



Pontificia Universidad Católica Argentina  
"Santa María de los Buenos Aires"  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS ECONOMICAS

## Autoconcepto académico y ansiedad frente a los exámenes en alumnos de la carrera de Psicología

Alumna: Valentina Peñas.

Directora: Lic. Mariela Cabañas.

Co-directora: Lic. Daniela Fernanda González.

Mendoza, 2020

**Mariela Cabañas**

**Lic. Prof. en Psicología**

**Mat. 3072**

**Daniela Fernanda González**

**Lic. en Psicología**

**Mat. 3644**

**Valentina Peñas**

**DNI: 39380655**

## *Agradecimientos*

*A mi familia, por sostenerme incondicionalmente.*

*A Santiago, quien creyó en mi desde siempre.*

*A Mariela y Daniela, por acompañarme en este último tiempo de  
tanta movilización.*

*A Rocío, Agustina, Cecilia y Belén porque entre tardes de mates y resúmenes  
nos fuimos enseñando entre todas como ser*

*Esto que vamos a elegir todos los días de nuestra vida: psicólogas.*

*A MI, porque sí pude.*

## Índice

Carátula.....	1
Agradecimientos .....	2
Resumen .....	5
Abstract.....	6
Introducción.....	7
Primera parte: Marco Teórico .....	8
Capítulo I: El estudiante universitario .....	9
1.1 Etapa vital del ingresante a la universidad y del estudiante de los primeros años...10	
1.2 El ingreso a la universidad.....	12
1.3 Particularidades de los estudiantes actuales.....	13
Capítulo II: Autoconcepto académico .....	15
2.1 Autoconcepto .....	16
2.2 Autoconcepto en la adolescencia .....	18
2.3 Autoconcepto académico .....	19
2.4 Autoconcepto académico desde la perspectiva del Aprendizaje Social .....	20
Capítulo III: Ansiedad frente a los exámenes.....	22
3.1 Ansiedad .....	23
3.1.1 Ansiedad estado-ansiedad rasgo .....	24
3.2 Ansiedad frente a los exámenes .....	25
Capítulo IV: Autoconcepto académico y ansiedad frente a los exámenes .....	28
4.1 Relación entre el autoconcepto académico y la ansiedad frente a los exámenes.....	29
Segunda parte: Marco Metodológico.....	32
Capítulo I: Metodología.....	33
1.1 Objetivos de investigación .....	34
1.1.1 Objetivo general.....	34
1.1.2 Objetivos específicos.....	34
1.2 Hipótesis de investigación.....	34
1.3 Método.....	34
1.3.1 Enfoque, alcance y diseño.....	34
1.3.2 Muestra .....	35

1.3.2.1 Caracterización de la muestra .....	35
1.3.3 Definición operativa de variables e instrumentos.....	36
1.3.4 Procedimiento .....	39
Capítulo II: Presentación de resultados.....	40
2.1 Introducción .....	41
2.2 Descripción del nivel de autoconcepto académico .....	41
2.3 Descripción del nivel de ansiedad frente a los exámenes .....	43
2.4 Evaluar si existen diferencias significativas entre ambos grupos.....	45
2.5 Analizar la relación existente entre el autoconcepto académico y la ansiedad frente a los exámenes.....	47
Capítulo III: Discusión de resultados y conclusiones .....	48
3.1 Discusión .....	49
3.2 Conclusiones y propuestas .....	52
Tercera parte: Referencias bibliográficas y anexos .....	54
Referencias bibliográficas .....	55
Anexos .....	62

## Resumen

**Objetivo.** El presente trabajo de investigación se propuso como principales objetivos aportar conocimiento científico en dos direcciones: la primera, analizar la relación existente entre el autoconcepto académico y la ansiedad frente a los exámenes y, la segunda, evaluar si existen diferencias significativas en el nivel de autoconcepto académico y de ansiedad frente a los exámenes en alumnos preuniversitarios y universitarios. **Metodología.** El enfoque de la investigación fue cuantitativo, siendo un estudio no experimental-transversal con alcance descriptivo-comparativo y correlacional. La muestra fue no probabilística, intencional, y estuvo compuesta por 94 estudiantes en total, de los cuales 64 fueron estudiantes universitarios y 30, estudiantes que estaban por ingresar a la universidad. Se utilizaron la Escala de Autoconcepto Académico y el Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-AR). El análisis de datos se llevó a cabo con el programa estadístico IBM SPSS vs.21, con el que se obtuvieron estadísticos descriptivos, pruebas de normalidad y diferentes pruebas de hipótesis. **Resultados.** Se concluyó, en primera instancia, que las variables mencionadas se correlacionan negativamente. Y, en segundo lugar, que no existen diferencias significativas en alumnos preuniversitarios y universitarios. **Conclusiones.** Si bien se puede aceptar que, en esta población, mientras mayor es el autoconcepto académico, menor será la ansiedad frente a los exámenes, tal y como lo indica la bibliografía consultada; no es posible verificar que existen diferencias significativas en el nivel de ambas variables entre alumnos preuniversitarios y universitarios de primer año. Se sugieren futuras investigaciones que profundicen el estudio en esta población.

**Palabras claves:** preuniversitarios, universitarios, autoconcepto académico, ansiedad frente a los exámenes.

## **Abstract**

**Purpose.** The primary purpose of the current research work is to analyze the relationship between academic self-concept and test anxiety among psychology students. The second objective is to measure the level of both variables in university students, in one hand, and pre university students, on the other hand. **Method.** The instruments used to measure were the Academic concept test (2008) and the spanish version of the German Test Anxiety Inventory (2012). 94 students (64 university students and 30 pre university students) made up the sample. The data analysis was made by the statistical program IBM SPSS vs.21. **Results.** Results indicated that, on the first place, the mentioned variables were negatively correlated. Secondly, there were no significant differences in the level of academic self-concept and test anxiety between the two groups mentioned. **Conclusions.** Higher academic self-concept indicates less test anxiety conclusion was confirmed. However, there were no significant differences in the level of both variables in university and pre university students. Future lines of research are suggested.

**Key words:** university students, pre university students, academic self-concept, test anxiety.

## Introducción

La importancia del presente estudio se relaciona íntimamente con el significado e impacto que posee la experiencia de comenzar una carrera universitaria. Existen numerosas investigaciones dedicadas a generar conocimiento sobre las habilidades, actitudes o condiciones que requiere el transitar por el estudio de una carrera.

Debido a que el alumno/a que ingresa a un establecimiento universitario se encuentra con un entorno completamente desconocido, es posible que surjan sentimientos o emociones displacenteras, como por ejemplo: ansiedad, frustración, sentimientos de corte depresivo, entre otros. Es por ello que toda investigación que arroje en sus resultados información para poder entender estas vivencias resulta de extrema importancia. Más aun, diversas políticas educativas implementadas han sido diseñadas a partir de resultados encontrados en diferentes estudios, como por ejemplo, los servicios de orientación universitaria.

Considerando lo mencionado y en relación al presente estudio, el fenómeno de la ansiedad frente a los exámenes ha sido investigado durante varias décadas, ya que se caracteriza por ser una experiencia habitual en la comunidad de los estudiantes, sobre todo en los alumnos de las universidades. Por otro lado, el autoconcepto, en su vertiente académica principalmente, también resulta ser una variable que ha sido considerada en ámbitos educativos, debido a su peso e influencia en el bienestar y rendimiento académico.

Es así que el objetivo principal de esta investigación es analizar la relación existente entre la ansiedad frente a los exámenes y el autoconcepto académico. Como objetivo específico, se propone evaluar si existen diferencias significativas en el nivel de autoconcepto académico y de ansiedad frente a los exámenes en alumnos preuniversitarios, por un lado, y alumnos del primer año de la carrera Licenciatura en psicología, por otro lado.

En primera instancia, en el marco teórico, se desarrollará en cuatro capítulos lo concerniente a modelos y teorías que sustentan dicha investigación, junto con el estado actual del tema. A continuación, en el marco metodológico se detallarán las características metodológicas de la misma, el procedimiento de recolección y análisis de datos, junto con la discusión de los mismos. Y al finalizar, se consignarán las conclusiones junto con propuestas para futuras líneas de investigación.

# Primera parte

## Marco Teórico

# Capítulo I: El estudiante universitario

*“La mayor nobleza de los hombres es la de levantar su obra en medio de la devastación, sosteniéndola infatigablemente, a medio camino entre el desgarró y la belleza”.*

*Ernesto Sábato, Antes del fin, 1999.*

## **Introducción**

El primer capítulo del marco teórico, como lo indica su título, pretende realizar una aproximación a algunas características del estudiante universitario (ingresante y alumno de los primeros años de la carrera). Se juzgó pertinente incluir dicho capítulo ya que la presente investigación toma como muestra a la comunidad de estudiantes que se encuentran por ingresar al ámbito universitario, por un lado, y aquellos que ya se encuentran cursando sus estudios superiores de grado, por otro lado.

En primer lugar, se detallarán algunas características de la etapa vital en la que se encuentran los alumnos ingresantes y alumnos de los primeros años de la carrera. A continuación, se presentarán dos investigaciones nacionales que resultan sumamente enriquecedoras en cuanto a las experiencias, percepciones y sentimientos que poseen los alumnos al momento de comenzar a estudiar una carrera superior de grado. Y, por último, resulta esencial mencionar algunos rasgos propios de los estudiantes actuales.

### **1.1 Etapa vital del ingresante a la universidad y del estudiante de los primeros años**

Para comenzar, se esbozarán algunas particularidades propias de la etapa vital en la que se encuentran aquellos estudiantes que deciden continuar con estudios superiores.

Garzuzi Viviana (2016) explica que:

En la actualidad, los fenómenos de educación permanente, la especialización, la reconversión laboral y la mayor expectativa de vida reclaman nuevas inserciones educativas y sociales que hacen que quien ingrese hoy a una institución superior pueda encontrarse en distintos momentos y/o etapas del ciclo vital (p.23).

Por este motivo es que resulta difícil generalizar características. Sin embargo, la población más numerosa que ingresa a la universidad es la de los adolescentes que se encuentran en la etapa tardía. Cabe aclarar que es posible encontrar en las aulas universitarias adultos que

han decidido retomar sus estudios inconclusos o iniciar un nuevo proyecto de carrera, pero ellos constituyen una minoría (Garzuzi, 2016).

Como principal característica de dicha etapa y teniendo en cuenta la dimensión psicosocial, Erikson (1968, citado en Papalia & Martorell, 2017) explica que la tarea central entre los 12 y 20 años es “confrontar la crisis de identidad frente a la confusión de roles, de modo que el joven pueda convertirse en un adulto único con un coherente sentido del yo” (p.357), para que se pueda establecer un compromiso sólido con metas, valores y creencias.

Más concretamente, el logro de la conformación de la identidad personal supone el poder cristalizar diferentes aspectos:

- Psicosexual, que comprende el ejercicio del sentimiento de lealtad y confianza con un compañero de vida.
- Ideológico, el cual se relaciona con la asunción de un conjunto de valores.
- Psicosocial, en lo referente a la inserción en movimientos de tipo social.
- Vocacional-ocupacional, aspecto que se encuentra fuertemente relacionado con el trayecto y la experiencia del joven como estudiante.
- Cultural y religioso, relacionado íntimamente con el sentido espiritual de la vida (Erikson, 1989, citado en Bordignon, 2005).

Sumado a lo mencionado, otro fenómeno visible en estas edades es el hecho de que los jóvenes gozan de una moratoria psicosocial, tiempo en que encuentran su lugar en la sociedad hasta que llegan a ser adultos. Es un momento en el cual pueden poner a pruebas sus formas de relacionarse en la vida y poder modificarlas en caso de ser necesario (Erikson 1968, citado en Papalia & Martorell, 2017).

Por último y haciendo mención al proceso de elección vocacional-ocupacional, el elegir una carrera requiere el poder revisar los modos habituales de elegir, capacidad para elaborar duelos y poder comprometerse con un proyecto a futuro, lo que supone dedicación y esfuerzo. Lo mencionado resulta elemental ya que el proceso de elección y vinculación con una carrera va a determinar, en gran parte, la trayectoria estudiantil y profesional de la persona (Bohoslavsky, 1978).

## **1.2 El ingreso a la universidad**

En el presente apartado, se detallarán diferentes experiencias y concepciones estudiantiles acerca de dicho acontecimiento.

Fornasari, Lopresti y Oviedo (2017) realizaron una investigación con el objetivo de describir concepciones, emociones, expectativas y experiencias de los ingresantes a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Dicho objetivo se concretó a partir de la evaluación de 278 producciones gráficas.

