
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ESTRATEGIAS DE ENFRENTAMIENTO DEL
ESTRÉS EN ALUMNOS DE LA UPN.

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ERIKA CELESTINO MIRAMON

ASESOR:
MTRO. LUIS QUINTANILLA GONZÁLEZ

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2017

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. El Estrés.....	4
1.1 El concepto de estrés y su origen	4
1.2 Interpretaciones psicológicas y fisiológicas del estrés	5
1.2.1 Las fases fisiológicas y psicológicas del proceso del estrés.....	9
1.3 Los estresores.....	11
1.3.1 Las magnitudes de los estresores	12
1.3.2 Fuentes de los estresores.....	13
1.3.3 Niveles de estrés y permanencia.....	16
1.3.4 Los efectos del estrés	18
Capítulo 2. El rendimiento académico.....	22
2.1 El concepto de rendimiento académico	22
2.2 Factores favorables y desfavorables del rendimiento académico.....	24
2.2.1 Aspecto personal	25
2.2.2 Aspectos emocionales/afectivos	26
2.2.3 Aspectos familiares.....	29
2.2.4 Aspectos sociales	30
2.2.5 Aspectos económicos	31
2.2.6 Aspectos intelectuales	32
Capítulo 3. Las Estrategias	36
3.1 El concepto de estrategia.....	36
3.2 El valor de las estrategias	37
3.3 Habilidades para desarrollar estrategias	38
3.4 Estrategias para enfrentar el estrés	39
3.4.1 La autorregulación opción estratégica para enfrentar el estrés	42
3.5 Estrategias de aprendizaje.....	43
3.5.1 Aprendizaje estratégico	48

Capítulo 4. Proceso de análisis de la manera en que un grupo de alumnos de educación superior actúa ante el estrés.....	51
4.1 Propósitos de la fase de campo.....	51
4.2 Descripción del instrumento: Test modos de afrontamiento	54
4.3 Características de los sujetos participantes	55
4.4 La presentación de los datos obtenidos.....	56
4.4.1 Informe de datos grupal.....	75
Capítulo 5. Análisis de datos e interpretación de los datos	77
5.1 Análisis de datos.....	77
5.1.1. Las estrategias positivas y negativas del test modos de afrontamiento....	77
5.1.2 Análisis de los promedios	88
5.2 Prueba de hipótesis	90
Conclusiones generales	94
Bibliografía	I
Anexos	VI

Introducción

En el aula se observan distintas actividades de los alumnos, los profesores frecuentemente centran la atención en la calidad de las participaciones y hacen inferencias sobre los aprendizajes de los alumnos e incluso sobre las razones que los propiciaron y las que los perturbaron. Cuando se presentan estas, las explicaciones dadas usualmente apuntan a alguna de las siguientes causas: la falta de responsabilidad de los alumnos, sus malos hábitos de estudio, la ausencia de motivación o de atención, a la deficiencia de sus estrategias de aprendizaje o bien de otros aspectos cognitivos. Con menor frecuencia se involucran los factores emocionales que inciden en el rendimiento de los alumnos, aunque cada vez cobran más relevancia en las explicaciones dadas a las problemáticas educativas.

Un factor emocional que suele estar presente en diversos ámbitos de la moderna vida urbana, y en la escolar, es el estrés. Las situaciones que experimentan comúnmente los alumnos en la escuela lo propician, tales como tareas, exigencias de aprendizajes, exposiciones en público, trabajos finales y riesgos de recibir reprimendas verbales, bajas calificaciones e incluso de reprobación.

No obstante, el estrés dista de afectar de manera homogénea a los alumnos, por dos razones; la primera, porque en ellos no se presenta en la misma magnitud, aunque estén expuestos a las mismas situaciones, ya que sus desarrollos personales los han hechos diferir en su grado de susceptibilidad a los agentes estresantes; la segunda, porque las personas reaccionan de distintas maneras para enfrentar a las situaciones estresantes, los más adaptados en este terreno, cuentan con instrumentos cognitivos que les permiten atenuar el impacto del estrés en el desempeño escolar.

Si se pretende mejorar la situación de los alumnos que carecen de estos recursos para enfrentar satisfactoriamente el estrés, no basta con reconocer su

presencia y los daños que ocasiona, también es necesario profundizar en el análisis, entender los distintos procesos perturbantes que desencadena, identificar los elementos que participan en ellos, así como en el de las reequilibraciones que realizan los alumnos, identificando sus respuestas adaptativas, los procesos cognitivos, metacognitivos y la eficacia que tienen para contrarrestar sus efectos indeseables, así como la manera en que ambos, estrés y estrategias, finalmente inciden en el desempeño escolar.

Algunos trabajos recientes de investigación se han orientado a analizar las estrategias de enfrentamiento del estrés que usan distintos grupos sociales, tales como: oficinistas, deportistas, bomberos, profesores y estudiantes. La investigación notable dentro de este campo es la realizada por Lazarus y Folkman (1986), ambos investigadores desarrollaron el test *Modos de afrontamiento* para conocer la manera en que las personas actúan cuando se encuentran en situaciones estresantes, la cual ha sido aplicada en esta investigación en alumnos universitarios en donde se describe que las estrategias y el rendimiento académico existe una relación que contribuye al enfrentamiento eficaz del estrés.

Para concluir esta sección introductoria se describe la estructura del contenido de este trabajo recepcional. El primer capítulo “El estrés”, expone los enfoques fisiológicos y psicológicos más sobresalientes que han ampliado el conocimiento de este fenómeno, así mismo la descripción de cada una de las características que actúan en este proceso como las fases de reacción, las causas que lo provocan, la magnitud, el contexto en el que ocurre, el nivel y efectos que lo estimulan. El propósito de destacar estas particularidades del estrés es porque puede influenciar en el rendimiento académico.

El segundo capítulo “El rendimiento académico”, es un tema multidimensional ya que son diversos los componentes que intervienen en el ámbito educativo. Se destaca que el rendimiento académico es un sistema que se mide en calificaciones

por lo que, el capítulo señala que el estudiante se enfrenta a situaciones estresantes como factores personales, emocionales, familiares, sociales, económicos e intelectuales que pueden interponerse en su rendimiento, acentuando que las causas dependen de las evaluaciones cognitivas del alumno.

El tercer capítulo “Las estrategias”, señala las herramientas cognitivas que poseemos los seres humanos para enfrentar los problemas exitosamente. La sección expone dos clases de estrategias de enfrentamiento y de aprendizaje, estas se utilizan para afrontar dificultades cotidianas y académicas. Se destaca la autoregulación como la mejor opción estratégica para resolver todo tipo de conflictos y se sostiene que no hay estrategias buenas o malas sino que el alumno tiene que considerar todas las posibles acciones que aporten a la mejora de su problema, pero estas habilidades no son natas por lo que hay que educar.

El cuarto capítulo “Proceso de análisis de la manera en que un grupo de alumnos de educación superior actúa ante el estrés”, menciona la metodología que se empleó en esta investigación así como el instrumento que se utilizó un test llamado “modos de afrontamiento” en un grupo de 18 estudiantes, el cual consta de 67 ítems con ocho estrategias de trasfondo que ayudó a realizar una medición del manejo de estrategias. También, se elaboraron informes con el resultado individual y grupal.

El quinto capítulo “Análisis de datos e interpretación de los datos”, la obtención de resultados del test permitieron elaborar categorizaciones en las cuales se clasificaron las estrategias en positivas y negativas y el rendimiento académico en muy bien, bien y regular. La construcción de datos están presentados de modo individual y grupal, esto facultó recurrir a un método estadístico para comprobar la hipótesis de esta investigación: existe una relación entre estrategias y rendimiento académico que contribuye al enfrentamiento eficaz del estrés.

Capítulo 1. El Estrés

El estrés es un padecimiento adaptativo inherente al urbanismo que se extiende e intensifica conjuntamente con el avance de la tecnología y las fuertes demandas del sistema sobre los ritmos de la vida y los procesos de formación; cuando estas presiones son moderadas el rendimiento aumenta, pero cuando las exigencias son constantes o crecen en exceso, al grado de rebasar nuestra capacidad de respuesta, se presenta este fenómeno en el que la productividad decae. El problema comienza cuando las exigencias y riesgos en vez de propiciar una reacción ante eventos extraordinarios, se convierte en una reacción prolongada e incluso crónica.

En el caso de los estudiantes universitarios, el estrés no solo es provocado por las exigencias del sistema social, sino también de la comunidad escolar en la que se desenvuelven los alumnos, tales como cumplir durante muchos años con saturadas agendas de trabajo, hábitos, formas de habla, que a la larga repercute tanto en la salud física y psicológica como en las relaciones sociales.

