

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA



**“ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN; Y ESTRÉS
ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL DE TRUJILLO”**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA**

AUTOR:

Br. Lester Agurto Urcia

ASESORA:

Dra. Maria Asunción Chamorro Maldonado

TRUJILLO – PERÚ

2013

**“ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACION; Y ESTRÉS
ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL DE TRUJILLO”**

PRESENTACION

Señor Presidente del Jurado y Señores Miembros del Jurado

La presente investigación titulada: **“ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACION; Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL DE TRUJILLO”**, se ha elaborado con la finalidad de obtener el Grado Académico de Licenciado en Psicología, según las normas vigentes emanadas por la Escuela de Psicología, Facultad de Medicina Humana de la Universidad Privada Antenor Orrego.

La sociedad competitiva, la escasez de tiempo, el déficit de estrategias de estudio, la tensión socioemocional respecto a los contextos escolares y el creciente número de responsabilidades del mundo actual, no sólo afectan a las personas adultas, sino que de manera paulatina en la actualidad se ha desarrollado el fenómeno de estrés escolar, como una enfermedad que debemos estar atentos, y he ahí la trascendencia de la presente investigación la cual es puesta en consideración del distinguido jurado examinador.

Espero que este aporte pueda constituir un punto de partida en estudios similares que enriquezcan la línea de investigación seguida en la presente.

EL AUTOR

DEDICATORIA

A Dios:

Por la alegría, la paciencia, el valor, la persistencia y el amor que me entrega cada día.

A mi familia:

Por la fuerza y su incondicional amor que siempre me acompaña.

AGRADECIMIENTO

A mi Asesora:

Dra. Ma. Asunción Chamorro Maldonado,
que con su apoyo y confianza me ha
acompañado, guiado y enseñado en todo
momento de este proceso.

Mi admiración y reconocimiento.

INDICE DE CONTENIDO

Contracarátula.....	ii
Presentación	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimientos.....	v
Índice de contenido	vi
Índice de tablas	x
Resumen.....	xi
Abstract.....	xii

CAPITULO I

1.1. EL PROBLEMA

1.1.1. Delimitación del problema	1
1.1.2. Formulación del problema	4
1.1.3. Justificación del estudio.....	5
1.1.4. Limitaciones	6

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivos generales.....	6
1.2.2. Objetivos específicos.....	6

1.3. HIPÓTESIS

1.3.1. Hipótesis generales	7
1.3.2. Hipótesis específicas.....	7

1.4. VARIABLES E INDICADORES	8
---	----------

1.5. DISEÑO DE EJECUCIÓN	
1.5.1. Tipo de investigación.....	9
1.5.2. Diseño de investigación.....	9
1.6. POBLACIÓN Y MUESTRA	
1.6.1. Población.....	10
1.6.2. Muestra	11
1.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	12
1.8. PROCEDIMIENTO	17

CAPITULO II

2. MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Antecedentes	18
2.1.1. A nivel internacional.....	18
2.1.2. A nivel nacionales.....	20
2.1.3. A nivel local.....	22
2.2. Marco teórico.....	23
2.2.1. Teoría de Aprendizaje	23
2.2.1.1. Aprendizaje autorregulado.....	23
2.2.1.2. El constructivismo.....	23
2.2.1.3. Enfoque constructivista	24
2.2.1.3. Proceso cognitivo del aprendizaje escolar	25
2.2.1.3.1. Aprendizaje de diversos contenidos curriculares.....	25
2.2.1.5. Las estrategias de aprendizaje	25
2.2.1.5.1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje	26

2.2.1.5.2. Las estrategias de aprendizaje: una visión más allá de los componentes cognitivos implicados en el proceso de aprendizaje	28
2.2.2. Aproximaciones teóricas de la motivación.....	31
2.2.2.1. Motivación	33
2.2.2.2. Componentes de la motivación	34
2.2.2.3. Motivación en el aula	34
2.2.2.3.1. Tipos de metas académicas	35
2.2.2.3.2. Cambios motivacionales en los niños	36
2.2.3. Orientaciones teóricas del estrés.....	39
2.2.3.1. Teorías basadas en la respuesta.....	39
2.2.3.2. Teorías basadas en el estímulo.....	40
2.2.3.3. Teorías basadas en la interacción	40
2.2.3.4. Definición	41
2.2.3.5. Situaciones desencadenantes del estrés	42
2.2.3.6. Reacciones psicológicas, fisiológicas y conductuales ante el estrés.....	43
2.2.3.7. Estrés académico	44
2.2.3.7.1. Programa de investigación Persona-Entorno	45
2.2.3.7.2. Modelo sistémico-cognitivista del estrés académico	48
2.2.3.7.2.1. Hipótesis de los componentes sistémicos procesuales del estrés académico	48
2.2.3.7.2.2. Hipótesis del estrés académico como estado psicológico	49
2.2.3.7.2.3. Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico	51

2.2.3.7.2.4. Hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico	52
2.2.3.7.3. Conceptualización del estrés académico.....	53
2.3.2. Marco conceptual	54
CAPITULO III	
RESULTADOS.....	55
CAPITULO IV	
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	64
CAPITULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. Conclusiones.....	69
5.2. Recomendaciones.....	71
CAPITULO VI	
REFERENCIAS Y ANEXOS	
6.1. Referencias	73
6.2. Anexos	78

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. *Descripción de los Niveles de Estrategias de Aprendizaje y Motivación; y Estrés Académico en los Alumnos del Nivel Secundario de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo – 2013. /58*

Tabla 2. *Nivel de Estrategias de Aprendizaje por Dimensiones en los Alumnos del Nivel Secundario de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo – 2013. /60*

Tabla 3. *Nivel de Motivación por Dimensiones en los Alumnos del Nivel Secundario de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo – 2013. /62*

Tabla 4. *Nivel de Estrés Académico por Dimensiones en los Alumnos del Nivel Secundario de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo – 2013. /64*

Tabla 5. *Nivel de Estrategias de Aprendizaje y Nivel de Estrés Académico en los Alumnos del Nivel Secundario de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo – 2013. /66*

Tabla 6. *Nivel de Motivación y Nivel de Estrés Académico en los Alumnos del Nivel Secundario de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo – 2013. /68*

Tabla 7. *Contrastación de Hipótesis - Prueba de Correlación de Pearson entre Estrategias de Aprendizaje, Motivación y Estrés Académico en los Alumnos del Nivel Secundario de una Institución Educativa Estatal de la Ciudad de Trujillo – 2013. /70*

RESUMEN

El presente es un estudio descriptivo correlativo. El objetivo de la investigación fue determinar las correlaciones en las estrategias de aprendizaje y motivación con la variable estrés académico en alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal. Se trabajó con una muestra de 171 sujetos. Los resultados obtenidos provienen de la aplicación del Cuestionario multifactorial sobre estrategias de aprendizaje y motivación, así como del Inventario SISCO del Estrés Académico. Se encuentra un nivel normal de estresores y estrategias de afrontamiento, así también un nivel normal de estrés académico general. Asimismo, se concluye que las estrategias de aprovechamiento, ayuda, metacognición, autointerrogación y los factores de orientación a metas extrínsecas, creencias de control, ansiedad presentan una relación altamente significativa con el estrés académico.

Palabras claves: estrategias de aprendizaje, motivación, estrés académico y estudiantes.

ABSTRAC

This is a descriptive correlative study. The objective of the research was to determine the correlations in the strategies of learning and motivation with the variable academic stress in students of secondary level of a State educational institution. He worked with a sample of 171 subjects. The results come from the application of the multifactor questionnaire on strategies of learning and motivation, as well as inventory SISCO of academic stress. There is a normal level of stressors and coping strategies, thus also a normal level of general academic stress. Also concludes that strategies of utilization, help, Metacognition, autointerrogacion and factors of oriented extrinsic goals, beliefs of control, anxiety presents a highly significant relationship with academic stress.

Key words: strategies of learning, motivation, academic stress and students.

CAPITULO I

MARCO METODOLÓGICO

1.1. EL PROBLEMA

1.1.1. Delimitación del Problema

En los últimos años se ha podido observar un aumento en las investigaciones con respecto al estrés académico, siendo las poblaciones más estudiadas, los estudiantes universitarios. Esta variable ha sido relacionada mayormente con el rendimiento académico que con otras, encontrándose que: “Aunque no de manera significativa, existe predisposición a que las mujeres tengan niveles de estrés bajos y medios; también en una población con una muestra escasa en el número de hombres. En este estudio se concluyó al final que el análisis demuestra la no relación directa entre el rendimiento académico y nivel de estrés”. (Caldera, Pulido y Martínez, 2007); En Baldeon y Ramos (2011), se encontró que “existe una relación inversa significativa entre el estrés escolar y el rendimiento académico”. En la investigación de *estrés, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico* se halló que “el estrés percibido por los alumnos repercute y está asociado en menor rendimiento académico, lo cual muestra una relación significativa negativa con el rendimiento académico. En cuanto a las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico no se encontró relación significativa. Finalmente, todas las dimensiones del cuestionario de estrés percibido correlacionan positivamente con estrategias de aprendizaje que tienen relación con la memorización”. (García, A., 2011).

Otra fuente informativa sobre el estrés refiere que los escolares no están libres de sufrir estrés y, lo cual con una exposición prolongada de ello, puede provocar daños psíquicos u orgánicos que pueden ser traumáticos, según explicó el psicólogo M. Vargas López del Ministerio de Salud (2011).

Por otro lado actualmente las posiciones teóricas e investigaciones recientes han enfatizado la importancia de atender no sólo a los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también a los componentes afectivos. Y en cuanto a la interacción de estos dos aspectos, la innovadora interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional pone de relieve la importancia de determinados mecanismos que nos permiten ejercer un control consciente y deliberado sobre nuestra propia actividad (mecanismos meta-cognitivos). De esta forma, entran en juego referencias inevitables tanto a los motivos personales, las intenciones y las metas individuales como a los posibles recursos y procedimientos cognitivos a desarrollar ante una determinada tarea. (Nuñez, J. 2009). Siendo todo lo anterior mencionado un punto de gran relevancia en la formación académica del alumno.

Además es necesario mencionar que estudios recientes han arrojado que casi el 85% de la población estudiantil de nivel secundario del Perú, presenta un bajo nivel en su desempeño académico lo cual puede ser influenciado por no poseer estrategias o técnicas que permitan obtener un adecuado rendimiento. Así también se puede observar que en la gran mayoría de los centros educativos, existe una deficiente calidad en la educación, muchos docentes no utilizan la metodología activa limitándose a aspectos teóricos y dejando actividades que no permiten el desarrollo creativo del alumno. Otro estudio elaborado por la Pontificia Universidad Católica del Perú, se evaluó a 2439 colegios de todo el país, de los cuales 192 fueron destacados como los mejores en rendimiento. La gran mayoría eran privados y sólo 22 obtuvieron la categoría de “excelente”. Siendo las escuelas de Lima las que sobresalen con un 65%. (PUCP, 2013). Como se puede percibir, la cantidad de colegios clasificados con la etiqueta de rendimiento “no bueno” o “bajo”, son la gran mayoría. Ante todo ello se puede exponer que el bajo desempeño escolar puede estar influenciado por varios factores entre los cuales, los más estudiados son: la motivación, las estrategias de aprendizaje, el rendimiento académico, el estrés académico, el clima escolar, entre otros.

Cólica (2010), Director médico de la Asociación de Medicina del Estrés en Córdoba (AMEC), señala que mantener niveles altos de estrés puede provocar el inicio de enfermedades cerebrovasculares, cardiovasculares o enfermedades del sistema inmune, entre los malestares de mayor riesgo. Otro dato relevante actual es el de fuentes informativas como el Ministerio de Salud (MINSU) y el Instituto de Ciencias Neurológicas quienes mencionan que aproximadamente el 40% y 50% de los peruanos sufre de amnesia a consecuencia del estrés; denominando estrés a consecuencia de: la tensión social, exigencias académicas, sobrecarga laboral, problemas de pareja, económicos y familiares. Además Sánchez (2011), neurólogo del Instituto de Ciencias Neurológicas, precisó que el inicio de las enfermedades neurodegenerativas vinculadas con el olvido estaría también relacionado a traumatismos, es decir, a pequeños cambios o daños que pueda sufrir el cerebro a consecuencia de accidentes y/o estresores ambientales. Es por ello que concluye que los jóvenes, a raíz de la prematura aparición del estrés ya sea por presiones académicas, en los centros de labores y en el hogar, están generando la presencia de amnesias a una temprana edad.

La etapa por la que transitan los alumnos en el periodo escolar nivel secundario corresponde a la adolescencia temprana, durante el mismo el individuo se tiene que enfrentar a una serie de obstáculos y desafíos del desarrollo, proceso que supone hacer frente a situaciones nuevas y muchas veces desconocidas de las cuales no se tiene poca o ninguna experiencia, (Castillo 2007) como el desarrollo de la identidad, cambios biológicos y fisiológicos de la pubertad, el desarrollo cognitivo donde nos percatamos del proceso del aprendizaje del alumno teniendo en cuenta estrategias, métodos de estudio y su desarrollo psicosocial el cual refleja la capacidad de interacción y el logro de moldearse a una sociedad, al mismo tiempo está obligado a cumplir roles sociales como culminar el colegio, y tomar decisiones con respecto a una carrera y su futuro (Bee, 1994; Castillo, 2007; Frydenberg, 1997; Mikkelsen, 2009 Citados por Boullosa 2013). A estas dificultades se le

puede sumar las presiones familiares y las expectativas puestas en ellos para que tengan éxito académico. Por lo que todos estos factores pueden contribuir a que en la adolescencia haya un riesgo importante de presentar conductas peligrosas y malestar emocional que afecte directamente a su salud. Entre los problemas más mencionados en esta etapa están depresión, enfermedades gastrointestinales, dificultades conductuales dentro y fuera del ámbito académico, consumo de sustancias psicoactivas y trastornos de ansiedad y de alimentación (Ang & Huan, 2006; Barraza, 2004, 2005, 2007, 2008; Castillo, 2007; Chau, 2004; Eremsoy, Celimli & Gencoz, 2005; Frydenberg, 1997, 2008; Hystas, Eid, Laberg & Johnsen, 2009; Seiffge-Krenke, 1995; Myers, 2005; Pettit & DeBarr, 2011; Pollard, Steptoe, Canaan, Jill & Wardle, 1995; Rodríguez, 2012; Citados por Boullosa, 2013). Ante las investigaciones de muchos autores que han sido centradas en el temático estrés, y por cómo se desenvuelve esta variable en muchos ámbitos y el impacto que presenta. Además es considerado como uno de los mayores responsables de alteraciones psicológicas y somáticas (Barra, 2008).

Así también, el realizar esta investigación pretende dar un apoyo y aportar una mayor fuente de información sobre estos dos fenómenos de interés social y académico: las estrategias de aprendizaje y su motivación y el estrés académico.

1.1.2. Formulación del problema

En base a lo planteado anteriormente, intentamos dar respuesta a la siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje, motivación y estrés académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo?