Las autoras señaladas anteriormente arribaron a las siguientes conclusiones, dentro de otras: en primera instancia, la concepción del ingreso al ámbito universitario se relaciona con un cambio biográfico en la historia del sujeto, movilizándolo a los estudiantes a enfrentarse a lo nuevo y desconocido. Asimismo, los estudiantes manifestaron interés y preocupación por generar nuevas matrices vinculares, junto con replanteos vocacionales, en el sentido de interrogarse acerca de si la elección vocacional es realmente la acertada (Fornasari et al., 2017).

Lo expuesto denota cómo los estudiantes universitarios ingresan con un conjunto de dudas y saberes previos que los movilizan y ponen en tensión, generando la activación de diferentes niveles de sentimientos y estados emocionales (Fornasari et al., 2017).

En segundo lugar, el período de ingreso supone un alto nivel de exigencias en cuanto a lo organizacional, académico y vincular, para lograr una adaptación a las lógicas de funcionamiento de la vida universitaria. Las estrategias mencionadas por los estudiantes para hacer frente a lo expuesto se relacionan con una “mayor dedicación a la lectura, organización del tiempo, asistencia regular a clases, toma de notas y la posibilidad de recurrir a grupos de estudio” (Fornasari et al., 2017, p.130).

Por otro lado, conviene subrayar que existe un desfase en el inicio de los estudios superiores con respecto a lo aprendido en el nivel secundario, en el sentido de que en varias ocasiones los alumnos no poseen herramientas educativas para poder afrontar los requerimientos del ámbito universitario. De aquí la necesidad de que se faciliten espacios de apoyo para los estudiantes con el objetivo de propiciar el desarrollo de recursos personales y educativos para poder enfrentar esta nueva experiencia educativa (Fornasari et al., 2017).

En consonancia con lo explicado, otros autores como Maldonado et al. (2018) explican que:

El ingreso a la universidad, supone mucho más que la mera incorporación de conocimientos, ya que demanda el desarrollo de competencias y estrategias necesarias para llevar a cabo tareas específicas. Requiere seleccionar información acerca de cómo comportarse, qué hacer, qué decir, cómo decirlo, junto a la posibilidad de interactuar con otros diferentes (p.78).

En otras palabras, y para concluir, se reconoce que en el ingreso a los estudios superiores influyen factores sociales, económicos, culturales, pedagógicos y psicológicos. Al ingresar a una carrera, se construyen significados en torno “a la estructura, dimensiones, función social, miembros, recursos, (...), relaciones con la comunidad, el proyecto formativo, modo de evaluación, acreditación, entre otros” (Maldonado et al., 2018, p.79). Y, resulta de especial importancia la capacidad por parte del alumno para poder gestionar el propio proceso de aprendizaje (Maldonado et al., 2018).

### **1.3 Particularidades de los estudiantes universitarios actuales**

Resulta imprescindible mencionar e incluir aquellas características de los estudiantes universitarios que se encuentran en sintonía con el contexto social, económico y cultural actual. En efecto, los estudiantes que se encuentran hoy en las aulas universitarias presentan diferencias notables con los alumnos de hace una década o más (Garzuzi, 2016).

Al respecto, Garzuzi (2016) explica que desde lo académico se propone la palabra y el texto como recurso principal a utilizar mientras que el mundo circundante y los medios de comunicación favorecen las imágenes dinámicas.

En consecuencia, se puede argumentar que, mayoritariamente, los estudiantes actuales se encontrarían dentro de la Generación Y o también llamados millennials, aquellos nacidos entre 1980 y 2000. Estos se caracterizan por:

- Haber recibido educación en ambientes altamente tecnologizados, con una fuerte predominancia de los conceptos cliente-servicio.
- Prefieren la práctica a la teoría, las tareas de carácter grupal a las individuales y la información digital a los libros.

- Esperan que su acercamiento al conocimiento sea lo más rápido, entretenido y sencillo posible (Cuesta, Ibañez & Tagliabue, 2008).

Debido a lo mencionado, cuando los jóvenes ingresan a la universidad se encuentran con una realidad desconcertante, ya que sus expectativas y la situación curricular y áulica vigentes presentan una gran discordancia. En la mayoría de los casos, esta experiencia genera en los estudiantes situaciones de deserción y/o sensaciones de frustración o fracaso (Cuesta et al., 2008).

Análogamente, Prensky (2001) utiliza el término “nativos digitales” para hacer referencia a esta generación de estudiantes que tienen como lengua nativa el lenguaje digital de las computadoras. Por consiguiente, es posible que los instructores o docentes que se encargan de transmitir el conocimiento posean un lenguaje desactualizado, pudiendo ser considerados como inmigrantes digitales, acontecimiento que puede generar, según Sáez Vacas (2007), exclusión social, económica y cultural.

Para finalizar, en concordancia con lo expuesto, una investigación realizada por Ventura, Gagliardi y Moscoloni (2012) tuvo como objetivo analizar los estilos de aprendizaje de 263 estudiantes universitarios de primer año, arribó a la conclusión de que la mayor parte de los estudiantes poseen preferencias activas, sensitivas, visuales y secuenciales.

Las preferencias visuales y sensitivas se relacionan con una facilidad, por parte de los estudiantes, para aprender mediante la aplicación concreta de los conocimientos y la presentación de los contenidos a través de material figurativo, como a partir de tablas, imágenes, figuras, etc. (Ventura et al., 2012).

## Capítulo II: Autoconcepto académico

*Cualquier destino, por largo y complicado que sea,  
consta en realidad de un solo momento:  
el momento en que un hombre sabe para siempre quien es.*  
*Jorge Luis Borges, Biografía de Tadeo Isidoro Cruz (1829-1874), 1949.*

## **Introducción**

El segundo capítulo del marco teórico pretende: en primera instancia, desarrollar algunas concepciones de autoconcepto. En segundo lugar, definir propiamente el autoconcepto académico. Por último, se especificará la definición de autoconcepto académico desde la perspectiva del Aprendizaje social de Albert Bandura (1925), ya que las autoras del instrumento; Vanina Schmidt, Nadia Messoulam y Fernanda Molina (2008); que utiliza la presente investigación entienden dicho constructo desde el mencionado enfoque.

### **2.1 Autoconcepto**

Conceptos como el “yo”, el “sí mismo”, la “conciencia de sí” y las “autopercepciones” han generado a lo largo de la historia profundos cuestionamientos. En la ciencia de la psicología, esta temática comienza a ser abordada fuertemente a mediados del siglo pasado, principalmente bajo el término “autoconcepto” (Schmidt et al., 2008).

A continuación, se señalarán algunas definiciones de autoconcepto.

Casullo (1990, citado en Schmidt et al., 2008) define dicho constructo como “el conjunto de actitudes relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos personales” (p.83).

Rogers (1959, citado en Massenzana, 2017) consideraba el autoconcepto como:

Una gestalt conceptual, coherente y organizada, compuesta por percepciones de las características del yo, de las relaciones del yo con los otros y con los diversos aspectos de la vida, junto a los valores asignados a esas percepciones (...) El autoconcepto coexiste con otros factores como la autoestima o el autorespeto. (p.40).

Ahora bien, la observación que el sujeto hace de sus propias capacidades y limitaciones puede verse influenciada por factores externos, como lo son las relaciones con los demás, los cánones de belleza que impone el medio cultural, el repertorio biológico con que ha nacido y las experiencias familiares tempranas (Alcaide, 2009).

En resumen, existen ciertas características comunes en los diferentes enfoques que abordan el autoconcepto, a saber:

- La interacción social y la matriz sociocultural ejercen una fuerte influencia sobre la autopercepción. Atributos como la etnia, el nivel socioeconómico, el género, valores culturales, familia, escuela, los medios masivos de comunicación, entre otros, determinan el autoconcepto.
- La percepción que el sujeto tenga de la opinión o valoración que los demás realizan de este, posee un rol central en la solidificación del autoconcepto.
- Presenta fluctuaciones de acuerdo al contexto específico en el que se desenvuelve la persona: contexto laboral, educativo, familiar, etc.
- Es un constructo que presenta diferentes dimensiones: autoconcepto físico, social, académico, entre otros.
- Por último, a través del pasaje por las diferentes etapas evolutivas el autoconcepto puede presentar modificaciones. Es decir, es un constructo dinámico, no estático (Schmidt et al., 2008).

Conviene señalar también la diferencia entre autoconcepto y autoestima, teniendo en cuenta que ambos conceptos han sido utilizados con frecuencia como sinónimos en gran parte de la literatura (García y Musitu, 2014). Ross (2013) desarrolla su concepción de la autoestima a partir de dos elementos: las hazañas, que comprenden circunstancias o méritos que generan que la persona se sienta orgullosa de sí misma, proporcionándole prestigio social; y, las anti-hazañas, que se relacionan con situaciones que provocan que el individuo se avergüence, se auto-desprecie, se sienta menos valioso, lo que a su vez afecta el prestigio social de la persona.

La relación entre ambos conceptos estriba en que el autoconcepto incluiría los aspectos cognitivos en lo que concierne al conocimiento de uno mismo, mientras que la autoestima partiría de aspectos evaluativos-afectivos (Garaigordobil, Dura y Perez, 2005).

En cuanto a antecedentes empíricos, diversas investigaciones han señalado la importante relación del autoconcepto con diferentes dimensiones o variables.

En lo que respecta a variables familiares, Mestre Escrivá, Samper García y Pérez Delgado (2001) concluyeron, evaluando una muestra de 333 participantes varones y mujeres adolescentes, que los factores de cohesión, expresividad y organización familiar se relacionan

positivamente con todas las áreas del autoconcepto y, contrariamente, la conflictividad familiar es el factor que genera una relación negativa.

En lo que concierne a variables psicológicas, Morales Rodríguez (2017) se propuso estudiar las relaciones entre estrategias de afrontamiento y los factores de autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. La muestra estuvo compuesta por 154 estudiantes del nivel secundario. Aquellos estudiantes que empleaban estrategias de afrontamiento productivas; como por ejemplo, actitud positiva, búsqueda de información, solución activa; obtuvieron puntuaciones altas en las variables mencionadas anteriormente.

Teniendo en cuenta variables psicopatológicas, Garaigordobil, Dura y Pérez (2005) emprendieron una investigación con tres objetivos: en primera instancia, analizar si existen diferencias en cuanto el género en los niveles de autoconcepto y autoestima; en segundo lugar, analizar las relaciones entre síntomas psicopatológicos, problemas de conducta, autoestima y autoconcepto; en tercer lugar, identificar variables predictoras de un nivel alto de autoconcepto y autoestima. Los resultados obtenidos sugieren que los adolescentes con un alto nivel de autoconcepto y autoestima tienen un bajo nivel de síntomas psicopatológicos (depresión, sensibilidad interpersonal) y problemas de conducta. En lo que respecta a diferencias en relación al género, los varones obtuvieron puntajes superiores en autoestima que las mujeres, pero en autoconcepto no se encontraron diferencias significativas.

Por último, dentro de las variables educacionales, el autoconcepto ha sido estudiado exhaustivamente en relación al rendimiento académico. Por su parte, Gargallo López et al. (2008) indagaron acerca de dicha relación en estudiantes universitarios, llegando a la conclusión de que el autoconcepto resulta ser un constructo interesante en educación que tiene relación íntima con el rendimiento académico.

## **2. 2 Autoconcepto en la adolescencia**

El alcanzar madurez personal y autonomía del yo, en otras palabras, la construcción de la propia identidad, es una tarea característica de esta etapa; tal como fue desarrollado en el capítulo I. Una de las variables que influye fuertemente en el desarrollo global del sujeto es el autoconcepto (Mestre Escrivá et al., 2001).

En consecuencia, los cambios a nivel corporal, la clarificación de la propia identidad, la madurez sexual, la elección vocacional-ocupacional y la búsqueda de la independencia se

relacionan íntimamente con los sentimientos sobre sí que posee la persona (Mestre Escrivá et al., 2001).

En la adolescencia, la familia y la escuela poseen una especial relevancia en el desarrollo del autoconcepto, ya que las interacciones sociales en esta etapa se caracterizan por ser intensas, pudiendo generar cambios en como la persona se autopercibe (Mestre Escrivá et al., 2001).

### **2.3 Autoconcepto académico**

Las concepciones acerca del autoconcepto experimentan un quiebre desde mediados de los años setenta del siglo pasado, a partir de diversos trabajos que introducen una nueva lectura de dicho constructo (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008).

Es así que, Shalveson et al. (1976, citado en Marsh, 2011) exponen en su modelo jerárquico y multidimensional que el autoconcepto puede ser definido como “las percepciones de una persona sobre sí misma que se forman a través de la experiencia y con interpretaciones del propio ambiente, (...) remarcando la importancia de las influencias sociales” (p.61).

Dentro de este modelo multifacético del autoconcepto se encuentran dos tipos de autoconceptos como componentes: el académico y el no académico; dentro de este último se encuentra el autoconcepto en su dimensión personal, social y física (Esnaola et al., 2008).

Resulta pertinente realizar una breve descripción de cada dimensión del autoconcepto.