1.1 El concepto de estrés y su origen

Walter B. Cannon (1871-1945) acuñó la palabra estrés en 1914, y “la célebre frase *“to fight or flight”*, *atacar o arrancar*, que sintetiza el interés que tuvo por investigar el estrés *mirado por fuera*” (Cruz y Vargas, 2001: 32). Posteriormente, Hans Selye (1907-1982), divulgó ampliamente el concepto de estrés y destacó la participación de procesos neuroendocrinológicos en esta clase de respuesta (Cruz y Vargas, 2001: 26), que se caracteriza por ser “una respuesta inespecífica del cuerpo ante cualquier demanda” (citado en: Cruz y Vargas, 2001: 28).

El célebre fisiólogo francés Claude Bernard denominó estrés a “la respuesta adaptativa de un organismo ante la presencia de un estímulo nocivo; llegó a

establecer que la enfermedad se produce cuando la respuesta es incapaz de contrarrestar esa nocividad o, a fuerza de la repetición, la respuesta adaptativa causa daño en sí misma” (citado en: González, 2001:13).

Visto en perspectiva, podemos notar cómo se ha enriquecido el concepto de estrés desde que era concebido como un simple balance entre demandas y capacidades, “aquella situación en el cual las demandas externas (sociales) o las demandas internas (psicológicas) superan nuestra capacidad de respuesta” hasta ser entendido como un proceso complejo, en el que “una alarma orgánica actúa sobre los sistemas nervioso, cardiovascular, endocrino e inmunológico, produciendo un desequilibrio psicofísico y la consiguiente aparición de la enfermedad” (López, 2000:18).

Esta multidimensional concepción del estrés destaca la precoz participación del evento cognitivo en este proceso, dando comienzo desde la percepción de las demandas o exigencias de una situación, las cuales resultan de una evaluación de nuestra condición, actual y potencial, ante las presiones del entorno. Este evento cognitivo son las cogniciones que elaboramos en dicha situación y que son concebidas como “los pensamientos o entendimientos que tenemos de las situaciones. Son, en una palabra, lo que creemos. Una cognición es, por lo tanto, la piedra fundamental sobre la que basamos nuestras acciones” (López, 2000: 90).

1.2 Interpretaciones psicológicas y fisiológicas del estrés

Cuando se da “una situación estresante que altere uno de los sistemas del funcionamiento humano afecta a los demás sistemas debido a las múltiples conexiones mente-cuerpo” (Moscoso, 2009: 143). Por tal motivo, se han desarrollado diversos intentos para entender el estrés y se ha hecho desde diversos enfoques disciplinarios, en este estudio se destacarán solo dos de estos enfoques que son: el psicológico y fisiológico a causa de que “nuestra actividad cognitiva está relacionada

con la activación fisiológica. Al evaluar las consecuencias de una situación, se produce incremento de activación fisiológica, cognitiva y conductual; cambios normales en todas las personas, aunque existen diferencias individuales” (Cano, 2010: 13).

Enfoque psicológico. Para la Psicología el estrés psicológico es como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1991:43).

En la obra “Estrés y procesos cognitivos”, Lazarus y Folkman (1991:56) dice que el proceso del estrés se da mediante la evaluación cognitiva y “esta es considerada como aquel proceso que determina las consecuencias que un acontecimiento dado provocara en el individuo”. También, menciona que la evaluación cognitiva se funda en tres formas básicas:

Evaluación primaria

Evaluación secundaria

Reevaluación

La *evaluación primaria* es la forma de apreciar los acontecimientos estresantes. A su vez se identifican tres clases de evaluación primaria:

1. *Evaluación irrelevante.* El individuo no siente interés por las posibles consecuencias o dicho con otras palabras, el encuentro no implica valor, necesidad o compromiso; no se pierde ni se gana nada en la transformación.

2. *Evaluación benigno-positiva.* Se presenta cuando las consecuencias del suceso se valoran como positivas, es decir, si preservan y logran cierto bienestar o si coadyuvan a conseguirlo. Se caracteriza por generar emociones placenteras como

alegría, amor, felicidad, regocijo, tranquilidad, etc., y con ello se excluyen las reacciones de estrés.

3. *Evaluación estresante*. Se compone de tres clases:

- Daño/pérdida. Cuando el individuo ha recibido ya algún perjuicio como haber sufrido una lesión o enfermedad incapacitante, algún daño a la estima propia o social o bien haber perdido a algún ser querido.
- Amenaza. Se refiere a aquellos daños o pérdidas que todavía no han ocurrido pero que se prevén.
- Desafío. Es cuando se valora una situación amenazante que puede implicar ganancias positivas, pero también posibles pérdidas.

La evaluación secundaria requiere de una autopercepción, una valoración de los propios recursos para manejar y afrontar la situación amenazante e incluye las habilidades personales, apoyo social, materiales o instrumentos disponibles.

La reevaluación hace referencia a un cambio introducido en la evaluación inicial con base en la nueva información recibida del entorno o en la información que se desprende de las propias reacciones de éste.

Para esta investigación es notable el tema de las evaluaciones cognitivas que se hace el estudiante, por las diferentes formas de reaccionar ante el estrés según el conocimiento psicológico y emocional que se tenga de sí mismo, esta puede presentarse con ser indiferente, con ser positivo, con haber perdido algo, con sentirse amenazado, con sentirse provocado, con las estrategias que posee y con lo aprendido de la experiencia.

Enfoque fisiológico. Desde el punto de vista Psicofisiológico y Fisiopatológico el estrés “es el comportamiento heredado, defensivo y/o adaptativo, con activación específica neuroendócrina ante el estresor amenazante” (Cruz y Vargas, 2001: 29).

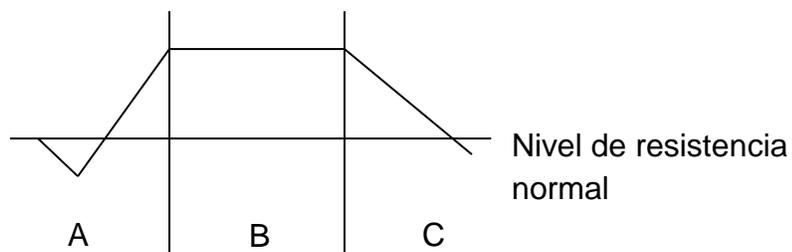
Hans Seyle inició la investigación sobre el estrés en sus trabajos describía lo mucho que conocía sobre la reacción endocrina, en cuyo estudio a este fenómeno lo nombró SGA (síndrome general de adaptación) en donde Gutiérrez y Ángeles (2012: 40) explican la razón de este término:

- Síndrome, denota que las partes individuales de la reacción se manifiestan más o menos de manera conjunta y son interdependientes.
- General, porque las consecuencias de los estresores se generalizan y afectan diversas partes del organismo.
- Adaptación, por la estimulación de las defensas destinadas a ayudar al organismo a que se conserve su equilibrio mediante el ajuste o afrontamiento al estresor.

También se manifestó que el estrés revelaba tres fases en el proceso y que Fontana (1992: 11) ayuda a entender mediante un diagrama:

- A. La reacción de alarma
- B. La etapa de resistencia
- C. La etapa de agotamiento

Esquema 1 : Las tres fases del síndrome de adaptación general



Fuente: Fontana, 1992: 11

La *reacción de alarma* se inicia cuando el organismo es expuesto repentinamente al estresor el cual provoca “una rápida activación del sistema nervioso simpático e implica que el organismo movilice todos los recursos posibles para hacer frente a la amenaza presente” (Gutiérrez y Ángeles, 2012: 41).

Posteriormente, se da lugar a la segunda etapa la *resistencia* en ella se mantiene la resistencia ante el estresor, lo que “ocasiona una adaptación constante de dicho organismo al estresor, junto con la consecuente búsqueda de desvanecimiento de los síntomas. Durante esta etapa las personas emplean diversos medios para manejar el estímulo estresante y aunque en ocasiones sus acciones tengan éxito, este será siempre a costa de cierto grado de bienestar general” (Gutiérrez y Ángeles, 2012: 42).

Por último, la *etapa de agotamiento* “se presenta cuando el estresor es suficientemente grave y prolongado, lo cual provoca la pérdida de la adaptación lograda en la fase anterior y reaparecen con mayor intensidad los síntomas característicos de la reacción de alarma, lo cual, dado el agotamiento total de las defensas, en casos extremos puede significar debilitamiento del organismo, enfermedades o incluso la muerte” (Gutiérrez y Ángeles, 2012: 43).

1.2.1 Las fases fisiológicas y psicológicas del proceso del estrés

Anteriormente, se destacó en el esquema número uno el punto de vista psicofisiológico de los ciclos del estrés, con base en él se pueden explicar las sintomatologías fisiológica y psicológica que presenta el estrés. Barrero (2000:26) muestra un modelo biológico de lo que pasa en el cuerpo ante el estrés:

Fisiología de la respuesta de alarma:

- respuesta de lucha o huida;
- preparación del cuerpo para la acción;

- aumento de energía transportada por la sangre al cerebro, al corazón y a los músculos;
- regulación por catecolaminas (adrenalina, noradrenalina).

