



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

“Evidencias de validez y confiabilidad del Inventario de Autoevaluación de la
Ansiedad ante exámenes en adolescentes de Trujillo”

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

AUTORAS:

Castrejon Matute, Leiddy Karina
Código Orcid (0000-0001-6284-6915)

Layza Alvarado, Judith Analy
Código Orcid (0000-0003-0119-3134)

ASESORES:

Dra. Azabache Alvarado, Karla Adriana
Código Orcid (0000-0003-3567-4606)

Dr. Rodríguez Julca, José Francisco
Código Orcid (0000-0001-5438-0692)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrica

TRUJILLO – PERÚ

2019

DEDICATORIA

A Dios, por bendecirnos e iluminar nuestro camino, ya que fue él que nos permitió culminar con éxito esta hermosa etapa de nuestra vida.

A nuestros padres, por su apoyo constante y desinteresado, permitiéndonos seguir alcanzando nuestros sueños y por estar a nuestro lado en cada paso que damos y a nuestros hermanos que son nuestra motivación para seguir adelante.

AGRADECIMIENTO

A Dios por guiarnos y darnos las fuerzas necesarias para el cumplimiento de nuestros objetivos.

A nuestros familiares por el amor y el apoyo incondicional que nos brindaron a lo largo de mi vida universitaria, por ser nuestro impulso para avanzar día a día.

A nuestros asesores Dra. Karla Azabache Alvarado y al Dr. José Rodríguez Julca por su asesoramiento, paciencia y dedicación, durante el proceso del desarrollo del trabajo de investigación.

A la plana administrativa y alumnos de las Instituciones Educativas de la ciudad de Trujillo, por brindarnos las facilidades para acceder a sus instalaciones y poder ejecutar la evaluación requerida para la presente investigación.

Por último, agradecemos a todas las personas que de alguna u otra manera nos apoyaron a lo largo de nuestra vida universitaria, brindándonos su apoyo y consejos, motivándonos para seguir adelante y ser perseverantes en el logro de nuestras metas.

Las autoras.

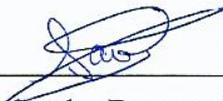
PÁGINA DE JURADO



Dra. Karla Azabache Alvarado
Presidente del jurado



Dr. José Rodríguez Julca
Secretario del jurado



Mg. Sandra Fuentes Chávez
Tercer miembro del jurado

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Yo, Leiddy Karina Castrejon Matute, con DNI N° 70586277, a efecto de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología, declaro bajo juramento que toda la documentación que acompaño es veraz y auténtica.

Así mismo, declaro también bajo juramento que todos los datos e información que se presenta en la presente tesina son auténticos y veraces.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Trujillo, 01 de Octubre del 2019.



Leiddy Karina Castrejon Matute
DNI N°70586277

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Yo, Judith Analy Layza Alvarado, con DNI N° 71092182, a efecto de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología, declaro bajo juramento que toda la documentación que acompaño es veraz y auténtica.

Así mismo, declaro también bajo juramento que todos los datos e información que se presenta en la presente tesina son auténticos y veraces.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Trujillo, 01 de Octubre del 2019.



Judith Analy Layza Alvarado
DNI N° 71092182

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
PÁGINA DE JURADO	¡Error! Marcador no definido.
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD	¡Error! Marcador no definido.
RESUMEN	ix
ABSTRACT	xi
I. INTRODUCCIÓN	12
II. MÉTODO.....	21
2.1 Tipo y diseño de investigación	21
2.2 Operacionalización de las variables.....	22
2.3 Población, muestra y muestreo	23
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	24
2.5 Procedimiento	25
2.6 Método de análisis de datos	26
2.7 Aspectos éticos	28
III. RESULTADOS	29
IV. DISCUSIÓN.....	34
V. CONCLUSIONES.....	38
VI. RECOMENDACIONES	39
REFERENCIAS	40
ANEXOS	49

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de las variables.....	22
Tabla 2 Índices de bondad de ajuste del modelo de Análisis factorial confirmatorio del Inventario de la Ansiedad ante exámenes en adolescentes de Trujillo; Error! Marcador no definido.	29
Tabla 3 Cargas factoriales de los ítems del Inventario de la Ansiedad ante exámenes en adolescentes de Trujillo	30
Tabla 4 Correlación de las puntuaciones en el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes y del Inventario del Estrés académico (SISCO) en adolescentes de Trujillo	32
Tabla 5 Confiabilidad de las puntuaciones en el Inventario de Ansiedad ante los exámenes en adolescentes de Trujillo	Error! Marcador no definido. 33

ÍNDICE DE FIGURA

Figura 1 Diagrama Path de la estructura factorial del Inventario de la Ansiedad ante los exámenes en adolescentes de Trujillo.....	31
--	----

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar las evidencias de validez y confiabilidad del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes en adolescentes de Trujillo, utilizando una muestra probabilística de 961, siendo 524 de sexo masculino (54.5%) y 437 al sexo femenino (45.5 %), pertenecientes al 3° a 5° de nivel secundario, con edades de 13 a 17, matriculados en el semestre académico 2019 de cinco instituciones Educativas Privadas. En cuanto a la validez basada en la estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio, se analizó los índices de ajustes (CMIN/df= .652;RMR= .024;AGFI= .990;NFI= .986;RFI= .984; PRATIO=.889; PNFI= .877) y cargas factoriales. Asimismo, se realizó la validez convergente con otra variable empleando el Inventario del Estrés académico (SISCO), hallándose valores entre .40 a .70. Finalmente, para la confiabilidad se trabajó con el Coeficiente Omega, estimándose así la consistencia interna de .90. En conclusión, se hallaron adecuadas evidencias de validez y confiabilidad para el inventario analizado.

Palabras claves: Ansiedad ante los exámenes, Emocionalidad, Preocupación, validez y confiabilidad.

ABSTRACT

The objective of the present investigation was to determine evidence of validity and reliability of the Self-Assessment Inventory of Exam Anxiety in adolescents Trujillo, using a probability sample of 961, 524 being male (54.5%) and 437 females (45.5%), belonging to the 3rd to 5th secondary level, ages ranging from 13 to 17, enrolled in the academic semester 2019 of five private educational institutions. As for the validity based on the internal structure through confirmatory factor analysis, rates of adjustments (CMIN/gl=.652;RMR= .024;AGFI= .990;NFI= .986;RFI= .984; PRATIO=.889; PNFI=.877) and factorial loads were analyzed. In addition, convergent validity with other variables was performed using the Academic Stress Inventory (SISCO), values being found between 40 a .70.Finally, for reliability he worked with the Omega coefficient and estimated internal consistency of .90.In conclusion, adequate evidence of validity and reliability for inventory analyzed were found.

Keywords: Test anxiety, emotionality, worry, validity and reliability.

I. INTRODUCCIÓN

Hoy en día la mayoría de adolescentes se enfrentan a diversas situaciones alarmantes sobre todo en el ámbito educativo, pues casi diariamente tienen que ser evaluados para poder medir sus conocimientos, siendo así más propensos a sufrir ansiedad en el momento de rendir un examen. Asimismo, según Rosario et al. (2008), es un comportamiento habitual en esta población, debido a que están presionados por su entorno a obtener las mejores calificaciones. Además, los niveles de ansiedad ante las evaluaciones son elevadas en alumnos mayores, puesto que, la exigencia del contexto educativo va en aumento (Martínez, García e Inglés, 2013). Es así que antes de rendir una evaluación, los adolescentes comienzan a experimentar, dolor de cabeza, náuseas, agitación e insomnio, incrementándose estas reacciones al encontrarse cerca de los días de examen, siendo ello una ansiedad negativa (Álvarez, Aguilar y Segura, 2011).

Para Spielberger (1980), la ansiedad ante exámenes debe de examinarse como una manera determinada de ansiedad, siendo los individuos que se encuentran en este estado, los que están mayormente predisuestas a percibir las evaluaciones como una etapa alarmante, ocasionando una respuesta ansiosa ante dichos escenarios. Por otro lado, D'Arcy (2013), refiere que la ansiedad ante exámenes es anticipatoria, porque el sentimiento de incomodidad se origina tanto al momento de estudiar, en el pensamiento de qué pasará o de que ésta ocurra durante el examen; dichos acontecimientos son originados por las exigencias de los padres o por sí mismos. Por lo tanto, los adolescentes a pesar de su preparación para la realización de su examen, logran adquirir resultados poco favorables.

De esta manera, los exámenes para los adolescentes, se perciben en relación a sus apreciaciones subjetivas, individuales y amenazantes, las cuales ocasionan ansiedad, siendo su intensidad en relación a la magnitud de sus amenazas según su percepción, estando los adolescentes más dispuestos a la ansiedad en ocasiones de exámenes (Bauermeister, 1989). Asimismo, se manifiesta que la percepción ante a los exámenes en la mayoría de los adolescentes son observadas como amenazantes dando origen a su ansiedad pues tiene relación

con el momento en el que puede fallar, ya que ello puede obstaculizar el logro de sus metas, por ejemplo, aprobar un curso o la disminución de autoevaluación frente a acciones pobres (Spielberg, 1980). Es por ello que los adolescentes que presentan altos niveles de ansiedad ante los exámenes presentan problemas para la regulación de la atención, debido a que sus preocupaciones los distraen de las tareas y de la resolución de los problemas que requieren las evaluaciones. Es decir, estos problemas se presentan en el momento de estudiar y en la resolución del examen (Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi, e Illbele, 2009). Por ende, al momento que los estudiantes están expuestos a los contextos evaluativos tienden a activar algunas reacciones emocionales de ansiedad, dentro de las cuales están presentes dos aspectos. Por un lado, está el lograr un objetivo de un buen desempeño académico y por el otro, hay dudas sobre los requisitos que la evaluación plantea (Furlan, Ferrero y Gallart, 2014).