1.1.3. Justificación del problema

En el ser humano se distinguen diferentes características de las cuales logra un desarrollo pleno de todo su potencial en cuanto a habilidades cognitivas y emocionales. Estas habilidades se tonifican en el transcurso de la vida académica, social, familiar, etc. No obstante los estudiantes cruzan momentos difíciles en el desarrollo de éstas. Es por ello que se cree conveniente realizar este estudio para investigar y brindar beneficios sobre estos aspectos importantes en la vida de un escolar dado que el estrés y la motivación representan uno de los aspectos académicos y/o sociales más relevantes y resaltantes de la actualidad.

Contribuirá al saber científico y por su valor académico al ámbito psicopedagógico dado que con la información obtenida permitirá ampliar la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo mencionado, así también entregará resultados de las diferentes implicancias psicológicas del estrés y la motivación ayudando de esta manera a conocer mejor los factores que intervienen en el adecuado desempeño académico de los estudiantes.

Presenta relevancia social por los resultado de la presente investigación intentarán solucionar un problema actual de la problemática estudiantil relacionada a las estrategias de aprendizaje, motivación y estrés académico por cuanto permitirá elaborar y/o desarrollar programas preventivos para los estudiantes donde logren identificar las estrategias de aprendizaje y el tipo de motivación que dan uso. Igualmente favorecerá a los estudiantes sobre la problemática “estrés académico” desarrollando estrategias para afrontar el estrés. De esta forma pretende ayudar a los alumnos a identificar sus habilidades y limitaciones en función de sus estrategias de aprendizaje y motivaciones internas utilizadas, buscando de esta manera concientizar la

importancia de su desarrollo continuo. Por último, los docentes fortalecerán sus conceptos respecto a los componentes motivacionales y cognitivos de sus alumnos logrando identificar tanto sus motivaciones intrínsecas como extrínsecas para llegar de modo personal al alumno, dándoles el permiso de aplicar estrategias de aprendizaje según sus necesidades.

Finalmente brindará aportes a otras investigaciones, de necesitar discusiones y controversias en sus resultados.

1.1.4. Limitaciones:

Los resultados de la investigación que se obtengan de la validez externa del instrumento serán generalizados únicamente para poblaciones con características similares.

1.2. OBJETIVOS:

1.2.1. Objetivo General:

Identificar la relación entre estrategias de aprendizaje y motivación; y estrés académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

1.2.2. Objetivos Específicos:

Establecer los niveles de cada una de las estrategias de aprendizaje en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

Establecer los niveles de cada una de las escalas de motivación en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

Establecer los niveles de cada uno de las dimensiones de estrés académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

Establecer la relación entre cada una de los factores de motivación y el estrés académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

Establecer la relación entre cada una de las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

1.3. HIPOTESIS

1.3.1. Hipótesis General:

Hi: Existe relación entre estrategias de aprendizaje, motivación y estrés académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

1.3.2. Hipótesis Específicas:

Hi2: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje (elaboración, aprovechamiento del tiempo, organización, ayuda, constancia, meta-cognición, auto-interrogación) y las dimensiones del estrés académico (estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento) en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

Hi3: Existe relación significativa entre las escalas de motivación (orientación a metas intrínsecas, orientación a metas extrínsecas, valor a la tarea, creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, autoeficacia para el rendimiento, ansiedad) y las dimensiones del estrés académico (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

1.4. VARIABLES E INDICADORES

Por la naturaleza de nuestro estudio, las variables que hemos considerado son las siguientes:

1.4.1. Variable 1: Niveles de estrés, medida a través El Inventario SISCO del estrés académico de Barraza, A. (2007).

Cuyas dimensiones son:

- ✓ Estresores
- ✓ Síntomas
- ✓ Estrategias de afrontamiento

1.4.2. Variable 2: Estrategias de aprendizaje y Motivación que será evaluado a través del Cuestionario Multifactorial de Estrategias de Aprendizaje y Motivación de Pintrich, P. (1991).

Cuyos indicadores en cuanto a estrategias son:

- ✓ Elaboración
- ✓ Aprovechamiento del tiempo
- ✓ Organización
- ✓ Ayuda
- ✓ Constancia

- ✓ Metacognición
- ✓ Auto interrogación

E indicadores de motivación son:

- ✓ Orientación a meta intrínsecas
- ✓ Orientación a metas extrínsecas
- ✓ Valor de la tarea
- ✓ Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje
- ✓ Autoeficacia para el rendimiento
- ✓ Ansiedad

1.5. DISEÑO DE EJECUCIÓN

1.5.1. Tipo de Investigación

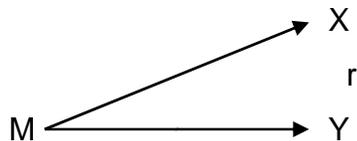
Sustantiva, ya que se orienta a describir, explicar, predecir la realidad, lo que permite buscar principios y leyes generales que permita organizar una teoría científica. El estudio sustantivo combina las características de la investigación pura y aplicada; es decir, se asume una perspectiva teórica para describir y explicar un problema y al mismo tiempo los resultados del estudio pueden ser de utilidad para la población sobre la que se realiza la investigación. (Sánchez y Reyes, 2002).

1.5.2. Diseño de investigación

Esta investigación plantea la verificación de un constructo en función a dos variables. A fin de cumplir con este propósito, se presenta un diseño descriptivo – correlacional cuyo fin principal de dichos estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar una variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables. (Sánchez & Reyes, 2002)

En el presente estudio se desea saber cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y motivación y, el estrés académico en un grupo de alumnos de nivel secundario.

Al esquematizar este tipo de investigación se obtiene el siguiente diagrama:



Leyenda del diseño:

M: Población: alumnos del nivel secundario de una institución educativa - Trujillo

X: Estrategia de Aprendizaje y Motivación

Y: Estrés Académico

r: Correlación

1.6. POBLACIÓN – MUESTRA

1.6.1. Población:

La población estuvo constituida por 307 alumnos de ambos sexos, pertenecientes del 3º, 4º y 5º año del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo – La Libertad, durante el trimestre 2013 (Octubre-Diciembre). La muestra se obtuvo mediante el muestreo aleatorio simple con un nivel de significancia del 5% y un error de muestreo del 1.5%

1.6.2. Muestra:

Para obtener el tamaño de muestra en la presente investigación se utilizó el muestro aleatorio simple, cuya fórmula es:

$$n_o = \frac{N * Z_{r/2}^2 * p * q}{(N - 1) * E^2 + Z_{r/2}^2 * p * q}$$

Donde:

$Z_{r/2}$: Valor tabulado de la Distribución Normal Estandarizada ($Z_{\alpha/2} = Z_{0.975} = 1.96$)

α : Nivel de significancia del 5% ($\alpha=0.05$)

d : Precisión o error de muestreo del $\pm 1.5\%$ ($d= \pm 0.015$)

p : Proporción de estudiantes con estrés del 50% ($p=0.50$)

q : Proporción de estudiantes sin estrés del 50% ($q=0.50$)

pq: Varianza máxima del 25% ($p*q=0.25$)

N : Población de 307 estudiantes ($N=307$)

n_o : Tamaño de muestra inicial

n_f : Tamaño de muestra final

Reemplazando valores, obtenemos el tamaño de muestra inicial:

$$n_o = \frac{427 * 1.96^2 * 0.50 * 0.50}{(427 - 1) * 0.015^2 + 1.96^2 * 0.50 * 0.50} = 388$$

Comprobando con el factor de corrección del muestro, tenemos:

$$f = \frac{n_o}{N} = \frac{388}{427} = 0.909 > 0.05 \quad (5\%)$$

Como el factor de muestreo es mayor al 5%, se corrige el tamaño de muestra inicial, mediante la fórmula del tamaño de muestra final:

$$n_f = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o}{N}} = \frac{388}{1 + \frac{388}{307}} = 171$$

El tamaño de muestra fue de 171 estudiantes.

1.7. Técnicas e Instrumentos :

1.7.1. Técnica: Se aplicó la técnica de la evaluación llamada psicométrica directa a través de los instrumentos: Inventario SISCO del estrés académico y El cuestionario multifactorial de estrategias de aprendizaje y motivación.

1.7.2. Instrumentos:

1.7.3. Inventario SISCO del Estrés Académico:

Se aplicó el Inventario SISCO del estrés académico, cuyo autor es Arturo Barraza Macías. Este instrumento es de procedencia de Durango-Coahuila. Su administración puede realizarse de forma individual o colectiva. El tiempo de aplicación es de 15 minutos máximos. Su población de aplicación es en jóvenes. El material a usar es el protocolo, un lápiz y borrador.

La estructura del inventario se compone por cinco apartados con 31 ítems, distribuidos de la siguiente manera: Un ítem filtro que, en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario. Un ítem que, en un escalamiento tipo likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico. Ocho ítems que, en un escalamiento tipo likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi

siempre y siempre), permite identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores. Quince ítems que, en un escalamiento tipo likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permite identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor. Seis ítems que, en un escalamiento tipo likert de cinco valores categoriales (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permite identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento.

En cuanto a la propiedades psicométricas, la escala fue sometida a análisis de fiabilidad que ofrece un Alpha de Cronbach en Dimensión estresores de .82, un Alpha de Cronbach en Dimensión síntomas de .92, un Alpha de Cronbach en Dimensión estrategias de afrontamiento de .66 por lo tanto es altamente fiable. Además, para identificar su validez la evidencia es basada en la estructura interna a través de tres procedimientos: análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. Los resultados confirman la constitución tridimensional del inventario SISCO del estrés académico a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognitivista (Barraza, 2006). Se confirmó la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen el inventario a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados. Asimismo, cabe señalar que dicho instrumento aplicado por Baldeón y Ramos (2011) en su investigación "*el estrés escolar y su relación con el rendimiento académico en el área de ciencia, tecnología y ambiente*" el instrumento indicó validez y confiabilidad.

1.7.3.1. Cuestionario Multifactorial de Estrategias de Aprendizaje y Motivación:

Se aplicó el Cuestionario Multifactorial de Estrategias de Aprendizaje y Motivación cuyo autor es Paul R. Pintrich, ha sido adaptado y traducido por Sandra Castañeda (UNAM, México), Reynaldo Martínez (UB, España) y Manuel Torres (UNMSM, Perú). Su administración es individual o colectiva. El tiempo de aplicación es de 15 minutos máximos. Su población de aplicación es en alumnos de educación secundaria y universitaria. El material a usar es el protocolo, un lápiz y borrador.

Este es un cuestionario de auto informe en el que se plantea al alumno una serie de preguntas sobre motivación para el estudio y sobre la estrategia de aprendizaje que emplean, las preguntas se refieren al conjunto de asignaturas del semestre académico. Consta de 81 ítems. 31 ítems de motivación y 51 de estrategias, se responden de acuerdo a una escala tipo likert de 5 puntos (1=nunca, 2=a veces, 3=no estoy seguro, 4=casi siempre, 5=siempre). Los ítems se agrupan en seis escalas de motivación y nueve estrategias. Los análisis factoriales realizados con la versión castellana del instrumento revelan la existencia de 6 escalas motivacionales y 7 de estrategias de aprendizaje. A continuación se detallan las escalas:

- Escala de Estrategias de Aprendizaje:

1. **Elaboración:** se refiere si el alumno aplica conocimientos anteriores ante situaciones nuevas para resolver problemas, tomar decisiones o hacer evaluaciones críticas; y si establece conexiones entre la información nueva y la que ya tenía.
2. **Aprovechamiento del tiempo y concentración:** refleja el uso que el alumno hace de su tiempo de estudio y la capacidad que tiene para centrarse en aquello que está realizando en cada momento.

3. Organización: Hace referencia a las estrategias que emplea el alumno para acometer el estudio de la materia y seleccionar la información relevante: esquemas, resúmenes, subrayado, etc.
4. Ayuda: se refiere a la ayuda que se pide a otros alumnos y al profesor durante la relación de las tareas académicas.
5. Constancia: refleja la diligencia y esfuerzo para llevar al día las actividades y trabajos de las diferentes asignaturas y llegar a las metas establecidas.
6. Metacognición: se refiere a la autorregulación metacognitiva; en concreto, el establecimiento de metas y a la regulación del estudio y de la propia comprensión.
7. Autointerrogación: hace referencia a las preguntas que el alumno se hace así mismo durante el estudio, con el objeto de centrarse, examinar el nivel de comprensión y cuestionar la veracidad del estudiado.

- **Escalas de Factores de Motivación:**

1. Orientación a metas intrínsecas: se refiere a la percepción por parte del estudiante de las razones por las que se compromete en una tarea de aprendizaje. La orientación de metas intrínsecas es el grado en que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad, maestría o el dominio.
2. Orientación a metas extrínsecas: se refiere al grado en que el estudiante percibe que participa en una tarea por razones como las notas, recompensas, la opinión de los otros o el superar el reto de sus compañeros. Es decir, esta escala refleja la orientación al resultado, mientras que la anterior se refiere a la orientación a la tarea.

3. Valor de la tarea: hacen referencia a la opinión del alumno sobre la importancia, interés y utilidad de las asignaturas.
4. Creencia de control y autoeficacia para el aprendizaje: refleja hasta qué punto el estudiante cree que su dominio de las asignaturas depende de sus propios esfuerzos y de su modo de estudiar.
5. Autoeficacia para el rendimiento: se refiere a las creencias de los estudiantes sobre su propia capacidad para alcanzar un buen rendimiento académico.
6. Ansiedad: hace referencia a los pensamientos negativos de los alumnos durante los exámenes, que interfieren en los resultados; y a las reacciones fisiológicas que se ponen de manifiesto durante la realización de la prueba.

Su proceso de corrección resulta bastante sencillo, se tiene que contabilizar las puntuaciones que da el sujeto a los ítems correspondientes a cada factor y se hace la mitad aritmética según el número de ítems que tiene la escala. Pero hay que tener en cuenta que hay ítems que están formulados a la inversa o en negativo. Los cuales son: 33, 37, 40, 52, 57,60, 77, 80. Una puntuación elevada en estos ítems indica una ausencia de este aspecto. Por este motivo para contabilizar las puntuaciones de estos ítems e incorporar al total del factor, previamente hay que invertirlos. Si por ejemplo el sujeto ha puntuado 1, se debe contabilizar 5, y así con el resto de los ítems negativos. Además, su interpretación se basa en el significado de la puntuación media obtenida por el sujeto en cada factor. En este sentido, cualquier puntuación cercana al 3 o por debajo a esta puntuación, habría que interpretarla como pobre excepto en el caso del factor ansiedad, en las que las mejores puntuaciones son las más bajas. La interpretación más sencilla de los datos consiste en que el sujeto tiene peores estrategias y motivación cuanto más se acercan sus puntuaciones al extremo inferior de la escala, y tiene mejores estrategias y motivación cuando se acerca más al extremo superior de la escala. (Excepto en el caso de ansiedad)

Respecto a las propiedades psicométricas; de acuerdo a los análisis desarrollados por Manuel Torres Valladares (Citado por Jiménez y Velezomoro 2011), el Cuestionario Multifactorial de Estrategias de Aprendizaje y Motivación presentan validez y confiabilidad; la validez calculada con la medida de adecuación del muestreo de Kaiser Meyer – Olkin, arroja un resultado de 0.81 y el análisis de confiabilidad realizado con el alfa de Cronbach señala un valor de 0.87. Asimismo, en nuestra localidad, Florian y Sevillano (2007), en su investigación “Relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y rendimiento académico en las alumnas del cuarto año de secundaria de la Institución educativa Santa Rosa de Trujillo se obtuvo una alta confiabilidad.