Fisiología de la reacción de resistencia:

- mantenimiento de la respuesta al estrés una vez pasada la reacción de alarma;
- creación de energía a partir de aminoácidos para mantener la reacción al estrés;
- regulada por corticosteroides (cortisol, cortisona, aldosterona).

Fisiología de la reacción de agotamiento:

- menor producción de hormonas suprarrenales;
- fatiga general mental y física e hipoglucemia;
- fracaso de la función de los sistemas orgánicos debilitados.

Por su parte Fontana (1992:11,12) utiliza el mismo esquema para exponer los sucesos psicológicos ante el estrés:

Psicología de la respuesta de alarma:

Al enfrentar un estresor, por lo general hay una pausa (larga o corta dependiendo, respectivamente, de la proximidad y complejidad del estresor) durante la que el individuo elabora sus valoraciones cognoscitivas.

Psicología de la reacción de resistencia:

Una vez hechas, hay una etapa de resistencia (de enfrentamiento) al estresor, seguida (si se prolonga más allá de la capacidad del individuo para resistir) por una etapa de colapso psicológico.

Psicología de la reacción de agotamiento:

Durante la etapa de resistencia, quizás aumente el funcionamiento psicológico, el cual, durante el descenso de la resistencia hasta el inicio del colapso, se deteriorara

de manera progresiva; una vez que se alcance el colapso, es probable que el funcionamiento psicológico sea completamente inútil.

1.3 Los estresores

El estrés se origina de una situación que se da en el entorno del ser humano. Esta situación también es definida como estresor o “cualquier estímulo o evento que amenaza la integridad o la salud de un organismo” (Gutiérrez y Ángeles, 2012: 79). Estos estresores presentan diversas características por lo que se ha hecho una clasificación: por el conocimiento científico, por la reacción o la interpretación, por la magnitud, por el contexto donde ocurre, por el nivel agudo o crónico, y por lo positivo o negativo del estrés.

Dorothy Cotton 1990 (citado en: Cruz y Vargas, 2001:70) hace una clasificación según el conocimiento científico del estresor:

1. Estresores físicos: condiciones que nos afectan primordialmente en nuestro cuerpo tales como los cambios extremos de temperatura, la contaminación ambiental, un choque eléctrico o el ejercicio prolongado.
2. Estresores psicológicos: aquellas amenazas que son atribuibles a la reacción interna de la persona, pensamientos, sentimientos y preocupaciones acerca de amenazas percibidas.
3. Estresores psicosociales: provienen de las relaciones sociales, generalmente por aislamiento o excesivo contacto (como ocurre en condiciones de hacinamiento).

Ma. Jesús Mozaz (2010: 52) distingue dos tipos de estresores dependiendo de la reacción o interpretación que hace el ser humano, estos son considerados como:

- Absolutos: son aquellos que inevitablemente desencadenan en las personas reacciones fisiológicas que incumben al sistema endocrino, al sistema nervioso y a la conducta.
- Relativos: son aquellos que en función de la interpretación emocional y cognitiva individual de las personas desencadenan o no las respuestas fisiológicas asociadas al estrés.

1.3.1 Las magnitudes de los estresores

Los estresores también se clasifican por sus rasgos, así Leonel Oliverio (2010: 40) los clasifica considerando sus magnitudes:

- Según la *intensidad*: que se refiere a la fuerza o nivel de amenaza del estresor.
- Según la *duración*: es el periodo sobre el que se extiende la vivencia de la situación estresante, desde que inicia la exposición al estresor hasta que esta finaliza.
- Según la *frecuencia*: este parámetro es determinante para establecer las relaciones entre estrés crónico y enfermedad.

Constantemente estamos expuestos a los estresores “es muy difícil evitarlas, ya que implicaría, prácticamente, aislarnos total y permanentemente de la relación cotidiana que llevamos con los demás. El día de una persona común y corriente está plagado de este tipo de estímulos y por ello, de tensiones que le generan permanentemente estrés” (González, 2005: 14). Los eventos de la vida cotidiana que amenazan nuestra integridad psicológica y fisiológica son: el estrés personal, el estrés ambiental, el estrés académico, el estrés laboral y el estrés social.

1.3.2 Fuentes de los estresores

Algunos autores como Oliveirio y Martimportugués clasifican las fuentes del estrés en personales y ambientales, estos últimos presentan algunas modalidades, tales como el académico, el laboral y el social, los cuales se describen a continuación:

Estrés personal. Es definido como “la experiencia subjetiva mediante la cual una persona cree que sus recursos son limitados, insuficientes o poco adecuados para responder a las exigencias. Éste genera un estado de preocupación que causa ansiedad y temor” (Oliverio, 2010:47). Ante un acontecimiento el ser humano puede producir cogniciones que le hacen creer que no es apto para cierta actividad, estas se pueden formar quizás por autoestima, seguridad o por sus capacidades físicas o intelectuales.

Estrés Ambiental. Este mal ocurre cuando nuestro sistema fisiológico reacciona ante un desorden del medio y en el que es conceptualizado como “aquellas situaciones en las que las demandas del ambiente sobre los individuos ponen a prueba o exceden su capacidad de adaptación. Las condiciones físicas del ambiente son la fuente de muchos estímulos provocadores de estrés y ciertas condiciones ambientales, como el ruido, tienen más capacidad que otras para provocar respuestas fisiológicas y psicológicas que inciden sobre nuestros recursos adaptativos” (Martimportugués, 2002:13).

Clara Martimportugués (*Ibíd*) añade las siguientes fuentes del estrés ambiental:

- a) Desastres naturales y tecnológicos. Como terremotos, tifones, guerras, accidentes nucleares, etc.

- b) Eventos vitales importantes. Pertenecen a este grupo de estresores, la muerte de un ser querido, el divorcio, la pérdida del trabajo o ser víctima de una agresión importante.
- c) Molestias cotidianas. Son un grupo de estresores relacionados y experimentados en las ocupaciones diarias y que la mayoría de los ciudadanos padecemos cuando llegamos tarde a una cita, nos sobrecargan de trabajo en la oficina o soportamos unas condiciones de vida poco gratificantes.
- d) Ambientes físicos estresantes. Pertenecen a este grupo de estresores el ruido, el hacinamiento, la contaminación de la atmósfera debida a sustancias diferentes tipos y con seguridad cada vez más sofisticadas; así como las condiciones climáticas extremas.

Estrés Académico. Este tipo de estrés es una modalidad del ambiental, ocurre en el ámbito educativo, cuando los estudiantes “tienen la responsabilidad de cumplir las obligaciones académicas; experimentan en ocasiones sobrecargas de tareas y trabajos, y además la evaluación de los profesores, de sus padres, y de ellos mismos sobre su desempeño, les genera mucha ansiedad. Esta gran activación puede redundar de modo negativo tanto en el rendimiento en los diferentes compromisos académicos, como en la salud física y mental de los estudiantes” (Berrío y Mazo, 2011: 69).

Según Barraza (2006: 120), los estresores académicos son: “la competitividad grupal, las sobrecargas de tareas, el exceso de responsabilidad, las interrupciones de trabajo, ambiente físico desagradable, la falta de incentivos, el tiempo limitado para hacer el trabajo, los problemas o conflictos con los asesores, problemas o conflictos con tus compañeros, las evaluaciones y tipo de trabajo que ese te pide.” Polo, Hernández y Poza (citado en: Barraza, 2006: 120) aumentan esta lista de estresores: “realización de un examen, exposición de trabajos en clase, intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.), subir al despacho del profesor en horas de tutorías, sobre carga

académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios, etc.), masificación de las aulas, falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas, realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.), la tarea de estudio, trabajar en grupo”.

El Estrés Laboral. Este tipo de estrés es “un complicado proceso que involucra aspectos que promueven en el trabajador la idea o la creencia de no estar a la altura de las circunstancias laborales cotidianas (críticas o amenazantes), por lo que se siente ansioso, temeroso, tenso, frustrado y enojado, esto ocasiona un bajo desempeño, conflictos y en ocasiones, enfermedades y accidentes” (Gutiérrez y Ángeles, 2012: 66).

José María Peiró (1999: 40-70) clasificó a los estresores laborales o desencadenantes del estrés laboral en: Estresores del ambiente físico, Principales demandas estresantes del trabajo, Contenidos de trabajo, Relaciones interpersonales y grupales, Estresores laborales relacionados con el desarrollo de la carrera, Nuevas tecnologías y Estresores de nivel organizacional.

Estrés Social. El estrés “representa un problema de gran relevancia actual en el marco del estudio social del estrés, ya que las condiciones sociales (organización social, apoyo social, aspectos socioeconómicos, estatus marital, rol laboral, género, etc.) pueden estar implicadas tanto en el origen como en las consecuencias de las experiencias estresantes” (Bonifacio Sandín, 2003: 143). Este autor divide el estrés social en vital, crónico y cotidiano.