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente tenemos que, según la encuesta PISA 2015, realizada en España, la mayoría de adolescentes presentan índices de ansiedad ante un examen con un 48% entre mujeres y varones; sin embargo, la presencia de la variable llega hasta 67% (Gutiérrez, 2017). Asimismo, en México se evidenció que el 60% se siente ansioso ante a un examen, a pesar de estar preparado (Arena Pública, 22 de mayo de 2017).

Así también, Amoretti (2017) realizó un estudio en estudiantes de secundaria en Lima, evidenciándose que un 52,45% de los estudiantes presentan prevalencia de ansiedad ante exámenes, ubicándose en un nivel promedio, el 15,03% en un nivel alto y un 8,59% en un nivel bajo. De la misma forma, en el estudio de Martínez y Rojas (2018), encontraron que de 284 adolescentes el 60.56% presentan ansiedad ante exámenes. Además, Bazán y Gonzáles (2015), en la ciudad de Trujillo realizaron una investigación con alumnos de secundaria obteniendo que el 72.8% se encuentra en un nivel moderado, el 22.7% pertenece a un nivel elevado y tan solo 4.5% a un nivel leve, mostrando el predominio de la variable en la población.

Por otro lado, después de haber analizado toda la información se tuvo en cuenta, diversos instrumentos para realización de este estudio entre los cuales tenemos:

Cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los exámenes (CAEX) (Valero, 1999), cuestionario de Ansiedad ante los exámenes (CAE), Cuestionario de Ansiedad y Rendimiento (CAR) (Ferrando, Vereá y Lorenzo, 1999), constan de ítems largos, respuestas dicotómicas y en algunos casos las puntuaciones son de 0 a 5, que origina en los evaluados un agotamiento al momento de responder, con respuestas poco fiables; a esto se añade, la antigüedad del tiempo de adaptación y las preguntas poco precisas para las personas.

En ese sentido se ha requerido hablar de la variable ansiedad ante los exámenes con el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes – IDASE, adaptado por Aliaga, Ponce, Bernaola y Pecho (2001), es una prueba corta, entendible que va ayudar a los evaluados a responder adecuadamente evitando el cansancio en su resolución. Asimismo, presenta adecuadas evidencias de validez y confiabilidad siendo de utilidad para profesionales. Cabe resaltar que esta prueba ha sido trabajada en el contexto peruano en estudiantes de secundaria de colegios Nacionales y Particulares de Lima; sin embargo, la presente investigación busca trabajar las evidencias de validez y confiabilidad en diferente contexto, estando conformado por adolescentes de 3° a 5° del nivel secundario de Instituciones Educativas Particulares del distrito de Trujillo.

A fin de profundizar más en el estudio de la variable se han revisado investigaciones de corte psicométrico trabajadas previamente, es así que, según Villegas, Domínguez, Sotelo y Sotelo (2015), estudiaron las Propiedades Psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) en 120 universitarios de Lima, conformados por 48 personas del sexo masculino y 72 del sexo femenino de 16 a 24 años, de dos carreras profesionales. Obteniendo una confiabilidad de .95 por medio del Alfa de Cronbach, con el análisis de 19 ítems, eliminándose el primero, por un índice de homogeneidad de .086, siendo no aceptado al no ser mayor a .20; no obstante, se obtuvo estimaciones de .96 para la escala de preocupación y .78 para emocionalidad. En cuanto a la validez se tomó en cuenta la adecuación de la muestra, utilizando el análisis de Kaiser-Meyer Olkin, con una varianza explicada de 65.02% y cargas factoriales entre .310 a .996 entre los 2 factores.

Es así que, a raíz de los resultados, se llegó a determinar que el Inventario presenta características propicias para la población universitaria.

De igual manera, Díaz (2017), tuvo como objetivo determinar las Propiedades Psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes (IDASE), en una muestra de 700 estudiantes de dos academias preuniversitarias de Trujillo, con edades entre 15 a 20 años para su aplicación. En relación a la confiabilidad, fue realizada mediante el Coeficiente Omega corregido obteniéndose, en las dimensiones de emocionalidad .87 y .75 para preocupación. En cuanto a la validez se basó en la estructura interna, por medio del análisis factorial confirmatorio, alcanzó una correlación de .94 entre las dimensiones, además se obtuvo un χ^2 / gl de .77, un RMR de .02 y un GFI de .99; así también los índices de ajuste comparativo NFI y RFI evidencian una estimación de .98 y los índices parsimoniosos PGFI consiguió un .78 y PNFI .87. Asimismo, las cargas factoriales oscilan entre (.43 a .65), para preocupación y (.52 a .71), en emocionalidad. Por otro lado, para la relación con otro constructo se utilizó el cuestionario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE), obteniendo una estimación significativa ($p < .05$). Concluyendo así que, el Inventario presenta adecuadas evidencias de validez y confiabilidad en la población aplicada.

Así también, Lulimache (2018), tuvo como objetivo determinar las Propiedades Psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad frente a exámenes (IDASE), en una muestra de 590 estudiantes del 1° y 2° grado del nivel de secundaria de Instituciones Educativas del distrito de La Esperanza, con un rango de 11 a 14 años. Con respecto a la confiabilidad, fue realizada mediante el Coeficiente Omega de Mc Donald obteniendo estimaciones de (.57 a .63). Asimismo, la validez se basó en la estructura interna, por medio del análisis factorial confirmatorio, trabajándose con cuatro modelos, siendo el modelo unidimensional el más adecuado, obteniéndose cargas factoriales de (.06 a .52).

Continuando con el análisis de la variable se describen aspectos teóricos. Es así que en relación a la definición de ansiedad, Torres y Chávez (2013), afirman que la ansiedad tiende a aparecer como consecuencia a diversas situaciones que

son constantemente amenazantes o ante un estado de alarma que hacen que el individuo adopte una actitud defensiva frente a ello, estando presente un miedo persistente. Asimismo, Bouayed, Rammal y Soulimani (2009) sostiene que la ansiedad es una respuesta emocional que nace frente a escenarios de amenaza, estando presente un miedo desmedido con respecto a la situación alarma. De igual forma Spielberger (1980) manifiesta que la ansiedad es una respuesta emocional negativa ocasionada por factores externos, considerada por los individuos como amenazantes, pues les genera cambios fisiológicos y conductuales.

Para detallar las definiciones específicas de la variable Onyeizogbo (2010), sostiene que la ansiedad ante exámenes es el productor de una serie de reacciones emocionales negativas, que llegan a reducir u obstruir el rendimiento académico para los estudiantes. Del mismo modo, Bauermeister (1989), afirma que es un rasgo determinado de personalidad, dado que está representada por individuos que muestran mayor predisposición a sufrir este tipo de ansiedad ante situaciones de examen. Al igual que Spielberger (1980), manifiesta que es un aspecto situacional, siendo las personas que se encuentran en un estado ansioso, las que están mayormente predispuestas a percibir las evaluaciones como etapa alarmante, ocasionando una respuesta de ansiedad ante dichas situaciones.

Además, se encuentran otras variables asociadas como el estrés que según Yanes (2008) son aquellas respuestas automáticas que manifiesta el organismo de manera espontánea ante situaciones amenazantes o alarmantes percibidos por el individuo.

Redolar (2015) afirma que el estrés genera en la persona tensión física o emocional, debido a diferentes conductas o pensamientos que ocasionan frustración, desesperación o angustia.

Para mayor énfasis a las variables mencionadas anteriormente Sanrock (2002), sostiene que la ansiedad en diversas circunstancias deriva del estrés, siendo un sentimiento espontáneo y con un alto grado de desaprobación por el temor y aprehensión que ocasiona. Además de ello, según Newcomer (1993) afirma que los elevados niveles de estrés y ansiedad desfavorecen en la enseñanza-aprendizaje, reduciendo los procesos mentales y afectando el rendimiento

académico. Así mismo, el alumno que se encuentra ansioso ante el proceso de la información no puede realizar ni ordenar satisfactoriamente los contenidos de sus cursos y suele ser poco tolerante para adaptarse a los procesos de aprendizaje. El estrés y la ansiedad, por su naturaleza, dependen de la concepción de cada estudiante ante las demandas cognitivas de acuerdo a su capacidad de comprensión y control.

En relación al análisis de la variable se toman en cuenta dos dimensiones, entre ellas tenemos: Preocupación, de carácter cognitivo, orientado a que la propia persona emita pensamientos negativos acerca de su rendimiento, conduciendo al declive de las tareas académicas y Emocionalidad, dirigida a evaluar las reacciones fisiológicas que la persona experimenta ante una situación de evaluación, no involucrando el rendimiento, pues no interfiere con su desempeño en cuanto a la tarea (Liebert y Morris, 1967).

En cuanto a las diversas manifestaciones que presentan los adolescentes, según Hernández, Pozo y Polo (1994) refieren que son: Fisiológicas, presentando palpitations, dificultad en la respiración, hiperhidrosis palmar, sequedad bucal, náuseas, mareos, calores súbitos, escalofríos, dificultades para comer y micción frecuente. Asimismo, las motoras, alteran la conducta motora verbal, ya sea temblor de voz, repetición de palabras, disfemia, tic, evitación de lugares temidos, intranquilidad motora, llanto sin causa, fumar, quedarse inmóvil y comer o beber en exceso. En las cognitivas se presentan excesivas preocupaciones manifestadas en sus pensamientos e imágenes negativas sobre su entorno, dificultad para tomar decisiones, temor a que los demás se den cuenta de sus dificultades, pensamientos negativos sobre sí mismo y dificultades para pensar, estudiar entre otras. Por último, las psicológicas, hacen referencia a dificultades en la concentración, en el control de preocupaciones, pensamientos negativos referente a su rendimiento deficiente. Es así que todas las manifestaciones expuestas son las que impiden la concentración en la tarea (Hernández et al, 1994).