1.8. Procedimiento

El trabajo se ejecutó con estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

Antes de las aplicaciones de las pruebas, se citó al director de la institución educativa estatal para explicarles cuáles son los objetivos de la investigación, asimismo los participantes del estudio se le hizo de su conocimiento que las evaluaciones serán totalmente anónimas. Los participantes tuvieron la posibilidad de retirarse del estudio cuando lo consideren pertinente o se sientan incómodos con el proceso evaluativo. Igualmente se dará acceso a los resultados de las evaluaciones. Las evaluaciones se dieron de tipo colectivo en los ambientes de las aulas de la Institución Educativa Estatal procedente de los estudiantes, cuidando las condiciones de las aplicaciones de los tests y la recolección de la información. La evaluación de los estudiantes se desarrolló con el Inventario SISCO del Estrés Académico y el Cuestionario Multifactorial de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CMEAM), la cual fue recogida al término de 15 a 30 minutos cada uno.

CAPITULO II MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

2.1.1. A nivel Internacional:

Roces et. al. (1999). Realizaron un trabajo de investigación, relacionando las variables: motivación, estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, en estudiantes universitarios de la Universidad de Oviedo de España, estuvo constituida por 9271 alumnos de las facultades de biología, derecho, económicas, farmacia, medicina, ciencias de la información en la escuela superior de arquitectura y en la sección de pedagogía de la facultad de filosofía y letras, a quienes se les aplicó la versión en castellano del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), asimismo hallaron que las correlaciones de los factores de estrategias de aprendizaje con el rendimiento son considerables, y mayores que las correlaciones entre la motivación y el rendimiento. Las correlaciones entre motivación y estrategias también son elevadas.

Barraza y Silero (2007) investigaron *el estrés académico en alumnos de educación media superior*; la muestra fue de 623 alumnos de educación media superior de dos colegios distintos. Se aplicó el Inventario SISCO del Estrés Académico. Los resultados arrojaron que el perfil descriptivo del estrés académico es semejante en las dos instituciones y la variable institución escolar ejerce un papel modulador e interviniente solamente en algunos casos de indicadores empíricos componentes o aspectos del estrés académico

Caldera, Pulido y Martínez (2007) investigaron *niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de psicología del centro universitario de los altos*; la población estudiada fue de 115 alumnos entre las edades de 22 y 24 años. Se aplicó el Inventario de Estrés Académico (IEA). Concluyendo

al final que a pesar de que el análisis demuestra la no relación directa entre el rendimiento académico y nivel de estrés, las tendencias sí manifiestan que los niveles bajos y sobre todo los medios de estrés son mejores condiciones para el aprovechamiento escolar, situación que obliga a que se reflexione más sobre las posibles relaciones entre las dos variables. No se observaron vínculos muy claros entre los niveles de estrés y el grado escolar de los estudiantes. Sin embargo, y como se observa en los resultados, no se aborda a jóvenes de primer ingreso (en el momento de la pesquisa no existía el grupo correspondiente), situación que sugiere nuevos trabajos en el ámbito, sobre todo si tomamos en cuenta que la literatura reporta ciertos problemas de ajuste en los estudiantes que cursan esta etapa de su formación académica. De la misma manera, para el caso de la edad y el género se registran algunas tendencias, que si bien es cierto no son significativas estadísticamente, si dan pie a indagar las razones que las explican.

Barraza (2008) investigó *El estrés académico en alumnos de maestrías y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos*; la población estudiada fue de 152 alumnos de las maestrías de Educación de la ciudad de Durango. Se aplicó el Inventario SISCO del estrés académico. Se concluyó el 95% de los alumnos manifiestan tener un nivel medianamente alto de estrés académico, el cual se presenta solo algunas veces; con esa misma frecuencia, en congruencia, valoran ciertas demandas del entorno como estresores, presentan los síntomas del estrés y utilizan las estrategias de afrontamiento. Los síntomas que se presentan con mayor frecuencia entre los alumnos son: somnolencia o mayor necesidad de dormir, inquietud, ansiedad, angustia o desesperación, y problemas de concentración. Las estrategias de afrontamiento que utilizan con mayor frecuencia los alumnos son: la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas y el tomar la situación con sentido del humor, mientras que las que utilizan con menos frecuencia son: los elogios a sí mismo y la religiosidad.

Rodríguez, R. et. al. (2012) investigaron *El estrés como principal factor influyente en el rendimiento escolar profesional en estudiantes de Enfermería de nivel inicial, intermedio y avanzado*; La muestra aleatoria se conformó de un total de 45 estudiantes de licenciatura cuyas edades comprendidas entre 19 a 21 años. El instrumento de recolección de datos fue el inventario SISCO del Estrés Académico. Se concluyó que no hay diferencia significativa entre el nivel inicial y el nivel intermedio; presentando ambos un nivel similar, mientras que el avanzado muestra mayor nivel de estrés. Además los resultados señalaron que el estrés no siempre influye de manera negativa, se confirmó en los niveles inicial e intermedio donde el promedio obtenido fue de 7.2 y 7.4, respectivamente, mientras que en el nivel avanzado el promedio obtenido fue de 8.3, lo que demuestra que las personas responden de manera distinta al estrés, pues en ese caso el eustrés fue predominante ante el distrés lo cual tuvo una influencia positiva en el rendimiento escolar del grupo estudiado; aunque cabe mencionar que las calificaciones son subjetivas y no demuestran realmente el nivel de conocimientos y capacidades intelectuales de los individuos.

2.1.2. Nacionales:

Rodríguez (2000 citado por Linares, 2004) realizó una investigación sobre la *influencia de los factores motivacionales en los procesos de enseñanza aprendizaje de las asignaturas*, teniendo como población los centros educativos de educación secundaria de USE 06 de Ate Vitarte de la ciudad de Lima. Los resultados encontrados fueron, que los factores motivacionales influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las asignaturas.

Aliaga. Et. al. (2001) realizó un estudio sobre *la relación que existe entre: inteligencia general, el auto-concepto académico, los rasgos animación, respeto por las normas y sensibilidad, la actitud hacia la matemática y la*

estadística, la motivación y las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en los cursos de matemática y estadística. Participaron 158 estudiantes del primer año y 70 del segundo año de la facultad de psicología de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima. Encontraron, que el factor motivador valor de la tarea tiene un rol pequeño pero apreciable en el rendimiento de ambas asignaturas, que de igual manera las estrategias de aprendizaje. Meta cognición y auto-interrogatorio los tienen con el rendimiento en matemática y búsqueda de ayuda con el aprovechamiento en estadística.

García, Orellana & Canales (2002). Realizaron una investigación sobre *los factores que se asocian al rendimiento académico, tomando como muestra a los estudiantes de psicología egresados en el año 1989.* Utilizaron el instrumento Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación, y el inventario de Autoestima de Rosenberg. Para el rendimiento académico se consideró tres niveles: alto, medio y bajo. Los resultados indicaron la existencia de correlaciones inversas entre la orientación a metas intrínsecas, y ansiedad con el rendimiento académico y una correlación positiva entre la estrategia, la constancia y el rendimiento, pero no se encontró relación entre la autoestima y el rendimiento.

Linares (2004). Realizo una investigación sobre *el diagnóstico y evaluación de las estrategias de aprendizaje y motivacionales en las alumnas de educación secundaria del colegio Mater Christi de Surco-Lima.* Participaron 65 alumnos del 4º y 5º año del nivel secundario a quienes se les administro el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación de Paul. R. Pintrich. Los resultados obtenidos señalan que las alumnas no utilizan adecuada y ordenadamente las estrategias de aprendizaje, lo que genera que subprocesos de aprendizaje no puedan ser del topo óptimo; sin embargo se tiene una disposición motivacional para el aprendizaje.

2.1.3. Locales:

Baldeón y Ramos (2011). Investigaron *el estrés escolar y su relación con el rendimiento académico en el área de ciencia, tecnología y ambiente en los estudiantes de la institución educativa José Carlos Mariátegui de la Oroya-Trujillo*. Con una muestra de 116 estudiantes, haciendo uso del Inventario de estrés académico SISCO. Se concluyó que existe una relación inversa fuerte entre el estrés escolar y el rendimiento académico.

Jiménez y Velezmoro (2011). Investigaron las *estrategias de aprendizaje y motivación y su relación con la ansiedad ante los exámenes*. Con una muestra de 127 estudiantes de la academia preuniversitaria Integral Class de Trujillo, haciendo uso del Cuestionario multifactorial sobre estrategias de aprendizaje y motivación. Se concluyó que las estrategias de aprendizaje de aprovechamiento, constancia, valor de la tarea y autoeficacia para el rendimiento presentan relación muy significativa con la ansiedad ante los exámenes.

Florian y Sevillano (2007), realizaron una investigación para establecer la *relación entre las estrategias de aprendizaje y motivación y rendimiento académico en las alumnas del cuarto año de secundaria de la Institución educativa “Santa Rosa” de la ciudad de Trujillo – 2007*. Se trata de un estudio de tipo sustantiva – descriptiva. Siendo la muestra de 218 alumnas, a quienes se les aplicó el Cuestionario multifactorial de estrategias de aprendizaje y motivación. Asimismo, su rendimiento académico se obtuvo del promedio total del primer bimestre. Los resultados obtenidos de la investigación indican la existencia de una correlación directa entre la estrategia de aprendizaje organización con el rendimiento académico.

2.2. MARCO TEÓRICO:

2.2.1. Teoría del Aprendizaje

2.2.1.1. Aprendizaje auto-regulado

Se refiere a la aplicación de modelos generados de regulación y autorregulación a áreas del aprendizaje, en particular, al aprendizaje académico que se realiza en las escuelas o en las aulas. (Pintrich, 2000 citado por Limón 2004).

2.2.1.2. El constructivismo

Mario (1993, citado por Barriga 2003) manifiesta que el constructivismo básicamente puede decirse que es la idea que mantiene el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino un constructo propio que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.

Dicho proceso de construcción depende de los supuestos fundamentales:

- Los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el aprendizaje realice al respecto.

Coll (1996, citado por Barriga 2003), quien afirma que la postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas, enfoque psicogenético, piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos la psicología sociocultural Vigotskiana, así como

algunas teorías instruccionales entre otras. A pesar de que los autores de éstas se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructivista del alumno en la realización de los aprendices escolares.

2.2.1.3. Enfoque constructivista: Según Barriga (2003)

Enfoque psicogenético: Hace énfasis en la autoestructuración y en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento, menciona que el nivel de desarrollo intelectual está determinado por competencia cognitiva, por ello cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo del sujeto. Por último propone el aprendizaje operativo el cual refiere que solo aprenden los sujetos en transición mediante la abstracción reflexiva.

Enfoque cognitivo: Presentan diversas teorías entre la más resaltante se menciona la teoría de Ausubel del aprendizaje significativo el cual se preocupa de los procesos de comprensión, transformación, almacenamiento y uso de información envueltos en la cognición. Cuando nuevas informaciones adquieren significado para el individuo a través de la interacción con conceptos existentes, el aprendizaje dice ser significativo.

Enfoque sociocultural: representada por la zona de desarrollo próximo la cual es definida como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz).

2.2.1.4. Proceso cognitivo del aprendizaje escolar

2.2.1.4.1. Aprendizaje de diversos contenidos curriculares:

De acuerdo con Coll et al (1992, citado por Barriga 2003), los contenidos que se enseñan en los currículos de todos los niveles educativos pueden agruparse en tres áreas básicas:

- Aprendizaje declarativo: es aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos conceptos y principios. Algunos han decidido denominarlo conocimiento declarativo, porque es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje.
- Aprendizaje procedimental: es aquella competencia referida a los procedimientos, estrategias, técnicas, destrezas para la resolución de algún aprendizaje.
- Aprendizaje Valoral: comprende las actitudes, valores, ética personal y profesional que se tiene para la ejercitación del aprendizaje.

2.2.1.5. Las estrategias de Aprendizaje

Weinstein y Mayer (1986 citados por Huamán 2007), refiere que las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductos y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.

Las estrategias de aprendizaje son conceptualizaciones como una serie de operaciones cognitivas que el alumno lleva a efecto para organizar, integrar y elaborar la información en su estructura cognoscitiva de la manera más

efectiva para aprender y que le permite planificar y organizar sus actividades de aprendizaje. (Nisbet & Schcksmith, 1987 citado por Aliaga et. al. 2001)

Beltrán (1993, citado por Aliaga et. al. 2001) refiere que, en consecuencia, aprender de una manera estratégica hace referencia al uso efectivo de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas por parte del alumno para optimizar su propio nivel de aprendizaje permitiéndole así desarrollar la capacidad de “aprender a aprender”, la misma que implica reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

Como se puede observar, las definiciones mantienen el común denominador de presentarse el aprendizaje como un proceso activo, constructivo mediante el cual los estudiantes establecen metas para su aprendizaje y luego tratan de controlar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiado y limitado por sus metas y las características contextuales en el medio ambiente, por lo que entenderíamos como las estrategias a utilizar. (Pintrich, 2000).

2.2.1.5.1. Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje

- ❖ Estrategias cognitivas: Entre las estrategias cognitivas Pintrich et. al. (1991, citado por Donolo et. al. 2000) distinguen estrategias de repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico.

Las estrategias de repaso, son los procedimientos más simples e incluyen operaciones básicas que favorecen el recuerdo de la información mediante repetición o recitación. Estas estrategias incidirán sobre la atención y los procesos de codificación pero no ayudarían a constituir conexiones internas o a integrar la nueva información con el

conocimiento previo razón por la que permitirían un procedimiento más bien superficial de la información (Pintrich et. al. 1991 citado por Donolo et. al. 2000)

Las estrategias de elaboración, constituyen un nivel intermedio entre las estrategias de repaso y de organización y permiten una transformación de la información así como el establecimiento de conexiones entre los conocimientos del sujeto y los proporcionados por el nuevo material (Pintrich et. al. 1991 citados por Donolo 2000)

Las estrategias de organización, conducirán a procesamientos más profundos de los materiales de estudio, permitiendo construir conexiones internas entre las piezas de información ofrecidas en el material de aprendizaje. (Pintrich et. al. 1991 citados por Donolo 2000)

- ❖ Estrategias Meta cognitivas: En cuanto a las estrategias metacognitivas. Pintrich et. al. (1991 citados por Donolo 2000), sugieren que habría tres procesos generales: el planeamiento, el control y la regulación. Planear las actividades contribuye para activar aspectos relevantes del conocimiento previo, que permiten organizar y comprender más fácilmente el material. Controlar las actividades implica evaluar la atención y cuestionarse durante la lectura, en tanto que la regulación de las actividades refiere al continuo ajuste de las acciones cognitivas que se realizan en función del control previo. Por ello, probablemente redunde en beneficios para el aprendizaje.
- ❖ Estrategias de manejo de recursos: Estas estrategias incluyen la organización del tiempo y ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda. Pintrich et. al. (1991 citados por Donolo 2000).

