

Universidad Católica de Santa María
Facultad de Ciencias y Tecnologías Sociales y Humanidades
Escuela Profesional de Psicología



**Percepción de Autoeficacia y Ansiedad en Educación Virtual en
Estudiantes de un Instituto Técnico Superior de Arequipa**

Tesis presentada por la Bachiller:

Garrido Montoya, Isabel Silvia

ORCID: 0009-0006-9488-7790

Gómez Albuquerque, Valeria Isabel

ORCID: 0009-0001-8338-5289

para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología

Asesor:

Dr. Martínez Carpio, Héctor Emilio

ORCID: 0000-0003-4029-670X

Arequipa - Perú

2024

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

PSICOLOGIA

TITULACIÓN CON TESIS

DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR

Arequipa, 20 de Noviembre del 2023

Dictamen: 008212-C-EPSIC-2023

Visto el borrador del expediente 008212, presentado por:

2017200252 - GOMEZ ALBUQUERQUE VALERIA ISABEL

2017100542 - GARRIDO MONTOYA ISABEL SILVIA

Titulado:

**PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA Y ANSIEDAD EN EDUCACIÓN VIRTUAL EN ESTUDIANTES DE
UN INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR DE AREQUIPA**

Nuestro dictamen es:

APROBADO

**29412302 - DELGADO PALO ROCIO SARA
DICTAMINADOR**



**29606304 - PUMA HUACAC ROGER FREDDY
DICTAMINADOR**



**10141900 - CHIRINOS CASTILLO JOL MILTON
DICTAMINADOR**



PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA Y ANSIEDAD EN EDUCACIÓN VIRTUAL EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR DE AREQUIPA

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Cesar Vallejo	1%
Trabajo del estudiante		
2	Submitted to Unviersidad de Granada	1%
Trabajo del estudiante		
3	hdl.handle.net	1%
Fuente de Internet		
4	ansiedadystres.es	1%
Fuente de Internet		
5	www.ansiedadystres.es	1%
Fuente de Internet		
6	revistas.ucv.edu.pe	1%
Fuente de Internet		

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Apagado

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestros padres, quienes fueron fuente de inspiración y admiración, por su gran esfuerzo y sacrificio en estos años; gracias a su apoyo y guía logramos la culminación de nuestra carrera profesional.

También agradecer a nuestros hermanos y sobrinos, quienes fueron un gran soporte y apoyo todo este tiempo.



RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar la correlación entre la percepción de la autoeficacia y la ansiedad en la educación virtual en estudiantes de un instituto superior técnico de Arequipa. La investigación se realizó acorde al tipo cuantitativo, empleando adicionalmente el método hipotético deductivo; por otro lado, el diseño de investigación utilizado fue no experimental, descriptivo correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo constituida por 110 estudiantes, los cuales fueron evaluados por la técnica de la encuesta y el instrumento del cuestionario; es así que para la recolección de la primera variable se tomó en consideración la Escala de Percepción de Autoeficacia y para la segunda variable el Inventario de Ansiedad Rasgo – Estado IDARE, los mismos que estuvieron validados y con una alta confiabilidad. Los principales resultados de la investigación en el análisis descriptivo indicaron que, el nivel de autoeficacia percibida predominante en los estudiantes fue el nivel moderado, pues el 61.8% de la totalidad de los encuestados afirmaron ello, y el nivel de ansiedad rasgo, así como la ansiedad estado, fue alto, pues más del 50% de los estudiantes afirmaron ello. Por el lado inferencial, se precisó la existencia de relación significativa negativa entre las variables con una intensidad moderada; por lo tanto, se pudo concluir que a medida que la autoeficacia aumente en los estudiantes, los niveles de ansiedad disminuirán y, por el contrario, si los niveles de autoeficacia disminuyeran, esto repercutiría en el aumento de los niveles de ansiedad.

Palabras clave: Ansiedad, autoeficacia, estudiantes, educación virtual.

ABSTRACT

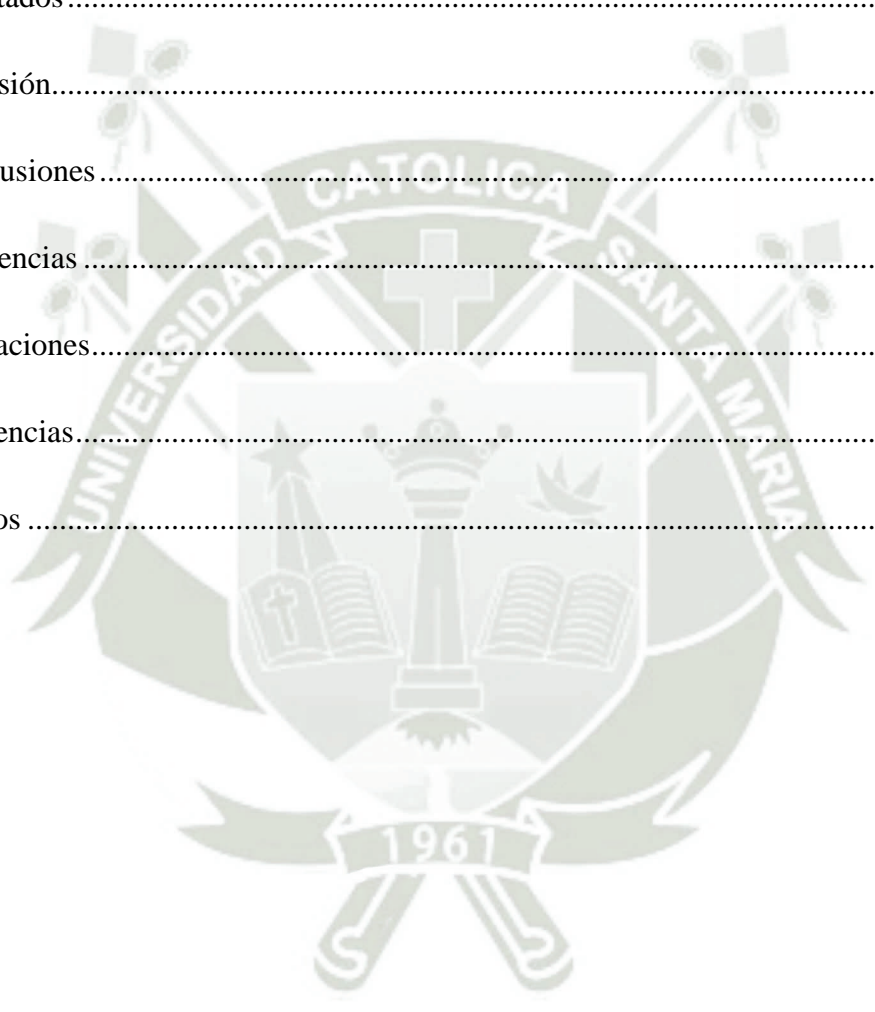
The objective of the research was to determine the correlation between the perception of self-efficacy and anxiety in virtual education in students of a technical high school in Arequipa. The research was conducted according to the quantitative type, additionally the hypothetical deductive method was used; on the other hand, the research design used was non-experimental and descriptive correlational, additionally it was cross-sectional. The sample consisted of 110 students, who were evaluated by the survey technique and the questionnaire instrument; thus, for the collection of the first variable, the Self-Efficacy Perception Scale and for the second variable, the Trait Anxiety Inventory - State IDARE, which were validated and highly reliable, were taken into consideration. The main results of the research in the descriptive analysis indicated that the predominant level of perceived self-efficacy in the students was the moderate level, since 61.8% of the totality of the respondents affirmed this, and the level of trait anxiety, as well as state anxiety, was high, since more than 50% of the students affirmed this. And, on the inferential side, the existence of a significant negative relationship between the variables with a moderate intensity was specified; therefore, it was possible to conclude that as self-efficacy increases in students, anxiety levels will decrease and, on the contrary, if self-efficacy levels decrease, this will have repercussions on the increase of anxiety levels.

Key words: Anxiety, self-efficacy, students, virtual education.

Índice

Agradecimientos	ii
Resumen.....	iii
Abstract	iv
Capítulo I. Problema y Marco Teórico.....	1
Introducción	2
Pregunta de investigación	4
Variables y Definición operacional	4
Objetivos	5
Objetivo general.....	5
Objetivos específicos	5
Antecedentes teórico-investigativos	6
Autoeficacia	6
Ansiedad	17
Autoeficacia y ansiedad	23
Educación virtual	28
Hipótesis	29
Capítulo II. Metodología.....	30
Método	31
Instrumentos.....	31
Participantes.....	36

Procedimiento	36
Consideraciones éticas	37
Análisis de datos	37
Capítulo III. Resultados.....	39
Resultados	40
Discusión.....	47
Conclusiones	50
Sugerencias	51
Limitaciones.....	52
Referencias.....	55
Anexos	63



Índice de tablas

Tabla 1 Baremos de la Escala de Percepción de Autoeficacia General.....	33
Tabla 2 Baremos de la Escala Ansiedad Estado.	35
Tabla 3 Baremos de la Escala Ansiedad Rasgo	36
Tabla 4 Datos sociodemográficos según edad y género	40
Tabla 5 Datos sociodemográficos según carrera de estudio.	41
Tabla 6 Percepción de la autoeficacia.....	42
Tabla 7 Ansiedad estado y rasgo.	43
Tabla 8 Conductas presentadas debido a la ansiedad rasgo.....	45
Tabla 9 Emociones presentadas debido a la ansiedad estado.	47
Tabla 10 Prueba de normalidad de la percepción de la autoeficacia y la ansiedad.	48
Tabla 11 Relación entre la percepción de la autoeficacia y la ansiedad estado – rasgo.	49



CAPÍTULO I. Problema y Marco Teórico

Introducción

La percepción de autoeficacia se refiere a la manera en que las personas perciben su capacidad para resolver de forma adecuada diferentes situaciones estresantes o conflictivas. Esta constituye un factor determinante que explica la elección de actividades, cuánto esfuerzo se invertirá en la realización de una tarea y el tiempo que se invertirá en la realización de tal labor. Evidentemente, el logro de resultados dependerá en gran medida de lo que las personas consideran que son capaces de hacer durante determinadas situaciones (Ávalos et al., 2018). De esta manera, si su percepción de autoeficacia es baja, no se creerán capaces de actuar ante situaciones complicadas, incluso buscarán evitarlas. Si, por el contrario, se posee una percepción de autoeficacia positiva, se podrá superar cualquier obstáculo que se presente, puesto que se tendrá mayor seguridad acerca de las capacidades y habilidades individuales, lo cual generará motivación que permita a las personas no rendirse y seguir esforzándose por cumplir metas (Borzzone, 2017).

Por otro lado, Spielberger (1980) señala que la ansiedad se entiende como una respuesta de aspecto emocional que se presenta generalmente cuando una persona se siente en peligro o percibe una amenaza en su entorno, lo cual le genera síntomas de origen físico como taquicardias, sudoración, dolores de cabeza, náuseas o vómitos, y de origen psicológico, como irritabilidad, preocupaciones, conductas de evitación y problemas para concentrarse. La ansiedad puede ser comprendida de dos formas: la ansiedad estado, la cual se da en un solo momento determinado frente a un estímulo, pero no es permanente, y la ansiedad rasgo, la cual se refiere a la predisposición de una persona a mantener la ansiedad en su vida cotidiana, por lo que tienen tendencia a percibir las situaciones normales como amenazantes, causando que los síntomas generen influencia durante su vida cotidiana (Spielberger, 1980).

Estos temas, autoeficacia y ansiedad, son especialmente relevantes para los estudiantes, por lo que es necesario que su percepción acerca de la autoeficacia sea elevada para que puedan sentirse capaces de enfrentarse a los desafíos con los que se topan cada vez que requieren resolver algún inconveniente, generado por el aprendizaje de su carrera. No obstante, muchas veces, la ansiedad ante el futuro e inestabilidad se presenta cuando los estudiantes se enfrentan a la adquisición de habilidades y a la resolución de problemas relacionados a su educación (Chacón et al. 2021).

Por otro lado, durante el contexto por la pandemia ocasionada por el Covid-19, se generaron restricciones que produjeron que la educación cambiara la manera en que impartía sus clases comúnmente; por ello, el contexto tradicional presencial de clases, fue cambiado por los entornos virtuales, lo cual complicó aún más la situación de los estudiantes, debido a que tuvieron que adaptarse a tales circunstancias para continuar con sus estudios (Díaz-Camacho et al., 2022).

Tal situación fue la misma por la que atravesaron los estudiantes de una institución técnica superior de la ciudad de Arequipa, quienes formaron parte de esta investigación como unidad de estudio. En ellos se observaron dificultades para mantener su dedicación y esfuerzo para el logro de sus metas académicas, debido a la desmotivación que generó la carencia de conocimiento sobre el uso de recursos tecnológicos, la falta de control de los tiempos invertidos y el poco acceso a recursos materiales e internet que permitieran el acceso adecuado a sus clases, lo cual mermó en su percepción sobre su autoeficacia. En ese sentido, el afrontamiento hacia el nuevo contexto educativo y hacia las consecuencias de la pandemia fueron reconocidos como una amenaza que, posiblemente, afectaría su futuro y les impediría desenvolverse de manera óptima; es en tal contexto donde se generó la inseguridad y, con ella, la ansiedad.

Por este motivo, la investigación tuvo como objetivo determinar la correlación entre

la percepción de la autoeficacia y la ansiedad en la educación virtual en estudiantes de un instituto superior técnico de Arequipa. Así mismo, el hallazgo de la relación entre ambas variables conlleva beneficios para la institución, puesto que se tomarán medidas, cuyo propósito será buscar el bienestar en sus estudiantes para que se logre la mejora de la calidad educativa y laboral de los estudiantes en el futuro.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre la percepción de autoeficacia y ansiedad en la educación virtual en estudiantes de un instituto técnico superior de Arequipa?

