factor ansiedad durante el examen y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima? b. ¿Cuál es la relación entre el factor ansiedad ante la situación de</p>	<p>Objetivo General: Determinar la relación entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología en la ciudad de Lima.</p> <p>Objetivos Específicos: a. Describir la relación entre el factor ansiedad durante el examen y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima. b. Describir la relación entre el factor ansiedad ante la situación de</p>	<p>Hipótesis General: H1: Existe relación entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima. Ho: No existe relación entre la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima.</p> <p>Hipótesis Específicas He1: Existe relación entre el factor ansiedad durante el examen y la autoeficacia académica en estudiantes</p>	<p>Variable Dependiente: Autoeficacia Académica.</p> <p>Dimensiones: No presenta.</p> <p>Variable Independiente: Ansiedad ante exámenes.</p> <p>Factores:</p>	<p>Tipo de investigación: Es cuantitativa de tipo no experimental.</p> <p>Diseño de investigación: Diseño correlacional simple.</p> <p>Muestra: Compuesta por 396 estudiantes universitarios, entre ellos participaron 294 mujeres (74.2%) y 102 varones (25.8%), que cursaban del</p>

<p>examen y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima?</p> <p>c. ¿Existirán diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al género?</p> <p>d. ¿Existirán diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al tipo de universidad?</p> <p>e. ¿Existirán diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la</p>	<p>examen y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima.</p> <p>c. Identificar si existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al género.</p> <p>d. Identificar si existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al tipo de universidad.</p> <p>e. Identificar si existen diferencias</p>	<p>de psicología de la ciudad de Lima.</p> <p>He2: Existe relación entre el factor ansiedad ante la situación de examen y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima.</p> <p>He3: Existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al género.</p> <p>He4: Existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al tipo de universidad.</p> <p>He5: Existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad durante el examen - Ansiedad ante la situación de examen <p>Variables Socio - demográficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Género - Tipo de universidad - Ciclo de estudio - Tiempo de preparación para rendir un examen 	<p>primero al duodécimo ciclo de la carrera de psicología pertenecientes a diferentes universidades de la ciudad de Lima.</p> <p>Muestreo: No probabilístico por conveniencia.</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consentimiento informado - Ficha Sociodemográfica - Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE). - Escala de Autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA).
---	--	---	---	---

<p>autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al ciclo de estudio?</p> <p>f. ¿Existirán diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al tiempo de preparación para un examen?</p>	<p>significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al ciclo de estudio.</p> <p>f. Identificar si existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al tiempo de preparación para un examen.</p>	<p>la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al ciclo de estudio.</p> <p>He6: Existen diferencias significativas en la ansiedad ante exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima, de acuerdo al tiempo de preparación para un examen.</p>		
--	---	--	--	--

ANEXO B

Autorización para el uso de los Instrumentos

SD Sergio Dominguez <sdominguezuigv@gmail.com> Mar 08/12/2020 21:12

Para: GIANINA KAROLAY ACOSTA BERNA

4b. Dominguez-Lara (2016). ... 137 KB
Dominguez-Lara (2017). Prev... 249 KB
1b. Fernandez et al. (2017). It... 280 KB
Dominguez-Lara & Fernande... 581 KB

Mostrar los 11 datos adjuntos (3 MB) Guardar todo en OneDrive - Universidad de San Martin de Porres Descargar todo

Estimada Gianina, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí, pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Por último, los baremos que envío (que no serían necesarios si vas a trabajar estudios comparativos o correlacionales) solo aplican a universitarios.

Saludos cordiales.

...

Un saludo cordial,

SERGIO DOMINGUEZ LARA

Responder Reenviar

SD Sergio Dominguez <sdominguezuigv@gmail.com> Vie 11/12/2020 21:18

Para: GIANINA KAROLAY ACOSTA BERNA

Ansiedad ante exámenes - T... 16 KB
DOMINGUEZ, S. (2013). Auto... 181 KB
Ansiedad ante exámenes - T... 16 KB
Dominguez-Lara (2018). Bare... 249 KB

Mostrar los 8 datos adjuntos (2 MB) Guardar todo en OneDrive - Universidad de San Martin de Porres Descargar todo

Hola Gianina. Descuida, ahí va el material. Aplican las mismas indicaciones que el correo anterior.

Saludos.

...

Un saludo cordial,

SERGIO DOMINGUEZ LARA

¡Mil gracias! Muchas gracias. Recibido, ¡muchas gracias!

¿Las sugerencias anteriores son útiles? Sí No

Responder Reenviar

Activar Windows

ANEXO C

Consentimiento Informado

Presentación:

La presente investigación es llevada a cabo por Gianina Karolay Acosta Berna, egresada de la carrera de psicología de la universidad de San Martín de Porres, cuyo objetivo es conocer ciertas conductas que se producen en interacción con el medio que te rodea. En ese sentido, se considera muy importante su participación en este estudio porque permitirá recoger datos que vayan acorde a la realidad.