- ❖ El manejo del tiempo: implica programar y plantear los momentos de estudio, en tanto que el manejo del ambiente refiere a la determinación por parte del estudiante acerca de su lugar de trabajo. Idealmente, el ambiente de estudio debe ser tranquilo, ordenado y relativamente libre de distractores visuales o auditivos. Pintrich et. al. (1991 citados por Donolo 2000),
- ❖ La regulación del esfuerzo: Alude a la habilidad del estudiantes para persistir en las formas a pensar de las distracciones o falta de interés, tal habilidad es de importancia para el éxito académico en la medida que implica compromiso con las actividades y tareas propuestas Pintrich et. al. (1991 citados por Donolo 2000).
- ❖ El aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda: Coll & Solé (1992 citados por Donolo et. al. 2000), aluden a la disposición de los estudiantes para plantear sus dificultades a un compañero o al docente; cuestión relevante si se atiende al valor pedagógico que se atribuye al dialogo profesor alumno y particularmente a los procesos del solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica.

2.2.1.5.2. Las estrategias de aprendizaje: una visión más allá de los componentes cognitivos implicados en el proceso de aprendizaje.

Barriga (2003), manifiesta que las ideas expresadas con anterioridad nos introducen a la compleja dinámica de los factores cognitivos que determinan el aprendizaje escolar, pero que van más allá de un simple listado de estrategias que contribuyen a la adquisición de nuevos conocimientos. En el momento en que asumimos el carácter voluntario, intencional y controlado de las estrategias de aprendizaje nos estamos acercando tanto a los componentes motivacionales como a los mecanismos metacognitivos implicados en el aprendizaje. Aunque probablemente, el tener un amplio conocimiento sobre estrategias no se encuentre relacionado con la motivación del estudiante es

indudable que la utilización y puesta en marcha de unas determinadas estrategias se encuentra vinculado directamente con las interacciones, motivos y metas del sujeto.

Si asumimos que las personas tienen creencias sobre lo que ellos pueden ser y lo que ellos pueden hacer, entonces también deben existir algunos mecanismos, procedimientos, estrategias que guíen y regulen su conducta en sintonía con dichas creencias. Por eso, también en este caso (en el ámbito motivacional), la metacognición desempeña un papel decisivo ya que le permite al sujeto no solo conocer y ejercer un control sobre las metas, intenciones e intereses, sino que les posibilita el relacionar todo esto con el ámbito cognitivo y con las demandas de la tarea.

Insistiendo de nuevo en el papel transcendental que tiene la metacognición en todo este proceso debemos indicar que aunque el óptimo aprendizaje está caracterizado por el uso apropiado de estrategias, es la metacognición una condición necesaria para el uso eficaz de dichas estrategias. Pues bien, la metacognición guía el uso eficaz de estrategias en dos direcciones; en primer lugar, para llevar a cabo una estrategia, los sujetos deben poseer conocimiento sobre las estrategias específicas, incluyendo cómo, cuándo y por qué utilizarlas. Y en segundo camino es mediante su función reguladora, es decir, el sujeto tiene la posibilidad de controlar la eficacia de las estrategias y modificarlas cuando se enfrenta a nuevas demandas de la tarea. Cuando un sujeto controla la eficacia de la estrategia y adapta las estrategias a nuevas situaciones de aprendizaje, él aprende más sobre estrategias, así cómo, dónde, cuándo y por qué utilizarlas.

La mayor parte de los estudios actuales sobre el aprendizaje escolar coinciden en señalar que aprender implica un proceso activo de integración y organización de la información, construcción de significados y control de la comprensión. Así, los estudiantes más capaces, con altos niveles de esfuerzo,

concentración y persistencia son, probablemente, los que demandan una comprensión más profunda del material de aprendizaje.

Dentro de las variables personales que influyen en el aprendizaje, son los factores motivacionales y cognitivos los que han aglutinado toda esa amplia variedad de elementos relacionados directamente con el sujeto que aprende y que parecen determinar en gran medida la calidad y profundidad de los aprendizajes realizados. De todas formas, la mayor parte de la investigación psicológica sobre el aprendizaje y la enseñanza se ha centrado tradicionalmente en los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje, olvidando, a veces, que en el contexto real de la educación estos procesos no actúan de manera aislada, factores motivacionales, afectivos, metacognitivos, evolutivos y sociales se combinan dentro de un estudiante que funciona como una totalidad y cuando se enfrenta a las actividades de aprendizaje trae consigo algo más que conocimientos previos, capacidades y estrategias de aprendizaje.

Tanto la integración de los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales que influyen en el aprendizaje como la consideración del alumno como agente activo de construcción de conocimiento y verdadero protagonista del aprendizaje, conduce en la actualidad a una convergencia casi obligada en la manera de enfocar el estudio e investigación de los posibles determinantes del aprendizaje. En último término, y desde el punto de vista de los alumnos, el contexto de aprendizaje es percibido como un proceso de construcción personal constituido por las intenciones de su aprendizaje y por creencias sobre ellos mismos como aprendices. Y estos pensamientos sobre cómo se ve el alumno, y cuáles son las metas y objetivos que pretenden conseguir son elementos que ejercen una poderosa influencia sobre el aprendizaje. A esto hay que añadir que para alcanzar dichas metas el estudiante debe poner en marcha determinadas estrategias adaptadas a sus intenciones educativas.

Por consiguiente, cuando se aborda el tema de las estrategias de aprendizaje no puede quedar solo reducido al análisis y puesta en marcha de determinados recursos cognitivos que favorecen el aprendizaje, es preciso, además recurrir a los aspectos motivacionales y a la disposición que esto, en último término, condicionan la puesta en marcha de dichas estrategias. Aunque para realizar un óptimo aprendizaje sea necesario saber cómo hacerlo, poder hacerlo, lo que requiere ciertas capacidades, conocimientos, estrategias, etc. También se precisa de una disposición favorable por parte del estudiante para poner en funcionamiento todos los recursos mentales disponibles que contribuyen a un aprendizaje eficaz.

2.2.2. Aproximaciones Teóricas de la Motivación

Entre las más desarrolladas encontramos:

- ❖ Las conductistas: Dan uso a términos como recompensa e incentivo para explicar la motivación, una recompensa es una consecuencia atractiva y un incentivo es un objeto o suceso que alienta una conducta. Al usar el reforzamiento sistemáticamente se establecen los hábitos. Woolfolk (1999 citado por Barriga 2003).
- ❖ Las humanistas: la motivación se centra en la idea de que la gente se siente motivada por la necesidad de desarrollar su potencial. Woolfolk (1999 citado por Barriga 2003).
- ❖ Las teorías cognocitivistias: se enfocan a que la conducta está determinada por el pensamiento, además estas teorías consideran que las personas desarrollan un papel activo al inicio del aprendizaje, por lo que emplean manejo de expectativas, metas y habilidades de autorregulación. Woolfolk (1999 citado por Barriga 2003).

Es considerable mencionar que la motivación es mayormente definida como un proceso por el cual la persona se enrumba y direcciona su comportamiento para alcanzar una meta u objetivo, donde dicha meta le provoca, estimula y la conserva para alcanzar lo fijado. Pintrich y Shunk (2006, citado por Boza y Toscano 2012).

- ❖ Teoría motivacional de Pintrich: El marco teórico sobre motivación planteado por Pintrich, (1989), citado en Pintrich y De Groot (1990) está integrado por tres componentes principales. El *componente de expectativa*, que hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea (creencias de autoeficacia). Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿soy capaz de hacer esta tarea?. El *componente de valor*, que indica las metas de los alumnos (orientación de meta) y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿por qué hago esta tarea?. El *componente afectivo*, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿cómo me siento al hacer esta tarea?. Precisamente los autores mencionados sustentan la investigación realizada.
- ❖ Teoría de la motivación del logro de Atkinson (1964 citado en Cardozo 2008): La motivación del logro se puede definir como “el deseo de conseguir el éxito”. Los elementos constitutivos de la motivación de logro son: el motivo, la expectativa y el incentivo (valor o importancia de la meta). Señala que la conducta humana orientada al logro es el resultado del conflicto aproximación-evitación, es decir, la motivación para lograr el éxito y evitar el fracaso. Alguien tiene motivación de logro si el motivo «alcanzar el éxito» es mayor que el motivo «evitar el fracaso» Sólo si ocurre esto se sentirá el sujeto impulsado a actuar en persecución de una determinada meta. Por tanto, resulta que cuando

el motivo de un sujeto para lograr el éxito es más fuerte que el motivo a evitar el fracaso, la tendencia resultante es positiva, y más fuerte cuando la tarea es de mediana dificultad.

2.2.2.1. Motivación

Beltrán (1993, citado por Aliaga 2001), define la motivación como el conjunto de procesos implicados en la actividad, dirección y persistencia de la conducta.

Woolfolk (1999, citado por Barriga 2003), la define como un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta. Además refiere que las personas pueden sentirse motivadas por necesidades, incentivos, temores, pulsiones, metas, presión social, confianza personal, intereses, curiosidad, creencias, valores, expectativas, entre otras cosas.

Pintrich (2000), definen la motivación como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Por tanto es más un proceso que un producto, implica existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física y mental), y es una actividad decidida y sostenida.

Es por ello que los educadores deben usar estrategias de motivación intrínseca y extrínseca para ayudar a sus alumnos a apreciar el valor del aprendizaje y es conveniente tomar en consideración la edad de los alumnos. Los alumnos pequeños tienen un centro de atención inmediato y concreto, mientras que los estudiantes más grandes tienen las habilidades cognitivas que les permite pensar de manera abstracta y concreta de modo que para ellos es importante el valor utilitario, ya que lo que aprenden lo conectan con metas. El interés intrínseco es más importante en la motivación que el valor de la adquisición. (Woolfolk 1999 citado por Barriga 2003).

2.2.2.2. Componentes de la motivación

Pintrich (1989, citado por Limón 2004) ha propuesto tres categorías de constructo relevantes para la motivación en contextos educativos.

- ❖ Componente de expectativas: hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea.
- ❖ Componente de valor: indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea
- ❖ Componente afectivo: Recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea.

Asumiendo esta diferenciación de los tres componentes motivacionales, será sumamente difícil que los estudiantes se muestren motivados con los trabajos o tareas académicas cuando se consideran incapaces de abordarlos, o si creen que no está en su mano hacer gran cosa (componente de expectativa), si esa actividad no tiene ningún atractivo para él (componente de valor) o si le provoca ansiedad o aburrimiento (componente afectivo). Además, la implicación en una actividad dependerá de modo interactivo de estos tres componentes, requiere de un cierto equilibrio entre sus creencias de autoeficacia y sus expectativas de resultado, el interés personal y el valor asignado a la tarea, y las reacciones emocionales que nos provoca abordarla.

2.2.2.3. Motivación en el aula

La motivación y el aprendizaje son dos elementos que están estrechamente vinculados y que determinan la conducta. Logan, A. (1981 citado por García 2011) menciona que el aprendizaje es potencial de la conducta, una serie de hábitos que están disponibles para ser puestos en práctica. Y la motivación es el factor que activa esos hábitos adquiridos convirtiéndolos en una conducta.

Alonso-Tapia (2002 citado por García 2011) considera que la motivación de los alumnos por el aprendizaje depende de dos factores: de las características personales de los propios alumnos, dentro de las cuales cabe considerar las metas planteadas por el alumnos en una determinada situación y las expectativas que tiene de conseguirlas o no; y de los pensamientos del sujeto al desempeñar esas tareas y los resultados que se han obtenido.

2.2.2.3.1. Tipos de metas académicas:

La mayoría de los alumnos no se encuentran motivados en el mismo grado ni de la misma forma, no todos persiguen las mismas metas académicas. De este modo Alonso-Tapia (2002 citado por García 2011) propone cuatro tipos de metas académicas: las metas relacionadas con la tarea, con la autovaloración, las metas relacionadas con la valoración social y las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Cada alumno puede perseguir una o varias metas dependiendo de sus características personales, las cuales lo harán orientarse más hacia la consecución de unas metas que a otras.

Aquellos alumnos cuyas metas académicas se basan en las tareas suelen ser alumnos con una alta motivación intrínseca que buscan aumentar la propia competencia. Aquí también interviene la motivación de competencia cuando lo que se persigue es aumentar las propias capacidades o conocimientos a través de algún aspecto de la tarea propuesta. Y la motivación de control juega un papel importante cuando se persiguen metas relacionadas con las tareas, sobre todo cuando lo que se busca es el sentimiento de autonomía a través de la realización de la tarea (Gonzales-Cabanach et. al. 1996 citado por García 2011).

Los alumnos que tienen metas relacionadas con la autovaloración buscan sentir el orgullo y la satisfacción que se obtiene como consecuencia del éxito y evitar el sentimiento de vergüenza y humillación que implica el fracaso. Estos alumnos buscan el reconocimiento por parte de los demás cuando alcanzan las metas propuestas, por lo tanto, está muy presente en estos tipos de meta la motivación de logro (González-Cabanach et al., 1996 citado por García 2011).

Por otro lado, aquellos estudiantes cuyas metas están relacionadas con la valoración social, lo que buscan es la aprobación de los adultos y de sus compañeros. Estos tipos de metas no están relacionadas directamente con el aprendizaje, pero sí indirectamente ya que las relaciones que establece el individuo con los demás influyen de manera determinante en experiencia emocional y ésta en su proceso de aprendizaje (González-Cabanach et al., 1996 citado por García 2011).

Por último, las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas están motivadas siempre por situaciones en las que se otorga un “premio” al alcanzar la tarea propuesta y se evitan todas aquellas situaciones que implican un castigo o la imposibilidad de conseguir dicho premio (Alonso-Tapia, 2002 citado por García 2011).