- **Autoconcepto físico:** Marsh et al. (1994, citado en Esnaola et al., 2008) basándose en el modelo de Shalveson et al. (1976) construyeron un cuestionario con nueve subescalas: fuerza, obesidad, actividad física, resistencia, competencia deportiva, coordinación, salud, apariencia y flexibilidad.
- **Autoconcepto personal:** La idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto a su ser individual abarca el dominio personal del autoconcepto. Dentro de esta vertiente existen cuatro dimensiones: la afectiva-emocional, ética-moral, de la autonomía, de la autorrealización. (Esnaola et al., 2008).
- **Autoconcepto social:** Marsh, Parker y Smith (1983, citado en Esnaola et al., 2008) basándose en el modelo de Shalveson et al. (1976), tuvieron en cuenta la variable de la relación con los pares del mismo sexo o no para la construcción de diferentes instrumentos.

- **Autoconcepto académico:** Shavelson et al. (1976, citado en Esnaola et al., 2008) explican que “el autoconcepto académico se subdivide en la percepción de la competencia que se tiene respecto a las diversas materias escolares tales como *inglés, historia, matemáticas o ciencias*”. Más tarde, Shavelson junto con Marsh (1985, citado en Esnaola et al., 2008) exponen que el autoconcepto académico general debería ser dividido teniendo en cuenta contenidos matemáticos, por un lado, y lingüísticos, por otro lado.

Otra definición de autoconcepto académico que resulta interesante ser nombrada es aquella propuesta por García y Musitu (2014), quienes definen al mismo como “la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante” (p.17).

Dichos autores son los creadores de un importante instrumento, la Escala Multidimensional de Autoconcepto (AF5), la cual tiene en cuenta diferentes componentes tales como: profesional/académico, social, emocional, familiar y físico. Cabe señalar, que dicha escala recibió influencias del modelo de Shalveson et al. (1976) mencionado en párrafos anteriores (García, Musitu & Veiga, 2006).

Ahora bien, teniendo en cuenta la evolución del autoconcepto académico durante la adolescencia, Ibarra y Jacobo (2016) explican que a medida que los adolescentes se empoderan cognitivamente, es decir, toman consciencia de sus propias capacidades, pueden tomar distancia de las comparaciones que realizan con respecto a sus pares. Cabe aclarar que no solo las fortalezas pueden ser reconocidas, ya que las limitaciones también se hacen presentes.

Por otro lado, García y Musitu (2014) encontraron que la línea evolutiva del autoconcepto académico fluctúa de manera crítica entre el nivel secundario y bachillerato, pero aumenta de nuevo en la licenciatura. En líneas similares, Parker (2010) permite ver que el autoconcepto académico se va incrementando hasta los 11-12 años, y empieza a decrecer, para la edad de 12-13.

#### **2.4 Autoconcepto académico desde la perspectiva del Aprendizaje Social.**

Schmidt et al. (2008), autoras del instrumento con el cual fue evaluado el autoconcepto académico en la presente investigación, definen el mismo como “una configuración organizada de percepciones relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos académicos (...), incluyendo la imagen que el sujeto tiene de su rendimiento actual y la confianza en sus capacidades” (p.98).

Las autoras mencionadas construyen la Escala de Autoconcepto Académico teniendo en cuenta dos conceptos troncales dentro de la teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura, desarrollada en 1968. Por un lado, se destaca el concepto de expectativa de autoeficacia, para referirse a las creencias y autopercepciones que se relacionan con la eficacia para ejecutar una conducta y alcanzar una meta (Bandura, 1988).

Asimismo, el mencionado autor introduce el término de expectativas de resultados para referirse a las creencias personales en cuanto a los posibles resultados que puede generar cierta conducta.

Guardini et al. (2017) explican que aquellas personas que poseen un alto sentido de la autoeficacia tienden a gestionar mejor su tiempo, afrontan las dificultades con menor ansiedad, se implican más y de manera más persistente, adoptan estrategias adecuadas, son menos propensas a experimentar estrés y depresión, se muestran más motivados, se fijan metas más elevadas y, en consecuencia, logran mejores resultados académicos.

Para finalizar, resulta fundamental mencionar, en concordancia con investigaciones y modelos señalados anteriormente, una de las premisas fundamentales dentro de la teoría del Aprendizaje Social, a saber, la conducta se halla influenciada por tres factores que interactúan, influencia que recibe el nombre de determinismo triádico recíproco:

- El comportamiento de la persona, en un contexto determinado.
- Los factores personales internos (cognitivos, afectivos y biológicos).
- Las influencias ambientales (Giardini et al. 2017).

Es decir, el autoconcepto dentro de esta perspectiva, resalta las influencias ambientales, como por ejemplo, refuerzos en forma de comentarios por parte de profesores, compañeros y padres; y, los factores cognitivos (modo de procesar la información), afectivos y biológicos particulares de la persona, lo que incluye las creencias y valoraciones que realiza en relación a su autoeficacia y los posibles resultados de una conducta determinada (Schmidt, 2008).

## Capítulo III: Ansiedad frente a los exámenes

*Las pruebas de competencia no deberían ser sesiones de tortura sino oportunidades para informarse , pensar y lucirse.*

*En conclusión, ¡abajo los exámenes!*

*Mario Bunge, La Nación, 15 de febrero de 1999.*

## **Introducción**

En el tercer capítulo del marco teórico, se expondrá, en primer lugar, una definición de ansiedad. En el segundo subapartado, se detallará en profundidad la ansiedad que genera la situación de examen en los estudiantes.

### **3. 1 Ansiedad**

Dentro del extenso campo de la psicología, existe un interés marcado por la ansiedad desde las primeras décadas del siglo XX. Esta respuesta emocional paradigmática ha sido abordada por las distintas corrientes psicológicas, junto con la similitud y diferencia con respecto a otros conceptos como, por ejemplo, la angustia o el estrés (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003).

La relevancia de dicho concepto radica en que la ansiedad forma parte de la existencia humana y es un mecanismo de adaptación que ha permitido la supervivencia de la especie (Thyer, 1987, citado en Sierra et al., 2003). En otras palabras, la ansiedad puede ser considerada como una respuesta protectora ante la presencia de diversas amenazas, la cual permite instrumentar diferentes comportamientos para hacer frente a dicho peligro (Sierra et al., 2003).

Dentro de los componentes que integran la ansiedad, se remarcan la convergencia de:

- Factores cognitivos, que aluden a aspectos subjetivos de carácter displacentero, como por ejemplo, tensión, falta de seguridad, dificultad para concentrarse, pensamientos negativos de inferioridad, sensación general de pérdida de control, entre otras.
- Factores fisiológicos, es decir, aspectos corporales caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo y del sistema nervioso somático, a saber: palpitaciones, pulso rápido, opresión torácica, respiración rápida y superficial, ahogo, molestias digestivas, sudoración, sequedad de boca, temblor, hormigueo, dolor de cabeza, etc.

- Factores motores que implican comportamiento desadaptativos, por ejemplo, paralización motora, hiperactividad, tartamudeo, dificultades de expresión verbal, conductas de evitación ante determinadas situaciones, conductas de escape, etc. (Sierra et al., 2003)

En concordancia con lo expuesto anteriormente, Vidal, Alarcón y Lolas Stepke (1995, citado en González, 2016) sostienen que la ansiedad es “un estado psicológico desencadenado por la anticipación de algún peligro y que se acompaña de un pico exagerado de alerta o excitación fisiológica que prepara al organismo para la acción” (p.46).

Sin embargo, Tonarrelli (2009) explica que en ocasiones el proceso de detección del peligro y la consecuente experimentación de ansiedad no se encuentra en relación directa al peligro real y objetivo de la situación, sino que dicho proceso se encuentra exacerbado. Por lo tanto, el individuo se torna hipervigilante y la ansiedad se vuelve desadaptativa.

La ansiedad en su vertiente patológica genera un deterioro profundo del funcionamiento psicosocial y fisiológico y se caracteriza por ser más recurrente (González Ceinos, 2007), pudiendo generar diferentes trastornos psicológicos y físicos (Fernández-Abascal & Palmero, 1999, citado en González, 2016).

Según la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de la APA (DSM V) los trastornos de ansiedad son todas aquellas patologías que incluyen características de miedo y ansiedad, provocando en consecuencia alteraciones del comportamiento. Dentro de esta categoría, por ejemplo, se encuentra el trastorno de ansiedad por separación, mutismo selectivo, fobias, trastorno de ansiedad social y el trastorno de pánico, entre otros (APA, 2014).

### **3. 1.1 Ansiedad estado-Ansiedad rasgo**

Desde la psicología de la personalidad, se concibe la ansiedad en términos de estado o rasgo. Aquellas personas que presentan ansiedad-rasgo se caracterizan por exhibir una tendencia a responder de forma ansiosa, es decir, las interpretaciones de los diferentes estímulos, suelen estar basadas en el peligro o la amenaza. Por otro lado, la ansiedad-rasgo se relaciona con una fase emocional transitoria y variable en cuanto a duración e intensidad (Sierra et al., 2003).

En otras palabras, el primer tipo de ansiedad se relaciona con una característica de personalidad, como por ejemplo, personalidades introvertidas que pueden detectar como amenazante el hecho de interactuar socialmente; o estar generada por una situación específica, como por ejemplo, ir a rendir un examen, en el segundo caso (Sierra et al., 2003).

### 3.2 Ansiedad frente a los exámenes

Según Piemontesini, Heredia y Furlán (2012) las líneas más importantes de investigación sobre esta temática se relacionan con el conocimiento y exploración de las diferentes dimensiones del concepto, técnicas psicométricas para su evaluación y la efectividad de los programas de tratamiento.

Dichos autores definen la ansiedad frente a los exámenes “como una predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica ante situaciones de evaluación” (Piemontesini et al., 2012, p.178).

Una primera línea de investigación se relacionó con concebir a la ansiedad frente a los exámenes como una experiencia unitaria (Sarason & Mandler, 1952).

Posteriormente se reconocieron dos dimensiones dentro de la misma: una emocional (emocionalidad) y otra cognitiva (preocupación). En breves palabras, la emocionalidad se relaciona con la autopercepción de los componentes psicológicos y afectivos de la experiencia ansiosa, principalmente estados displacenteros, como el nerviosismo o la tensión, en íntima relación con la activación de reacciones fisiológicas. Por otro lado, la preocupación hace referencia a los elementos cognitivos de la ansiedad, entre los que se puede mencionar, expectativas negativas y preocupaciones acerca de uno mismo, de la situación y de las potenciales consecuencias (Morris, Davis & Hutchings, 1981).

Sin embargo, años más tarde se llegó a la conclusión de que son necesarias más de dos dimensiones para comprender al fenómeno de la ansiedad frente a los exámenes en su totalidad (Morris et al., 1981; Sarason, 1984).

Siguiendo esta conceptualización, Hodapp (1991, citado en Piemontesini et al., 2012) organizó la experiencia de la ansiedad frente a los exámenes en cuatro dimensiones: “**emocionalidad** (percepción de la activación fisiológica), **preocupación** (referida a pensamientos sobre las consecuencias negativas de fracasar), **falta de confianza** (creencias negativas de la propia capacidad de rendir adecuadamente el examen) e **interferencia** (pensamientos que producen distracción y bloque cognitivo)” (p.178).

En lo que respecta a antecedentes empíricos, la ansiedad frente a los exámenes ha sido ampliamente estudiada en población universitaria. Por ejemplo, Casari, Anglada y Daher (2014)

analizaron la ansiedad frente a los exámenes y las estrategias de afrontamiento en 140 estudiantes de la carrera de psicología. Como resultados, se encontraron relaciones significativas entre la ansiedad frente a los exámenes y las estrategias de afrontamiento, también entre las variables mencionadas y el género y año de cursado.

Siguiendo la línea mencionada, Furlán et al. (2012) explican que las diferentes dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes se relacionan con específicas estrategias de aprendizaje y afrontamiento. La preocupación se relaciona positivamente con estrategias de repetición y de regulación del esfuerzo, junto con estilos de afrontamiento más o menos adaptativos. En lo referente a la falta de confianza y la interferencia, las mismas se relacionan negativamente con estrategias de aprendizaje reflexivo y crítico y positivamente con estilos menos eficaces para afrontar el estrés.

Por otro lado, Furlán, Ferrero y Gallart (2014) emprendieron una investigación en la cual 219 estudiantes universitarios completaron un inventario de sintomatología mental, de ansiedad frente a los exámenes y de procrastinación. Los hallazgos obtenidos permitieron afirmar que aquellos estudiantes que presentan un alto nivel de ansiedad frente a los exámenes y de procrastinación son más propensos a presentar síntomas físicos y mentales. Los autores citados explican que tanto la ansiedad frente a los exámenes como la procrastinación pueden ser concebidos, a partir de este estudio, como indicadores de vulnerabilidad para presentar síntomas como desórdenes ansiosos, del estado del ánimo y de la personalidad. Conjuntamente, se resalta el papel fundamental que juegan las visiones negativas sobre sí mismo y las modalidades disfuncionales de procesamiento de la información.