Variables y Definición operacional

Variable 1: Percepción de Autoeficacia

La percepción de autoeficacia son las creencias que poseen las personas sobre sus propias capacidades para generar niveles de desempeño, lo cuales van a influenciar sobre las situaciones que traen una afectación a sus vidas (Bandura, 1994). Para la operacionalización de la variable autoeficacia se utilizó la Escala de Percepción de Autoeficacia General, de los autores Baessler y Schwarzer (1988), la cual evalúa las creencias sobre las capacidades personales para dar respuesta eficaz a distintas circunstancias estresantes y se encuentra constituido por 10 reactivos organizados unifactorialmente (Baessler & Schwarzer, 1996). Por lo tanto, tiene una dimensión: la autoeficacia general basada en la escala de Likert y un rango de respuesta correspondiente a la siguiente escala: Baja autoeficacia general es ≤ 27 , Moderada autoeficacia general es ≥ 28 y ≤ 38 , Alta autoeficacia general es ≥ 39 .

Variable 2: Ansiedad

La ansiedad es un fenómeno del ser humano que los ayuda a mantenerse anticipado a distintas situaciones, por lo que entre sus características se encuentra la preocupación ante acontecimientos diarios, presentando síntomas como la inquietud, problemas para la

concentración, irritabilidad, tensión muscular o no poder conciliar el sueño (Villanueva y Ugarte, 2017). La operacionalización de la variable Ansiedad se midió con el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado IDARE de los autores Spielberger y Díaz (2007), que tiene dos dimensiones diferentes: la Ansiedad Estado, el cual mide la intensidad de los niveles de ansiedad transitorios; y la Ansiedad Rasgo, la cual solicita describir cómo se siente el evaluado usualmente y permite identificar su predisposición a la ansiedad. La escala está basada en una escala Likert y contiene 40 ítems con reactivos positivos y negativos, además, clasifica la ansiedad en niveles: Alto es ≥ 45 , Medio es 30-44 y Bajo es ≤ 30 .

Objetivos

Objetivo general

Determinar la correlación entre la percepción de la autoeficacia y la ansiedad en la educación virtual en estudiantes de un instituto superior técnico de Arequipa.

Objetivos específicos

Identificar el nivel de percepción de autoeficacia general en los estudiantes de educación virtual de la carrera técnica de administración de un instituto superior técnico de Arequipa.

Medir los niveles de ansiedad estado en los estudiantes pertenecientes a la educación virtual de la carrera técnica de Administración de un instituto superior técnico de Arequipa.

Medir los niveles de ansiedad rasgo en los estudiantes pertenecientes a la educación virtual de la carrera técnica de Administración de un instituto superior técnico de Arequipa.

Identificar cuáles son las conductas más frecuentes de la ansiedad rasgo de los estudiantes que cursan clases virtuales de la carrera técnica de Administración de un instituto superior técnico de Arequipa.

Indicar cuáles son las emociones más presentes de la ansiedad de estado de los estudiantes que cursan clases virtuales de la carrera técnica de Administración de un instituto superior técnico de Arequipa.

Antecedentes teórico-investigativos

Autoeficacia

La autoeficacia es la percepción individual que permite la realización de una acción que sea necesaria para superar con efectividad una exigencia del medio que lo rodea. Así mismo, es definida como un conjunto de juicios que tiene un individuo acerca de sus capacidades con la finalidad de actuar para lograr un resultado. Es decir, que el funcionamiento humano es facilitado por un sentido de control personal; si las personas creen que ellos pueden tomar acción para resolver un problema, tendrán más intención de hacerlo y se sentirán más comprometidos con esta decisión (Bandura, 1977).

La autoeficacia tiene influencia sobre los sentimientos, pensamientos y la conducta de las personas. De acuerdo a los sentimientos, cuando hay una elevada autoeficacia significa que la persona se siente segura sobre sí misma y su desempeño, mientras que una baja sensación de autoeficacia está asociada con depresión, ansiedad e impotencia. En cuanto a los pensamientos, una fuerte sensación de competencia facilita los procesos cognitivos y el rendimiento en una variedad de escenarios, incluyendo la calidad de la toma de decisiones y el logro académico, aunque, si la persona tiene una percepción disminuida sobre sus capacidades, entonces sus procesos de cognición y su desempeño se verán afectados. En las dos situaciones, los sentimientos y pensamientos tienen influencia en la conducta de la persona de forma positiva o negativa. Al ser las cogniciones personales el mayor ingrediente del proceso de motivación, los niveles de autoeficacia pueden fortalecer o impedir la motivación, por lo que las personas que tienen una buena autoeficacia preferirán realizar actividades que signifiquen un reto, mientras que las personas con

niveles bajos de autoeficacia se verán afectados en la realización de las actividades que escojan (Bandura, 1987; Grimaldo, 2005).

Percepción de Autoeficacia. La percepción de autoeficacia que tiene una persona sobre la manera en que actúa, es un estímulo que afecta positivamente a la conducta que se va a realizar después, ya que posee una influencia en la creencia y permite la motivación, perseverancia, capacidad en la toma de decisiones, sensación de lograr sus metas y un esfuerzo que dio resultados positivos, lo cual es necesario para ejecutar comportamientos (Valiente, 2001). Es decir, al referirse al control de las acciones personales, una persona que cree que es capaz de lograr algo, puede comportarse y seguir una línea de vida más activa y dinámica. Este fenómeno refleja la creencia de ser capaz de controlar los retos de las demandas ambientales al poder tomar acciones adaptativas, confiando en uno mismo para enfrentar ciertos estresores de vida (Schwarzer et al., 1997).

Por otra parte, la percepción de autoeficacia repercute en las conductas de las personas de cuatro diversas formas. Primero, las personas tienden a elegir circunstancias donde piensan que tiene una buena capacidad para lograrlas, pero evitarán hacer actividades que les signifiquen difíciles (Villafuerte, 2022). Segundo, la percepción de autoeficacia tiene influencia en el nivel de energía que la persona designe a una actuación que quiera realizar, como en su perseverancia para enfrentar los problemas. Entonces, si la percepción de autoeficacia es elevada, su energía y perseverancia también se eleva, pero si es baja o no existe, el grado de esfuerzo va a disminuir y sus creencias serán afectadas negativamente sobre sus capacidades y desempeño. Tercero, cuando hay una autoeficacia baja, la persona va a percibir que las actividades son más complicadas de lo que realmente son, lo cual puede generar ansiedad y estrés; así mismo, creerán poseer un mal desempeño. Además, cuando existe una autoeficacia adecuada, esta generará paz y seguridad para realizar cualquier tarea. El último punto se refiere a que, si una persona se siente capacitado

y eficaz, podrá ponerse metas que sean complejas y requieran de esfuerzo (Olaz, 2003).

Las personas con alta autoeficacia escogen realizar tareas que consideran más retadoras. Ellos mismos se establecen metas más altas y se apegan a ellas. Las acciones están predeterminadas en el pensamiento, y las personas anticipan escenarios optimistas o pesimistas según sus niveles de autoeficacia. Una vez que una acción ha sido escogida, las personas con alta autoeficacia invierten más esfuerzo y persisten más que aquellos que tienen una baja autoeficacia. Cuando ocurren contratiempos, ellos se recuperan más rápido y mantienen el compromiso con sus metas. La autoeficacia también permite a las personas seleccionar escenarios retadores, explorar su ambiente o crear nuevos ambientes (Schwarzer et al., 1997).

La percepción de autoeficacia es un factor elemental para que un individuo pueda actuar. Se toma en cuenta que las experiencias permiten crear juicios sobre cómo se podría actuar si le sucede una situación similar, sin embargo, aunque una persona se sienta capaz de tener una conducta determinada, no es seguro que pueda saber con seguridad que los resultados le hagan sentir bien o mal (Monterroso, 2012). Aun así, la investigación psicológica ha encontrado que un sentido fuerte de eficacia personal está relacionado a una mejor salud, grandes logros y mayor integración social. Este concepto ha sido aplicado a muchas áreas en el logro escolar, desórdenes emocionales, salud física y mental y elección de carrera (Schwarzer, 1992).

Teoría Social Cognitiva. Albert Bandura desarrolló la Teoría Social cognitiva basándolo en el concepto de que el aprendizaje es afectado por factores cognitivos, comportamentales y ambientales (Bandura, 1991) contrastando las teorías psicológicas tradicionales que enfatizaban el aprendizaje mediante el aprendizaje directo. Bandura propuso que el aprendizaje también podía ocurrir al observar el comportamiento de otras personas y sus consecuencias (Bandura, 1987).

La motivación desde la perspectiva de Bandura. La motivación se fundamenta en la premisa de que los seres humanos son agentes activos capaces de auto regularse y autoorganizarse en función de sus metas, creencias y expectativas. Además, constituye el impulso que lleva a los individuos a comportarse de acuerdo con los patrones que han observado, siendo influenciada tanto por estímulos externos como por recompensas internas autoimpuestas. A partir de esto, se puede deducir que la motivación humana es un proceso dinámico y recursivo que se retroalimenta constantemente con los resultados de las acciones realizadas y las evaluaciones personales (Jácome et al., 2023).

En esa línea, Bandura postuló que el proceso de aprendizaje que se daba por observación estaba determinado por cuatro aspectos clave: la atención, como el proceso en el que las personas seleccionan y extraen información conscientemente de las actividades que realizan los modelos; la retención, que se define como un proceso en el que se transforma y se reestructura la información en forma de reglas para dejarla en la memoria; la reproducción, como el acto de comportarse como el modelo que se observó; y la motivación, que permite que quien aprende pueda: atender, practicar y retener (Wood y Bandura, 1989).

Núñez (2022), destaca las cuatro fases de Bandura en su teoría del aprendizaje.

1. Fase de atención. La adquisición de cualquier forma de aprendizaje requiere que la persona en cuestión preste atención. El observador, a través de sus capacidades de percepción, selecciona de manera selectiva los atributos que considera significativos. Este proceso está influenciado por factores del entorno social y simbólico de la persona. La atención se presenta como un elemento esencial para el aprendizaje, ya que una persona distraída difícilmente podrá absorber nuevos conocimientos (Núñez, 2022).

2. Fase de retención. También conocido como fase de retención, este principio se centra en el código simbólico que se transforma en una organización cognitiva. Implica la

internalización de la información recién adquirida y su almacenamiento como recuerdo. El sujeto debe desarrollar la capacidad de procesar y organizar lo que ha aprendido. La retención exitosa de la conducta aprendida facilita y mejora la práctica, y aquí los esquemas mentales desempeñan un papel crucial en la organización de la información (Núñez, 2022).

3. Fase de producción. Las concepciones simbólicas se transforman y aplican en prácticas concretas a través de la reproducción de las observaciones realizadas. La práctica sistemática facilita que la conducta aprendida adquiera uniformidad. Este principio está estrechamente vinculado a los procesos de modelado, donde el aprendiz, al reproducir, pasa por un proceso de modelar lo que ha observado, siendo crucial que lo observado le resulte valioso y merezca admiración (Núñez, 2022).

4. Fase de motivación. Refleja el incentivo que impulsa al individuo a llevar a cabo las acciones propuestas, ya sean directas, vicarias o auto inducidas. La motivación incluye componentes afectivos y se manifiesta en metas personales, así como en juicios de autoeficacia basados en expectativas y monitoreo. En la teoría socio cognitiva de Bandura, estos elementos afectan el rendimiento tanto del profesorado como del estudiantado, influyendo en la autopercepción de sus habilidades. La motivación se considera un mecanismo poderoso para fortalecer las razones de la persona, dejando una marca que facilita la imitación de lo aprendido (Núñez, 2022).

Esta teoría enfatiza que el aprendizaje que se da por observación no era un simple proceso de imitación, sino que los seres humanos son los administradores de su propio comportamiento, por lo que Bandura (2001) identificó algunos conceptos relevantes en el aprendizaje, de acuerdo al siguiente detalle:

La Agenciación Humana. Es el concepto que indica que aquellos que aprenden toman la decisión intencional de invertir en aprender un comportamiento. La definición

principal de agenciación es “el poder de originar acciones para propósitos específicos”.

También, se identifican tres modelos de agenciación: individual, donde las personas ejercen su influencia sobre lo que pueden controlar; representativo, donde se influencia a otros que tienen los recursos, conocimientos y la motivación para actuar en su beneficio para lograr aquello que quiere; y colectivo, donde las personas comparten su conocimiento, habilidades y recursos para actuar en beneficio de todos (Bandura, 2001).

La Auto Regulación. Se refiere a los pensamientos, sentimientos y acciones que son planeados y adaptados constantemente para poder lograr las metas personales (Boekaerts et al., 2005), esto opera a través de un grupo de subfunciones psicológicas: la función de auto monitoreo, consiste en observar el desempeño de uno mismo, brindando información para determinar un rendimiento estándar y evaluando el progreso de uno mismo cada vez que uno realiza esa acción; la función crítica, consiste en evaluar el propio comportamiento a través de los estándares que se han establecido, las circunstancias y el nivel de dificultad de las actividades; y la función de auto respuesta, que permite que cada uno dé un refuerzo si percibe que ha actuado adecuadamente o un castigo si no ha sido de esa forma (Bandura, 1991).

Autoeficacia. Juega un rol principal en el proceso de autorregulación, se refiere a las creencias que tiene una persona sobre sus capacidades para controlar sus acciones de forma satisfactoria en su vida. Estas creencias están basadas en la creencia del mismo individuo sobre si cree que posee la habilidad, motivación y recursos necesarios para completar una tarea (Wood & Bandura, 1989).