2.2.2.3.2. Cambios motivacionales en los niños

Alonso-Tapia (2002 citado por García 2011) afirma que la motivación no es igual en todos los alumnos de los diferentes niveles de la escuela, e incluso no es igual entre los alumnos de un mismo nivel. De este modo cuando los niños comienzan el colegio generalmente suelen afrontar las tareas con confianza, no se suelen preocupar demasiado por la evaluación y las notas, y si fracasan esto no suele originarles un gran problema emocional. En 1º de Primaria el principal problema suele ser cómo trabajar de forma independiente en un

ambiente estructurado. A partir de 2º de Primaria aparecen muchas más conductas dirigidas hacia la evitación del fracaso y la obtención del éxito. Todos los cambios van acompañados de cambios cognitivos. De este modo puede afirmarse que hasta los 11 ó 12 años de edad los niños no llegan a adquirir las capacidades que le permitan tener una motivación como la de los adultos. Es a partir de dicha edad cuando empiezan a aparecer las diferencias entre los alumnos en relación a las metas. De este modo, puede apreciarse como cada uno ya comienza a perseguir metas distintas como pueden ser aprender, sacar buenas notas, conseguir ser independiente etc. También empiezan a diferir unos de otros en cuanto a las causas que les atribuyen a sus éxitos y fracasos, de este modo, puede encontrarse a aquellos alumnos que atribuyen las causas a hechos no controlables y los que las atribuyen a hechos modificables. Por otro lado, los alumnos comienzan a diferenciarse también en cuanto a las expectativas generadas, ya que a partir de los 11 ó 12 años los niños ya van generando sus expectativas de acuerdo con sus capacidades reales. Por otra parte se aprecia una diferencia considerable en los valores, es decir, en estas edades se incrementa la necesidad de aprobación por parte del grupo de iguales y comienza a dársele importancia a las metas relacionadas con la autovaloración.

En los primeros años de Secundaria la motivación predominante es extrínseca llegando incluso en algunos casos a la regulación externa y a la desmotivación. Algunos autores como Gottfried, Fleming y Gottfried (2001 citado por García 2011) intentan explicar este hecho a través de varias causas. Una de ellas es que a medida que el alumno crece se va dando cuenta de que el sistema de la escuela se basa en un proceso de recompensa o castigo. Esto va a originar, como ya se comentó en otro apartado, que el alumno vaya dejando de lado la motivación intrínseca para aprender, adoptando una motivación extrínseca, ya que lo que le va a interesar es alcanzar la recompensa del sistema educativo. Otro aliciente de esta situación es los cambios que se producen en el entorno escolar. De este modo cuando

el alumno llega al instituto suele encontrarse con un sistema controlador y disciplinario que a veces no le brinda al adolescente toda la autonomía que necesita en esta etapa de su vida. Además en este periodo los contenidos que se imparten en el instituto suelen estar aún más alejados de la realidad personal de cada joven que en la escuela. También aumenta la competitividad entre los alumnos, centrándose sólo en los resultados obtenidos y no en lo que se ha aprendido. Parece lógico que con estas circunstancias sea difícil encontrar algún alumno motivado intrínsecamente en el instituto, aunque ello no quiere decir que no existan (González-Fernández, 2005 citado por García 2011).

Aún así, todo lo anterior se discrimina por autores como Gottfried et al. (1998 citado García 2011) que han comprobado que este proceso en el cual desciende la motivación intrínseca no es global, es decir, no tiene por qué darse en todas las materias y tampoco es inevitable, así que si se quiere, se le puede poner freno.

Por otra parte, Ratelle et al. (2004 citado por García 2011), comentan que este declive de la motivación intrínseca suele tener un tope, y es la entrada en la universidad. Cuando el alumno comienza la carrera normalmente experimenta una mayor libertad y autonomía de la que sentía en el instituto. Eso favorece un nuevo cambio en la motivación, pero esta vez favorable, ya que el alumno volverá a recuperar los niveles más autodeterminados de la motivación externa e incluso existen muchas probabilidades de que vuelva a experimentar altos niveles de motivación intrínseca.

2.2.3. Orientaciones Teóricas del Estrés:

Entre las principales orientaciones nos encontramos el estrés focalizado en la respuesta, propuesto por Selye, el estrés centrado en el estímulo, formulado por Holmes y Rahe, y el estrés basado en la valoración cognitiva, planteado por Lazarus; todas estas orientaciones han marcado el desarrollo de la teoría general del estrés y de su aplicación al campo psicopatológico.

2.2.3.1. Teorías basadas en la respuesta

La teoría del estrés que expuso Selye, concibe al estrés como una respuesta no específica del organismo, ante demandas que se le hacen. “El estado que se manifiesta por un síndrome específico, consistente en todos los cambios inespecíficos dentro de un sistema biológico” (1960, citado en Sandin, 1995).

Ello implica que el estrés no tiene una causa particular. El estresor o agente desencadenante es un factor que afecta la homeostasis del organismo y puede ser un estímulo físico, psicológico, cognitivo o emocional. No obstante, Selye (1974) indica que no se debe evitar el estrés, ya que se puede asociar con estímulos o experiencias agradables y desagradables, y por tanto la privación total de estrés conllevaría la muerte. Cuando se afirma que un individuo sufre de estrés significa que éste es excesivo y que implica un sobreesfuerzo del organismo al tratar de sobreponerse al nivel de resistencia de éste. Por esta razón el estrés es una reacción adaptativa, mientras no exceda sus niveles y afecte de modo negativo al organismo. (Selye 1974, citado por Sandin 1995).

2.2.3.2. Teorías basadas en el estímulo

Estas teorías se interpretan de acuerdo con las características que se asocian con los estímulos ambientales, ya que se consideran que estos estímulos pueden desorganizar o alterar las funciones del organismo.

T.H. Holmes y R.H. Rahe (1967) han propuesto que los acontecimientos vitales importantes tales como el casamiento el nacimiento de un hijo, la jubilación la muerte de un ser querido, el embarazo, etc. Son siempre una fuente de estrés porque producen grandes cambios y exigen la adaptación del sujeto (Papalia y Wendkos, 1987 citado en Oros y Vogel, 2005).

Weitz 1970 (citado por Sandin 1995) por otra parte clasifica las situaciones generadores del estrés más común, a saber: procesar información velozmente, estímulos ambientales nocivos, percepción de amenaza funciones fisiológicas alteradas, aislamiento y encierro, bloqueos y obstáculos para llegar a una meta, presión grupal y frustración. Todo ello dado que los estímulos no tienen el mismo efecto estresor en todas las personas. Por esta razón, la teoría se circunscribe desde una perspectiva psicosocial del estrés.

2.2.3.3. Teorías basadas en la interacción

Para Lazarus y Folkman (1984) el estrés tiene su origen en las relaciones entre el individuo y el entorno, que el sujeto evalúa como amenazante, y de difícil afrontamiento. Por consiguiente, el concepto fundamental de la teoría interaccional es el de evaluación cognitiva. “la evaluación cognitiva es un proceso evaluativo que determina por qué y hasta qué punto una relación determinada o una serie de relaciones entre el individuo y el entorno, es estresante” (Lazarus y Folkman, 1984). Por tanto la evaluación es un elemento mediador cognitivo entre las reacciones de estrés y los estímulos estresores.

Lazarus (1986) propone tres tipos de evaluación: la evaluación primaria, se da en cada encuentro con algún tipo de demanda sea interna o externa. Esta es la primera mediación psicológica del estrés. Evaluación secundaria, ocurre después de la primaria, y tiene que ver con la valoración de los propios recursos para afrontar la situación estresante. Reevaluación, se realizan procesos de feedback permitiendo corregir las evaluaciones previas.

2.2.3.4. Definición:

Selye 1960, definió el estrés como “la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividades cotidianas, agentes productores de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios abruptos en los entornos laboral y familiar), que pueden actuar sobre la persona” (citado por Martínez y Díaz 2007)

El término estrés se refiere a experiencias emocionales negativas con cambios conductuales, bioquímicos y psicológicos que están relacionados con retos agudos o crónicos percibidos. Los factores estresantes son eventos que estimulan estos cambios. No obstante, una situación desencadenante del estrés para una persona puede ser un evento neutral para otra. Para que una cierta situación sea estresante depende de cómo se aprecia un evento y como se califica la habilidad para manejarlo. Además de los efectos psicológicos, el estrés también tiene múltiples consecuencias corporales. Las personas difieren no sólo en los sucesos de la vida que experimentan, sino también en la vulnerabilidad que tienen ante estos. La vulnerabilidad al estrés de una persona está condicionada por su temperamento, resiliencia, habilidades para el afrontamiento y el apoyo social con el que cuenta. La vulnerabilidad aumenta la probabilidad de una respuesta desadaptada ante el estrés. (Sarason y Sarason, 2006).

2.2.3.5. Situaciones desencadenantes del estrés

Las condiciones que desencadenan el estrés requieren de una adaptación a las situaciones que se presentan en la vida, la muerte de un amigo cercano ilustra la necesidad de adaptación a la situación; asistir al jardín o a la universidad es otro ejemplo de una adaptación a una transición. Las condiciones que desencadenan el estrés tienen características que varían, como la duración, severidad, predictibilidad y la pérdida de control del individuo. (Sarason y Sarason, 2006).

Los desencadenantes extremos del estrés ponen en movimiento un ciclo de reacciones que tienen por objetivo la restauración del equilibrio entre el concepto que la persona tiene de sí misma y las nuevas realidades de su vida. Las características de personalidad preexistentes pueden interferir con una respuesta adaptativa después de un desastre. Las personas que se consideran a sí misma incompetentes, que tienden a responder de manera defensiva a los retos, quienes tienen conflictos que comprenden temas que se relacionan con algún aspecto del desastre o que creen que sus pensamientos pasados quizá tuvieron alguna influencia en lo que sucedió, son propensas a tener reacciones desadaptativas de larga duración ante las situaciones traumáticas. Estas reacciones prolongadas por lo general incluyen sentirse aturdido y tener pensamientos e imágenes intrusivas acerca del evento traumático. Estos pensamientos e imágenes quizá interfieran con la capacidad para dormir. Estos pueden ser:

- Crisis personales: el fallecimiento de un ser querido, la pérdida del trabajo y la necesidad de cuidar de un padre que sufre una enfermedad incurable entran en esta categoría. La violación es otro tipo de crisis personal cuya frecuencia y gravedad reciben en la actualidad más atención.

- Transiciones en la vida: otras circunstancias igualmente funestas como los desastres o las crisis personales se originan a partir de la trayectoria del desarrollo individual. Algunas de las transiciones en el ciclo de la vida que pueden provocar estrés son las siguientes: El nacimiento y el desarrollo de una relación madre-hijo, los primeros pasos hacia la independencia y la transición hacia escenarios fuera de casa (escuela, guardería), los cambios biológicos y sociales que marcan la pubertad y adolescencia, las principales transiciones educativas (como asistir a la universidad), el ingreso al mundo laboral, el matrimonio, procrear y criar hijos, ser modelo de ejemplo de relaciones para sus hijos, mudarse a una nueva residencia, la jubilación, separación de padres e hijos, nido vacío. (Sarason y Sarason, 2006)

2.2.3.6. Reacciones psicológicas, fisiológicas y conductuales ante el estrés

A. Respuestas Psicológicas:

Entre las principales se puede encontrar el sentirse perturbado, la incapacidad para concentrarse, irritabilidad, pérdida de confianza, excesiva preocupación, gran dificultad para tomar decisiones, pensamientos recurrentes respecto a temas relacionados a los estresores provocando bloqueo en el pensamiento y con ello distractibilidad.

B. Respuestas Orgánicas:

La sintomatología biológica detalla pulsaciones rápidas, palpitaciones, aumento en la transpiración, tensión de los músculos de los brazos y piernas, respiración cortada, rechinar los dientes, sudoración palmar, sensación de ahogo, dolores de cabeza, jaquecas, mareos.

C. Respuestas Conductuales:

En el comportamiento se observa un deterioro de la efectividad del desempeño, vicios como el tabaquismo y consumo de alcohol y otras drogas para la diversión, propensión a los accidentes, ademanes nerviosos (mover los pies, morderse las uñas), un aumento o reducción del apetito, un aumento o reducción del sueño, tics (parpadeo, gesticulaciones involuntarias), excitabilidad y/o cansancio extremo.

Fuente: Sarason y Sarason, 2006.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se precisa y resalta la teoría sistémica-cognotivista de Barraza (2008). La cual define de forma integrada el estrés demostrando que dicha variable aparte de ser un proceso adaptativo que transita la persona en cada situación nueva, exigente de la vida provocándole inestabilidad, dicho ser humano busca el equilibrio. Por lo cual detalla un proceso sistémico dándole un cómodo entendimiento.

2.2.3.7. Estrés Académico

Orlandini (1999), señala que desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado, cuando una persona está en (...) periodo de aprendizaje experimenta tensión a ésta se le denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar. (Citado en Barraza, 2004).

Caldera, Pulido y Martínez (2007) definen el estrés académico como aquél que se genera por las demandas que impone el ámbito educativo.

Desde el enfoque psicosocial concibe al estrés académico como el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos emocionales, ya sea de

carácter interrelacional o intrarrelacional, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada (Martínez y Díaz, 2007)

Barraza (2008) toma como base de campo del estudio del estrés, el programa de investigación Persona – Entorno para explicar el estrés académico como un modelo de carácter conceptual y de éste deriva el modelo sistémico – cognitivista del estrés académico. Definiéndolo como un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta: cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares a una serie de demandas que bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores (input); cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); y cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico. Precisamente a través de este autor se fundamenta la presente investigación.

2.2.3.7.1. Programa de Investigación Persona-Entorno

El análisis realizado tradicionalmente del campo de estudio del estrés ha hecho énfasis en la existencia de tres enfoques conceptuales de abordaje: el centrado en los estresores, el focalizado en los síntomas y el que toma como base la relación persona-entorno.

Estos tres enfoques le dan una idea de unidad al campo y permiten hablar de una teoría del estrés con tres enfoques conceptuales en su interior; sin embargo, el análisis que realizó al respecto permitió reconocer que más allá

del foco de atención en que se centren los autores lo que se encuentra en la base de la discusión es el tipo de relación que se establece entre los elementos intervinientes, ya que la relación puede ser conceptualizada como mecánica o dinámica. (Barraza, 2008)

Esta distinción condujo a estudiar el estrés a partir de una perspectiva lakatiana (Lakatos, 1993 citado por Barraza, 2008), la cual permitió establecer la existencia de dos programas de investigación rivales: el programa de investigación Estímulo-Respuesta y el programa de investigación Persona-Entorno (Barraza, 2007b citado por Barraza 2008); el primero sostiene que el estrés es producto de una relación mecánica entre el estímulo y la respuesta, mientras que el segundo afirma que el estrés es producto de una relación dinámica entre la persona y el entorno.

El origen del programa de investigación Persona - Entorno se puede hallar en las investigaciones de Mason (López, 2001 citado por Barraza 2008) quien en 1968 afirmó que el estresor, para ser considerado como tal, debe ser inédito, y que para que el mismo produzca una respuesta debe haber sido previamente evaluado cognitivamente por el individuo. Esta evaluación explica la potencial diferencia en la respuesta que dos personas pueden dar a la misma situación estresante, incluso a las distintas respuestas que una misma persona puede dar a la misma situación en dos momentos diferentes. Los principales postulados o ideas fuerza, que comparten en mayor o menor medida los modelos teóricos ubicados en el programa de investigación Persona-Entorno, son los siguientes:

- ✓ Postulado base: el estrés es conceptualizado como la interacción dinámica que se establece entre la persona y su entorno.

