

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

**Ansiedad y motivación académica antes y después de la temporada
de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación
Educativa Adventista Central Este,
Lima, 2019**

Por:
Juanito Vilchez Julon

Asesor:
Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal

Lima, enero de 2020

Ansiedad y motivación académica antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Maestro en Educación
con Mención en Investigación y Docencia Universitaria

JURADO DE SUSTENTACIÓN



Dr. Jorge Platón Maquera Sosa
Presidente



Mg. Sara Esther Richard Pérez
Secretaria



Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal
Asesor



Mg. Gissel Artera Sandoval
Vocal

Lima, 13 de enero de 2020

ANEXO 07 - DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DE LA TESIS

Yo, **MG. DENIS FRANK CUNZA ARANZÁBAL**, identificado con DNI N° 41405882 docente en la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión;

DECLARO:

Que la tesis titulada: *Ansiedad y motivación académica antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019*; Para obtener el grado académico de Maestría en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, cuya tesis ha sido desarrollada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo, dejo constancia de que las opiniones y declaraciones registradas en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometen a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Ñaña (Lima), al 13 de enero 2020.



MG. DENIS FRANK CUNZA ARANZÁBAL

Asesor

Dedicatoria

A mi esposa Talita Gabriel Pérez por su amor, comprensión y apoyo incondicional.

A mis amados padres Ángel Vílchez Herrera y Adelina Julon Requejo por ayudarme y comprenderme; su forma de ser y amar que me inspiran cada día a ser mejor.

A mis hermanos José Ángel, Elisa, Jhunely y Yanela Vílchez Julon por sus palabras y por estar conmigo a pesar de la distancia, siempre desearon lo mejor para mí.

Agradecimiento

A mi Creador, por darme la vida cada día y sobre todo por darme la valentía y las capacidades para desarrollar el presente trabajo de investigación.

A mi esposa Talita Gabriel Pérez, por su apoyo en la recolección y registro de los datos, tenerla a mi lado, sin duda, es la mayor bendición dada por Dios.

Al Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal, amigo y asesor de la presente tesis, por sus asertivas orientaciones y su calidad humana.

A la Mg. Sara Esther Richard Pérez y a la Mg. Gissel Arteta Sandoval, por sus orientaciones y correcciones en el presente estudio.

Al Dr. Santos Príncipe, departamental de Educación de la AEACOP, a los directores Emil Napán Quiroz, Francisco Soplapuco y Adonia Carrillo, por las facilidades brindadas para la recolección de datos y validación de instrumentos en las instituciones que dirigen.

A la Mg. Vanesa A. Ayala Mariaca, departamental de Educación de la AEACE, por permitir realizar la investigación en las diferentes instituciones donde lidera.

A los directores Enoc Onofrio Varrillas, Maribel Campos, Zoila Riquez y Ruth Altez, por brindar las facilidades para la recolección de los datos.

A los estudiantes del colegio España, Canto Rey, Ñaña y Eduardo Forga, por participar voluntariamente en la investigación.

A los aplicadores Marllery Hinostrza Aguirre, Adela Martin Mathias, Gemina R. Arias Pacheco, Juvitza R. Arias Pacheco y Vivien Pariona Millán, por su apoyo en la recolección de los datos.

Tabla de contenido

Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Tabla de contenido.....	vi
Índice de tablas	ix
Resumen.....	x
Abstract	xi
Capítulo I.....	12
Planteamiento del problema.....	12
1. Identificación del problema	12
2. Objetivos	17
3. Justificación.....	17
4. Presuposición filosófica	19
Capítulo II.....	22
Marco teórico.....	22
1. Antecedentes de la investigación	22
2. Bases teóricas.....	36
3. Hipótesis.....	47
Capítulo III.....	48
Metodología de la investigación	48
1. Tipo de investigación.....	48
2. Diseño de la investigación.....	48
3. Población y muestra	48
4. Operacionalización de variables.....	60
5. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	64
6. Procesamiento y análisis de datos.	69
7. Aspectos éticos.	70
Capítulo IV.....	71
Resultados y Discusión	71
1. Análisis descriptivo de las variables en la muestra de estudio	71

2. Análisis de normalidad de las variables en estudio	71
3. Análisis inferencial para la prueba de hipótesis.....	72
4. Discusión.....	74
Capítulo V.....	78
Conclusiones y Recomendaciones	78
1. Conclusiones.....	78
2. Recomendaciones.....	79
Referencias	80
Anexos	92
Anexo 1: Análisis factorial exploratorio del Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes (CAEX)	93
Anexo 2: Análisis factorial exploratorio de la Escala de Motivación Académica	100
Anexo 2: Matriz instrumental de la variable independiente	104
Anexo 3 Matriz instrumental de las variables dependientes.....	104
Anexo 4: Matriz de consistencia.....	107
Anexo 5: Consentimiento informado de participación en proyecto de investigación	109
Anexo 6: Autorización del padre de familia	110
Anexo 7: Consentimiento informado	111
Anexo 8: Instrumentos de investigación.....	112
Anexo 9: Autorización para la aplicación de los instrumentos.....	117

Índice de tablas

Tabla 1. Tamaño de muestra en base a los estadísticos de la muestra piloto.....	50
Tabla 2. Distribución estratificada de la muestra.....	51
Tabla 3. Muestra final del estudio.....	52
Tabla 4. Operacionalización de la variable independiente: temporada de exámenes.....	60
Tabla 5. Operacionalización de la primera variable dependiente de la ansiedad ante los exámenes.....	60
Tabla 6. Operacionalización de la segunda variable dependiente de la motivación académica.....	62
Tabla 7. Confiabilidad de la Ansiedad ante los Exámenes y sus dimensiones.....	67
Tabla 8. Confiabilidad de las dimensiones de la escala de motivación académica.....	69
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de las variables en estudio.....	71
Tabla 10. Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) de las variables en estudio.....	72
Tabla 11. Prueba de diferencias de las variables en estudio, haciendo uso de la prueba no paramétrica de Wilcoxon complementada con la prueba t de Student: mediciones antes y después de la temporada de exámenes.....	73
Tabla 12. Descriptivos univariados de los ítems del Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes.....	93
Tabla 13. Análisis paralelo (PA) basado en análisis factorial de mínimo rango, de los ítems del Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes.....	94
Tabla 14. Estructura factorial del Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes CAEX de 50 ítems.....	96
Tabla 15. Estructura factorial del Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes CAEX de 47 ítems.....	98
Tabla 16. Descriptivos univariados de los ítems de la Escala de Motivación Académica.....	100
Tabla 17. Análisis paralelo (PA) basado en análisis factorial de mínimo rango, de los ítems de la Escala de Motivación Académica.....	101
Tabla 18. Estructura factorial de la Escala de Motivación Académica.....	102

Resumen

El presente estudio tuvo el propósito de determinar si existe diferencia entre la ansiedad y la motivación académica antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019. La investigación fue de enfoque cuantitativo, de tipo explicativo, de corte longitudinal y diseño no experimental; la población estuvo conformada por 470 estudiantes de ambos sexos de los cuales se seleccionó una muestra probabilística de 327 estudiantes del primer al quinto año de educación secundaria, con edades entre 11 y 17 años al momento del desarrollo del estudio. En relación con los instrumentos de recolección de datos, se aplicó el Cuestionario de Ansiedad ante Exámenes (CAEX) y la Escala de Motivación Académica (EMA), cuyas propiedades psicométricas fueron verificadas en el presente estudio a través de la realización de una prueba piloto a 304 participantes con características similares a las de la muestra final del estudio. Posteriormente, se realizó el análisis factorial confirmatorio y el de validez. Los resultados del análisis inferencial de la diferencia entre las puntuaciones de las pruebas y sus dimensiones, mostraron diferencia significativa entre el antes y después de las respuestas cognitivas y conductuales de preocupación ($p < 0.001$) lo que produciría una diferencia significativa también en las puntuaciones totales de ansiedad ante los exámenes ($p < 0.05$), mientras que no se determinó diferencia significativa entre las puntuaciones de las otras mediciones realizadas.

Palabras clave: Ansiedad ante exámenes, motivación académica, estudiantes de secundaria.

Abstract

The present study had the purpose of determining if there is a difference between anxiety and academic motivation before and after the exam season in high school students of the North Central Adventist Educational Association, Lima, 2019. The research was quantitative, explanatory type, of longitudinal cut and non-experimental design; The population consisted of 470 students of both sexes of whom a probabilistic sample of 327 students from the first to the fifth year of secondary education was selected, aged between 11 and 17 at the time of the study. In relation to the data collection instruments, the Examination Anxiety Questionnaire (CAEX) and the Academic Motivation Scale (EMA) were applied, whose psychometric properties were verified in the present study by conducting a pilot test at 304 participants with similar characteristics to those of the final study sample, subsequently confirming the factorial analysis and the corresponding validity analysis. The results of the inferential analysis of the difference between test scores and their dimensions, showed that there is a significant difference between before and after cognitive and behavioral responses of concern ($p < 0.001$) which would produce a significant difference also in the Total test anxiety scores ($p < 0.05$), while there is no significant difference between the scores of the other measurements performed.

Keywords: Test anxiety, academic motivation, high school students.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1. Identificación del problema

En el mundo actual se observa que los adolescentes sienten inseguridad, confusión y temor al rendir un examen, considerando los exámenes como pruebas escritas, trabajos monográficos y exposiciones orales (Guillén y Buela, 2015).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2000), el 50% de la población mundial se encuentra afectada por la ansiedad, y esto es una de las razones de las consultas clínicas en hospitales. Estas conductas han aumentado debido a factores culturales y ambientales como la falta de motivación, conflictos personales y la presión misma de los estudios.

Maturana y Vargas (2015) desarrollaron una investigación en Canadá con una población de 1091 estudiantes de secundaria donde observaron que el 58% experimentó ansiedad, 54% estrés y el 86% presentó estrés en el segundo semestre de estudios.

En México, el informe PISA (2017) indicó que el 48% entre hombres y mujeres de 15 años de edad sintió ansiedad en el examen, 67% lo experimentó cuando se preparaba, 60% de los estudiantes con bajo rendimiento tuvo ansiedad y el 82% refirió que se preocupaba por tener buenas calificaciones antes de rendir un examen.

La UNESCO (2016) desarrolló una investigación con estudiantes del tercer año y concluyó que el 60% tuvo bajo rendimiento, 36% mostró ansiedad y frustración en exámenes de matemática. Al respecto, López (2018) indicó que la ansiedad ante

exámenes se da ante la posibilidad de cometer un error y la sensación de desconfianza. En cambio para Valero (1999) esta problemática, desde la perspectiva del aprendizaje social, se da por el déficit de habilidades de estudio. En tanto, Castillo, Chacón y Díaz (2016) indicaron que los factores que interfieren en un examen surgen por estímulos externos como: cantidad de preguntas, tiempo, presión y cantidad de maestros. Por su parte, Rodríguez, Dolores y López (2014) mencionan que la ansiedad en pre-exámenes está relacionada con la intensidad y las reacciones psicósomáticas que presenta el sujeto.

Según la Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento CIE 10 (1994), la ansiedad generalizada es un estado persistente en el que el sujeto muestra demasiada preocupación, junto con sentimientos de nerviosismo que le es difícil manejar; el individuo suele mostrar conductas de impaciencia, agitación, sudoración, palpitaciones, mareos, tensión, aburrimiento o dificultad para mantener la concentración y conciliar el sueño. Los sujetos con ansiedad generalizada suelen mostrar conductas preocupantes por su rendimiento académico.

El Instituto Nacional de Salud Mental (2012) indicó, en su estudio a nivel nacional, que la prevalencia de la depresión y ansiedad en adolescentes en Lima sería de 8,6%, 5,7% en la Sierra, 4,7% en la Selva, 4,2% en las fronteras, 4,4% en la Costa, 12,08% en Huancayo, 46,4% en Pichanaki; mientras que en Juliaca 80% de estudiantes de secundaria presentaron síntomas de ansiedad con una tendencia moderada a alta (Rosas, 2016).

Flores (2017) realizó un estudio sobre la ansiedad ante exámenes en una población de 102 estudiantes en Lima Metropolitana. Obtuvo como resultado que el 25,49%

presentó baja ansiedad, 32.35%, ansiedad promedio y el 7.84% alta ansiedad. Por su parte, Menacho y Plasencia (2016) investigaron sobre la ansiedad en una población de 243 estudiantes y reportaron que el 50,9% tenía ansiedad y el 55,0% ansiedad marcada. En ese contexto, los desórdenes mentales más frecuentes en la población adolescente serían el episodio depresivo 7%, trastorno de ansiedad generalizada 3,0% y fobia social 2,9%. Respecto a los problemas de salud mental, las prevalencias anuales de pensamiento e intento suicidas fueron de 2,2% y de 0,4% en adultos y 6,1% y 1,9% en adolescentes (Instituto Nacional de Salud Mental, 2012).

De igual manera, el Ministerio de Salud del Perú sostuvo que los estudiantes enfrentan diversos problemas: el 3,7% tiene problemas de autoimagen, 32,9% conflictos con sus padres 18, 6% con sus enamorados, 7, 5% con sus amigos, 22, 2% con sus estudios, 8,4% separación de algún familiar, 9.8% separación con su enamorado, y el 19,3% presenta problemas económicos (MINSa, 2011).

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, para muchos estudiantes del mundo los exámenes pueden ser una pesadilla. Sin embargo, para otros que buscan alcanzar logros, los exámenes son una motivación e ilusión para llegar a la meta (UNICEF, 2016).

Ferreira (2017) investigó sobre la motivación académica: su relación con el estilo motivacional docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje realizado en una población de 851 estudiantes. Reportó que el 21.10% tuvo desmotivación para aprender y 33.90% no tuvo compromiso académico. Por su parte, Parrales y Solórzano (2014) investigaron sobre motivación y estrategias de aprendizaje en una población de 180 estudiantes y concluyeron que el 72% debe mejorar sus notas, 79% estuvo

desmotivado en sus cursos, 51% sentía nervios, 38% tenía inquietud, 54% presentó malestar y el 57% analizó las consecuencias de sus notas. En tanto, Navarro (2016) investigó sobre el rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca en una muestra de 129 estudiantes donde concluyó que la falta de motivación de los estudiantes es preocupante ya que muestran en las aulas apatía, pasividad y poca actitud para involucrarse en sus tareas académicas.

Fernandes y Alves (2012) realizaron una evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas en una muestra de 101 estudiantes. Concluyeron que la ansiedad de los estudiantes se explica por las motivaciones que direccionan sus conductas, es decir, la necesidad de reconocimiento social o de obtener notas altas predice cierto incremento en el nivel de ansiedad. Al respecto, Papalia (1994) consideró que la ansiedad ante los exámenes está asociado con el estrés y trabajos escolares, esto se refleja en la personalidad del sujeto. Alegre (2013) menciona que la ansiedad ante exámenes está asociada con la motivación porque afecta la energía, la actitud y los logros del estudiante llevándolo a desconcentrarse y actuar con preocupación y autocrítica. De acuerdo con esta perspectiva, se puede expresar que la motivación es el arte que guía y direcciona para superar adversidades académicas y alcanzar un objetivo.

En atención a la problemática expuesta, los estudiantes de los colegios de la Asociación Educativa Adventista Central Este no son ajenos a esta situación, ya que enfrentan diversos cambios como la rotación de profesores y conflictos en sus relaciones interpersonales. Asimismo, los estudiantes expresan que se sienten vigilados durante el desarrollo de sus exámenes, esto les causa temor, nervios y miedo

a equivocarse; en tanto, los profesores sostuvieron que los estudiantes revelan conductas de temor persistente cuando desarrollan un examen escrito a diferencia de las evaluaciones orales o expositivas.

1.2. Formulación del problema.

1.2.1. Problema general.

¿La ansiedad frente a los exámenes y la motivación académica son diferentes antes y después de la temporada de exámenes, en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019?

1.2.2. Problemas específicos.

¿Existe diferencia entre preocupación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019?

¿Existe diferencia entre la respuesta fisiológica-evitación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019?

¿Existe diferencia entre la ansiedad ante el tipo de examen antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019?

¿Existe diferencia entre la desmotivación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general.

Determinar si la ansiedad frente a los exámenes y la motivación académica son diferentes antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

2.2. Objetivos específicos.

Determinar si existe diferencia entre la preocupación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

Determinar si existe diferencia entre la respuesta fisiológica-evitación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

Determinar si existe diferencia frente a la ansiedad ante el tipo de examen antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

Determinar si existe diferencia entre la desmotivación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

3. Justificación

3.1. Social.

La ansiedad ante exámenes y la motivación académica son conductas que los estudiantes presentan durante el periodo de evaluaciones. La investigación buscó conocer las diferencias entre las dimensiones preocupación, respuesta fisiológica-

evitación, tipo de examen y la desmotivación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria. En virtud al reconocimiento de estas diferencias se desarrollaron seminarios de control de ansiedad, control de los estados emocionales y talleres motivacionales, que fueron de beneficio no solo para los estudiantes sino también para la sociedad, pues en ella repercuten sus acciones.

3.2. Teórica.

Esta investigación pretendió mostrar aportes teóricos sobre la problemática y las variables de estudio. Esto para contrastar la ansiedad con los modelos teóricos de Freud, Skinner, Bandura, Watson, Aarón Beck, Albert Ellis y principalmente Peter Lang. En tanto que la motivación académica, se contrastaron con las teorías de Kurt Lewin, Robert Vallerand. Finalmente, el argumento del estudio, fue contrastado con lo propuesto por Ryan y Decy; de este modo, se favoreció la mejor comprensión de las variables de estudio.

3.3. Metodológica.

El estudio desarrolló un procedimiento riguroso que contó con estrategias y técnicas que permitieron lograr los objetivos propuestos. Se analizó los efectos de un evento propio de la vida estudiantil (temporada de exámenes) como variable independiente, sobre variables personales de los estudiantes (ansiedad ante los exámenes y motivación académica) que actuaron como variables dependientes. Se usó una metodología basada en la diferencia de mediciones antes y después de la temporada de exámenes. Asimismo, se realizó un muestreo probabilístico aleatorio estratificado que estimó el tamaño de la muestra, para ello se usaron los datos de varianza obtenidos de una prueba piloto realizada a cada una de las variables en estudio. La

muestra piloto sirvió también para demostrar la validez de constructo de las pruebas utilizadas, haciendo uso del análisis factorial exploratorio. Según lo explicado, los instrumentos para evaluar las variables ansiedad ante los exámenes y motivación académica son válidos y confiables.

4. Presuposición filosófica

4.1. Presuposición filosófica de la ansiedad.

La Biblia dice que la tristeza en el ser humano lo abate; más la buena palabra lo alegra (Proverbios 12:25). Ofrece también una respuesta: Venid todos los que están cansados, fatigados y en mí hallaran descanso para todo su ser (Mateo 12: 28,29).

Dios invita al ser humano a ir a Él para obtener una verdadera paz, pero muchas veces el ser humano prefiere caminar solo. En consecuencia, experimenta sentimientos de temor y miedo frente a situaciones como tormentas, terremotos, fantasmas, la altura, arañas, ruidos etc., en el caso de los niños. Los adolescentes también pasan por situaciones amenazantes dentro de su etapa escolar, por ejemplo: el temor a los exámenes y miedo a ser abandonados por sus amigos.