Entonces, de acuerdo a la Teoría Social Cognitiva, la autoeficacia es primordial, ya que puede ser influencia para la toma de decisiones y para escoger actividades en las que un estudiante puede decidir ser parte, además de aumentar la motivación, beneficiar el esfuerzo y la dedicación cuando se desempeña en esa actividad; favorece el control de las

emociones como estrés y ansiedad, las cuales perjudican y no permite usar los recursos personales e internos, así como la identificación de la resolución de conflictos cuando se ejerce una tarea (Bandura, 1987). Sin embargo, este sentido de competencia no es lo mismo que el optimismo irreal o las ilusiones positivas, porque están basadas en la experiencia y no deja paso a un riesgo irracional, en su lugar, permite el comportamiento audaz que esté dentro de las capacidades de uno mismo (Schwarzer et al., 1997).

La autoeficacia es considerada como una especie de autoconocimiento que es producto de otra capacidad como la autorreflexión. Así mismo, la autoeficacia esta originada por cuatro orígenes de información mediante el pensamiento, los cuales son (Bandura, 1997):

La experiencia directa, fuente principal de la autoeficacia, donde el éxito, cuando se realiza una ejecución va a beneficiar la confianza que un individuo podrá tener en sus capacidades, sin embargo, si hay un fracaso, se puede dudar de sus capacidades (Bandura, 1997).

El aprendizaje vicario, donde los modelos exitosos van a transmitir, promover y aumentar la autoeficacia, pero si, por el contrario, el modelo tiene un fracaso, entonces el individuo va a tener desconfianza para realizar la misma actividad que su modelo no pudo realizar (Bandura, 1997).

La persuasión verbal, se refiere a todo lo que los demás dicen de la forma del desempeño del otro. Es decir que, si los otros confían en la capacidad de un individuo, entonces beneficia a la autoeficacia, pero si hay dudas sobre sus capacidades va a bajar el nivel de confianza que posee el individuo sobre sí mismo (Bandura, 1997).

Los estados fisiológicos y emocionales, que son experimentados cuando se realiza una actividad; componen la fuente de la autoeficacia. Entonces cuando hay estrés o cansancio, o cuando se hace una actividad, se va a necesitar de esfuerzo físico y mental, lo

cual será considerado por el individuo como una forma de vulnerabilidad e incapacidad, por lo tanto, disminuirá la autoeficacia (Bandura, 1997).

Teoría de la autoeficacia de Bandura. Albert Bandura, en su estudio sobre la autoeficacia, realizó justificaciones sobre los enfoques de su teoría (Chigne, 2017). Existen procesos que regulan la autoeficacia para llevar a cabo determinados comportamientos, los cuales tienen como objetivo iniciar las acciones necesarias para alcanzar metas. Estos procesos están mediados por una serie de factores que operan de manera conjunta (Aldana y Barraza, 2020; Bandura, 1997)

Proceso Cognitivos. ya que la gran mayoría del comportamiento humano está regulado por pensamientos que contienen nuestras metas, estos son influenciados por la percepción de las capacidades que cada uno tiene (Bandura, 1991).

Existe una relación entre los procesos cognitivos y la autoeficacia, la cual refiere que los comportamientos de los individuos son establecidos por objetivos que tienen una valoración importante. Por lo tanto, si se le da un valor elevado de percepción de la autoeficacia, entonces los objetivos serán más complicados. Así mismo, agrega que está involucrado el aprendizaje observacional, mediante dos formas representativas: verbal e imaginaria (Bandura, 1997).

Las personas que tienen una alta autoeficacia van a visualizar situaciones exitosas, por lo que, determinando objetivos desafiantes y usando el análisis que les ayude a ejecutarlas, lograrán lo que se proponen; pero los que tienen dudas sobre su autoeficacia van a tener una visión de derrota y mostrarán que no poseen una aspiración para tener el control sobre más conductas (Aldana y Barraza, 2020).

Procesos Motivacionales. Bandura (1997) estableció que existe un aspecto de motivación en las personas, que permite comprender el nivel de autoeficacia cuando se encuentran en ciertas situaciones de la vida.

Ya que la mayor cantidad de motivación es generada cognitivamente, las personas suelen motivarse a sí mismos y guían sus acciones antes de llevar a cabo la propia actividad, formando creencias sobre lo que pueden hacer, estableciendo metas para ello, planeando las actividades y reformulándolas según los futuros probables (Bandura, 1991).

Además, hay perspectivas sobre los aspectos motivacionales. Primero, las atribuciones causales repercuten en la motivación y el desenvolvimiento; es así que, si las personas se consideran ineficaces, entonces están reflejando su convicción acerca de su poca capacidad, pero en otros casos, las personas que tienen una buena confianza podrán atribuir el fracaso de una meta al hecho de que no se esforzaron lo suficiente. Segundo, la expectativa del resultado, usualmente está de la mano con la motivación, por eso las personas tienen procedimientos dependiendo de su convicción, que les permiten sentirse con la habilidad para alcanzar sus metas. Así mismo, cuando una persona se convence de que logrará su objetivo, aunque le falte los conocimientos, va a actuar para ello, pero los que se ponen limitaciones no podrán actuar.

La motivación se encuentra determinada por la creencia de autoeficacia de cada persona, lo cual se observará en el esfuerzo y perseverancia que les den a las actividades, especialmente cuando tienen adversidades que afrontar (Aldana y Barraza, 2020).

Procesos Afektivos. Los estados afectivos como la ansiedad y depresión están predominados por las convicciones de autoeficacia de las personas, por lo que se establece, primero, que las personas pueden poseer niveles altos de ansiedad al encontrarse en lugares de constante peligro, pero las personas con dominio sobre la ansiedad no se sentirán preocupadas frecuentemente ni tendrán ideas que les quite su tranquilidad. Segundo, estos estados efectivos pueden aparecer cuando una persona tiene la capacidad de controlar pensamientos que los perturben. Tercero, las personas poseen la habilidad de convertir posibles situaciones de amenaza a una condición de seguridad; es en este momento donde

la capacidad de afrontamiento será importante para lidiar con la ansiedad y estrés. Es así que, un nivel alto de autoeficacia producirá la adaptación a la ansiedad y estrés, además de encontrar la serenidad. En conclusión, si hay un nivel bajo de autoeficacia, ocasionará ansiedad o depresión de acuerdo a cada caso (Chigne, 2017).

Las personas tratan de afrontar las amenazas cuando no confían en su propia eficacia, sus niveles de estrés aumentan, el ritmo cardiaco se acelera, la presión de la sangre aumenta e incluso sufren una disminución de su función inmune. Cuando la eficacia de su afrontamiento se fortalece a un nivel máximo gracias a las experiencias, pueden manejar situaciones muy fuertes sin ser bombardeados por las reacciones del estrés y la ansiedad (Bandura, 1988).

Procesos Selectivos. Según la percepción de autoeficacia de las personas, estas van a elegir qué actividades desean realizar y en cuáles se desenvuelven mejor. Entonces, aquellos que tiene una baja autoeficacia, van a evitar hacer las actividades que consideran complicadas, porque piensan que son más grandes que sus habilidades; esto provoca que disminuya su aspiración y tienden a pensar frecuentemente en sus debilidades y en que obtendrán siempre malos resultados, por lo que no se esfuerzan y prefieren abandonar esa acción. Otro punto relevante es que, cuando fracasan, les es difícil recuperar su sentido de eficacia. Por el contrario, las personas con una elevada autoeficacia toman las circunstancias difíciles como desafíos, tienden a escoger actividades complicadas, permanecen con su esfuerzo y pueden recuperar su sentido de eficacia más pronto cuando fracasan (Aldana y Barraza, 2020).

Por las decisiones que las personas toman, cultivan diferentes competencias, intereses y redes sociales que determinan sus cursos de vida. Cualquier factor que inflencie la elección de un comportamiento puede afectar profundamente la dirección de su desarrollo personal. Esto se da porque las influencias sociales operan en ambientes

seleccionados, promoviendo el desarrollo de competencias, valores e intereses específicos (Bandura, 1993).

Enfoque de la autoeficacia según Zimmerman. Zimmerman argumenta que la autoeficacia desempeña un papel significativo en la motivación académica, ya que está vinculada a la motivación intrínseca en la tarea, metas académicas orientadas al aprendizaje y expectativas más altas sobre los resultados; además, los estudiantes que tienen confianza en su capacidad, tienden a comprometerse con tareas desafiantes, muestran una mayor persistencia, supervisan de manera más constante su proceso de aprendizaje y experimentan menos ansiedad emocional; lo que finalmente se traduce en un mejor desempeño académico. Por otro lado, destaca que la confianza en la capacidad de utilizar estrategias de autorregulación en el aprendizaje desempeña un papel fundamental en el desarrollo de estas habilidades académicas; esto se refiere a las creencias personales sobre la capacidad de emplear estrategias como establecer objetivos, autoevaluarse y autocontrolarse, entre otras. Estas creencias influyen en las metas que los estudiantes establecen, en los esfuerzos que realizan y en su persistencia en el proceso de aprendizaje, lo que, a su vez, tiene un impacto directo en sus logros académicos (Fernández y Bernardo, 2011).

Expectativas de eficacia y de resultado de Bandura.

La expectativa es un factor interno en el individuo que ayuda a entender tanto el comportamiento como los cambios en el comportamiento. Bandura sostiene que tanto la expectativa de eficacia como la de resultados están vinculadas a las creencias; ambas se relacionan con lo que el sujeto asume antes de abordar una tarea (Covarrubias, 2013).

Asimismo, se destaca la distinción entre estas dos formas de expectativas:

La expectativa de eficacia se refiere a la confianza personal de alguien en su capacidad para realizar una conducta específica. Consiste en la convicción de que es

factible llevar a cabo una acción o una serie de acciones para lograr un resultado deseado.

La disposición de las personas para enfrentar situaciones difíciles está directamente relacionada con su creencia en su propia eficacia. Generalmente, un individuo evitará situaciones que no cree poder manejar de manera satisfactoria. Por el contrario, actuará con confianza cuando sienta que puede obtener resultados positivos a través de sus acciones (Rioseco, 2015).

Las expectativas de resultado, al igual que las de eficacia, son creencias, pero implican una evaluación para determinar si una conducta resultará en una consecuencia específica. Mientras que las expectativas de eficacia se relacionan con la percepción del individuo sobre su capacidad para llevar a cabo una tarea, las expectativas de resultado implican el juicio del sujeto acerca de si una conducta particular generará un resultado específico. Siguen la fórmula: "si ejecuto correctamente la conducta X, obtendré el resultado Y". Es importante distinguir entre las expectativas de resultado y las de eficacia, ya que es posible creer efectivamente que ciertas acciones llevan a ciertos resultados, pero al mismo tiempo sentir la incapacidad para llevar a cabo esas acciones (Rioseco, 2015).

La Autoeficacia en el Ámbito Académico. Es un tipo de autoeficacia que, según Alegre (2014) se refiere a la percepción que tiene sobre su nivel de competencia y sus posibilidades de tener éxito en una situación académica o escolar, como podría ser una exposición o un examen.

Se ha demostrado que el éxito académico no depende exclusivamente del coeficiente intelectual, sino que la autoeficacia juega un papel fundamental en este ámbito. De hecho, la autoeficacia puede influir en el rendimiento académico de manera significativa, ya que, incluso en personas con habilidades similares, se pueden obtener resultados distintos, dependiendo de su nivel de autoeficacia percibida. Esto se debe a que la confianza en la propia capacidad, puede aumentar el nivel de esfuerzo, perseverancia y

elección de actividades, lo que se traduce en un mayor compromiso y participación en las tareas educativas. Por lo tanto, se espera que los estudiantes con una autoeficacia elevada persistan más en sus estudios, trabajen con mayor intensidad y se involucren más en el proceso de aprendizaje, que aquellos con niveles más bajos de autoeficacia o que duden de su capacidad (Pajares y Schunk, 2001).

Los estudiantes adquieren mucha información del conocimiento de otros. Sus compañeros son la base perfecta para realizar comparaciones. Observar a sus compañeros realizar una tarea, les transmite la idea de que ellos también son capaces de realizarla. Aunque la información adquirida de forma vicaria, normalmente, tiene un efecto más débil en la autoeficacia, en comparación con la información basada en nuestro propio rendimiento, porque un incremento en la eficacia por el aprendizaje vicario, es rápidamente negada cuando estos comportamientos no tienen éxito (Schunk, 1989).

A menudo, los estudiantes reciben información persuasoria de que ellos tienen la capacidad de hacer algo y, aunque la retroalimentación positiva fortalece la autoeficacia, este incremento no dura mucho si el sujeto no se esfuerza. Además, los estudiantes también reciben información sobre la autoeficacia de su propio cuerpo, como el ritmo del corazón o la sudoración. Los síntomas del cuerpo señalando ansiedad podrían ser interpretados como la falta de las habilidades necesarias (Schunk, 1989).

La información adquirida de estas fuentes no influencia la autoeficacia automáticamente, sino que son determinados de manera cognitiva. Esta determinación es un proceso inferencia: las personas pesan y combinan las contribuciones personales y situacionales como la habilidad percibida, la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo, la cantidad de apoyo externo recibido, el resultado de la tarea, patrones de éxitos y fracasos y su similitud a los modelos (Bandura, 1977).

La Autoeficacia General. La autoeficacia es entendida comúnmente como un

dominio específico, es decir, que uno puede tener más o menos creencias firmes sobre uno mismo en diferentes áreas o en situaciones específicas. Otros autores como Schwarzer (1994), también han conceptualizado un sentido general de autoeficacia. Se refiere a una confianza global en la capacidad de afrontamiento de uno mismo frente a un extenso rango de situaciones demandantes o nuevas, restringido a los pensamientos que tenemos como recursos, enfocándose en la competencia de cada uno.

Es un constructo global que se refiere a las creencias que tiene una persona acerca de su capacidad para mantener en control, de una forma correcta, las circunstancias estresantes en la vida cotidiana (Baessler y Schwarzer, 1996).