- El estrés reciente (o vital) consiste en experiencias objetivas que causan un reajuste sustancial (es decir, un cierto nivel de cambio) en la conducta de dicho individuo. Tales como el matrimonio, la separación, el divorcio, la pérdida del trabajo, la pérdida de un amigo o las pequeñas violaciones de la ley.

- El estrés crónico hace referencia a la persistencia de problemas no resueltos, amenazas y conflictos que la mayor parte de la gente ha experimentado en su vida privada o pública.
- El estrés cotidiano es la acumulación de experiencias negativas aparentemente de poca importancia, por ejemplo, ello en el curso del día una persona puede discutir con la pareja, llegar tarde a una cita, ser mal atendida en el supermercado, tener problemas para aparcar el coche, no encontrar un documento importante y quedarse temporalmente sin dinero suficiente para comprar algo.

El análisis que se acaba de exponer de los estresores pretende que el ser humano se ve obligado a ejecutar evaluaciones cognitivas en un mundo que presenta estrés, claro está que también depende de otras variables que no se han tomado en cuenta a causa de la delimitación del tema. Por ello, este trabajo solo tiene como objetivo exponer el proceso del fenómeno estrés y los factores que lo generan.

1.3.3 Niveles de estrés y permanencia

Los niveles de estrés que se han presentado son: el estrés agudo y estrés crónico.

El *estrés agudo* es positivo, es “una reacción constructiva espontanea, adaptativa. Es un programa heredado filogenéticamente para la supervivencia. Una condición en el cual el organismo completo responde con prontitud y eficacia a situaciones externas de emergencia que generan preocupación y alarma” (Sánchez, 2010: 62).

Sánchez (2010: 62) dice que el *estrés crónico* se identifica por varios determinantes de cronicidad:

- El estímulo externo persiste por razones de carácter ambiental o social, es decir, situaciones objetivamente frustrantes.
- El estímulo no se elimina por incapacidad para enfrentarlo por parte del sujeto.
- El estímulo externo ya no está presente, pero los sistemas internos del individuo siguen actuando como si todavía lo estuviera, produciendo ellos mismos un estímulo como *estímulo fantasma*. O sea, que el organismo sigue produciendo el mismo los estímulos estresantes sin una motivación real externa, por lo cual no logra enfrentar eficazmente las situaciones estresantes reales. Sin embargo, puede darse también el caso, de que los estímulos externos tengan una continuidad objetiva lo cual también puede ser causa de cronicidad del estrés.

El término *burnout* ha surgido debido a la facilitación de la expresión cronicidad del estrés y el cual tiene como significado que el “síndrome de quemarse por el trabajo es una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (actitudes de despersonalización) y hacia el propio rol profesional (falta de realización personal en el trabajo), así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado” (Napione, 2008: 56).

Las referencias de esta dicción surgen “en 1974, Freudenberger emplea el término *burn out* con el significado de agotado, que ha quemado toda la energía que poseía. Supone este síndrome síntomas de orden somático y de orden psíquico; su causa es una entrega excesiva a un trabajo que entusiasma, en el que se ha puesto *toda la carne en el asador* y la carne se quema (burn) y puede llegar a quemarse hasta el agotamiento (out)” (Nieto, 2006: 77).

La causa de este nivel del estrés “puede iniciarse con un estado de frustración ante las expectativas no cumplidas. A menudo, los profesionales que se exigen mucho así mismos o que tienen grandes expectativas acerca de lo que pueden conseguir en su trabajo no ven cumplidos sus objetivos. En lugar de afrontar la frustración, se bloquean y pierden entusiasmo e interés por el trabajo” (Marín, Grau y Yubero, 2002: 188).

1.3.4 Los efectos del estrés

El estrés se ha distinguido por ser negativo y positivo, esta tipología es reconocida como: “distrés (dolor, angustia) y eustrés. El primero es un tipo destructivo ilustrado por la ira y la agresión y se dice que es perjudicial para la salud. El eustrés es el tipo cognitivo, ilustrado por emociones asociadas con la preocupación empática por los demás y con los esfuerzos positivos que beneficiarían a la comunidad, y se dice que es compatible o que protege la salud del individuo” (Lazarus y Folkman, 2000: 44). En su mayoría de veces “lo que resulta negativo y llega a ser nocivo es que el nivel de activación sea percibido como no placentero, excesivo e incontrolado. Es decir que, de alguna manera, se escapa al control de la persona que los sufre” (Marín, Grau y Yubero, 2002: 188).

El distrés puede presentar diversas enfermedades cuando no se sabe controlar el estrés, para hacer notar lo indeseable que es este tipo de estrés se eligió mostrar los síntomas que presenta Amigo (2000: 18):

Síntomas de conducta. Evitación de terminadas tareas, dificultades para dormir, dificultades para finalizar el propio trabajo, temblores, inquietud, cara tensa, puños apretados, lloros, cambios en los hábitos de alimentación, incremento en el consumo de tabaco y alcohol.

Síntomas emocionales. Sensaciones de tensión, irritabilidad, desasosiego, preocupación constante, incapacidad para relajarse o depresión.

Síntomas psicofisiológicos. Músculos tensos o rígidos, rechinar los dientes, sudoración profusa, cefalea tensional, sensaciones de mareo, sensaciones de sofoco, dificultad para tragar, dolor de estómago, náuseas, vómitos, estreñimiento, heces sueltas, frecuencia y urgencia en la necesidad de orinar, pérdida de interés en el sexo, fatiga, sacudidas y temblores, pérdida o ganancia de peso y conciencia de los latidos del corazón.

Síntomas cognitivos. Pensamientos ansiógenos y catastrofistas, dificultad para concentrarse o dificultad para recordar acontecimientos.

Síntomas sociales. Mientras que algunas personas cuando se encuentran estresadas tienden a buscar a otras personas, otras tienden a evitarlas. Además, la calidad de las relaciones suele cambiar cuando la persona se encuentra en esta condición.

Por otra parte, el eustrés indica que es útil ya que es del tipo cognitivo por los esfuerzos positivos que manifiesta. Veamos cuales son algunos de esos beneficios:

Mejora nuestra eficiencia para resolver problemas, y "es de sobra conocido que nuestro rendimiento es mejor cuando estamos ligeramente estresados" (Amigo, 2000: 97). Pérez (2010:19) afirma que "si nos creemos capaces de hacer frente a los problemas, seremos más eficaces resolviéndolos, intentando poner marcha estrategias de afrontamiento concretas y valorando las situaciones como menos amenazantes". Así mismo, cuando nos encontramos en "enfrentamiento a situaciones de reto e incluso de amenaza, aumenta nuestra autoestima generando importantes dosis de efecto positivo" (Fernández-Abascal y Martín, 2010: 24). También, si estamos bajo presión o estresados podemos optar por ser positivos esto cooperara a "combatir las creencias negativas acerca de nuestra eficacia personal y nos ayuda a ser más optimistas, interpretando la realidad de una forma más realista" (Pérez, 2010: 20).

El estrés puede ser nuestra motivación que nos provoca realizar ciertas actividades que pueden producir sensación de éxito. En el caso de los alumnos, por

ejemplo, "sabe que para realizar un buen examen necesita estar un poco tenso, si se encuentra totalmente despreocupado o ese nivel de tensión es alto o incontrolable para él, su rendimiento puede deteriorarse hasta el punto de quedarse en blanco y, por tanto, tener un rendimiento cero en la prueba" (Amigo, 2000: 98).

El estrés moderado y "de corta duración tiende a incrementar la actividad del sistema inmunitario" (Amigo, 2000: 99), lo cual nos mantiene sanos ya que este sistema nos ayuda a que nuestro cuerpo combata enfermedades e infecciones que nos quieran dañar.

Por último, podemos concluir que "el cerebro es el órgano central de la respuesta fisiológica, psicológica y comportamental del estrés. La percepción del individuo como ingrediente cognitivo elaborado en el lóbulo frontal del cerebro determina ciertamente lo que es estresante" (Moscoso, 2009: 147). Así que no hay estrés malo y estrés bueno sino seres humanos que lo determinan cognitivamente como tal.

Este capítulo explicó un padecimiento común para el ser humano, el estrés que es una respuesta a lo que consideramos como amenaza. El proceso de respuesta se da mediante la evaluación cognitiva según el enfoque psicológico, por lo que la persona es quien determina lo que le causa estrés. Por su parte, el enfoque fisiológico nos mencionó las etapas de activación neuroendócrina de un individuo ante un estresor.

El estresor es conceptualizado como el estímulo o evento que amenaza a la persona, el cual presenta ciertas características tal es la magnitud, la fuente, el nivel, la permanencia y el efecto. Las magnitudes se clasificaron según sus rasgos a manera de la intensidad, la duración y la frecuencia; las fuentes que hacen surgir el estrés se presentan en diferentes espacios en lo personal, ambiental, académico,

laboral y social; el nivel y permanencia fue desplegado a modo de estrés agudo y estrés crónico los cuales tienen un efecto positivo o negativo.