En base a lo anterior, White (1989) afirma que solo el amor del Señor Jesús puede generar salud para toda las partes vitales de nuestro ser, produciendo fuerza y energía y librando a todo ser humano de ansiedad, preocupación, conflicto y culpa. White (2007) también sostiene que no son las actividades laborales las que afectan, sino la constante preocupación, y la única manera de sostenerlos es a través de Cristo, en Él ningún problema o petición escaparán sin que Dios los escuche. Él “cura a los dolidos de corazón y venda sus heridas” (Salmos 147:3).

Partiendo de lo anterior, se debe confiar en el Creador porque solo la fe es el

remedio que alivia la ansiedad. Todos buscamos la felicidad, pero lo hacemos como queremos más no como Dios lo desea. El Señor invita a creer en Él y seguirle para lograr la verdadera felicidad. En este contexto, 1 Juan 4:18 afirma que en “el amor que se tiene por Dios no hay ningún temor, sino que este amor desecha todo miedo”. El texto bíblico anterior permite mostrar que muchos personajes de la biblia experimentaron ansiedad, angustia, temor, pruebas, miedo y depresión como Eli, Job, Daniel y Gedeón. Sin embargo, la mayor muestra de este estado se registra en (Marcos 15: 2 al 44) donde se narra desde el arresto de Jesús hasta su crucifixión. Es necesario precisar que en la hora novena Jesús sentía que había sido abandonado por Dios y expresó: Dios mío, Dios mío, ¿por qué me has desamparado?, después de estas palabras Jesús murió. Un hombre que estaba cerca dijo así: verdaderamente este hombre era el Hijo de Dios. Como se expresa líneas arriba, Jesús vivió, sufrió y murió para redimirnos.

4.2. Presuposición filosófica de la motivación.

El Señor alivia y calma mi alma; me dirige por caminos de justicia por amor de su nombre porque, aunque ande por lugares de sombra no tendré temor porque él siempre me acompañará y me dará paz consuelo y aliento (Salmos 23:3,4).

White (2007) afirma que los actos revelan los principios de la motivación y que cada acción se obtiene mediante el valor que lo motiva, y estos deben ser puros y abnegados, de carácter equilibrado y deben responder a los planes de Dios más no a los deseos individuales. Al respecto, la Biblia revela una escena conflictiva entre David y Goliat en la que los filisteos prepararon su ejército para enfrentarse al pueblo de Dios en Judá. Sin embargo, el líder de Israel y su ejército planificaron reunirse en la ciudad

de Ela. Como vemos, ambos ejércitos se encontraban en extremos diferentes. Un hombre llamado Goliat, del ejército de los filisteos, desafiaba a los israelitas pidiendo que enviaran un hombre para que luchara contra él. Esta amenaza se repitió por 40 días consecutivos generando en el ejército contrario temor y miedo. Un día, David se levantó muy temprano y se dirigió al lugar donde se encontraba el ejército de Israel y observó que ambos ejércitos se encontraban en posición de lucha, preguntó por el bienestar de su familia y comunicó al ejército que él iría y pelearía contra ese filisteo, y así sucedió. Ya en el campo de batalla, Goliat se burló a carcajadas de David diciendo: “¿soy yo un perro que vienes con palos?”, David respondió tú vienes a mí con espada, lanza y jabalina, pero yo vengo a ti en el nombre de Jehová el Dios de Israel. Mientras ambos se acercaban a la línea de combate, David, mirando al filisteo, cogió una piedra y la lanzó a la frente de Goliat.

White (1993) menciona que David confiaba en su Creador y por eso se sentía seguro, estaba convencido que iba a vencer porque puso a Dios en sus planes, en sus caminos, considero que estando a la diestra del Señor no resbalaría. White (2004) señala que Goliat confiaba en su armadura, mientras David en su humildad y celo por Dios y su pueblo; por eso, dejó su armadura real puesta por Saúl porque había probado a Dios, confiado en Él y obtenido victorias especiales.

Capítulo II

Marco teórico

1. Antecedentes de la investigación

1.1. Investigaciones internacionales.

En Taiwán, Ting, Yang y Lan (2016) desarrollaron un estudio con el objetivo de examinar la relación entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento en el aprendizaje en estudiantes taiwaneses del nivel secundario. La investigación fue de enfoque cuantitativo, se utilizó un muestreo aleatorio estratificado, los participantes tenían una edad de 15 años y comprendían 995 niños y 936 niñas provenientes de 37 escuelas secundarias. Para la recolección de los datos utilizaron la escala de estrés de examen de Sung y Chao, y la prueba de ansiedad respectiva con sus dimensiones de ansiedad ante los exámenes: respuestas de ansiedad (10 ítems), respuestas cognitivas y de comportamiento (8 ítems), y expectativas sociales y comparaciones sociales percibidas (9 ítem), con respuestas de tipo Likert y alternativas de respuestas desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. El análisis de los puntajes de ansiedad ante los exámenes y los puntajes estandarizados del examen de ingreso de los estudiantes taiwaneses revelaron un coeficiente general de 0.18 para la correlación entre ansiedad y logro. Los estudiantes en el grupo de bajo rendimiento (es decir, clasificados del percentil 1 al percentil 50, PR1–50) exhibieron una correlación positiva entre la ansiedad y el rendimiento ($r = 0.22$), siendo consistente con el modelo de mejora motivacional, mientras que los estudiantes en el grupo de mayor rendimiento (PR51–99) exhibió una correlación negativa ($r = -0.16$), que

corresponde al modelo de interferencia cognitiva. El estudio también encontró que las niñas experimentan una mayor ansiedad ante los exámenes que los niños, las correlaciones entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento son las mismas entre los niños y las niñas. Debido a que tanto la mejora motivacional como los modelos de interferencia cognitiva no pudieron explicar completamente los resultados, los autores propusieron un modelo de "estrés de incertidumbre" para explicar la forma de U invertida de la ansiedad para los estudiantes.

En Estados Unidos, Fergus y Limbers (2019) realizaron una investigación con la finalidad de examinar si la entrega de formato grupal del componente de técnica de entrenamiento de atención de la terapia metacognitiva reduce la ansiedad de la prueba en estudiantes de secundaria. La investigación fue de enfoque cuantitativo experimental, la muestra estuvo conformado por 73 participantes asignados a un grupo de intervención en función del período en que se reunían para sus clases de salud y facilitar así la finalización del estudio en formato grupal y asegurar un número similar de participantes en cada grupo. Los estudiantes en los períodos 1, 2 y 4 recibieron la técnica de entrenamiento cognitivo con todos los demás estudiantes en el período respectivo, con tamaños de grupos que van de 8 a 16 estudiantes. Los resultados indicaron que los estudiantes que recibieron la técnica de entrenamiento de control sintieron menor ansiedad en la prueba posterior a la intervención que el control cuando mantuvieron creencias metacognitivas de referencia más fuertes sobre la preocupación. Estos patrones de hallazgos mantenidos en el seguimiento examinan la dimensión preocupación de la ansiedad ante los exámenes. Se concluye que la técnica de entrenamiento de control puede ser una intervención de ansiedad de prueba viable

para estudiantes con creencias metacognitivas elevadas sobre la preocupación.

En Alemania, Lotz y Sparfeldt (2017) desarrollaron una investigación para analizar si la ansiedad ante los exámenes aumenta a medida que se acerca la época de exámenes y registrar la ansiedad de estado de los estudiantes durante un semestre académico. La metodología fue cuantitativa de tipo comparativa correlacional, la población estuvo conformada por 192 estudiantes, los datos fueron recolectados en cuatro periodos (T1: comienzo del semestre; T2: mitad del semestre, refiriéndose a un examen simulado sin marcar; T3: última semana del semestre; T4: antes de tomar el examen), a través del cuestionario de ansiedad estado (referidas al examen final) y evaluación en línea. Durante la semana de la conferencia los estudiantes eligieron desarrollar con dos meses de diferencia. Los resultados indicaron que la ansiedad por la prueba de estado aumenta a medida que se acerca los exámenes en los estudiantes universitarios; el ANOVA mixto 2 fecha de examen temprano versus fecha tardía por cuatro puntos de medición tiempo uno y tiempo dos reveló un efecto principal significativo de la fecha del examen, lo que indica una mayor ansiedad para los estudiantes que eligen el examen temprano, mientras tanto, los estudiantes de tiempo 3 y 4 indicaron un aumento general de ansiedad antes del examen y una disminución en el examen simulado.

En Estados Unidos, Clark, Crandall y Robinson (2018) investigaron cómo los incentivos y la ansiedad ante los exámenes pueden moderar el efecto de la recuperación en el aprendizaje. La metodología aplicada fue de enfoque cuantitativo experimental, la población estuvo representada por 61 participantes universitarios, el 62% fueron mujeres, con edades entre 18 y 34 años en una Universidad pública en el

suroeste de Estados Unidos. Se utilizó un diseño mixto 2×2 , con incentivo como un factor entre sujetos y el método de estudio como un factor dentro de los sujetos. La muestra fue seleccionada en base al análisis planificado de una regresión múltiple jerárquica con tres predictores, requiriendo al menos 15 participantes por variable independiente. Los resultados a través del análisis de ANOVA mixto con el incentivo como variable entre sujetos y los puntajes de la prueba final asociada con los métodos de estudio respectivos como una variable de medidas repetidas revelaron que los pares de palabras estudiados a través de la recuperación se recordaron más que los pares de palabras que se volvieron a estudiar, $F(1, 59) = 7.05$, $MSE = 3.7$, $p < 0.05$, $\eta^2 = 0.11$. No hubo interacción entre el incentivo y el método de estudio, $F(1, 59) = 1.38$, $MSE = 3.7$, $p > 0.2$, $\eta^2 = 0.02$. Para describir los resultados relacionados con la ansiedad ante los exámenes y pruebas individuales, las puntuaciones de efecto se calcularon restando el número de respuestas correctas obtenidas de la relectura del número de respuestas correctas obtenidas utilizando la recuperación como método de estudio.

En Turquía, Gürses et al. (2010) realizaron una investigación con la finalidad de determinar las causas y los niveles de ansiedad ante los exámenes en estudiantes de secundaria. El enfoque de la investigación fue mixto, se aplicó la escala de ansiedad prueba y entrevistas semiestructuradas a 50 estudiantes de ambos sexos. La muestra estuvo representada por 698 estudiantes de secundaria de escuelas públicas en el centro de la ciudad de Erzurum, en Turquía, en el segundo semestre académico del año académico 2009 y 2010. Los resultados de la investigación revelaron que el 58% de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, dijeron que las expectativas de sus

padres no tienen ningún efecto negativo sobre la ansiedad ante los exámenes; otros expresaron sentir ansiedad y depresión por estas expectativas, el 77% de las mujeres y el 67% de los estudiantes varones mencionaron que sus actividades sociales se veían afectadas por los exámenes, el 42% considera que los individuos exitosos son fuente de ansiedad, el 58% de los varones y el 12% de las mujeres enfatizaron sentirse estresados a sí mismos ante el tipo y horarios de los exámenes, el 54% de las mujeres y el 42% de los varones sostuvieron tener problemas de sueño en los exámenes. El estudio concluye que los estudiantes que tienen ansiedad de prueba afectan negativamente el rendimiento y hacen que olviden lo que saben, en cambio los estudiantes deprimidos alrededor del momento del examen viven varios problemas de salud y, por lo tanto, la pérdida de concentración disminuye el éxito del examen.

En Argentina, Diociaiuti (2015) realizó una investigación con el objetivo de describir el nivel y la frecuencia de aparición de las manifestaciones de la ansiedad ante situaciones de exámenes en estudiantes del primer año de psicología de la Universidad Abierta Interamericana, sede regional Rosario, en el momento previo a un examen final. Se empleó un estudio no experimental, transversal, descriptivo, la metodología fue de enfoque cuantitativo, la muestra utilizada fue por conveniencia y estuvo representada por 30 sujetos de ambos sexos y diferentes edades; los instrumentos empleados fueron el Inventario Alemán de ansiedad frente a exámenes (GTAI-AR) adaptado en Argentina. Los resultados finales permiten apreciar la presencia de ansiedad ante exámenes alto en un porcentaje de 36,67% de los participantes, siendo la preocupación la dimensión más influyente, es decir, la que activa al sujeto a prevenir consecuencias futuras.

En España, Muñoz y León (1990) realizaron una investigación con la finalidad de explorar las relaciones entre los exámenes universitarios y el estado de salud general de los estudiantes de la Universidad de Sevilla. La metodología fue de enfoque cuantitativo, muestreo intencional, diseño cuasi experimental intragrupo de tipo prospectivo, la muestra estuvo representada por 113 estudiantes cuyas edades oscilaban entre 18 y 24 años. Se administró diversos cuestionarios a los estudiantes de Física en tres momentos distintos: abril (antes de la época de exámenes), junio (en plena época de exámenes) y julio – agosto (vacaciones de verano). Los resultados indicaron que los exámenes conforman una de los estresores académicos más importantes, considerando que en abril, actuaron otros estresores académicos como, el excesivo trabajo para casa, dificultades de la materia de estudio o, sencillamente, la amenaza, no lejana de los exámenes (esta última produciendo una especie de respuesta anticipatoria de estrés). En junio, durante las épocas de exámenes se observa que se redujo los factores estresantes distintos a los exámenes, en julio y agosto se encontraron el máximo deterioro de salud. La conclusión indica que se encontraron otros aspectos que estresan al estudiante, y no se hallaron diferencias significativas entre género, cursos o nivel económico.

En España, Muro, Soler, Cebolla y Cladellas (2018) realizaron una intervención psicológica positiva a estudiantes reprobados para mejorar el rendimiento académico y la motivación en Barcelona. La investigación fue de enfoque cuantitativo, diseño experimental y de corte longitudinal, la muestra final consistió en 164 estudiantes de secundaria (118 niños, 46 niñas) cuyas edades oscilaban entre 12 y 18 años. Se estableció un grupo control y de intervención, a este último se le administró programas

de intervención positiva. Los resultados hallados indicaron que las calificaciones promedio aumentaron significativamente en ambos grupos (ANOVA de medidas repetidas), pero este aumento fue mayor en el grupo de estudiantes reprobados. El análisis de regresión de los dos factores explicó que el 40% de la motivación para continuar estudiando fue la asignación al grupo de intervención psicológica y el promedio general de grado después de la intervención. Estos hallazgos sugieren que la intervención psicológica es efectiva para aumentar la motivación para estudiar y para mejorar el rendimiento académico en los estudiantes de secundaria con bajo rendimiento.

En Italia, Pedditz y Spigno (2012) investigaron sobre la motivación para aprender: una investigación sobre estudiantes universitarios, cuya finalidad fue analizar si hay diferencias significativas entre estudiantes regulares y aquellos que no han aprobado sus exámenes dentro del período de tiempo prescrito; estudiantes de Psicología y estudiantes de la carrera de Educación; estudiantes que trabajan y estudiantes que no trabajan. El estudio requirió un enfoque mixto descriptivo, el cual utilizó un método de consulta en una muestra de 100 estudiantes italianos. Los resultados demostraron que los estudiantes regulares tienen percepciones positivas hacia el docente; esto significa que se sienten mejor aceptados e integrados en la Universidad que los estudiantes no regulares conformado por los estudiantes de Psicología, Educación, estudiantes que trabajan y estudiantes de Primaria. Sin embargo, para los estudiantes que no aprobaron sus exámenes dentro del período de tiempo prescrito, la perspectiva cambia dramáticamente, ya que la teoría de la autoestima supone que el rendimiento escolar debe entenderse en términos de los intentos de los estudiantes por mantener una

autoimagen positiva. A partir de los datos se indicó que independientemente de la titulación, los niveles de motivación son los mismos; en este sentido, no dependen de la duración o la facilidad de los programas de grado y tampoco de los estudiantes de psicología, y de los estudiantes de la carrera de educación sino dependen del hecho de que los estudiantes han adquirido un nivel óptimo de autorregulación en el aprendizaje.

En Japón, Nishimura y Sakurai (2017) estudiaron los cambios en la motivación académica de los estudiantes japoneses de secundaria a través de una encuesta longitudinal de dos años, basada en la teoría de la autodeterminación. Fue un estudio de enfoque cuantitativo y longitudinal de dos años, realizado entre el 2007 y 2009. Para la recolección de los datos se utilizó el cuestionario que se completó en los meses de octubre y noviembre durante tres años consecutivos. La muestra fue un total de 410 estudiantes de secundaria (212 niños y 198 niñas) de cinco escuelas públicas en Kanto, región Tokio, las edades oscilaban entre 12 y 13 años en el momento de la primera encuesta. El número de participantes en la primera, segunda y tercera aplicación fue 407, 398, y 373, respectivamente. Solo 365 participantes (185 niños y 180 niñas) completaron los tres cuestionarios. Los resultados de ANOVA revelaron el período específico durante el cual cambió la motivación académica; en la mezcla de crecimiento el modelo detectó dos perfiles característicos con respecto al cambio motivacional: algunos estudiantes mostraron solo disminuciones en la motivación autónoma y otros mostraron solo aumentos en la motivación controlada. La motivación de los estudiantes de secundaria pasó de ser autónoma a controlada, pero no se volvieron menos motivados en general.

En Turquía, Hakan y Münire (2014) realizaron la investigación con el propósito de determinar la motivación académica de los estudiantes universitarios en términos de género, dominio y diferencias de grado. Estudio de enfoque cuantitativo, diseño no experimental descriptivo, se utilizó un muestreo aleatorio por conveniencia, los participantes incluyeron 364 mujeres (48.5%) y 386 hombres (52.5). El instrumento para la recolección de los datos fue la "Escala de motivación académica", desarrollada originalmente por Vallerand et al. (1992). Los resultados revelaron que se encontraron diferencias significativas en la motivación académica de los estudiantes de pregrado según género, dominio y grado; además, se obtuvo en el estudio, que las mujeres presentan niveles más altos de motivación intrínseca para saber, y motivación intrínseca para experimentar estimulación, identificación e introyección, y niveles más bajos de desmotivación que los hombres.

1.2. Investigaciones nacionales.

Cabe precisar que en este apartado se presentaron tesis correlacionales, debido a que se realizó la revisión en los diversos repositorios de las Universidades del Perú. Se buscó encontrar estudios similares a lo que se propuso, sin embargo, no se halló alguno que aborde la ansiedad ante los exámenes y la motivación académica antes y después de la temporada de exámenes. Por esa razón, se decidió presentar los siguientes estudios:

En Tumbes, García, (2017) realizó su investigación en el Distrito de San Jacinto con el objetivo de relacionar la motivación de logro y la ansiedad en participantes del nivel secundario. La muestra estuvo conformada por 169 estudiantes, para la recolección de los datos se empleó la Escala de Motivación de Luis Vicuña Pieri y el

instrumento de auto medición de ansiedad (EAA). La metodología fue descriptiva correlacional con enfoque cuantitativo no experimental. La investigación concluyó que el 95.9% y el 2.4% tienen una motivación de logro promedio y alto, mientras el 57.4% de los varones tiene tendencia alta en la dimensión poder, 75% de edades de 17 a 19 obtuvo un nivel promedio en la dimensión poder, el 87.5 % de las mujeres se ubica en un nivel alto de filiación, 89% tienen ansiedad moderada, 61.1% de 14 a 16 años presenta ansiedad leve, y el 55.6% de los varones tienen ansiedad normal. La investigación mostró que existe relación significativa entre las variables estudiadas.