Para explicar el modelo teórico, Spielberger, Antón y Bedell (1976), realizaron una serie de investigaciones sobre la ansiedad ante exámenes, introduciendo así

cambios en cuanto al concepto, pasando de una ansiedad estado a un rasgo de personalidad, debido a que los estudiantes estaban expuestos a constantes evaluaciones, haciendo que el nivel de activación de la ansiedad sea mayor; es decir que con esta nueva terminología la persona es más vulnerable a sentir diversas situaciones como amenazantes. Asimismo, a raíz de este cambio se incorporaron dos componentes, los cuales estuvieron guiados por el modelo de interferencia de Liebert y Morris (1967), el primero denominado como preocupación, asignado así por aquellas cogniciones centradas en la propia persona, siendo la preocupación un factor predominante. El segundo componente fue designado como emocionalidad, basada en aquellas respuestas fisiológicas, presentadas en contextos evaluativos. De modo que, este componente es mayor cuando el estudiante bajo su percepción, presenta inseguridad estando a pocos días de rendir su examen, no obstante, este disminuye cuando el individuo manifiesta seguridad sobre su rendimiento. Es así, que para gran parte de los estudiantes los exámenes son vistos como un estado de alerta a lo cual ellos tienen que estar expuestos. Además, los síntomas de ansiedad difieren debido a cómo el individuo perciba la situación e intensidad con los que estos se presenten (Bauermeister, 1989).

Por otro lado, el hecho de asumir este tipo de situaciones como alarmantes, es debido a que la mayoría de las personas toman en cuenta, que, al confundirse en la resolución de exámenes, implica el no cumplimiento de algunos objetivos planteados como el obtener buenas calificaciones en una determinada área o puede asociarse que ante un bajo desempeño la persona disminuya algunas de sus competencias (Spielberger, 1980). También, se hace referencia a la magnitud de la ansiedad de acuerdo a como los individuos perciben las evaluaciones como difíciles, siendo ello distinto al estar ante a una evaluación simple, pues al exponerse a este tipo de pruebas complicadas lleva a los adolescentes a sufrir algunos inconvenientes; relacionado con las preguntas formuladas y la manifestación de la ansiedad desproporcionada, mientras tanto al elevarse de forma normal esta sensación, puede ser utilizada como un recurso que lleve a que se incremente el desempeño y la atención durante la resolución del examen, no obstante un aumento de la ansiedad trae consecuencias no deseables para los adolescentes (Spielberger, 1980). Es por ello que,

actualmente desde esta perspectiva la ansiedad ante exámenes, es vista como un aspecto específico de personalidad que se manifiesta en una determinada situación, estando acompañado por los factores de emocionalidad y preocupación, vital para establecer el constructo de la ansiedad ante exámenes (Miralles y Cima, 2011).

Es así que, basándose en lo planteado, se siguió el modelo transaccional, desarrollado por Spielberger y Vagg (1995), dando énfasis tanto al componente de emocionalidad como de preocupación, importante para el aporte del estudio de la ansiedad ante exámenes. Por esta razón hay tres fases, que la persona pasa ante una situación de examen, primero la fase anticipada, presentándose antes de la evaluación, posteriormente, en la fase de espera, se encuentran los adolescentes que rindieron su examen, pero que aún no han obtenido su calificación y por último la fase final, la cual llega luego de haber obtenido el resultado, pues según este modelo, tiene en cuenta las etapas descritas, ya que intervienen, durante el proceso de examen, pues el individuo en este transcurso, tiende a cambiar su valoración personal, acerca de la dificultad de la evaluación, ocasionando que los niveles de ansiedad se vean afectados, debido a la retroalimentación negativa que tiene la persona acerca de su rendimiento y la deducción individual que realice de la misma, influyendo los pensamientos de preocupación. Asimismo, este modelo, asigna a la ansiedad ante exámenes; las situaciones que se dan a raíz de los primeros fracasos que el individuo tuvo, después de haber realizado una evaluación.

Frente a lo expuesto anteriormente, el presente estudio se justifica de la siguiente manera: A nivel teórico, se brindará un instrumento válido, donde el constructo teórico de la variable sea contrastado y comprendido en la cultura o lugar de aplicación de la presente investigación. A nivel práctico, a partir de la adaptación del instrumento será un aporte psicopedagógico para la identificación de problemas que tienen los adolescentes ante exámenes, además ayudará a la elaboración de perfiles psicológicos individuales. Asimismo, favorecerá a la aplicación de diversos talleres y programas siendo utilizado como un pre test y post test en diferentes estudios, importante para la prevención e intervención. A nivel social, beneficiará tanto a las instituciones

educativas como a la plana docente en su metodología, favoreciendo así a una mejor enseñanza - aprendizaje. A nivel metodológico aportará evidencias de validez y confiabilidad en el contexto local para su uso como una herramienta práctica, en el contexto educativo.

Es por ello que; se formuló el siguiente problema: ¿Cuáles son las evidencias de validez y confiabilidad del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes en adolescentes de Trujillo?

Para dar respuesta a esta pregunta se ha trazado el siguiente objetivo general: Determinar las evidencias de validez y confiabilidad del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes en adolescentes de Trujillo y, como objetivos específicos primero se determinará las evidencias de validez basada en la estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio Posteriormente, se establecerá la validez basada en relación con otra variable en su modalidad convergente con el Inventario SISCO del estrés académico. Finalmente se estimará la confiabilidad por consistencia interna del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes en adolescentes de Trujillo.

II. MÉTODO

2.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de tipo tecnológica, basándose en mostrar la validez que tienen diversas técnicas, utilizando fundamento científico, que evidencien su efectividad en el cambio o innovación de un hecho o situación (Sánchez y Reyes, 2006).

Asimismo, es de diseño instrumental dirigido al desarrollo de pruebas, basándose en el análisis de sus propiedades psicométricas, en el diseño y adaptación (Montero y León, 2007).

2.2 Operacionalización de las variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Ansiedad ante exámenes	Según Spielberger (1980) “La ansiedad ante los exámenes debe considerarse como una forma específica de ansiedad. Las personas muy ansiosas son más propensas a ver los exámenes como situaciones peligrosas o amenazantes, y tienden a preocuparse y llenarse de ansiedad ante dichas situaciones” (p110).	Para la presente investigación se asumió la definición de las puntuaciones obtenidas en el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes (IDASE).	Preocupación, de carácter cognitivo, orientado a que la propia persona emita pensamientos negativos acerca de su rendimiento, conduciendo al declive de las tareas académicas (Liebert y Morris, 1967). Contiene los ítems 3, 4, 5, 6, 7, 12, 14, 17, 20. Emocionalidad, dirigida a evaluar las reacciones fisiológicas que la persona experimenta ante una situación de evaluación, no involucrando el rendimiento, pues no interfiere con su desempeño en cuanto a la tarea. (Liebert y Morris, 1967). Constituido por los ítems: 1, 2, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19	Intervalo: Hacén referencia a las comparaciones exactas sobre los valores establecidos a varios sujetos en un mismo atributo medido y sobre los valores asignados a un mismo sujeto en la medición de distintos atributos (Alarcón, 2013).

2.3 Población, muestra y muestreo

Hernández, Fernández y Baptista (2014) refieren que la población es el conjunto de todos los elementos que pueden coincidir con determinadas características.

De la misma forma, Carrasco (2009) afirma que es el conjunto de todos aquellos sujetos que son parte del lugar donde se lleve a cabo la investigación. Por otro lado, se tuvo en cuenta a una población objetivo, que hace referencia a una agrupación limitada o indefinida de individuos con cualidades similares, las cuales favorecen a los resultados del estudio, determinado por los objetivos y problema trazado (Arias, 2012).

Es así que, se tomó 2002 adolescentes de 3° a 5° grado del nivel secundario entre en un rango de edad de 13 a 17 años, matriculados en cinco Instituciones Educativas Privadas.

Respecto a la muestra, Hernández et al. (2014) la definen como el subconjunto de sujetos de la población con sus respectivas características definidas.

Es por ello, que se contó con 961 adolescentes, entre un rango de 13 a 17 años, obteniéndose una edad media de 14,76 (DE = 0,960), pertenecientes al 3° un 38,7%, al 4° un 32,6% y al 5° un 28.7% del nivel secundario de cinco Instituciones Educativas Privadas de la Ciudad de Trujillo. Siendo 524 de sexo masculino, equivalente a un 54.5% y 437 al sexo femenino, con un 45.5 %. Asimismo, el cálculo de la muestra, se realizó con un margen de error de 3 y un nivel de confianza de 99%

Con respecto al muestreo, de acuerdo a Sánchez, Reyes y Mejía (2018), es el conjunto de procedimientos que se realizan para analizar la muestra según la distribución de las características definidas de la población. Del mismo modo, Sánchez, Solanilla, Clavijo y Zambrano (2010), contribuye a la elección de la muestra con el uso de procesos probabilísticos.

Por ello, la muestra fue obtenida de manera probabilística, es decir son todos los sujetos de la población que definidos según las especificaciones y el tamaño muestral, realizada por una clasificación aleatoria de los sujetos (Hernández et al, 2014). Además, Arias (2012) sostiene que es un proceso en donde todos los sujetos tienen probabilidades de formar parte de la muestra.

Específicamente, se trata de un muestreo estratificado, que se usa cuando la población está conformada de estratos; es decir, consiste en la distribución de la población en estratos seleccionados mediante una muestra aleatoria simple

(Sánchez et al. 2018). Además, la estratificación procede de variables como sexo, edad, nivel socioeconómico, entre otros (Otzen y Manterola, 2017); en este caso se consideraron los grados de estudio, secciones y el sexo de los participantes.