El marco contextual del fenómeno estrés tiene relevancia para este estudio porque hay quienes necesitan sentir estrés para alcanzar logros, pero el exceso del estímulo puede generar enfermedades crónicas. También se puede llegar a deliberar que el estrés es un factor que influye en el rendimiento académico de un estudiante, el cual es afectado por diversos factores externos e internos que el alumno no puede controlar; enfatizando que esta condición depende de la evaluación cognitiva que se haga sobre estos factores.

El rendimiento académico de los estudiantes es un tema multidimensional y son diversos los componentes que se ven involucrados en el área de la educación, por lo que esta investigación se dio a la tarea de analizar algunos de ellos en su siguiente capítulo.

Capítulo 2. El rendimiento académico

Al padecer estrés en nuestra vida, puede hacer que nuestro rendimiento en todas nuestras actividades se vea afectado. Sin embargo, en el caso de los estudiantes universitarios el rendimiento académico es de más importancia en su vida ya que puede determinar en gran manera su futuro. Para el sistema educativo el rendimiento académico es presentado por la calificación o promedio del estudiante, una evaluación que se lleva a cabo durante toda su carrera. Pero, durante estos periodos semestrales existe un proceso formativo que no solo es intelectual si no de factores que influyen en el producto educativo y que puede determinar el éxito o el fracaso escolar.

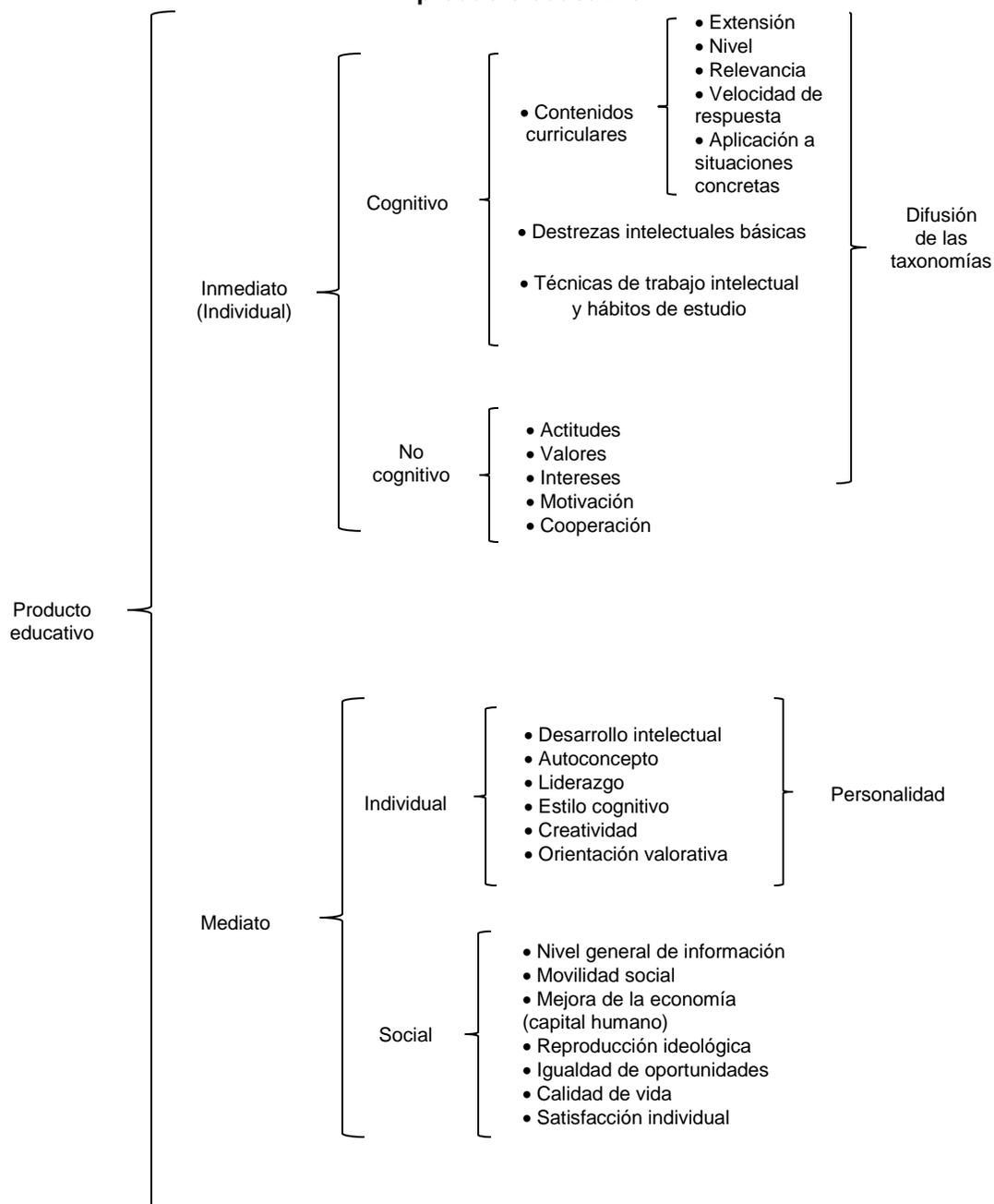
2.1 El concepto de rendimiento académico

El rendimiento académico “es entendido como el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos de los estudiantes, los cuales se crean por la intervención de didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia” (Jiménez 2000 citado en: Erazo: 2012,145). El sistema educativo SEP (1978) mide el rendimiento académico por medio de escalas y la escala oficial de calificaciones es numérica, del 5 al 10, con la siguiente interpretación: 10 Excelente, 9 Muy bien, 8 Bien, 7 Regular, 6 Suficiente y 5 No suficiente.

Principalmente, “la escuela tiene como objetivo básico el incremento y la evaluación de los procesos de aprendizaje en términos de rendimiento educativo” (García, 1994: 22). Sin embargo, la educación forma diferentes tipos de producto educativo como se muestra en el esquema 2: el alumno adquiere a corto plazo conocimientos curriculares, habilidades y elaboración de estrategias de estudio, así como una formación de conducta. A largo plazo desarrolla una personalidad propia y

finalmente se incorpora como un ser productivo para la sociedad. El buen rendimiento académico ayuda a mejorar los logros ya obtenidos.

Esquema 2: Diferentes tipos de producto educativo categorizables desde una visión amplia del producto educativo



Fuente: García, 1994: 23

2.2 Factores favorables y desfavorables del rendimiento académico

El rendimiento académico es percibido como la medida de los logros obtenidos solo en el área intelectual, pero “no depende exclusivamente del alumno, sino que existen numerosas interrelaciones: entorno socio-económico, clima familiar, relaciones profesor-alumno, factores docentes y organizativos de la escuela, factores didácticos, etc.” (Pérez, 1997:11). Estas interrelaciones son factores que intervienen en el medio en el que vive el alumno y cuando son favorables para el alumno los resultados son buenos en su rendimiento académico, pero cuando su entorno es desfavorable puede llegar a afectar sus actividades escolares. Percibamos algunas de muchas de las causas que se hacen presentes. Para ello, indagemos lo que menciona Patricia Pérez-Sandi (2001: 59-62) quien hace una tipificación de aspectos que inhiben el rendimiento académico:

- A. El personal
- B. Los emocionales/afectivos (niveles, valencias)
- C. Los familiares (estilos)
- D. Los sociales
- E. Los económicos
- F. Los intelectuales (motivación, memoria y atención)

Antes de entrar a detalle sobre el tema de los aspectos se advierte que el presente estudio mencionó otras causas de la educación como factores externos (escuela, programas, profesores, etc.) pero no se ahondara en ellas, ya que el propósito de este es abordar las evaluaciones cognitivas que el alumno hace sobre su rendimiento académico como lo hace ante el estrés.

2.2.1 Aspecto personal

Estos tienen que ver con el valor que el alumno tiene de sí mismo, es decir, su autoestima, esta es “la valoración explícita e implícita que cada uno hace de su persona (Sánchez, 2012: 12). Ya que “tener una buena autoestima influye positivamente en el rendimiento escolar. Se aprende mejor si nos valoramos de acuerdo con una visión o percepción positiva de nosotros mismos” (Vallés, 199-: 3). También Sureda (2001: 11) explica que “una imagen positiva de sí mismo condiciona: una buena autoestima, una percepción de autoeficacia ante el trabajo realizado, una buena adaptación al contexto social y familiar”.

La autoestima se conforma mediante diversos procesos, Aracelly Quiñones (2007: 45) indica que “una característica fundamental de estos procesos es su naturaleza dinámica, porque se construyen permanentemente y a su vez, el sujeto como ser activo, los puede replantear y transformar.” Estos procesos son:

Autoconocimiento. Está determinado por los pensamientos y sentimientos que se tienen de sí mismo.

Autovaloración. Hace relación con la capacidad que posee la persona de mirarse objetivamente a partir del reconocimiento de las condiciones personales, sus posibilidades, fortalezas y a la vez sus debilidades y sus limitaciones.