En Lambayeque, Berrios (2017) efectuó un estudio con el propósito de conocer si existe asociación entre la ansiedad ante evaluaciones y los estilos de aprendizaje. La población estuvo conformada por 242 participantes escolares de ambos sexos del nivel secundario. Los instrumentos utilizados fueron el CAEX de Valero y el cuestionario de estilos de aprendizaje (CHEA). El estudio fue de enfoque cuantitativo y diseño correlacional. La investigación mostró que el 34% tiene ansiedad leve, 32% maneja la ansiedad durante el examen, 10% tiene perturbación, 2% tiene ansiedad moderada al no responder sus preguntas de examen; mientras tanto, en los estilos de aprendizaje el 47% de los participantes predomina el estilo teórico, el 21% estilo activo, 21% estilo pragmático y el 11% el estilo reflexivo. Finalmente, se concluye que no existe relación entre las variables de ansiedad y estilos de aprendizaje.

En el Cercado de Lima, Ferreyra (2017) efectuó una investigación con el objetivo de examinar la relación de estilo motivacional y la motivación académica y los tipos de motivación del profesor percibido por el estudiante. Los participantes fueron 851 sujetos, el 67% mujeres y el 33% varones, los mismos que fueron seleccionados por

un muestreo intencional. Los instrumentos empleados fueron fichas de datos generales, escala de apoyo y control, escala compromiso agente, escala de ansiedad; la investigación fue de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y de corte transversal. Los resultados mostraron que el 21.98% tiene motivación hacia el aprendizaje, 21.10% desmotivación para aprender, 33.90% no tiene compromiso académico, 29.97% no tiene compromiso conductual, y el 61.45% tiene ansiedad ante las evaluaciones. La investigación concluyó que existe relación significativa entre las variables estudiantes y sus dimensiones. Además, se predice que el rol o técnica de motivación del profesor influye en la actitud del estudiante y, consecuentemente, en la responsabilidad que muestre para aprender.

En Tarapoto, Sanchez y Terán, (2017) realizaron la investigación con el objetivo de determinar la relación que existe entre motivación académica y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario. Participaron 163 estudiantes, hombres y mujeres con edades entre 12 y 18 años. El instrumento empleado fue EMA de Villarand (1992). La metodología fue de enfoque cuantitativo no experimental, de corte transversal y correlacional. Los resultados mostraron que el 9.2% y 10.4% de los participantes del 1° al 2° año de secundaria tienen motivación extrínseca, en el 3°, 4° y 5° año de secundaria el 7.4%, 6.7% y 7.4% requiere de motivación extrínseca, el 9.8%, 12.8%, 6.7%, 6.1% y 9.2% del primero al quinto de secundaria se ubica en una categoría promedio, el 10.4%, 17.8%, 8.0%, 5.0% y 9.8% y a nivel global se ubica en un nivel bajo, y el 36.2%, 42.9% entre varones y mujeres se ubica en una categoría regular. La investigación concluyó que no existe relación significativa entre ambas variables, es decir, los participantes no requieren de motivación para obtener mejores

calificaciones.

En Lima Metropolitana, Alegre (2013) realizó su estudio con el objetivo de relacionar la ansiedad ante exámenes y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del 4to y 5to de secundaria de colegios públicos. La muestra estuvo representada por 469 estudiantes de ambos sexos donde el 45.6% fueron varones y el 54.4% mujeres. Para la recolección de los datos se emplearon los cuestionarios de ansiedad y rendimiento CAR y la escala de estrategias de aprendizaje –ACRA. La metodología empleada fue de enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional. Los resultados indicaron que el 70% de los estudiantes expresaron ansiedad. El estudio concluye que la ansiedad ante exámenes tiene relación con el empleo de las estrategias de aprendizaje, codificación, recuperación de información y apoyo al procesamiento de la información.

1.3. Marco histórico de la ansiedad.

En el siglo XIX la ansiedad era reconocida como un trastorno. Su historia se remonta a la antigüedad clásica y aparece en el periodo helenístico griego. En 1844, Kierkegaard en su obra *El concepto de angustia* percibe a la ansiedad desde un punto de vista filosófico existencial destacando al ser humano como único y creador de los acontecimientos que surgen en la vida. Para el año 1926, la palabra ansiedad no había sido incorporada en la Psicología, está recién aparece cuando Sigmund Freud publica su libro titulado *Inhibición, síntoma y angustia*. A partir de este momento es incorporado en las diversas escuelas como el psicoanálisis, el enfoque humanista y cognitiva conductual. A partir del año 60, la ansiedad toma fuerza y empiezan a aparecer cambios que revolucionan su modo de concebirla desde diversas propuestas

teóricas como la teoría situacionista, teoría interactiva propuesta por Spielberger (Casado, 1994).

En 1926, el médico neurólogo y psicoanalista Sigmund Freud reorganiza nuevamente su argumentación sobre la ansiedad y establece que hay tres tipos de ansiedad:

Ansiedad real. Es el miedo que se puede experimentar ante objetos tangibles donde nos encontramos.

Ansiedad neurótica. Es lo que siente cuando el peligro no proviene del mundo externo, sino del mundo social interiorizado del superyó.

Ansiedad moral. Es el temor a sentirse temeroso por los impulsos del ello, considerado a esto ansiedad nerviosa.

1.4. Marco histórico de la motivación académica.

La psicología actual es parte del pensamiento filosófico, su origen se remonta a la creación del ser humano. Platón y Aristóteles, los grandes filósofos griegos, realizaron importantes aportaciones a la motivación. Platón con su propuesta del mundo de los sentidos en cuerpo y alma, brindó gran importancia al alma dejando de lado los sentidos, debido a que consideraba que la experiencia no era suficiente para explicar todo lo que percibimos del mundo. Aristóteles mostró interés por el sentido, sostenía que los pensamientos e ideas provenían de la experiencia adquirida. Sin embargo, Descartes en 1596 – 1659 estableció una filosofía moderna, el dualismo cartesiano estableció que el comportamiento humano es producto del alma libre y racional, y de resultados automáticos irracionales del cuerpo (Sánchez y Terán 2017).

En este sentido, diversos psicólogos como William McDougal y Abraham Maslow

realizaron investigaciones sobre la motivación. William James fue el primero en interesarse en el estudio de la motivación, él lo conceptualiza como “voluntad” e implica saber elegir, tomar decisiones y proporción de fuerza para mantener una determinada conducta (Huertas 1997).

En este contexto la historia de la motivación está determinada por filósofos que la consideran como instrumento de curación. Uno de ellos, Epicuro, fundamentó su enfoque explicando que la motivación permite ir en busca del placer para evitar el dolor que es producido por accidentes. Sócrates fundamenta que el ser humano necesita estar motivado para experimentar alegría. Aristóteles se basa únicamente en la inspección donde concluyó que las conductas están guiadas por sentimientos de afectos (Naranjo, 2009).

Descartes sostuvo por única vez al enfoque mecanicista, explica que el ser humano desde la concepción presenta estímulos para movilizarse, luego nace con una motivación interna que lo lleva a desarrollar el nivel cognitivo, siendo este más notorio cuando crece camina y ejecuta sus pensamientos brillantes en el entorno familiar y social. Por lo tanto, la motivación desarrolla y ayuda al sujeto a entenderse y encontrarse a sí mismo para alcanzar sus metas (García, 2011). En esta misma línea, en el siglo XVIII surgieron pensadores importantes que contribuyeron con nuevos conceptos sobre la motivación. Uno de ellos, Hobbes, es quien describe que el ser humano hace uso de la motivación para realizar algo placentero como alcanzar el éxito personal, concluir el colegio, lograr una carrera profesional, etc.; impulsándolo a actuar de manera rápida y espontánea (Enciso, 2012).

Los estudios realizados por filósofos como Platón y Aristóteles son investigaciones

muy minuciosas sobre la dominancia de las pasiones a través de la mente, la razón y el conocimiento que buscan activar la conducta como consecuencia de la motivación y la actitud para conseguir fines.

Ya en el siglo veinte se hablaba del término impulso para referirse a la motivación, esta idea permaneció con la finalidad de realizar nuevas investigaciones, siendo la motivación una constante, incansable, fluctuante, el motivo que nos direcciona a ser persistentes (López y Falchetti 2009).

2. Bases teóricas

2.1. Teorías de la ansiedad.

Se presentarán seis de las teorías más relevantes sobre la ansiedad:

Teoría psicodinámica

Freud realizó una diferenciación entre la palabra “ansiedad” y “angustia”. Para él la ansiedad proviene del “anxietas”, comprendida está como una conducta reflejada en un signo inquieto, impulsivo que no ayuda a controlar la conducta. Para el autor la angustia es una emoción negativa manifestada en la conducta (Maldonado y Zenteno 2018).

Freud (1984) menciona tres tipos de angustia: en primer lugar la ansiedad real comprendida cómo aquel miedo que el sujeto puede sentir en relación a su ambiente exterior donde se encuentra. La segunda se enfoca en la ansiedad neurótica, está se centra en acontecimientos del pasado. La última, se centra en las percepciones individuales y como está percibe el mundo social del superyó, que representa pensamientos morales y éticos como: emociones negativas, tensión, temor, pánico, castigos entre otros.

Según Juárez (2015), la teoría psicoanalítica describe que la ansiedad es una señal de uno mismo, de un impulso descontrolado que intenta adquirir representación consciente y liberarse como señal provocada por uno mismo; este síntoma ansioso está sujeto al contexto o intensidad del problema personal y de las experiencias de madurez que tenga el sujeto para desenvolverse.

Teoría biológica

Desde la perspectiva biológica, la ansiedad es causada por diversos pensamientos, emociones, temores que siente el sujeto, esto se da debido a que la estructura límbica, formación reticular, activación aurosal cambian en su forma de funcionamiento (Papez, 1937).

Teoría conductista de Skinner Bandura y Watson

Explican el comportamiento del sujeto, indican que la ansiedad es una conducta que el sujeto manifiesta ante un estímulo negativo y que el estímulo hace cambiar su comportamiento en ambientes académicos, familiares y sociales (Grandis, 2009).

Dentro de este contexto, Valiente, Sandín y Charot (2002) expusieron que la ansiedad es una respuesta aprendida y condicionada. A diferencia de Bandura, la respuesta de ansiedad ante estímulos surge mediante la imitación de modelos donde la conducta es fortalecida. En cambio, Watson sostiene que la ansiedad es una manifestación de emociones complejas de combinaciones fisiológicas debido a que el individuo se percibe en situaciones de amenazas, puesto que esta es un estímulo de respuesta condicionante, lo que induce a emitir una respuesta en su conducta (Ferreira, 2013).

Teoría cognitiva de Aarón Beck y Albert Ellis

Para Beck, un sujeto que presenta trastorno emocional desencadena alteraciones cognitivas en la percepción, atención, memoria y en la recepción de la información, la ansiedad se ubica en una escala de peligro junto con los pensamientos irracionales que el sujeto ha interpretado (Juárez, 2015).

En este sentido, Clark y Beck (2012) afirman que un sujeto asume la responsabilidad de su ansiedad en el contexto donde se encuentra más no en su mente, por lo que la ansiedad cambiaría dependiendo de la forma como el sujeto interprete el acontecimiento. Por ejemplo, cuando un estudiante se presenta a un examen, el nivel de ansiedad se eleva si percibe la prueba como difícil, pero si la percibe como fácil y cree que lo resolverá, su nivel de ansiedad bajará. Ahora bien, para Beck un sujeto que tiene ansiedad presenta dificultad para percibir, observar e identificar situaciones amenazantes debido al contenido de ideas irracionales.

Teoría cognitivo conductual

Según Rasco y Suarez (2017), el comportamiento está en constante interacción y se rige por los pensamientos propios del sujeto frente a medios que le ocasione ansiedad. Bahamón (2012) describió la ansiedad como un atributo personal del sujeto que se manifiesta a nivel cognitivo, fisiológico y motor; estos tres sistemas se resumen en pensamientos conscientes donde se interioriza y se le brinda credibilidad a lo que siente y piensa para mostrar en su conducta. Por su parte, Melgosa y Borges (2017) señalaron que la conducta ansiosa está condicionada a los resultados que el sujeto obtendrá en su evaluación. Es decir, la conducta ansiosa es la preocupación anticipada sobre algo cercano que va a ocurrir y se representa en dos tipos de ansiedad:

Ansiedad generalizada. Se caracteriza por la manifestación de síntomas que incluyen nerviosismo, fatiga, desconcentración, irritabilidad, tensión muscular y alteraciones del sueño.

Ansiedad con ataques de pánico. Es la manifestación de síntomas como: palpitaciones, agitación del corazón, transpiración, nerviosismo, escalofríos, opresión, miedo, náuseas, mareos, boca seca, descontrol y sensación de hormigueo.

Teoría tridimensional de Lang

El modelo teórico fue desarrollado por Peter Lang en 1968. Al respecto, Martínez, Inglés, Cano y García (2012) definen ansiedad como un conjunto de respuestas expresadas en tres niveles:

Respuesta cognitiva. La ansiedad es expresada mediante ideas, emociones, temores, miedos, preocupación y amenazas.

Respuesta fisiológica. Se realiza mediante el incremento y la unión de dos sistemas: autónomo y somático, la unión de ambos aumenta la ansiedad en el sujeto.

Respuestas motoras o conductuales. Las acciones conductuales son observables y se representan en dos cambios:

Cambios directos. Es la manifestación negativa del sujeto como temblores, inquietud motora, tartamudeo, entre otros.

Cambios indirectos: El sujeto presenta conductas de evasión para alejarse de la situación.

2.2. Ansiedad ante los exámenes.

Mandler y Sarason (1952) mencionan que la ansiedad ante exámenes es un anticipo a la sensación de presión como respuesta fisiológica, tiene que ver con situaciones académicas.

Para la teoría psicoanalítica, la ansiedad que el individuo enfrenta es el desenlace de un impulso inaceptable y una contrafuerza generada por su ego. Sin embargo, Freud propone que la ansiedad es una condición afectuosa e incómoda debido a que surgen aspectos cognitivos como: ideas desagradables, malestares y cambios fisiológicos (Sierra y Ortega, 2003). Velásquez, (2002) explica que la ansiedad ante exámenes es un estado de emoción centrada en el miedo que abarca aspectos simbólicos de anticipación; en tanto, para el modelo cognitivo precisa que la experiencia aumenta la ansiedad y que la proyección mental ocasiona una situación de ansiedad.

Clark y Beck (2012) explican que los sujetos asumen las situaciones, pero no las cogniciones que pueden surgir como ideas irracionales de temor y miedo. No obstante, Martínez, García e Inglés (2013) definen a la ansiedad ante exámenes como un sistema de contestación cognitiva donde desencadena pensamientos y sentimientos de pánico, incluso puede existir una ansiedad patológica en la que el sujeto la percibe como catastrófica.

Por su parte, Gutiérrez y Avero (1995) la ansiedad es una respuesta ante un estímulo emocional que los sujetos sienten en contextos de evaluación, preocupación y desmotivación.

Para el enfoque conductual, la ansiedad ante exámenes se convierte en un proceso

condicionado, quienes la poseen han aprendido a relacionar estímulos neutros con acontecimientos traumáticos, ante un contacto con determinados estímulos se desencadena la preocupación ligada a la amenaza (Sierra y Ortega 2003).

2.2.1. Síntomas de la ansiedad ante las evaluaciones.

Zeidner (2007) sostiene que la ansiedad se evidencia por tres aspectos:

- a) Fisiológico. Expresa dificultad para dormir, taquicardia, miedos y sensación de equivocarse, entre otros.
- b) Comportamental. El sujeto tiene dificultad para concentrarse durante la evaluación y actúa con una conducta evitativa; reflejando signos de perturbación, tartamudeo, ansiedad y tics, entre otros.
- c) Psicológico. Muestra ideas irracionales de inferioridad como: “no puedo sacar buenas notas, es demasiado para estudiar, no lo lograré, desaprobaré”, entre otros.

Para Cassady y Johnson (2002), los sujetos que sienten ansiedad durante los exámenes actúan con ideas automáticas y rápidas, a su vez perciben las evaluaciones como amenazantes, por eso se les dificulta mantener la atención y concentración al rendir un examen. Salinas, Guzmán y Rodas (2008) coinciden que el estudiante presenta ideas negativas que dificultan su concentración. En tanto que Montaña (2011), agrega que los estudiantes tienen atrasos oculares en la comprensión de leer y entorpecimiento para producir su vocabulario.

Cassady y Johnson (2002) encontraron que los estudiantes con ansiedad muestran síntomas como: dolor de cabeza, náuseas, sensación de paralización del corazón y angustia. Además, Montaña (2011) sostiene en su estudio que a un sujeto

que presenta conductas de evitación le es difícil salir de una situación amenazante en contextos de evaluación.

2.2.2. Factores vinculados a la ansiedad ante exámenes.

Casari, Anglada y Daher (2014) sostienen que las técnicas de enfrentamiento que el estudiante presenta es una herramienta que interfiere en las evaluaciones. El estudio revela que existen relaciones significativas entre ambas variables y que estas están relacionadas con la edad, género y año de estudio.

Por su parte, Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012) indicaron que hay relación entre el tiempo de estudio y la ansiedad relacionado a las evaluaciones. A mayor preparación para el examen, mayor aumento de la ansiedad; este último vinculado a problemas personales, relación con los padres, edad, sexo, número de hermanos y cantidad de cursos. Rosário et al. (2008) añaden que estudiantes del sexo femenino reflejan ansiedad alta a diferencia de los de sexo masculino.

2.3. Teorías de la motivación.

Teoría de Kurt Lewin

El modelo teórico fue propuesto por Lewin en el año 1935 sustenta que la motivación del sujeto se da desde planteamientos internos del propio individuo, siendo la conducta el resultado de la valía del sujeto. Para Lewin, la motivación es la fuerza que lleva al individuo a la acción para atender una necesidad, y esta produce valía y fuerza. La necesidad crea tensiones motivadoras. Siempre que exista una necesidad psicológica, existirá en el individuo un estado interno de tensión (Palmero et al 2011).

Teoría de Robert Vallerand

Sanchez y Terán (2017) mencionan que la motivación está conformada por dos

sistemas que permiten entender mejor la motivación dentro de contextos académicos, son los siguientes:

Primer sistema. La motivación extrínseca está basada en estímulos motivacionales externos como: premios, regalos, aspectos sociales, culturales, espirituales y familiares. Es decir, el sujeto recibe motivación externa para recién desarrollar su actividad.

Segundo sistema. La motivación intrínseca se considera como interna y personal del sujeto, los aspectos cognitivos se activan y, a su vez, activan la conducta para alcanzar sus metas propuestas.