Se comprende como autoeficacia general al constructo cognitivo, que indica que la persona otorga un valor a sus habilidades en cuanto a su desenvolvimiento adecuado al hacer actividades (Bandura, 1982).

La autoeficacia general es aquella sensación de competencia en su totalidad para enfrentar circunstancias complicadas y nuevas actividades (Amador, 2020).

Ansiedad. Según Spielberger (1980) la ansiedad es un proceso que inicia por el valor que le otorga una persona; entonces, si un estímulo no se muestra amenazante, no se generará la ansiedad, pero si se le da un valor positivo, se dará un aumento de ansiedad o buscará disminuir la ansiedad. Este último se considera un mecanismo de defensa como una respuesta de adaptación que una persona ha aprendido al afrontar circunstancias parecidas.

La ansiedad será distinguida entre conceptual y operacional, como un estado de transición o como un rasgo que se encuentra permanente en la personalidad. Es así que el autor distingue dos formas de ansiedad: la ansiedad estado y la ansiedad rasgo.

De acuerdo a la teoría cognitiva, la ansiedad es una respuesta emocional extensa que implica procesos de cognición, fisiológicos, conductuales y afectivos, los cuales

aparecen por la valoración cognitiva de una circunstancia que se percibe como amenazante (Clark y Beck, 2012).

Teorías de la Personalidad sobre la Ansiedad

Teoría de Raymond Cattell. Catell (1958) fue suyo el primer intento de definir el constructo ansiedad, midiéndolo e identificándolo sistemáticamente, en cuyos resultados resaltó la existencia de dos factores relacionados a la ansiedad: la ansiedad rasgo y la ansiedad estado. Así mismo, consideró a la ansiedad como un estado cambiante en distintos tiempos, es por ello que fue estudiado a través de un análisis factorial; donde se correlacionó los niveles de ansiedad recabados en las mismas personas, pero en distintos periodos de tiempo. Como resultado, halló que hay una distinción entre ansiedad rasgo y ansiedad estado; donde es la intensidad de la ansiedad de una persona en un determinado momento, lo que se considera ansiedad estado, mientras que el rasgo de ansiedad va a depender de la relación entre el estrés que se presente en una situación y lo susceptible que es la persona hacia la ansiedad, independientemente de la situación en la que se encuentre. Es decir, el estado de ansiedad tiene afectación cuando se presenta el estrés en una determinada situación, dándose cambios fisiológicos producto de la activación del Sistema Nervioso Autónomo, mientras que el rasgo de ansiedad se conforma cuando el estado de ansiedad se vuelve constante y estable a lo largo del tiempo, llegando a considerarse un factor de personalidad (Casado, 2002; Ramírez y Salas, 2017).

Teoría de Jeffrey Gray. En la actualidad es conocida como Teoría de la Sensibilidad al Refuerzo, la cual explica, mediante los mecanismos biológicos, cómo los individuos dan respuesta con motivación a distintos estímulos (Becerra, 2010).

La teoría de la ansiedad de Gray (1976) postula la existencia de un sistema de inhibición conductual que está compuesto con respuestas mediadoras frente a estímulos

aversivos como, por ejemplo, el castigo, la omisión o terminación de un estímulo reforzador, estímulos novedosos, estímulos intensos y estímulos de miedo innatos (como serpientes o sangre). Cuando se activa, los sistemas de inhibición comportamentales producen: inhibición comportamental, un incremento en el arousal, aumento de la atención y del procesamiento de información, y la emoción del miedo. Las diferencias en sensibilidad o activación de este sistema dan lugar al rasgo de ansiedad.

El sistema de inhibición comportamental puede estar contrastado con un sistema de castigo secundario, el sistema pelear o huir (Gray, 1987) que media las respuestas hacia los estímulos aversivos innatos. Este sistema produce emociones de enojo y pánico, distintos del miedo, y es postulado para sostener la dimensión de psicoticismo. Un tercer sistema, el de aproximación comportamental, media las respuestas a estímulos apetitivos secundarios, es decir, los estímulos positivos a los que hemos sido condicionados y que se están omitiendo o terminando como castigo, lo cual es postulado para sostener la dimensión de impulsividad (Eysenck & Eysenck, 1976).

En esta teoría se agrega las motivaciones para explicar la personalidad y propone una teoría renovada de la teoría de Eysenck. Así, postula que existe dos dimensiones esenciales: Ansiedad que se aplica de la extraversión-neuroticismo como una baja ansiedad, hasta la introversión-neuroticismo, como una ansiedad elevada; además de la impulsividad, la cual va desde la introversión-neuroticismo como una baja impulsividad, hasta el de extraversión-neuroticismo, como una elevada impulsividad. Por lo tanto, a una elevada ansiedad existirá más sensibilidad a los signos de castigo, mientras que una elevada impulsividad incrementará la sensibilidad a la omisión o terminación de signos de premio, más no castigo (Becerra, 2010). Estas predicciones concernientes a la ansiedad y las fuertes reacciones emocionales hacia los estímulos aversivos han sido confirmadas. Por ejemplo, los índices psicofisiológicos de reactividad emocional hacia estímulos aversivos,

han demostrado que una alta ansiedad potencia las respuestas electromiográficas a estímulos acústicos en presencia de situaciones desagradables (Corr et al., 1995)

A pesar de ello, las predicciones relacionadas a que los individuos ansiosos fortalecen el aprendizaje bajo castigos, no han sido tan contundentes. Muchos estudios han probado de que la introversión predice las reacciones al castigo, pero no logra medir específicamente el rol de la ansiedad y el castigo como reforzadores de aprendizaje (Corr et al., 1997).

Teoría Rasgo y Estado de Spielberger. Realizó su teoría en base a estudios realizados por Catell, pero dentro de su teoría considera diversos temas esenciales con el objetivo de organizar todos los términos que se habían generado para explicar la ansiedad (Ansorena et al., 1983).

En su teoría explica que cuando se presenta una situación y un individuo la considera peligrosa, su estado ansioso se elevará, lo que provoca displacer porque se presenta una activación de esquemas cognitivos y sensoriales. Así mismo, la respuesta de la ansiedad que se genera, se experimenta en la intensidad en que el individuo perciba la situación amenazante, convirtiéndose en una variable netamente subjetiva al dejar de depender del peligro real que representa la situación. En cuanto a los individuos que se encuentran predispuestos a sentir ansiedad, como rasgo de ansiedad elevada, van a reaccionar frecuentemente con estados de ansiedad, a la vez que reciben las situaciones de derrota, como si fueran riesgosas para su autoestima. Otro aspecto es que, cuando las situaciones riesgosas son repetitivas, los individuos frecuentemente crean respuestas dirigidas a afrontar la ansiedad. Entonces, la teoría de Spielberger, estableció los estados de ansiedad como procesos que inician con la valoración que hace el individuo sobre una situación específica y los rasgos de ansiedad como una predisposición del individuo a interpretar como “amenazantes” una gran cantidad de situaciones, respondiendo con

elevaciones de la ansiedad estado (Porrás, 2022), pudiendo poner en marcha aquellas respuestas de defensa que hayan desarrollado al enfrentarse a situaciones similares en el pasado, con la finalidad de poder eliminar o, en todo caso, reducir los niveles de ansiedad (Casado, 2002).

La importancia de esta teoría de Spielberger también radica en la precisión que le agrega a la definición de ansiedad rasgo y estado; el desarrollo de un instrumento de evaluación de la ansiedad, el Inventario de la Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE); la consideración de factores cognitivos como iniciadores de un proceso completo que tienden a disminuir el estado de ansiedad; y la importancia que le da al análisis de las condiciones del estímulo que genera los diferentes niveles de estado de ansiedad (Delgado, 2015).

Dimensiones de la Ansiedad

Ansiedad Estado. La ansiedad estado es una circunstancia inmediata, pero puede ser cambiada con el tiempo, así mismo, es una fase o proceso emocional temporal y es distinto por la duración e intensidad. Cuando el individuo experimenta esta ansiedad, percibe la activación de somatización de manera independiente, lo cual hace que esté consciente que está sucediendo este proceso, incluso cuando lo percibe como amenaza, la emoción incrementa así no se encuentren en un peligro inminente (Moreno, 2007).

Las respuestas de la ansiedad estado se interpretan como un signo de que comienza una serie de procesos de cognición o motores, los cuales van a tener un afrontamiento a circunstancias de amenaza (Spielberger et al., 2015).

Ansiedad Rasgo. Cuando se presenta un elevado nivel de ansiedad rasgo, se debe a que la persona percibe muchas situaciones de amenaza, por lo que tienen una predisposición a ser ansiosa, ya que se presenta de forma innata por su mismo rasgo de personalidad. Entre sus singularidades, las personas con ansiedad rasgo se sentirán con ansiedad, así no exista un estímulo peligroso o de estrés (Moya, 2017).

La ansiedad rasgo es una disposición relativamente estable del comportamiento o una tendencia a percibir circunstancias inofensivas como si fueran amenazantes, lo cual provoca constantemente que la ansiedad estado se active en niveles altos, con reacciones de tensión o agitación del sistema nervioso autónomo, pero estas sí son pasajeras (Spielberger et al., 2015).

Síntomas de la ansiedad. Según la Guía de Práctica Clínica para el manejo de pacientes con trastornos de ansiedad en atención primaria (2008), se clasifica los síntomas en físicos y psicológicos:

Síntomas Físicos. Aquí encontramos los síntomas vegetativos, como la sudoración, sequedad en la boca, mareos e inestabilidad; síntomas neuromusculares (temblores), tensión muscular, cefaleas (dolores de cabeza) y parestesias; síntomas cardiovasculares, como palpitaciones, taquicardias y dolor precordial; síntomas digestivos, como náuseas, vómitos, dispepsia, estreñimiento y aerofagia; y por último los síntomas genitourinarios, como la micción frecuente y problemas en el área sexual.

Síntomas Psicológicos. Podemos encontrar preocupación y aprensión, sensación de agobio, miedo a perder el control, sensación de muerte inminente o de sufrir dificultades mentales, dificultad para concentrarse, quejas de olvidar o perder la memoria, irritabilidad, inquietud y desasosiego, conducta evitativa, inhibición o bloqueo psicomotor y obsesiones o compulsiones.

Autoeficacia y Ansiedad

Algunos investigadores han sugerido que una adecuada percepción de autoeficacia cumple el rol de autocontrol en las experiencias emocionales e influencia el humor con el que resuelven los conflictos (Fishbach y Ferguson, 2007).

Una fuerte sensación de autoeficacia refuerza el logro humano y el bienestar personal en muchas maneras, facilita los logros personales, reduce el estrés y la

vulnerabilidad a la depresión. En cambio, las personas que dudan de sus capacidades evitan tareas que consideran retadoras, tienen bajas aspiraciones y poco compromiso con las metas que escogen, cayendo fácilmente en el estrés, la ansiedad y la depresión (Bandura et al., 1999).

El número de estudios sobre la relación entre la autoeficacia y la ansiedad han aumentado en los últimos años, y podría deberse a que la teoría de Bandura (1995) utiliza los conceptos de amenaza y afrontamiento, que coincide con el trabajo de otros autores que han estudiado ampliamente la ansiedad como Lazarus (1999), quien también distingue una evaluación que el sujeto hace, donde estima el daño que podría ser causado por un evento externo y evaluando sus capacidades de afrontamiento para ponerlas en acción (Sánchez et al., 2018).

El afrontamiento, son aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales que se realizan para reducir o tolerar las demandas del ambiente; si los resultados deseados son importantes para el sujeto, pero éste tiene pocas expectativas de control, la situación será evaluada como amenazante y el afrontamiento será dirigido hacia el control de las emociones y no hacia el problema; pero si los resultados deseados son importantes y las expectativas de control son altas, entonces la evaluación indicará que el afrontamiento deberá enfocarse en el problema (Lazarus, 1999). De acuerdo a la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1995), una alta autoeficacia corresponderá a bajos niveles de ansiedad y una mejor capacidad de afrontamiento cognitivo o comportamental, aunque, en el afrontamiento cognitivo, la influencia para tomar la decisión se basa en las creencias y no necesariamente en la habilidad que uno posee. Es por esta razón que hay algunas personas que, aunque no son muy capaces, se sienten competentes, mientras otros se sienten poco competentes a pesar de ser capaces para afrontar la tarea (Sanchez et al., 2018). Por lo tanto, las personas solo experimentan la ansiedad cuando ellos se imaginan incapaces de manejar situaciones que

perciben como amenazantes o perjudiciales (Bandura, 1997).

Autoeficacia y Ansiedad en el Ámbito Académico. Los estudios realizados en el ámbito académico han descrito a la adolescencia como un periodo importante para adquirir competencias sociales requeridas para la vida adulta. Se ha sugerido que las experiencias tempranas de estrés podrían estar relacionadas con el desarrollo de psicopatologías como depresión y ansiedad en la adultez (Vidal et al., 2007).

Según el estudio realizado por Florián y Vásquez (2019) sobre la relación entre la ansiedad y la autoeficacia en estudiantes de un instituto superior tecnológico en Lima, se encontró una relación negativa y significativa entre la autoeficacia y los distintos aspectos de la ansiedad, que incluyen aspectos cognitivos, motores y fisiológicos. Es interesante destacar que el componente fisiológico mostró una correlación más pronunciada con la autoeficacia. Esto implica que, a medida que la autoeficacia de los estudiantes disminuye, los niveles de ansiedad aumentan en los aspectos cognitivos, motores y fisiológicos. La autoeficacia se refiere a la creencia de una persona en su capacidad para realizar con éxito una tarea específica; por lo tanto, cuando los estudiantes tienen una baja autoeficacia, es más probable que experimenten mayores niveles de ansiedad en diferentes áreas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que este estudio se realizó en un grupo específico de estudiantes de un instituto superior tecnológico en Lima, por lo que los resultados pueden no ser generalizables a todas las poblaciones estudiantiles. Además, existen otros factores que pueden influir en la relación entre la ansiedad y la autoeficacia, como el nivel de apoyo social, la personalidad y las experiencias pasadas. En general, este estudio destaca la importancia de abordar la autoeficacia de los estudiantes como forma de reducir la ansiedad y promover un mejor rendimiento académico.