Autoconcepto. Se logra a partir de creencias o ideas sobre sí mismo, que parten de las concepciones provenientes de todo el entramado cultural y social construido desde la infancia.

Autoaceptación. Se construye a partir de la apropiación de la valía personal (*Ibíd*, 46).

El alumno hace constantemente evaluaciones cognitivas sobre su autoestima. Si este proceso (de autoconocimiento, autovaloración, autoconcepto y autoaceptación) se desarrolla de manera positiva el alumno será eficaz en sus

actividades escolares, pero el estrés personal puede tener efectos negativos ya que el alumno puede creer que no es apto para ciertas tareas lo cual afectaría su rendimiento académico.

2.2.2 Aspectos emocionales/afectivos

Los aspectos emocionales hacen “referencia a la importancia y papel que tienen los sentimientos y las emociones dirigidos a alcanzar nuestros objetivos y a solucionar nuestras necesidades, y a como, a través de ellos, intentamos resolver problemas, superar obstáculos y lograr la propia satisfacción” (López, 2000: 108).

Ortony (1996: 16) muestra que las emociones son “reacciones con valencia ante acontecimientos, agentes u objetos, la naturaleza particular de las cuales viene determinada por la manera como es interpretada la situación desencadenante.” Ante esas situaciones emocionales se presenta una secuencia de cuatro componentes básicos según lo explica Philip Rice (1997: 245):

1. Estímulos que provocan una reacción.
2. Sentimientos: experiencia consciente positiva o negativa de la que cobramos conciencia.
3. Activación fisiológica producida por las secreciones hormonales de las glándulas endocrinas.
4. Respuesta conductual a las emociones.

Ejemplo de esta secuencia es cuando un alumno está a punto de presentar un examen muy importante: el primer componente que se presentaría es la reacción el cual se interpretaría en preocupación; el segundo componente, es que el alumno puede llegar a sentir un cierto grado de temor a la incertidumbre de lo que vendrá en el examen; el tercer componente es la activación fisiológica que podría notarse por el nerviosismo, dolor de cabeza, ganas de vomitar, etc.; y cuarto componente es su

repuesta conductual de la emoción, en donde el alumno se concentraría en responder el examen.

También, se han distinguido ciertas peculiaridades en la forma de responder emocionalmente, lo cual se denota como *estilos emocionales*:

Estilo 1 Refleja con qué facilidad nos enojamos.

Estilo 2 Indica con que velocidad nos recuperamos tras un momento de angustia.

Estilo 3 Evalúa la profundidad de los sentimientos de una persona (Davidson citado en: Goleman: 2012, 47).

Las características que se acaban de considerar hacen ver que las personas podemos responder de diferente manera, pero estas reacciones pueden tener una marca efectiva o negativa en nuestra vida. En el caso de los estudiantes, Daniel Chabot (2009: 56) señala los resultados de las emociones sobre el rendimiento:

Esquema 3: Impacto de las emociones sobre el rendimiento

Impacto negativo	Impacto positivo
Bloqueo	Motivación
Desconexión	Interés
Ausentismo	Compromiso
Pérdida de tiempo	Perseverancia
Sabotaje	Colaboración
Resistencia	Flexibilidad
Mala comunicación	Apertura de espíritu
Conflictos interpersonales	Compasión
Ausencia de colaboración	Aceptación
Inseguridad	Creatividad
	Armonía

Fuente: Daniel Chabot, 2009: 56

Cuando hay un impacto positivo de las emociones se podría decir que hay “un procesamiento óptimo de información. Cuando se involucran las emociones de un alumno, el cerebro codifica el contenido y la experiencia queda marcada como importante y significativa” (Panju, 2011: 16). Pero cuando hay un impacto negativo nuestras emociones pueden ser desacertadas en el ámbito escolar ya que “la

atención, la percepción, la memoria de trabajo, el juicio y el razonamiento se afectan con las emociones negativas; son muchos los aportes científicos que apuntan a esta tesis y se puede afirmar con certeza, entonces, que las emociones negativas son responsables de un número importante de dificultades de aprendizaje” (Chabot, 2009: 74).

Ahora, la forma de actuar de un alumno que emplea para hacer labores académicas tienen que ver con lo que siente por dichas labores, lo cual significa la actitud sobre las actividades. Eagly y Chaiken (citado en: Guitar, 2002: 11) definen actitud como “una tendencia psicológica que se expresa en la evaluación de un objeto o de una actividad particular con algún grado de favor o en contra.” Y es que, “la mente puede seguir dos direcciones: una positiva caracterizada por el optimismo, valor, iniciativa y buen sentido, que lleva a vencer las dificultades, descubrir las potencialidades y escalar la cima del éxito; y una actitud mental negativa que se identifica con el pesimismo e incapacidad y mantiene al hombre derrotado” (Borda y Pinzón, 1997: 24). Calero (2009: 15) muestra las actitudes más frecuentes de los alumnos cuando estudian:

Esquema 4: Actitudes para estudiar

Negativas	Positivas
Indecisión, duda, inercia, pereza, apatía, desconfianza, desorganización, abandono, desgano, irresponsabilidad, indiferencia, inestabilidad, distracción, pusilanimidad, desaliento, pesimismo.	Decisión, iniciativa, laboriosidad, confianza, organización, persistencia, constancia, responsabilidad, compromiso, perseverancia, atención, audacia, esperanza, optimismo.

Fuente: Calero, 2009: 15

Se puede afirmar que las emociones son muy trascendentales en el rendimiento académico de un alumno. Al igual que el estrés las emociones presentan un esquema biológico en su proceso lo cual hace ver que su similitud se debe a las

valoraciones que se obtienen de una situación y que dependiendo de esta evaluación emocional resultara en una actitud positiva o negativa en el estudiante.

2.2.3 Aspectos familiares

La familia “es un sistema con una estructura determinada por los miembros que la componen y las reglas o pautas de interacción que estos siguen” (Parra y García-Sellers, 2005: 58). Dentro de las familias surgen modelos formativos que caracterizan a los padres y como resultado en los hijos llega a influir esta forma de educación la cual se refleja en el rendimiento escolar. Arranz (2004: 114) explica en la siguiente tabla cuatro estilos de padres y los efectos en los hijos:

Esquema 5: Influencia de los diferentes estilos educativos

Padres	Hijos
Democráticos	Alta autoestima Buena actitud y rendimiento escolar Escasos problemas de conducta Baja conformidad ante el grupo
Permisivos	Alta autoestima Escasos problemas emocionales Problemas de conducta Consumo de drogas
Autoritarios	Obediencia y orientación al trabajo Baja autoestima Identidades hipotecadas A veces hostilidad y rebeldía
Indiferentes	Baja autoestima Baja motivación y rendimiento escolar Problemas de conducta y consumo de drogas Alta conformidad ante el grupo

Fuente: Arranz, 2004: 114

Se puede distinguir que “cualquier estilo educativo que facilite la individualización parece facilitar el éxito académico de los hijos. Cuando la relación entre padres e hijos es buena, les conduce a *la autonomía y a un apego maduro*” (González, 2004: 350).

Los aspectos familiares son significativos para el rendimiento académico, porque dependiendo de la influencia de los padres hacia los hijos pueden determinar lo importante que es la escuela para los alumnos. Pero también, no para todos son aplicables los estilos de padres ya que pueden variar los resultados. Puede haber un caso en donde hay padres permisivos, autoritarios e indiferentes en el que el hijo sea un buen estudiante ya sea porque sus evaluaciones cognitivas u otros factores le hagan ser un buen estudiante.

2.2.4 Aspectos sociales

La socialización “es necesaria y deseable para que el individuo se adapte a la sociedad y esta es, posiblemente, la única forma de subsistir” (Marín, *et.al*, 2002: 25). La adaptación es entendida como “un proceso vital e histórico de personas y grupos en los que se dan o se han construido unas relaciones aceptables o bastante aceptables en los diversos contextos (familiares, escolares, laborales, comunitarios, sociales) en los que desarrollan sus vidas” (Ballester y *et.al*, 2000: 15).

Dentro de la socialización hay un proceso en el que “cada sociedad habilita un repertorio propio de normas, valores, tipos de respuesta conductuales y sistemas perceptivos y cognitivos; y los individuos, como potenciales miembros de esa sociedad, para pertenecer a ella, se ven obligados a cumplir sus normas, aceptar sus valores, aprender unos tipos de respuesta ante las distintas situaciones y adquirir unos determinados estilos cognitivos” (Marín, *et.al*, 2002: 22).

En la universidad el modo de socialización se hace notar en los grupos de estudiantes cuyas características distintivas se ven en el comportamiento y las creencias a la subcultura a la que pertenecen y estas peculiaridades también se hacen notar en el rendimiento académico.