- ✓ Postulado uno: la adecuación entre la persona y su entorno ofrece una explicación mejor del estrés que la ofrecida por las diferencias individuales o situacionales.
- ✓ Postulado dos: el estrés se origina por una relación inversamente proporcional entre las demandas del entorno y las posibilidades de tomar decisiones para enfrentar esa demanda.
- ✓ Postulado tres: el estrés es la representación interna de transacciones particulares y problemáticas entre la persona y su entorno.
- ✓ Postulado cuatro: la valoración de las demandas del entorno y de los recursos de las personas para enfrentar esas demandas se desarrolla en dos momentos, en el primero se identifica el problema y en el segundo la forma de enfrentarlo.
- ✓ Postulado cinco: la conciencia de la valoración que realiza, en la persona, se presenta en un continuo de varios niveles que van desde la percepción de los indicadores del problema hasta el análisis detallado del mismo.

De las diferentes características que presenta este programa destaca la lógica discursiva que se ha venido desarrollando hasta este momento. La cual es la tendencia, en diferentes autores, a realizar una focalización multidimensional del fenómeno del estrés lo que ha conducido necesariamente a la construcción de conceptualizaciones que rebasan la perspectiva unidimensional, centrada en los estresores o en los síntomas.

2.2.3.7.2. Modelo sistémico - cognoscitivista del estrés académico

El modelo sistémico cognoscitivista de Barraza en el 2006 se fundamenta en la Teoría General de Sistemas (Bertalanfy, 1991 citado por Barraza 2008) y en el Modelo Transaccional del Estrés (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; y Lazarus y Folkman, 1986 citado por Barraza 2008). Sus hipótesis constitutivas son las siguientes:

2.2.3.7.2.1. Hipótesis de los componentes sistémicos procesuales del estrés académico

En este modelo se lleva a cabo un distanciamiento de la definición clásica de sistema, la cual pone énfasis en la estructura, y en consecuencia en los subsistemas, para centrar la atención en la definición de sistema abierto, que conduce a la idea de un proceso relacional entre el sistema y su entorno. En ese sentido, los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico responderían al continuo flujo de entrada y salida al que está expuesto todo sistema para alcanzar su equilibrio. En el caso específico del estrés académico, ese flujo se puede ilustrar de la siguiente manera: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, tras ser valoradas como estresores, provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante); este se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) que obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento. Esta forma de conceptualizar al estrés académico permite reconocer tres componentes sistémico-procesuales: estímulos estresores, síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento. (Barraza, 2008)

2.2.3.7.2.2. Hipótesis del estrés académico como estado psicológico

La idea clásica del estrés, como respuesta adaptativa de la persona a su entorno, suele ser asociada con la figura de un cavernícola que corre para salvarse de un tigre diente de sable; esta idea remite a conceptualizar al estresor como una entidad objetiva, que tiene vida independientemente de la percepción de la persona y que normalmente se presenta como una amenaza a la integridad vital de la persona. Este tipo de estresores, o acontecimientos vitales, son denominados estresores mayores (Cruz y Vargas, 2001 citado por Barraza 2008); tienen una presencia objetiva que no depende de la percepción del sujeto, y su repercusión hacia la persona es siempre negativa. Existe otro tipo de estresores que no tienen presencia objetiva independiente de la percepción de la persona; esto es, los acontecimientos o prácticas no son por sí mismos estímulos estresores, sino que es la persona, con su valoración, la que los constituye como tales. Este segundo tipo de estresores son denominados estresores menores (Cruz y Vargas, 2001 citado por Barraza 2008), y al depender de la valoración de cada persona inevitablemente varían de una persona a otra. Esta situación permite afirmar que el estrés académico es un estado básicamente psicológico. En general, un estresor es un “estímulo o situación amenazante que desencadena en el sujeto una reacción generalizada e inespecífica”.

Barraza (2005; 2006; 2007b; 2008; Barraza y Acosta, 2007; Barraza y Silerio, 2007) recopilan el siguiente grupo de estresores presentes en el estrés académico, y hacen un paralelo con los propuestos en un estudio anterior:

Barraza (2003)	Polo, Hernández y Pozo (1996)
Competitividad grupal	Realización de un examen
Sobrecargas de tareas	Exposición de trabajos en clase
Exceso de responsabilidad	Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)
Interrupciones del trabajo	Subir al despacho del profesor en horas de tutorías
Ambiente físico desagradable	Sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.)
Falta de incentivos	Masificación de las aulas
Tiempo limitado para hacer el trabajo	Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas
Problemas o conflictos con los asesores	Competitividad entre compañeros
Problemas o conflictos con tus compañeros	Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.)
Las evaluaciones	La tarea de estudio
Tipo de trabajo que se te pide	Trabajar en grupo

2.2.3.7.2.3. Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico

La situación estresante (desequilibrio sistémico) se manifiesta en los alumnos a través de una serie de indicadores, los cuales pueden ser clasificados como:

- ✓ Físicos, psicológicos y comportamentales (Rossi, 2001);
- ✓ Fisiológicos y psicológicos (Kyriacou, 2003; Trianes, 2002);
- ✓ Físicos, emocionales y conductuales (Shuturman, 2005);
- ✓ Físicos y conductuales (Williams y Cooper, 2004), y
- ✓ Físicos, de la conducta y laborales (Cooper y Straw, 2002).

Entre los cuales se toma como base la de Rossi (2001 citado por Barraza 2008) y establece tres tipos de indicadores: físicos, psicológicos y comportamentales.

Entre los físicos se encuentran aquellos que implican una reacción propia del cuerpo, como sería el caso de morderse las uñas, temblores musculares, migrañas, insomnio, fatiga crónica, problemas de digestión y somnolencia o mayor necesidad de dormir.

Los psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona, como sería el caso de la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, ansiedad, desesperación y problemas de memoria.

Entre los comportamentales estarían aquellos que involucran la conducta de la persona, como sería el caso de discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos y desgano para realizar las labores escolares.

Este conjunto de indicadores se articulan de manera idiosincrática en las personas, de tal manera que el desequilibrio sistémico va a ser manifestado de manera diferente, en cantidad y variedad, por cada persona. (Barraza, 2008)

2.2.3.7.2.4. La hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico

Cuando el estímulo estresor desencadena una serie de manifestaciones que indican la presencia de un desequilibrio sistémico en su relación con el entorno, la persona se ve obligada a actuar para restaurar ese equilibrio. Ese proceso de actuación es mediado por una valoración que tiene por objeto la capacidad de afrontamiento o respuesta de la persona; esta valoración constituye un proceso psicológico de interpretación que se pone en marcha cuando el entorno se considera amenazante. Lazarus y Folkman (1984) definen el afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p.141). Estos autores plantean el afrontamiento como un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias defensivas, y en otros con estrategias que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno. La enorme cantidad y diversidad de estrategias de afrontamiento hacen casi imposible hacer un listado general de ellas; sin embargo, una muestra podría ser la siguiente: habilidad asertiva; elogios a sí mismo; distracciones evasivas; ventilación o confidencias; la religiosidad; búsqueda de información sobre la situación; solicitud de asistencia profesional, tomar las cosas con sentido del humor, y elaborar un plan y ejecución de sus tareas.

2.2.3.7.3. Conceptualización del estrés académico

El modelo construido comparte y hace suyo el compromiso de configurar al estrés en un término que sea tratado como concepto multidimensional, en este caso tridimensional, lo cual permita comprender un amplio grupo de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana. Es en ese sentido que se elabora el presente constructo teórico del estrés académico, el cual intenta recuperar su carácter procesual y su constitución multidimensional. (Barraza, 2008)

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos:

- Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas como estresores;
- Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio).
- Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.

2.3.2. Marco Conceptual:

- ❖ Aprendizaje: es un proceso activo, constructivo mediante el cual los estudiantes establecen metas para su aprendizaje y luego tratan de controlar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiado y limitado por sus metas y las características contextuales en el medio ambiente. Estas actividades de autorregulación pueden los mediar en las relaciones entre los individuos y el contexto, y su general logro. (Pintrich, 2000).

- ❖ Motivación: es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Por tanto es más un proceso que un producto, implica existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física y mental), y es una actividad decidida y sostenida. (Pintrich, 2000).

- ❖ Estrés Académico: es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos: Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas como estresores; segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) y tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.(Barraza, 2008)

CAPITULO III RESULTADOS

3.1. DESCRIPCIÓN

3.1.1. Análisis de los resultados de los Cuestionarios aplicados

A continuación se exponen los hallazgos encontrados en el estudio de acuerdo a los objetivos planteados.

Tabla 1:

Descripción de los niveles de estrategias de aprendizaje y motivación; y estrés académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo

	Nivel	n _o	%
Estrategias de Aprendizaje	Bajo	8	4
	Normal	133	78
	Alto	30	18
	Total	171	100%
Motivación	Bajo	43	25
	Normal	111	65
	Alto	17	10
	Total	171	100%
Estrés Académico	Leve	27	16
	Moderado	133	78
	Profundo	11	6
	Total	171	100%

Fuente: Información obtenida de los test

En la tabla 1 se puede observar que la mayor población se ubica en el nivel normal a alto siendo el 96% de estudiantes quienes poseen un desarrollo adecuado en el uso de estrategias de aprendizaje; asimismo, se encuentra que el 90% de la población estudiada manifiestan niveles de normal a bajo respecto a la motivación mostrando que la mayoría de estudiantes se sienten ligeramente motivados respecto al estudio. Por último, 94% de los estudiantes presentan un estrés académico de moderado a leve.

Tabla 2:

Nivel de estrategias de aprendizaje por dimensiones en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo

Nivel de Estrategias de Aprendizaje	Dimensiones													
	Elab.		Aprov.		Org.		Ayuda		Const.		MC		AI	
	n _o	%												
Bajo	73	43	19	11	70	41	45	26	43	25	67	39	67	39
Normal	64	37	49	29	70	41	77	45	88	51	77	45	77	45
Alto	34	20	103	60	31	18	49	29	40	23	27	16	27	16
Total	171	100												

Fuente: Información obtenida de los test

En la tabla 2 se puede apreciar que el 89% de la población en la dimensión Aprovechamiento del tiempo se ubica de normal a alto señalando que los estudiantes hacen mayor uso de esta forma de estudio evocando sus estrategias de aprendizaje en la capacidad de captar y centrarse en un respectivo tema de manera efectiva. Por otro lado en Elaboración se muestra que el 80% de los estudiantes presenta de un nivel bajo a normal en esta dimensión. Asimismo se observa que en la dimensión de Organización el 82% de la muestra estudiada está entre los niveles bajo y normal por lo que da a entender que existe poco orden en seleccionar, categorizar y procesar la información más relevante. Finalmente el 84% de la población en la dimensión de Autointerrogación se sitúa de normal a bajo evidenciando que pocos de los estudiantes se cuestionan así mismos respecto a la comprensión y/o veracidad de lo estudiado.

Tabla 3:
Nivel de motivación por dimensiones en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo

Nivel de Motivación	Dimensiones											
	OMI		OME		VT		CC		AEPR		A	
	n _o	%										
Bajo	67	39	68	40	102	60	54	32	73	43	44	26
Normal	87	51	49	29	54	32	90	53	57	33	79	46
Alto	17	10	54	31	15	8	27	15	41	24	48	28
Total	171	100										

Fuente: Información obtenida de los test

En la tabla 3 se puede observar entre los datos más resaltantes las dimensiones: OMI (orientación a metas intrínsecas) muestra con un 90% de la población estudiada que la mayor cantidad de alumnos perciben un bajo compromiso por la tarea; en VT (valor de la tarea) 92% de la población coincide en que la opinión respecto a la materia de estudio se inclina más hacia el desinterés y su poca utilidad de este mismo; y por último en CC (creencias de control) se observa que el 85% de los estudiantes no se cree capaz ni con la habilidad de dominar los temas de estudios por su propio esfuerzo.

Tabla 4:

Nivel de estrés académico por dimensiones en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo

Nivel de Estrés Académico	Dimensiones					
	Estresores		Síntomas		Estrategias de afrontamiento	
	n _o	%	n _o	%	n _o	%
Leve	15	9	71	42	18	11
Moderado	127	74	89	52	112	65
Profundo	29	17	11	6	41	24
Total	171	100	171	100	171	100

Fuente: Información obtenida de los test

En la tabla 4 se aprecia que el 91% del alumnado percibe gran cantidad de demandas en su contexto escolar lo que valora como estresores dándose estos en niveles de moderado a profundo. Asimismo 89% de los estudiantes presenta estrategias de afrontamiento de moderado a profundo lo cual nos indica que los estudiantes aplican de manera activa las estrategias de afrontamiento para regularizar y/o minimizar sus niveles de estrés académico. Por otro lado, 94% de la población presenta síntomas de moderado a leve.

Tabla 5:
Nivel de estrategias de aprendizaje y nivel de estrés académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo

Nivel de Estrés Académico	Nivel de Estrategias de Aprendizaje						Total	
	Bajo		Normal		Alto		n _o	%
	n _o	%	n _o	%	n _o	%		
Leve	3	1.8	19	11.1	5	2.9	27.0	15.8
Moderado	4	2.3	111	64.9	18	10.5	133	77.8
Profundo	1	0.6	3	1.8	7	4.1	11	6.4
Total	8	4.7	133	77.8	30	17.5	171	100

Fuente: Información obtenida de los test

En la tabla 5 se observa que el 65% de los estudiantes se encuentran en un nivel moderado de estrés académico, asimismo dichos estudiantes se ubican en el nivel normal en el uso de estrategias de aprendizaje; mostrando una relación significativa entre los niveles de estrés y las estrategias de aprendizaje.

Tabla 6:

Nivel de motivación y nivel de estrés académico en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo

Nivel de Estrés Académico	Nivel de Motivación						Total	
	Bajo		Normal		Alto			
	n _o	%	n _o	%	n _o	%	n _o	%
Leve	16	9.4	10	5.8	1	0.6	27	15.8
Moderado	26	15.2	100	58.5	7	4.1	133	77.8
Profundo	1	0.6	1	0.6	9	5.3	11	6.4
Total	43	25.1	111	64.9	17	9.9	171	100

Fuente: Información obtenida de los test

En la tabla 6, se observa que el 59% de la población se encuentran en un nivel moderado de estrés académico, asimismo dichos estudiantes se ubican en el nivel normal de motivación; mostrando una relación significativa entre los niveles de estrés y la motivación.