Teoría de la autodeterminación

Este enfoque sostiene que el sujeto requiere de estímulos internos y externos para sentirse motivado; donde la motivación es el ingrediente principal el que planifica y da vigor al estudiante para ejecutar una acción (Stover, Uriel y Fernández 2017). Por su parte, Naranjo (2009) sostiene que la motivación guía los pensamientos y acciones para lograr una conducta motivada y obtener logros académicos. Sin embargo, Sanchez y Terán (2017), la motivación es un arte que guía y direcciona el camino perfecto para ir avanzando y superando adversidades.

Para Ryan y Deci (2000) la motivación extrínseca puede transformarse en motivación propia si se logra que la motivación se asimile e interiorice en el propio yo. Este proceso de asimilación o transformación de lo extrínseco en intrínseco tiene que atravesar por diversas fuentes que a continuación se muestra:

- a) *Motivación intrínseca.* Es la actitud del estudiante hacia la escuela donde el sujeto activa su comportamiento para alcanzar su objetivo. Esta motivación se

encarga de agilizar y guiar la conducta para activar la emoción y así obtener aprendizajes significativos. Son:

Motivación intrínseca para conocer. Es el estímulo que refuerza a realizar sus responsabilidades con placer y satisfacción cuando se aprende hechos o eventos nuevos.

Motivación intrínseca para alcanzar metas. Guiadas para alcanzar metas académicas que el estudiante se propone.

Motivación intrínseca para experiencias estimulantes. El sujeto dedica tiempo a sus actividades, siente satisfacción y emoción al realizar sus actividades.

b) Motivación extrínseca. El sujeto necesita de estímulos externos para sentirse motivado para realizar sus actividades escolares. Puede ser:

Motivación extrínseca de identificación. Es el proceso a través del cual el estudiante valora, acepta y reconoce sus virtudes aceptando aspectos extrínsecos.

Motivación extrínseca de regulación interna. Nacen posturas de control del estudiante, que por medio de su conducta puede lograr el premio y evitar los castigos.

Motivación extrínseca de regulación externa. Es la acción efectuada para recibir un premio o evadir estímulos impuestos externamente.

Desmotivación: Se da cuando el sujeto no afronta con responsabilidad sus tareas por considerarse ineficiente sin motivación intrínseca y extrínseca.

2.4. Definiciones de la motivación.

Woolfolk (1996) sostiene que la teoría humanista hace énfasis en el esmero intrínseco de la motivación, Maslow se refiere a “autorrealización”, Rogers y Freibert a “tendencia y actuación innata”. El enfoque humanista estima que los sujetos están motivados de manera constante por la necesidad innata de mostrar su talento.

Sobre lo expuesto, podemos decir que la motivación es comprendida como un rasgo de personalidad propio del estudiante. Para el modelo cognitivo, la motivación se comprende como un proceso psicológico dinámico e individual que implica aspectos afectivos que permite determinar su organización y representación (Huertas, 1997). Vroom (1964) menciona que la motivación es el producto de tres aspectos que son los siguientes:

Valencia. Es la consideración del sujeto a la actividad, el deseo o actitud de hacerlo.

Expectativas. Es la probabilidad percibida por el individuo de que su esfuerzo le permitirá alcanzar un nivel de desempeño deseado.

Instrumentalidad. Es el medio para lograr un resultado esperado.

En relación a lo anterior, si un sujeto no se considera preparado y capaz, no tiene motivación para realizar sus actividades. Bandura (1997) describe el concepto de autosuficiencia referida a la percepción individual de uno mismo para abordar situaciones y contextos académicos favorables; asimismo, para el modelo conductual, los estímulos externos y castigos son influyentes en la motivación ya que mediante estímulos positivos se activa la conducta (Naranjo, 2009).

2.5. Motivación Académica.

La motivación académica se adecua al dictado de clases dirigidas a los estudiantes sin que sea algo pesado, inalcanzable o preocupante a la hora de transmitirlo en las instituciones escolares y las universidades. Es importante estimular y motivar para que el proceso de aprendizaje sea significativo, buscando la innovación en la enseñanza para desarrollar competencias de aprendizaje autosuficiente que les permita seguir mejorando y preparándose (Romero y Pérez, 2009). El modelo de aprendizaje que adopte el sujeto, sea trivial o autónomo, dependerá de factores estimulantes o medios externos como: amigos, docentes, padres, hermanos, primos, tíos, entre otros. Sin embargo, es de gran importancia que el sujeto tenga una meta proyectada a futuro para lograr satisfacer sus necesidades y adecuar nuevos hábitos que le permitan alcanzar su propósito personal (Lamas, 2008).

2.6. Factores que influyen en la motivación de los estudiantes.

Los factores influyentes en la transformación de la motivación del estudiante se encuentran en el entorno y su cultura.

Los adolescentes de clase media o alta pueden estar viviendo en un ambiente de permisividad o estar pasando por una situación de desesperanza, estableciendo así relaciones con personas que transmiten ideas pesimistas y negativas (Palacios y Olivia, 1999). Según Alegre (2013), en el mundo del aula el estudiante puede estar viviendo en ambientes de conflicto, aislamiento, resentimiento, rebeldía, conformismo y agresividad que afectan su salud emocional y rendimiento académico. Estos factores psicológicos son determinantes en la actitud del sujeto frente a su contexto real; en tanto, las actitudes pueden cambiar si su ambiente es acogedor, empático y positivo.

En ese sentido, en un ambiente positivo mostrará: responsabilidad, compromiso, aceptación, esperanza, alegría y el altruismo; en cambio, en un ambiente desagradable: puede actuar siendo agresivo, conflictivo, intolerante, coercitivo etc., su actitud será negativa, como tal actuará con resentimiento, odio, alejamiento, egocentrismo, angustia, desesperanza, negligencia, entre otros (Castaño et al 2012).

3. Hipótesis

3.1. Hipótesis principal.

La ansiedad frente a los exámenes y la motivación académica son diferentes antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

3.2. Hipótesis específicas.

Existe diferencia entre la preocupación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

Existe diferencia entre la respuesta fisiológica-evitación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

Existe diferencia entre la ansiedad ante el tipo de examen antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

Existe diferencia entre la desmotivación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

Capítulo III

Metodología de la investigación

1. Tipo de investigación

La presente investigación es de enfoque cuantitativo, de tipo explicativo y de corte longitudinal porque buscó analizar cambios en el tiempo y busca examinar la causa de la ocurrencia de una variable sobre otra (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se trata de un estudio explicativo porque se busca determinar en qué medida la temporada de exámenes, como variable independiente produce efectos sobre las variables dependientes: ansiedad ante los exámenes y motivación académica.

2. Diseño de la investigación

El presente estudio es de diseño no experimental porque no hay manipulación de las variables y porque se observan los fenómenos en contextos naturales. Es decir, no se hace variar de forma intencional la variable independiente sobre otra variable (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Es así que se realizó la medición de las variables en estudio en dos ocasiones: antes y después de la temporada de exámenes, con la intención de verificar los efectos de dicho periodo sobre la ansiedad ante los exámenes y la motivación académica.

3. Población y muestra

La población en estudio se conformó con estudiantes del primer a quinto año de educación secundaria de los colegios de la Asociación Educativa Adventista Central Este, en la ciudad de Lima.

La muestra se obtuvo mediante un muestreo probabilístico de tipo aleatorio, por ser más riguroso, permitiendo así fundamentar el análisis inferencial. Esta técnica permite a todos los participantes tener la misma probabilidad de ser seleccionados y participar en la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para determinar la muestra, se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{NZ^2\sigma^2}{(N-1)e^2 + Z^2\sigma^2}$$

Donde:

N: Tamaño de la población en estudio.

n: Tamaño de muestra.

Z: Valor de la función de distribución normal tipificada correspondiente al nivel de confianza del 95% ($Z = 1.96$)

σ^2 : Varianza de la variable a considerar para el cálculo del tamaño de muestra.

e: Error de estimación, el cual, para mayor precisión, se estableció al 5% del valor de la media obtenida en la muestra piloto (Tabla 1).

Tabla 1

Tamaño de muestra en base a los estadísticos de la muestra piloto

	Motivación académica	Desmotivación	Preocupación	Respuesta fisiológica-evitación	Tipo de examen
n (piloto)	304	304	304	304	304
Media	117	8.64	28	7.84	20.8
Desviación estándar	29.6	5.45	19.4	7.96	11.9
Varianza	875	29.7	375	63.4	142
Rango	141	24	89	47	51
Mínimo	27	4	0	0	0
Máximo	168	28	89	47	51
Z	1.96	1.96	1.96	1.96	1.96
E	5.85	0.432	1.4	0.392	1.04
N (población en estudio)	470	470	470	470	470
n (tamaño de muestra)	259	169	323	268	248

Nota: En negrita se indica el tamaño de muestra mayor obtenido: n = 323.

Para la realización del muestreo estratificado se usó la siguiente fórmula:

$$n_i = n(N_i/N)$$

Donde:

N: Tamaño de la población.

N_i: Tamaño de cada estrato de la población. En el caso del presente estudio, cada estrato es cada salón de acuerdo al grado de estudios.

n: Tamaño de muestra.

n_i: Tamaño de la muestra en cada estrato de la población.

Tabla 2

Distribución estratificada de la muestra

Colegios	Estudiantes ambos géneros	Muestra por institución (estratificada calculada)	Muestra por institución (obtenida)	Año de estudios	Total por cada año de estudios	Muestra por año de estudios (estratificada, calculada)	Muestra por año de estudios (Obtenida)
Institución Educativa Particular Adventista España	136	93.464	93	1°	25	17.181	17
				2°	26	17.868	17
				3°	41	28.177	29
				4°	25	17.181	18
				5°	19	13.057	12
Institución Educativa Particular Adventista "El Buen Pastor" – Canto Rey.	100	68.723	70	1°	19	13.057	13
				2°	23	15.806	17
				3°	24	16.494	17
				4°	12	8.247	8
				5°	22	15.119	15
Institución Educativa Particular Adventista "El Buen Pastor" Ñaña	133	91.402	92	1°	28	19.243	19
				2°	24	16.494	16
				3°	27	18.555	19
				4°	30	20.617	21
				5°	24	16.494	17
Institución Educativa Particular Adventista "Eduardo Forja" – Chosica.	101	69.411	69	1°	8	5.498	8
				2°	26	17.868	15
				3°	24	16.494	18
				4°	19	13.057	13
				5°	24	16.494	15
TOTAL	470	323.00	324			323.00	324

Criterios de inclusión

Estudiantes registrados en el sistema de matrículas del año lectivo 2019

Estudiantes mayores de 11 años

Criterios de exclusión

Estudiantes que no tengan la voluntad de participar

Menores de edad cuyos padres no han firmado el consentimiento informado.

Cabe resaltar que después de haber recolectado la información requerida, se consideró adecuado utilizar 324 casos.

Tabla 3

Muestra final del estudio

Edad	Institución educativa	Año de estudios	Masculino	Femenino	Total por año de estudios	Total por colegios
Mínimo: 11 Máximo: 17 Media: 14.13 Desv. Est.: 1.329	IEPA España	1° Secundaria	6	11	17	93
		2° Secundaria	6	11	17	
		3° Secundaria	15	14	29	
		4° Secundaria	9	9	18	
		5° Secundaria	6	6	12	
	IEPA "El Buen Pastor" - Canto Rey	1° Secundaria	5	8	13	70
		2° Secundaria	8	9	17	
		3° Secundaria	11	6	17	
		4° Secundaria	5	3	8	
		5° Secundaria	6	9	15	
	IEPA "El Buen Pastor" - Ñaña	1° Secundaria	8	11	19	92
		2° Secundaria	7	9	16	
		3° Secundaria	12	7	19	
		4° Secundaria	10	11	21	
		5° Secundaria	8	9	17	
	IEPA Eduardo Forga Chosica	1° Secundaria	3	5	8	69
		2° Secundaria	5	10	15	
		3° Secundaria	5	13	18	
		4° Secundaria	9	4	13	
		5° Secundaria	9	6	15	
			153	171	324	
Porcentaje			47.22%	52.78%	100	

4. Operacionalización de variables

Tabla 4

Operacionalización de la variable independiente: temporada de exámenes

Variable	Definición instrumental	Definición operacional
Variable independiente: Temporada de exámenes	Presencia inminente – ausencia inmediata	Presencia inminente = 1 Ausencia inmediata = 0

Tabla 5

Operacionalización de la primera variable dependiente de la ansiedad ante los exámenes

Variable	Dimensiones	Indicadores	Definición instrumental	Definición operacional
Primera variable dependiente: Ansiedad ante los exámenes	Preocupación	Preocupación por las condiciones de realización del examen.	4. Las condiciones donde se realiza un examen (p.ej., demasiado ruido, calor, frío, sol, etc.) me influyen aumentando mi nerviosismo. 25. Me pone nervioso que el examen sea multitudinario. 28. Si me siento en las primeras filas aumenta mi nerviosismo. 29. Si el examen tiene un tiempo fijo para realizarse, aumenta mi nerviosismo y lo hago peor. 30. Me siento nervioso en los auditorios muy grandes.	Es de escala Likert con seis alternativas de respuesta. Representadas a continuación. 0 = No siento nada 1 = Casi nervioso 2 = un poco nervioso 3 = Algo nervioso 4 = Muy nervioso 5 = Totalmente nervioso
		Preocupación por la cercanía/mirada del docente	7. Me siento nervioso si el profesor se para junto a mí y ya no puedo seguir contestando 8. Me pongo nervioso al ver al profesor con los exámenes antes de entrar. 16. Pienso que el profesor me está observando constantemente.	
		Preocupación que se extingue al realizar el examen	10. Antes de entrar al examen siento un "nudo" en el estómago, que desaparece al comenzar a escribir.	
		Indecisión de participar en el examen	13. Suelo darle muchas vueltas antes de decidir presentarme al examen. 33. Los grupos comentando el examen antes de que éste dé comienzo, me ponen nervioso. 36. Tardo mucho en decidirme por contestar la mayoría de las preguntas, o en entregar el examen.	
		Dudas sobre la propia capacidad para responder el	14. Mientras estoy realizando el examen, pienso que lo estoy haciendo muy mal.	

	examen	23. Pienso que no voy a poder aprobar el examen, aunque haya estudiado.		
	Preocupación por tardar más que los demás estudiantes	15. Me siento nervioso si los demás comienzan a entregar antes que yo el examen.		
	Preocupación exteriorizada en onicofagia	18. Suelo mordirme las uñas o el bolígrafo durante los exámenes.		
	Preocupación exteriorizada en movimientos	20. No puedo quedarme quieto mientras hago el examen (muevo los pies, el bolígrafo, miro alrededor, miro la hora, etc.).		
	Fantasías de no realización del examen	22. Para mí supone una tranquilidad o alivio cuando, por cualquier razón, se aplaza un examen.		
Respuesta fisiológica – evitación	Manifestaciones fisiológicas en el sistema digestivo o urinario	1. Cuando llevo un rato haciendo el examen siento molestias en el estómago y necesidad de defecar. 19. Tengo grandes ganas de ir al cuarto de baño durante el examen. 27. Momentos antes de hacer el examen tengo la boca seca y me cuesta tragar.	Es de escala Likert con seis alternativas de respuesta. Representadas a continuación.	
	Alteraciones visuales	2. Al comenzar a leer el examen se me nubla la vista no entiendo lo que leo.	0 = No siento nada 1 = Casi nervioso	
	Evitación	3. Si llego cinco minutos tarde a un examen ya no entro. 11. Al comenzar el examen, nada más leer o escuchar las preguntas me salgo y lo entrego en blanco. 21. Me pongo malo y doy excusas para no hacer un examen. 24. Antes de hacer el examen pienso que no me acuerdo de nada y voy a suspenderlo.	2 = un poco nervioso 3 = Algo nervioso 4 = Muy nervioso 5 = Totalmente nervioso	
	Dolor de cabeza	5. Cuando termino el examen me duele la cabeza.		
	Manifestaciones directas de ansiedad en el sistema nervioso	6. Cuando llevo un rato haciendo el examen siento que me falta el aire, mucho calor y sensación de que me voy a desmayar. 26. He sentido mareos y náuseas en un examen. 31. Al entrar en la sala donde se va a realizar el examen me tiemblan las piernas 32. Me siento nervioso en las clases demasiado pequeñas.		
	Tensión muscular	9. En el examen siento rígidas las manos y los brazos.		
	Llanto	12. Después del examen lloro con facilidad, al pensar lo mal que lo he hecho, aunque no sepa el resultado.		
	Uso de sustancias	13. Siento grandes deseos de fumar durante el examen.		
	Tipo de examen	Tipos de examen escrito y de presentación cara a cara o en público	37. Un examen de entrevista personal.	Es de escala Likert con seis alternativas de respuesta. Representadas a continuación. 0 = No siento nada 1 = Casi nervioso 2 = un poco nervioso 3 = Algo nervioso 4 = Muy nervioso 5 = Totalmente nervioso
			38. Un examen oral en público.	
39. Una exposición de un trabajo en clase.				
40. Un examen escrito con preguntas alternativas.				
41. Un examen escrito con preguntas abiertas.				
42. Un examen escrito de desarrollo de un tema completo				
43. Un examen tipo oposición ante un tribunal.				
44. Un examen de cultura general.				
45. Un examen de cálculo o problemas matemáticos.				
46. Un examen con pruebas físicas o gimnásticas.				
47. Un examen práctico (escribir a máquina, manejar ordenador, realizar un proyecto, dibujo, etc.).				

Tabla 6

Operacionalización de la segunda variable dependiente de la motivación académica

Variable	Dimensiones	Sub escalas	Indicadores	Definición instrumental	Definición operacional	
Segunda variable dependiente: Motivación académica	Motivación intrínseca	Motivación intrínseca para conocer	Satisfacción al aprender cosas nuevas	2. Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas.	Es de escala Likert con siete alternativas de respuesta: 1= Nada 2 y 3= Poco 4= Medianamente 5 y 6= mucho 7= totalmente	
			Placer de aprender cosas nuevas	9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto. 16. Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.		
			Interés en aprender	23. Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.		
		Motivación intrínseca para alcanzar metas	Superación personal	6. Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios. 13. Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales.		
			Satisfacción al superar retos de aprendizaje	20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles. 27. Porque la secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios.		
			Motivación intrínseca para experiencias estimulantes	Encontrar estimulante la asistencia al colegio		4. Porque realmente me gusta ir al colegio. 11. Porque para mí, el colegio es divertido.
		Placer al participar en debates con docentes		18. Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes.		
		Motivación extrínseca	Motivación extrínseca de identificación	Gusto por la lectura de temas interesantes		25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.
				Preparación para el campo de labor profesional con la que se identifica		3. Porque pienso que la educación secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que elija. 10. Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrade. 17. Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación

		profesional. 24. Porque creo que la educación secundaria mejorará mi preparación profesional.	5 y 6= mucho 7= totalmente
Motivación extrínseca de regulación interna	de	Deseo de probar que puede adquirir la aprobación del sistema educativo	7. Para probarme a mí mismo (a) que soy capaz de conseguir el certificado de secundaria.
		Deseo de reconocimiento de los logros propios por parte de otras personas	14. Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante. 28. Porque quiero demostrarme a mí mismo (a) que puedo tener éxito en mis estudios.
		Deseo de reconocimiento de las propias capacidades o aptitudes	21. Para demostrarme a mí mismo (a) que soy una persona inteligente.
Motivación extrínseca de regulación externa	de	Interés por mejorar el propio nivel socioeconómico	1. Porque al menos necesito el certificado de secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante 8. Para conseguir después un trabajo de mayor prestigio. 15. Porque quiero “vivir mejor” más adelante. 22. Para tener un mejor sueldo en el futuro.
Desmotivación		Desinterés por las actividades académicas.	5. Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio. 12. En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar. 19. No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa. 26. No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.
			Es de escala Likert con siete alternativas de respuesta: 1= Nada 2 y 3= Poco 4= Medianamente 5 y 6= mucho 7= totalmente

5. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

5.1. Cuestionario de ansiedad ante los exámenes.

En la investigación se utilizó el Cuestionario de Ansiedad ante los exámenes (CAEX) del autor Luis Valero Aguayo. El tiempo de aplicación de la prueba es de aproximadamente 30 minutos y puede realizarse de forma individual y colectiva en contextos escolares y universitarios. Es una prueba que tiene el propósito de evaluar la ansiedad ante exámenes, centrándose en características generales del sujeto como cognitivas, conductuales, preocupación, emocionalidad, respuestas fisiológicas y motoras. Está constituido por ítems cuantificables de forma directa con 5 opciones de respuesta: 0 = Nunca me ocurre, 1 = Muy pocas veces me ocurre, 2 = Algunas veces me ocurre, 3 = A menudo me ocurre, 4 = Muchas veces me ocurre y 5 = Siempre me ocurre.