La *subcultura universitaria* es altamente sociable ya que se centran en fiestas y encuentros deportivos, en cuanto al trabajo escolar es el suficiente para pasar las materias. Los estudiantes de la *subcultura vocacional* frecuente trabajan para sostenerse y para pagar colegiaturas por lo que se resisten a la solicitud de los profesores de acercarse a otra información que no forma parte de los parámetros solicitados. Los estudiantes de la *subcultura académica* estudian mucho, hacen sus trabajos y se comprometen con cada una de las materias. Por último los estudiantes de la *subcultura rebelde* disfrutan el aprendizaje pero estudian de manera selectiva, si les gusta el curso harán el trabajo requerido y sacaran buenas calificaciones, pero si no les gusta el curso es posible que disminuyan su rendimiento académico y saquen malas calificaciones (Jensen, 2008: 347).

Lo explicado anteriormente, indica que el ser humano es altamente sociable, por ello siempre busca un grupo que lo haga parte de su personalidad. En el caso de los estudiantes no es la excepción buscan grupos que reúnan o llenen sus expectativas y estas pueden ser buena influencia o mala para el rendimiento académico esto pende del el alumno y de las metas de vida que tenga.

2.2.5 Aspectos económicos

En la Encuesta Nacional de la Juventud 2010 se encontró que 1,779, 424 jóvenes entre 19 a 29 años estudian y trabajan, por ello el tema del trabajo estudiantil mayormente “puede ser utilizado, como un indicador de un nivel socioeconómico bajo, no puede generalizarse para todos los casos, ya que existen otros tipos de motivaciones para trabajar y no exclusivamente la necesidad económica” (Guzmán, 2004: 49).

Otros factores que determinan el por qué trabajan los jóvenes universitarios los describe, Carlota Guzmán (2004: 161,162) ella menciona tres ámbitos de sentido que los estudiantes le confieren a su trabajo:

1. El *trabajo como necesidad* se define a partir de que los estudiantes trabajan por el interés principal de obtener un ingreso, ya sea para el sostén económico o para los gastos de la carrera.
2. El *trabajo como aprendizaje y experiencia profesional*, hace referencia al interés de los estudiantes por aprender y por formarse profesionalmente en el campo laboral.
3. En el ámbito del *sentido del trabajo* que se construye a partir de motivos personales, se distingue al trabajo como un medio de obtención de ingresos para los gastos personales, o bien la búsqueda de independencia, un salida al hastío o cumplir con un compromiso familiar.

Sea cual fuere el sentido que el alumno le da al trabajo, cuando se ve involucrado en muchas actividades se encuentra presionado por el tiempo y “la falta de tiempo es, justamente, uno de los obstáculos mayores que experimentan los estudiantes que trabajan y que afecta directamente en su vida universitaria, en las relaciones con sus compañeros y su aprovechamiento escolar” (Guzmán, 2004: 72).

No se puede generalizar que el fenómeno de trabajar y estudiar sea un impedimento para obtener buenas calificaciones, ya que depende del alumno y de las medidas que tome para enfrentar todos los desajustes que esto con lleva, ya que las estrategias que seleccione puede que lo auxilien a ser eficaz en todos los ámbitos.

2.2.6 Aspectos intelectuales

En algún momento de la vida los estudiantes desean obtener facultades o aptitudes académicas para poder sacar la máxima calificación, como por ejemplo: motivación, memoria y concentración.

La motivación “es uno de los factores que influyen en mayor medida en el rendimiento intelectual de cualquier persona que se dedica al estudio” (Cremades, 2004: 13). Se puede decir que motivación es “el hecho de seleccionar un motivo que nos ayude a nosotros mismos o a los demás a realizar una acción o un conjunto de acciones encaminadas a un objeto digno de ser alcanzado” (Uría, 1998: 139). Según Uría (*Ibíd*) esta se tipifica en:

Intrínseca es en sí misma el móvil para realizar una tarea porque nos causa satisfacción o despierta nuestro interés.

Extrínseca se mueve hacia la consecución de algo por las ventajas que nos pueda reportar.

Intrínseco-extrínseca es el caso del sujeto que combina ambas dependiendo la intensificación de una o de la otra del momento y las circunstancias.

Emocional o afectiva entendida como la inclinación más o menos intensa que produce en el alumno la alabanza o la censura, es decir, la satisfacción o insatisfacción que puede experimentar.

Intelectual apoyada en el conocimiento de los resultados.

De la memoria podemos decir que “es un complejo proceso mental mediante el cual logramos retener y recordar aquello que hemos percibido en el pasado” (Cremades, 2004: 55). Fernández, por su parte señala que “en este proceso intervienen distintos factores como la percepción, la atención, la imaginación, el lenguaje o el pensamiento, todos ellos relacionados entre sí” (1994: 106). Por lo tanto, es necesario que el alumno aprenda habilidades por medio de estrategias que fortalezcan la memoria porque “cuanto mayor sea el desarrollo de la memoria del estudiante, mayores posibilidades tendrá de lograr el éxito en el trabajo intelectual” (Cremades, 2004: 56).

Concepción Fernández (1994: 106, 107) dice que hay dos tipos de memoria:

Memoria repetitiva. La memoria actúa simplemente acumulando datos o ideas sin conexión aparente mediante la repetición mecánica, lo más literal posible, de una información.

Memoria comprensiva. La memoria actúa relacionando los nuevos datos o ideas con otros ya adquiridos mediante la repetición de una información elaborada y estructurada.

La siguiente facultad que analizaremos es la atención y podemos decir que de esta “depende toda la información que llega al cerebro. Cuando está incompleta produce lagunas que alteran la tarea intelectual, así: vacíos en los conceptos, olvido prematuro por imprecisión de los conocimientos y falta de interés, prolongación de la jornada de estudio que desencadena cansancio y confusión en los contenidos” (Borda y Pinzón, 1997: 35). Para mantener la atención se necesita conocer las causas de distracción que son: “las malas condiciones ambientales del lugar de estudio; la mala planificación o la usencia de programación; la falta de un buen método de estudio; el grado de dificultad de los contenidos que hay que estudiar; cansancio físico o psíquico; problemas personales, familiares o sociales; carencia de fuerza de voluntad suficiente; y falta general de motivación” (Cremades, 2004: 49-51). Todo estudiante puede poseer o desarrollar aptitudes intelectuales, pero sobresalen más cuando no se ve sometido bajo ninguna presión.

Al considerar el presente capítulo, nos encontramos que el rendimiento académico está dentro de un sistema que mide cuantitativamente los conocimientos de los alumnos. Sin embargo la educación es percibida como producto, el cual durante el proceso de transformación existen factores que intervienen en él. Cuando el producto es terminado el resultado es la calificación.

Los aspectos que se examinan sobre el rendimiento académico son: lo personal, las emociones, la familia, lo social, lo económico y lo intelectual. El factor personal, el alumno puede afectarle en su rendimiento el valor que se tiene de sí

mismo; las emociones alcanzan tener un impacto negativo o positivo sobre las calificaciones; la familia se caracteriza por influir la forma de educación en el rendimiento académico; lo social obedece al grupo que se reúne el estudiante el cual logra intervenir para bien o para mal en sus evaluaciones académicas; lo económico alcanza mediar a que el estudiante se concentre o no en sus estudios; y lo intelectual se trata en desarrollar aptitudes intelectuales que fortalezcan las calificaciones.

Es relevante el tema, porque para obtener una excelente calificación es preciso tomar en cuenta todos los elementos involucrados y así desarrollar estrategias que favorezcan la evaluación académica. Sin embargo, existen herramientas cognitivas que pueden mejorar el rendimiento académico y enfrentar mejor el estrés, el siguiente capítulo explica cuáles son estas herramientas.

Capítulo 3. Las Estrategias

Frecuentemente nos encontramos ante problemas cuyos efectos dependen de la manera en que los enfrentamos, es decir de las herramientas cognitivas que tenemos los seres humanos como las estrategias, estas se desenvuelven conforme vamos adquiriendo conocimiento de nuestro entorno y las aprendemos desde pequeños, puede ser desde el ejemplo de vida de nuestros padres, la forma en como nos enseña (la) el maestro, la convivencia con nuestros compañeros, las costumbres que adquirimos cuando estamos con la familia, etc. Estas pueden ser aplicadas de forma inconsciente o consciente, sean efectivas o no, las poseemos y las ponemos en práctica constantemente, y las modificamos mediante el aprendizaje.

3.1 El concepto de estrategia

La palabra estrategia “fue inicialmente un término militar con el que se designaba al conjunto de actividades necesarias para llevar a cabo un plan previo de operaciones bélicas a gran escala y el dominio de los diferentes estadios o fases que este plan implicaba se denominaba como ‘táctica’” (Valle, 2007: 71). En su definición más general estrategia “es una representación cognoscitiva de secuencias de acciones complejas ligada a la noción de plan. La estrategia es una manera global de decidir diferentes tipos de acciones que serán aplicadas a lo largo del curso de una actividad; las estrategias son flexibles porque operan en diversos niveles al mismo tiempo, son sensibles al contexto y son susceptibles de cambio” (González, 2009: 4).