Por otro lado, es un muestreo estratificado proporcional que hace referencia al procedimiento que se realiza en cada estrato de la muestra en relación a la población (Sánchez et al., 2018).

$$f = \frac{n}{N}$$

Donde (n) es el tamaño de la muestra y (N) es la población general

Los criterios de inclusión son aquellas características específicas que deben tener los sujetos para ser parte de la investigación (Arias, Villasís, Miranda, 2016), siendo importante recalcar los siguientes para el presente estudio: Adolescentes matriculados en los colegios privados de la ciudad de Trujillo, de ambos géneros, con un rango de edad de 13 a 17 años y que cursen entre el 3° a 5° del nivel secundario.

Los criterios de exclusión, según Fuentes (2015), son aquellas características específicas de la población que pueden alterar a la investigación. Para cual se debe tener en cuenta: Adolescentes que no contesten correctamente la prueba, que marcaron doble en un mismo ítem y que estén en proceso de tratamiento psicológico por problemas de ansiedad o depresión.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

López-Roldán y Fachelli (2015), sostiene que la encuesta es una práctica empleada para recolectar información, referente a las particularidades principales de la población, con preguntas a los individuos, examinando las medidas de los conceptos que se dan a raíz de un cuestionamiento de una investigación inicialmente analizada.

El presente estudio se orientó a trabajar con el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE), siendo los autores originales Bauermeister, Collazos y Spielberger (1983), quienes posteriormente desarrollaron la versión al español en 1130 estudiantes de Puerto Rico, para las edades de 14 a 18 años. En el Perú fue adaptada por Aliaga et al. (2001) para el mismo rango de edad antes mencionado, en 1096 estudiantes distribuidos en

ambos géneros, de tercero a quinto de secundaria de los cuales 550 pertenecientes a Colegios Nacionales y 546 a Colegios Privados en Lima.

La prueba está compuesta por 20 ítems distribuidos en dos dimensiones: preocupación y emocionalidad; tiene 4 opciones de respuesta. Cabe recalcar que la manera de calificación es de 1- 4, excepto para el ítem 1 que es de forma inversa es decir de 4 -1. Su aplicación es individual o colectiva.

En cuanto a la validez de la prueba original de Bauermeister et al. (1983), se determinó la estructura factorial en una muestra de varones y mujeres, realizado mediante la rotación varimax, encontrándose 20 ítems entre preocupación y emocionalidad, obteniéndose puntuaciones de .40 a más; para la elección de estos ítems se siguieron dos principios, las saturaciones distintas para los dos factores encontrados y una alta correlación ítem-test de 0.64 a 0.73. Asimismo, se correlacionó el Inventario IDASE con el Inventario de Ansiedad Rasgo y Estado, teniendo estimaciones de .70 para el sexo masculino y .60 para el femenino.

En cuanto a su confiabilidad, se adquirió una estimación de .95, mediante el Alfa de Cronbach, obteniendo para el género masculino de 0.87 y 0.86 para el femenino, siendo estas estimaciones para la primera dimensión de emocionalidad y para la segunda denominada preocupación, en los varones se obtuvo valoraciones de 0.79 y 0.82, para mujeres.

Para la adaptación en el Perú de Aliaga et al. (2001), se obtuvo una validez factorial, utilizando para ello la técnica de rotación varimax, en donde la varianza explicada por cada factor se obtuvo un 12.7% en emocionalidad y un 51.4% en preocupación, con cargas factoriales que oscilan entre 0.29 a 0.58.

Asimismo, se halló, una confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach por géneros de .88 para las mujeres y .83 en los varones, arrojando una estimación general de .87; además de ello se obtuvo una estimación mediante el método test-retest alcanzando un .60. Concluyendo que el instrumento analizado evidencia adecuadas propiedades psicométricas defendiendo así su aplicación para la evaluación ante exámenes.

2.5 Procedimiento

En primer momento se seleccionó el instrumento que mida la variable. Posteriormente, se eligió para la aplicación a instituciones educativas privadas, iniciando las coordinaciones pertinentes. Para ello las investigadoras se

presentaron a las autoridades de cada institución entregándoles una carta de autorización para la aplicación, con un tiempo promedio para la respuesta de 7 a 15 días, después de la confirmación se programaron horarios en clases de tutoría para la resolución de los instrumentos. Se seleccionó una muestra probabilística estratificada, tomando en cuenta los criterios de exclusión empleándose una ficha de tamizaje, asimismo se les brindó las instrucciones para la administración del instrumento a la muestra de personas elegidas aleatoriamente para la investigación.

Finalmente se vaciaron los datos obtenidos a una plantilla de Microsoft Office Excel 2016.

2.6 Método de análisis de datos

Los datos recolectados se organizaron en el programa Microsoft Excel 2016. Adicionalmente a lo planteado, primero se evaluó la normalidad de datos (ver Anexo 05), para lo cual se utilizó el método estadístico descriptivo, con medidas de distribución de asimetría y curtosis multivariante (Mardia, 1970), tomándose como referencia valores >1.96 , empleándose para el contraste de normalidad el estadístico $k^2 >5.99$, trabajándose con un nivel de significancia del 5% (González, Abad y Lévy, 2006).

Es así que las dos medidas de distribución mencionadas se llevan a cabo, para poder reconocer determinadas puntuaciones de un grupo de datos, necesitando para este análisis a la población o muestra, de donde se extrajo la desviación estándar y media aritmética (Posada, 2016).

Posteriormente, se tuvo como objetivo el análisis de la validez, empleando para este proceso el paquete IBM SPSS Statistics y el AMOS versión 25; a través de ello se constató que la prueba mida la variable que pretende medir (Corral, 2009), analizándose la validez por estructura interna, mediante el análisis factorial confirmatorio, siendo un tipo de validez indispensable, ya que hace mención a que tan bien el modelo planteado se va acoplar con las correlaciones, entre las variables de la acumulación de datos (Detrinidad, 2016).

Se aplicó el método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados (Costello y Osborne, 2005), estimando para ello las cargas factoriales, siendo aceptable un ítem, cuando sus puntuaciones son $>$ a .40 (Worthington y

Whittaker, 2006). Es así que el evaluador, al proponer una serie de hipótesis bien establecidas, tendrá que ponerlas a prueba midiendo el ajuste de un modelo (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).

Además, se obtuvo las medidas de bondad de ajuste, analizándose el ajuste absoluto, tomando en cuenta los siguientes parámetros: CMIN/gl (< 3), RMR (0.08), AGFI ($\geq .95$). Para el ajuste comparativo se tuvo en cuenta el NFI y RFI ($\geq .95$) (Pérez, Medrano y Sánchez, 2013). Asimismo, para el ajuste parsimonioso se obtuvieron el PRATIO y el PNFI, considerándose estimaciones $> 0,67$ (Escobedo, Hernández, Estebané y Martínez, 2016).

Continuando con el análisis de la validez, se realizó en su modalidad convergente, utilizando para este proceso el Inventario SISCO del estrés académico (López, 2017), haciendo referencia a que los constructos que están relacionados entre sí, lo están verdaderamente, obteniendo una correlación entre sus resultados (Suárez, 2015). Lográndose así el cálculo por medio del coeficiente de correlación de Spearman, siendo aceptable para este tipo de validez si presenta una correlación entre .40 y .70 (Luján-Tangarife y Cardona-Arias, 2015). Así también, se obtuvo el análisis de la varianza explicada (ver anexo 06), con el propio inventario analizado, tomándose en cuenta valores $> .50$ (Hair, Balbin y Anderson, 2010).

Finalmente, se estableció la confiabilidad que según mencionan Prieto y Delgado (2010), otorga el equilibrio o consistencia de las medidas al momento que la técnica de evaluación se reitera. Asimismo, la confiabilidad por consistencia interna, según Campo-Arias y Oviedo (2008), es la correlación entre sí que van a tener los reactivos que forman parte de un test, pues cada dimensión debe de medir el mismo constructo. Para ello se empleó el Coeficiente Omega (McDonald, 1999), utilizando para su cálculo cargas factoriales (Gerbing y Anderson, 1988), con un intervalo de confianza del 95%, usándose el Lenguaje de Programación R, con el método Bootstraps, cargando la librería MBESS (R Core Team, 2018), activándose luego la función referida a la confiabilidad. Este método es sugerido por Ventura y Caycho (2017), pues sostienen que es el más recomendable a utilizarse para nuevas investigaciones y sobre todo en trabajos psicométricos, con el propósito de obtener medidas

más exactas. Asimismo, los valores admisibles para este tipo de confiabilidad son entre .70 y .90 (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

2.7 Aspectos éticos

En este punto se proporcionó información relevante a los participantes sobre el propósito del estudio, recalcando fundamentalmente el anonimato de la prueba y la no difusión de los resultados obtenidos. Para corroborar ello se brindó a cada tutor o profesor una carta testigo, pues mediante ello se comprobó que los alumnos fueron informados de manera correcta sobre la investigación realizada. Asimismo, se tomó en cuenta el código de ética del Colegio de Psicólogos del Perú(1999), siendo necesario considerar para ello el artículo 20, el cual hace mención a la protección de los datos de un grupo determinado de individuos que fueron obtenidos mediante una investigación, además del artículo 81, en donde el investigador tiene la responsabilidad de comunicar a cada participante sobre las particularidades del estudio, conservando así la integridad y la comodidad de cada uno de los evaluados. Por otra parte, según el artículo 83, se respetó la voluntad que tengan los evaluados siendo así su elección de rechazar o aceptar, su participación en el estudio. Por último y según el artículo 87, cada resultado que se obtenga en el transcurso de la investigación fue reservado, si no se ha llegado a algún convenio previo, además se debe de tener en cuenta si algunas otras personas manipularon la información obtenida, advirtiendo y explicando de ello a los participantes.