Salazar y Sihuín (2021) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de investigar la relación existente entre la autoeficacia y la ansiedad en una muestra de 137 estudiantes

universitarios, incluyendo tanto varones como mujeres. Los resultados principales del estudio revelaron una correlación inversa y negativa entre la autoeficacia y la ansiedad. Esto indica que los estudiantes universitarios tienden a experimentar niveles más bajos de ansiedad cuando poseen una mayor autoeficacia. Estos hallazgos son de suma importancia, ya que destacan la influencia positiva que tiene la autoeficacia en la reducción de la ansiedad en el contexto universitario. Por lo tanto, aquellos estudiantes que confían en su capacidad para afrontar los desafíos académicos y manejar situaciones estresantes tienden a experimentar menos ansiedad. En el contexto universitario, donde los estudiantes enfrentan múltiples demandas académicas, es fundamental promover y fortalecer la autoeficacia como una estrategia para reducir la ansiedad. Las instituciones educativas y los profesionales de la educación pueden implementar intervenciones que fomenten la confianza en las habilidades de los estudiantes, brindándoles apoyo emocional y ofreciendo recursos para desarrollar estrategias eficaces de afrontamiento.

Según la investigación realizada por Gomez (2021), se ha encontrado una relación significativa y negativa entre la autoeficacia y la ansiedad ante los exámenes en una muestra de 353 universitarios. Estos hallazgos respaldan la idea de que cuanto mayor es la confianza de los estudiantes en su capacidad para enfrentar las tareas académicas, menor es su tendencia a experimentar nerviosismo, fastidio e irritabilidad en situaciones de evaluación académica. Esta relación entre la autoeficacia y la ansiedad frente a exámenes es importante en el contexto universitario, ya que la ansiedad puede tener un impacto negativo en el rendimiento académico y en el bienestar general de los estudiantes. La confianza en las habilidades propias es un factor crucial para lidiar de manera efectiva con el estrés y maximizar el potencial de aprendizaje. Así mismo, estos resultados sugieren que fomentar y fortalecer la autoeficacia de los estudiantes puede ser una estrategia eficaz para reducir los niveles de ansiedad ante los exámenes. Proporcionar apoyo académico y

emocional, así como brindar oportunidades para el éxito y el reconocimiento de los logros, son algunas formas en las que las instituciones educativas pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor confianza en sus habilidades y disminuir su ansiedad.

La investigación realizada por Ruiz (2022) ofrece una valiosa contribución al campo científico, al analizar la relación entre la autoeficacia académica y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de edades comprendidas entre 18 y 35 años. Los resultados obtenidos revelaron que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel medio de autoeficacia académica y ansiedad frente a los exámenes. Lo más destacado del estudio es la correlación inversa altamente significativa y fuerte ($-0.833, p=0.000$) encontrada entre estas variables. Esto significa que, a medida que la autoeficacia académica de los estudiantes aumenta, la ansiedad frente a los exámenes disminuye y viceversa. Estos resultados respaldan la importancia de promover una adecuada autoeficacia académica en los estudiantes, ya que parece jugar un papel crucial en la reducción de la ansiedad relacionada con los exámenes. Este estudio proporciona una base sólida para futuras investigaciones en el área de la psicología educativa. Sería pertinente profundizar en las estrategias y técnicas específicas que pueden utilizarse para mejorar la autoeficacia académica de los estudiantes, así como para reducir la ansiedad ante los exámenes. Además, sería interesante considerar otros factores contextuales y personales que puedan influir en esta relación. En última instancia, este conocimiento puede ayudar a los educadores a diseñar intervenciones efectivas que promuevan el bienestar estudiantil y el éxito académico.

De acuerdo con el estudio realizado por Acosta (2022), se examinó la relación entre la ansiedad ante los exámenes y la autoeficacia académica en estudiantes de la ciudad de Lima. Los resultados obtenidos revelaron una correlación negativa significativa entre la ansiedad relacionada con los exámenes y la autoeficacia académica; esto sugiere que, a

medida que aumenta la ansiedad experimentada por los estudiantes antes y durante los exámenes, disminuye su confianza en sus habilidades académicas. Además, se halló una correlación negativa entre la ansiedad asociada con la situación de examen y la ansiedad durante el examen, y la autoeficacia académica; esto indica que los estudiantes que experimentan una mayor ansiedad en relación con el entorno de examen y durante el mismo, tienden a presentar menores niveles de confianza en su capacidad para obtener buenos resultados académicos. El estudio también reveló diferencias significativas en la ansiedad ante los exámenes, según el género y el ciclo de estudio. Específicamente, se observó que las mujeres y los estudiantes de ciclos superiores presentaron niveles más altos de ansiedad relacionada con los exámenes. Así mismo, se encontraron diferencias en la autoeficacia académica según el género y el tiempo de preparación previo a los exámenes. Estos hallazgos son relevantes en el contexto educativo, ya que resaltan la importancia de abordar la ansiedad y promover estrategias para fortalecer la autoeficacia académica de los estudiantes.

Los problemas de ansiedad inician predominantemente en la niñez y en la adolescencia temprana, a la vez que los desórdenes de humor se incrementan en la adolescencia propiamente dicha y la juventud. Mientras tanto, los comportamientos de autolesión pueden aparecer entre los adolescentes que experimentan emociones negativas de forma más frecuente e intensa, como la ansiedad y depresión, más que las personas que no se autolesionan (Fishbach y Ferguson, 2007). Muchos análisis han mostrado que fumar, el bullying, las preocupaciones y la ansiedad están relacionadas con la autolesión en ambos géneros. A partir de estos estudios, se presume que el incremento de un sentido de autoeficacia ayudaría a manejar mejor tales emociones desagradables y reduciría la probabilidad de situaciones en las que el estudiante podría salir lastimado (O'Connor et al., 2009).

Algunos estudios que se han realizado sobre la contribución de la autoeficacia en las experiencias emocionales de las personas, sugieren que una adecuada autoeficacia influye directamente en la forma en la que las personas resuelven los conflictos, específicamente, por el hecho de que un estado de ánimo positivo se empareja con la autoeficacia y permite que las personas prefieran actividades que prolonguen este estado de ánimo y experimenten menos síntomas ansiosos (Isen y Simmonds, 1978).

Estos estudios también definen que los individuos que experimentan ansiedad, optan por un comportamiento evitativo que a menudo interfiere con su rendimiento en su vida diaria, así como en situaciones académicas. Esto también se fundamenta con el hecho de que, en la teoría cognitiva social, la percepción que uno tiene de su propia autoeficacia juega un rol clave en la ansiedad de los estudiantes, toda vez que la ansiedad se experimenta cuando ellos mismos se creen incapaces de manejar eventos potencialmente perjudiciales (Tahmassian y Moghamad, 2011). Sin embargo, la ansiedad en niveles bajos podría mantener a los estudiantes en un nivel de rendimiento y concentración estables mientras realizan sus tareas, pero resulta perjudicial al aumentar, ya que es un factor que no permite la motivación y la cognición (Polaino, 1993).

El ambiente escolar entrega un gran número de situaciones gratas que permiten mejorar la propia percepción que tienen los estudiantes sobre sus destrezas y capacidades, ayudándoles a ganar seguridad y aumentando sus niveles de autoeficacia (Haquin et al., 2004), considerándose la implementación de la autoeficacia en los procesos de enseñanza, dada su influencia positiva en los resultados académicos (Quintero Montelongo et al., 2009). Por otro lado, las malas experiencias predispondrán a los estudiantes a no aumentar su autoeficacia y, por consiguiente, ejecutar mal sus actividades escolares y que pueda, incluso, abandonar sus tareas (Contreras et al., 2005).

Educación virtual

La educación virtual es un novedoso método de enseñanza y aprendizaje, el cual usa como instrumento esencial a la tecnología para compartir una educación por un medio remoto; así, elimina todos los obstáculos como el tiempo y espacio, es decir, permite a los estudiantes recibir toda la información y educación mientras se encuentren en distintos lugares y horarios (Gutiérrez y Díaz, 2021).

La educación virtual solicita independencia a los estudiantes, para incrementar sus conocimientos mediante la utilización de medios electrónicos y redes informáticas, que son los cimientos del aprendizaje virtual. Debido a que la educación virtual exige estos medios, también se necesita que los autores o profesores tengan conocimiento de nuevos métodos de evaluación y permitan un aprendizaje con autonomía (Chávez et al., 2021).

Educación Virtual Instituciones de Educación Superior. La educación superior eligió la educación virtual, ya que es una opción que evitaba que aumente el contagio por coronavirus, mientras la pandemia se encontraba en su apogeo. Por eso, se innovó en todas las áreas, académicas y administrativas, de las carreras profesionales y las instituciones superiores. Un beneficio es que el autoaprendizaje se ha realizado de forma eficaz y dinámica, pero, aun así, los estudiantes manifestaron que prefieren la educación presencial, porque consideran que el aprendizaje sería más extenso (Chávez et al., 2021).

Hipótesis

Existe una correlación significativa entre la percepción de autoeficacia y ansiedad en estudiantes de educación virtual de un Instituto Técnico Superior de Arequipa.



CAPITULO II. Metodología

Método

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), la presente investigación fue de tipo cuantitativo, debido a que recolectó datos para probar una hipótesis en función a la medición y análisis estadístico. Así mismo, se empleó el método hipotético-deductivo, que permitió la observación del fenómeno, la creación de una hipótesis para explicar dicho fenómeno, deducir consecuencias y comprobar la verdad de los enunciados deducidos. Por otro lado, se aplicó el diseño no experimental de corte transversal, debido a que no se realizaron modificaciones sobre las variables o su entorno, sino que se especificaron las propiedades y características de las variables en un contexto determinado. Así también, fue de corte transversal, puesto que los datos que se recogieron se tomaron en un solo momento del tiempo.

Instrumentos

Se utilizaron dos cuestionarios como técnica de recolección de datos. Los cuestionarios utilizados son: la Escala de Percepción de Autoeficacia General y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado IDARE.

Instrumento 1: Escala de Percepción de Autoeficacia

Descripción del instrumento. Creado por Baessler y Schwarzer en el año 1988, el instrumento fue denominado “Escala de Percepción de Autoeficacia general (EAG)”, su vigencia ha sido de 35 años hasta la fecha; tiene una duración de aproximadamente 20 minutos y puede ser aplicado de manera colectiva e individual.

Este se compone de 10 reactivos organizados unifactorialmente con alternativas de respuesta que van de uno a cuatro puntos: (1) incorrecto, (2) apenas cierto, (3) más bien cierto y (4) cierto. La adaptación peruana se realizó por Grimaldo, Correa y Calderón en el año 2021, del instrumento se planteó examinar psicométricamente la Escala de Autoeficacia General (EAG). Para ello, se tomó una muestra conformada por 907

estudiantes provenientes de universidades públicas y privadas de la ciudad con edades que oscilan entre los 17 y 26 años. Mediante un análisis factorial confirmatorio, se demostró la unidimensionalidad de la EAG y fue corroborada la invarianza según el sexo y la confiabilidad por consistencia interna, la cual demostró poseer coeficientes adecuados. Todo ello arrojó evidencias satisfactorias en la relación convergente de la autoeficacia con el afecto positivo y negativo. Estos resultados aportan a la potencial utilidad de la EAG en universitarios o estudiantes de educación superior técnica, por lo cual se recomienda su uso para futuros estudios.

La escala tiene como puntaje máximo 40, mientras que el puntaje mínimo es 10. Por lo tanto, para hallar el nivel de autoeficacia general se suman las puntuaciones de los ítems que componen la escala; así se logra hallar el puntaje total, el cual determinará la autoeficacia general que tiene el evaluado.

Tabla 1

Baremos de la Escala de Percepción de Autoeficacia General

Categoría	Puntuación
Baja autoeficacia general	≤ 27
Moderada autoeficacia general	≥ 28 y ≤ 38
Alta autoeficacia general	≥ 39

Nota. Aguilar (2017).

La validez se hizo mediante un análisis factorial confirmatorio. Se demostró la unidimensionalidad de la EAG con presencia de pares de errores correlacionados entre los ítems 2-8 y 9-10. En ese sentido, se demostró en el análisis descriptivo y distribucional que los ítems 2 ($M=3.63$) y 9 ($M=3.55$) tienen promedios mayores, mientras que los ítems 1 ($M=2.91$) y 7 ($M=2.91$) presentan promedios más bajos. De esta manera, los valores teóricos mínimos son iguales a 1 y máximos iguales a 5 para todos los reactivos. Además,

la mayor variabilidad se aprecia en los ítems (DE=.88) y 8 (DE=.82), y los ítems que presentan menor variabilidad son el 2 (DE=.60) y 8 (M=.64). Por otro lado, los coeficientes de asimetría y curtosis aprecian que el ítem 2 tiene mayor margen recomendado +- 1,5, lo cual se refiere a un incumplimiento de normalidad univariada. En cuanto a las evidencias basadas en la estructura interna, se obtuvieron como resultados una representatividad unidimensional de la escala de autoeficaciageneral, con una presencia de pares de errores correlacionales en los ítems 2-8 y 9-10 (Grimaldo et al., 2021).

En cuanto a la confiabilidad se realizó la fiabilidad por medio del método de consistencia interna, con el coeficiente Omega categórico y sus correspondientes intervalos de confianza, donde se halló un valor de .795 [IC=.761 - .820]. Además, se halló el coeficiente de fiabilidad compuesta, que estableció que el impacto de los errores correlacionales es adecuado, dado el coeficiente igual a .795 (Grimaldo et al., 2021).