Validez y confiabilidad. El CAEX ha demostrado adecuadas propiedades de validez y confiabilidad en España. Ojeda, Rosario y Raygada (2008) procuraron demostrar la estructura factorial del CAEX en el Perú, obteniendo como resultado una estructura de 11 factores, algo muy distante de la composición propuesta por el autor original. Por lo antes mencionado, en el presente estudio se decidió realizar el análisis factorial exploratorio con técnicas más actualizadas que las utilizadas en investigaciones anteriores. Se aplicó la prueba a un grupo de 304 personas con características similares a las de la población en estudio, es decir, estudiantes de secundaria de Lima metropolitana, el tamaño de la muestra es adecuado para la realización del análisis factorial exploratorio (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, & Tomás-Marco, 2014). Luego de la aplicación de la prueba se procedió a analizar las puntuaciones de los ítems, observándose que varios ítems

poseían una curtosis y asimetría superior a 2 en valor absoluto, por lo cual se decidió realizar el análisis factorial exploratorio basado en matrices de correlación policóricas (Lloret-Segura et al., 2014). Se verificó la adecuación de los datos para el análisis factorial a través de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), obteniéndose un valor de 0.92097, calificado como muy bueno, así como un estadístico de Bartlett significativo ($p < 0.001$). También se procedió a realizar el análisis factorial exploratorio con el método de extracción de factores Robusto de Mínimos Cuadrados no Ponderados (RULS) y la rotación oblicua Promin Robusta (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2019) haciendo uso del programa FACTOR 10.9.02. Para determinar el número de factores, se hizo uso de la implementación óptima del análisis paralelo basado en el análisis factorial de rango mínimo (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011), obteniéndose como resultado tres factores que explican en conjunto el 45.3516 % de la varianza de las puntuaciones de la prueba; sin embargo, al verificar los factores, se encontró que el ítem 1 no poseía una carga factorial mayor a $|0.3|$, por lo cual se decidió retirarlo; también se observó que dos ítems (26 y 33) se distribuían en dos factores diferentes con cargas factoriales muy similares, es decir con una diferencia de menos de una unidad; por dicho motivo, se decidió también retirarlos para realizar un nuevo análisis.

Nuevamente se llevó a cabo el procedimiento de análisis factorial, esta vez con 47 ítems. Se obtuvieron los siguientes resultados a partir del análisis factorial exploratorio basado en correlaciones policóricas: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0.91763, calificado como muy bueno, estadístico de Bartlett significativo ($p < 0.001$), se usó la implementación óptima del análisis paralelo basado en el análisis factorial de rango mínimo (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011) obteniéndose como resultado

tres factores que explican en conjunto el 45.6934 % de la varianza; el análisis factorial exploratorio con el método de extracción de factores Robusto de Mínimos Cuadrados no Ponderados (RULS) y rotación oblicua Promin Robusta. Luego del segundo análisis factorial exploratorio realizado, se concluye que el cuestionario de ansiedad ante los exámenes posee tres dimensiones, las cuales han sido denominadas y definidas según se indica a continuación (entre paréntesis se encuentra la numeración de los ítems en la prueba original):

Preocupación. Se refiere a las respuestas cognitivas de preocupación antes o durante el examen. Esta dimensión incluye los siguientes ítems: 4(5), 7(8), 8(9), 10(11), 13(14), 14(15), 15(16), 16(17), 18(19), 20(21), 22(23), 23(24), 25(27), 28(30), 29(31), 30(32), 33(36), 34(37), 35(38) y 36(39).

Respuesta fisiológica - evitación. Se refiere a las respuestas de tipo fisiológico que efectivamente le ocurren al estudiante en el momento del examen, así como las respuestas efectivas de evitación que están relacionadas con las respuestas fisiológicas. Se incluyen los ítems: 1(2), 2(3), 3(4), 5(6), 6(7), 9(10), 11(12), 12(13), 17(18), 19(20), 21(22), 24(25), 26(28), 27(29), 31(34), 32(35).

Tipo de examen. Hace referencia a la ansiedad que presenta el estudiante exclusivamente por el tipo de examen al que es sometido. Incluye los ítems: 37(40), 38(41), 39(42), 40(43), 41(44), 42(45), 43(46), 44(47), 45(48), 46(49), 47(50).

Luego de la identificación de los factores, se procedió a verificar la confiabilidad de las dimensiones de la prueba haciendo uso del paquete estadístico de R, Psych de Revelle (2018) implementado en el software libre Jamovi; obteniéndose como resultado niveles de confiabilidad elevados tal como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7

Confiabilidad de la Ansiedad ante los Exámenes y sus dimensiones

	α de Cronbach	ω de McDonald
Ansiedad ante los exámenes	0.943	0.944
Preocupación	0.925	0.927
Respuesta fisiológica-evitación	0.810	0.820
Tipo de examen	0.878	0.879

5.2. Escala de Motivación Académica (EMA).

Se trata de una escala presentada, por primera vez, en francés y validada en estudiantes de secundaria de Montreal (Vallerand, Blais, Brière y Pelletier, 1989). Fue validada en los Estados Unidos (Vallerand et al., 1993) y posteriormente adaptada al contexto peruano (Remón, 2013), aunque sin determinación de validez de constructo por análisis factorial, siendo esta última versión la que se utilizó en el presente estudio. Su propósito principal es evaluar la motivación académica intrínseca, extrínseca y la desmotivación. La administración de la prueba es de forma individual o colectiva, tiene una duración aproximada de quince minutos, posee 28 ítems y está destinada a medir la motivación en estudiantes del nivel secundario en base a la pregunta general ¿Por qué vas al colegio?, cada ítem se responde por medio de una escala Likert de 7 respuestas donde 1= nada, 2, 3 = poco, 4 = medianamente, 5, 6 = mucho y 7 = totalmente.

Validez y confiabilidad. Remón (2013) procuró verificar la validez de la escala por medio de la técnica de correlaciones entre los constructos primarios y secundarios (subdimensiones y dimensiones). La confiabilidad del cuestionario se evaluó mediante una prueba piloto, con una muestra de 140 estudiantes del nivel secundario de Lima Metropolitana. Se determinó la confiabilidad con el Alpha de

Cronbach, pues en el Perú no se ha realizado ningún estudio que incluya el análisis factorial de esta escala.

Para el presente estudio se decidió llevar a cabo el análisis factorial exploratorio, para lo cual se realizó una prueba piloto a 304 estudiantes del primero al quinto de secundaria con el propósito de determinar la validez de constructo del instrumento mediante el programa FACTOR 10.9.02. El análisis de las puntuaciones de los ítems mostró que solamente el ítem 19 poseía una curtosis de 2.541, mientras que los demás tenían un valor comprendido entre ± 2.00 de curtosis y asimetría, considerados valores con aproximación normal suficiente (Bandalos & Finney, 2010), siendo factible analizar su distribución factorial haciendo uso de la matriz de correlaciones de Pearson. Se verificó la adecuación de los datos para el análisis factorial a través de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), obteniéndose un valor de 0.93962, calificado como muy bueno, así como un estadístico de Bartlett significativo ($p < 0.001$) verificándose también que fueron 2 los factores sugeridos a partir la Implementación Óptima del Análisis Paralelo obteniéndose como resultado dos factores que explican el 50.811 % de la varianza de las puntuaciones de la prueba. Se realizó el análisis factorial exploratorio con el método de extracción de factores exploratorio de Máxima Verosimilitud Robusta (RML) y se aplicó la Rotación oblicua Promax robusta. Las dos dimensiones obtenidas se indican a continuación:

Motivación académica. Es concebida como el motor que empuja al estudiante hacia una acción de aprendizaje, que le mantiene en esta acción y le lleva hasta su culminación; incluye a la motivación intrínseca, que se refiere al deseo de realizar actividades académicas por el placer y la satisfacción que se derivan de las mismas; así como también la motivación extrínseca que implica la realización de actividades

por considerarlas un medio para alcanzar un fin diferente a la acción misma. Los ítems de esta escala resultaron ser: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, y 28.

Desmotivación (o amotivación). Hace referencia a la ausencia de motivaciones intrínsecas o extrínsecas, situación que se produce cuando la persona no percibe relación entre sus propias acciones y los resultados de las mismas, considerando que los resultados de sus acciones son causados por factores fuera de su control personal. Las personas con una alta puntuación en esta escala experimentarán sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro. Esta escala incluye los ítems 5, 12, 19 y 26.

Luego de la identificación de los factores, se procedió a verificar la confiabilidad de las dimensiones de la prueba haciendo uso del paquete estadístico de R, Psych de Revelle (Revelle, 2018) implementado en el software libre Jamovi; obteniéndose como resultado niveles de confiabilidad superiores a 0.7 (tabla 8).

Tabla 8

Confiabilidad de las dimensiones de la escala de motivación académica

	α de Cronbach	ω de McDonald
Motivación académica	0.949	0.952
Desmotivación o amotivación	0.794	0.797

6. Procesamiento y análisis de datos.

Para la recolección de los datos, se usó cuestionarios que poseen validez y confiabilidad; para el análisis y procesamiento se utilizó la estadística descriptiva e inferencial. Asimismo, se procedió a utilizar la prueba de Shapiro-Wilk, para encontrar el supuesto de normalidad, para la prueba de hipótesis se aplicó la prueba

de Wilcoxon que permitió encontrar las diferencias de medias de la ansiedad y la motivación académica antes y después de la temporada de exámenes.

Cabe precisar que la propuesta investigativa surgió debido a que se han desarrollado diversas investigaciones sobre la ansiedad ante exámenes y la motivación académica, ambas correlacionadas con diferentes variables psicológicas. El interés del investigador al desarrollar el estudio fue conocer las diferencias entre la ansiedad y la motivación que experimentan los estudiantes antes y después de la temporada de exámenes para proponer planes de intervención que sean de beneficio para los estudiantes y la sociedad misma.

7. Aspectos éticos.

De acuerdo a los principios establecidos en la Declaración de Helsinki y debido a que en la investigación se evaluó a personas, se solicitó permiso a la administración de la Asociación Educativa, luego se solicitó autorización a los padres de familia y, posteriormente, a los estudiantes a través del consentimiento informado. De la misma manera, en el momento de la aplicación del cuestionario se explicó el objetivo, tema, beneficios y que se aplicaría en dos ocasiones. De acuerdo a los principios éticos, se informó que se mantendría la confidencialidad de los datos y que la participación sería voluntaria y anónima.

Capítulo IV

Resultados y Discusión

1. Análisis descriptivo de las variables en la muestra de estudio

Antes de la realización del análisis inferencial para la prueba de hipótesis, se procedió a realizar el análisis descriptivo de los datos (Tabla 9).

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de las variables en estudio

	n	Media	Mediana	Desviación Estándar	Error estándar de la media (SE)
P (Antes)	324	29.79	27.00	18.87	1.048
P (Después)	324	27.72	22.50	20.13	1.119
RFE (Antes)	324	8.74	6.00	9.03	0.502
RFE (Después)	324	9.13	6.00	10.10	0.561
TE (Antes)	324	21.71	22.00	11.06	0.615
TE (Después)	324	21.17	21.00	11.85	0.658
AE(Antes)	324	60.24	56.00	34.37	1.910
AE(Después)	324	58.02	52.00	37.48	2.082
MA(Antes)	324	119.40	121.50	26.78	1.488
MA(Después)	324	117.82	122.00	31.29	1.738
D (Antes)	324	7.79	6.00	4.64	0.258
D (Después)	324	7.93	6.00	5.13	0.285

Nota: P = Preocupación, RFE = Respuesta fisiológica-evitación, TE = Tipo de Examen, AE = Ansiedad ante los Exámenes (Puntaje total del Cuestionario de Ansiedad Ante los Exámenes - CAEX), MA = Motivación Académica, D = Desmotivación. Estos datos son descriptivos de la muestra "n", no implican ningún análisis inferencial.

2. Análisis de normalidad de las variables en estudio

Como requisito previo para la prueba de las hipótesis de investigación del

presente estudio se procedió a verificar el supuesto de normalidad de las diferencias de medias, para lo cual se recurrió a la prueba de Shapiro-Wilk, la más recomendada independientemente del tamaño de la muestra (Ghasemi y Zahediasl, 2012). Se obtuvo como resultado que ninguna de las diferencias de medias presentó distribución normal (tabla 10), por lo cual se decidió realizar el análisis inferencial a través de la prueba estadística no paramétrica de rangos de Wilcoxon.

Tabla 10

Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) de las variables en estudio

			W	P
Preocupación (Antes)	-	Preocupación (Después)	0.948	< .001
Respuesta Fisiológica – Evitación (Antes)	-	Respuesta Fisiológica – Evitación (Después)	0.921	< .001
Tipo de Examen (Antes)	-	Tipo de Examen (Después)	0.966	< .001
Ansiedad ante los exámenes (Antes)	-	Ansiedad ante los exámenes (Después)	0.949	< .001
Motivación Académica (Antes)	-	Motivación Académica (Después)	0.941	< .001
Desmotivación (Antes)	-	Desmotivación (Después)	0.913	< .001

Nota: Un p-valor bajo sugiere la transgresión del supuesto de normalidad.

3. Análisis inferencial para la prueba de hipótesis

Luego de realizar el análisis descriptivo de los datos y las pruebas de normalidad de las diferencias de medias, se procedió a realizar la prueba de hipótesis para verificar la diferencia entre las mediciones antes y después de la temporada de exámenes, tomándose en cuenta los resultados de la prueba no paramétrica de Rangos de Wilcoxon. En la tabla 11 se muestran los resultados.

Tabla 11

Prueba de diferencias de las variables en estudio, haciendo uso de la prueba no paramétrica de Wilcoxon complementada con la prueba t de Student: mediciones antes y después de la temporada de exámenes

			Estadístico	GI	P	Diferencia	SE de la diferencia	Intervalo de confianza al 95%	
								Límite inferior	Límite superior
P (Antes)	P (Después)	t	3.475	323	< .001	2.068	0.595	0.897	3.239
		W	30425 ^a		< .001	2.000	0.595	1.000	3.000
RFE (Antes)	RFE (Después)	t	-1.152	323	0.250	-0.392	0.340	-1.061	0.277
		W	18774 ^b		0.574	-2.52x10 ⁻⁵	0.340	-1.000	0.500
TE (Antes)	TE (Después)	t	1.209	323	0.227	0.546	0.452	-0.343	1.435
		W	24125 ^d		0.354	0.500	0.452	-0.500	1.500
AE (Antes)	AE (Después)	t	2.162	323	0.031	2.222	1.028	0.200	4.244
		W	28623 ^e		0.021	2.000	1.028	0.500	4.500
MA (Antes)	MA (Después)	t	1.541	323	0.124	1.580	1.025	-0.437	3.598
		W	26331 ^f		0.272	1.000	1.025	-0.500	2.500
D (Antes)	D (Después)	t	-0.499	323	0.618	-0.139	0.278	-0.686	0.408
		W	13797 ^g		0.694	0.000	0.278	0.500	1.000

Nota: W = Prueba de rangos de Wilcoxon, t = Prueba t de Student para muestras relacionadas, P = Preocupación, RFE = Respuesta Fisiológica - Evitación, TE = Tipo de Examen, AE = Ansiedad ante los Exámenes (Puntaje total del Cuestionario de Ansiedad Ante los Exámenes - CAEX), MA = Motivación Académica, D = Desmotivación. Las diferencias significativas están marcadas en negrita.

^a 12 pares de valores fueron empatados.

^b 45 pares de valores fueron empatados.

^d 23 pares de valores fueron empatados;

^e 9 pares de valores fueron empatados;

^f 11 pares de valores fueron empatados;

^g 93 pares de valores fueron empatados.

Según los resultados obtenidos en la prueba inferencial, se pudo apreciar que las diferencias entre las mediciones iniciales y finales de las variables en estudio, que pueden generalizarse a la población, no se deben al azar y tienen una baja probabilidad de deberse a error tipo I, son: la diferencia entre la medición inicial y final de preocupación ($p < 0.001$) y de la puntuación total de ansiedad ante los exámenes ($p < 0.05$), evidenciándose que esta última diferencia se debería más a la diferencia de preocupación que a las dimensiones de respuesta fisiológica-evitación y tipo de examen.

4. Discusión

En el estudio se propuso como objetivo general determinar si la ansiedad ante los exámenes y la motivación académica son diferentes antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019; lo cual se confirmó con los resultados del estudio. Al respecto, se puede deducir que la población de estudiantes considerada en la presente investigación tiende a experimentar el incremento de niveles de ansiedad antes de las evaluaciones académicas escolares, pero luego del proceso evaluativo estas disminuyen, considerando factores de adaptación ambientales y motivacionales en el proceso de afronte a la situación. Los resultados encontrados concuerdan con lo expuesto en la investigación realizada por Lotz y Sparfeldt (2017), quienes confirman una diferencia significativa de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes, verificándose el aumento de ansiedad antes de iniciarse las evaluaciones en comparación al registro de medición después de los exámenes finales o del periodo académico.