En lo que respecta al rendimiento académico, la ansiedad frente a los exámenes también ha sido ampliamente estudiada en relación al constructo mencionado. Furlán y Ponzo (2006) estudiaron los distintos modelos teóricos que explican la relación entre la ansiedad que generan los exámenes y el rendimiento académico. En un primer momento, el bajo rendimiento de alumnos con elevada ansiedad frente a los exámenes fue atribuido al efecto de las preocupaciones sobre la atención. Luego, se comenzaron a considerar las estrategias de estudio como causantes del bajo rendimiento, y la ansiedad sería el resultado de darse cuenta de esta carencia.

Desde otra perspectiva, el modelo de procesamiento de la información hace hincapié en el proceso de codificación, organización y almacenamiento de la información. Por último, el modelo de reducción de la eficacia del procesamiento explica que los estudiantes que presentan un alto nivel de ansiedad frente a los exámenes emplean estrategias compensatorias para disminuir las consecuencias de la preocupación en el rendimiento (Furlán & Ponzo, 2006).

# Capítulo IV: Autoconcepto académico y ansiedad frente a los exámenes

*“Probablemente de todos nuestros sentimientos  
el único que no es verdaderamente nuestro es la esperanza.  
La esperanza le pertenece a la vida, es la vida misma defendiéndose.”*  
*Julio Cortázar, Rayuela, 1963.*

## **Introducción**

En la cuarta y última sección del marco teórico, por un lado, se incluirá el estado actual del tema en lo que respecta a la relación entre ambas variables que el presente estudio ha seleccionado. Por otro lado, se expondrán antecedentes en lo concerniente al estudio de ambas variables en estudiantes de secundaria y universitarios.

Conviene aclarar que algunas investigaciones se basan en la relación entre la autoeficacia académica y la ansiedad frente a los exámenes. Si bien no están relacionadas directamente con el autoconcepto académico, la autoeficacia académica, como se ha expuesto en apartados anteriores, es un concepto troncal dentro del autoconcepto académico.

### **4.1 Relación entre autoconcepto académico y ansiedad frente a los exámenes**

Para dar inicio, una investigación que puede considerarse introductoria, explica que las emociones juegan un papel importante en los ambientes educativos, llegando con el análisis de los resultados a la conclusión de que un elevado nivel de autoconcepto matemático se correlaciona negativamente con la ansiedad y, positivamente con el disfrute en la tarea (Van der Beek et al., 2017).

Por otro lado, existen diversas investigaciones que se han focalizado en la relación entre el autoconcepto y la ansiedad frente a los exámenes. Por ejemplo, Iroegbu (2013) estudió en una muestra de 190 estudiantes de secundaria los efectos de la ansiedad frente a los exámenes, el autoconcepto y el género en el rendimiento académico. Dentro de los diferentes resultados, se encontró que existe una interacción significativa entre la ansiedad frente a los exámenes y el autoconcepto.

En lo que respecta a la relación entre autoconcepto académico, propiamente, y ansiedad frente a los exámenes, existen diferentes antecedentes empíricos.

Khalaila (2014) decidió investigar la relación entre autoconcepto académico, motivación intrínseca, ansiedad frente a los exámenes y rendimiento académico en estudiantes de enfermería. Uno de los resultados señaló que “aquellos estudiantes que se percibían a sí mismos como académicamente competentes obtenían mejores notas y desempeño, porque su autoconcepto académico los llevaba indirectamente a (...) estar menos ansiosos en los exámenes” (p.5).

Siguiendo esta misma dirección, otra investigación realizada en el año 2011 muestra resultados similares. Urhahne et al. (2011) desplegaron un estudio con la hipótesis, luego comprobada a partir del análisis de los resultados, de que los estudiantes que no se percibían aptos académicamente eran más propensos a expresar un mayor grado de ansiedad frente a los exámenes.

Paralelamente, se indagó la naturaleza de la relación entre ambas variables en alumnos de entre 7 y 11 años, llegando a la conclusión, como enseñan las investigaciones mencionadas anteriormente, que los niños que poseían un menor nivel de autoconcepto académico podían experimentar un mayor grado de ansiedad frente a los exámenes, y que las niñas eran más vulnerables a experimentar la ansiedad que generan los exámenes que los varones (Lohbeck, Nitkowski & Petermann, 2016).

Desde otra perspectiva, la ansiedad frente a los exámenes ha sido estudiada en relación a la autoeficacia académica. Por ejemplo, Nie, Lau y Liao (2011) se dispusieron a investigar la relación entre los constructos mencionados en líneas anteriores, llegando a la conclusión de que aquellas personas que confiaban en sus capacidades académicas experimentaban menos ansiedad frente a los exámenes. Paralelamente, se encuentran resultados semejantes en un estudio reciente (Warshawski, Bar-Lev & Barnoy, 2019).

En lo que respecta a universitarios y no universitarios o estudiantes de secundaria, Duraku y Hoxha (2018) iniciaron una investigación con el objetivo principal de analizar la asociación existente entre la ansiedad frente a los exámenes y rendimiento académico, incluyendo en dicho análisis la influencia de diferentes variables: habilidades para el estudio, mecanismos de afrontamiento ante el estrés, autoconcepto, autoestima y malestar psicológico. La muestra estuvo compuesta por 248 estudiantes, de los cuales un 60,3% eran estudiantes universitarios, mientras que el resto eran estudiantes de secundaria (39.7%).

Dentro de los resultados, los autores encontraron que el ser estudiante universitario resultaba un factor protector contra la ansiedad frente a los exámenes. Sin embargo y en contraste con lo expuesto durante el presente capítulo, en dicho estudio se concluyó que el poseer mejores estrategias para el estudio, un mayor nivel de autoconcepto y malestar psicológico se relaciona con un mayor nivel de ansiedad frente a los exámenes (Duraku & Hoxha, 2018).

Ahora bien, en relación al autoconcepto académico y teniendo en cuenta esta diferencia entre alumnos universitarios y no universitarios, García y Musitu (2014) encontraron a partir de la administración de su cuestionario en una muestra española, que el nivel del autoconcepto académico fluctúa de manera crítica entre el nivel secundaria y bachillerato, pero aumenta de nuevo en la licenciatura. En este periodo de constreñimiento, el adolescente entra en crisis, el autoconcepto pierde certeza y encanto y su empoderamiento cognitivo le ha permitido verse a sí mismo en perspectiva y ha generado una nueva teoría en cierto modo incompatible con la de años anteriores.

En conclusión, el modo en cómo nos percibimos y valoramos genera un fuerte impacto en nuestros procesos emocionales y cognitivos, y estos últimos, a su vez, también contribuyen en la lectura que hacemos de nosotros mismos. Dichas conclusiones han sido puestas a prueba de manera empírica como puede observarse en los estudios e investigaciones mencionadas en líneas y capítulos anteriores (Iroegbu, 2013; Khalaila, 2014; Nie et al., 2011; Warshawski et al., 2019, entre otros).

# Segunda parte

## Marco metodológico

# Capítulo I: Metodología

## **1. 1 Objetivos de investigación**

### **1.1.1 Objetivo general**

-Analizar la relación existente entre los niveles de autoconcepto académico y de ansiedad frente a los exámenes en alumnos preuniversitarios y universitarios de la carrera de Psicología.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

-Describir el nivel de autoconcepto académico en estudiantes preuniversitarios y universitarios de la carrera de Psicología.

-Describir el nivel de ansiedad frente a los exámenes en estudiantes preuniversitarios y universitarios de la carrera de Psicología.

-Evaluar si existen diferencias significativas en el nivel de autoconcepto académico y de ansiedad frente a los exámenes en alumnos preuniversitarios y alumnos del primer año de la carrera de Psicología.

## **1.2 Hipótesis de investigación**

H<sub>1</sub>: A mayor autoconcepto académico, menor ansiedad frente a los exámenes.

H<sub>2</sub>: Los alumnos del preuniversitario presentan menores niveles de autoconcepto académico y mayores niveles de ansiedad frente a los exámenes que los alumnos del primer año de la carrera de Psicología.

## **1.3 Método**

### **1.3.1 Enfoque, diseño y alcance**

El presente estudio fue abordado desde un enfoque cuantitativo ya que se llevó a cabo una recolección y análisis de datos de medición numérica para poder concretar los objetivos de dicha investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Asimismo, dicho estudio se corresponde con una investigación no experimental-transversal. Por un lado, no experimental porque no se manipuló deliberadamente ninguna variable, sino que se exploraron los fenómenos en su ambiente natural; y, por otro lado,

transversal porque se recolectaron los datos en un único momento (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Con respecto al alcance de esta investigación, se tomó como marco de referencia lo concerniente a un alcance descriptivo-comparativo y correlacional, ya que el objetivo principal y rector de la investigación se refiere a analizar la relación existente entre dos variables en un contexto y muestra específica. Lo comparativo fue incluido porque se comparó el nivel de dos variables en dos grupos distintos. (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

### **1.3.2 Muestra**

La muestra en la cual se administraron los instrumentos se caracterizó por ser no probabilística, intencional. La misma estuvo compuesta por 94 sujetos en total. Dentro de la misma, se puede mencionar, por un lado, 64 estudiantes de la carrera de Psicología de entre 18 y 20 años de edad, sin distinción de sexo, de una universidad privada de la provincia de Mendoza. Específicamente, participaron 29 alumnos de primer año, 23 alumnos del segundo año y 11 alumnos del tercer año. Por otro lado, también formaron parte de la muestra, 30 estudiantes del preuniversitario, de entre 17 y 20 años de edad, sin distinción de sexo, de la misma universidad privada de la provincia de Mendoza mencionada anteriormente.

#### **1.3.2.1 Caracterización de la muestra**

La caracterización de la muestra tiene como objetivo exponer algunas variables personales de los sujetos que integran la muestra de la investigación.

Como puede observarse en la tabla de referencia (tabla 1), la muestra se encuentra conformada por un total de 94 personas, de las cuales 30 son estudiantes preuniversitarios (31,9%), y 64 son estudiantes universitarios (68,1%).

**Tabla 1. Frecuencia de alumnos preuniversitarios y universitarios**

	<b>f</b>	<b>%</b>
Preuniversitario	30	31,9
Universitario	64	68,1
<b>n</b>	<b>94</b>	<b>100</b>

En relación al año de cursado, los alumnos correspondientes a primer año comprenden un total de 29 alumnos (30,9%), de segundo año son 23 alumnos (24,5%) y, por último, de tercer año son 12 alumnos (12,8%). (Tabla 2).

**Tabla 2. Frecuencia según año de cursado de los estudiantes universitarios**

	<b>f</b>	<b>%</b>
Primer año	29	30,9
Segundo año	23	24,5
Tercer año	12	12,8
<b>n</b>	<b>64</b>	<b>68,1</b>

En lo que respecta al sexo, de las 94 personas incluidas en la muestra, 77 son mujeres (81,9%) y 17 son varones (18,1%). (Tabla 3).

**Tabla 3. Sexo de los participantes**

	<b>f</b>	<b>%</b>
Varón	17	18,1
Mujer	77	81,9
<b>n</b>	<b>94</b>	<b>100</b>

Para finalizar, el último aspecto a tener en cuenta, es la edad. Las edades de los sujetos se encuentran entre los 17 y 20 años, presentando una media de 19 (DE=0,98) años aproximadamente. (Tabla 4).

**Tabla 4. Edad de la muestra en su totalidad**

	<b>ME</b>	<b>DE</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Edad	19	0,98	17	20

### 1.3.3 Definición operativa de variables e instrumentos

#### -Escala de Autoconcepto Académico

La Escala de Autoconcepto Académico utilizada en la presente investigación fue elaborada por Schmidt et al. (2008), quienes definen al autoconcepto como “una configuración organizada de percepciones relativamente estables que reflejan la evaluación de comportamientos y atributos académicos. Evalúa la imagen que el sujeto tiene de su rendimiento actual y la confianza en sus capacidades” (p.98)

Es un instrumento de medición autoadministrable (individual o colectivamente) aplicable en adolescentes de 12 a 20 años, escolarizados, con un tiempo de administración de 10 minutos máximo.

Dicha escala tipo Likert se encuentra compuesta por 14 reactivos con cinco opciones de respuesta: “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni en acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. A su vez el instrumento se encuentra conformado por dos subescalas: rendimiento (percepción del rendimiento actual y de posibles dificultades para el aprendizaje, en términos de buen alumno, alumno regular o mal alumno) y autoeficacia académica (percepción de las propias capacidades académicas, teniendo en cuenta aquellas capacidades potenciales).