TABLA 7: Contratación de Hipotesis - Prueba de Correlación de Pearson entre estrategias de aprendizaje y motivación; y estrés académico en los alumnos del nivel secundario de una Institución educativa estatal de la ciudad de Trujillo - 2013

Variables	Estresores			Síntomas			Estrategias de afrontamiento			Estrés		
	Correlación de Pearson	Probabilidad	Significancia	Correlación de Pearson	Probabilidad	Significancia	Correlación de Pearson	Probabilidad	Significancia	Correlación de Pearson	Probabilidad	Significancia
Elaboración	0.148	0.054	No significativo	-0.047	0.545	No significativo	0.478**	0.000	Altamente significativo	0.152'	0.047	Significativo
Aprovechamiento	-0.343	0.000	Altamente significativo	-0.457	0.000	Altamente significativo	-0.089	0.248	No significativo	-0.463	0.000	Altamente significativo
Organización	0.120	0.118	No significativo	-0.007	0.927	No significativo	0.555**	0.000	Altamente significativo	0.195'	0.011	Significativo
Ayuda	0.091	0.234	No significativo	0.073	0.340	No significativo	0.424**	0.000	Altamente significativo	0.205**	0.007	Altamente significativo
Constancia	0.140	0.067	No significativo	-0.020	0.792	No significativo	0.287**	0.000	Altamente significativo	0.114	0.139	No significativo
Metacognición	0.178'	0.020	Significativo	0.050	0.516	No significativo	0.487**	0.000	Altamente significativo	0.234**	0.002	Altamente significativo
Autointerrogación	0.178'	0.020	Significativo	0.050	0.516	No significativo	0.487**	0.000	Altamente significativo	0.234**	0.002	Altamente significativo
Estrategias de Aprendizaje	0.101	0.189	No significativo	-0.084	0.275	No significativo	0.512**	0.000	Altamente significativo	0.121	0.116	No significativo
OMI	0.092	0.231	No significativo	-0.096	0.210	No significativo	0.495**	0.000	Altamente significativo	0.104	0.176	No significativo
OME	0.241**	0.002	Altamente significativo	0.094	0.221	No significativo	0.379**	0.000	Altamente significativo	0.254**	0.001	Altamente significativo
VT	0.120	0.118	No significativo	-0.072	0.347	No significativo	0.439**	0.000	Altamente significativo	0.114	0.138	No significativo
CC	0.187'	0.015	Significativo	0.175'	0.022	Significativo	0.307**	0.000	Altamente significativo	0.274**	0.000	Altamente significativo
AE	0.025	0.745	No significativo	-0.160	0.037	Significativo	0.503**	0.000	Altamente significativo	0.040	0.607	No significativo
A	0.405**	0.000	Altamente significativo	0.369**	0.000	Altamente significativo	0.184'	0.016	Significativo	0.447**	0.000	Altamente significativo
Motivación	0.210**	0.006	Altamente significativo	0.034	0.663	No significativo	0.512**	0.000	Altamente significativo	0.240**	0.002	Altamente significativo

Fuente: Información obtenida de los test

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

' La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 7, se observa que todas las dimensiones de las estrategias de aprendizaje excepto la estrategia de aprovechamiento presentan una relación altamente significativa con la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico. Lo cual indica que mientras mayor sea el nivel de estrategias de afrontamiento mayor será el uso de las estrategias de elaboración, organización, ayuda, constancia, metacognición y autointerrogación en afán del aprendizaje, de esta manera el alumno buscará contrarrestar los niveles de estrés académico ya que la dimensión de estrategias de afrontamiento se refiere a la acciones que realiza el estudiante para restaurar el equilibrio sistémico respecto a la serie de síntomas que se manifiestan al presentar estrés académico. Asimismo, se halla que todos los factores de motivación presentan una relación altamente significativa con la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico, lo que quiere decir que mientras mayor sea la motivación respecto a la materia de estudio el estudiante presentara niveles altos de estrategias de afrontamiento.

CAPITULO IV DISCUSION DE RESULTADOS

Después de los resultados obtenidos de la presente investigación se encontró una relación entre las estrategias de aprendizaje y motivación con el estrés académico, encontrándose asociaciones significativas entre los constructos estudiados, resultando coherente con una investigación en la cual se halló que los estudiantes hacen uso frecuente de la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas como medio modulador del estrés (Barraza, 2008). Así también, en base a los antecedentes recolectados se sabe que desde los grados pre-escolares hasta la educación universitaria cuando una persona está en periodo de aprendizaje experimenta tensión o también llamado estrés académico (Orlandini, 1999); y efectivamente en la Institución Educativa Estatal se acepta esta teoría ya que se encontró en la mayor parte de la población estudiada un nivel moderado del estrés académico.

Se halló una relación inversa altamente significativa entre la estrategia de aprovechamiento del tiempo y las dimensiones estresores y síntomas del estrés académico, lo que quiere decir que mientras más alto sea el nivel de estrés del alumno, éste tendrá a hacer menos uso de su tiempo de estudio y difícilmente se centrará en lo que está realizando. Esto se corrobora en una investigación de Jiménez y Velezmoro (2011), donde exponen que mientras un alumno presenta un alto nivel de preocupación manifestará sentimientos de displacer como nerviosismo, pensamientos negativos orientados más a la persona que a la tarea a realizar, siendo de tipo “no soy bueno” reflejando expectativas negativas acerca de uno mismo y la situación.

Existe relación directa altamente significativa entre las estrategias de ayuda y organización con la dimensión estrategias de afrontamiento, lo que indica que los alumnos que más reportaron solicitar apoyo a otros compañeros y/o

docentes para poder desarrollar sus actividades académicas, y así también muestran la capacidad de seleccionar, categorizar y administrar la información más relevante a través de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales o mentales, van a presentar niveles más altos de estrategias de afrontamiento hacia el estrés académico. Además, se conoce que las estrategias de afrontamiento funcionan como un restaurador del equilibrio en la persona. (Lazarus y Folkman, 1984). Ante ello cabe mencionar que cuando los alumnos piden ayuda y hacen preguntas; y tienen una respuesta positiva siendo retroalimentados en lo que solicitan, generan un estímulo motivador favoreciendo a las metas del individuo lo que provocará un mayor uso de estrategias para el aprendizaje. Ryan, Pintrich & Midgley, 2001; citados en Herrera (2009). Así también, el poseer estrategias de organización generan procesamientos más profundos de los materiales de estudio y permiten construir conexiones internas entre las piezas de información del material de aprendizaje (Donolo, 2000). Por lo cual las líneas anteriores dejan entender que las estrategias de aprendizaje tanto de ayuda como de organización pueden generar un efecto restaurador ante el desequilibrio sistémico de la persona en relación con su entorno académico. Por último, esto se corrobora con la teoría de Lazarus y Folkman (1984), dónde muestran que ciertos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes se desarrollan con el fin de manejar las demandas específicas externas y/o internas evaluadas como excedentes o estresantes.

Existe relación directa altamente significativa entre la estrategia de metacognición y las dimensiones estresores y estrategias de afrontamiento del estrés académico, este resultado interpreta que al alumnado que posee mayor autorregulación metacognitiva, establece sus metas y regulará su propia comprensión de lo estudiado presentará niveles altos de estrés académico. Por lo que difiere de Donolo (2000), los alumnos que poseen estrategias metacognitivas se permiten organizarse y comprender más fácil el material de estudio mostrando un alto beneficio para el aprendizaje en el alumno. Por otro

lado, Gonzales (2002), menciona que no basta con sólo poseer el conocimiento metacognitivo y las estrategias, sino ser capaz de autorregular su uso en situaciones estresantes. Es considerable mencionar que Barraza (2008), propone dos tipos de estresores uno mayor (entendido de manera que su contenido detalla una percepción fija la cual es siempre negativa) y otro menor (entendido de manera que dicho contenido dependerá de la percepción y valorización de cada persona); ello también concuerda con Rodriguez et. al. (2012) “el estrés no siempre influye de manera negativa”. De acuerdo a lo mencionado anteriormente se puede entender que si el alumnado presenta un alto nivel en estrategias metacognitivas tendrá un nivel profundo de estrés académico mayormente debido a la dimensión estresores. Además, se tiene que tener en cuenta que un alumno metacognitivamente maduro y capaz de autorregular su proceso de aprendizaje suele tomar alta responsabilidad de su conducta buscando siempre la oportunidad de mejorar. Nuñez et. Al. (1998). En consecuencia de este resultado se requiere ampliar la investigación respecto a dicha estrategia.

Existe relación directa altamente significativa entre la estrategia de autointerrogación y las estrategias de afrontamiento del estrés académico, lo que indica que mientras más alto sea el nivel de las estrategias de afrontamiento hacia el estrés, el alumno elevará la frecuencia de generarse preguntas hacia el mismo con el objetivo de centrarse, examinar y evaluar el nivel de comprensión respecto a la materia de estudio. Este resultado se corrobora con una investigación de Jiménez y Velezmoro (2011), donde mencionan que mientras el alumno más haga referencias a las preguntas que se hace a sí mismo durante el estudio con el objeto de centrarse, examinar el nivel de comprensión y cuestionar la veracidad de lo estudiado presentará en menor grado sentimientos de displacer como tensión.

Existe relación directa entre la estrategia de elaboración y la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico lo que indica que mientras

más alto sea el nivel de estrategias de afrontamiento, el alumno recurrirá a emplear mayor uso de la aplicación de conocimientos anteriores ante situaciones nuevas para resolver problemas, hacer evaluaciones críticas y establecer conexiones entre la información nueva con la que ya tenía. Gonzales (2002), el autor señala que aplicar la estrategia de elaboración funciona como un autorregulador del conocimiento metacognitivo para que el alumno enfrente situaciones estresantes.

Existe relación directa altamente significativa entre el factor de orientación a metas extrínsecas y el estrés académico, lo que quiere decir que el alumnado que está ligado mayormente a conservar una percepción dirigida al resultado de manera externa siendo las posibles razones el adquirir una buena calificación o superar el reto de competencia de sus compañeros presentará un nivel alto de estrés académico. Algunos autores explican que el alumno mientras se va desarrollando se da cuenta que el sistema escolar se basa en un proceso de recompensa o castigo, por lo que el alumno se encuentra con un sistema controlador y disciplinario que a veces no le brinda al adolescente la autonomía que necesita en esta etapa de su vida. Gottfried, Fleming y Gottfried 2001, (citado por García 2011).

Asimismo, en cuanto a los factores de creencias de control se halló una relación directa altamente significativa con el estrés académico. Lo que quiere decir que la opinión que tiene el alumno de sí mismo respecto al dominio de las asignaturas que depende de sus propios esfuerzos y de su modo de estudiar será alto cuando posea un alto nivel de estrés. De este modo se entiende que el alumno en su proceso de aprendizaje tiene conductas exigentes, que en un primer momento funciona como factor motivacional pero su uso continuo genera un aumento de tensión emocional provocándole inestabilidad. Este hallazgo concuerda con los resultados, según Linares (2004) donde precisa que los factores motivacionales influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, un nivel alto de creencias de

control indican que los alumnos presentan un alto locus de control interno, que considera tener mayor control de los resultados del estudio y por ello, consecuentemente se esforzará más, consiguiendo tal vez un mejor resultado. (Buron, 1995 citado por Rinaudo 2003); No obstante, según los resultados obtenidos en la investigación realizada se puede evidenciar que el hecho de esforzarse en demasía provoca una clara sintomatología del estrés, sin embargo también genera el uso de estrategias de afrontamiento, conociéndose éste último como un restaurador del equilibrio sistémico en la persona. Lazarus y Folkman (1984).

Es necesario mencionar a modo de corroboración que el factor de ansiedad del cuestionario multifactorial de estrategias de aprendizaje y motivación presentó una relación directa altamente significativa con los niveles de estresores y síntomas del estrés académico, mostrando mayor confiabilidad a la presente investigación.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES:

Los resultados obtenidos en el presente estudio nos han permitido llegar a las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes de la Institución Educativa Estatal presentan predominantemente un nivel normal en las escalas ansiedad con un 46%, creencias de control con un 52%, orientación a metas intrínsecas con un 51%, autointerrogación con un 45%, metacognición con un 45%, constancia con un 52% y ayuda con un 45%; mientras que en autoeficacia para el rendimiento con 43%, valor de la tarea con 60%, orientación a metas extrínsecas con 40% y elaboración con 43% presentan un nivel predominantemente bajo. Asimismo, se halló que la estrategia de aprovechamiento con el 60% de la población se ubica en el nivel alto.
2. Los estudiantes de la Institución Educativa Estatal presentan predominantemente un nivel moderado de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Ubicándose la variable estrés académico en el nivel moderado con el 78% de la población.
3. La estrategia de aprovechamiento del tiempo está relacionada a las dimensiones estresores y síntomas del estrés académico en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, mas no a la dimensión estrategias de afrontamiento.

4. Las estrategias de aprendizaje de ayuda, elaboración y organización están relacionadas a la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, más no a las dimensiones estresores y síntomas.
5. La estrategia de aprendizaje metacognición, autointerrogación y el factor de motivación orientación a metas extrínsecas están relacionadas a las dimensiones estresores y estrategias de afrontamiento del estrés académico en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal, más no a la dimensión síntomas.
6. El factor de creencias de control y ansiedad están relacionados con las dimensiones estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento del estrés académico en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal.

5.2 RECOMENDACIONES

Una vez concluida la tesis, se considera importante tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Seguir realizando investigaciones en la población y la variable en estudio, comparando con otros grupos o correlacionando con otras variables como: autoconcepto, inteligencia emocional, autoeficacia para entregar mayores alcances respecto a la variable aprendizaje por los resultados encontrados.
2. A la Dirección de la Institución educativa estatal se debe incluir en el plan anual escolar del centro educativo una programación de actividades en la cual se desarrollen talleres que eduquen al estudiante, que presente niveles leves como profundos en el estrés académico, en el manejo y equilibrio del estrés académico; dichos talleres tendrán que ser dirigidos por un profesional de la salud mental desarrollando un programa de entrenamiento emocional diseñado en base a charlas basadas en la enseñanza de la variable estrés, dinámicas grupales (Role playing) para incorporar y desarrollar técnicas para mejorar la comunicación, asertividad, autoestima y un fácil reconocimiento emocional propio y social, finalmente realizar viajes o paseos de excursión con la finalidad de emplear y practicar dichas técnicas enseñadas. Todo esto con el fin de brindar un apoyo generalizado y ampliar el conocimiento respecto al estrés académico en el estudiante ya que la complejidad de dicha variable es muy amplia debida a la diversidad de efectos que provoca, ya sea positivos o negativos.
3. A los directivos de la Institución educativa estatal el diseño de un programa de capacitación y actualización respecto a estrategias y/o habilidades para el proceso del aprendizaje; entregándole al docente un amplio repertorio para que puedan desarrollar sus clases con mejores presentaciones para la mayor captación de conocimientos del alumnado. De manera que su objetivo no sea sólo el potenciar la capacidad de aprendizaje sino también

incentivar y motivar el estudio. Estos recursos permitirán que el docente promueva y proporcione al alumnado un desarrollo académico más efectivo para que mantenga el estrés académico en un nivel que le sea provechoso y beneficioso.

4. Fomentar programas y/o talleres de relajación para el alumnado que presente dificultades relacionadas al estrés académico, brindando técnicas breves y sencillas, las cuales puedan ser aplicadas por ellos mismos con el fin de lograr un mayor control del estrés.