Instrumento 2: Inventario de Ansiedad Rasgo – Estado IDARE

Descripción del instrumento. Creado por Spielberger, Díaz Guerrero en 2007, y adaptado por Bazán Izquierdo, Lili en el año 2021. El IDARE está constituido por 2 escalas, ansiedad estado que son 20 ítems y ansiedad rasgo con 20 ítems, con un total de 40 ítems y una duración de aproximadamente 20 minutos, pudiendo ser aplicada de manera individual o colectiva. Es una escala Likert con 4 opciones de respuesta, respecto a Ansiedad Rasgo, la cual pide a los evaluados indicar cómo se sienten generalmente, y las respuestas van desde “no en lo absoluto” (1), “un poco” (2), “bastante” (3), “mucho” (4); mientras tanto, en ansiedad estado, evalúa a los individuos pidiendo que indiquen cómo se sienten en un momento específico, por lo que sus respuestas van desde “casi nunca” (1), “algunas veces” (2), “frecuentemente” (3), “casi siempre” (4).

El instrumento evalúa dos dimensiones; ansiedad estado, que presenta los ítems del 1 al 20; y ansiedad rasgo, presenta los ítems el 21 al 40.

En cuanto a la calificación e interpretación la escala Ansiedad Estado contiene 10 reactivos de calificación directa y 10 reactivos de calificación invertida. En cuanto a la escala de Ansiedad Rasgo, contiene 7 reactivos invertidos y 13 reactivos de calificación directa. A continuación, se señala los reactivos invertidos de las escalas, ansiedad estado, 1,2,5,8,10,11,15,16,19 y 20; y ansiedad rasgo, 21,26,27,30,33,36 y 39.

Para la calificación, se separa las claves de los reactivos directos e inversos de cada escala, se realiza la suma de las calificaciones de los reactivos directos de ambas escalas, luego se resta la suma de las calificaciones de los reactivos inversos de cada escala y se añade la constante apropiada. Así, los totales son las calificaciones de cada escala (Spielberger y Díaz, 2007).

Ansiedad Estado:

$$(A - B) + 50 = \text{Total}$$

$$A = 3+4+6+7+9+12+13+14+17+18$$

$$B = 1+2+5+8+10+11+15+16+19+20$$

Tabla 2

Baremos de la Escala Ansiedad Estado

Escala Ansiedad Estado	Puntuación
Alto	≥ 45
Medio	30 - 44
Bajo	≤ 30

Nota. Spielberger y Díaz (2007)

Ansiedad Rasgo:

$$(A - B) + 35 = \text{Total}$$

$$A = 22+23+24+25+28+29+31+32+34+35+37+38+40$$

$$B=21+26+27+30+33+36+39$$

Tabla 3

Baremos de la Escala Ansiedad Rasgo

Escala Ansiedad Rasgo	Puntuación
Alto	≥ 45
Medio	30 - 44
Bajo	≤ 30

Nota. Spielberger y Díaz (2007)

Se realizó la validez por medio de una revisión de expertos, es así que la validez de contenido, donde los 20 ítems de la escala ansiedad estado reportaron coeficientes V Aiken desde .81 a 1 en los criterios de claridad y coherencia; y desde .78 a .96 en el criterio de relevancia. En la escala de ansiedad rasgo se halló valores desde .85 a 1.00 en claridad, de .7 a 1.00 en coherencia y de .74 a 1.00 en relevancia. La validez de la estructura fue mediante mínimos cuadrados no ponderados y se obtuvo como resultado $\chi^2(739) = 12.73.98$, con una ratio de verosimilitud de 1.72; RSMEA = .079 (IC 95% = .072 - .087); SRMR = .100; CFI = .986 y TLI = .985 (Bazán, 2021).

De acuerdo a la confiabilidad, se halló que en el factor ansiedad rasgo fue de ($\omega = .90$), mientras que en el factor ansiedad estado se encontró consistencia de ($\omega = .96$) (Bazán, 2021).

Participantes

La población estuvo conformada por 110 estudiantes de la carrera técnica de administración de un instituto técnico superior de la ciudad de Arequipa. Para esta ocasión se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, debido al número de estudiantes es reducido.

Tabla 4

Datos sociodemográficos edad y género

		<i>f_i</i>	%
Edad	Entre 18 y 22 años	107	97.3
	Entre 23 y 26 años	3	2.7
	Total	110	100.0
Género	Femenino	68	61.8
	Masculino	42	38.2
	Total	110	100.0

La tabla 4 muestra que, con respecto a la edad, el 97.3% refirió tener edades entre los 18 y 22 años y el 2.7% entre 23 y 26 años. Respecto a la información sobre el género, se encontró que el 61.8% fue de sexo femenino y el 38.2% de sexo masculino.

Tabla 5

Datos sociodemográficos según carrera de estudio

		<i>f_i</i>	%
Carrera	Administración	110	100.0
	Total	110	100.0

En la tabla 5, se observa que el 100% de los participantes pertenecen a la carrera de administración.

Criterios de Inclusión.

- Estudiantes que pertenezcan al instituto, tomado como unidad de estudio, y que cursen la carrera técnica de administración.
- Estudiantes que firmen el consentimiento informado.

- Estudiantes que respondan todos los cuestionarios.

Procedimiento

Se presentó a la oficina de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica Santa María, el proyecto de tesis para su aprobación.

Se solicitó la autorización al instituto técnico superior para la aplicación de los instrumentos. Así mismo, se expuso el objetivo de la investigación para su aceptación en su institución. Luego se coordinó con los encargados una programación para realizar la presentación de la investigación mediante una reunión por Google Meet, además de entregar el consentimiento informado y explicar las instrucciones de los instrumentos a los estudiantes, resolviendo, en caso se requiriera, sus dudas. Se envió, por medio de Google Forms, el consentimiento informado, la ficha sociodemográfica y los instrumentos a aplicar.

Una vez concluida la recolección de datos, se pasó a la calificación y procesamiento de todos los datos.

Consideraciones éticas

Para llevar a cabo esta investigación se solicitó un consentimiento informado a los estudiantes, con la finalidad de velar por la autonomía y libertad en el proceso investigativo; así mismo, se les garantizó la confiabilidad de sus datos personales, debido a que todos los datos recabados fueron manejados con fines netamente investigativos y los resultados que se proporcionarán serán de manera general y en beneficio de la institución.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se seleccionó el programa estadístico para ciencias sociales (SPSS) versión 25. Para ello, previamente se registraron los datos recabados en el programa Microsoft Excel 2016, formando así una matriz de datos. Luego se pasó a la interpretación de los resultados a través de tablas y gráficos estadísticos. Finalmente, para

la comprobación de la hipótesis se empleó un análisis paramétrico y no paramétrico, dependiendo de la normalidadde los datos.





CAPÍTULO III. Resultados

RESULTADOS

Tabla 6

Percepción de la autoeficacia.

	<i>fi</i>	%
Baja autoeficacia	35	31.8
Moderada autoeficacia	68	61.8
Alta autoeficacia	7	6.4
Total	110	100.0

En la tabla 6, respecto a la percepción de la autoeficacia percibida por los estudiantes, el 61.8% refirió tener una moderada autoeficacia, el 31.8% baja autoeficacia y el 6.4% alta autoeficacia. Estos resultados denotan que más de la mitad de las personas encuestadas perciben autoeficacia moderada, lo que implica que, a menudo, se sienten capaces de superar algunos problemas de forma efectiva, juzgando sus propias capacidades como suficientes para afrontar diferentes contingencias; demostrando seguridad y un buen rendimiento ante diferentes situaciones.

Tabla 7*Ansiedad estado y rasgo*

	<i>Ansiedad Estado</i>		<i>Ansiedad rasgo</i>	
	<i>fi</i>	<i>%</i>	<i>fi</i>	<i>%</i>
Bajo	7	6.4	7	6.4
Medio	37	33.6	33	30.0
Alto	66	60.0	70	63.6
Total	110	100.0	110	100.0

En la tabla 7, de acuerdo con la información acerca de la ansiedad estado, el 60.0% refirió un nivel alto, el 33.6% un nivel medio y el 6.4% un nivel bajo. De la información, se puede deducir que más de la mitad de los estudiantes encuestados refieren conductas de ansiedad estado, debido a las actividades que deben realizar, ya sean académicas, sociales o familiares; por lo tanto, demuestran actitudes como cansancio, tensión, inestabilidad emocional, nerviosismo o tendencia a la ira.

En cuanto a la información recabada sobre la ansiedad rasgo, el 63.6% refirió un nivel alto, el 30.0% un nivel medio y el 6.4% un nivel bajo. Se puede deducir que, más de la mitad de los estudiantes demuestran actitudes que denotan un nivel de ansiedad constante, actitudes como, sentimiento de tristeza y llanto constante, cansancio, dificultad para superar los problemas, preocupación por situaciones cotidianas, inseguridad sobre sus habilidades y evitación de problemas.

Tabla 8

Conductas presentadas debido a la ansiedad rasgo.

		Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	Casi siempre
Me siento bien	<i>f_i</i>	22	48	36	4
	%	20.0%	43.6%	32.7%	3.6%
Me canso rápidamente	<i>f_i</i>	24	45	28	13
	%	21.8%	40.9%	25.5%	11.8%
Siento ganas de llorar	<i>f_i</i>	37	31	25	17
	%	33.6%	28.2%	22.7%	15.5%
Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo	<i>f_i</i>	21	33	31	25
	%	19.1%	30.0%	28.2%	22.7%
Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente	<i>f_i</i>	19	30	42	19
	%	17.3%	27.3%	38.2%	17.3%
Me siento descansado (a)	<i>f_i</i>	11	25	51	23
	%	10.0%	22.7%	46.4%	20.9%
Soy una persona “tranquila, serena y sosegada”	<i>f_i</i>	19	47	34	10
	%	17.3%	42.7%	30.9%	9.1%
Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas	<i>f_i</i>	27	36	25	22
	%	24.5%	32.7%	22.7%	20.0%
Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	<i>f_i</i>	21	34	34	21
	%	19.1%	30.9%	30.9%	19.1%
Soy feliz	<i>f_i</i>	30	42	35	3
	%	27.3%	38.2%	31.8%	2.7%
Tomo las cosas muy a pecho	<i>f_i</i>	27	50	22	11
	%	24.5%	45.5%	20.0%	10.0%
Me falta confianza en mí mismo	<i>f_i</i>	22	42	29	17
	%	20.0%	38.2%	26.4%	15.5%
Me siento seguro (a)	<i>f_i</i>	21	38	44	7
	%	19.1%	34.5%	40.0%	6.4%
Procuero evitar enfrentarme a las crisis y dificultades	<i>f_i</i>	16	39	48	7
	%	14.5%	35.5%	43.6%	6.4%
Me siento melancólico (a)	<i>f_i</i>	25	45	24	16
	%	22.7%	40.9%	21.8%	14.5%
Me siento satisfecho (a)	<i>f_i</i>	17	46	36	11
	%	15.5%	41.8%	32.7%	10.0%
Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan	<i>f_i</i>	7	45	41	17
	%	6.4%	40.9%	37.3%	15.5%
Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza	<i>f_i</i>	27	46	19	18
	%	24.5%	41.8%	17.3%	16.4%
Soy una persona estable	<i>f_i</i>	15	40	38	17
	%	13.6%	36.4%	34.5%	15.5%
Cuando pienso en mis preocupaciones actuales me pongo tenso (a) y alterado (a)	<i>f_i</i>	18	38	31	23
	%	16.4%	34.5%	28.2%	20.9%

En la tabla 8, al analizar la información acerca de las conductas presentadas debido a la ansiedad rasgo, se encontró que las conductas más frecuentes en los estudiantes son, en primer lugar, la falta de un sentimiento de bienestar (43.6%); en segundo lugar, los estudiantes refirieron ser personas intranquilas o fáciles de alterar (42.7%); y, en tercer lugar, gran parte de los estudiantes no se sienten satisfechos con sus logros o actividades (41.8%).



Tabla 9

Emociones presentadas debido a la ansiedad estado.

		Mucho	Bastante	Un poco	No en lo absoluto
Me siento calmado (a)	fi	11	50	42	7
	%	10.0%	45.5%	38.2%	6.4%
Me siento seguro (a)	fi	7	43	43	17
	%	6.4%	39.1%	39.1%	15.5%
Estoy tenso (a)	fi	12	40	50	8
	%	10.9%	36.4%	45.5%	7.3%
Estoy contrariado (a)	fi	4	26	63	17
	%	3.6%	23.6%	57.3%	15.5%
Estoy a gusto	fi	2	44	49	15
	%	1.8%	40.0%	44.5%	13.6%
Me siento alterado (a)	fi	5	17	43	45
	%	4.5%	15.5%	39.1%	40.9%
Estoy preocupado (a) actualmente por algún posible contratiempo	fi	24	32	37	17
	%	21.8%	29.1%	33.6%	15.5%
Me siento descansado (a)	fi	22	57	13	18
	%	20.0%	51.8%	11.8%	16.4%
Me siento ansioso (a)	fi	12	40	38	20
	%	10.9%	36.4%	34.5%	18.2%
Me siento cómodo (a)	fi	3	42	48	17
	%	2.7%	38.2%	43.6%	15.5%
Me siento con confianza en mí mismo (a)	fi	6	40	39	25
	%	5.5%	36.4%	35.5%	22.7%
Me siento nervioso (a)	fi	13	27	46	24
	%	11.8%	24.5%	41.8%	21.8%
Me siento agitado (a)	fi	6	16	40	48
	%	5.5%	14.5%	36.4%	43.6%
Me siento “a punto de explotar”	fi	52	35	12	11
	%	47.3%	31.8%	10.9%	10.0%
Me siento reposado (a)	fi	21	55	26	8
	%	19.1%	50.0%	23.6%	7.3%
Me siento satisfecho	fi	14	39	39	18
	%	12.7%	35.5%	35.5%	16.4%
Estoy preocupado (a)	fi	28	28	34	20
	%	25.5%	25.5%	30.9%	18.2%
Me siento muy agitado (a) y aturdido (a)	fi	7	18	40	45
	%	6.4%	16.4%	36.4%	40.9%
Me siento alegre	fi	4	36	45	25
	%	3.6%	32.7%	40.9%	22.7%
Me siento bien	fi	3	36	49	22
	%	2.7%	32.7%	44.5%	20.0%

En la tabla 9, al analizar la información acerca de las emociones presentadas debido a la ansiedad estado, se encontró que las emociones más frecuentes en los estudiantes son, en primer lugar, la sensación de “estar a punto de explotar” (47.3%), seguida de un sentimiento de incomodidad presente en menos de la mitad de los estudiantes (44.5%) y un sentimiento que no les permite sentirse bien en el 44.5%.