Puede utilizarse en contexto educacional, clínico y de investigación con fines de orientación y/o psicodiagnóstico psicoeducacional.

Para poder validar la escala, participaron de manera voluntaria y anónima 591 adolescentes de ambos sexos de escuelas públicas y privadas de la provincia de Buenos Aires. En primer lugar, se llevó a cabo una administración piloto a 50 adolescentes de la población mencionada, y se recogieron sus comentarios entrevistando a alguno de ellos. Finalmente, jueces expertos valoraron los ítems definitivos (Schimidt et al. 2008).

Con respecto a las evidencias de validez, se realizó un análisis factorial exploratorio y se extrajeron dos factores (rendimiento y autoeficacia) claros en cuanto a contenido conceptual y robustos en términos psicométricos, cada factor está compuesto por siete ítems. Se hallaron correlaciones positivas moderadas entre el factor 1 y el factor 2. El análisis de confiabilidad se realizó a través del Alpha de Cronbach, el cual muestra que los dos factores extraídos poseen adecuados índices de consistencia interna (Factor I: 0.68 y Factor II: 0.75).

Para la puntuación de la técnica, se debe obtener; en primera instancia, el puntaje bruto y percentilar para cada subescala. Luego, se debe calcular el puntaje total bruto de la suma de los puntajes brutos parciales y luego el percentilar (a mayor puntaje mayor autoconcepto académico).

Para los ítems directos, el puntaje va de 1 (TD=totalmente en desacuerdo con la afirmación) a 5 (TA = totalmente de acuerdo). Y para los inversos, el puntaje va de 5 (TD=totalmente en desacuerdo con la afirmación) a 1 (TA =totalmente de acuerdo).

#### -Inventario alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-AR)

El Inventario alemán de Ansiedad ante Exámenes fue creado por Hodapp (1991). Piemontesini et al. (2012), adaptaron dicho inventario con la ayuda del autor antes mencionado. Es un instrumento de medición autoadministrable (individual o colectivamente) tipo Likert, compuesto por 29 reactivos con cinco opciones de respuesta: “nunca”, “poco”, “a veces”, “frecuentemente”, “siempre”. Conviene señalar la definición de ansiedad que adhieren los autores que adaptaron la técnica, a saber: “predisposición a experimentar elevada preocupación y activación fisiológica ante situaciones de evaluación” (p.178).

Dicho inventario se encuentra organizado por cuatro subescalas: **preocupación** (referida a las percepciones de la activación fisiológica), **interferencia** (pensamientos que producen distracción y bloqueo cognitivo), **falta de confianza** (creencias negativas de la propia capacidad de rendir adecuadamente un examen) y **emocionalidad** (referida a las percepciones de la activación fisiológica), las mismas conforman un modelo de cuatro dimensiones que se agrupan en un factor de primer orden de AE.

Para la adaptación del instrumento participaron 781 estudiantes universitarios con edades comprendidas entre los 17 y 57 años. Los alumnos cursaban entre el primer y sexto año de sus carreras en las Facultades de Medicina, Economía, Derecho y Odontología en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Para la puntuación de la técnica, se debe obtener el puntaje total a partir de la sumatoria de las 4 escalas. En lo que respecta a la validez y confiabilidad de la escala, en la bibliografía no se encontraron las puntuaciones exactas pero sí se expone que el GTAI-AR ha demostrado validez y confiabilidad para evaluar las múltiples dimensiones de la AE.

### **1..3.4 Procedimiento**

Para la ejecución de la investigación, se procedió, en primera instancia, a solicitar permiso por parte de la Universidad para administrar ambos instrumentos en los alumnos de la carrera de Psicología. Se elaboraron dos notas dirigidas al director de carrera, una en relación a los alumnos universitarios y otra con respecto a los alumnos del preuniversitario.

Una vez aprobada la solicitud y accedido a los cursos con los alumnos, se les explicó a los mismos el objetivo de la investigación, que es anónima la actividad y la libre decisión de querer o no participar en el estudio. Al momento de la administración, se le entregó a cada alumno el consentimiento informado (ver anexo) correspondiente, junto con ambas escalas (ver anexo).

En el caso de los menores de edad, se les entregó un consentimiento informado (ver anexo) para ser firmado por un padre o tutor, un asentimiento informado (ver anexo) para ser firmado por el alumno y ambas escalas.

Ya habiendo recolectado los datos necesarios, se procedió al análisis de los mismos con el programa estadístico IBM SPSS Statistics 21. Los estadísticos que se obtuvieron comprenden: frecuencias, porcentajes, desviaciones típicas, máximos, mínimos, pruebas de normalidad y pruebas de hipótesis no paramétricas.

## Capítulo II: Presentación de resultados

## 2.1 Introducción

En el presente capítulo, como lo indica su título, se presentarán los resultados obtenidos, detallando la información obtenida en relación con los tres objetivos específicos que se ha propuesto la investigación. Todo lo que se detallará fue realizado a partir del programa IBM SPSS Statistics 21.

## 2.2 Descripción del nivel de autoconcepto académico

Con el propósito de responder al primer objetivo de la investigación, consistente en describir el nivel de autoconcepto académico en estudiantes preuniversitarios y universitarios de la carrera Lic. en Psicología, se procederá en el presente apartado a detallar la información pertinente.

Según como lo indicó el análisis de datos, el autoconcepto académico existente en los alumnos evaluados, teniendo como referencia la media, es de 52,65 puntos (DE=31,022) (Tabla 5). Un total de 28 alumnos obtuvieron un nivel bajo de autoconcepto académico (29,8%), 34 alumnos un nivel medio (36,2%) y 32 alumnos un nivel alto (34,0%). (Tabla 6).

**Tabla 5. Media y Desviación estándar en el total de la muestra**

	<b>ME</b>	<b>DE</b>
<b>Autoconcepto académico</b>	<b>52,65</b>	<b>31,022</b>

**Tabla 6. Frecuencia de los distintos niveles de autoconcepto académico**

<b>Niveles</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Alto	32	34
Medio	34	36,2
Bajo	28	29,8
<b>n</b>	<b>94</b>	<b>100</b>

Ahora bien, realizando una diferenciación en grupos, los alumnos que ya se encontraban cursando sus estudios superiores, es decir, los universitarios, presentaron una media de 50, 63 puntos (DE=33, 958); mientras que los alumnos preuniversitarios presentaron una media de 53, 59 puntos (DE=29, 783). (Tabla 7).

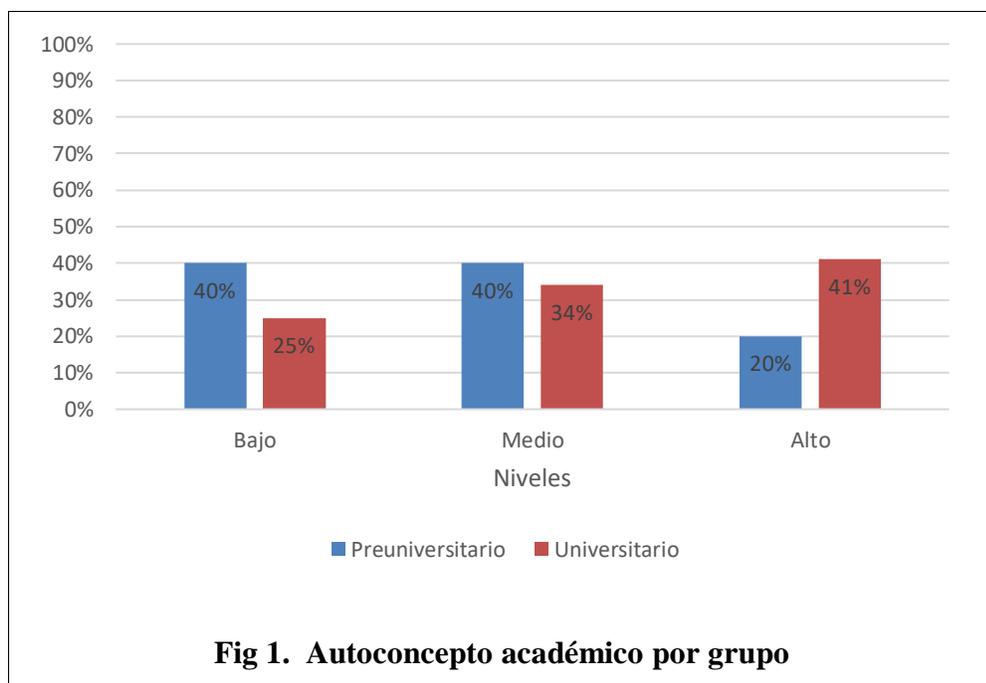
**Tabla 7. Estadísticos descriptivos de autoconcepto académico por grupos**

	<b>ME</b>	<b>DE</b>
Universitarios	50,63	33,958
Preuniversitarios	53,59	29,783

Por último, de los 30 alumnos que aún no ingresaban a la universidad, 12 obtuvieron un nivel bajo de autoconcepto académico (40,0 %), 12 alumnos obtuvieron un nivel medio (40,0%) y 6 alumnos puntuaron con un valor correspondiente a un nivel alto (20,0%). En lo que respecta a los universitarios, 16 alumnos alcanzaron un nivel bajo (25,0%), 22 un nivel medio (34,4%) y 26 un nivel alto (40,6%). (Tabla 8).

**Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de los niveles de autoconcepto académico por grupos**

	<b>Niveles</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Preuniversitarios	Alto	6	20
	Medio	12	40
	Bajo	12	40
	<b>n</b>	<b>30</b>	<b>100</b>
Universitarios	Alto	26	40,6
	Medio	22	34,4
	Bajo	16	25
	<b>n</b>	<b>64</b>	<b>100</b>



### 2.3 Descripción del nivel de ansiedad frente a los exámenes

Para lograr la concreción del segundo objetivo, consistente en describir el grado de ansiedad frente a los exámenes en estudiantes preuniversitarios y universitarios de la carrera Lic. en psicología, se obtuvieron los siguientes estadísticos.

En primer lugar, el grado de ansiedad frente a los exámenes en el total de la muestra y en relación a la media es de 58,62 puntos (DE=30,173). (Tabla 9). Como se puede observar en la tabla, de los 94 alumnos evaluados, 20 graduaron bajo en relación a la variable en cuestión (21,3%), 37 obtuvieron una graduación media (39,4%) y 37 una graduación alta (39,4%). (Tabla 10).

**Tabla 9. Media y Desviación estándar en el total de la muestra**

	ME	DE
Ansiedad frente a los exámenes	58,62	30,173

**Tabla 10. Frecuencias de los distintos niveles de ansiedad frente a los exámenes**

<b>Nivel</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bajo	20	21,3
Medio	37	39,4
Alto	37	39,4
<b>n</b>	<b>94</b>	<b>100</b>

En segundo lugar y realizando una diferenciación de grupos, los alumnos preuniversitarios presentaron una media de 56,67 puntos (DE=30,210), y los alumnos universitarios, por su lado, obtuvieron una media de 59,53 puntos (DE=30,351).

**Tabla 11. Estadísticos descriptivos en relación a la ansiedad por grupo**

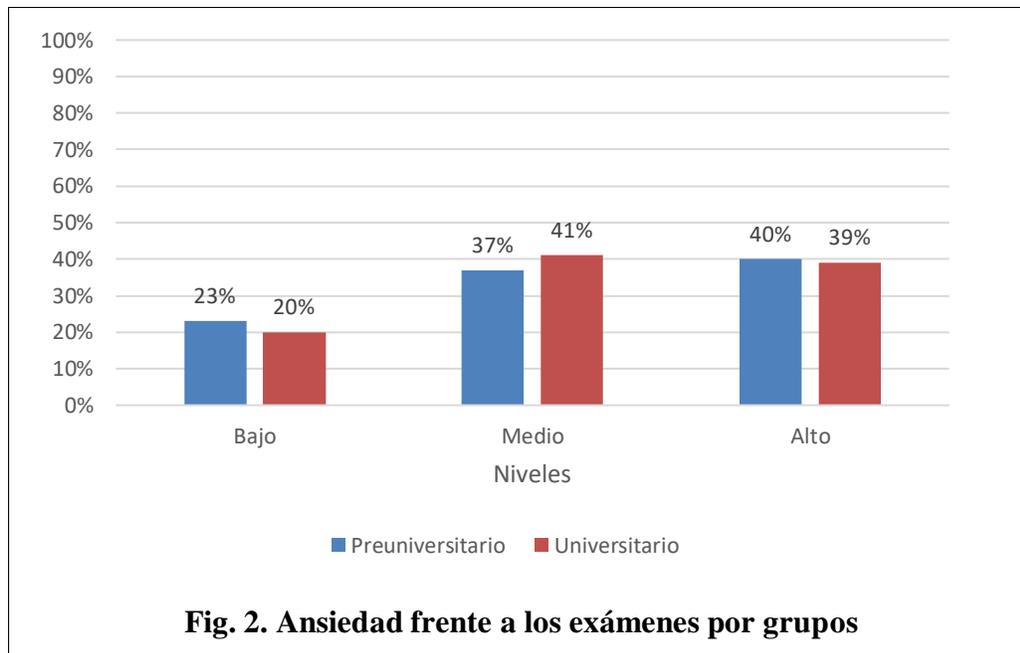
	<b>ME</b>	<b>DE</b>
Preuniversitarios	56,67	30,210
Universitarios	59,53	30,351

En tercer lugar y en relación al nivel, 7 de los alumnos que estaban por ingresar a la universidad presentaron un nivel bajo en relación a la ansiedad frente a los exámenes (23,3%), 11 un nivel medio (36,7%) y 12 un nivel alto (40,0%).

Por otro lado, 13 de los alumnos que ya se encontraban en el ámbito universitario obtuvieron un nivel bajo (20,3%), 26 un nivel medio (40,6%) y 25 un nivel alto (39,1%).

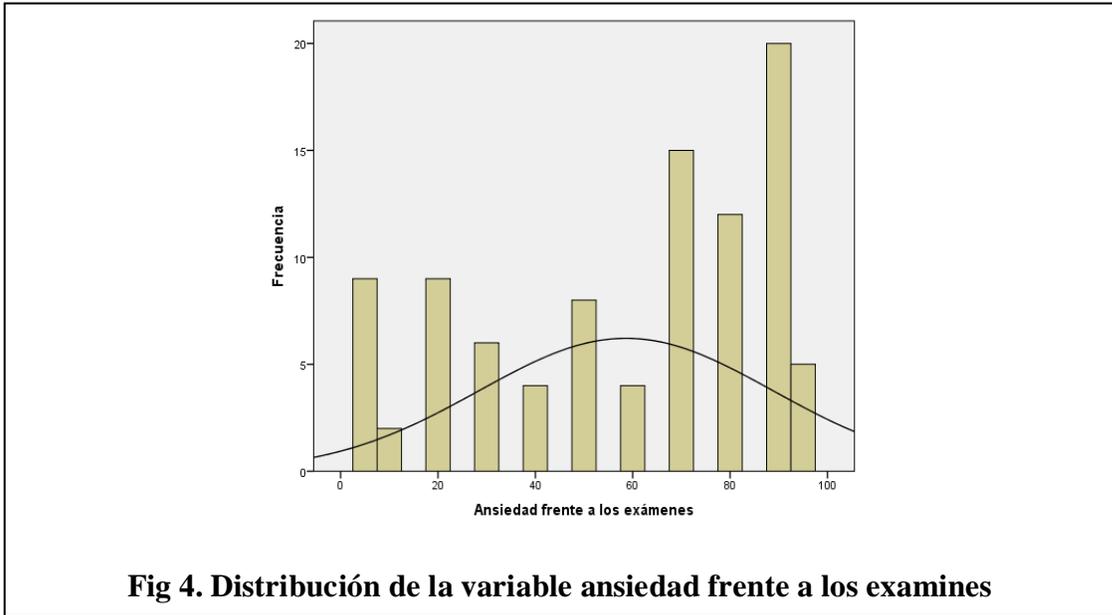
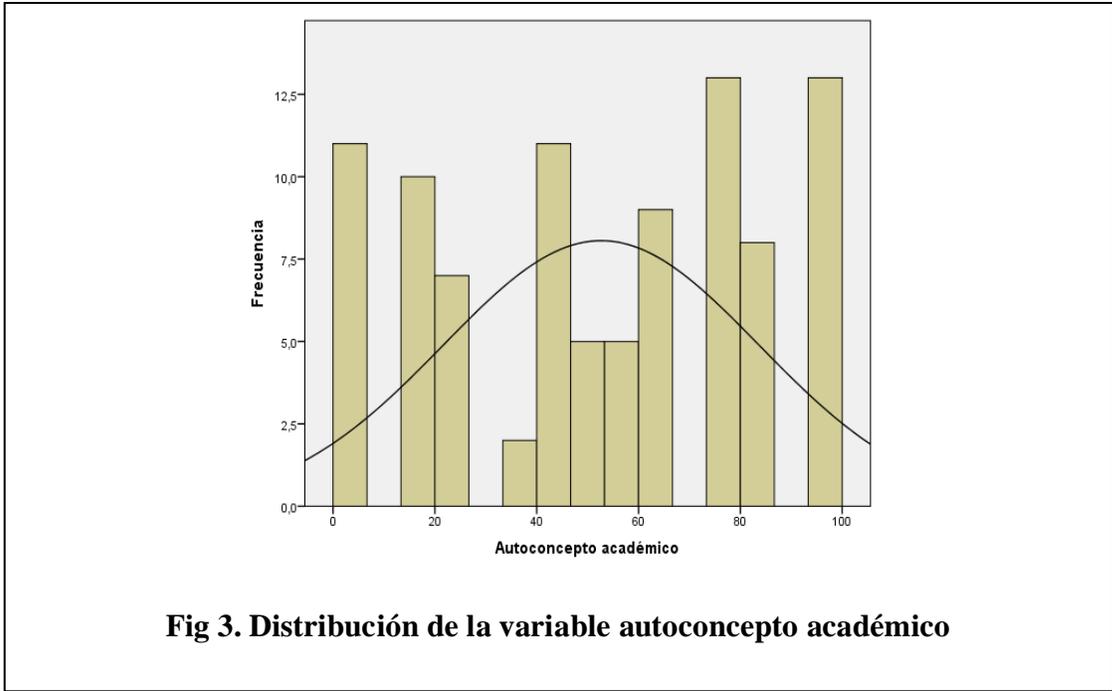
**Tabla 12. Frecuencias y porcentajes de los niveles de ansiedad frente a los exámenes por grupos**

	<b>Niveles</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Preuniversitarios	Alto	12	40
	Medio	11	36,7
	Bajo	7	23,3
	<b>n</b>	<b>30</b>	<b>100</b>
Universitarios	Alto	25	39,1
	Medio	26	40,6
	Bajo	13	20,3
	<b>n</b>	<b>64</b>	<b>100</b>



#### 2.4 Evaluar si existen diferencias significativas entre ambos grupos

Para responder al tercer objetivo, evaluar si existen diferencias significativas en cómo se presentan ambas variables en alumnos preuniversitarios y alumnos del primer año de la carrera Lic. en psicología, es que se llevaron a cabo las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov ( $n=50$ ), observándose diferencias significativas entre las distribuciones de las variables autoconcepto académico y ansiedad frente a los exámenes y la distribución normal ( $p < 0,002$ ), tal y como puede observarse en los gráficos.



Debido a lo observado en relación a las pruebas de normalidad es que se llevó a cabo la prueba de hipótesis no paramétrica Chi-cuadrado

Al momento de conocer las diferencias significativas en autoconcepto académico y ansiedad frente a los exámenes entre alumnos preuniversitarios y universitarios se seleccionó únicamente a los alumnos del preuniversitario y del primer año para garantizar la homogeneidad entre los grupos ( $n=59$ ).

Es así que, al aplicarse la prueba de hipótesis fue posible observar que no existen diferencias significativas en la variable autoconcepto académico entre los alumnos del preuniversitario y los alumnos del primer año de la Lic. en Psicología ( $p>0,78$ ).

Se observaron resultados similares en la variable ansiedad frente a los exámenes ( $p>0,88$ ), es decir, no se observan diferencias significativas entre preuniversitarios y alumnos de 1° año. Teniendo esto en cuenta, se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta la hipótesis nula: los alumnos preuniversitarios no experimentan mayor ansiedad frente a los exámenes y no poseen un menor nivel de autoconcepto académico que los alumnos del primer año de la carrera Lic. en psicología.

## **2.5. Analizar la relación existente entre el autoconcepto académico y la ansiedad frente a los exámenes**

Para la concreción del objetivo general, como se mencionó, se aplicaron pruebas de hipótesis no paramétricas, a saber: Rho de Spearman.

La correlación entre las variables autoconcepto académico y ansiedad frente a los exámenes, en el total de la muestra, presenta, como era esperable, una correlación significativa negativa media  $r_s = -0,57$ ,  $p < 0,001$  (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Esto mismo ocurre cuando se divide la muestra de acuerdo a si los estudiantes son preuniversitarios o universitarios.

En el caso de los alumnos preuniversitarios se observó una correlación significativa, negativa media  $r_s = -0,52$ ,  $p < 0,004$ . Es decir, se acepta la hipótesis de investigación propuesta anteriormente: a mayor autoconcepto académico, menor ansiedad frente a los exámenes.

# Capítulo III: Discusión de resultados y conclusiones

### 3.1 Discusión

Una vez presentados los resultados se procederá a la discusión de resultados, los mismos se irán evaluando e interpretando teniendo como marco de referencia los objetivos de investigación y el marco teórico.

En primer lugar y en relación al primer objetivo específico, los resultados indicaron que un gran porcentaje de alumnos del total de la muestra poseen un nivel medio y alto de autoconcepto académico, lo cual resulta alentador dada la importancia de dicho constructo en relación a otras variables. Una de las principales variables estudiadas en relación al autoconcepto, en general, y al autoconcepto académico, en particular, es el rendimiento académico. Existe un importante bagaje teórico y empírico que demuestra que el autoconcepto es un mediador importante en las actitudes académicas y en el rendimiento académico, como señalan Veas et al. (2018).

En concordancia con la investigación mencionada en el párrafo anterior, se ha encontrado evidencia de que el autoconcepto académico resulta una variable psicoeducativa que modula el nivel de estrés, ya que el poder considerar de manera positiva los diferentes acontecimientos, poseer sentimientos de satisfacción académica, una alta percepción de competencia y éxitos en los estudios, son un importante predictor de la vulnerabilidad física y psíquica a los estresores académicos (Martin Monzón, 2007).

Por otro lado, resulta relevante mencionar que el autoconcepto en su vertiente académica ha sido investigado en relación a las atribuciones de éxito y fracaso. Moreano (2005) se propuso estudiar la relación existente entre las variables mencionadas anteriormente. Como resultados, se encontró que las atribuciones al éxito en lectura y matemáticas debido a causas internas correlacionan positivamente con todas las dimensiones del autoconcepto. Asimismo, existe una alta correlación de dichas atribuciones con las variables académicas.

Contrariamente, las atribuciones externas casi no presentaron correlaciones con las distintas dimensiones del autoconcepto. En palabras de Moreano (2005) esto señalaría que aquel alumno que muestra percepciones positivas sobre su desempeño es aquel que reconoce su esfuerzo y habilidad.

Sin embargo, realizando una diferenciación de grupos, los alumnos que ya se encontraban en el ámbito universitario poseen un mayor nivel de autoconcepto académico que los alumnos que se encontraban en el preuniversitario, acontecimiento que puede ser explicado teniendo en cuenta la investigación de García y Musitu (2014) en relación a la evolución del autoconcepto académico, el cual decrece desde los 13 y 14 años para incrementar, más tarde, al comienzo del cursado de estudios superiores.

Un fenómeno similar se encuentra en relación al segundo objetivo específico de investigación, ya que los alumnos del preuniversitario poseen un mayor grado de ansiedad frente a los exámenes que los universitarios.

Lo expuesto anteriormente podría relacionarse, principalmente, con una de las conclusiones expuestas por Fornasari et al. (2017) en su investigación esbozada en el marco teórico

El ingreso al sistema de Educación Superior (...) plantea una brecha con el nivel secundario, ya que no les garantiza a los estudiantes contar con los suficientes recursos psicoeducativos para afrontar con éxito el inicio de la vida universitaria (...) Los estudiantes tienen que desarrollar recursos personales, sociales y educativos para acceder a los procesos de integración y permanencia en el nuevo contexto universitario. (p.133).

En concordancia con el párrafo anterior, Maldonado et al. (2018) explica que el ingreso a la universidad requiere del desarrollo de nuevas competencias para afrontar los requisitos que supone el acceder a un ambiente no conocido; por ende, es posible que los alumnos creen que los conocimientos adquiridos hasta el momento no puedan ser suficientes o requieran modificaciones.

La transición secundaria-universidad ha sido abordada por diversos autores. Por su parte, Gravina y Prieto (2019) emprendieron una investigación en una universidad de Uruguay con el objetivo de evaluar y conocer la preparación y los procesos de aprendizaje del estudiante de Agronomía en su año de ingreso a la facultad.

Los autores mencionados aplicaron, entre otras pruebas, un inventario de aprendizaje a 320 estudiantes, el cual identifica fortalezas y debilidades en relación al aprendizaje. El ítem que obtuvo el menor puntaje corresponde al metaconocimiento, el cual es definido como “la conciencia y el control de los mecanismos de aprendizaje que cada individuo posee”

(VanderStoep & Pintrich, 2008, citado en Gravina & Pietro, 2019, p.5). En otras palabras, el metaconocimiento está relacionado con un cierto nivel de autoconocimiento en lo que refiere al proceso de aprendizaje personal.

Por otro lado, Gairán et al. (2009) mencionan la importancia de que la transición sea gradual, ya que la misma repercute en la autoestima, rendimiento académico y proceso de socialización de los estudiantes.

Por último y en relación a la ansiedad frente a los exámenes, Durako y Hoxha (2018) encontraron que el estar en la universidad, a diferencia de ser alumno del secundario, y recibir apoyo social, resultan un factor protector.

Ahora bien, lo consignado anteriormente también queda reforzado por los resultados obtenidos a partir del tercer objetivo específico.

En el momento de realizar una comparación entre los alumnos universitarios y preuniversitarios, se incluyó solamente el grupo que comprendía el primer año de la carrera Lic. en psicología, para que ambos grupos sean homogéneos. Como resultados, no se encontró una diferencia significativa entre los distintos grupos, lo que se deba posiblemente a que los alumnos del primer año se encuentran más cercanos a la experiencia del colegio secundario que los de segundo y tercero.

Es así que la segunda hipótesis de investigación, los alumnos preuniversitarios presentan menores niveles de autoconcepto académico y mayores grados de ansiedad frente a los exámenes que los alumnos universitarios, queda en consecuencia descartada.

Por último y en relación al objetivo general de la investigación, los resultados indicaron que ambas variables correlacionan negativamente, como enseña el gran caudal de investigación en relación al tema.

Por ejemplo, Khalaila (2014) emprendió una investigación con la hipótesis de que el autoconcepto académico se encontraría asociado con la ansiedad frente a los exámenes. Los resultados obtenidos permitieron confirmar dicha hipótesis en población universitaria.

Por su parte, en población de escuela primaria, pareciera que dicha correlación también se caracteriza por ser negativa. El estudio llevado a cabo por Lohbeck et al. (2016) confirman lo expuesto anteriormente.

Por último, en contextos de escuelas secundarias, Iroegbu (2013) arribó a las conclusiones de que los sujetos que presentaban menores niveles de ansiedad frente a los exámenes manifestaban un mejor desempeño. De igual manera, aquellos alumnos con un mayor nivel de autoconcepto se desempeñaban, académicamente, mejor. Y, por último, se demostraron asociaciones entre la ansiedad frente a los exámenes y el autoconcepto académico.

Por ende, una de las hipótesis de investigación formuladas resulta aceptada, a saber: a mayor autoconcepto académico, menor ansiedad frente a los exámenes.

### **3.2 Conclusiones y propuestas**

A manera de conclusión, la presente investigación ha aportado conocimiento científico en relación a dos variables de fundamentada importancia en los contextos educativos, a saber: el autoconcepto académico y la ansiedad frente a los exámenes.

Dentro de los resultados, se encontró que los alumnos del preuniversitario presentaban niveles más bajo de autoconcepto académico y grados más altos de ansiedad frente a los exámenes que los alumnos, del total de la muestra, que ya se encontraban cursando sus estudios superiores.

Con respecto a lo anterior, amerita mencionar la importancia de implementar instancias educativas, en la transición que se desarrolla entre la secundaria y la universidad, que les permitan a los alumnos poder revisar estos aspectos de forma personal y asegurar un mayor bienestar en la trayectoria de los estudios superiores.

No obstante, sería fundamental que dichas instancias o políticas estén presentes no solo en la transición, sino también durante toda la carrera, ya que como enseñan los resultados del presente estudio, no existen diferencias significativas entre los alumnos preuniversitarios y los del primer año.

Lo expuesto anteriormente debe ser interpretado teniendo en cuenta una de las principales limitaciones de la presente investigación; la cual resulta, paralelamente, una futura línea de investigación. La muestra, en relación a los alumnos preuniversitarios, resultó escasa. Por ende, sería interesante que se replique el estudio con una muestra más amplia.

Por otro lado, otra futura línea de investigación puede relacionarse con estudiar la relación de ambas variables en los diferentes años de cursado de una determinada carrera, para

poder observar si las variables en cuestión se modifican a medida que el alumno avanza en sus estudios universitarios. Además, pueden tenerse en cuenta las distintas subescalas que componen ambos instrumentos para la ejecución de otras investigaciones.

En síntesis, el transitar por una carrera de estudios superiores es un hecho biográfico sumamente trascendental en los alumnos. En este trayecto se vivencian experiencias altamente significativas, ya que estas se relacionan con parte de la construcción de la propia identidad. Por lo tanto, es importante que se continúe fortaleciendo el conocimiento científico en relación a dichas experiencias.

Tercera parte

Referencias bibliográficas y  
anexos

## Referencias bibliográficas

- Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista electrónica de investigación y docencia*, 2, 27-44. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1105>.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fifth edition*. [Versión electrónica]. Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/0BwDYtZFWfxMbWs2UC1WdWJzZTQ/edit?pli=1>.
- Bandura, A. (1988) Self efficacy conception of anxiety. *Anxiety research*, 1, 77-89. DOI: [10.1080/10615808808248222](https://doi.org/10.1080/10615808808248222).
- Bordignon, N.A. (2005). El desarrollo psicosocial de Erik Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>.
- Borges, J.L. (1949). Biografía de Tadeo Isidoro Cruz (1829-1874). Buenos aires: Losada.
- Bohoslavsky, R. (1978) *La orientación vocacional: la estrategia clínica*. Buenos Aires: N. Visión.
- Bunge, M. (15 de febrero de 1999). ¡Abajo los exámenes! La Nación. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/abajo-los-examenes-nid128045/>.
- Casari, L.M, Anglada, J. y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32 (2), 243-269. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/37221>.
- Cortázar, J. (1963). Rayuela. Buenos Aires: Pantheon books.
- Cuesta, E., Ibáñez, E., Tagliabue, R. y Zangaro, M. (2008). El impacto de la generación millennial en la universidad: un estudio exploratorio. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-032/288>.

- Duraku, Z.H. y Hoxha, L. (2018). Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on teste anxiety and academic performance. *Health Psychology Open*, 1-9. DOI: 10.1177/2055102918799963.
- Eснаоla, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17513105>.
- Furlán, L.A, Ferrero, M. J. y Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6 (3), 31-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333432764005>.
- Furlán, L. y Ponzo, A. (2006). Relaciones entre ansiedad de evaluación y rendimiento académico. *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Furlan, L., Sanchez Rosas, J., Heredia, D., Piemonteisni, S., Illbele, A. y Martinez, M. (2012). Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes. *Anuario de investigaciones*, 1 (1), 131-141. Recuperado de: [www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp](http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp).
- Fornasari, M.L, Lopresti, G. y Oviedo, M. (2017). El proceso de ambientación universitario: vivencias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la carrera de Psicología. En H. Maldonado. (2018). *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Recuperado de: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/sibucasp/detail.action?docID=5757424>.
- Gairán Sallan, J., Muñoz Moreno, J.L., Feixas Condom, M. y Guillamon Ramos, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, 67 (242), 27-44. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/23766220>.
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J.I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 1, 53-63. Recuperado de:

[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S113052742006000200001&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113052742006000200001&lng=es&tlng=es).

- García, F., Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18 (3), 551-556. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718334.pdf>.
- García, F. & Musitu, G. (2014). *AF5 -Autoconcepto Forma 5. Manual*. (4a ed. revisada y ampliada). Madrid: TEA Ediciones.
- Gargallo López, B., Garfella P.R., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C. y Serra Carbonell, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338230781003>.
- Garzuzi, V. (2016). *El estudiante universitario: “una propuesta de abordaje psicopedagógico al ingresante a la universidad”*. Mendoza: Umaza.
- Giardini, A., Baiardini, I., Cacciola, B., Maffoni, M., Ranzini, L. y Sicuro, F. (2017). *Albert Bandura: El cognitivismo social*. España: Editorial Salvat.
- González Ceinos, M. (2007). Reflexión sobre los trastornos de ansiedad en la sociedad occidental. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 23, (1). Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421252007000100013&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421252007000100013&script=sci_arttext&tlng=en).
- González, D.F (2016). *Estrés y apoyo social prenatal y ansiedad posparto. Un estudio descriptivo en una muestra de mujeres mendocinas* (Tesis de grado de Psicología). Universidad del Aconcagua, Argentina.
- Gravina V. y Pietro V. (2019). La brecha secundaria-universidad: diagnóstico de los estudiantes de Agronomía en el curso inicial de matemáticas. *InterCambios*, 6 (1), 1-8. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.29156/inter.6.1.4>.
- Hernández-Sampieri, R y Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. Mexico: McGrawHill Education.

- Ibarra Aguirre, E. y García Jacobo, H. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 45-69. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14043472003>
- Iroegbu, Mamasseh N. (2013). Effect of test anxiety, gender and perceived self-concept on academic performance of Nigerian students. *International Journal of Psychology and Counselling*, 5 (7), 143-146. DOI: 10.5897/IJPC2013.0218.
- Khalaila, R. (2014). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing student: mediating and moderating effects. *Nurse Educ. Today*, 35 (3), 432-438. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>
- Lohbeck, A., Nitkowski, D. y Petermann, F. (2016). A Control-Value Theory Approach: Relationships Between Academic Self-Concept, Interest, and Test Anxiety in Elementary School Children. *Child Youth Care Forum*, 1-8. DOI 10.1007/s10566-016-9362-1.
- Maldonado, H., Fornasari, M.L, Oviedo, M., Lopresti, G., Sánchez Amono, R. y Olivero, E. (2018). El sujeto universitario en la facultad de psicología. En H. Maldonado (2018). *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Recuperado de: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/sibucasp/detail.action?docID=5757424>.
- Marsh, H. y Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59–77. DOI: 10.1348/000709910X503501.
- Martín Monzón, I.M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, 25 (1), 87-99. Recuperado de: [http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL25\\_1\\_7.pdf](http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL25_1_7.pdf).
- Massenzana, F. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios? *Revista de investigación en psicología social*, 3 (1), 39-52. Recuperado de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/2336>.
- Mestre Escrivá, V., Samper García, P. y Pérez Delgado, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista*

- Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80533301>.
- Morales Rodriguez, F.M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10, 41-48. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>.
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de psicología de la PUCP*, 23 (1), 5-38. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/978>.
- Morris, L.W, Davis, M.A y Hutchings, C.H. (1981). Cognitive and Emotional Components of Anxiety: Literature Review and a Revised Worry-Emotionality Scale. *Journal of Educational Psychology*, 73 (4), 541-555. DOI: 10.1037/0022-0663.73.4.541.
- Nie, Y.; Lau, S. y Liau, A. (2011) Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21, 736–741. DOI: 10.1016/j.lindif.2011.09.005.
- Papalia, D., Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2017). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw-Hill/Interamericana editores.
- Parker, A. K. (2010). A Longitudinal investigation of young adolescents' self-concepts in the middle grades. *Research in Middle Level Education Online*, vol. 33, (10), 1-13. DOI: 10.1080/19404476.2010.11462073.
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E. y Furlán, L. A. (2012). Propiedades psicométricas de la versión en español revisada del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-AR) en universitarios argentinos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 177-186. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n1/v11n1a14.pdf>.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon (MCB) University Press*, 9(5), 1-6. Recuperado de: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

- Rosário, P., Núñez, J.C, Salgado, A., 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. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720409>.
- Ross, M. (2013). *El Mapa de la Autoestima*. Buenos Aires: Dunken.
- Sabato, E. (1998). *Antes del fin*. Buenos Aires: Booket.
- Sarason, I.G. (1984). Stress, Anxiety, and Cognitive Interference: Reactions to Tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 929-938. DOI: 10.1037/0022-3514.46.4.929.
- Sáez Vacas, F. (2007). TVIC: Tecnologías para la vida cotidiana. *Revista Telos*, 73. Recuperado de: <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero073/tvic-tecnologias-para-la-vida-cotidiana/?output=pdf>.
- Schmidt, V., Messoulam, N. y Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(25), 81-1. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4596/459645445005>.
- Sierra, J.C, Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista mal-estar e subjetividade / fortaleza*, 3(1), 10-59. Recuperado de: [http://hp.unifor.br/pdfs\\_notitia/141.pdf](http://hp.unifor.br/pdfs_notitia/141.pdf).
- Tonarelli, M. (2009). *Hábitat, ansiedad y afrontamiento* (Tesis de grado de Psicología). Universidad del Aconcagua, Argentina.
- Urhahne D., Chao S-H, Florineth M. L., Luttenberger S. y Paechter M. (2011). Academic self concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 161–177. DOI:10.1348/000709910X504500.
- Van der Beek, J., Van der Ven, S., Kroesbergen, E. y Leseman, P. (2017). Self-concept mediates the relation between achievement and emotions in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 1-18. DOI:10.1111/bjep.12160.
- Veas, A., Castejón, J.L, Miñano, P. y Gilar-Corbí, R. (2019). Actitudes en la adolescencia inicial y el rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista de*

*psicodidactica*, 24 (1), 71-77. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.11.001>

Ventura, A., Gagliardi, R. y Moscolini, N. (2012). Estudio descriptivo de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios argentino. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(9), 71-84. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3924175>.

Warshawski S., Bar-Lev O. y Barnoy, S. (2019). Role of academic self-efficacy and social support on nursing students' test anxiety. *Nurse Educ*, 44(1), E6-E10. DOI: 10.1097/NNE.0000000000000552.

**Anexos**

-Solicitud para la aprobación del director y co-director

Mendoza, 22 de Marzo de 2019

Al Director de Carrera Licenciatura en Psicología  
Lic. Prof. Fernando Bertonati  
Universidad Católica Argentina  
S\_\_\_\_\_//\_\_\_\_\_D

Quien suscribe Valentina Peñas, **DNI N° 39380655**, alumna regular de la carrera Licenciatura en Psicología, se dirige a Ud. a fin de solicitarle tenga a bien considerar la aprobación de la Directora Licenciada Mariela Cabañas (Profesora asistente a cargo de la cátedra de Estadística aplicada a la Psicología y Profesora asistente de la cátedra Metodología de la Investigación I de la mencionada carrera) y de la Co-Directora Licenciada Daniela González (Profesora asistente de la cátedra de Estadística aplicada a la Psicología de dicha carrera), de mi Trabajo Integrador Final para obtener el título de grado, titulado: *Autoconcepto académico y ansiedad frente a los exámenes en alumnos universitarios del primer año de la carrera de Psicología.*

Quedo a la espera de una respuesta favorable y lo saludo atentamente.

.....

Apellido y Nombre:

Registro:

Mail:

Celular:

-Solicitud para la aprobación de la realización del Trabajo de integración final en la Facultad

Mendoza, 24 de Mayo de 2019

Al Director de Carrera Licenciatura en Psicología

Lic. Prof. Fernando Bertonati

Universidad Católica Argentina

S\_\_\_\_\_//\_\_\_\_\_D

Quien suscribe Valentina Peñas, DNI: 39380655, alumna regular de la carrera Licenciatura en Psicología, se dirige a Ud. a fin de solicitarle tenga a bien considerar la aprobación de la ejecución del Trabajo de Integración Final en la Universidad.

La idea general de investigación para obtener el título de grado se relaciona con analizar la asociación existente entre el nivel de autoconcepto académico y el grado de ansiedad frente a los exámenes en alumnos de primer, segundo y tercer año de la carrera de Psicología.

Es importante destacar que se entregará un consentimiento informado a los alumnos, en el cual se expondrán los objetivos de la investigación y se recalcará la libre participación en la realización de las técnicas. Asimismo, quien esté interesado en conocer las conclusiones de la investigación, inclusive desde la Universidad también, podrá dejar su mail y se enviará toda la información disponible.

Con respecto al momento de la administración de las técnicas, esta se realizará en el segundo semestre y se avisará con anticipación a la Asistente de Carrera para que se puedan coordinar horarios que no se superpongan con las clases regulares de los alumnos. El tiempo de administración aproximado es de 20/25 minutos para las dos escalas.

Quedo a la espera de un respuesta favorable y lo saludo atentamente.

- Solicitud para la aprobación de la realización del Trabajo de integración final en la Facultad

Mendoza, 19 de febrero de 2020

Al Director de Carrera Licenciatura en Psicología

Lic. Prof. Fernando Bertonati

Universidad Católica Argentina

S\_\_\_\_\_//\_\_\_\_\_D

Quien suscribe Valentina Peñas, DNI: 39380655, alumna regular de la carrera Licenciatura en Psicología, se dirige a Ud. a fin de solicitarle tenga a bien considerar la aprobación de la ejecución del Trabajo de Integración Final en la Universidad.

Previamente se administraron dos escalas (Ansiedad frente a los exámenes y Autoconcepto académico) a los alumnos de primero, segundo y tercer año de la carrera antes mencionada. Debido a modificaciones en los objetivos, solicito administrar las mismas técnicas en los alumnos del Pre-Universitario de la carrera Licenciatura en Psicología. El título del mencionado TIF es, a raíz de las modificaciones señaladas: *Ansiedad frente a los exámenes y autoconcepto académico en preuniversitarios y universitarios de la carrera Licenciatura en Psicología.*

Es importante destacar que se entregara un consentimiento informado a los alumnos mayores de edad, en el cual se recalcará la libre participación en la realización de las técnicas. Asimismo, quien esté interesado en conocer las conclusiones de la investigación, inclusive desde la Universidad también, podrá dejar su mail y se enviará toda la información disponible.

Quedo a la espera de una respuesta favorable y lo saludo atentamente.

-Consentimiento informado

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019, Mendoza

Estimado/a:

Se lo invita a colaborar con su participación en el proyecto de tesis *Ansiedad frente a los exámenes y autoconcepto académico en preuniversitarios y universitarios de la carrera Licenciatura en Psicología*, llevado a cabo por la estudiante de la carrera Licenciatura en Psicología, Valentina Peñas, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica Argentina. Dicho estudio tiene como principal objetivo: analizar la relación existente entre los niveles de autoconcepto académico y el grado de ansiedad frente a los exámenes en preuniversitarios y universitarios. El mismo se encuentra bajo la dirección de la Lic. Mariela Cabañas y Lic. Daniela González.

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Usted puede cambiar de idea más tarde y puede dejar de participar en la investigación en cualquier momento que quiera, sin necesidad de dar explicaciones.

Su participación será anónima, es decir, no se compartirá la identidad de aquellos que participen en la investigación. La información que se recoja se mantendrá confidencial. Cualquier información acerca de usted tendrá un número en vez de su nombre. Los resultados del estudio se publicaran para que otras personas interesadas puedan aprender de nuestra investigación, pero siempre bajo estrictas normas de confidencialidad que resguarden su identidad.

Si usted desea recibir información acerca de las conclusiones a la que arribó la investigación, puede dejar un mail de contacto.

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

Aclaración: \_\_\_\_\_

D.N.I.: \_\_\_\_\_

Contacto (mail): \_\_\_\_\_

-Protocolo de autorización para alumnos preuniversitarios (menores de edad)

En Mendoza, a los..... días del mes de..... de 20...., en plena posesión de mis capacidades, libre y voluntariamente, autorizo a mi hijo/a.....  
.....a participar del estudio denominado “*Ansiedad frente a los exámenes y autoconcepto académico en preuniversitarios y universitarios de la carrera Licenciatura en Psicología*”, llevado a cabo por la estudiante de la carrera Licenciatura en Psicología, Valentina Peñas, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica Argentina. Dicho estudio tiene como principal objetivo: analizar la relación existente entre los niveles de autoconcepto académico y el grado de ansiedad frente a los exámenes en preuniversitarios y universitarios. El mismo se encuentra bajo la dirección de la Lic. Mariela Cabañas y Lic. Daniela González.

Se me ha informado que la confidencialidad de los datos que se obtengan será preservada, ya que no serán individualizados los datos personales de mi hijo/a, sino por medio de un código específico. Asimismo, se me ha hecho saber que a mi hijo se le solicitará su asentimiento, pudiendo retirarse del estudio cuando lo desee.

Se me ha especificado que el presente proyecto es gratuito y no involucra ningún compromiso económico a mi cargo.

**Padre/Madre/Tutor:** \_\_\_\_\_

Firma

\_\_\_\_\_

Aclaración

-Asentimiento informado (para alumnos menores de edad)

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020, Mendoza

Estimado/a:

Se lo invita a colaborar con su participación en el proyecto de tesis *Ansiedad frente a los exámenes y autoconcepto académico en preuniversitarios y universitarios de la carrera Licenciatura en Psicología*, llevado a cabo por la estudiante de la carrera Licenciatura en Psicología, Valentina Peñas, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica Argentina. Dicho estudio tiene como principal objetivo: analizar la relación existente entre los niveles de autoconcepto académico y el grado de ansiedad frente a los exámenes en preuniversitarios y universitarios. El mismo se encuentra bajo la dirección de la Lic. Mariela Cabañas y Lic. Daniela González.

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Usted puede cambiar de idea más tarde y puede dejar de participar en la investigación en cualquier momento que quiera, sin necesidad de dar explicaciones.

Su participación será anónima, es decir, no se compartirá la identidad de aquellos que participen en la investigación. La información que se recoja se mantendrá confidencial. Cualquier información acerca de usted tendrá un número en vez de su nombre. Los resultados del estudio se publicaran para que otras personas interesadas puedan aprender de nuestra investigación, pero siempre bajo estrictas normas de confidencialidad que resguarden su identidad.

Si usted desea recibir información acerca de las conclusiones a la que arribó la investigación, puede dejar un mail de contacto.

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

Aclaración: \_\_\_\_\_

D.N.I.: \_\_\_\_\_

Contacto (mail): \_\_\_\_\_

**GTAI-AR: Inventario de respuestas emocionales durante los exámenes**

A continuación se describen algunos sentimientos y pensamientos que podrías tener cuando rendís un examen. Por favor, indicá con qué frecuencia te ocurren. *Cuando rindo un examen:*

NUNCA	POCO	A VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE
-------	------	---------	----------------	---------

1- Tengo seguridad en mi capacidad	1	2	3	4	5
2- Pienso en la importancia que tiene el examen para mí	1	2	3	4	5
3- Tengo una sensación rara en mi estomago	1	2	3	4	5
4- Se me cruzan pensamientos por la cabeza que me bloquean	1	2	3	4	5
5- Me preocupa saber si podré afrontarlo	1	2	3	4	5
6- Siento mi cuerpo tensionado	1	2	3	4	5
7- Tengo confianza en mi propio desempeño	1	2	3	4	5
8- Pienso en las consecuencias de fracasar	1	2	3	4	5
9- Me pregunto si mi rendimiento será lo suficientemente bueno	1	2	3	4	5
10- Pienso en cualquier cosa y me distraigo	1	2	3	4	5
11- Me siento incómodo	1	2	3	4	5
12- Se que puedo confiar en mi mismo	1	2	3	4	5
13- Pienso en lo mucho que me importa obtener un buen resultado	1	2	3	4	5
14- Fácilmente pierdo el hilo de mis pensamientos	1	2	3	4	5
15- Siento que mi corazón late fuerte	1	2	3	4	5
16- Me preocupa el resultado de mi examen	1	2	3	4	5
17- Me siento ansioso	1	2	3	4	5
18- Otros problemas me interfieren y no puedo recordar las cosas	1	2	3	4	5
19- Me siento conforme conmigo mismo	1	2	3	4	5
20- Me preocupa cómo se verá mi calificación	1	2	3	4	5

<b>21-</b> Tiemblo de nerviosismo	1	2	3	4	5
<b>22-</b> Me preocupa que algo pueda salirme mal	1	2	3	4	5
<b>23-</b> Me llama la atención algo de poca importancia que interrumpe mi razonamiento	1	2	3	4	5
<b>24-</b> Tengo una sensación de angustia	1	2	3	4	5
<b>25-</b> Confío que lograré hacerlo todo	1	2	3	4	5
<b>26-</b> Pienso en lo que pasará si me va mal	1	2	3	4	5
<b>27-</b> Me siento nervioso	1	2	3	4	5
<b>28-</b> Estoy convencido de que haré bien el examen	1	2	3	4	5
<b>29-</b> Me invade cualquier pensamiento haciendo difícil que me concentre	1	2	3	4	5

**Escala AA**  
**Schmidt, Messoulam y Molina (2008)\***

A continuación, te solicitamos que leas cada frase cuidadosamente y que marques con una **X** la respuesta que mejor te describa como alumno, según las siguientes indicaciones:

- Marcá **TD** si estás **totalmente en desacuerdo** con la afirmación.
- Marcá **D** si estás **en desacuerdo**.
- Marcá **N** si **no podés decidirte o si no estás ni de acuerdo ni en desacuerdo**.
- Marcá **A** si estás **de acuerdo**.
- Marcá **TA** si estas **totalmente de acuerdo**.

	<b>TD</b>	<b>D</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>TA</b>
1. Soy capaz de hacer bien las tareas, aunque sean difíciles					
2. Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las materias de este año					
3. Aunque preste atención a las explicaciones que me dan los profesores, las tareas no me salen					
4. Creo que podré obtener buenas notas este año					
5. Aunque me esfuerce, siempre me va a ir mal en la escuela					
6. Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un año					
7. Soy lento para aprender					
8. No soy capaz de sacarme buenas notas en las materias					
9. Cometo muchos errores cuando hago las tareas					
10. Me olvido fácilmente lo que aprendo					
11. Me cuesta entender lo que leo					
12. Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase					
13. Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier cosa					
14. Me resulta difícil estudiar					

--	--	--	--	--	--