De igual forma, no se encontró diferencias significativas entre la motivación antes y

después de la temporada de exámenes en estudiantes del nivel secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019. Si bien los resultados de esta investigación sugieren que la motivación no varía antes y después de la temporada de exámenes en la población en estudio, estos resultados no indican que la motivación se mantiene igual a lo largo de periodos más grandes, tal como lo afirmaron Ting, Yang y Lang (2016) al indicar que la motivación de los estudiantes varía en el proceso académico, interfiriendo situaciones cognitivas o creencias negativas que generarían en el adolescente respuestas de incertidumbre y ansiedad ante los exámenes. Por otro lado, estos resultados estarían en aparente contradicción con lo encontrado por Nishimura y Sakuri (2017), quienes establecieron la existencia de cambios motivacionales académicos en estudiantes de secundaria en diversos periodos de exámenes o evaluaciones, evidenciándose una disminución en el tipo de motivación autónoma y aumento en la forma de motivación controlada; sin embargo, dichos investigadores consideraron tipos de motivación desde una perspectiva teórica que no ha sido abordada en el presente estudio.

De forma similar, se obtuvo una diferencia significativa en las mediciones de preocupación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este. Estos resultados evidencian que los estudiantes de secundaria de la población en estudio demuestran preocupaciones que se caracterizan por el nerviosismo, somatizaciones, ideas irracionales, inseguridad e inclusive por la mirada del docente a cargo del examen, estas respuestas se incrementan antes y durante los exámenes, disminuyendo considerablemente luego de la finalización del proceso académico de evaluación. Los

resultados obtenidos concuerdan con las investigaciones desarrolladas por Fergus y Limbers (2019), quienes sostienen que las preocupaciones basadas en las cogniciones y creencias de los estudiantes cambian en la etapa de exámenes, manifestándose niveles altos de ansiedad que se reducirían de manera viable a través de sesiones psicoterapéuticas. Diociaiuti (2015), en su investigación, precisa que la dimensión preocupación varía en los estudiantes antes del examen, desarrollándose un nivel alto de ansiedad que podría repercutir negativamente en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los resultados no mostraron diferencias significativas entre la respuesta fisiológica-evitación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este. Estos resultados indicarían que las respuestas fisiológicas de ansiedad –sean altas o bajas- a nivel de los sistemas digestivo, urinario, muscular y nervioso se mantienen similares antes y después del proceso evaluativo. Los resultados encontrados en el estudio concuerdan empíricamente con lo sostenido por Gurses et al. (2010), quienes explicaron que los estudiantes, ante una situación de examen o prueba, podrían verse afectados de manera negativa, produciendo en ellos problemas de salud, pérdida de concentración y depresión, lo que a su vez se vería reflejado en la disminución del éxito ante un examen. Muñoz y León (1990) concuerdan al señalar que los periodos de exámenes provocarían respuestas fisiológicas no deseadas antes, durante y después de las evaluaciones; respuestas que se darían ante estímulos que serían considerados como amenazas por parte de algunos estudiantes: las dificultades de la materia, el examen en sí mismo, los trabajos en casa, y el exceso de actividades académicas.

De igual manera, no se encontraron diferencias significativas entre la ansiedad ante

el tipo de examen antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima. En este sentido, se deduce, a partir de los resultados, que los estudiantes mantienen las mismas formas de percibir ansiedad provocada por una forma de examen antes y después del periodo académico, estas condiciones se evidencian durante un examen escrito, como también en exposiciones, presentación de ensayos, trabajos teóricos, investigación y en pruebas de demostración práctica. Al respecto, los resultados concuerdan con lo encontrado por Gurses et al. (2010), quienes precisaron que los estudiantes de secundaria mantendrían niveles de ansiedad iguales ante situaciones como horarios de los exámenes y tipo de evaluaciones.

Finalmente, no se encontró diferencias significativas entre la desmotivación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes del nivel secundario de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima. Esto indicaría que la temporada de exámenes no afecta de forma significativa a la desmotivación, manteniéndose igual antes y después de la temporada de exámenes, esto coincidiría con los resultados obtenidos en relación a la motivación académica, ya que la desmotivación es opuesta a la motivación.

Capítulo V

Conclusiones y Recomendaciones

1. Conclusiones

A partir de los resultados encontrados en esta investigación, cuyo objetivo fue determinar si la ansiedad ante los exámenes y la motivación académica son diferentes antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019, se llegó a las siguientes conclusiones:

Se encontró diferencia en la ansiedad antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

Se encontró diferencia en la preocupación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

No se halló diferencia en la respuesta fisiológica-evitación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

No se evidenció diferencia en la ansiedad ante el tipo de examen, antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

No se halló diferencia en la motivación antes y después de la temporada de examen en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima,

2019.

Finalmente, no se encontró diferencia en la desmotivación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.

2. Recomendaciones

Por lo expuesto en las conclusiones, se presenta las siguientes recomendaciones:

Realizar estudios comparativos relacionadas con variables de afrontamiento de estrés, estilos de aprendizaje, procrastinación académica y estrategias de afrontamiento, etc. en instituciones no adventistas y públicas.

Realizar estudios con enfoque cualitativo que permita enriquecer los resultados encontrados a nivel de Lima Metropolitana.

Se sugiere a especialistas del área psicopedagógica del plantel desarrollar en los estudiantes el auto manejo de la ansiedad ante los exámenes a través de talleres que incluyan el aprendizaje de técnicas de relajación y manejo de la preocupación desde el enfoque de intervención cognitivo-conductual, de tal manera que los estudiantes puedan utilizar dichas técnicas antes de comenzar la temporada de exámenes.

Referencias

- Alegre, A. (2013). Ansiedad ante exámenes y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones.*, 1(1), 107-130. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n1.9>.
- Álvarez, J., Aguilar, J., y Lorenzo, J. (2012). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 333–354. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551017>
- Bahamón, M. (2012). Tratamiento cognitivo-conductual con un componente de exposición cognitiva graduada en trastorno de ansiedad generalizada. *Revista de Psicología.*, 3(2), 256-268. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4392369>
- Bandalos, D., y Finney, S. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Reviewer's guide to quantitative methods*. New York, NY, US: Routledge.
- Bandura, J. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Berrios, Y. (2017). *Ansiedad ante los exámenes y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública en Ferreñate*. (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán, Pimentel, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.uss.edu.pe/handle/uss/4133>
- Casado, M. (1994). *Ansiedad, stress y trastornos psicofisiológicos*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España. Recuperado de:

<http://eprints.ucm.es/2997/1/T18977.pdf>

- Casari, L., Anglada, J., y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes escolares. *Revista de Psicología.*, 32(2), 243–269. Recuperado de: <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295.
- Castaño, J., Cerón, A., Collazos, A., Molina, M., Osorio, J., Ospina, A., Páez, M., Rico, D., y Zambrano, O. (2012). Factores que inciden en la motivación académica en un programa de medicina, Manizales, Colombia, 2010. *Archivos de Medicina*, 12, 46–61.
- Castillo, P., Chacón, T., y Díaz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Revista de Investigación En Educación Médica. Universidad de Chile.*, 5, 230–237. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001>
- CIE-10. (1994). Guía de bolsillo de la clasificación CIE -10., 1–459.
- Clark, D., y Beck, A. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Recuperado de: https://www.srmcursos.com/archivos/arch_5847348cec977.pdf
- Clark, D., Crandall, J., y Robinson, D. (2018). Incentives and test anxiety may moderate the effect of retrieval on learning. *Learning and Individual Differences*, 63, 70–77. Recuperado de: [//doi.org/10.1016/j.lindif.2018.03.001](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.03.001).
- Diociaiuti, M. (2015). *Ansiedad ante exámenes finales en estudiantes universitarios de primer año en la Licenciatura en Psicología de la Universidad Abierta Interamericana*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Abierta Interamericana,

Argentina.

Enciso, A. (2012). *Factores motivacionales en el alumnado de Educación Secundaria obligatoria y de adultos para el estudio de la lengua extranjera (Inglés)*. Universidad de Almería (Tesis de Maestría). Universidad de Almería, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10835/2115>

Fergus, T., y Limbers, C. (2019). Reducing Test Anxiety in School Settings: A Controlled Pilot Study Examining a Group Format Delivery of the Attention Training Technique Among Adolescent Students. *Behavior Therapy*, 50(4), 803–816. Recuperado de: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.beth.2018.12.001>

Fernandes, D., y Alves, M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas., 17, 447–455.

Ferreira, G. (2013). *Acontecimientos vitales y su impacto sobre los síntomas y los trastornos emocionales en adolescentes*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/129082/efg1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ferreira, A. (2017). *Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9118>

Flores, M. (2017). *Los niveles de ansiedad en estudiantes de un centro preuniversitario del Cercado de Lima, 2017*. (Tesis de Pregrado). Universidad Inca Garcilazo de la Vega. Recuperado de: <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1398>

- Freud, S. (1984). *Introducción al Psicoanálisis*. Madrid: Alianza Editorial (Original de 1917) .
- García, M. (2017). *Relación entre motivación de logro y la ansiedad en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Jacinto del Distrito de San Jacinto Tumbes, 2016*. (Tesis de pregrado). Universidad Católica los ángeles de Chimbote. Recuperado de: <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/4448>
- García, R. (2011). *Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar*. (Tesis de Maestría) Universidad de Almería, Argentina. Recuperado de: http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1179/Garcia_Esquivel_Raquel.pdf
- Ghasemi, A., y Zahediasl, S. (2012). Ghasemi A, Zahediasl S. Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *Int J Endocrinol Metab*, 10(2), 486–495. Recuperado de: <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Grandis, A. (2009). *Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios*. Universidad Nacional de Córdoba. (Tesis de Doctorado) Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/grandis_amanda_mercedes.pdf
- Guillén, R., y Buela, G. (2015). Estructura factorial del Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) para pacientes diagnosticados con depresión. *Artículo Original Salud Mental*, 38(4), 293–298. Recuperado de: <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.040>
- Gürses, A., Kaya, Ö., Dogar, C., Günes , F., y Yolcu, H. (2010). Measurement of secondary school student's test-anxiety levels and investigation of their causes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1005–1008.

- Gutiérrez, M., y Avero, P. (1995). Ansiedad, estrategias, auxiliares y comprensión lectora- Déficit de procesamiento versus falta de confianza, 7, 569–578. Retrieved from <http://www.psicothema.com/pdf/1003.pdf>.
- Hakan, K., y Münire, E. (2014). Academic Motivation: Gender, Domain and Grade Differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 708–715. Recuperado de: <https://doi.org/doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.469>
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6 Edición. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Huertas, J. (1997). *Motivación querer aprender*. (Argentina). Buenos Aires. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Huertas_Unidad_4.pdf
- Instituto Nacional de Salud Mental. (2012). Estudio Epidemiológico de Salud Mental en Niños y Adolescentes en Lima Metropolitana y Callao 2007. Informe General. *Anales de Salud Mental Honorio Delgado - Hideyo Noguchi.*, XXVIII, 1–27.
- Juárez, N. (2015). *Estudio bibliográfico sobre la ansiedad ante exámenes y las herramientas para su abordaje*.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Revista de Psicología*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. Recuperado de:

<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>

López, M., y Falchetti, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4, 1–24.

López, M. (2018). La ansiedad y el aprendizaje de una lengua extranjera desde la perspectiva de adolescentes. *Revista de Psicología.*, 13(1), 63–77. Recuperado de:

Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. J. (2019). *Robust Promin: a method for diagonally weighted factor rotation*. Tarragona, Spain.

Lotz, C., y Sparfeldt, J. (2017). Does test anxiety increase as the exam draws near? – Students' state test anxiety recorded over the course of one semester. *Personality and Individual Differences.*, 104, 397–400. Recuperado de: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.032>

Maldonado, C., y Zenteno, M. (2018). *Procrastinación académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de universidades privadas de Lima Este*. (Tesis de pregrado) Universidad Peruana Unión. Recuperado de: <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1040>.

Mandler, G., y Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 47, 166–173.

Martínez, M., García, J., y Inglés, C. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 47–64. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35823/1/2013_Martinez-Monteagudo_etal_IJPPT.pdf.

Martínez, M., Inglés, C., Cano, C., y García, J. (2012). Estado actual de la investigación

- sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang. *Ansiedad y Estrés.*, 18(2–3), 201–219.
- Maturana, H., y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes.*, 26, 34–41.
- Melgosa, J., y Borges, M. (2017). *El poder de la Esperanza. Secretos de bienestar emocional.* Argentina. Recuperado de: http://deptos.adventistas.org.s3.amazonaws.com/evangelismo/es/impactoesperanza/2018/libro_el_poderde_la_esperanza.pdf
- Menacho, K., y Plasencia, S. (2016). *Niveles de ansiedad que influyen en el rendimiento académico del área inglés en el nivel secundario de la I.E. Fe y Alegria N° 14 -2015.* Universidad Nacional del Santa. (Tesis de Licenciatura). Recuperado de: <http://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/UNS/2883/42766.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Montaña, L. (2011). *Ansiedad en Situación de Examen y Estrategias de Afrontamiento en Alumnos Universitarios de 1° y 5°.* (Tesis de Licenciatura) Universidad Abierta Interamericana, Argentina. Recuperado de: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104092.pdf>.
- Muñoz, G., y Leon, J. (1990). Exámenes universitarios y salud: Un estudio psicosocial sobre el estrés académico. *Revista de Enseñanza Universitaria.*, 1, 49–68.
- Muro, A., Soler, J., Cebolla, Á., y Cladellas, R. (2018). A positive psychological intervention for failing students: Does it improve academic achievement and motivation? A pilot study. *Learning and Motivation*, 63, 126–132. Recuperado de : <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lmot.2018.04.002>

- Naranjo, P. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su historia y importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación.*, 33(2), 379–7082.
Recuperado de : <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Navarro, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Katharsis.*, 21, 241–271.
- Nishimura, T., y Sakurai, S. (2017). Longitudinal changes in academic motivation in Japan: Self-determination theory and East Asian cultures. *Journal of Applied Developmental Psychology.*, 48, 42–48. Recuperado de : <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2016.11.004>
- Ojeda, G., Rosario, F., y Raygada, C. (2008). Propiedades psicométricas del cuestionario de evaluación de problemas de ansiedad ante exámenes CAEX. *Revista de Psicología Herediana*, 3(1–2), 1–11.
- Organización Mundial de la Salud. (2000). *Guía de bolsillo de la clasificación CIE-10: Clasificación de los Trastornos Mentales y del Comportamiento*. (S. A. Editorial Medica Panamericana, Ed.), Churchill Livingstone. Argentina - Colombia - España - Mexico - Venezuela. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42326/8479034920_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palacios, J., y Olivia, A. (1999). *Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. Desarrollo psicológico y educación*. (Vol. 1). Madrid, España: Alianza.
- Palmero, F. Guerrero, C. Gómez, C. Carpi, A., y Goyareb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. (Universitat Jaume, Ed.). España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10234/25363>

- Papalia, G. (1994). *Psicología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Papez, J. (1937). A proposed mechanism of emotions. *Archives of Neurology & Psychiatry.*, 38. Recuperado de: <https://doi.org/10.1176/jnp.7.1.103>
- Pedditz, M., y Spigno, M. (2012). Motivation to learn: A research on university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences.*, 69, 1198–1207. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.052>
- PISA. (2017). *Satisfacción con la vida y bienestar psicológico*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>
- Rasco, L., y Suarez, V. (2017). *Creencias irracionales y ansiedad en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de una Universidad Privada de Lima Este, 2016*. (Tesis de Pregrado) Universidad Peruana Unión, Lima. Recuperado de: repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/417
- Remón, S. (2013). *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro. y 4to. de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Revelle, W. (2018). *Using the psych package to generate and test structural models*.
- Rodriguez, A., Dolores, M., y Lopez, A. (2014). Ansiedad ante los exámenes en alumnos de Educación secundaria obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación y Educación*, 1(2), 132–140. Recuperado de: <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.2.14>
- Romero, M., y Pérez, M. (2009). Como motivar a aprender en la universidad: Una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 51, 87–105.

- Rosário, 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, 563–570.
- Rosas, N. (2016). Estados de ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de los centros de educación básica alternativa -Juliaca. *Revista Científica de Investigación Andina.*, 24–30.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist.*, 55(1), 68–78. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>
- Salinas, D., Guzmán, B., y Rodas, A. (2008). *Ansiedad ante los exámenes y su influencia en el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato del Colegio José Ingenieros de Ciudad Merliot Gavidia.* (Tesis de pregrado) Universidad Francisco Gavidia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11592/7268>
- Sanchez, W., y Terán, C. (2017). *Motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa María Ulises 0031, 2016.* (Tesis de pregrado) Universidad Peruana Unión, Tarapoto. Recuperado de: [//repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/730](http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/730)
- Sierra, J., y Ortega, V. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar Ihab Zubeidat. *Revista Mal.Estar e Subjetividade.*, 3(1), 10–59. Recuperado de: <https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27130102>
- Stover, J., Uriel, F., y Fernández, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Revista Perspectivas En Psicología.*, 14(2), 105–115. Recuperado de: <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/332/pdf>

- Timmerman, M., y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, (16), 209–220.
- Ting, Y. Yang, T., y Lan, F. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning achievement: An individual-differences perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 241–252. Recuperado de: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.07.001>
- Unesco. (2016). *Inequidad de género en los logros de aprendizaje en educación primaria ¿Qué nos puede decir terce?*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TERCE-inequidad-genero-full-ESP.pdf>
- Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología. Universidad de Murcia-España.*, 15(2), 223–231. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16715206%0A>
- Valiente, R., Sandín, B., y Charot, P. (2002). Miedos comunes en niños y adolescentes: relación con la sensibilidad a la ansiedad, el rasgo de ansiedad, la afectividad negativa y la depresión. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica.*, 7, 61–70.
- Vallerand, R., Blais, M., Brière, N., y Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21(3), 323–349. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., y Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education:

- Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159–172. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0013164493053001018>
- Velásquez, J. (2002). *Creencias irracionales y ansiedad en ingresantes de la Universidad Nacional de Ingeniería*. (Tesis de pregrado) Universidad Nacional de San Marcos, Lima. Recuperado de: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3394>.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- White, E. (1989). *Mente carácter y personalidad (1ra edición)*. Florida: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (1993). *El camino a Cristo*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (2004). *Testimonios para la iglesia (Tomo 3)*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (2007). *Mente, Carácter y personalidad (Tomo 2)*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Woolfolk, A. (1996). *Motivación; aspectos y explicaciones*. Psicología Educativa. México: Prentice may Hispanoamericana.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. new York: Plenum Press.

Anexos

Anexo 1: Análisis factorial exploratorio del Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes (CAEX)

Tabla 12

Descriptivos univariados de los ítems del Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes

Variable	Media	Intervalo de confianza al 95%	Varianza	Asimetría	Curtosis (Centrada en cero)
Ítem 1	0.980	(0.80 - 1.16)	1.440	1.527	2.186
Ítem 2	0.283	(0.18 - 0.39)	0.519	3.228	12.053
Ítem 3	0.618	(0.48 - 0.76)	0.914	1.938	4.132
Ítem 4	0.493	(0.36 - 0.63)	0.862	2.210	5.079
Ítem 5	1.438	(1.23 - 1.65)	2.075	1.053	0.422
Ítem 6	0.799	(0.62 - 0.98)	1.502	1.764	2.679
Ítem 7	0.263	(0.16 - 0.36)	0.464	3.316	12.416
Ítem 8	1.447	(1.24 - 1.66)	2.024	0.974	0.096
Ítem 9	1.543	(1.31 - 1.77)	2.492	0.916	-0.286
Ítem 10	0.516	(0.37 - 0.66)	0.993	2.545	7.056
Ítem 11	0.734	(0.56 - 0.91)	1.393	1.842	2.969
Ítem 12	0.326	(0.21 - 0.44)	0.581	3.214	12.567
Ítem 13	0.375	(0.23 - 0.52)	0.912	3.145	9.995
Ítem 14	1.378	(1.15 - 1.60)	2.334	1.106	0.226
Ítem 15	1.283	(1.09 - 1.48)	1.762	1.290	1.207
Ítem 16	1.368	(1.15 - 1.58)	2.147	1.019	0.159
Ítem 17	1.201	(0.99 - 1.41)	2.088	1.293	0.770
Ítem 18	0.151	(0.05 - 0.26)	0.510	5.533	31.551
Ítem 19	1.556	(1.31 - 1.80)	2.832	0.923	-0.417
Ítem 20	0.868	(0.69 - 1.05)	1.483	1.460	1.416
Ítem 21	2.336	(2.08 - 2.59)	3.006	0.292	-1.226
Ítem 22	0.250	(0.15 - 0.35)	0.464	3.652	15.723
Ítem 23	2.227	(1.96 - 2.50)	3.366	0.384	-1.327
Ítem 24	1.546	(1.31 - 1.78)	2.472	0.903	-0.230
Ítem 25	0.990	(0.77 - 1.21)	2.220	1.561	1.333
Ítem 26	0.658	(0.48 - 0.83)	1.429	2.145	4.098
Ítem 27	1.063	(0.85 - 1.27)	2.006	1.360	0.999
Ítem 28	0.382	(0.25 - 0.51)	0.762	2.598	6.267
Ítem 29	0.497	(0.35 - 0.65)	1.026	2.561	6.762
Ítem 30	1.056	(0.83 - 1.28)	2.316	1.389	0.736
Ítem 31	1.313	(1.10 - 1.52)	2.083	1.174	0.574
Ítem 32	1.049	(0.84 - 1.26)	2.080	1.406	1.019
Ítem 33	0.928	(0.74 - 1.12)	1.672	1.453	1.335
Ítem 34	0.635	(0.47 - 0.80)	1.258	2.074	4.036

Ítem 35	0.395	(0.27 - 0.52)	0.719	2.881	9.670
Ítem 36	0.868	(0.69 - 1.05)	1.509	1.673	2.338
Ítem 37	1.421	(1.20 - 1.64)	2.296	1.028	0.048
Ítem 38	1.520	(1.28 - 1.76)	2.671	0.927	-0.353
Ítem 39	1.701	(1.47 - 1.93)	2.381	0.725	-0.467
Ítem 40	1.964	(1.73 - 2.20)	2.627	0.454	-0.864
Ítem 41	2.658	(2.41 - 2.91)	2.890	-0.053	-1.266
Ítem 42	2.079	(1.85 - 2.31)	2.375	0.354	-0.840
Ítem 43	1.365	(1.15 - 1.58)	2.173	1.054	0.226
Ítem 44	1.516	(1.29 - 1.74)	2.348	0.786	-0.460
Ítem 45	1.842	(1.61 - 2.08)	2.534	0.535	-0.770
Ítem 46	2.388	(2.13 - 2.65)	3.066	0.062	-1.321
Ítem 47	1.905	(1.67 - 2.14)	2.494	0.545	-0.774
Ítem 48	2.326	(2.06 - 2.59)	3.154	0.186	-1.299
Ítem 49	1.638	(1.39 - 1.89)	2.922	0.653	-0.903
Ítem 50	1.138	(0.93 - 1.35)	2.034	1.176	0.472

Tabla 13

Análisis paralelo (PA) basado en análisis factorial de mínimo rango, de los ítems del Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes

Número de factores	% de varianza	Media de % aleatorio de varianza	Percentil 95 de % aleatorio de varianza
1	34.0667*	4.7038	5.0348
2	6.5815*	4.3980	4.6284
3	4.7034*	4.1824	4.3882
4	3.6626	4.0024	4.1849
5	3.5728	3.8442	4.0084
6	2.8211	3.6996	3.8539
7	2.7852	3.5603	3.7033
8	2.6318	3.4325	3.5664
9	2.4490	3.3195	3.4501
10	2.3036	3.2057	3.3350
11	2.1864	3.0995	3.2161
12	2.0175	2.9942	3.1071
13	1.9355	2.8973	2.9998
14	1.8659	2.7989	2.8972

15	1.7657	2.7070	2.8037
16	1.6805	2.6195	2.7145
17	1.6395	2.5362	2.6256
18	1.5575	2.4507	2.5474
19	1.4521	2.3661	2.4502
20	1.3457	2.2853	2.3627
21	1.3367	2.2090	2.2859
22	1.1682	2.1302	2.2082
23	1.1650	2.0565	2.1339
24	1.1212	1.9820	2.0498
25	1.0572	1.9090	1.9759
26	0.9911	1.8349	1.9016
27	0.9196	1.7644	1.8337
28	0.8479	1.6949	1.7713
29	0.8207	1.6252	1.7004
30	0.7418	1.5558	1.6317
31	0.6974	1.4879	1.5594
32	0.6712	1.4196	1.4918
33	0.5720	1.3524	1.4247
34	0.5614	1.2851	1.3586
35	0.5367	1.2179	1.3027
36	0.4895	1.1503	1.2296
37	0.4672	1.0815	1.1679
38	0.4588	1.0141	1.1100
39	0.4154	0.9441	1.0369
40	0.3826	0.8732	0.9748
41	0.3758	0.8038	0.9026
42	0.2807	0.7287	0.8346
43	0.2539	0.6555	0.7715
44	0.2188	0.5793	0.6973
45	0.1704	0.4978	0.6154
46	0.1285	0.4105	0.5220
47	0.0840	0.3143	0.4461
48	0.0416	0.2096	0.3289
49	0.0007	0.1094	0.2068

Nota: El análisis paralelo se realizó en base a la matriz de correlaciones policóricas. El Método para obtener las matrices aleatorias de correlación fue la Permutación de los datos crudos, método propuesto por Buja y Eyuboglu (1992).

Tabla 14

Estructura factorial del Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes CAEX de 50 ítems

	F 1	F 2	F 3
1. En los exámenes me sudan las manos.			
2. Cuando llevo un rato haciendo el examen siento molestias en el estómago y necesidad de defecar.		0.335	
3. Al comenzar a leer el examen se me nubla la vista no entiendo lo que leo.		0.484	
4. Si llego cinco minutos tarde a un examen ya no entro.		0.436	
5. Las condiciones donde se realiza un examen (p.ej., demasiado ruido, calor, frío, sol, etc.) me influyen aumentando mi nerviosismo.	0.454		
6. Cuando termino el examen me duele la cabeza.		0.305	
7. Cuando llevo un rato haciendo el examen siento que me falta el aire, mucho calor y sensación de que me voy a desmayar.		0.690	
8. Me siento nervioso si el profesor se para junto a mí y ya no puedo seguir contestando	0.885		
9. Me pongo nervioso al ver al profesor con los exámenes antes de entrar.	0.805		
10. En el examen siento rígidas las manos y los brazos.		0.492	
11. Antes de entrar al examen siento un "nudo" en el estómago, que desaparece al comenzar a escribir.	0.406		
12. Al comenzar el examen, nada más leer o escuchar las preguntas me salgo y lo entrego en blanco.		0.615	
13. Después del examen lloro con facilidad, al pensar lo mal que lo he hecho, aunque no sepa el resultado.		0.405	
14. Suelo darle muchas vueltas antes de decidir presentarme al examen.	0.596		
15. Mientras estoy realizando el examen, pienso que lo estoy haciendo muy mal.	0.405		
16. Me siento nervioso si los demás comienzan a entregar antes que yo el examen.	0.702		
17. Pienso que el profesor me está observando constantemente.	0.625		
18. Siento grandes deseos de fumar durante el examen.	-0.387	0.778	
19. Suelo mordirme las uñas o el bolígrafo durante los exámenes.	0.708		
20. Tengo grandes ganas de ir al cuarto de baño durante el examen.		0.387	
21. No puedo quedarme quieto mientras hago el examen (muevo los pies, el bolígrafo, miro alrededor, miro la hora, etc.).	0.829		
22. Me pongo malo y doy excusas para no hacer un examen.	-0.347	0.935	
23. Para mí supone una tranquilidad o alivio cuando, por cualquier razón, se aplaza un examen.	0.695		
24. Pienso que no voy a poder aprobar el examen, aunque haya estudiado.	0.629		
25. Antes de hacer el examen pienso que no me acuerdo de nada y voy a suspenderlo.		0.365	
26. No consigo dormirme la noche anterior al examen.	0.342	0.329	

27. Me pone nervioso que el examen sea multitudinario.	0.397		
28. He sentido mareos y nauseas en un examen.		0.395	
29. Momentos antes de hacer el examen tengo la boca seca y me cuesta tragar.		0.597	
30. Si me siento en las primeras filas aumenta mi nerviosismo.	0.570		
31. Si el examen tiene un tiempo fijo para realizarse, aumenta mi nerviosismo y lo hago peor.	0.533		
32. Me siento nervioso en los auditorios muy grandes.	0.327		
33. Cuando estoy haciendo un examen el corazón me late muy deprisa.	0.461	0.333	
34. Al entrar en la sala donde se va a realizar el examen me tiemblan las piernas		0.501	
35. Me siento nervioso en las clases demasiado pequeñas.		0.462	
36. Los grupos comentando el examen antes de que éste dé comienzo, me ponen nervioso.	0.477		
37. Al salir, tengo la sensación de haber hecho muy mal el examen.	0.633		
38. Pienso que me voy a poner nervioso y se me va a olvidar todo.	0.656		
39. Tardo mucho en decidirme por contestar la mayoría de las preguntas, o en entregar el examen.	0.659		
40. Un examen de entrevista personal.			0.491
41. Un examen oral en público.			0.582
42. Una exposición de un trabajo en clase.			0.661
43. Un examen escrito con preguntas alternativas.			0.715
44. Un examen escrito con preguntas abiertas.			0.772
45. Un examen escrito de desarrollo de un tema completo			0.684
46. Un examen tipo oposición ante un tribunal.	0.326	-0.365	0.677
47. Un examen de cultura general.			0.797
48. Un examen de cálculo o problemas matemáticos.			0.619
49. Un examen con pruebas físicas o gimnásticas.			0.666
50. Un examen práctico (escribir a máquina, manejar ordenador, realizar un proyecto, dibujo, etc.).	-0.374		0.790

Nota: Las cargas factoriales menores a 0.300 fueron omitidas. F1: Preocupación, F2: Respuesta fisiológica-evitación, F3: tipo de examen. Los ítems marcados en negrita fueron eliminados.

Tabla 15

Estructura factorial del Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes CAEX de 47 ítems

	F 1	F 2	F 3
1. Cuando llevo un rato haciendo el examen siento molestias en el estómago y necesidad de defecar.		0.329	
2. Al comenzar a leer el examen se me nubla la vista no entiendo lo que leo.		0.467	
3. Si llego cinco minutos tarde a un examen ya no entro.		0.437	
4. Las condiciones donde se realiza un examen (p.ej., demasiado ruido, calor, frío, sol, etc.) me influyen aumentando mi nerviosismo.	0.448		
5. Cuando termino el examen me duele la cabeza.		0.304	
6. Cuando llevo un rato haciendo el examen siento que me falta el aire, mucho calor y sensación de que me voy a desmayar.		0.674	
7. Me siento nervioso si el profesor se para junto a mí y ya no puedo seguir contestando	0.881		
8. Me pongo nervioso al ver al profesor con los exámenes antes de entrar.	0.794		
9. En el examen siento rígidas las manos y los brazos.	0.300	0.496	
10. Antes de entrar al examen siento un "nudo" en el estómago, que desaparece al comenzar a escribir.	0.405		
11. Al comenzar el examen, nada más leer o escuchar las preguntas me salgo y lo entrego en blanco.		0.615	
12. Después del examen lloro con facilidad, al pensar lo mal que lo he hecho, aunque no sepa el resultado.		0.390	
13. Suelo darle muchas vueltas antes de decidir presentarme al examen.	0.588		
14. Mientras estoy realizando el examen, pienso que lo estoy haciendo muy mal.	0.407		
15. Me siento nervioso si los demás comienzan a entregar antes que yo el examen.	0.694		
16. Pienso que el profesor me está observando constantemente.	0.623		
17. Siento grandes deseos de fumar durante el examen.	-0.375	0.795	
18. Suelo mordirme las uñas o el bolígrafo durante los exámenes.	0.699		
19. Tengo grandes ganas de ir al cuarto de baño durante el examen.		0.386	
20. No puedo quedarme quieto mientras hago el examen (muevo los pies, el bolígrafo, miro alrededor, miro la hora, etc.).	0.816		
21. Me pongo malo y doy excusas para no hacer un examen.	-0.332	0.933	
22. Para mí supone una tranquilidad o alivio cuando, por cualquier razón, se aplaza un examen.	0.689		
23. Pienso que no voy a poder aprobar el examen, aunque haya estudiado.	0.628		
24. Antes de hacer el examen pienso que no me acuerdo de nada y voy a suspenderlo.		0.372	
25. Me pone nervioso que el examen sea multitudinario.	0.393		

26. He sentido mareos y nauseas en un examen.			0.372
27. Momentos antes de hacer el examen tengo la boca seca y me cuesta tragar.			0.571
28. Si me siento en las primeras filas aumenta mi nerviosismo.	0.568		
29. Si el examen tiene un tiempo fijo para realizarse, aumenta mi nerviosismo y lo hago peor.	0.526		
30. Me siento nervioso en los auditorios muy grandes.	0.322		
31. Al entrar en la sala donde se va a realizar el examen me tiemblan las piernas			0.474
32. Me siento nervioso en las clases demasiado pequeñas.			0.450
33. Los grupos comentando el examen antes de que éste dé comienzo, me ponen nervioso.	0.475		
34. Al salir, tengo la sensación de haber hecho muy mal el examen.	0.631		
35. Pienso que me voy a poner nervioso y se me va a olvidar todo.	0.649		
36. Tardo mucho en decidirme por contestar la mayoría de las preguntas, o en entregar el examen.	0.655		
37. Un examen de entrevista personal.			0.483
38. Un examen oral en público.			0.577
39. Una exposición de un trabajo en clase.			0.668
40. Un examen escrito con preguntas alternativas.			0.728
41. Un examen escrito con preguntas abiertas.			0.783
42. Un examen escrito de desarrollo de un tema completo			0.697
43. Un examen tipo oposición ante un tribunal.	0.317	-0.345	0.668
44. Un examen de cultura general.			0.804
45. Un examen de cálculo o problemas matemáticos.			0.609
46. Un examen con pruebas físicas o gimnásticas.			0.661
47. Un examen práctico (escribir a máquina, manejar ordenador, realizar un proyecto, dibujo, etc.).	-0.372		0.794

Nota: Las cargas factoriales menores a 0.300 fueron omitidas. F1: Preocupación, F2: Respuesta fisiológica-evitación, F3: tipo de examen.

Anexo 2: Análisis factorial exploratorio de la Escala de Motivación Académica

Tabla 16

Descriptivos univariados de los ítems de la Escala de Motivación Académica

Variable	Media	Intervalo de confianza al 95%	Varianza	Asimetría	Curtosis (Centrada en cero)
Ítem 2	4.878	(4.63 - 5.13)	2.817	-0.297	-0.849
Ítem 3	5.368	(5.12 - 5.62)	2.845	-0.744	-0.445
Ítem 4	4.342	(4.07 - 4.61)	3.304	-0.081	-0.982
Ítem 5	1.984	(1.75 - 2.21)	2.444	1.634	1.736
Ítem 6	4.964	(4.71 - 5.22)	3.015	-0.477	-0.814
Ítem 7	5.016	(4.76 - 5.28)	3.154	-0.527	-0.752
Ítem 8	5.178	(4.91 - 5.44)	3.205	-0.759	-0.384
Ítem 9	4.845	(4.58 - 5.11)	3.177	-0.406	-0.863
Ítem 10	4.750	(4.47 - 5.03)	3.701	-0.457	-0.996
Ítem 11	4.401	(4.13 - 4.68)	3.484	-0.151	-1.035
Ítem 12	2.533	(2.26 - 2.81)	3.473	1.038	-0.140
Ítem 13	5.000	(4.74 - 5.26)	3.224	-0.595	-0.608
Ítem 14	4.451	(4.16 - 4.74)	3.820	-0.235	-1.106
Ítem 15	5.602	(5.36 - 5.84)	2.674	-1.043	0.216
Ítem 16	5.059	(4.80 - 5.32)	3.148	-0.558	-0.775
Ítem 17	5.365	(5.11 - 5.62)	2.936	-0.834	-0.346
Ítem 18	3.951	(3.66 - 4.24)	3.850	0.106	-1.118
Ítem 19	1.901	(1.67 - 2.13)	2.438	1.845	2.541
Ítem 20	4.474	(4.20 - 4.74)	3.374	-0.202	-0.976
Ítem 21	4.934	(4.66 - 5.21)	3.555	-0.567	-0.761
Ítem 22	5.266	(5.00 - 5.54)	3.367	-0.875	-0.306
Ítem 23	5.046	(4.80 - 5.29)	2.827	-0.569	-0.520
Ítem 24	5.257	(5.00 - 5.51)	2.934	-0.624	-0.756
Ítem 25	4.572	(4.31 - 4.84)	3.218	-0.259	-0.888
Ítem 26	2.227	(1.95 - 2.51)	3.623	1.381	0.559
Ítem 27	4.809	(4.54 - 5.08)	3.371	-0.350	-0.966
Ítem 28	5.543	(5.28 - 5.80)	3.136	-0.992	-0.168

Tabla 17

Análisis paralelo (PA) basado en análisis factorial de mínimo rango, de los ítems de la Escala de Motivación Académica

Número de factores	% de varianza	Media de % aleatorio de varianza	Percentil 95 de % aleatorio de varianza
1	44.9509*	7.4031	8.0585
2	9.4965*	6.9102	7.4002
3	5.4391	6.5280	6.9398
4	4.2252	6.2157	6.6324
5	3.9279	5.9112	6.2552
6	3.5474	5.6420	5.9420
7	3.4173	5.3683	5.6612
8	2.4957	5.1175	5.3833
9	2.4208	4.8607	5.1081
10	2.0531	4.6259	4.8938
11	1.9453	4.3808	4.6054
12	1.8357	4.1378	4.3586
13	1.6682	3.8972	4.1321
14	1.5040	3.6541	3.8885
15	1.4172	3.4117	3.6649
16	1.3380	3.1725	3.4323
17	1.3124	2.9431	3.2089
18	1.2075	2.7040	2.9769
19	1.0886	2.4644	2.7577
20	1.0506	2.2233	2.5227
21	0.8847	1.9805	2.2602
22	0.8659	1.7203	2.0417
23	0.6588	1.4769	1.7895
24	0.6219	1.2161	1.5374
25	0.4568	0.9498	1.2530
26	0.1562	0.6864	0.9940
27	0.0143	0.3986	0.7026