La participación consiste en responder una ficha sociodemográfica y dos cuestionarios que toman un tiempo aproximado de 20 minutos. El proceso es estrictamente anónimo, por lo que puede interrumpir su participación si así lo considera pertinente, en caso tenga repercusiones negativas hacia su persona. Asimismo, se le informa que se le garantiza la confidencialidad de sus datos personales y de los resultados obtenidos, usando estos últimos solo para fines de la investigación. Cabe mencionar que, esta actividad es voluntaria y no habrá ningún tipo de beneficio académico o monetario. Si en caso exista alguna duda o pregunta, por favor escribir al siguiente correo: gianina_acosta@usmp.pe

Muchas gracias por su atención.

Respuesta: He leído el formulario de consentimiento informado, acepto participar voluntariamente en esta investigación y comprendo que puedo dejar de participar en esta actividad si así lo deseo.

Si

No

ANEXO D

Ficha Sociodemográfica

<p>Género:</p> <p><input type="checkbox"/> Femenino</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino</p>	<p>¿Usted estudia actualmente la carrera de psicología en una universidad del departamento de Lima?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p>	<p>¿Con quienes vives?</p> <p><input type="checkbox"/> Solo con mis padres</p> <p><input type="checkbox"/> Con mis padres y hermano (s)</p> <p><input type="checkbox"/> Solo con la madre</p> <p><input type="checkbox"/> Solo con el padre</p> <p><input type="checkbox"/> Solo con mi (s) hermano (s)</p> <p><input type="checkbox"/> Vivo solo</p> <p><input type="checkbox"/> Otros</p>
<p>¿Usted tiene hijos? Si responde sí especificar cuántos:</p> <p><input type="checkbox"/> No tengo hijos</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, tengo 1 hijo</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, tengo 2 hijos</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, tengo más de dos hijos</p>	<p>Usted se encuentra estudiando la carrera de psicología en una universidad del departamento de Lima:</p> <p><input type="checkbox"/> Pública</p> <p><input type="checkbox"/> Privada</p> <p><input type="checkbox"/> No estudio la carrera de psicología en una universidad de Lima</p>	<p>¿Cuál es el ciclo de estudio que cursa en el semestre académico actual?</p> <p><input type="checkbox"/> I</p> <p><input type="checkbox"/> II</p> <p><input type="checkbox"/> III</p> <p><input type="checkbox"/> IV</p> <p><input type="checkbox"/> V</p> <p><input type="checkbox"/> VI</p> <p><input type="checkbox"/> VII</p> <p><input type="checkbox"/> VIII</p> <p><input type="checkbox"/> IX</p> <p><input type="checkbox"/> X</p> <p><input type="checkbox"/> XI</p> <p><input type="checkbox"/> XII</p> <p><input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores</p>

<p>¿Cuál es su situación académica?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Solo estudio<input type="checkbox"/> Estudio y trabajo	<p>Por lo general, ¿Cuánto tiempo se prepara para rendir un examen?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> 1 día antes<input type="checkbox"/> 2 días antes<input type="checkbox"/> 3 días antes<input type="checkbox"/> 4 días antes<input type="checkbox"/> 5 días antes<input type="checkbox"/> 6 días antes<input type="checkbox"/> 1 semana antes<input type="checkbox"/> Más de 1 semana antes	
---	--	--

ANEXO E

Cuestionario N°1

INVENTARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA ANSIEDAD ANTE EXÁMENES (IDASE)

Lee cuidadosamente cada una de las siguientes afirmaciones y marque el número para indicar cómo se siente generalmente respecto a los exámenes. No hay respuestas buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada oración, pero trate de marcar la respuesta que mejor describe lo que siente generalmente respecto a las pruebas o exámenes.

CN= Casi nunca

AV= Algunas veces

F= Frecuentemente

CS= Casi siempre

		CN	AV	F	CS
1	Mientras contesto los exámenes finales me siento inquieto y perturbado				
2	El pensar en la calificación que pueda obtener en un curso interfiere con mi trabajo en los exámenes				
3	Me paraliza el miedo en los exámenes finales				
4	Durante los exámenes pienso si alguna vez podré terminar mis estudios.				
5	Mientras más me esfuerzo en un examen, más me confundo				
6	El pensar que puede salir mal, interfiere con mi concentración en los exámenes				
7	Me siento muy agitado mientras contesto un examen importante				
8	Aun estando preparado para un examen me siento angustiado por el mismo				

9	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 importante 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 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 terminó 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 olvida datos que estoy seguro que sé				

ANEXO F

Cuestionario N°2

ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES

ACADÉMICAS (EAPESA)

A continuación, encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca

AV= Algunas veces

B = Bastantes veces

S = Siempre

	N	AV	B	S
1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica				
2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia				
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica				
4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes				
5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica				
6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica				
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen record académico				
8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas				
9. Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos				