



FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

Trabajo de Integración Final de Psicología

“Ansiedad ante los exámenes y autoeficacia académica en alumnos universitarios: correlaciones, diferencias de edad y de género”

Yasmin Labrador – LU: 1026985

Carrera: Licenciatura en Psicología

Tutor: Lic. Adrián Solari

Firma tutor:

Fecha de presentación: Octubre 2014

Ansiedad ante los exámenes y autoeficacia académica en alumnos universitarios: correlaciones,
diferencias de edad y de género.

Yasmin Labrador

Licenciatura en Psicología

*Dedicado a mis padres, quienes me
apoyaron incondicionalmente y me
enseñaron el valor de ser perseverante.*

Resumen

El objetivo principal del presente trabajo de investigación final consistió en analizar la relación existente entre la ansiedad ante los exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

Se realizó un estudio de investigación aplicada en el ámbito universitario, transversal de tipo correlacional con 958 estudiantes universitarios mayores de 18 años, con domicilio dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

Se aplicaron dos instrumentos para la recolección de datos: La versión revisada en Argentina del Inventario Alemán de Ansiedad ante los Exámenes (Heredia, Piemontesi y Furlán, 2008) y la escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas adaptada a la población peruana (Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez, 2012).

Se encontró que existe una relación inversamente proporcional entre la ansiedad ante los exámenes y la autoeficacia académica. A su vez, las mujeres presentan niveles más elevados de ansiedad ante los exámenes que los hombres y los hombres un nivel más elevado de autoeficacia académica que las mujeres. Con respecto a la edad, las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas.

Palabras clave: ansiedad, exámenes, autoeficacia, académica, alumnos universitarios.

Abstract

The main objective of this final research was to analyze the relationship between test anxiety and academic self-efficacy in college students.

A cross-sectional correlational study with a sample of 958 university students aged 18 years or more, residing in the Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires, was performed.

The revised Argentinian version of the German Test Anxiety Inventory (Heredia, Piemontesi and Furlan, 2008) and the Scale of Self-efficacy for Academic Situations adapted to Peruvian population (Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos and Ramirez, 2012) were used in this study.

According to the results, there is an inverse relationship between test anxiety and academic self-efficacy. Also, women have higher levels of test anxiety than men and men have a higher level of academic self-efficacy than women. Regarding age, the differences are not statistically significant.

Keywords: anxiety, exams, self-efficacy, academic, university students

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. Marco teórico	7
2.1. Ansiedad ante los exámenes.....	7
2.2. Autoeficacia.....	11
2.3. Ansiedad ante los exámenes y autoeficacia.....	14
3. Estado del Arte.....	17
3.1. Ansiedad ante los exámenes.....	17
3.2. Autoeficacia.....	20
3.3. Ansiedad ante los exámenes y autoeficacia.....	21
4. Metodología.....	25
4.1. Diseño de investigación	25
4.2. Muestreo.....	25
4.3. Participantes.....	25
4.4. Instrumentos.....	28
5. Resultados.....	30
5.1. Ansiedad ante los exámenes.....	30
5.2. Autoeficacia.....	33
5.3. Correlaciones.....	34
6. Discusión.....	35
6.1. Recomendaciones.....	38
7. Referencias.....	40
8. Anexos.....	45

1. Introducción

Dentro de los contextos educativos ha existido siempre el interés por comprender los factores cognitivos y comportamentales que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en sus tareas académicas. En el área de la psicología educativa específicamente, los constructos autoeficacia y ansiedad ante los exámenes han recibido especial atención y se han generado importantes avances de investigación que han contribuido al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de enseñanza. Para que el estudiante tenga un desempeño exitoso, es necesario contar con las habilidades que exigen dichas demandas, además de sentirse capaz de lograr buenos resultados a partir de su accionar (Sánchez, Castañeiras & Posada, 2011)

En el siguiente trabajo se intenta resolver la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipo de relación existe entre la autoeficacia y la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios? Este problema tiene relevancia para el ámbito educativo ya que brindaría a los educadores y profesionales del mismo un conocimiento más profundo acerca de la relación entre ambas variables, y a su vez permitiría en un futuro desarrollar herramientas y dispositivos que permitan a los estudiantes mejorar su desempeño superando los obstáculos que el ámbito académico les presenta.

Si bien existen diversas investigaciones en la materia, las mismas difieren en los instrumentos utilizados para recabar la información y la población seleccionada. La mayoría de las investigaciones están dirigidas a estudiantes que se encuentran en la escuela secundaria (Alam, 2013; Kohler Herrera, 2009; Rosario, Nuñez Perez, Salgado, Gonzalez Pineda, Valle, Joly y Bernardo, 2008) y muy pocas a estudiantes en el ámbito universitario (Ávila-Toscano, Hoyos Pacheco, González y Cabrales Polo, 2011; Domínguez Lara, Villegas García, Cabezas Cambillo, Aravena Marcelino y De la Cruz Valles, 2013; Veliz Burgos y Apodaca Urquijo, 2012). A su vez, se han realizado pocas investigaciones en el país, y en cuanto a la relación entre ambas variables, las investigaciones realizadas son aún más escasas.

El presente trabajo será llevado a cabo con estudiantes argentinos, tanto adolescentes como adultos jóvenes, que se encuentren actualmente estudiando en la universidad, tanto en establecimientos de gestión pública como privada, radicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

Objetivo general

- ✓ Analizar la relación existente entre la autoeficacia académica y la ansiedad frente a los exámenes de los estudiantes universitarios mayores de 18 años residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

Objetivos específicos

- ✓ Analizar la autoeficacia académica en estudiantes universitarios.
- ✓ Analizar la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios.
- ✓ Analizar las diferencias según género de los estudiantes en relación a la ansiedad frente a los exámenes.
- ✓ Analizar las diferencias según género de los estudiantes en relación a la autoeficacia académica.
- ✓ Analizar las diferencias en la autoeficacia académica según rango etario en estudiantes universitarios.
- ✓ Analizar las diferencias en la ansiedad ante los exámenes según rango etario en estudiantes universitarios.

Pregunta

¿Qué relación existe entre la autoeficacia académica y la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios?

Hipótesis

A mayor autoeficacia académica se presenta una menor ansiedad ante los exámenes.

2. Marco teórico

2.1. Ansiedad ante los exámenes

Como se refleja en Belloch, Sandín y Chorot (1995), junto a la depresión, la ansiedad es uno de los componentes más relevantes de las alteraciones psicofísicas de la clasificación nosológica actual. Presenta indicadores específicos que la diferencian claramente del miedo y de cualquier otra alteración psicopatológica. Sin embargo, su sola presencia no indica necesariamente psicopatología alguna. Puede darse como reacción a eventos cotidianos, teniendo un efecto temporal y limitado sobre el funcionamiento biopsicosocial.

Beck (1985) afirma que el elemento crucial en los estados de ansiedad, es un proceso que puede tomar la forma de un pensamiento automático o imagen que aparece rápidamente, como un reflejo, después de un estímulo inicial (por ejemplo: respiración entrecortada), aparentemente creíble y seguida por una ola de ansiedad. Los individuos que experimentan ansiedad tienden a sobreestimar el grado de peligro futuro y la probabilidad de daño.

Se considera que la ansiedad puede presentarse como una reacción temporal o como una condición más o menos estable en forma de predisposición. La Ansiedad-Estado es conceptualizada como una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo. Los estados de ansiedad pueden variar en intensidad y fluctuar a través del tiempo. La Ansiedad-Rasgo se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, es decir, a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la Ansiedad-Estado (Spielberger y Guerrero, 1975).

Como lo afirman diversos autores (Beck, 1985; Sandín y Chorot, 1995), la ansiedad es antes que todo una respuesta adaptativa que tiene como fin la preparación del organismo para satisfacer las demandas del medio. Funciona como una señal de alarma ante la presencia de estímulos potencialmente nocivos para la homeostasis del individuo, el cual realiza una evaluación subjetiva de la situación estímulo y actúa de acuerdo a los recursos que considere tener. Sin esta activación de alarma no sería posible realizar, de manera exitosa, los cambios de conducta necesarios para enfrentar la situación estímulo y recuperar el equilibrio. De lo anterior

se desprende la afirmación de que la ansiedad es una conducta adaptativa que beneficia al individuo y que se torna desadaptativa por la intensidad y duración de los síntomas, así como por la incapacidad de responder debido a que el sujeto considera no poseer los elementos apropiados para cumplir satisfactoriamente con los requisitos de la demanda.

Desde la década de los noventa, Spielberger y Vagg (1995) han desarrollado el concepto de ansiedad ante los exámenes que puede definirse como una respuesta emocional que las personas presentan en una situación en la cual sus aptitudes son evaluadas. Se define como una disposición individual para exhibir estados de ansiedad de forma más intensa y frecuente de lo habitual, con preocupaciones y pensamientos irrelevantes que interfieren con la atención, concentración y realización de exámenes (Spielberger & Vagg, 1995). Es considerado un rasgo de personalidad específico ante esa situación, la cual tiene dos componentes: emocionalidad, que es el componente fisiológico, implica displacer o nerviosismo y tensión; y preocupación, elemento cognoscitivo orientado más a la tarea que a la persona, que refleja expectativas negativas acerca de uno mismo, así como de la situación y sus consecuencias. La preocupación afecta la atención; la emocionalidad conduce a emociones y a la obstrucción de la memoria, ante lo cual una elevada ansiedad conduce a una disminución en el rendimiento en los resultados, ya sea asociada a la percepción de mayor dificultad en las pruebas o a la percepción de autoeficacia que tenga el estudiante (Furlán, Sánchez & Heredia, 2009).

Una de las principales condiciones asociadas a la ansiedad frente a los exámenes la constituye la evaluación académica. En ocasiones supone una respuesta excesiva del estudiante al producir una sobrecarga en la memoria de trabajo, lo cual interfiere con las respuestas cognitivas encaminadas a la resolución de la tarea y aumenta la ansiedad percibida (Lancha & Carrasco, 2003). La naturaleza estresora que supone la situación de examen puede activar en el estudiante elevados niveles de ansiedad y vulnerar en algunos casos el equilibrio físico y psicológico disminuyendo el nivel de rendimiento esperado (Viñas Poch y Caparrós, 2000).

Es importante tener en cuenta que la ansiedad ante los exámenes no se manifiesta de la misma forma en todas las personas. Generalmente existe un agente real que activa la ansiedad, en el caso de los alumnos ese agente es un examen, que desencadena una serie de reacciones emocionales, psicológicas, fisiológicas y cognitivas. Una de las variables que se consideran en la ansiedad ante los exámenes es el rasgo de ansiedad del sujeto, esto es, su

carácter más o menos influenciado por la ansiedad. Según sea su rasgo de ansiedad, se puede clasificar a los alumnos a lo largo de una línea continua que va desde los poco ansiosos a los altamente ansiosos. Otra de las variables que se consideran es la importancia de la prueba, ya que no causa la misma ansiedad un control rutinario, o una prueba parcial con posibilidades de recuperación, que un examen final que implica aprobar o suspender la asignatura y conlleva pasar al curso siguiente o repetir. Factores relacionados con el medio ambiente, tales como: aula desconocida, aspecto de los examinadores, tipo de instrucciones, ruido y calor medioambiental, tiempo disponible, etc., también inciden sobre los sujetos aumentando o disminuyendo su nivel de ansiedad. El sentimiento de seguridad, las experiencias previas, el miedo al fracaso, que el propio prestigio se vea afectado o la constatación de las propias deficiencias para superar la prueba, son algunos de los factores que también contribuyen a disminuir o incrementar el grado de ansiedad ante el examen. Igualmente se manifiesta antes, durante y después del examen en tres áreas: física, comportamental y cognitiva (Bauselas, 2005).

El área cognitiva es el componente que tiene que ver con la propia experiencia interna, e incluye un espectro de variables relacionadas con la percepción y evaluación subjetiva de los estímulos y estados asociados con la ansiedad. A esta dimensión pertenecen las experiencias de miedo, pánico, alarma, inquietud, aprensión, obsesiones, y pensamientos intrusivos de tipo catastrófico (Sandín y Chorot, 1995). Se le concede a esta dimensión la función de percibir y evaluar los estímulos y/o las manifestaciones ansiosas para su valoración y consecuente búsqueda de respuesta. Es decir que la apreciación subjetiva de las otras dimensiones es lo que permite que determinada persona pueda saber que hay una alteración ansiosa. Con respecto al área fisiológica, la ansiedad se acompaña invariablemente de cambios y activación fisiológica de tipo externo (sudoración, dilatación pupilar, temblor, tensión muscular, palidez facial, entre otros), interno (aceleración del ritmo cardíaco y respiratorio, descenso de la salivación, entre otros), e involuntarios o parcialmente voluntarios (palpitaciones, temblor, vómitos, desmayos, entre otros). Estas alteraciones se perciben subjetivamente de forma desagradable y ayudan a conformar el estado subjetivo de ansiedad (Sandín y Chorot, 1995). Por último, el área motor-conductual, que trata de los cambios observables de conducta que incluyen la expresión facial, movimientos y posturas corporales, aunque principalmente se refiere a las respuestas de evitación y escape de la situación generadora de ansiedad (Sandín y Chorot, 1995).

Según indican los autores Rosario, Nuñez Perez, Salgado, Gonzalez Pineda, Valle, Joly y Bernardo (2008), la ansiedad ante los exámenes es un comportamiento muy frecuente, sobre todo en la población universitaria que afronta una presión social muy centrada en la obtención de un gran éxito académico. En el ámbito universitario, existe un gran número de variables que generan estrés y pueden asociarse a la pérdida de control por parte del estudiante. Entre los estresores académicos se encuentran: el excesivo trabajo para la casa, los exámenes finales y el estudiar para los mismos (Martín, 2007), así como la percepción de la carga académica por parte de los estudiantes y su capacidad para el manejo del tiempo (Sansgiry & Sail, 2006).

La ansiedad ante los exámenes produce en algunos alumnos una serie de reacciones emocionales negativas que pueden inhibir la ejecución de los estudiantes de acuerdo con su potencial académico (Onyeizogbo, 2010). El miedo a los exámenes no es un miedo irracional ya que la actuación en ellos determina gran parte del futuro académico. Pero, como se indicó anteriormente, cuando la ansiedad se da a niveles muy elevados puede interferir seriamente en la vida de la persona.

Considerando otros factores personales, el género parece ser una variable relacionada con el modo en que se interpreta y responde a situaciones diversas de evaluación. Así, los alumnos varones tienden a afrontar las situaciones de examen como un desafío, implicándose más en la tarea cuanto mayor sea la competencia percibida para superarla, o, al revés, no se implican (ni comportamental ni emocionalmente) si se perciben incapaces. En ambos casos, su ansiedad ante los exámenes es baja. Sin embargo, las mujeres –posiblemente por cuestiones de género asociadas a exigencias sociales que enfatizan la necesidad de implicarse y responsabilizarse en las tareas, comprometiendo elevadas expectativas de éxito– encaran las situaciones de examen como más amenazadoras, evidenciando comportamientos ansiosos (por ejemplo, miedo, dificultad de concentrarse en la tarea, baja autoestima). En consecuencia, la ansiedad ante los exámenes suele ser más elevada en las mujeres que en los hombres (Rosario y otros, 2008).

2.2. Autoeficacia

La autoeficacia se refiere al conjunto de juicios de un individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo de posibles situaciones específicas; en otras palabras, se trata de las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados (Bandura, 1993). Es importante destacar el papel de los procesos cognitivos, ya que no solo es necesario poseer las habilidades, sino, además, la seguridad de afrontar de manera exitosa una situación específica que ponga en juego dichas capacidades (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, y Pastorelli, 2003). Este planteamiento toma en cuenta la especificidad del rango de acción, ya que la autoeficacia no es un rasgo global, sino que su acción es específica para cada área de actuación de la persona. En otras palabras, existen creencias de autoeficacia para cada ámbito de funcionamiento diferenciado del ser humano (Bandura, 2006). Esto lleva a considerar la autoeficacia como una variable específica y cambiante —más que global y estable—, que se forma y elabora constantemente a través de la experiencia del individuo, fundamentalmente a partir de cuatro influencias: logros de ejecución, experiencia vicaria, persuasión verbal y los estados fisiológicos del individuo (Pajares, 2002; Herrera Sánchez, Medina Anzano, Fernández Cabrera, Rueda Méndez y Cantero Sánchez, 2013). Sin embargo, algunos investigadores también la han conceptualizado de forma más general, que se refiere a un sentido amplio y estable de competencia personal sobre qué tan efectiva puede ser la persona al afrontar una variedad de situaciones estresantes (Choi, 2004; Luszczynska, Gibbons, Piko y Tekosel, 2004; Luszczynska, Scholz y Schwarzer, 2005).

Según indican Herrera Sánchez y otros (2013), estas influencias pueden ser ordenadas de forma jerárquica considerando su impacto sobre la autoeficacia percibida. En principio, se identifican los logros de ejecución como la principal fuente de autoeficacia puesto que su información está basada en las experiencias personales de éxito o dominio de la conducta. Estas experiencias proporcionan información sobre la forma correcta de ejecución y fortalecen las creencias sobre la capacidad personal para llevar a cabo una conducta y lograr determinados resultados.

Como segunda fuente de información se considera la experiencia vicaria que se logra por la observación de la conducta de otras personas. Si una persona observa que otros con su esfuerzo y perseverancia pueden realizar con éxito una actividad puede pensar que él mismo también posee las capacidades necesarias para dominar una actividad similar. Esta fuente de información es muy útil en las ocasiones en que la persona expresa un elevado grado de

incertidumbre sobre sus capacidades, carece de criterios para evaluar su habilidad o no dispone de información exterior clara sobre su rendimiento (Herrera Sánchez y otros, 2013).

Además, la persuasión verbal también puede fomentar la creencia de que se posee la capacidad suficiente para conseguir aquello que se propone. Las personas que se sienten seguras de sí mismas y cuentan con la opinión positiva de otras personas relevantes de su entorno que se lo reafirman, tenderán a esforzarse para obtener los resultados esperados. Sin embargo, la persuasión verbal por sí sola tiene un poder limitado, es por ello que Bandura (2012), citado en Herrera Sánchez y otros (2013), sostiene que debe utilizarse en combinación con otras fuentes.

Finalmente, la información transmitida por los indicadores de activación somática y la interpretación cognitiva que el sujeto realiza de estos estados influyen también en las expectativas de autoeficacia. Niveles moderados de activación son necesarios para la ejecución exitosa de una acción, en cambio, cuando las personas se notan tensas o con niveles elevados de ansiedad puede interpretar estas señales como una prueba de su incompetencia o fracaso (Herrera Sánchez et al, 2013).

Las elecciones que hace el individuo durante el período de formación influyen en su desarrollo y son determinantes del curso futuro de su vida. Tales elecciones favorecen el desarrollo de distintas competencias, intereses y preferencias a la vez que establecen límites en las alternativas que pueden considerarse en forma realista.

Bandura (1993) enfatiza el papel de las creencias de autoeficacia al considerarla como uno de los factores más influyentes en el funcionamiento humano. Es decir que, cuanto más fuerte sea la autoeficacia percibida, más alta es la meta que se desafía y más firme es su compromiso.

A menudo sucede que, niños con el mismo nivel de desarrollo de habilidades cognitivas difieren en su rendimiento intelectual en función de la fuerza de su autoeficacia percibida. Un objetivo importante de la educación formal debe ser dotar al alumno de las herramientas intelectuales, auto-creencias y capacidades de autorregulación para educarse a sí mismos durante toda su vida. Estos recursos personales permiten a los individuos a obtener nuevos conocimientos y cultivar habilidades, ya sea por sí mismos o para mejorar sus vidas. El rápido ritmo del cambio tecnológico y el crecimiento acelerado de los conocimientos están colocando como prioridad a la capacidad para el aprendizaje auto-dirigido. Teóricos meta-cognitivos han abordado la pragmática de la autorregulación en términos de la selección de las estrategias

adecuadas, poniendo a prueba nuestra comprensión y estado del conocimiento, para corregir nuestras deficiencias, y darnos cuenta de la utilidad de las estrategias cognitivas. (Bandura, 1993).

Durante los años en que el alumno se desarrolla en el ámbito universitario, tanto los aspectos cognitivos como motivacionales juegan un papel clave en la organización de la conducta académica que llevan a cabo para realizar las actividades que les demanda la vida universitaria. De este modo, para que el estudiante tenga un desempeño exitoso, es necesario poseer las habilidades que exigen dichas demandas, además de considerarse capaz de lograr buenos resultados a partir de su accionar (Sánchez, Castañeiras y Posada, 2011). Es decir que, como indica Prieto (2003) no basta con "ser capaz de", es preciso "juzgarse capaz de", tanto de utilizar las habilidades y destrezas personales ante circunstancias muy diversas como en las reacciones emocionales que se experimentan ante situaciones difíciles.

La notable evidencia empírica que se ha ido acumulando sobre la Teoría Social Cognitiva y, particularmente, sobre el constructo autoeficacia, no implica que este marco teórico y sus desarrollos empíricos no hayan estado sujetos a controversias y debates. Un aspecto particularmente crítico en esta área de investigación es el relativo a la naturaleza específica del constructo autoeficacia y a la definición de los diversos niveles de concreción a los que puede ser operacionalizado. De acuerdo con Bandura (1997), citado en Blanco Blanco (2010), la autoeficacia no es un rasgo global, sino un conjunto de auto-creencias ligadas a ámbitos de desempeño diferenciados. Atendiendo a esta consideración se ha generado, por ejemplo, una notable discusión sobre el desarrollo posterior del constructo Autoeficacia General y su validez a pesar de que la investigación empírica ha avalado también a este nivel de definición su utilidad tanto en el área educativa como organizativa. Una derivación de esta cuestión que ha recibido especial atención en el ámbito educativo es la diferenciación entre la autoeficacia y otros constructos autorreferentes, tales como el auto-concepto, especialmente cuando se define a un nivel alto de generalidad y por tanto no se adecúa a la concepción original del constructo. Porque la teoría mantiene que los sujetos no sólo emiten juicios de autoeficacia diferenciados y diferenciables para dominios diversos, sino que la autoeficacia puede y debe definirse con distintos niveles de especificidad en relación con un ámbito dado (área, tareas o problemas), de acuerdo con la conducta criterio de interés (Blanco Blanco, 2010).

En definitiva, la autoeficacia para conductas académicas quedaría específicamente definida como el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para

organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos. Según los hallazgos de diversas investigaciones, se trata de la variable de mayor poder predictivo en el éxito académico de los estudiantes (García Fernández, Inglés, Torregrosa, Ruiz, Díaz, Pérez, y Martínez, 2010).

Existen a su vez diferencias de género en lo que respecta a la autoeficacia académica. Por ejemplo, Saunders, Davis, Williams y Williams (2004) encontraron que las mujeres reportan niveles más altos de autoeficacia académica que los hombres y mayores deseos de terminar sus estudios. El proceso de socialización fomenta determinadas maneras de pensar, sentir y actuar dependiendo de si se es mujer u hombre. Esto promueve, ya desde muy temprana edad, una identidad de género la cual explica el desarrollo de creencias de autoeficacia diferenciadas entre hombres y mujeres.

El contexto escolar provee un sinnúmero de situaciones gratificantes que permiten confirmar las destrezas de los sujetos, mejorando la seguridad sobre esas situaciones, y aumentando la autoeficacia y la autoestima. Por el contrario, las malas experiencias o resultados pobres predisponen al sujeto a una mala ejecución. Según Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez (2005), las bajas calificaciones se vinculan con un descenso de la autoeficacia. A su vez, se ha asociado la falta de autoeficacia con el desganado académico y la indisciplina escolar. Bajos niveles de autoeficacia producen bajos rendimientos, pero una falta total determina que se abandone la tarea.

2.3. Ansiedad ante los exámenes y autoeficacia

Es importante destacar que, algunas investigaciones realizadas en el ámbito educativo dan cuenta de la relación negativa entre la autoeficacia y la ansiedad ante los exámenes, es decir, un bajo sentimiento de autoeficacia está asociado con la presencia de ansiedad ante los exámenes (Onyeizugbo, 2010; Piemontesi, Heredia & Furlán, 2009). Esto se explica debido a que en momentos de tensión la persona hace una evaluación sobre las posibilidades que tiene según sus recursos disponibles para hacer frente a la situación, y al no sentirse capaz, surgen dichos sentimientos y cogniciones no favorables, llegando consecuentemente a una situación de ansiedad frente a las evaluaciones (Cía, 2002).

Los estudiantes con elevada ansiedad ante los exámenes experimentan pensamientos automáticos negativos, cogniciones irrelevantes para la tarea y baja autoeficacia académica.

Estos estudiantes perciben los exámenes como más amenazantes y son más proclives al empleo de estrategias de estudio memorísticas, poco profundas. Presentan, a su vez, dificultades en la regulación de la atención ya que las preocupaciones interfieren en su concentración con las tareas de preparación y solución de problemas que los exámenes requieren (Cassady y Johnson, 2002).

La mayoría de los estudiantes experimenta ansiedad en época de exámenes. Esta activación puede repercutir negativamente, no sólo en el rendimiento ante las evaluaciones, sino que puede llegar a repercutir en la salud de algunos alumnos (Bausela, 2005).

A su vez, como explican Pajares y Schunk (2001), citados en Quintero Montegolo, Pérez Córdoba, Correa Gutiérrez (2009), el descenso de la autoeficacia está vinculado con las bajas calificaciones, lo que provoca ansiedad por la ineptitud de encarar algunas tareas académicas. El miedo y la incertidumbre afectan en forma negativa la autoeficacia, lo que provoca un incremento en la ansiedad. Los sujetos inseguros de sus competencias juzgan los casos más complejos de lo que realmente son, lo cual produce expectativa, desánimo e incapacidad para solucionar dificultades.

Bandura (1993) explica que, los estudiantes que tienen un bajo sentido de eficacia para gestionar las demandas académicas son especialmente vulnerables a la ansiedad de logro. Los éxitos y los fracasos académicos despiertan la ansiedad a través de sus efectos sobre la autoeficacia percibida. Si el alumno falla se debilita el sentido de eficacia del estudiante y se convierten en ansiedad las exigencias escolares. Pero si su eficacia percibida es inquebrantable por los fracasos, permanecen imperturbables. Las creencias que tiene el alumno en sus capacidades para dominar las materias académicas predicen sus logros académicos posteriores. Su nivel de ansiedad escolar tiene poca o ninguna relación con sus actuaciones académicas.

De estos resultados se derivan importantes consecuencias para la forma de aliviar la ansiedad escolar. La ansiedad se reduce por la construcción de un fuerte sentido de eficacia; esto se puede lograr a través del desarrollo de las capacidades cognitivas y habilidades de auto-regulación para la gestión de demandas de las tareas académicas y los patrones de pensamiento de auto-debilitante (Bandura, 1993).

En conclusión, sentir una ansiedad elevada conduciría a una disminución en el rendimiento en los resultados de los exámenes o evaluaciones (Furlán, Sánchez & Heredia, 2009)

y esto puede estar asociado a la percepción de mayor dificultad en las pruebas (Rosário y otros, 2008) o a la percepción de baja autoeficacia que tiene el estudiante (Furlán, Sánchez & Heredia, 2009), pero la realidad es que esta situación interfiere seriamente en la vida académica de la persona (Bausela, 2005).

3. Estado del arte

Las bases consultadas para realizar la búsqueda de las investigaciones realizadas fueron: EBSCO, Redalyc y Scielo. En EBSCO se consultaron las bases: Academic Search Premier, Fuente Académica, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Professional Development Collection, ERIC. Las palabras claves utilizadas fueron: ansiedad, exámenes, autoeficacia, estudiantes; y en inglés: self efficacy, test anxiety. Se filtró la búsqueda por texto completo desde 2007 al 2014. Se consideró un artículo del 2005 como excepción por aportar datos de relevancia con respecto a las variables investigadas.

3.1. Ansiedad ante los exámenes

En un estudio realizado por Alam (2013) con 320 alumnos de colegios secundarios se descubrió que los estudiantes con baja ansiedad ante los exámenes tuvieron un mayor rendimiento académico que los estudiantes con alta ansiedad ante los exámenes. Además, se indica que los varones tienen menos ansiedad ante los exámenes, mejor autoestima y un mejor rendimiento académico que las mujeres.

Este estudio establece que existe una correlación negativa significativa entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico de la muestra total ($r < .471$; $p < .01$). Esto significa que una mayor ansiedad ante los exámenes se traduce en un bajo rendimiento académico y viceversa. Los motivos por los cuales mayor ansiedad conduce a un bajo rendimiento académico pueden ser las dificultades para recuperar la información aprendida, disminución de la concentración e incapacidad para transformar su conocimiento en el desempeño durante las pruebas y exámenes (Alam, 2013).

En esta investigación también se encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres. Las mujeres muestran niveles significativos de ansiedad en los exámenes ($M=46.17$; $DS=8.78$) a diferencia de los varones ($M= 35.65$; $DS= 6.77$), lo cual puede explicarse por los niveles elevados de emotividad, debido a la función de las tendencias de socialización e interculturales que las alientan a aceptar la ansiedad y su percepción como una característica femenina. En otras palabras, las mujeres aprenden a identificar y aceptar la ansiedad como algo natural, mientras que los varones actúan a la defensiva en la aceptación de la ansiedad como una amenaza a su sentido de la masculinidad (Alam, 2013).

Por su parte, Ávila-Toscano, Hoyos Pacheco, González y Cabrales Polo (2011) realizaron una investigación en la cual se evaluaron 200 estudiantes de una universidad privada mediante un diseño correlacional para determinar manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras de ansiedad. Para evaluar la presencia de ansiedad, se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los Exámenes, instrumento diseñado por investigadores de la Universidad de Navarra (España) y adaptado en sus propiedades semánticas. La obtención de los resultados relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes se realizó mediante la revisión del reporte digital histórico de notas de cada participante. Los datos se analizaron con Chi cuadrado de Pearson, mostrando relaciones significativas de cada conjunto de síntomas con el rendimiento académico como se detallará más adelante.

La ansiedad ante los exámenes mostró variaciones importantes según el tipo de prueba académica. La ansiedad fisiológica es la más frecuentemente asociada de forma significativa con el tipo de prueba, seguida de la motora y, por último, de la cognitiva. Al realizar el análisis de relaciones entre el rendimiento académico y las formas de ansiedad descritas, se encontraron relaciones estadísticamente significativas con las manifestaciones cognitivas ($\chi^2[8]=22.234$; $p=.005<.01$), las cuales aparecen con más frecuencia entre quienes tienen un rendimiento deficiente. Las manifestaciones fisiológicas de ansiedad ante exámenes también se asociaron significativamente con el rendimiento académico ($\chi^2[8]=29.193$; $p=.000<.001$), siendo más frecuente entre los estudiantes con rendimiento deficiente (100%). Por último, las manifestaciones motoras de ansiedad ante los exámenes se asociaron estadísticamente con el nivel de rendimiento de los participantes ($\chi^2[8]=19.095$; $p=.014<.05$) y también fueron elevados entre quienes presentan peor desempeño académico (Ávila-Toscano et al., 2011).

Ávila-Toscano y otros (2011) destacan que las manifestaciones cognitivas se reportaron en 22.5% de los participantes; mientras que las expresiones fisiológicas de ansiedad se reportaron en un porcentaje menor, hallándose en 18.5% de los estudiantes. Valor idéntico obtuvieron las manifestaciones motoras de la conducta ansiosa ante la evaluación académica. Los resultados obtenidos permitieron observar que precisamente la aparición de preocupaciones es el síntoma identificado con mayor frecuencia entre los universitarios (76.5%), seguido en orden de la aparición del miedo (47%), así como del desarrollo de pensamientos y sentimientos negativos. Por otro lado, en dicha investigación el género, la edad de los estudiantes, la carrera cursada y el tipo de institución educativa de procedencia, ya fuera privada o estatal, no se relacionaron de forma significativa con las expresiones de ansiedad.

A su vez, el estudio presentó algunas limitaciones. Por un lado, no se consideraron variables como el desempeño histórico de los estudiantes a lo largo de su carrera o la interferencia de condiciones externas ajenas a la situación académica que pudieran asociarse con el desarrollo de manifestaciones de ansiedad. Además, al tratarse de instrumentos basados en la técnica de auto-informe, existe una mayor probabilidad que los evaluados se sensibilicen ante los reactivos que evalúan la ansiedad cuando se sienten afectados por la condición medida, aumentando así la percepción de los síntomas ante la valoración de los mismos (Ávila-Toscano et al., 2011).

Además, en un trabajo realizado por Rosario, Nuñez Perez, Salgado, Gonzalez Pineda, Valle, Joly y Bernardo (2008) se analiza el impacto de variables socio-personales tales como el nivel de estudios de la madre y del padre, el número de hermanos y el número de cursos suspensos utilizando ANOVAS en dos muestras independientes de 533 y 796 sujetos de los 3 primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Los resultados obtenidos indican que las diferencias observadas en la ansiedad ante los exámenes como consecuencia del efecto de los diferentes niveles de las variables estudiadas son estadísticamente significativas en el caso del sexo ($F(1,527) = 14,798$; $p = 0,00$). En dicha investigación se han encontrado diferencias en la ansiedad ante los exámenes en función del sexo, siendo las mujeres más ansiosas que los hombres ($M_{mujeres} = 26,71$; $DE = 6,87$; $M_{hombres} = 24,38$; $DE = 6,88$).

En una investigación realizada por Sánchez Rosas y Furlan (2012), el objetivo fue explorar las relaciones existentes entre las metas de logro y la ansiedad ante los exámenes contemplando las diferencias de género en una muestra de 487 estudiantes universitarios argentinos de ambos sexos. Los resultados indicaron que las mujeres experimentaron con mayor frecuencia la emoción de ansiedad ($M_s = 36.12$ y 31.57 , $SDs = 10.23$ y 10.11 ; $t [120] = 2.44$, $p < .01$), con un tamaño del efecto pequeño ($d = .44$).

Los autores indican que un análisis de las relaciones existentes entre metas y la ansiedad ante los exámenes debe atender a las diferencias de género puesto que tanto la asociación entre estas variables como la frecuencia de ansiedad varía en función del género. A su vez, es importante destacar el hecho de que las mujeres resultan ser el tipo de estudiante más vulnerable a presentar un patrón emocional y motivacional negativo.

Por último, en un estudio realizado por Heredia, Piemontesi, Furlán y Hodapp (2008) cuyo objetivo fue adaptar el inventario alemán de ansiedad frente a los exámenes (TAI-G) para su empleo en estudiantes argentinos, utilizando el método de traducción inversa. El inventario fue administrado primero a una muestra de 347 estudiantes y luego a una muestra de 212 estudiantes de universidades argentinas.

En dicho estudio, se analizaron diferencias de género en relación a las puntuaciones totales y parciales del GTAI-A, es decir, el inventario alemán de ansiedad frente a los exámenes adaptado, utilizando la prueba t de diferencia de medias. Las mujeres presentaron puntajes significativamente más elevados en la escala total ($M_{mujeres}= 68.60$, $DE= 12.13$; $M_{hombres}= 59.69$, $DE= 13.56$), Preocupación ($M_{mujeres}= 26.83$, $DE= 5.65$; $M_{hombres}= 23.51$, $DE= 6.27$), Emocionalidad ($M_{mujeres}= 18.59$, $DE= 5.64$; $M_{hombres}= 15.00$, $DE= 13.56$) y Falta de Confianza ($M_{mujeres}= 14.59$, $DE= 3.70$; $M_{hombres}= 12.48$, $DE= 3.72$). En Interferencia no se observaron diferencias significativas entre varones y mujeres.

3.2. Autoeficacia

En un estudio realizado en estudiantes de la ciudad de Lima que se encuentran cursando cuarto y quinto año del secundario (Kohler Herrera, 2009) los resultados indican que la autoeficacia tiene una fuerte asociación positiva y predice el rendimiento académico. La muestra estuvo conformada por 84 participantes, varones y mujeres, de 4to y 5to de secundaria. El instrumento fue la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar (Cartagena, 2008). Para el rendimiento académico se consideró el promedio de la asignatura de comunicación, de matemática y el general, del tercer bimestre de 2008.

Los resultados brindados por Kohler Herrera (2009) confirmaron que la autoeficacia académica es un factor crítico que influye en el rendimiento académico. Estos resultados demuestran que la autoeficacia se asoció de forma positiva, significativa y alta ($r > .583$; $p < .01$) y tuvo un efecto positivo significativo sobre el rendimiento académico, en las tres medidas y en los cinco grupos considerados, explicando entre el 27% y el 60% de la varianza sobre este rendimiento. Al comparar el nivel de autoeficacia según género y año de estudio, se observa que las mujeres obtienen puntajes más altos que los varones, y los alumnos de quinto año obtienen puntajes más altos que los alumnos de cuarto año de secundaria. Sin embargo, en ninguno de los dos casos estas diferencias son estadísticamente significativas.

Veliz Burgos y Apodaca Urquijo (2012) llevaron a cabo un estudio con el objeto de conocer el nivel de auto-concepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico de universitarios chilenos. La muestra estaba conformada por 691 estudiantes. El resultado de la prueba ANOVA ($F(1,689)= 2,067; p= 0,151$) confirma que no existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de Autoeficacia Académica General entre hombres y mujeres ($M_{mujeres}= 4.044; DE= .61606; M_{hombres}= 4.114; DE= .64005$).

A su vez, dicha investigación informa que si se observa el constructo de Autoeficacia Académica se confirma el hecho que en la medida que se tiene mayor edad en la universidad se tiende a tener una mayor percepción positiva de las capacidades individuales para el éxito universitario. Es decir, en función de la edad se observa que los estudiantes universitarios más Adultos presentan un nivel de superior y estadísticamente significativo al de Jóvenes y Adolescentes ($M_{adolescentes}= 3.969; DE= .56579; M_{jóvenes}= 4.066; DE= .67821; M_{adultos}= 4.219; DE= .51197$).

3.3. Ansiedad ante los exámenes y autoeficacia

En una investigación realizada por Domínguez Lara, Villegas García, Cabezas Cambillo, Aravena Marcelino y De la Cruz Valles (2013) se estudió una muestra de 287 estudiantes de psicología, de edades comprendidas entre 16 y 42 años ($M=20.11$). Se les aplicó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983) y el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante los Exámenes (IDASE) de Bauermeister, Collazos y Spielberger (1983), ambos validados para población universitaria. Se encontraron diferencias significativas ($t(169)= 6.864, p=. 001$) entre los grupos de alta y baja autoeficacia académica, resaltando una mayor puntuación en ansiedad ante exámenes en aquellas personas con menor autoeficacia académica. Aquello permite concluir que en el grupo estudiado las creencias de autoeficacia juegan un rol fundamental en la ansiedad de los estudiantes lo que puede llegar a afectar su estado emocional, a diferencia de los hallazgos del estudio de Piemontesi y Heredia (2011).

Las personas con niveles más altos de autoeficacia académica presentan menor puntuación en ansiedad ante los exámenes ($M=29.13, DS=8.202$) que quienes tienen un nivel menor de autoeficacia académica, los que evidencian más ansiedad ante los exámenes ($M=39.66, DS=11.672$). Los hallazgos indican que en la medida en que la persona realiza una evaluación sobre las posibilidades que tiene para hacerle frente a la situación con sus recursos

disponibles, y no se siente capaz de afrontarla, surge dicho sentimiento negativo de ansiedad durante la evaluación. Es por ello que el grupo de menor autoeficacia académica presenta mayor ansiedad ante los exámenes, en comparación a aquellos que tienen una mejor percepción de sus recursos para afrontar eficazmente tareas de índole académica. El tamaño del efecto fue evaluado mediante la *D* de Cohen, y el indicador hallado es de 1.044. En este caso, un 88% de personas con alta autoeficacia académica puntuaría en ansiedad ante exámenes por debajo de la puntuación media en ansiedad ante exámenes del grupo de personas con baja autoeficacia académica, lo cual implica una distancia significativa entre los puntajes de ansiedad ante exámenes dependiendo de la autoeficacia académica que presente. Esto permite concluir que, en el grupo estudiado, las creencias de autoeficacia juegan un rol fundamental en la ansiedad de los estudiantes, lo que puede llegar a afectar su estado emocional (Domínguez Lara et al., 2013).

Entre las limitaciones que presenta este estudio destacan que sólo se consideraron estudiantes de psicología, por lo que resultaría importante ampliarlo a otras carreras, en tanto las estrategias de aprendizaje, así como el tipo de materias asignadas, son distintas. En este sentido, resultaría conveniente ampliar la muestra, para así llegar a conclusiones que permitan generalizar los resultados. Asimismo, considerar la posibilidad de estudios que puedan hacer referencia a la relación con otras variables, tales como el cansancio emocional, la ansiedad como rasgo, soporte familiar, para así tener un panorama más amplio (Domínguez Lara et al., 2013).

Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polania y Rodríguez (2005) realizaron un estudio con 120 adolescentes escolarizados, de género masculino, entre los 13 y 16 años, en un colegio privado de Bogotá y utilizaron para relevar los datos la Escala de Autoeficacia Generalizada (EAG - Jerusalem y Schwarzer, 1981) y el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI, Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1994), ambas en versión adaptada al español.

Al asociar el rendimiento académico con autoeficacia y ansiedad los resultados permiten apreciar que el rendimiento académico general se encuentra asociado de forma baja pero significativa con la autoeficacia ($r > .271$; $p < .001$), mientras que la ansiedad no ($r < .124$; $p < .088$). También se encontró que la autoeficacia se encuentra asociada de forma inversa y significativa tanto con la ansiedad rasgo ($r < .239$; $p < .004$) como la ansiedad estado ($r < .369$; $p < .000$). Los resultados indican que un modelo conformado por autoeficacia y ansiedad sólo explicaría el 7% del rendimiento académico general, lo cual indica que el 93% restante del

rendimiento académico sería explicado por otras variables que no fueron evaluadas. Lo que se pudo establecer con este modelo es que las personas con alta y baja autoeficacia difieren en su rendimiento académico (Contreras et al., 2005).

En esta investigación se pudo evidenciar que el rendimiento académico general se encuentra asociado de forma directa con la autoeficacia, y no con la ansiedad a diferencia de los resultados evidenciados en los estudios de Alam (2013) y Ávila-Toscano y otros (2011). También se observó una relación inversa entre la autoeficacia y la ansiedad rasgo y estado. Estos resultados podrían estar indicando que la ansiedad ejerce un efecto indirecto en el rendimiento académico debido a su relación con la autoeficacia, que lo ejerce de manera directa, tal como lo explica Bandura (1993). La relación, entonces, entre ansiedad y rendimiento académico podría darse de forma indirecta a través de la autoeficacia, en una relación compleja: las personas que presentan una percepción de baja autoeficacia generan mayores niveles de ansiedad y esta interacción entre baja autoeficacia y alta ansiedad se relacionaría directamente con un bajo rendimiento académico. De igual forma, las personas que presentan una percepción de alta autoeficacia muestran bajos niveles de ansiedad y esta interacción se asociaría de forma directa con alto rendimiento académico. No obstante, se encontró que esta interacción entre autoeficacia y ansiedad sólo sería aplicable de forma diferencial a distintas áreas de rendimiento, pues en el rendimiento general no parecen tener ningún impacto considerable, sólo del 7% (Contreras et al., 2005)

Los resultados de Contreras y otros (2005) determinan que la ansiedad rasgo se asoció con las áreas en las que tradicionalmente existe mayor grado de complejidad (por ejemplo, ciencias y matemáticas). Sin embargo, no presenta elevados porcentajes de insuficiencia en el rendimiento académico, por lo que los niveles de ansiedad relacionados con estas áreas podrían ser más por características individuales de relativa consistencia que por aspectos relacionados con la ejecución en sí misma. Por lo tanto, la percepción de autoeficacia resultó ser el mejor predictor tanto para el rendimiento académico general como para el de las distintas áreas; sin embargo, no queda claro si su potencia predictiva está asociada con la ansiedad. La evidencia encontrada permite afirmar que ésta podría ser una adecuada explicación de los resultados hallados en este estudio. Así pues, es necesario realizar estudios que examinen de forma más precisa esta posible mediación de la ansiedad en la percepción de autoeficacia y rendimiento académico.

Piemontesi y Heredia (2011) realizaron un estudio en donde exploraron las relaciones entre las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes, las estrategias de afrontamiento utilizadas previamente a un examen importante, la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. La muestra estuvo conformada por 210 estudiantes (femenino 83.5%, masculino 16.5%; $M=22,7$; $DS= 4,64$) de tercer año de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

En su investigación hallaron que la ansiedad total no manifestó relación con autoeficacia para el aprendizaje autorregulado. Sin embargo, analizando independientemente las dimensiones de la ansiedad con la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado, el componente Preocupación correlacionó positivamente ($r > .236$; $p < .001$); por el contrario, Interferencia ($r < .359$; $p < .001$) y Falta de confianza ($r < .259$; $p < .001$) lo hicieron de manera negativa. La emocionalidad no presentó relación.

En cuanto a las relaciones con el rendimiento académico, la ansiedad total correlacionó de manera negativa y débil con el promedio general de la carrera ($r < .177$; $p < .05$). Considerando las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes, Interferencia correlacionó de manera negativa y moderada ($r < .335$; $p < .001$), y Falta de Confianza, también de manera negativa pero débil ($r < .255$; $p < .001$). Por otro lado, la Preocupación y Emocionalidad no demostraron tener relaciones con el promedio auto-informado (Piemontesi y Heredia, 2011).

4. Metodología

4.1. Diseño de investigación

El presente trabajo es un estudio de investigación aplicada en el ámbito universitario, correlacional, no experimental, de orientación cuantitativa, transversal y con fuentes primarias.

4.2. Muestreo

No probabilístico autoseleccionado por redes sociales y por bola de nieve.

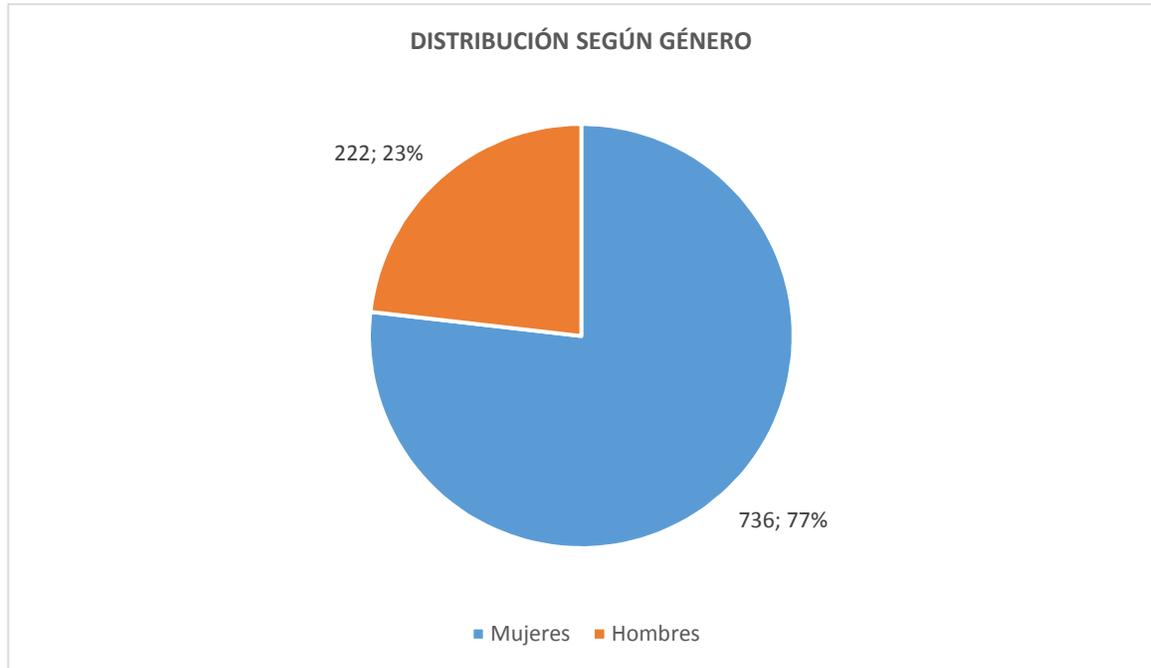
4.3. Participantes y procedimiento

Los criterios de inclusión tenidos en cuenta para la muestra fueron: estudiantes universitarios, de ambos sexos, mayores de 18 años residentes en Capital Federal y Gran Buenos Aires. No se tuvieron en cuenta criterios de exclusión.

Los instrumentos autoadministrables fueron compartidos en foros de estudiantes en las redes sociales. La participación fue voluntaria y se enfatizó el carácter de confidencialidad de los resultados.

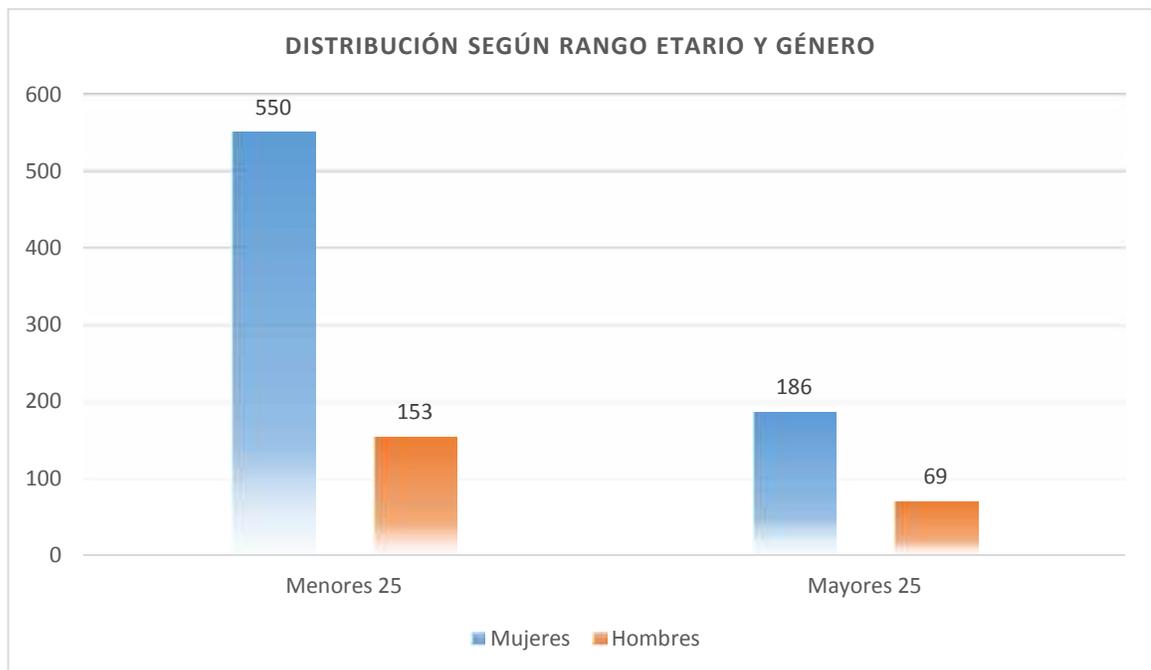
La muestra está conformada por 958 estudiantes, de edades comprendidas entre 18 y 53 años, en la cual 736 sujetos son mujeres y 222 son hombres (76.8% mujeres, 23.2% hombres; $M= 23.85$; $DE= 4.305$), tal y como se puede observar en el Gráfico 1. Según los resultados obtenidos en la prueba de chi cuadrado de Pearson la muestra es representativa y no se encuentra sesgada ni por la edad ni por el sexo ($X^2= 2,947$; $p= .086$).

Gráfico 1



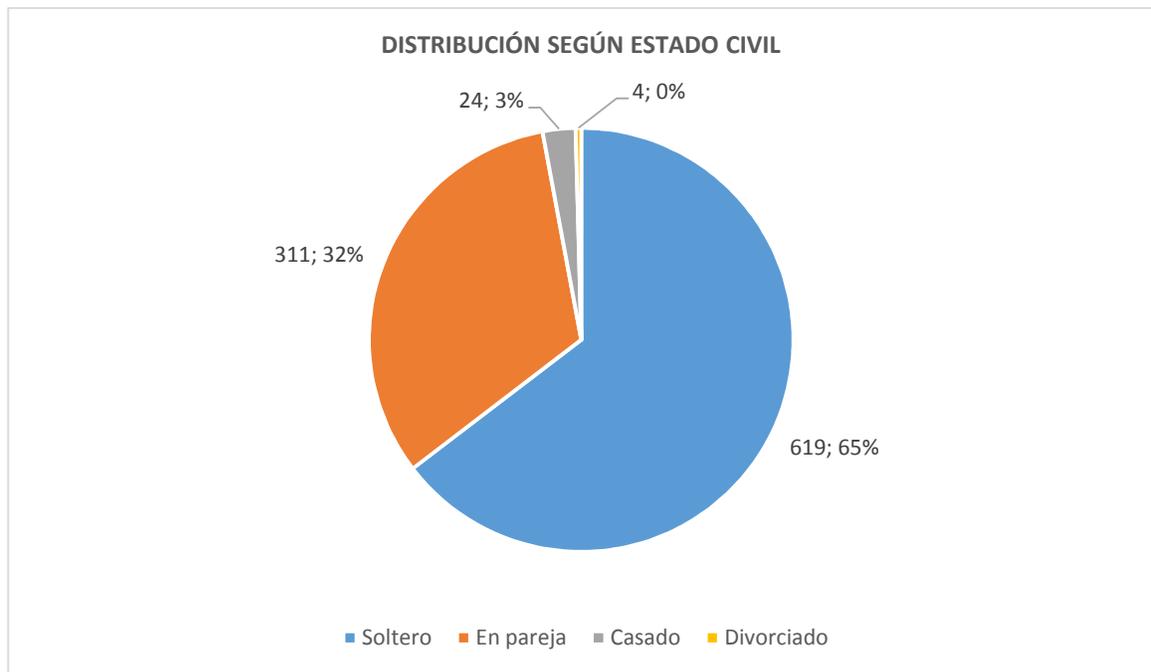
De la muestra autoseleccionada el 73.4% eran menores de 25 años, de los cuales 550 eran mujeres y 153 eran hombres (78.2% mujeres, 21.8% hombres), lo cual se puede observar en el Gráfico 2.

Gráfico 2



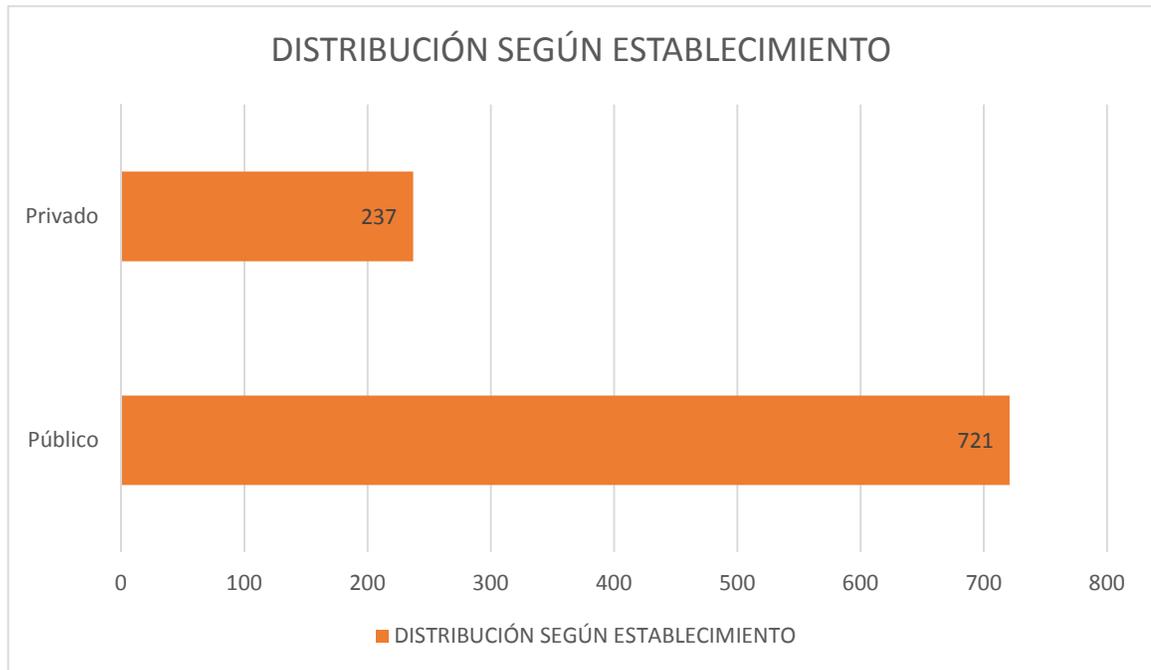
En cuanto a la distribución por estado civil, el 64.6% de la muestra eran solteros, el 32.5% estaban actualmente en pareja, el 2.5% casados legalmente y el 0,4% divorciados (Ver Gráfico 3).

Gráfico 3



No se apreciaron diferencias significativas en la distribución según residencia ya que el 54% reside en Capital Federal y el 46% restante en Gran Buenos Aires. A su vez, del total de la muestra 721 alumnos asisten a establecimientos públicos, que corresponde a un 75,3%, y 237 alumnos a establecimientos privados, es decir, el 24,7% restante. Esto se observa en el Gráfico 4.

Gráfico 4



4.4. Instrumentos

- **Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (GTAI-AR, Heredia, Piemontesi y Furlán, 2008)**

La versión traducida al español hablado en Argentina del German Test Anxiety Inventory (TAI-G; Hodapp, 1991) es una medida de auto-informe que incluye 29 ítems ($\alpha = 0.9$). Se realizaron algunas modificaciones a la versión adaptada original modificando la escala de respuesta tipo Likert de cuatro opciones por una de cinco opciones de respuesta que van de "nunca" a "siempre". En el análisis factorial se extrajeron cuatro factores que explicaron un 55 % de la varianza: Preocupación ($\alpha = .87$, con nueve ítems referidos a los pensamientos acerca de las consecuencias negativas de un mal rendimiento), Interferencia ($\alpha = .74$, con cinco ítems referidos a cogniciones que interfieren en la situación de evaluación independientemente del contenido específico de las mismas), Emocionalidad ($\alpha = .88$, con ocho ítems referidos a las percepciones de la activación fisiológica), y Falta de Confianza ($\alpha = .86$, con seis ítems acerca de la confianza sobre el propio rendimiento y auto-control durante la situación de examen) (Piemontesi, Heredia y Furlán, 2012).

- **Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas adaptada a la población peruana (EAPESA, Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez, 2012)**

La Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983) en versión de Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez (2012) es un instrumento diseñado para evaluar específicamente autoeficacia académica, una escala unifactorial que mide la autoeficacia académica percibida. Consta de nueve ítems, con opciones de respuesta en formato de escala Likert de cuatro puntos (Nunca, Algunas veces, Bastantes veces y Siempre). Las propiedades psicométricas indican una consistencia interna adecuada ($\alpha = .89$) y una estructura unidimensional, es decir, un solo factor que explica 55.261% de la varianza total del instrumento. A medida que aumenta la puntuación, aumenta la autoeficacia.

5. Resultados

5.1. Ansiedad ante los exámenes

Un análisis de los resultados globales indica que con respecto a la puntuación total en la escala de ansiedad ante los exámenes, y teniendo en cuenta que la puntuación total del GTAI-AR puede variar entre 29 puntos mínimo y 145 puntos máximo, la muestra obtuvo puntajes moderados ($M= 84,69$; $DE= 17,257$). En la dimensión "Preocupación", cuyo puntaje puede variar entre 9 y 45 puntos, la muestra obtuvo puntajes altos ($M= 31,55$; $DE= 7,108$); en la dimensión "Falta de Confianza", cuyo puntaje puede variar entre 6 y 30 puntos, la muestra obtuvo una puntuación moderada ($M= 15,18$; $DE= 4,296$); en la dimensión "Emocionalidad", cuyo puntaje puede oscilar entre 8 y 40 puntos, la muestra obtuvo una puntuación baja ($M= 23,21$; $DE= 6,508$) y, por último, la dimensión "Interferencia", cuyo puntaje varía entre 6 y 30 puntos, la muestra obtuvo un puntaje moderado ($M= 14,75$; $DE= 4,879$).

Se realizó un ANOVA para evaluar las diferencias según género y rango etario en la puntuación total del GTAI-AR y en las diferentes dimensiones de la Ansiedad ante los exámenes.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que las diferencias según género para la puntuación total son estadísticamente significativas ($F(1,956) = 43,860$; $p= .000$), como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1

		Media	Desviación típica
Preocupación GTAI	Femenino	32,32	6,872
	Masculino	28,97	7,284
	Total	31,55	7,108
Falta de confianza GTAI	Femenino	15,51	4,268
	Masculino	14,07	4,214
	Total	15,18	4,296
Emocionalidad GTAI	Femenino	23,95	6,437
	Masculino	20,77	6,149
	Total	23,21	6,508
Interferencia GTAI	Femenino	14,88	4,859
	Masculino	14,30	4,930
	Total	14,75	4,879
Puntuación total GTAI	Femenino	86,67	16,798
	Masculino	78,11	17,163
	Total	84,69	17,257

En lo que respecta a las diferencias encontradas en la variable género, las mujeres puntuaron más alto que los hombres ($M_{mujeres} = 86,67$; $DE = 16,798$; $M_{hombres} = 78,11$; $DE = 17,163$) en la puntuación total de la escala de ansiedad ante los exámenes. De hecho, las mujeres puntuaron más alto en cada una de las dimensiones de la ansiedad ante los exámenes: la diferencia más pronunciada se evidencia en la dimensión "Preocupación" ($M_{mujeres} = 32,32$; $DE = 6,872$; $M_{hombres} = 28,97$; $DE = 7,284$), luego en la dimensión "Emocionalidad" ($M_{mujeres} = 23,95$; $DE = 6,437$; $M_{hombres} = 20,77$; $DE = 6,149$), una diferencia aún menor en la dimensión "Falta de Confianza" ($M_{mujeres} = 15,51$; $DE = 4,268$; $M_{hombres} = 14,07$; $DE = 4,214$), y, por último, una diferencia ínfima en la dimensión "Interferencia" ($M_{mujeres} = 14,88$; $DE = 4,859$; $M_{hombres} = 14,30$; $DE = 4,930$). De hecho, los resultados indican que las diferencias según género son estadísticamente significativas tanto para la dimensión "Preocupación" ($F(1,956) = 39,379$; $p = .000$), "Falta de Confianza" ($F(1,956) = 19,659$; $p = .000$), "Emocionalidad" ($F(1,956) = 42,507$; $p = .000$), pero no lo son para la dimensión "Interferencia" ($F(1,956) = 2,474$; $p = .116$).

Por un lado, se evaluaron a su vez las diferencias en las puntuaciones totales de la escala según rango etario (menor de 25 años y mayor de 25 años), como se puede observar en la Tabla 2. Los resultados obtenidos nos informan que las diferencias según rango etario no son estadísticamente significativas para la puntuación total GTAI-AR ($F(1,956) = .998$; $p = .318$). Los

menores de 25 años puntuaron más alto en la puntuación total GTAI-AR que los mayores de 25 años ($M_{<25}= 85,02$; $DE= 16,861$; $M_{>25}= 83,76$; $DE= 18,309$).

Tabla 2

		Media	Desviación típica
Preocupacion GTAI	Menor 25	32,05	6,876
	Mayor 25	30,15	7,552
	Total	31,55	7,108
Falta de confianza GTAI	Menor 25	15,19	4,306
	Mayor 25	15,13	4,277
	Total	15,18	4,296
Emocionalidad GTAI	Menor 25	22,96	6,400
	Mayor 25	23,90	6,764
	Total	23,21	6,508
Interferencia GTAI	Menor 25	14,81	4,811
	Mayor 25	14,58	5,069
	Total	14,75	4,879
Puntuacion total GTAI	Menor 25	85,02	16,861
	Mayor 25	83,76	18,309
	Total	84,69	17,257

Por otro lado, cuando evaluamos las diferencias según rango etario de las diferentes dimensiones de la ansiedad ante los exámenes encontramos que, las diferencias según rango etario resultaron ser estadísticamente significativas en las dimensiones “Preocupación” ($F(1,956)= 13,675$; $p= .000$) y “Emocionalidad” ($F(1,956)= 3,895$; $p= .049$). Los resultados nos indican que los alumnos menores de 25 años puntuaron más alto en la dimensión “Preocupación” ($M_{<25}= 32,05$; $DE= 6,876$; $M_{>25}= 30,15$; $DE= 7,552$), y los alumnos mayores de 25 años puntuaron más alto en la dimensión “Emocionalidad” ($M_{<25}= 22,96$; $DE= 6,400$; $M_{>25}= 23,90$; $DE= 6,764$). Las diferencias según rango etario son mínimas tanto para la dimensión “Falta de Confianza” ($M_{<25}= 15,19$; $DE= 4,306$; $M_{>25}= 15,13$; $DE= 4,277$) y la dimensión “Interferencia” ($M_{<25}= 14,81$; $DE= 4,811$; $M_{>25}= 14,58$; $DE= 5,069$).

5.2. Autoeficacia académica

Con respecto a los resultados globales de la escala de autoeficacia académica, la muestra obtuvo una puntuación moderada ($M= 24,82$; $DE= 5,272$), teniendo en cuenta que la puntuación total de la EAPESA puede variar entre 9 puntos mínimo y 36 puntos máximo.

Se realizó un ANOVA para evaluar las diferencias según género en la puntuación total de la EAPESA. Los resultados a los cuales se arribaron, informados en la Tabla 3, permiten afirmar que las diferencias según género son estadísticamente significativas ($F(1,956) = 26,661$; $p= .000$).

En la escala de autoeficacia académica los hombres puntuaron más alto que las mujeres ($M_{hombres} = 26,40$; $DE= 5,478$; $M_{mujeres} = 24,34$; $DE= 5,118$), a diferencia de los resultados en la escala de ansiedad ante los exámenes en donde las mujeres puntuaron más alto.

Tabla 3 - Puntuación total EAPESA según género

	Media	Desviación típica
Femenino	24,34	5,118
Masculino	26,40	5,478
Total	24,82	5,272

A su vez, se evaluaron las diferencias en las puntuaciones totales de la escala EAPESA según rango etario (menor de 25 años y mayor de 25 años) y, al igual que en la escala de ansiedad ante los exámenes, los resultados obtenidos nos informan que las diferencias según rango etario no son estadísticamente significativas para la puntuación total EAPESA ($F(1,956)= .142$; $p= .706$). En la EAPESA las diferencia en la puntuación total entre menores de 25 y mayores de 25 años es ínfima ($M_{<25}= 24,86$; $DE= 5,378$; $M_{>25}= 24,71$; $DE= 4,977$). Esto se puede observar en la Tabla 4.

Tabla 4 - Puntuación total EAPESA según rango etario

Tabla W	Media	Desviación típica
Menor 25	24,86	5,378
Mayor 25	24,71	4,977
Total	24,82	5,272

5.3. Correlaciones entre Ansiedad ante los exámenes y Autoeficacia académica

Los resultados de la Tabla 5 permiten apreciar que la puntuación total en la escala de autoeficacia académica se encuentra asociada en forma inversa y baja, pero significativa, con la puntuación total en la escala de ansiedad ante los exámenes ($r = -.510$; $p = .000$). Esto implica que, según el coeficiente de determinación, el 26% de la variabilidad de la ansiedad ante los exámenes está explicado por la variabilidad de la autoeficacia académica.

A su vez, a partir de los resultados obtenidos, podemos verificar que la dimensión “Falta de Confianza” de la variable Ansiedad ante los exámenes se encuentra asociada en forma inversa, alta y significativa con la puntuación total de la EAPESA ($r = -.707$; $p = .000$), lo cual indica que el 49,98% de una de las variables está explicado por la otra variable. El resto de las dimensiones de la Ansiedad ante los exámenes, “Preocupación” ($r = -.269$; $p = .000$), “Emocionalidad” ($r = -.347$; $p = .000$) e “Interferencia” ($r = -.323$; $p = .000$) se encuentran asociadas de manera inversa y baja, pero significativa, con la puntuación total de EAPESA.

Con respecto a la relación entre las dimensiones de la Ansiedad ante los exámenes y la puntuación total de la misma variable, podemos observar en la Tabla A que la dimensión “Emocionalidad” se encuentra asociada en forma positiva, alta y significativa con la puntuación total GTAI-AR ($r = .846$; $p = .000$), es decir que, un 71,5% de una de las variables está explicado por la otra variable, siendo esta la correlación entre variables más alta en la investigación.

Tabla 5 – Correlación entre las dimensiones de Ansiedad ante los exámenes y la puntuación total de autoeficacia académica

	Puntuación total EAPESA	Preocupación GTAI	Falta de confianza GTAI	Emocionalidad GTAI	Interferencia GTAI
Puntuación total GTAI	-,510**	,775**	,683**	,846**	,678**
Puntuación total EAPESA		-,269**	-,707**	-,347**	-,323**
Preocupación GTAI			,345**	,529**	,274**
Falta de confianza GTAI				,467**	,409**
Emocionalidad GTAI					,477**
*** $p = .000$					

6. Discusión

El presente estudio se llevó a cabo con el objetivo general de estudiar la relación existente entre la ansiedad ante los exámenes y la autoeficacia académica en alumnos universitarios que residen en Capital Federal y Gran Buenos Aires. La evaluación de la relación entre estas variables podría proporcionar una mejor comprensión de por qué algunos estudiantes, sin tener en cuenta las habilidades, no son exitosos académicamente (Bembenuatty, 2008).

En un nivel puramente descriptivo, se trata de una población con un nivel moderado de ansiedad ante los exámenes y de autoeficacia académica, lo cual resulta fundamental ya que la ansiedad es, ante todo, una conducta adaptativa que beneficia al individuo. Niveles moderados de activación son necesarios para la ejecución exitosa, ya que, sin esta activación de alarma, no sería posible realizar de manera exitosa los cambios de conducta necesarios para enfrentar la situación estímulo (Sandín y Chorot, 1995). A su vez, es necesario que la persona sienta la seguridad de afrontar de manera exitosa una situación específica que ponga en juego sus capacidades y habilidades.

Los resultados de la presente investigación apoyan la hipótesis general del trabajo en donde se afirma que a mayor autoeficacia académica, menor será la ansiedad ante los exámenes. Se ha encontrado que quienes puntuaban más alto en la escala de ansiedad ante los exámenes, puntuaban más bajo en la escala de autoeficacia académica. A su vez, los resultados evidencian que la relación entre las puntuaciones totales de ambas escalas es inversamente proporcional y que el 26% de la variabilidad de la ansiedad ante los exámenes está explicado por la variabilidad en la autoeficacia académica. Estos resultados concuerdan con las investigaciones llevadas a cabo por Domínguez Lara, Villegas García, Cabezas Cambillo, Aravena Marcelino y De la Cruz Valles (2013) y Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polania y Rodríguez (2005) en donde los hallazgos prueban que existe una correlación fuerte, inversa y significativa entre las variables ansiedad y autoeficacia. En la investigación llevada a cabo por Contreras y otros (2005) los autores explican que las personas que presentan una percepción de baja autoeficacia genera mayores niveles de ansiedad y esta interacción entre baja autoeficacia y alta ansiedad se relacionaría directamente con un bajo rendimiento académico. De igual forma, las personas que presentan una percepción de alta autoeficacia muestran bajos niveles de ansiedad y esta interacción se asociaría de forma directa con alto rendimiento académico. Es decir que, en momentos de tensión la persona hace una evaluación sobre las posibilidades que tiene según

sus recursos disponibles para hacer frente a la situación, y al no sentirse capaz, surgen dichos sentimientos y cogniciones no favorables, llegando consecuentemente a una situación de ansiedad frente a las evaluaciones (Cía, 2002).

Estos hallazgos permiten comprender mejor la relación entre ambas variables, y, en tiempos en donde la educación en el país es severamente cuestionada, es de fundamental importancia encontrar aquellos factores que pueden afectar la motivación de los alumnos para continuar estudiando.

Es necesario tener en cuenta que, al llegar al ámbito universitario, los alumnos recorrieron ya un cuarto de sus vidas. Esto implica que su personalidad ya está desarrollada, al igual que la creencia en sus propias habilidades y capacidades y una gran cantidad de experiencias en ámbitos académicos, como la escuela, que forjaron una tendencia a sentirse más o menos ansiosos frente a las situaciones en donde su conocimiento es evaluado. Por lo tanto, como lo indica Bandura (1993), un objetivo importante de la educación formal debe ser dotar al alumno de las herramientas intelectuales, auto-creencias y capacidades de autorregulación para educarse a sí mismos durante toda su vida. Es probable que, en algunos casos, para cuando el alumno llega a la universidad no cuente con estas herramientas y capacidades o no las haya desarrollado por completo, y es por este motivo que es necesario crear programas orientados a brindar el apoyo necesario para que, en su recorrido por el ámbito universitario, el alumno pueda superar los obstáculos. La educación debe tener como objetivo formar personas seguras de sí mismas, capaces de perseguir y conseguir sus propios objetivos. Es por ello que, las escuelas y universidades deben ayudar a los estudiantes tanto en el desarrollo de la excelencia académica como en nutrir las auto-creencias necesarias para mantener esa excelencia a lo largo de su vida.

Uno de los objetivos específicos del presente trabajo de investigación consistió en analizar las diferencias según género de los alumnos universitarios en relación a la ansiedad ante los exámenes y en relación a la autoeficacia académica. En este sentido, se ha encontrado que las mujeres puntuaron más alto que los hombres en la escala de ansiedad ante los exámenes y que los hombres puntuaron más alto que las mujeres en la escala de autoeficacia académica.

Por un lado, estos resultados coinciden con aquellos presentados en las investigaciones llevadas a cabo por Alam (2013), Rosario, Nuñez Perez, Salgado, Gonzalez Pineda, Valle, Joly

y Bernardo (2008) y Heredia, Piemontesi, Furlán y Hodapp (2008) en las cuales los autores han encontrado diferencias significativas en la ansiedad ante los exámenes en función del sexo, siendo las mujeres más ansiosas que los hombres.

Por otro lado, los resultados difieren con las conclusiones de la investigación llevada a cabo por Saunders, Davis, Williams y Williams (2004) en donde los autores encontraron que las mujeres reportan niveles más altos de autoeficacia académica que los hombres. Como también lo indica en su trabajo Alam (2013), los autores atribuyen estas diferencias al proceso de socialización que fomenta determinadas maneras de pensar, sentir y actuar dependiendo de si se es mujer u hombre. Esto promueve, ya desde muy temprana edad, una identidad de género la cual explica el desarrollo de creencias de autoeficacia y de ansiedad ante los exámenes diferenciadas entre hombres y mujeres.

La presente investigación permite comprender mejor la naturaleza de las variables y su comportamiento según género. De estos resultados se desprende la necesidad de considerar que la forma en que se socializan y educan a hombres y mujeres tiene un impacto en su desarrollo, que luego afectará la forma en que perciben sus capacidades para enfrentar las vicisitudes del ámbito académico. Por lo tanto, a la hora de diseñar programas y talleres para los alumnos, es necesario tener en cuenta estas diferentes formas de pensar, sentir y actuar.

Además, las mujeres tienden a ser más vulnerables a la ansiedad que los hombres, es decir que, las mujeres resultan ser el tipo de estudiantes más vulnerables a presentar un patrón emocional y motivacional negativo (Sánchez Rosas y Furlan, 2012).

A su vez, las puntuaciones medias tanto de mujeres como de hombres en la presente investigación son más altas que las informadas en el estudio de Heredia, Piemontesi, Furlán y Hodapp (2008), el cual fue realizado en estudiantes argentinos de la Universidad Nacional de Córdoba, tanto en la puntuación total como en las respectivas dimensiones de la ansiedad ante los exámenes. En cuanto a la dimensión Interferencia, los resultados de ambas investigaciones muestran que las diferencias no son estadísticamente significativas. Este incremento en la media de las puntuaciones podría explicarse por el estilo de vida y educación de los estudiantes en Capital Federal y Gran Buenos Aires que difiere del de los estudiantes en la ciudad de Córdoba, lo cual provoca que los estudiantes en Capital Federal y Gran Buenos Aires vivencien las situaciones académicas con mayor ansiedad.

Otro de los objetivos específicos del presente trabajo consta en estudiar las diferencias según rango etario (menor o mayor de 25 años) tanto en la variable ansiedad ante los exámenes como en la autoeficacia académica. Los resultados muestran que las diferencias según edad para las dimensiones "Preocupación" y "Emocionalidad" de la ansiedad ante los exámenes son estadísticamente significativas, y nos indican que los alumnos menores de 25 años puntuaron más alto en la dimensión "Preocupación" (pensamientos acerca de las consecuencias negativas de un mal rendimiento), mientras que los alumnos mayores de 25 años puntuaron más alto en la dimensión "Emocionalidad" (percepciones de la activación fisiológica). En cambio, las diferencias según rango etaria no son estadísticamente significativas en la escala de autoeficacia académica. Estos resultados contrastan con la investigación de Veliz Burgos y Apodaca Urquijo (2012) en donde, en función de la edad, se observa que los estudiantes universitarios más adultos presentan un nivel de superior y estadísticamente significativo de autoeficacia académica al de jóvenes y adolescentes. Esta diferencia en los resultados puede deberse a que se utilizaron dos instrumentos diferentes para medir la autoeficacia académica, la Escala de Autoeficacia Académica General (Torre, 2007) y la Escala de Autoeficacia Para Situaciones Académicas adaptada para población peruana (Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez, 2012).

En conclusión, los resultados de la presente investigación ponen en evidencia la fuerte relación existente entre la ansiedad ante los exámenes y la autoeficacia académica. Los hallazgos nos indican que en la medida en que la persona hace una evaluación sobre las posibilidades que tiene para hacerle frente a la situación con sus recursos disponibles, y no se siente capaz de afrontarla, aparece dicho sentimiento negativo de ansiedad durante la evaluación. Es por ello que el grupo de menor autoeficacia académica presenta mayor ansiedad ante los exámenes, en comparación a aquellos que tienen una mejor percepción de sus recursos para afrontar eficazmente tareas de índole académica (Domínguez Lara y otros, 2013). A su vez, la investigación confirma que los resultados van a variar dependiendo del género, siendo las mujeres más propensas a mostrar niveles altos de ansiedad ante los exámenes a diferencia de los hombres, quienes presentan, por el contrario, altos niveles de autoeficacia académica. En cuanto a la edad, las diferencias no son estadísticamente significativas.

6.1. Recomendaciones

Para finalizar, estas son algunas de las recomendaciones en base a los resultados y conclusiones a las que se arribaron en la presente investigación:

- Es de fundamental importancia desarrollar y fomentar programas de asesoría y tutoría académica dirigida a la población de primer año.
- Diseñar programas para que los alumnos que poseen una alta predisposición a presentar ansiedad ante los exámenes y bajos niveles de autoeficacia académica, sean entrenados en el manejo y reducción de los estados emocionales y pensamientos de preocupación que las situaciones académicas generan en ellos. La mayoría de los estudiantes experimenta ansiedad en época de exámenes y esta activación puede repercutir negativamente, no sólo en el rendimiento ante las evaluaciones, sino que puede llegar a repercutir en la salud de algunos alumnos (Bausela, 2005).
- Establecer mecanismos y diseñar programas dirigidos a promover el desarrollo en los alumnos de autoeficacia académica. La ansiedad se reduce por la construcción de un fuerte sentido de eficacia y esto se puede lograr a través del desarrollo de las capacidades cognitivas y habilidades de auto-regulación para la gestión de demandas de las tareas académicas y los patrones de pensamiento de auto-debilitante (Bandura, 1993).

7. Referencias

Alam, M. (2013). A Study of Test Anxiety, Self-Esteem and Academic Performance Among Adolescents. *IUP Journal Of Organizational Behavior*, 12(4), 33-43.

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

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. En F. Pajares y R. Urdan (Eds.), *Creencias de autoeficacia de los adolescentes* (pp. 307-337). Information Age Publishing.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived Self-Efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., y Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782.

Bausela Herreras, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: Evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9 (31), 553-558.

Beck, A. T., Emery, G. y Greenberg, R. (1985). *Anxiety disorders and phobias. A cognitive perspective*. Nueva York: Basic Books.

Bembenuity, H. (2008). Self-Regulation of Learning and Test Anxiety. *Psychology Journal*, 5(3), 122-139.

Blanco Blanco, Ángeles (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 16 (1), 1-28.

Cassady, J. C. y Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.

- Choi, Namok (2004). Sex role group differences in specific, academic, and general selfefficacy. *The Journal of Psychology*, 138 (2), 149-159.
- Cía, A. (2002). *La ansiedad y sus trastornos*. Manual diagnóstico y terapéutico. Buenos Aires: Roche.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.
- Dominguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos E., y Ramírez F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología Universidad Católica San Pablo*, 2(1), 27-39.
- Domínguez, S., Villegas García, G., Cabezas Cambillo, M., Aravena Marcelino, S. & De la Cruz Valles, M. (2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología Universidad Católica San Pablo*, 3 (3), 13-23.
- Furlán, L., Sánchez, J. & Heredia, D. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-124.
- García-Fernández, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz, C., Díaz, A., Pérez, E., y Martínez, M. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74.
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L. y Hodapp, V. (2008). GTAI-A: Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad Frente a los Exámenes. *Evaluar*, 8, 46-60.
- Herrera Sánchez, I., Medina Anzano, S., Fernández Cabrera, T., Rueda Méndez, S. y Cantero Sánchez, F. (2013). Bases para el desarrollo de la autoeficacia en programas para la promoción de la actividad física. *Apuntes de Psicología*, 31 (1), 109-116.
- Kohler Herrera, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to y 5to año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*, 23, 101-119.
- Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99.

- Lancha, C. & Carrasco, M. A. (2003). Intervención en ansiedad a los exámenes, obsesiones y compulsiones contenidas en un trastorno obsesivo compulsivo. *Acción Psicológica*, 2 (2), 173-190.
- Luszczynska, A., Gibbons, F., Piko, B. y Tekozel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparison, perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology and Health*, 19 (5), 577-593.
- Luszczynska, A., Scholz, U. y Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139 (5), 439-457.
- Onyeizogbo, E. (2010). Self-efficacy, gender and trait anxiety as moderators of Test Anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 299-312.
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic context: an outline*. Atlanta, Georgia: Emory University. Disponible en: http://www.des.emory.edu/mfp/eff_talk.html
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. En R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-Perception* (pp. 239-266) Londres: Ablex Publishing.
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219.
- Piemontesi, S., Heredia, D. & Furlán, L. (2009). Correlatos de la ansiedad ante los exámenes: una aproximación a la teoría de la reducción de la eficiencia. *Revista Tesis*, 2, 74-86.
- Piemontesi, S. y Heredia, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista Tesis* (1), 74-86.
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E. & Furlan, 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

Prieto, Leonor (2003). *La autoeficacia en el contexto académico. Exploración bibliográfica comentada*. Atlanta, Georgia: Emory University. Disponible en: <http://www.des.emory.edu/mfp/prieto.pdf>.

Quintero Montegolo, M. A., Pérez Córdoba, E. y Correa Gutiérrez, S. (2009). La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes del nivel medio superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 19 (2), 69-91.

Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., y Solano, P. (2008). Homework and Self-Regulated Learning (SRL) at issue: findings and future trends. En A. Valle, J.C. Núñez, R.G. Cabanach, J.A. González-Pienda y S. Rodríguez. (eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom*, pp. 123-134. New York: Nova Science.

Rosario, P., Nuñez, J. C., Salgado, A., Gonzalez 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.

Sandín, B., y Chorot, P. (1995). Síndromes clínicos de la ansiedad. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.), *Manual de psicopatología*, Vol. 2 (pp. 81-112). Madrid: McGraw-Hill.

Sánchez, M., Castañeiras, C. y Posada, M. (2011, diciembre). Autoeficacia en estudiantes de psicología: Estudio de las relaciones entre autopercepción de competencias y estrategias de afrontamiento. Ponencia presentada en el *V Congreso Marplatense de Psicología*. Buenos Aires, Argentina.

Sanchez Rosas, J., y Furlan, L. (2012, noviembre). Diferencias de género en metas de logro y ansiedad ante los exámenes. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Buenos Aires, Argentina.

Sansgiry, S. & Sail, K. (2006). Effect of Students' Perceptions of Course Load on Test Anxiety. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70 (2), pp. 1-6.

Saunders, J., Davis, L., Williams, T. y Williams, J. (2004). Gender differences in self perceptions and academic outcomes: A study of African-American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (1), 81-90.

Spielberger, C. (1980). *Tensión y Ansiedad*. México: Harla.

Spielberger, C. & Vagg, P. (1995). Test Anxiety. A transactional process. En: Spielberger, C. & Vagg, P. (Eds.). *Test Anxiety: Theory, assessment and treatment*, pp. 3-14. Washintong: Taylor & Francis.

Veliz Burgos, A.; Apocada, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(2), 131-150.

Viñas Poch, F. & Caparrós, B. (2000). Afrontamiento del periodo de exámenes y sintomatología somática autoinformada en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología*, 4 (1).

8. Anexo

Cuestionario sociodemográfico

Para la selección de los participantes los criterios de inclusión seleccionados fueron: Estudiantes universitarios, de ambos sexos, mayores de 18 años residentes en CABA y GBA. Es por ello que se confeccionó un cuestionario sociodemográfico para recabar dicha información y otros datos que se consideran importantes para la presente investigación.

-Edad

-Sexo

-Zona de residencia

-Estado civil

-Tipo de institución: privada o pública

-Promedio académico

-Carrera

-Becado? SI/NO

Instrumentos

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 que frecuencia te ocurren.



Cuando rindo un examen:

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

Ansiedad ante los exámenes y autoeficacia académica en alumnos universitarios: correlaciones,
diferencias de edad y de género.

Yasmin Labrador

Licenciatura en Psicología

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

EAPESA

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

N = Nunca AV= Algunas veces B = Bastantes veces S = Siempre

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