III. RESULTADOS

Tabla 2

Índices de bondad de ajuste del modelo de Análisis factorial confirmatorio del Inventario de la Ansiedad ante exámenes en adolescentes de Trujillo

Índices de ajuste del modelo	Valor
Índices de ajuste globales o absolutos	
CMIN/gl	,652
RMR	,024
AGFI	,990
Índices de ajuste comparativos	
NFI	,986
RFI	,984
Índices de ajuste de parsimonia	
PRATIO	,889
PNFI	,877

Nota: RMR: Error cuadrático medio de estimación; AGFI: Índice ajustado de bondad de ajuste; NFI: Índice de ajuste normado; RFI: Índice de ajuste relativo; PRATIO: Índice de parsimonia; PNFI: Índice de Parsimonioso ajustado

La Tabla 2, muestra los índices de ajuste globales como: CMIN/gl, obteniendo un .652, en RMR un .024 y AGFI un .990. Así también se observa el índice de ajuste comparativo, NFI y RFI, valores de .986 y .984, correspondientemente. Por otro lado se evidencia un valor de .889 para el índice de ajuste parsimonioso sin ajustar y el ajustado toma una puntuación de .877, indicando un buen ajuste del modelo.

Tabla 3

Cargas factoriales de los ítems del Inventario de la Ansiedad ante exámenes en adolescentes de Trujillo

Ítem	Preocupación	Emocionalidad
Ítem03	0,43	
Ítem04	0,60	
Ítem05	0,44	
Ítem06	0,47	
Ítem07	0,62	
Ítem12	0,62	
Ítem14	0,49	
Ítem17	0,57	
Ítem20	0,56	
Ítem01		0,31
Ítem02		0,50
Ítem08		0,60
Ítem09		0,56
Ítem10		0,48
Ítem11		0,68
Ítem13		0,52
Ítem15		0,66
Ítem16		0,46
Ítem18		0,62
Ítem19		0,47

En la Tabla 3, se evidencian las cargas factoriales, coseguidas a raíz del análisis factorial confirmatorio, mostrando que diecinueve de los veinte ítems presentan estimaciones entre (.43 y .68), mayores al valor mínimo aceptable de .40. No obstante, únicamente para el ítem 01, obtuvo una puntuación < al .40, pero > .30.

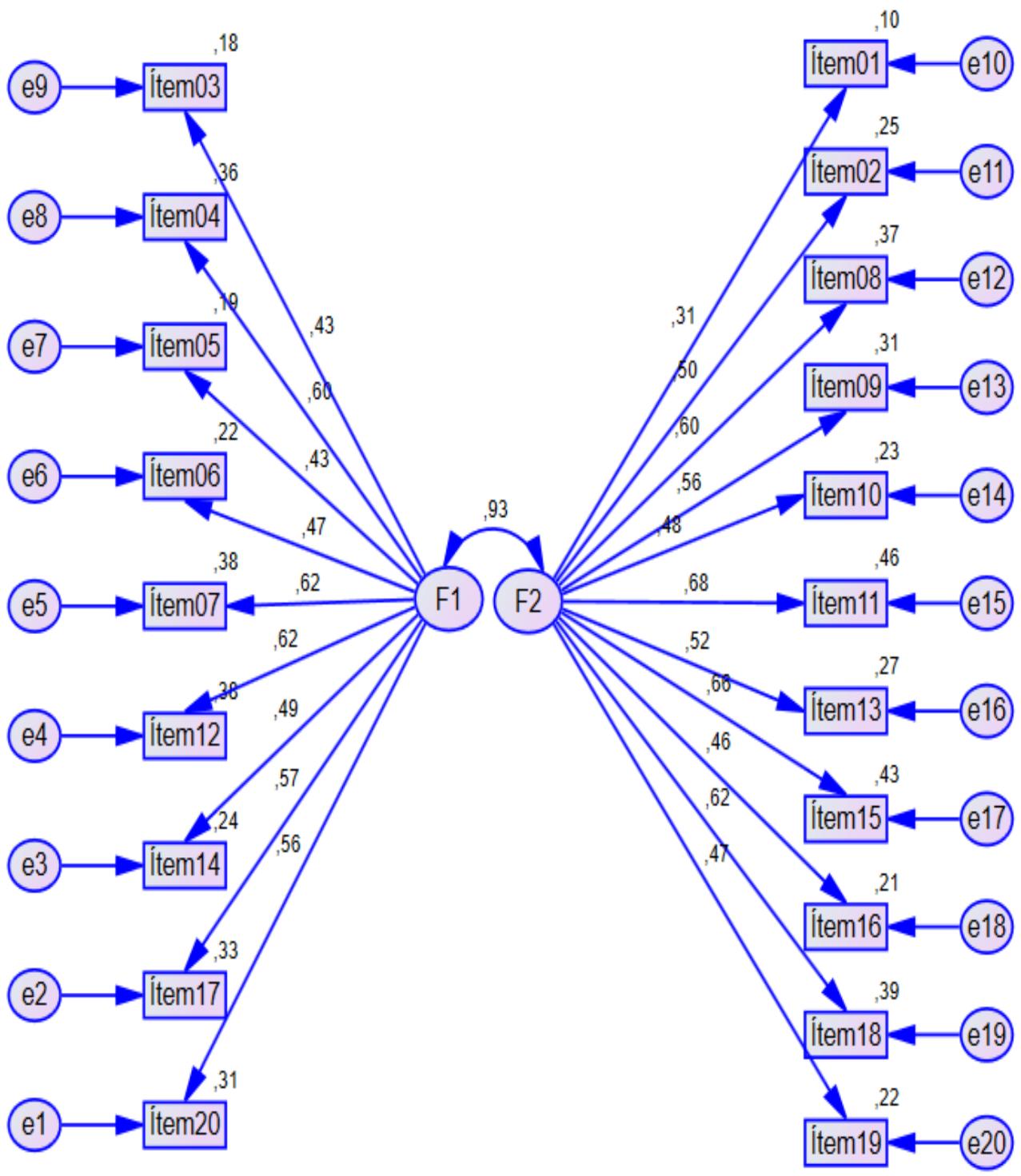


Figura 1. Diagrama Path de la estructura factorial del Inventario de la Ansiedad ante los exámenes en adolescentes de Trujillo

Tabla 4

Correlación de las puntuaciones en el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes y del Inventario del Estrés académico (SISCO) en adolescentes de Trujillo

	Estrés académico	Estresores	Síntomas	Estrategias de afrontamiento
Ansiedad ante los exámenes	.57	.53	.55	.07
Preocupación	.53	.50	.51	.08
Emocionalidad	.53	.49	.52	.06

En la Tabla 4, se observan las correlaciones con el Inventario del Estrés académico, mostrándose el cálculo por medio del coeficiente de correlación del Rho de Spearman, obteniéndose a nivel general un valor mínimo de .53 y como valor máximo un .57, revelando convergencia entre ambos inventarios, puesto que los valores oscilan de .40 a .70, estableciéndose estas puntuaciones como indicador de convergencia.

Tabla 5

Confiabilidad de las puntuaciones en el Inventario de la Ansiedad ante los exámenes en adolescentes de Trujillo

	ω	N° ítems	IC al 95% ^(a)	
			LI	LS
Ansiedad ante los exámenes	,90	20	0,895	0,905
Preocupación	,78	9	0,769	0,791
Emocionalidad	,82	11	0,811	0,829

Nota: ω : Coeficiente de confiabilidad omega; (a): Intervalo de estimación del coeficiente omega

La Tabla 5, evidencia el coeficiente de confiabilidad omega, con un intervalo de confianza del 95%, con estimaciones a nivel general de .90 y entre las dimensiones de Preocupación y Emocionalidad .78 y .82, respectivamente, presentando una confiabilidad aceptable.

IV. DISCUSIÓN

En este punto se contrastan los resultados obtenidos, luego de la realización del análisis de datos, orientándose de acuerdo al cumplimiento del objetivo general el cual fue determinar las evidencias de validez y confiabilidad del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes en adolescentes de Trujillo, trabajándose con una muestra de 961, pertenecientes al 3° a 5° de nivel secundario, oscilando las edades de 13 a 17, de cinco instituciones Educativas Privadas matriculados en el semestre académico 2019.

Por ello, es relevante analizar la ansiedad ante exámenes, sobre todo en el área académica, puesto que la mayoría de adolescentes se enfrentan a diversas situaciones alarmantes, pues casi diariamente tienen que ser evaluados para poder medir sus conocimientos, propensos así a sufrir ansiedad en el momento de rendir una evaluación. Según lo mencionado por Spielberger y Vagg (1995), el individuo, tiende a cambiar su valoración personal acerca de la dificultad de la evaluación, ocasionando que los niveles de ansiedad se vean afectados debido a la retroalimentación negativa que tiene la persona acerca de su rendimiento y la deducción individual que realice de la misma, siendo los pensamientos de preocupación un factor que influyen.

Además, para poder medir la variable es importante tomar en cuenta las manifestaciones que experimentan los adolescentes al rendir un examen, estas son de carácter cognitivo, orientado a que la propia persona emita pensamientos negativos acerca de su rendimiento, conduciendo al declive de las tareas académicas. Aparte de ello, se encuentran las reacciones fisiológicas las cuales no implican el rendimiento, pues no interfiere con el desempeño en cuanto a la tarea (Liebert y Morris, 1967). Facilitándose así la identificación de aquellos adolescentes que muestren ansiedad dentro del ámbito educativo al ser evaluados.