Tabla 10

Prueba de normalidad de la percepción de la autoeficacia y la ansiedad.

	<i>Kolmogórov-Smirnov</i>		
	Estadístico	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Percepción de la autoeficacia	.355	110	.000
Ansiedad estado	.374	110	.000
Ansiedad rasgo	.394	110	.000

De acuerdo con la tabla 10, para la distribución de normalidad, se utilizó el coeficiente de normalidad de Kolmogórov-Smirnov, este se utiliza cuando la muestra es superior a 50 individuos. De acuerdo con la estadística, los datos no siguen una distribución normal cuando presentan un nivel de significancia inferior al .05. Los datos del estudio no se distribuyen con normalidad, por lo tanto, se procedió a determinar la relación de las variables por medio del coeficiente de correlación de Rho de Spearman.

Tabla 11

Relación entre la percepción de la autoeficacia y la ansiedad estado – rasgo.

			Ansiedad estado	Ansiedad rasgo
Rho de Spearman	Percepción de la autoeficacia	Coefficiente de correlación	-.434	-.550
		<i>Sig.</i> (bilateral)	.000	.000
		<i>N</i>	110	110

En la tabla 11, al relacionar la percepción de la autoeficacia con la ansiedad estado y la ansiedad rasgo, se encontró que existe relación negativa significativa de intensidad moderada entre estas. Tal información, se corrobora debido a la presencia de un valor de significancia inferior a lo estadísticamente aceptado (.05); por tanto, a mayores niveles de percepción de autoeficacia, menor es el nivel de ansiedad demostrado por los estudiantes.

Discusión

Para desarrollar el estudio, se planteó el objetivo de determinar la correlación entre la percepción de la autoeficacia y la ansiedad de la educación virtual en estudiantes de un instituto superior técnico de Arequipa. En relación a este objetivo se planteó la hipótesis que procura una correlación significativa entre las variables del estudio.

Con el objetivo de la investigación, se determinó que existe relación significativa negativa de intensidad moderada entre la percepción de la autoeficacia y la ansiedad. Estos resultados son similares a los encontrados por Florián y Vásquez (2019), los cuales determinaron que existe relación negativa entre las variables; además, agregaron que existe relación significativa y negativa entre la autoeficacia y la ansiedad cognitiva, fisiológica y motora. De igual modo, Salazar y Sihuín (2021) determinaron que la relación entre la autoeficacia y la ansiedad en estudiantes universitarios es significativa y negativa. Así mismo, Acosta (2022) determinó también que existe relación negativa y significativa entre la ansiedad y la autoeficacia en estudiantes universitarios. Del mismo modo, Gómez (2021) encontró relación inversa con una significancia alta.

El primer objetivo específico fue planteado con la finalidad de identificar el nivel de percepción de la autoeficacia general en los estudiantes de educación virtual de la carrera técnica de administración. Se encontró que el nivel de autoeficacia percibido por los estudiantes es predominantemente moderado. Del mismo modo, Florián y Vásquez (2019) encontraron que el nivel de autoeficacia predominante en su muestra de estudio también fue el nivel medio. Igualmente, Salazar y Sihuín (2021) encontraron un nivel medio de autoeficacia presente en los alumnos universitarios. Similares resultados fueron encontrados por Acosta (2022) quien determinó que el nivel predominante de autoeficacia en los estudiantes está en el nivel medio. Así mismo, Ruiz (2022) encontró que el nivel de autoeficacia en estudiantes de un instituto superior en la ciudad de Lima es medio.

El segundo objetivo específico se encontró dirigido a determinar el nivel de ansiedad de estado de los estudiantes y el tercer objetivo específico se encontró dirigido a determinar el nivel de ansiedad rasgo en los estudiantes; Tras el análisis de la información, se encontró que en ambos el nivel predominante es alto; Estos resultados difieren de los encontrados por Ruiz (2022) quien encontró mayor prevalencia del nivel medio de ansiedad en su muestra de estudio conformada por estudiantes de un instituto superior de la ciudad de Lima. De forma similar, podemos tomar en cuenta los resultados encontrados por Gómez (2021) quien determinó que el nivel de ansiedad bajo es predominante en estudiantes universitarios. Finalmente, Salazar y Sihuin (2021) encontraron que la ansiedad tiene prevalencia de nivel bajo en estudiantes universitarios.

El cuarto objetivo se centró en identificar las conductas frecuentes en la ansiedad de rasgo en los estudiantes de un instituto técnico superior. Ante este objetivo, se determinó que las conductas más frecuentes son constante demostración de ausencia de bienestar, inquietud o alteración e insatisfacción ante los logros individuales. Ante estos resultados, se encontró que Salazar y Sihuin (2021) encontraron que son menos constantes las conductas autodestructivas. De igual modo, Gómez (2021) encontró que los alumnos universitarios no presentan, con gran intensidad, conductas de estado ansioso, especialmente antes, durante y después de una evaluación.

Finalmente, el quinto objetivo específico se orientó a indicar qué emociones se mantienen más presentes en los estudiantes, ante lo cual, se pudo determinar que las emociones presentes en los estudiantes con niveles de ansiedad estado más comunes son la tensión, la falta de manejo del estrés, la incomodidad y constante sentimiento de pérdida de salud o agobio por enfermar. Diferente a lo encontrado por Gómez (2021), quien solo registro niveles bajos de ansiedad y no presenció muestras emocionales marcadas en los estudiantes universitarios.

De acuerdo con la información recabada y la comparación con lo encontrado por otros autores, se podría hipotetizar que, los estudiantes de nivel técnico superior que realizan sus estudios por medio de la modalidad virtual, se encuentran más vulnerables a presentar ansiedad durante sus actividades académicas, pues las responsabilidades académicas no pueden realizarse de forma directa y coordinada, en comparación con las clases presenciales.



Conclusiones

Primera. Existe relación significativa negativa de intensidad moderada entre la percepción de la autoeficacia y la ansiedad, tanto de rasgo como de estado, por tanto, ante el aumento de la percepción de la autoeficacia, menor presencia tendrá tanto la ansiedad rasgo como la ansiedad estado.

Segunda. El nivel de autoeficacia percibido por los estudiantes de un instituto técnico superior, en la modalidad de educación virtual, es predominantemente moderado. Por otro lado, un segmento notable identifica una baja autoeficacia, mientras que solo una fracción menor de los estudiantes se considera con alta autoeficacia.

Tercera. Se determinó que los estudiantes de un instituto técnico superior denotaron un nivel de ansiedad estado predominantemente alto; mientras que solo un pequeño grupo indica niveles bajos.

Cuarta. Se determinó que los estudiantes de un instituto técnico superior denotaron un nivel de ansiedad rasgo predominantemente alto; mientras que solo un pequeño grupo indica niveles bajos.

Quinta. Las conductas ansiosas más frecuentes en los estudiantes respecto a la ansiedad rasgo fueron, la falta de sentimiento de bienestar, la presencia de conductas que denotan irritabilidad, con predisposición a la alteración e insatisfacción en el desarrollo de sus actividades y con su propio desempeño.

Sexta. Las emociones más presentes respecto a la ansiedad estado en los estudiantes fueron: poca tolerancia y baja capacidad de manejo del estrés, incomodidad e insatisfacción.

Sugerencias

Primera. Se sugiere buscar el apoyo de especialistas en salud mental para impartir talleres de inteligencia emocional a los estudiantes, centrándose especialmente en las conductas ansiosas y emociones relacionadas con la ansiedad que prevalecen entre los estudiantes, como la falta de bienestar, irritabilidad, baja tolerancia al estrés y sensación de insatisfacción.

Segunda. Se sugiere implementar un departamento de psicología en el instituto o considerar la formación de convenios con centros de psicólogos que puedan apoyar de forma especializada con los estudiantes que deriven los docentes.

Segunda. Se recomienda al instituto superior, capacitar a la plana docente en el aspecto psicológico, para poder apoyar emocionalmente a sus estudiantes cuando estos lo requieran, a fin de prevenir conductas peligrosas durante periodos severos de ansiedad.

Tercera. Se sugiere instruir a los alumnos sobre las consecuencias del pensamiento negativo auto referido, ayudándoles a comprender y gestionar sus emociones.

Cuarta. Basándonos en la tercera sugerencia, se recomienda implementar un programa preventivo para la mejora de la autoeficacia, así como la presencia constante de orientación psicológica para potenciar las cualidades de los estudiantes de la forma más adecuada.

Quinta. Se recomienda fomentar la realización de investigaciones en salud mental, para lo cual es esencial exigir la colaboración y apoyo de los docentes, Además sería de gran apoyo que la presente investigación pudiera realizarse de forma experimental, para tener un mayor control de las variables.

Limitaciones

Primera. La falta de interés por parte de los estudiantes para llenar de forma integral la encuesta.

Segunda. Presencia de encuestas llenadas de forma aleatoria, presencia de alumnos que se negaron a participar en el desarrollo del estudio y negativa de los docentes ante la evaluación de los alumnos.



Referencias

- Acosta, G. (2022). *Ansiedad ante exámenes y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de la ciudad de Lima*. [Tesis de Licenciatura, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Institucional UNSMP.
<https://hdl.handle.net/20.500.12727/11279>
- Aguilar, B. (2017). *Efectos del programa "Yo creo en ti" sobre la percepción de autoeficacia general en madres de niños diagnosticados con trastorno de la actividad y de la atención en una clínica de Lima Metropolitana en el año 2016*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
<https://hdl.handle.net/20.500.12866/815>
- Aldana, S., & Barraza, A. (2020). *Autoeficacia académica en estudiantes del área de ciencias de la salud. Un estudio comparativo* (Primera ed.). Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Autoeficacia.pdf>
- Amador, L. (2020). Percepción de autoeficacia general en estudiantes de odontología de una institución educativa privada de Cartagena. En *Tendencias Investigación Universitaria. Una visión desde Latinoamérica*. Fondo Editorial Universitario Servando Garcés. https://alinin.org/wp-content/uploads/2021/02/ten_inv_uni_xii_666_680.pdf
- Ansorena, A., Cobo, J., & Romero, I. (1983). El constructo ansiedad en Psicología: una revisión. *Estudios de Psicología* (4), 30-45. <https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821366>
- Ávalos, M., Oropeza, R., Ramirez, J., & Palos, M. (2018). Percepción de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista Semestral De*

Ciencias Sociales Y Humanidades, 22(39), 33–46.

<https://doi.org/10.33064/39crscsh1323>

Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la Escala de Autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.

<https://psycnet.apa.org/record/1999-00958-001>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.

Psychological Review, 84, 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy.

Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 13(3), 195-199.

[https://doi.org/10.1016/0005-7916\(82\)90004-0](https://doi.org/10.1016/0005-7916(82)90004-0)

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Martínez Roca.

Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.

<https://doi.org/10.1080/10615808808248222>

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 248-287.

[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in cognitive Development and

Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. Ramachaudran, *Encyclopedia of Human Behavior*. Academic Press.

Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. *Cambridge University Press*.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman Times Book.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Reviews Psychology*, 52, 1-20. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A., Pastorelli, C., & Caprara, G. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *J Pers Soc Psychol*, 76(2), 258-269. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.76.2.258>
- Bazán, L. (2021). Adaptación, validez y fiabilidad del inventario ansiedad rasgoestado para adultos de la ciudad de Trujillo. *Revista de Investigación en Psicología*, 24(1), 101-116. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v24i1.20614>
- Becerra, J. (2010). Actividad de los sistemas de aproximación e inhibición conductual y psicopatología. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 61-65. <https://idus.us.es/handle/11441/132804>
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2005). *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press.
- Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana De Psicología*, 20(1), 266-274. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Casado, M. (2002). *Ansiedad, Stress y Trastornos Psicofisiológicos*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/2997/>
- Cattel, R., & Scheier, I. (1958). The nature of anxiety: A review of thirteen multivariate analyses comprising 814 variables. *Psychological Reports*, 4(3), 351-388. <https://doi.org/10.2466/pr0.4.3.351-388>
- Chacón, E., Xatruch, D., Fernández, M., & Murillo, R. (2021). Generalidades sobre el trastorno de ansiedad. *Revista Cúpula*, 35(1), 23-36. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v35n1/art02.pdf>

- Chávez, M., Rivera, V., & Haro, G. (2021). Percepción de la Educación Virtual en Instituciones de Educación Superior 2020. *Revista de Investigación Enlace Universitario*, 20(1), 8- 21. <http://doi.org/10.33789/enlace.20.1.81>
- Chigne, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, 2017*. [Tesis de Maestría; Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad Cesar Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/8556>
- Clark, D., & Beck, A. (2012). *Terapia Cognitiva para trastornos de ansiedad: ciencia y práctica*. Desclee de Brower.
- Contreras, F., Espinoza, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polania, A., & Rodriguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 184-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Córdova, M. (2021). *Síndrome de Burnout en el personal administrativo de una unidad policial, en el contexto de la emergencia sanitaria, Lima, 2021*. [Tesis de Licenciatura; Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio Institucional de la Universidad Peruana Los Andes. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/3626>
- Corr, P., Pickering, A., & Gray, J. (1997). Personality, Punishment, and Procedural Learning: A test of J. A. Gray's Anxiety Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 337-344. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.73.2.337>
- Corr, P., Wilson, G., Fotiadou, M., Kumari, V., Gray, N., Checkley, S., & Gray, J. (1995). Personality and affective modulation of the startle reflex. *Personality and Individual Differences*, 19, 543-553. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00059-F](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00059-F)
- Covarrubias, C. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. 4(2), 107-123.

Delgado, E. (2015). *Ansiedad Estado-Rasgo en madres del programa vaso de leche de la zona urbana del distrito de Chiclayo y de la zona rural del distrito de Lambayeque.*

[Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo].

Repositorio de Tesis USAT. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/335>

Díaz-Camacho, R., Rivera, J., Ivan, E., & Ursula, R. (2022). La satisfacción en la educación virtual: Una revisión sistemática Internacional. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades* (16), 177–193.

<https://doi.org/10.37135/chk.002.16.11>

Eysenck, H., & Eysenck, S. (1976). *Psychoticism as a dimension of personality*. Hodder and Stoughton.

Fernández, E., & Bernardo, A. (2011). Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. *INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 201-208.

Fishbach, A., & Ferguson, M. (2007). The goal Construct in social psychology. En A. Kruglanski, & E. Higgins, *Handbook of basic principles* (págs. 490-515). The Guilford Press.

Fliege, H., Lee, J., Grimm, A., & Klapp, B. (2009). Risk factors and correlates of deliberate self-harm behaviour: a systematic review. *J Psychosom Res*, 477-493.

<https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2008.10.013>

Florián, S., & Vásquez, L. *Ansiedad y autoeficacia académica en estudiantes de un instituto superior tecnológico en Lima*. [Tesis de licenciatura, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional URP. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/3219>

Gómez, R. *Autoeficacia académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de la facultad de ingeniería de una universidad privada de Trujillo*. [Tesis de licenciatura,

Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio Institucional UPAO.

<https://hdl.handle.net/20.500.12759/7649>

- Gray, J. (1976). The behavioural inhibition system: A possible sub-strate of anxiety. En M. Feldman, & A. Broadhurst, *Theoretical and experimental bases of behaviour modification* (págs. 3-41). Wiley.
- Gray, J. (1987). *The psychology of fear and stress* (Segunda ed.). Cambridge University Press.
- Grimaldo, M. (2005). Propiedades Psicométricas de la Escala de autoeficacia general de Baessler y Schwarzer. *Cultura*, 19(19). http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/19_10.pdf
- Grimaldo, M., Correa, J., & Calderón, G. (2021). Evidencias psicométricas de la Escala de Autoeficacia General (EAG) en universitarios peruanos. *Ansiedad y estrés*, 27, 132-139. <https://doi.org/10.5093/anyes2021a18>
- Grupo de Trabajo de la Guía Práctica Clínica para el manejo de pacientes con trastornos de ansiedad en atención primaria. (2008). *Guía Práctica Clínica para el manejo de pacientes con trastornos de ansiedad en atención primaria*. Agencia Laín. https://portal.guiasalud.es/wp-content/uploads/2018/12/GPC_430_Ansiedad_Lain_Entr_compl.pdf
- Gutiérrez, S., & Díaz, C. (2021). La educación virtual en tiempos de pandemia. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 6(11), 131-149. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/gestion_libre/article/view/8082/7325
- Haquin, C., Larraguibel, M., & Cabezas, J. (2004). Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama. *Revista Chilena de Pediatría*, 75(5), 425-433. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062004000500003>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: La ruta cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

- Isen, A., & Simmonds, S. (1978). The effect of feeling good on a helping task that is incompatible with food mood. *Soc Psychol*, 41(4), 346-349. <https://doi.org/10.2307/3033588>
- Lazarus, R. (1999). *Stress and emotion. A new synthesis*. Springer Publishing Co.
- Monterroso, J. (2012). *Relación entre auto-eficacia general percibida y rendimiento académico en un centro educativo laboral para jóvenes residentes en asentamientos precarios de la ciudad de Guatemala*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio de la Universidad Rafael Landívar. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/08/Monterroso-Jose.pdf>
- Moreno, B. (2007). *Personality psychology: processes*. International Thomson.
- Moya, K. (2017). *Impulsividad y ansiedad estado - ansiedad rasgo en niños de consulta externa del Departamento de Psicología de un Hospital, Lima 2017*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad Cesar Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/3335>
- Núñez, A. (2022). Teoría del aprendizaje desde las perspectivas de Albert Bandura y Burrhus Frederic Skinner: vinculación con aprendizaje organizacional de Peter Senge. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, 10(3), 1-11.
[doi:http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/295/270](http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/295/270)
- O'Connor, R., Rasmussen, S., Miles, J., & Hawton, K. (2009). Self-harm in adolescents: self-report survey in schools in Scotland. *Br J Psychiatry*, 194(1), 68-72.
doi.org/10.1192/bjp.bp.107.047704
- Olaz, F. (2003). Autoeficacia, diferencias de género. Aportes a la explicación del comportamiento vocacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 359-376. <http://reme.uji.es/articulos/aolazf5731104103/texto.html>
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-

- concept, and school achievement. En R. Riding, & S. Rayner, *Self Perception* (págs. 239-265). Ablex Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/2001-05481-011>
- Polaino, A. (1993). Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica. En J. Beltrán, V. Bermejo, M. Prieto, & D. Vence, *Intervención psicopedagógica* (págs. 108-142). Pirámide.
- Porras, I. (2022). *Programa cognitivo conductual para disminuir el estado-rasgo de ansiedad en un grupo de estudiantes de 1° de secundaria*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/10017>
- Quintero Montelongo, M., Perez Cordoba, E., & Correa Gutierrez, S. (2009). La Relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes del nivel medio superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 19(2), 69-91. <https://idus.us.es/handle/11441/56875>
- Ramírez, C., & Salas, S. (2017). *Uso inadecuado de las nuevas tecnologías y la ansiedad” (Estudio realizado con adolescentes de 1ro a 5to grado de educación secundaria en*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de San Agustín. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/3543>
- Restrepo, L. (2020). Identificación de los Factores Psicológicos del Síndrome de Burnout Bajo el Modelo de Maslach y Jackson en Docentes y Personal Administrativo de la Universidad de los Llanos, Sede San Antonio en la Ciudad de Villavicencio-Me. *Universidad de los Llanos*. <https://core.ac.uk/download/pdf/287325856.pdf>
- Rioseco, M. (2015). Un marco conceptual para definición de expectativas de resultado y eficacia en el ámbito de la integración de las TIC en educación. *Convergencia Educativa*, 5, 67-84. doi:<https://revistace.ucm.cl/article/view/292>

Ruiz, M. (2022). *Autoeficacia académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de un instituto de Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón].

Repositorio Institucional UNIFE. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/1073>

Salazar, S., & Sihuin, S. (2021). *Autoeficacia y ansiedad en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de una universidad privada de Lima Norte, 2020*. [Tesis

de Licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN.

<https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/29835>

Sanchez, A., Pulido, M., & Conde, J. (2018). Self-efficacy and anxiety in female hospital healthcare workers. *Ansiedad y Estrés* (24), 99-

104. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2018.08.002>

Schunk, D. (1989). Self-efficacy and achievement behaviours. *Educational Psychology*

Review(1), 173-208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>

Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Taylor & Francis.

<https://doi.org/10.4324/9781315800820>

Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions:

A systematic overview. *Psychology and Health: An International Journal*(9), 161-

180. <https://doi.org/10.1080/08870449408407475>

Schwarzer, R., Babler, J., Kwiatek, P., & Shroder, K. (1997). The Assessment of Optimistic Self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese Versions

of the General Self-efficacy Scale. *International Association of Applied*

Psychology, 69-88. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1464-](https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x)

[0597.1997.tb01096.x](https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x)

Spielberger, C. (1980). *Tensión y ansiedad*. Harpar y Row Latinoamericana.

Spielberger, C., & Díaz, R. (2007). *Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado*. El Manual

Moderno. <https://studylib.es/doc/725704/maslach-burnout-inventory--mbi->

- Spielberger, C., Gorsuch, R., & Lushene, R. (2015). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo*. TEA.
- Tahmassian, K., & Moghamad, N. (2011). Relationship Between Self-Efficacy and Symptoms of Anxiety, Depression, Worry and Social Avoidance in a Normal Sample of Students. *Iranian Journal of psychiatry and behavioural sciences*, 5(2), 91-98. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3939966/>
- Valiente, G. (2001). *Writing Self-efficacy and gender orientation: A developmental perspective*. [Tesis Doctoral, Emory University]. Base de datos Proquest. <https://n9.cl/u4sbe>
- Vidal, J., Bie, J. G., Wallinga, A., Koolhaas, J., & Buwalda, B. (2007). Social stress during adolescence in Wistar rats indices social anxiety in adulthood without affecting brain monoaminergic content and activity. *Physiol Behav*, 92, 824-830. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2007.06.004>
- Villafuerte, D. (2022). *Relación de autoeficacia general y académica con la salud mental en estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/3478>
- Villanueva, L., & Ugarte, A. (2017). Niveles de ansiedad y la calidad de vida en estudiantes de una universidad privada de Arequipa. *Unifé*, 25(2). <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2017.v25n2.351>
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of Organizational Management. *The Academy of Management Review*, 14(3), 361-384. <https://doi.org/10.5465/AMR.1989.4279067>

Anexos

Anexo 1

Consentimiento informado

La presente investigación denominada **“Percepción de autoeficacia y ansiedad en educación virtual en estudiantes de un Instituto Técnico Superior de Arequipa.”** realizada por las achilleres en Psicología de la Universidad Católica Santa María:

- Bach. **Garrido Montoya, Isabel Silvia**
- Bach. **Gómez Albuquerque, Valeria Isabel**

Con el objetivo de determinar la correlación que existe entre la percepción de la autoeficacia y la ansiedad en la educación virtual en estudiantes de un Instituto Superior Técnico de Arequipa.

Razón por la cual, se le invita a participar en la investigación de manera voluntaria y anónima. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Así mismo, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente.

Su participación consistirá en contestar los presentes cuestionarios durante un tiempo aproximado de 30 minutos.

La información proporcionada por usted será tratada con suma confidencialidad y con fines investigativos.

Yo, _____ (solo nombre)

Fecha: ___/___/2023

() **ACEPTO** participar voluntariamente en la presente investigación.

() **NO ACEPTO**

Anexo 2

Ficha Sociodemográfica

<i>Edad</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Género</i>	<p><i>Masculino</i></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><i>Femenino</i></p>
<i>Carrera técnica</i>	
<i>Instituto Superior</i>	

Anexo 3

Escala de Percepción de Autoeficacia General

Las siguientes afirmaciones se refieren a tu capacidad para resolver problemas. Lee cada una de ellas y marca la alternativa que consideres conveniente. No hay respuestas correctas, ni incorrectas. Usa la siguiente escala para responder a todas las afirmaciones.

Marca todas las afirmaciones.

N	Enunciado	Incorrecto	Apenas Cierto	Más bien Cierto	Cierto
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se oponga.	1	2	3	4
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	1	2	3	4
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4
5	Gracias a mis cualidades y recursos, puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo (a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	1	2	3	4
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	1	2	3	4
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4

Anexo 4

Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado IDARE

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y marque el recuadro numerado que indique cómo se siente ahora mismo, o sea, en este momento. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos ahora.

		No en lo absoluto	Un poco	Bastante	Mucho
1	Me siento calmado (a)	1	2	3	4
2	Me siento seguro (a)	1	2	3	4
3	Estoy tenso (a)	1	2	3	4
4	Estoy contrariado (a)	1	2	3	4
5	Estoy a gusto	1	2	3	4
6	Me siento alterado (a)	1	2	3	4
7	Estoy preocupado (a) actualmente por algún posible contratiempo	1	2	3	4
8	Me siento descansado (a)	1	2	3	4
9	Me siento ansioso (a)	1	2	3	4
10	Me siento cómodo (a)	1	2	3	4
11	Me siento con confianza en mí mismo (a)	1	2	3	4
12	Me siento nervioso (a)	1	2	3	4
13	Me siento agitado (a)	1	2	3	4
14	Me siento “a punto de explotar”	1	2	3	4
15	Me siento reposado (a)	1	2	3	4
16	Me siento satisfecho	1	2	3	4
17	Estoy preocupado (a)	1	2	3	4
18	Me siento muy agitado (a) y aturdido (a)	1	2	3	4
19	Me siento alegre	1	2	3	4
20	Me siento bien	1	2	3	4

Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado IDARE

		Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Casi siempre
21	Me siento bien	1	2	3	4
22	Me canso rápidamente	1	2	3	4
23	Siento ganas de llorar	1	2	3	4
24	Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo	1	2	3	4
25	Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente	1	2	3	4
26	Me siento descansado (a)	1	2	3	4
27	Soy una persona “tranquila, serena y sosegada”	1	2	3	4
28	Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas	1	2	3	4
29	Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	1	2	3	4
30	Soy feliz	1	2	3	4
31	Tomo las cosas muy a pecho	1	2	3	4
32	Me falta confianza en mí mismo	1	2	3	4
33	Me siento seguro (a)	1	2	3	4
34	Procuro evitar enfrentarme a las crisis y dificultades	1	2	3	4
35	Me siento melancólico (a)	1	2	3	4
36	Me siento satisfecho (a)	1	2	3	4
37	Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan	1	2	3	4
38	Me afectan tanto los desengaños que no me los puedo quitar de la cabeza	1	2	3	4
39	Soy una persona estable	1	2	3	4
40	Cuando pienso en mis preocupaciones actuales me pongo tenso (a) y alterado (a)	1	2	3	4