Tabla 18

Estructura factorial de la Escala de Motivación Académica

	F1	F2
1. Porque al menos necesito el certificado de secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante.	0.308	
2. Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas.	0.580	
3. Porque pienso que la educación secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que elija.	0.612	
4. Porque realmente me gusta ir al colegio.	0.639	
5. Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.		0.791
6. Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.	0.670	
7. Para probarme a mí mismo (a) que soy capaz de conseguir el certificado de secundaria.	0.780	
8. Para conseguir después un trabajo de mayor prestigio.	0.673	
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.	0.688	
10. Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrade.	0.683	
11. Porque para mí, el colegio es divertido.	0.537	
12. En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	0.443	0.830
13. Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales.	0.784	
14. Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	0.727	
15. Porque quiero “vivir mejor” más adelante.	0.777	
16. Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.	0.725	
17. Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación profesional.	0.737	
18. Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes.	0.599	
19. No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa.		0.815
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.	0.731	
21. Para demostrarme a mí mismo (a) que soy una persona inteligente.	0.696	
22. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	0.599	
23. Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	0.757	
24. Porque creo que la educación secundaria mejorará mi preparación profesional.	0.674	
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	0.692	
26. No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.	0.343	0.863

27. Porque la secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios.	0.845
28. Porque quiero demostrarme a mí mismo (a) que puedo tener éxito en mis estudios.	0.771

Nota: Las cargas factoriales menores a 0.300 fueron omitidas. F1: Motivación académica, F2: Desmotivación

Anexo 2: Matriz instrumental de la variable independiente

Variable	Definición instrumental	Definición operacional
Variable independiente:	Presencia inminente – ausencia	Presencia inminente = 1
Temporada de exámenes	inmediata	Ausencia inmediata = 0

Anexo 3 Matriz instrumental de las variables dependientes

Titulo	Variables	Dimensiones	Indicadores	Fuentes de Información	Instrumento Autor y Año
Ansiedad y motivación académica antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019	Primera variable dependiente: Ansiedad ante los exámenes	Preocupación	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por las condiciones de realización del examen. • Preocupación por la cercanía/mirada del docente • Preocupación que se extingue al realizar el examen • Indecisión de participar en el examen • Dudas sobre la propia capacidad para responder el examen • Preocupación por tardar más que los demás estudiantes • Preocupación exteriorizada en onicofagia • Preocupación exteriorizada 	Estudiantes de secundaria	Cuestionario De Ansiedad ante Exámenes (CAEX)

			<p>en movimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fantasías de no realización del examen 		
		Respuesta fisiológica-Evitación	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestaciones fisiológicas en el sistema digestivo o urinario • Alteraciones visuales • Dolor de cabeza • Manifestaciones directas de ansiedad en el sistema nervioso • Tensión muscular • Llanto • Uso de sustancias • Evitación 	Estudiantes de secundaria	
		Tipo de examen	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de examen escrito y de presentación cara a cara o en público 	Estudiantes de secundaria	
	Segunda variable dependiente: Motivación académica	Motivación extrínseca	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción al aprender cosas nuevas • Placer de aprender cosas nuevas • Interés en aprender • Superación personal • Satisfacción al superar retos de aprendizaje • Encontrar estimulante la asistencia al colegio • Placer al participar en debates con docentes • Gusto por la lectura de temas interesantes 	Estudiantes de secundaria	Escala de Motivación Académica (EMA)

		Motivación intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación para el campo de labor profesional con la que se identifica • Deseo de probar que puede adquirir la aprobación del sistema educativo • Deseo de reconocimiento de los logros propios por parte de otras personas • Deseo de reconocimiento de las propias capacidades o aptitudes • Interés por mejorar el propio nivel socioeconómico 	Estudiantes secundaria de	
		Desmotivación	<ul style="list-style-type: none"> • Desinterés por las actividades académicas. 	Estudiantes secundaria de	

Anexo 4: Matriz de consistencia

Titulo	Planteamiento del problema	Objetivos	Hipótesis	Tipo y diseño	Conceptos centrales
<p>Ansiedad y motivación académica antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.</p>	<p>General ¿La ansiedad frente a los exámenes y la motivación académica son diferentes antes y después de la temporada de exámenes, en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019?</p>	<p>General Determinar si la ansiedad frente a los exámenes y la motivación académica son diferentes, antes y después de la temporada de exámenes, en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.</p>	<p>General La ansiedad ante los exámenes y la motivación académica son diferentes, antes y después de la temporada de exámenes, en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.</p>	<p>Enfoque cuantitativo Tipo Explicativo Corte Longitudinal</p> <p>Diseño no experimental</p>	<p>Preocupación Respuesta fisiológica-Evitación. Tipo de examen.</p> <p>Motivación académica. Desmotivación.</p>
	<p>Específicos 1. ¿Existe diferencia entre la preocupación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019? 2. ¿Existe diferencia entre la respuesta fisiológica-evitación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019?</p>	<p>Específicos 1. Determinar si existe diferencia entre la preocupación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019. 2. Determinar si existe diferencia entre la respuesta fisiológica-evitación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.</p>	<p>Específicas 1. Existe diferencia entre la preocupación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019. 2. Existe diferencia entre la respuesta fisiológica-evitación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.</p>		

	<p>3. ¿Existe diferencia entre la ansiedad ante el tipo de examen, antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019?</p> <p>4. ¿Existe diferencia entre la desmotivación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019?</p>	<p>3. Determinar si existe diferencia frente a la ansiedad ante el tipo de examen, antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.</p> <p>5. Determinar si existe diferencia entre la desmotivación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019</p>	<p>3. Existe diferencia entre la ansiedad ante el tipo de examen, antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019.</p> <p>6. Existe diferencia entre la desmotivación antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019</p>		
--	--	--	---	--	--

Anexo 5: Consentimiento informado de participación en proyecto de investigación

Apreciado padre o madre de familia, le saluda Juanito Vilchez Julon estudiante de la Universidad Peruana Unión, por medio de la presente me dirijo a usted para solicitar su autorización para la participación de su hijo (a) en estudios enmarcados en el proyecto de investigación titulado: "Ansiedad y motivación académica antes y después de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019".

Dicho proyecto tiene como objetivo determinar si la ansiedad ante los exámenes y la motivación académica son diferentes, antes y después de la temporada de exámenes, en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa Adventista Central Este, Lima, 2019

En función de lo anterior es pertinente la participación de su hijo (a) en el estudio, por lo que mediante la presente, se le solicita su consentimiento informado. La colaboración de su hijo (a) en esta investigación, consistirá en responder dos cuestionarios de preguntas escritas, uno de ansiedad ante exámenes y el otro sobre motivación académica. Dicha actividad se realizará en dos oportunidades con días diferentes y durará aproximadamente 25 minutos, se realizará en la Institución misma donde estudia su menor hijo(a) durante la jornada escolar.

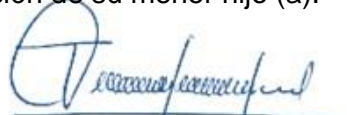
Los alcances y resultados esperados de esta investigación son: conocer los niveles de ansiedad y motivación académica que experimentan los estudiantes antes y después de la temporada de exámenes, por los que los beneficios reales que su hijo podrá obtener es conocer los resultados y será de utilidad para el departamento de psicología de la institución para la realización de talleres, seminarios de motivación y manejo de ansiedad. Además, la participación no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para su hijo (a) se garantizará la **salud e integridad física y psíquica**.

El acto de autorizar la participación de su hijo (a) en la investigación es **absolutamente libre y voluntario**. Todos los datos que se recojan, serán estrictamente **anónimos y de carácter privado**. Además, los datos entregados serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación. El responsable de esto, en calidad de **custodio de los datos**, será el Investigador responsable del proyecto, quien tomará todas las medidas necesarias para administrar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y el correcto uso de estos.

El investigador responsable asegura la **total cobertura de costos** del estudio, por lo que la participación de su hijo (a) no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio **no involucra pago o beneficio económico** alguno. Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre la participación de su hijo (a), puede comunicarse con el estudiante Juanito Vilchez Julon al número de celular 983-325-990. La participación en este estudio es completamente libre y voluntaria, puede retirarse en el momento que desee, sin tener que dar explicaciones.

Por tal motivo adjunto la autorización para a ser firmada por usted y enviada con su menor hijo (a) y entregar al tutor.

Desde ya agradezco la participación de su menor hijo (a).



Juanito Vilchez Julon

DNI: 46828373

Anexo 6: Autorización del padre de familia

Fecha _____

Yo _____,
apoderado (a) de _____, estudiante
del _____ año de educación secundaria, acepto voluntariamente que mi hijo (a)
participe en la investigación titulada: “Ansiedad y motivación académica antes y después
de la temporada de exámenes en estudiantes de secundaria de la Asociación Educativa
Adventista Central Este, Lima, 2019”, conducido por el estudiante Juanito Vilchez Julon,
investigador de la Universidad Peruana Unión.

He sido informado (a) de los objetivos, alcances y resultados esperados de este estudio
y de las características de la participación. Reconozco que la información que se provea
en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta
no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado (a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier
momento y que es posible el retiro del mismo cuando así se desee, sin tener que dar
explicaciones ni sufrir consecuencia alguna.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que
puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya
concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador responsable del proyecto al correo
electrónico vilchezjuanito@gmail.com.

Firma

Nombre del padre/madre



Firma

Juanito Vilchez Julon

Investigador Responsable

Anexo 7: Consentimiento informado

Título de los cuestionarios: Ansiedad ante exámenes y motivación académica

Recibe un cordial saludo, mi nombre es Juanito Vilchez Julon, estudiante de Maestría en Educación con Mención en Investigación y Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado y Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión.

El primer cuestionario, tiene como propósito evaluar la ansiedad ante exámenes centrándose en características generales como preocupación, respuesta fisiológica situaciones y respuesta de evitación. El segundo cuestionario, de motivación académica busca evaluar la motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación.

La información que proporcionará será utilizada para determinar las diferencias de correlación entre la ansiedad y la motivación. Su participación es totalmente voluntaria y no será obligatorio llenar los cuestionarios si es que no lo desea. Si decide participar en este estudio, por favor responda los cuestionarios, así mismo, puede dejar de llenar el cuestionario en cualquier momento, si así lo decide.

Cualquier duda o consulta que usted tenga posteriormente puede escribirme a vilchezjuanito@gmail.com

He leído los párrafos anteriores y reconozco que al llenar y entregar este cuestionario estoy dando mi consentimiento para participar en este estudio.

Firma

Anexo 8: Instrumentos de investigación

CUESTIONARIO DE ANSIEDAD ANTE EXÁMENES (CAEX)

Luis Valero Aguayo (1999)
(Versión peruana de 47 ítems)

Nombre: _____

Fecha: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Año de estudios: _____

INSTRUCCIONES: En cada uno de los ítems o situaciones que se describe señale con una puntuación de 0 a 5 el grado de ansiedad o malestar que siente en esas situaciones. Utilice para ello los siguientes criterios.

0 = Nunca me ocurre

1 = Muy pocas veces me ocurre

2 = Algunas veces me ocurre

3 = A menudo me ocurre

4 = Muchas veces me ocurre

5 = Siempre me ocurre

1	Cuando llevo un rato haciendo el examen siento molestias en el estómago y necesidad de defecar.	0	1	2	3	4	5
2	Al comenzar a leer el examen se me nubla la vista no entiendo lo que leo.	0	1	2	3	4	5
3	Si llevo cinco minutos tarde a un examen ya no entro.	0	1	2	3	4	5
4	Las condiciones donde se realiza un examen (p.ej., demasiado ruido, calor, frío, sol, etc.) me influyen aumentando mi nerviosismo.	0	1	2	3	4	5
5	Cuando termino el examen me duele la cabeza.	0	1	2	3	4	5
6	Cuando llevo un rato haciendo el examen siento que me falta el aire, mucho calor y sensación de que me voy a desmayar.	0	1	2	3	4	5
7	Me siento nervioso si el profesor se para junto a mí y ya no puedo seguir contestando	0	1	2	3	4	5
8	Me pongo nervioso al ver al profesor con los exámenes antes de entrar.	0	1	2	3	4	5

9	En el examen siento rígidas las manos y los brazos.	0	1	2	3	4	5
10	Antes de entrar al examen siento un "nudo" en el estómago, que desaparece al comenzar a escribir.	0	1	2	3	4	5
11	Al comenzar el examen, nada más leer o escuchar las preguntas me salgo y lo entrego en blanco.	0	1	2	3	4	5
12	Después del examen lloro con facilidad, al pensar lo mal que lo he hecho, aunque no sepa el resultado.	0	1	2	3	4	5
13	Suelo darle muchas vueltas antes de decidir presentarme al examen.	0	1	2	3	4	5
14	Mientras estoy realizando el examen, pienso que lo estoy haciendo muy mal.	0	1	2	3	4	5
15	Me siento nervioso si los demás comienzan a entregar antes que yo el examen.	0	1	2	3	4	5
16	Pienso que el profesor me está observando constantemente.	0	1	2	3	4	5
17	Siento grandes deseos de fumar durante el examen.	0	1	2	3	4	5
18	Suelo mordirme las uñas o el bolígrafo durante los exámenes.	0	1	2	3	4	5
19	Tengo grandes ganas de ir al cuarto de baño durante el examen.	0	1	2	3	4	5
20	No puedo quedarme quieto mientras hago el examen (muevo los pies, el bolígrafo, miro alrededor, miro la hora, etc.).	0	1	2	3	4	5
21	Me pongo malo y doy excusas para no hacer un examen.	0	1	2	3	4	5
22	Para mí supone una tranquilidad o alivio cuando, por cualquier razón, se aplaza un examen.	0	1	2	3	4	5
23	Pienso que no voy a poder aprobar el examen, aunque haya estudiado.	0	1	2	3	4	5
24	Antes de hacer el examen pienso que no me acuerdo de nada y voy a suspenderlo.	0	1	2	3	4	5
25	Me pone nervioso que el examen sea multitudinario.	0	1	2	3	4	5
26	He sentido mareos y náuseas en un examen.	0	1	2	3	4	5
27	Momentos antes de hacer el examen tengo la boca seca y me cuesta tragar.	0	1	2	3	4	5
28	Si me siento en las primeras filas aumenta mi nerviosismo.	0	1	2	3	4	5
29	Si el examen tiene un tiempo fijo para realizarse, aumenta mi nerviosismo y lo hago peor.	0	1	2	3	4	5
30	Me siento nervioso en los auditorios muy grandes.	0	1	2	3	4	5
31	Al entrar en la sala donde se va a realizar el examen me	0	1	2	3	4	5

	tiemblan las piernas						
32	Me siento nervioso en las clases demasiado pequeñas.	0	1	2	3	4	5
33	Los grupos comentando el examen antes de que éste dé comienzo, me ponen nervioso.	0	1	2	3	4	5
34	Al salir, tengo la sensación de haber hecho muy mal el examen.	0	1	2	3	4	5
35	Pienso que me voy a poner nervioso y se me va a olvidar todo.	0	1	2	3	4	5
36	Tardo mucho en decidirme por contestar la mayoría de las preguntas, o en entregar el examen.	0	1	2	3	4	5

Califique con la misma escala (0-5) el grado de ansiedad o nerviosismo que sentiría si tuviese que realizar algunos de los siguientes tipos de examen:

37	Un examen de entrevista personal.	0	1	2	3	4	5
38	Un examen oral en público.	0	1	2	3	4	5
39	Una exposición de un trabajo en clase.	0	1	2	3	4	5
40	Un examen escrito con preguntas alternativas.	0	1	2	3	4	5
41	Un examen escrito con preguntas abiertas.	0	1	2	3	4	5
42	Un examen escrito de desarrollo de un tema completo	0	1	2	3	4	5
43	Un examen tipo oposición ante un tribunal.	0	1	2	3	4	5
44	Un examen de cultura general.	0	1	2	3	4	5
45	Un examen de cálculo o problemas matemáticos.	0	1	2	3	4	5
46	Un examen con pruebas físicas o gimnásticas.	0	1	2	3	4	5
47	Un examen práctico (escribir a máquina, manejar ordenador, realizar un proyecto, dibujo, etc.).	0	1	2	3	4	5

**ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)
(VERSIÓN PARA ENSEÑANZA DE SECUNDARIA)
Adaptada de la AMS-HS 28 por Remón G. Sonia (Lima – 2005)**

Apellidos y Nombres: _____	
Sexo: V () M () _____	Grado y Sección: _____
Edad: _____	Fecha: _____ / _____ / _____

¿POR QUÉ VAS AL COLEGIO?

A continuación, encontrarás algunas de las razones que justifican tu asistencia al colegio. Usando una escala del 1 al 7, encierra con un círculo el número que exprese mejor tu opinión personal.

Nada	Poco		Medianamente	Mucho		Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

¿POR QUÉ VAS AL COLEGIO?

1	Porque al menos necesito el certificado de secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante.	1 2 3 4 5 6 7
2	Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas.	1 2 3 4 5 6 7
3	Porque pienso que la educación secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que elija.	1 2 3 4 5 6 7
4	Porque realmente me gusta ir al colegio.	1 2 3 4 5 6 7
5	Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.	1 2 3 4 5 6 7
6	Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.	1 2 3 4 5 6 7
7	Para probarme a mí mismo (a) que soy capaz de conseguir el certificado de secundaria.	1 2 3 4 5 6 7
8	Para conseguir después un trabajo de mayor prestigio.	1 2 3 4 5 6 7
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.	1 2 3 4 5 6 7
10	Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrade.	1 2 3 4 5 6 7
11	Porque para mí, el colegio es divertido.	1 2 3 4 5 6 7

12	En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	1	2	3	4	5	6	7
13	Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales.	1	2	3	4	5	6	7
14	Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	1	2	3	4	5	6	7
15	Porque quiero “vivir mejor” más adelante.	1	2	3	4	5	6	7
16	Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.	1	2	3	4	5	6	7
17	Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18	Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
19	No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa.	1	2	3	4	5	6	7
20	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21	Para demostrarme a mí mismo (a) que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22	Para tener un mejor sueldo en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23	Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24	Porque creo que la educación secundaria mejorará mi preparación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
26	No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
27	Porque la secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28	Porque quiero demostrarme a mí mismo (a) que puedo tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

No olvides revisar tus respuestas antes de entregar las hojas

¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo 9: Autorización para la aplicación de los instrumentos

Autorización

La Directora de Educación de la Asociación Educativa Adventista Central Este

HACE CONSTAR:

El profesor JUANITO VILCHEZ JULON identificado con D.N.I. 46828373, estudiante de la Escuela de Posgrado de la "Universidad Peruana Unión", tiene autorización para aplicar los instrumentos de investigación que lleva por título "ANSIEDAD Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA ANTES Y DESPUÉS DE LA TEMPORADA DE EXÁMENES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA ASOCIACIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA CENTRAL NORTE, LIMA, 2019", para optar el título de Magister en educación con mención en investigación y docencia universitaria.

Se expide la presente constancia a petición del interesado para los fines que vea por conveniente.

CERCADO DE LIMA, 01 DE JULIO DE 2019



Vanesa A. Ayala Mariaca
Directora de educación AEACE