Tomando en cuenta ello, el primer objetivo específico fue determinar la evidencia de validez basada en la estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio, utilizando el método mínimos cuadrados no ponderados, debido a la distribución asimétrica que presenta la muestra (ver anexo 5). Se

evidenciaron índices de ajuste globales de CMIN/gl .652, siendo la estimación máxima de un buen ajuste del modelo, < 3 ; en el RMR un .024, ubicándose dentro de los límites aceptables, $< .08$, al igual que el AGFI que obtuvo un .990, valor mayor a $\geq .95$. En cuanto a ajuste comparativo, el índice de NFI y RFI, alcanzaron valores de .986 y .984, respectivamente, superando la puntuación $\geq .95$, prueba de un buen ajuste (Pérez et al., 2013). Además, para el índice de ajuste parsimonioso de PRATIO y PNFI se muestran estimaciones de .889 y .877, correspondientemente, indicando un buen ajuste del modelo, puesto que es mayor a 0,67 (Escobedo et al., 2016).

Referente a las cargas factoriales, se evidencia que diecinueve de los veinte ítems muestran valores entre (.43 y .68), ubicándose $> .40$ (Worthington y Whittaker, 2006); no obstante, el ítem 01 presentó una estimación de .31, siendo menor a lo esperado. Al analizar la investigación realizada por Villegas et al. (2015), hallaron una homogeneidad de .086 para el mismo ítem, tomando la decisión de eliminarlo, por lo que sus cargas factoriales oscilaron entre .310 y .996. Esto puede deberse a diversas causas como: la posición del ítem inverso que se ubica al inicio del inventario, generando que los adolescentes marquen con valoraciones altas (Weijters, Baumgartner y Schillewaert, 2013); la redacción del ítem es de manera directa la cual ocasiona igualdad en las respuestas, dado que, no toman en cuenta el contenido del ítem al momento de responder (Van Sonderen, Sanderman y Coyneet, 2013), provocando respuestas involuntarias que desfavorecen al análisis de datos (Akman y Guven, 2015); además una posible presencia de deseabilidad social en los adolescentes, pues tienden a mostrar una falsa imagen de sí mismos (Edwards, 1957), debido a que su resolución se basa en la influencia de su entorno para ser aceptados (Fleming y Zizzo, 2011), es así que optan por una elección obligada (Brown, 2015).

Continuando con el análisis, se trabajó como segundo objetivo específico la validez convergente, tomando como punto de comparación el Inventario del Estrés académico (SISCO), utilizándose el coeficiente de correlación Rho de Spearman, con puntuaciones generales entre Estrés académico y Ansiedad ante Exámenes de .57, encontrándose ello entre el rango de .40 a .70 (Luján-Tangarife y Cardona-Arias, 2015), lo cual indica convergencia entre ambos inventarios.

En cuanto al análisis del estrés académico a un nivel general con las dimensiones de ansiedad ante exámenes; se obtuvo un .53 tanto para preocupación y emocionalidad. Es así que, a pesar que la ansiedad ante exámenes y estrés académico son constructos diferentes ambos presentan similitudes, dado que se caracterizan por aparecer ante alguna situación considerada por el individuo como alarmante, viéndose afectado tanto el nivel emocional y cognitivo, puesto que, según lo planteado por Sanrock (2002), la ansiedad en diversas circunstancias deriva del estrés, siendo un sentimiento espontáneo y con un alto agrado de desaprobación por el temor y aprehensión que ocasiona.

Además de ello, Newcomer (1993) afirma que los elevados niveles de estrés y ansiedad desfavorecen en la enseñanza-aprendizaje, reduciendo los procesos mentales y afectando el rendimiento académico. Así mismo, el alumno que se encuentra ansioso ante el proceso de la información no puede realizar ni ordenar satisfactoriamente los contenidos de sus cursos y suele ser poco tolerante para adaptarse a los procesos de aprendizaje. El estrés y la ansiedad, por su naturaleza, dependen de la concepción o idea de cada estudiante ante las demandas cognitivas de acuerdo a su capacidad de comprensión y control.

Aparte de ello, se realizó el análisis de varianza explicada con el mismo instrumento, teniendo estimaciones de .54 ubicándose dentro de lo esperado $>.50$ para emocionalidad y en preocupación un .49, próximo a .50 (Hair et al., 2010), comprobando más del 50% de la variabilidad del constructo (ver anexo 06).

Como último objetivo específico trazado, se estimó la confiabilidad por consistencia interna, utilizando el coeficiente omega con un IC de 95%, observándose a nivel general un .90 y entre las dimensiones puntuaciones de .78 para preocupación y .82, para emocionalidad, encontrándose confiabilidad aceptable. Asimismo, ello es respaldado por el estudio de Díaz (2017), quien halló .75 para dimensión de preocupación y para emocionalidad un .87, siendo valores mayores del .70 (Campo-Arias y Oviedo, 2008); así también, Lulimache (2018), aplicó el Coeficiente Omega de Mc Donald jerárquico obteniendo estimaciones de (.57 a .63); entre otros estudios, Villegas (2015) comprobó la consistencia interna del test mediante el Alfa de Cronbach ($\alpha = .95$).

Obteniéndose a raíz de ello precisión y consistencia para el inventario. Sin embargo, tal vez este resultado se diferencia a lo conseguido en el presente estudio, debido al empleo de una muestra heterogénea y pequeña, 120 universitarios entre edades de 16-24 años, pues según lo expuesto por Cattell (1978), una muestra significativa debe ser superior a 500, generando así que el valor de α incremente (Duhachek y Iacobucci, 2004). Aparte de ello, contribuye a una mejor estabilidad en las estimaciones, la examinación de la extensión de los ítems menores a 20, frecuentemente observado en el ámbito psicológico (Cortina, 1993).

A partir de los resultados obtenidos se brindará una mayor visión a los directivos y la plana docente para la prevención e intervención, puesto que favorecerá con la elaboración de los perfiles tanto a nivel individual como grupal, relevante para una mejor enseñanza – aprendizaje, puesto que la ansiedad ante exámenes según Rosario et al. (2008), es un comportamiento habitual en los adolescentes, debido a que están presionados por su entorno a obtener las mejores calificaciones. Además, los niveles de ansiedad ante las evaluaciones son elevados en alumnos mayores, pues la exigencia del contexto educativo va en aumento (Martínez, García e Inglés, 2013).

Por otro lado, se tuvo como limitación que, bajo un muestreo probabilístico, gran parte de la población estuvo comprendida entre las edades de 13 a 14 años, pertenecientes solo a la ciudad de Trujillo, por lo que futuros estudios deberían considerar muestras de diferente procedencia y muestreos que garanticen representatividad de todos los elementos de la población.

Es así que con la presente investigación se ha determinado las evidencias de validez y confiabilidad del instrumento en los adolescentes de Trujillo, brindándose una mejor medición del constructo de ansiedad ante exámenes, puesto que se logró resultados aceptables al examinar la estructura del Inventario.

V. CONCLUSIONES

- ✓ Se indagó la evidencia de validez por estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio, obteniéndose cargas factoriales entre el rango de .31 a .68, no obstante, un ítem alcanzó una estimación menor a lo esperado. Sus Índices de ajustes son aceptables a los valores esperados.
- ✓ Para la validez convergente se halló una correlación de .57 con la variable estrés académico, lo que indica fuerte relación.
- ✓ En confiabilidad se confirmó la consistencia del instrumento por medio del coeficiente omega, con unas puntuaciones aceptables de .90 a nivel general y entre las dimensiones de preocupación y emocionalidad, presento un (.78 y .82), correspondientemente.

VI. RECOMENDACIONES

- ✓ Se debe aplicar el instrumento en otras regiones del país, para la comparación de datos, teniendo en cuenta la misma población.
- ✓ Considerar el análisis del ítem 01, dado que es una premisa directa a los evaluados, ocasionando la confusión en sus respuestas.

REFERENCIAS

- Akman, O. y Guven, C. (2015). TPACK survey development study for social sciences teachers and teacher candidates. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1, 1-10. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/330713631_TPACK_Survey_Development_Study_for_Social_Sciences_Teachers_and_Teacher_Candidates
- Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. (2a ed.). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Aliaga, J., Ponce, C., Bernaola, E. y Pecho, J. (2001). Características psicométricas del inventario de autoevaluación de la ansiedad ante exámenes (IDASE). *Revista de Actualización Profesional*, 2(3), 11-30. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/320775162_Caracteristicas_Psicometricas_del_Inventario_de_Autoevaluacion_de_la_Ansiedad_ante_Examenes_IDASE
- Amoretti, T. (2017). *Ansiedad frente a exámenes y afrontamiento de estrés en adolescentes de un centro educativo de Villa el Salvador*. (Tesis de Pregrado), Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/364/1/AMORETTI%20TRUJILLO%20TALIA%20MARGARITA.pdf>
- Álvarez, J., Aguilar, J. y Segura, S. (2011). El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios. Propuesta de intervención. *Revista de Psicología*, 2, 55-63. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5988642.pdf>
- Arena Pública. (22 de Mayo de 2017). Alumnos estresados y ansiosos, un mal global que se acentúa en México. *Arena Pública*. Recuperado de: <https://www.arenapublica.com/articulo/2017/05/22/5773>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. (6ta ed.). Caracas: Episteme, C. A. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION
- Arias, J., Villasís, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: La población de estudio. Metodología de la investigación. *Revista de Alergia México*, 63 (2), 201-206. Recuperado de: <http://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/viewFile/181/273>

- Bazán, M. y Gonzáles, L. (2015). *Aplicación de un programa de cultura psicofísica y su influencia en las manifestaciones de ansiedad ante los exámenes, de los alumnos del 1er grado, nivel secundario, Trujillo, Periodo 2013-2014*. (Tesis de Pregrado). Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú. Recuperado de:
<http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/1631/TESIS%20BAZAN%20QUIPUSCOA-GONZALEZ%20MENDEZ%28FILEminimizer%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bauermeister, J. (1989). Estrés de evaluación y reacciones de ansiedad ante la situación de examen. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 7, 69-88.
- Bauermeister, J., Collazos, J. y Spielberger, C. (1983). *The construction and validation of the Spanish form of the Test Anxiety Inventory: Inventario de Autoevaluación sobre Exámenes (IDASE)*. Washintong: McGraw-Hill. Anxiety.
- Bouayed, J., Rammal, H. y Soulimani, R. (2009). Oxidative stress and anxiety: relationship and cellular pathways. *Oxidative Medicine and Cellular Longevity*, 2(2), 63-67. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/275024915_Oxidative_stress_and_anxiety
- Brown, A. (2015). Item response models for forced-choice questionnaires: A Common framework. *Psychometrika*, 81, 135-160. Recuperado de;
https://www.researchgate.net/publication/268815577_Item_Response_Models_for_Forced-Choice_Questionnaires_A_Common_Framework
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: La Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf>.
- Carrasco, D. (2009). *Metodología de la investigación científica*. Lima:San Marcos.
- Cattell, R. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York, NY: Plenum Press.
- Colegio de Psicólogos del Perú. (1999). *Código de ética del Colegio de Psicólogos: Actualidad Psicológica*. Recuperado de:
<http://www.angelfire.com/pe/actualidadpsi/archivo/etica.html>

- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 19(33), 229-245. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/302415291_Validez_y_confiabilidad_de_los_instrumentos_de_investigacion_para_la_recoleccion_de_datos
- Costello, A. y Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/209835856_Best_Practices_in_Exploratory_Factor_Analysis_Four_Recommendations_for_Getting_the_Most_From_Your_Analysis
- Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha? an examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/2e9a/ccd64f810f9ae12ab35d905e43ecea35b85a.pdf>
- D'Arcy, L. (2013). Ansiedad ante los exámenes. *The Nemours Foundation*. Recuperado de: http://kidshealth.org/PageManager.jsp?dn=KidsHealth&lic=1&ps=207&cat_id=20277&article_set=43740
- Detrinidad, E. (2016). *Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio aplicado al modelo de secularización propuesto por Inglehart-Norris. Periodo 2010-2014*. (Tesis de Magíster), Universidad de Granada, España, Granada. Recuperado de: http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201516/tfm1516/detrinidad_barquero_tfm/
- Díaz, S. (2017). *Propiedades psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) en estudiantes preuniversitarios de Trujillo*. (Tesis de Pregrado), Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/664/diaz_fs.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Duhachek, A. y Iacobucci, D. (2004). Alpha's standard error (ASE): An accurate and precise confidence interval estimate. *Journal of Applied Psychology*, 89, 792-808. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/8210099_Alpha's_Standard_Error_ASE_An_Accurate_and_Precise_Confidence_Interval_Estimate

Edwards, A. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. US: Dryden Press.

Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V. y Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados. *Ciencia y Trabajo*, 18(55), 1-19. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/303846119_Modelos_de_ecuaciones_estructurales_Caracteristicas_fases_construccion_aplicacion_y_resultados

Ferrando, P. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31, 18-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>

Ferrando, P., Varea, D. y Lorenzo, U. (1999). Evaluación psicométrica del cuestionario de ansiedad y rendimiento (CAR) en una muestra de escolares. *Psicothema*, 11, 225-236. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=244>

Fleming, P. y Zizzo, D. (2011). Social desirability, approval and public good contribution. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 258-262. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/228281673_Social_Desirability_Approval_and_Public_Good_Contribution

Fuentes, S. (2015). ¿Cómo se desarrolla un protocolo?. *Revista de Othotips*, 11(2), 79-83. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/orthotips/ot-2015/ot152e.pdf>

Furlan, L., Ferrero, M. 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/pdf/3334/333432764005.pdf>

Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S. y Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 5 (12), 117-124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80111899009>

- Gerbing, D. y Anderson J. (1988). An update paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, 25 (2), pp. 186-192. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002224378802500207>
- González, N., Abad, J. y Lévy, J. (2006). *Normalidad y otros supuestos en análisis de covarianzas*. España: La Coruña.
- Gutiérrez, P. (19 de Abril de 2017). La mitad del alumnado de ESO siente Ansiedad ante los exámenes. El diario de la Educación. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/04/19/la-mitad-del-alumnado-siente-ansiedad-ante-los-examenes/>
- Hair, J., Balbin, W. y Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. US: Pearson Prentice Hall.
- Hernández, J., Pozo, C. y Polo, A. (1994). *Ansiedad ante los exámenes: Un programa para su afrontamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a ed.). México: McGraw-Hill. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wpcontent/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Liebert, R. y Morris, L. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975–978.
- López, O. (2017). *Propiedades psicométricas del inventario SISCO del estrés académico en estudiantes del distrito de La Esperanza*. (Tesis de Pregrado), Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú. Recuperado de: http://181.224.246.201/bitstream/handle/UCV/683/lopez_so.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. España: Universidad autónoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf
- Luján-Tangarife, J. y Cardona-Arias, J. (2015). Construcción y validación de escalas de medición en salud: revisión de propiedades psicométricas. *Revista de Medicina*, 11(3), 1-10. Recuperado de: <http://www.archivosdemedicina.com/medicina-de-familia/construccion-y-validacion-de-escalas-de-medicin-en-salud-revisin-de-propiedades-psicomtricas.pdf>

- Lulimache, E. (2018). *Propiedades Psicométricas del Inventario de Autoevaluación de Ansiedad frente a exámenes Idase en los estudiantes de La Esperanza*. (Tesis de Pregrado), Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú. Recuperado de:
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/24449/lulimache_me.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mardia, K. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530. Recuperado de:
<https://academic.oup.com/biomet/articleabstract/57/3/519/253220?redirectedFrom=fulltext>
- Martínez, M., García, J. e Inglés, C. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *Revista International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13, 47-64. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56025664004>
- Martínez, R. y Rojas, L. (2018). Ansiedad frente a exámenes en adolescentes: Cuando el estilo de socialización parental es un factor relacionado. *Revista casus*, 3, 40-48. Recuperado de:
<http://casus.ucss.edu.pe/index.php/casus/article/view/69/53>
- McDonald, R. (1999). *Test theory: A unified treatment*. US: L. Erlbaum Associates.
- Miralles, F. y Cima, A. (2011). *Escuela y psicopatología*. Madrid: CEU. Recuperado de:
https://books.google.com.pe/books?id=_S1UEzce_6QC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for renaming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770318>
- Newcomer, P. (1993). *Cómo enseñar a los niños perturbados*. México: FCE.
- Onyeizogbo, E. (2010). Self-Efficacy, Gender and Trait Anxiety as Moderators of Test Anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (20), 299-312. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121995014.pdf>

- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Sampling Techniques on a Population Study. *Int. J. Morphol.*, 35, 227-232. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pérez, E., Medrano, L. y Sánchez, J. (2013). El Path Analysis: Conceptos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias de comportamiento*, 5, 22 - 56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3334/333427385008.pdf>
- Posada, G. (2016). *Elementos básicos de estadística descriptiva para el análisis de datos*. Colombia: Funlam. Recuperado de: http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/120_Ebook-elementos_basicos.pdf
- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del psicólogo*, 31, 67-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/778/77812441007/>
- R Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. Recuperado de: <https://www.gbif.org/tool/81287/r-a-language-and-environment-for-statistical-computing>
- Redolar, D. (2015). *El estrés*. Barcelona: UOC.
- Rosario, P., Núñez, J., Salgado, A., González, J., Valle, A., Joly, C. y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: Relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20 (4), 563-570. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3523>
- Sánchez, A., Solanilla, L., Clavijo, J. y Zambrano, A. (2010). Afijación óptima de tamaños de muestra en muestreo aleatorio estratificado vía programación matemática. *Revista de comunicaciones en estadística*, 3, 7-10. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299361118_Afijacion_optima_de_tamanos_de_muestra_en_muestreo_aleatorio_estratificado_via_programacion_matematica
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en investigación científica*. Perú: Visión Universitaria.
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos de investigación científica, tecnológica y humanística*. Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill.
- Spielberger, C. (1980). *Tensión y Ansiedad*. México: Harla.

- Spielberger, C., Antón, W. y Bedell, J. (1976). *The nature and treatment of test anxiety*. New York: LEA/Wiley.
- Spielberger, C. y Vagg, P. (1995). *Test anxiety: A transactional process model*. Washington.
- Suárez, A. (2015). La estadística en la validación de escalas, una visión práctica para su construcción o su adaptación. *Revista I3+*, 2(2), 46 – 61. Recuperado de: <http://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/reiv3/article/view/111/109>
- Torres, V. y Chávez, A. (2013). Ansiedad. *Revista de Actualización Clínica*, 35, 1788-1792. Recuperado de: http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S23043768201300080001&script=sci_arttext
- Valero. L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223–231. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/43550369_Evaluacion_de_ansiedad_ante_examenes_Datos_de_aplicacion_y_fiabilidad_de_un_cuestionario_CAEX
- Van Sonderen, E., Sanderman, R. y Coyne, J. (2013). Ineffectiveness of reverse wording of questionnaire items: Let's learn from cows in the rain. *Plos One*, 8(7), e68967. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/255737076_Ineffectiveness_of_Reverse_Wording_of_Questionnaire_Items_Let's_Learn_from_Cows_in_the_Rain
- Ventura, J. y Caycho, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, 625-627. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Villegas, G., Domínguez, S., Sotelo, L. y Sotelo, N. (2015). Propiedades psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE) en universitarios de Lima. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 3, 15-21. Recuperado de: http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/Pdfs/A2_Propiedades_psicometricas_de_Inventario_de_Autoevaluacion.pdf
- Yanes, J. (2008). *El control del estrés y el mecanismo del miedo*. Madrid: Edaf.