CAPITULO VI REFERENCIAS Y ANEXOS

6.1. Referencias

- Aliaga, T. et.al. (2001). Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento en matemáticas estadística en los alumnos del primer y segundo año de la facultad de psicología de la UNMSM. Revista de investigación en psicología. Lima: Perú.
- Baldeon G, & Ramos, P. (2011). Estrés escolar y relación con el rendimiento académico en el área de ciencia, tecnología y ambiente en los estudiantes de la institución educativa emblemática “José Carlos Mariátegui” de la Oroya-2010. Trujillo: Perú
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. Psicologiacientifica.com. Extraído el 30 de Agosto. 2013, de <http://www.psicologia-cientifica.com/bv/psicologiapdf-77-el-estres-academico-en-los-alumnos-de-postgrado.pdf>
- Barraza, A., & Silero, J. (2007): “El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo”, en: Investigación Educativa, 7, pp. 48-65.
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestrías y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia. Bogotá: Colombia.
- Barriga, F. (2003). Estrategias de aprendizaje para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill interamericana (ed.) Estrategias para el aprendizaje, fundamentos, adquisición e intervención. (pp.238-248). México DF.

- Boullosa, G. (2013) Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Boza, A & Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. Universidad Huelva.
- Caldera, J., Pulido, B. y Martínez, G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. España.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. Venezuela.
- Castillo, G. (2007). El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor. Ediciones Pirámide: Madrid.
- Cólica, P. (2010). Estrés Y Enfermedades Cardiovasculares (Psicocardiología), Extraído el 04 de Noviembre, 2011, de <http://www.medestres.com.ar/articulos/eec.htm>.
- Donolo et. al. (2000). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Universidad Nacional de Rio Cuarto Argentina. Vol.19 N°1. Extraído el 10 de noviembre del 2013, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/167/16701911.pdf>
- Florian, K. & Sevillano, M. (2007). Estrategias de Aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnas del cuarto año de secundaria de la institución educativa Santa Rosa de Trujillo – 2007. Tesis de licenciatura publicada en la Universidad Cesar Vallejo. Trujillo, Perú.

García, R. (2011). Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar. Universidad de Almería: España.

García, L., Orellana, O. & Canales, I. (2002). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de psicología de la UNMSM. Revista de investigación en psicología, Instituto de investigaciones psicológicas. Facultad de psicología UNMSM, 5(1), 34-52.

Gonzales, J. (2002). Estrategias de Aprendizaje: concepto, evaluación e intervención, Madrid: Pirámide.

Herrera, D. (2009) Teorías contemporáneas de la motivación. Perú: fondo editorial de la PUCP. 15,66-69.

Huamán, Z. (2007). Clima Social Escolar y Rendimiento Académico en alumnas de tercer año de secundaria de la I. E. Santa Rosa de Trujillo 2005. Trujillo: Perú

Jiménez y Velezmoro (2011). Estrategias de aprendizaje y motivación y su relación con la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de la academia preuniversitaria Integral Class. Trujillo: Perú.

Lazarus, R. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Ed. Martínez Roca, España: Barcelona.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). Evaluación y manejo del estrés. New York: Springer.

Limón, M. (2004). En homenaje a a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre psicología y educación. Revista electrónica de

investigación psicoeducativa de la universidad autónoma de Madrid.
Vol. 2 N°1. Extraído el 10 de noviembre del 2013 de
[http://www.investigación-
psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espannol/Art_3_35.pdf](http://www.investigación-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espannol/Art_3_35.pdf)

Linares, R. (2004). Diagnóstico y evaluación de las estrategias de aprendizaje y motivación en las alumnas de educación secundaria del colegio Mater Christi de Surco-Lima. Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología, Universidad Mayor de San Marcos. Lima:Perú.

Martínez, E. & Diaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 2(10), 11-22.

Nuñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Braga: Portugal

Nuñez, J. et. al. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. Universidad – Navarra.

Oros, L & Vogel, G. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, 1 (17), 85-101.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Componentes de aprendizaje de motivación y autorregulados de rendimiento académico del aula. *Diario de Psicología de la Educación* 82 (1), 33-40.

Pintrich, P. (2000). "El papel de la orientación de meta en la auto-regulación del aprendizaje". Es: Boekaerts, M., Pintrich, PABLO R. & Zeidner, M. (Editores). *Manual de Auto - Reglamento*. (1ER. Rd. Pp. 451-502). San Diego: Academic Press.

Pontificia Universidad Católica del Perú (2013). Rendimiento Académico de los colegios en el Perú. Extraído el 20 de Octubre del 2013 de <http://peru21.pe/actualidad/estos-son-mejores-colegios-peru-2138907>

Rinaudo, M. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. Argentina: Córdoba.

Roces, C. et. al. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista electrónica del Departamento de Psicología. Universidad Valladolid de España. 1999, 1, Nº1, 41-50. Extraído el 10 de noviembre del 2013 de <http://www.uva.es/psicología/01014150.htm>

Rodríguez, R. et. al. (2012). El estrés como principal factor influyente en el rendimiento escolar profesional en estudiantes de Enfermería de nivel inicial, intermedio y avanzado. San Luis Potosí: México.

Sánchez, D. (2011). Jóvenes con estrés podrían sufrir de Alzheimer. Extraído el 04 de Noviembre, 2011, de <http://noticias.universia.edu.pe/publicaciones/noticia/2011/03/15/801501/jovenes-estres-podrian-sufrir-alzheimer.html>.

Sánchez, H. & Reyes, C. (2002). Metodología y diseño de la investigación científica. Lima: Ed. Universidad Ricardo Palma.

Sandin, B. (1995). El estrés, Manual de Psicopatología. Madrid: McGraw-Hill

Sarason, I. y Sarason, B. (2006). Psicopatología. Psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada. 158pp. 11ma. Ed. México.

Selye, H. (1975). Tensión sin angustia. Ed. Guadarrama, Madrid, España.

Vargas, M. (2011). Presté atención a los factores de estrés en escolares. Extraído el 30 de Agosto del 2013 de <http://elcomercio.pe/peru/1025377/noticia-preste-atencion-factores-estres-escolares>.

6.2. Anexos:

ANEXO 1

CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN

(Motivated Strategies for Learning Questionnaire)

Las siguientes preguntas indagan respecto a tu motivación y actitudes hacia tus estudios. Para ello debes responder con la mayor sinceridad posible a cada una de las oraciones que aparecen a continuación, de acuerdo a como pienses o actúes. Hay 5 alternativas por cada frase:

- A. Nunca
- B. A veces
- C. No estoy seguro
- D. Casi siempre
- E. Siempre

Instrucciones: Lee cuidadosamente cada uno de las oraciones que aparecen a continuación y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti. Marca la alternativa que tú creas conveniente. Responde a todas las preguntas. Recuerda que no hay respuestas “buenas” o “malas”.

	1	2	3	4	5
1. Prefiero que el contenido de las clases pueda ser desafiantes, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas.					
2. Si estudio en la forma apropiada podré aprender el material o contenidos de los cursos.					
3. Cuando presento una tarea, examen u otra actividad pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros					
4. Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en una asignatura para otros cursos					
5. Creo que recibiré una excelente calificación en los cursos que estoy llevando					
6. Estoy seguro de que puedo entender las lecturas más difíciles que cualquier curso					
7. Conseguir una buena calificación en los cursos es la cosa más satisfactoria para mi hasta ahora					
8. Cuando rindo un examen o presento una tarea pienso en las preguntas que no he podido contestar					
9. Es mi culpa si no aprendo el material o contenido del curso					
10. Es importante para mi aprender el material de cada uno de mis cursos					
11. La cosa más importante para mi ahora es mejorar mi promedio general, por lo que mi principal interés en este semestre es conseguir buenas calificaciones					
12. Confió en que puedo aprender conceptos básicos enseñados en los cursos					

13. Si quiero puedo conseguir las mejores calificaciones en mis cursos y superar a mi compañeros					
14. Cuando presento una tarea, examen o actividad pienso en las consecuencias de un fracaso					
15. Confió en que puedo entender el material más complejo presentado por los profesores de cada curso					
16. Prefiero que el material o contenido de cada curso aliente mi curiosidad, aun si es difícil de aprender					
17. Estoy muy interesado en el contenido de los cursos que llevo					
18. Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los contenidos de los cursos					
19. En los cursos que llevo, experimento una sensación desagradable como de angustia					
20. Confió en que pueda hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes en cada uno de mis cursos					
21. Espero que mi desempeño en este semestre sea bueno					
22. La cosa más satisfactoria para mí en cada curso es tratar de entender el contenido tan completamente como sea posible					
23. Pienso que me es útil aprender el contenido de los cursos					
24. Cuando tengo la oportunidad, escojo las tareas del curso en las cuales pueda aprender aún si ello no me garantiza una buena calificación					
25. Si no entiendo el contenido de los cursos es porque no me esfuerzo lo necesario					
26. Me gustan los cursos de este semestre					
27. Entender cada curso es importante para mí					
28. Siento angustia cuando presento un examen o tarea					
29. Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en cada uno de los cursos que llevo					
30. Quiero desempeñarme bien en mis cursos, solo porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos u otros.					
31. Considerando la dificultad de los cursos, los profesores y mis habilidades; pienso que saldré bien en el resultado final.					
32. Cuando estudio las lecturas o ejercicios de los cursos subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos					
33. Durante las clases con frecuencia se me escapan puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas					
34. Cuando estudio, con frecuencia trato de explicar lo estudiado a un compañero o amigo.					
35. Usualmente estudio en un lugar donde pueda concentrarme					
36. Cuando leo, elaboro preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura					
37. Frecuentemente me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio antes de finalizar lo que planeaba hacer					

38. Frecuentemente me cuestiono cosas que he oído o leído en los cursos para decidir si las encuentro convincentes					
39. Cuando estudio práctico repitiendo el material una y otra vez para mi mismo					
40. Aun si tengo problemas para aprender el material de una clase, trato de hacerlo solo sin ayuda de nadie					
41. Cuando estoy confundido acerca de algo que estoy leyendo para un curso, vuelvo a leerlo a leerlo y trato de entenderlo					
42. Cuando estudio me baso en las lecturas y mis apuntes y trato de encontrar las ideas más importantes					
43. Uso bien mi tiempo de estudio para cualquier curso					
44. Si las lecturas son difíciles de entender, cambio a forma de leer el material					
45. Trato de trabajar con otros estudiantes para completar las tareas asignadas en cada curso					
46. Cuando estudio para algún curso, leo las notas tomadas en clase y las lecturas una y otra vez					
47. Cuando una teoría, interpretación o conclusión se presenta en el curso o en las tareas asignadas, trato de decir si hay una buena evidencia que la apoye.					
48. Trabajo duro para salir bien en este semestres, aún si no me gusta lo que estamos haciendo					
49. Hago diagramas, graficas o tablas simples para ayudarme a organizar el material de cada curso					
50. Cuando estudio, con frecuencia dedico un tiempo para discutir el material con un grupo de estudiantes de la clase					
51. Tomo al material del curso como un punto de arranque y trato de desarrollar mis propias ideas acerca de éste.					
52. Se me hace difícil sujetarme a un horario de estudio					
53. Cuando estudio reúno la información de diferentes fuentes como lecturas, discusiones y notas					
54. Antes de estudiar a profundidad el nuevo material de un curso, frecuentemente lo reviso para ver cómo está organizado.					
55. Yo mismo me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he estado estudiando					
56. Trato de cambiar la forma en que estudio a fin de ajustarla a los requerimientos del curso y al estilo de enseñanza del profesor					
57. Frecuentemente, me doy cuenta de que he estado leyendo pero no he comprendido bien las lecturas.					
58. Pregunto al profesor para clarificar conceptos que no entiendo bien.					
59. Memorizo palabras claves para recordar conceptos importantes en cada curso					
60. Cuando el material y/o las tareas son difíciles, los abandono y solo estudio las partes fáciles					
61. Trato de pensar sobre un tópico para decidir qué se					

supone que debo aprender sobre él, más que solamente leerlo y aprenderlo de memoria.					
62. Trato de relacionar las ideas de un curso con otros cursos, siempre que sea posible.					
63. Cuando estudio para un curso, voy a mis apuntes y subrayo los conceptos importantes.					
64. Cuando leo para un curso trato de relacionar el material con lo que ya conozco					
65. Tengo un espacio privado para estudiar					
66. Trato de elaborar mis propias ideas acerca de lo que estoy aprendiendo en cada curso					
67. Cuando estudio para un curso escribo resúmenes breves de las principales ideas de las lecturas y de mis apuntes.					
68. Cuando no puedo entender un curso pido a otro estudiante de la clase que me ayude.					
69. Trato de entender el material de cada curso para hacer conexiones entre las lecturas y los conceptos estudiados					
70. Me aseguro de mantener un ritmo continuo semanal de trabajo en las lecturas y tareas para cada curso.					
71. Siempre que leo o escucho una afirmación o conclusión en clase, pienso acerca de posibles alternativas.					
72. Hago listas de puntos importantes para cada curso y las memorizo					
73. Asisto a clases regularmente.					
74. Aun cuando el contenido de un curso fuera monótono, pesado y nada interesante; persistiría en trabajar sobre él hasta finalizarlo.					
75. Trato de identificar en cada curso a los estudiantes a los que puedo pedir ayuda si es necesario.					
76. Cuando estudio para un curso trato de determinar cuáles conceptos no entiendo bien.					
77. Frecuentemente me percato de que no dedico mucho tiempo a mis cursos debido a otras actividades					
78. Cuando estudio para un curso establezco mis propios objetivos, para organizar mis actividades en cada periodo de estudio					
79. Cuando tomo notas que me confunden o no entiendo, las señalo para releerlas más tarde y tratar de entenderlas.					
80. Raramente encuentro tiempo para revisar mis notas o leer sobre un curso, antes de las clases.					
81. Trato de aplicar las ideas de las lecturas de un curso en otras actividades, tales como exposiciones y discusiones.					

ANEXO 2

INVENTARIO SISCO DEL ESTRÉS ACADÉMICO

Nombre: _____ Edad: _____ Sección: _____ Sexo: _____ Fecha: _____

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

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

Si

No

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

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

1	2	3	4	5

3.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:**

	(1) NUNCA	(2) RARA VEZ	(3) ALGUNAS VECES	(4) CASI SIEMPRE	(5) SIEMPRE
La competencia con los compañeros del grupo					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
La personalidad y el carácter del profesor					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
No entender los temas que se abordan en la clase					
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra (Especifique):					

4.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.**

REACCIONES FÍSICAS					
	(1) NUNCA	(2) RARA VEZ	(3) ALGUNAS VECES	(4) CASI SIEMPRE	(5) SIEMPRE
Trastorno en el sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migrañas					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
REACCIONES PSICOLÓGICAS					
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
REACCIONES COMPORTAMENTALES					
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar las labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
OTRAS (especifique)					

5.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.**

	(1) NUNCA	(2) RARA VEZ	(3) ALGUNAS VECES	(4) CASI SIEMPRE	(5) SIEMPRE
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a sí mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
Búsqueda de información sobre la situación					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)					
Otra (Especifique):					