- Weijters, B., Baumgartner, H. y Schillewaert, N. (2013). Reverse item bias: An integrative model. *Psychological Methods*, 18, 320-334. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/236640822_Reversed_Item_Bias_An_Integrative_Model
- Worthington, R. y Whittaker, T. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806-838. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/247737040_Scale_Development_Research

ANEXOS

IDASE

Edad: _____ Sexo: _____ Grado y Sección: _____

Fecha: _____

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

CN= Casi nunca AV= Algunas veces F= Frecuentemente CS= Casi siempre

		CN	AV	F	CS
1	Me siento confiado y tranquilo mientras contesto los exámenes.				
2	Mientras contesto los exámenes finales me siento inquieto y perturbado.				
3	El pensar en la calificación que pueda obtener en un curso interfiere con mi trabajo en los exámenes.				
4	Me paraliza el miedo en los exámenes finales.				
5	Durante los exámenes pienso si alguna vez podré terminar mis estudios.				
6	Mientras más me esfuerzo en un examen, más me confundo.				
7	El pensar que puede salir mal, interfiere con mi concentración en los exámenes.				
8	Me siento muy agitado mientras contesto un examen importante.				
9	Aun estando preparado para un examen me siento angustiado por el mismo.				
10	Empiezo a sentirme muy inquieto justo antes de recibir el resultado de un examen.				
11	Durante los exámenes siento mucha tensión.				
12	Quisiera que los exámenes no me afectaran tanto.				
13	Durante los exámenes importantes me pongo tan tenso que siento malestar en mi estómago.				
14	Me parece que estoy en contra de mí mismo cuando contesto los exámenes.				
15	Me coge fuerte el pánico cuando rindo un examen importante.				
16	Si fuera un examen importante, me preocuparía muchísimo antes de hacerlo.				
17	Durante los exámenes pienso en las consecuencias que tendría al fracasar.				
18	Siento que el corazón me late muy rápidamente durante los exámenes muy importantes.				
19	Tan pronto como terminó un examen, trato de no preocuparme más en él, pero no puedo.				
20	Durante el examen de un curso me pongo tan nervioso que se me olvida datos que estoy seguro que sé.				

INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO (ADAPTADO)

Edad: _____ Sexo: _____ Grado y Sección: _____

Fecha: _____

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Sí

No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “sí”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3.- DIMENSIÓN ESTRESORES

En el siguiente cuadro señala con una X con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
3.1. La competencia con los compañeros del grupo					
3.2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
3.3. La personalidad y el carácter del profesor					
3.4. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
3.5. El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
3.6. No entender los temas que se abordan en la clase					
3.7. Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
3.8. Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

4.- DIMENSIÓN SÍNTOMAS

En el siguiente cuadro señala con una X con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

Síntomas o Reacciones físicas					
	Nunca	Rara Vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.1. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
4.2. Fatiga crónica (cansancio permanente)					
4.3. Dolores de cabeza o migrañas					

4.4. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
4.5. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
4.6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Síntomas o reacciones psicológicas					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.7. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
4.8. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
4.9. Ansiedad, angustia o desesperación.					
4.10. Problemas de concentración					
4.11. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Síntomas o reacciones comportamentales					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.12. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
4.13. Aislamiento de los demás					
4.14. Desgano para realizar las labores escolares					
4.15. Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otra _____ (Especifique)					

5.- DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

En el siguiente cuadro señala con una X con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
5.1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
5.2. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
5.3. Elogios a sí mismo					
5.4. La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
5.5. Búsqueda de información sobre la situación					
5.6. Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).					
Otra _____ (Especifique)					

FICHA DE TAMIZAJE

Edad: _____ Sexo: _____ Grado y Sección: _____

Procedencia: _____ Fecha: _____

Lee atentamente y contesta las respuestas marcando con una X.

1. ¿Actualmente recibe algún tratamiento para controlar su estado anímico?

- a) Si
- b) No

¿Qué tipo de tratamiento? Especifique.....

2. ¿Consume algún medicamento para controlar su estado de ánimo?

- a) Si
- b) No

¿Qué tipo de medicamento?.....

3. ¿Desde hace cuánto tiempo?

- a) Hace 15 días
- b) Hace un mes

Especifique el tiempo.....

Carta de Testigo Informado

Por medio del presente documento:

Yo.....docente en turno del curso a horas en la Institución Educativa soy testigo que las investigadoras Castrejón Matute, Leiddy Karina con N° de DNI 70586277 y Layza Alvarado, Judith Analy con N° de DNI 71092182, alumnas del último ciclo de la escuela académico profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, han brindado a los estudiantes que tengo a mi cargo la información pertinente sobre su investigación, tomando en cuenta las normativas éticas para la realización de su tesis titulada “Evidencias de validez y confiabilidad del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes en adolescentes de Trujillo”

Tomando en consideración que se me ha sido explicado acerca de la finalidad de la evaluación, así como la confidencialidad y su uso sólo con fines académicos; razón por la cual decido participar como testigo de su realización.

Trujillo,..... de..... del 2019

DOCENTE

.....
Layza Alvarado, Judith Analy

DNI: 71092182 CELULAR: 943056592 CORREO: jlayzaa_1@outlook.com

Castrejon Matute, Leiddy Karina

DNI 70586277 CELULAR: 945913663 CORREO: leydi_144@hotmail.com

Tabla

Coefficientes de asimetría y curtosis del Inventario de la Ansiedad ante exámenes en adolescentes de Trujillo

Ítem			Media	DE	Z _{As}	Z _{Cs}	K ²
Ítem01			2,53	0,66	-3,5	-1,1	13,44
Ítem02			2,05	0,81	8,45	1,34	73,19
Ítem03			2,09	0,89	6,66	-2,66	51,4
Ítem04			1,59	0,82	16,78	6,77	327,44
Ítem05			1,80	0,90	11,61	-0,11	134,78
Ítem06			1,69	0,82	14,22	4,84	225,69
Ítem07			2,00	0,83	7,76	-0,44	60,39
Ítem08			1,66	0,80	13,64	3,64	199,24
Ítem09			2,03	0,84	7,48	-0,81	56,58
Ítem10			2,48	0,91	1,85	-4,99	28,38
Ítem11			1,99	0,84	9,36	0,99	88,65
Ítem12	2,34	1,08	3,03		-7,76		69,35
Ítem13	1,45	0,79	23,36		17,52		852,88
Ítem14	1,51	0,68	16,41		10,39		377,27
Ítem15	1,55	0,79	17,51		7,77		366,98
Ítem16	2,57	0,93	1,12		-5,65		33,2
Ítem17	2,24	0,93	5,03		-4,25		43,41
Ítem18	1,65	0,86	15,71		4,66		268,61
Ítem19	2,00	0,89	7,32		-2,88		61,93
Ítem20	2,15	0,88	5,88		-2,76		42,25
Curtosis multivariante				69,54		36,31	
							**p=,000

Nota: DE: Desviación estándar; As: Coeficiente de asimetría; Z_{As}: Valor Z de la distribución normal asociado a As; Cs: Coeficiente de curtosis; Z_{Cs}: Valor Z de la distribución normal asociado a C; K²: Estadístico para contraste de normalidad

En la Tabla, se observa la normalidad de datos mediante los coeficientes de asimetría y curtosis, mostrando una puntuación media que fluctúan entre 1.45 a 2.53 y una desviación estándar que oscila del .66 a 1.08. A la par se aprecia que catorce de los ítems no presentan distribución mesocúrtica ($|Z_{Cs}| > 1.96$), predominando la asimetría en las distribuciones de los ítems ($|Z_{As}| > 1.96$). De igual manera, se evidencia que las distribuciones de cada uno de los veinte ítems difieren de la distribución normal ($K^2 > 5.99$).

Tabla

Validez convergente del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes según el test de la varianza extraída en adolescentes de Trujillo

	Preocupación	Emocionalidad
Preocupación	,49	
Emocionalidad		,54

En la Tabla, se observa la varianza extraída del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes, con un estimador próximo a .50, para la dimensión de preocupación. Sin embargo, en emocionalidad muestra un valor de .54, superando el .50, puntaje adecuado.



**AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS
EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV**

Código : F08-PP-PR-02.02
Versión : 10
Fecha : 10-06-2019
Página : 1 de 1

Yo Judith Cataly Layza Alvarado, identificado con DNI N° 71092182, egresado de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, autorizo (X) , No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Evidencias de validez y confiabilidad del Inventario de Autoevaluación de la ansiedad ante exámenes en adolescentes de Trujillo"; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

Judith Layza
 FIRMA

DNI: 71092182

FECHA: 01 de Octubre del 2019.

 Revisó <u>[Firma]</u> Vicerrectorado de Investigación/ DEVAC. /Responsible del SGC	 Aprobó <u>[Firma]</u>	 Aprobó <u>[Firma]</u>
---	---	--

NOTA: Cualquier documento impreso diferente del original, y cualquier archivo electrónico que se encuentren fuera del Campus

Yo Leiddy Karina Castrejon Matote....., identificado con DNI N° 70586277,
 egresado de la Escuela Profesional de Psicología..... de la
 Universidad César Vallejo, autorizo (X) , No autorizo () la divulgación y
 comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado
 "Evidencias de Validez y Confiabledad del Inventaria de Autoevaluación de la Ansiedad ante exámenes
 en adolescentes de Trujillo..."; en el Repositorio Institucional de la UCV
 (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822,
 Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



 FIRMA

DNI:70586277

FECHA: 01 de octubre del 2019.

 Revisó <u>[Signature]</u> Vicerrectorado de Investigación/ DEVAC /Respo	  Aprobó <u>[Signature]</u> RECTORADO	 Aprobó <u>[Signature]</u> RECTORADO UCV PERU
--	--	---

NOTA: Cualquier documento impreso diferente del original, y cualquier archivo electrónico que se encuentren fuera del Campus Virtual Trilce serán considerados como COPIA NO CONTROLADA.