Las estrategias las operamos a partir “de una situación problemática por resolver o de un propósito por alcanzar, a través de mecanismos dirigidos directamente a la resolución de la situación problemática o propositiva que la desató” (Cázares, 2012: 42). Sus características permiten “infinitas posibilidades de acción, son flexibles porque se adecuan a la situación; y varían de una persona a otra, porque cada una organiza el sentido de la tarea de acuerdo a su conocimiento del

mundo, a sus experiencias previas y al proceso inferencial que se produzca” (Morenza, 2004: 147).

Las estrategias son más evidentes cuando el ser humano se ve sometido a una presión como en el caso del estrés, su capacidad de respuesta es inmediata ya sea que la respuesta sea favorable o no, pone en marcha acciones que lo ayudaran enfrentar dicha situación. Estas acciones son diversas y elaboradas por representaciones cognitivas que son planificadas con anterioridad o en el momento por ello son flexibles. Sin embargo, son sensibles al contexto ya que son percibidas por el estado emocional de la persona y aptas a cualquier cambio.

3.2 El valor de las estrategias

Las estrategias “son como grandes herramientas del pensamiento que potencian y extienden su acción allá donde actúa. De la misma manera que las herramientas físicas potencian de forma incalculable la acción física del hombre, las herramientas mentales potencian la acción del pensamiento hasta límites increíbles.” (Beltrán, 1997: 312). Por ello, es vital que los alumnos aprendan estrategias ya que en su vida hay constantes situaciones de estrés, en las cuales sus estrategias son insuficientes o no han sido entrenadas lo bastante y el papel de los “educadores nos corresponde fortalecer, pues el desarrollo de estas formas de afrontamiento se alcanza una ‘maestría efectiva’ frente al estrés” (Cruz y Vargas, 2001: 79).

Las estrategias son significativas ya que se ha comprobado que “los estudiantes que intentan controlar su cognición y sus comportamientos mediante el uso de estrategias de planificación, supervisión y regulación obtienen buenas calificaciones en las medidas del rendimiento académico” (Valle, 2007: 118). Asimismo, “la falta de estrategias puede reducir el rendimiento de un sujeto, aun contando con una buena inteligencia. De esta forma, el aprendizaje y la conducta

inteligente serian el resultado de la potencia intelectual y del repertorio de habilidades estratégicas” (Beltrán, 1997: 64).

Además de que, “la aplicación de las estrategias conllevan al desarrollo de determinadas habilidades que hacen que los sujetos desarrollen competencias” (Cázares, 2012: 42). Para que el estudiante enfrente los problemas cotidianos y escolares es necesario tener habilidades para realizar estrategias y se requieren estrategias para desplegar habilidades, es decir, que se precisan de habilidades y estrategias para ser competentes en resolver problemas.

3.3 Habilidades para desarrollar estrategias

Las habilidades se requieren para desarrollar estrategias son imprescindibles porque las “habilidades elementales que se adquieren durante el desarrollo en forma innata, y que mediante la adquisición de conocimiento formal preparan el terreno para que cualquier individuo refleje mayor capacidad de pensamiento e inteligencia” (Arredondo, 2006: 28). Las habilidades cognitivas que requiere particular esmero “son un conjunto de acciones mentales entrenadas de manera constante para formar una o más capacidades” (*Ibíd*).

Innatamente contamos con habilidades de pensamiento como: “identificar, reconocer similitudes, diferenciar, comparar, discriminar, clasificar, hacer analogías, reconocer opuestos, inferir y asociar” (*Ibíd*). También, el siguiente esquema (Sanz, 2010: 23) muestra los niveles de cognición:

Esquema 6: Niveles de cognición

Bajo	Medio	Alto
Sensación: Transformar un impulso nervioso en una experiencia sensorial.	Aprendizaje: adquirir de manera relativamente permanente habilidades conocimientos y conductas.	Razonamiento: Extraer inferencias y llegar a conclusiones válidas.
Percepción: Organizar y asignar significado a las experiencias sensoriales.	Memoria: Codificar, almacenar, mantener y recuperar información.	Creatividad: Producir muchas ideas, variadas, originales y detalladas.
Atención: Seleccionar y centrarse en determinados estímulos.	Comunicación: Dominar el lenguaje comprensivo (escuchar y leer) y productivo (hablar y escribir)	Toma de decisiones: Proponer opciones, evaluarlas y elegir la mejor.
		Resolver problemas: Proponer soluciones, elegir la mejor, verificarla y evaluarla.

Fuente: Sanz, 2010: 23

Como se mencionó hay habilidades de pensamiento con las que ya nacimos y cuando recibimos educación escolar incrementa nuestro nivel cognitivo e inteligencia con lo cual mejora nuestra capacidad estratégica.

Frecuentemente los alumnos utilizan estrategias del estrés para resolver problemas de la vida cotidiana y estrategias de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico.

3.4 Estrategias para enfrentar el estrés

Las estrategias del estrés han sido nominadas como “afrontamiento” [coping] ya que los pensamientos y actos realistas ayudan resolver problemas y por lo tanto a la reducción del estrés. Lazarus y Folkman (1991: 164) conceptualizaron 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”.

Este mismo autor hace distinción entre dos modos de afrontamiento, uno dirigido al problema, en el que se aplican “estrategias cognitivas y conductuales como son conseguir varias soluciones, buscar información, realizar un plan de acción y seguirlo” (1991: 337). Y el afrontamiento dirigido a la emoción, incluye la “búsqueda de apoyo social emocional, el distanciamiento, la evitación, la acentuación de los aspectos positivos de la situación y el autorreproche” (*Ibíd*). Amigo (2000: 85) por su parte describe detalladamente dichas estrategias:

Esquema 7: Taxonomía de las estrategias de afrontamiento

Estrategias	Descripción
<i>Estrategias centradas en el problema</i>	
-Afrontamiento activo	Consiste en adoptar las medidas necesarias para cambiar o evitar la situación estresante o aliviar sus efectos.
-Cancelación de actividades en competencia	Consiste en abandonar temporalmente todas las actividades para centrarse en la situación estresante.
-Retrasar el abordaje del problema	Consiste en esperar la oportunidad apropiada para actuar.
-Búsqueda de apoyo social por razones practicas	Consiste en buscar consejo, asistencia o información sobre lo que hacer.
-Planificación	Consiste en pensar y programar los pasos quedar para tratar de manejar la situación.
<i>Estrategias centradas en la emoción</i>	
-Búsqueda de apoyo social	Consiste en buscar apoyo moral, simpatía o comprensión.
-Aceptación	Consiste en aceptar la realidad de la situación.
-Negación	Consiste en negar la realidad de la situación.
-Volcarse en la religión	Consiste en rezar y buscar la ayuda de Dios o el confort en la religión.
-Reinterpretación positiva	Consiste en buscar el lado bueno de la situación.
-Centrarse y/o desahogarse	Consiste en ver porqué es estresante la situación y comunicar todos esos sentimientos de tensión.
-Distanciamiento conductual	Consiste en reducir los esfuerzos para tratar de manejar la situación estresante o renunciar a ello.
-Distanciamiento mental	Consiste en volcarse en otras actividades para distraerse de la situación estresante

Fuente: Amigo, 2000: 85

Las estrategias centradas en el problema “se presenta cuando se evalúan las condiciones como susceptibles de cambio, para lo cual se identifica dicha fuente y se desarrolla e implementa una estrategia de lucha para alterarla” (Gutiérrez, 2012: 105). Las estrategias centradas en la emoción “trata de regular o modular la respuesta emocional de la persona, al suprimir sus efectos negativos” (*Ibíd*).

Otro autor (López, 2000: 93) hace una clasificación distinta en la que sustituye el término “estrategias” por la expresión psicoanalítico, “mecanismos de defensas” estas se dividen en *consientes* e *inconscientes*. Los mecanismos de defensa *consientes* se subdividen en acciones *directas* e *indirectas*. Las acciones directas al igual que las estrategias centradas en el problema son aquellas que intervienen en cambiar la situación estresante para que deje de serlo. Las acciones indirectas parecidas a las estrategias centradas en la emoción son aquellas en las que la persona ejecuta modificaciones en su interior. Los mecanismos de defensa *inconscientes* nos dice que “en la profundidad de nuestra mente anidan instintos, deseos y experiencias que intervienen inconscientemente en todas nuestras apreciaciones y necesidades” (López, 2000: 96). Estas son demostradas en acciones como: proyección, introyección, represión, negación, intelectualización y racionalización (*Ibíd*).

También, se puede expresar que el afrontamiento “es un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias, digamos defensivas, y en otros con aquellas que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno” (Lazarus y Folkman, 1991:165). Por lo que, todo individuo que tiende a cambiar sus estrategias, quizá deba emplear unas más que otras y podrá cambiar su medio, pero, lo que es más notable de todo esto es lo aprendido de cada una de sus experiencias.

3.4.1 La autorregulación opción estratégica para enfrentar el estrés

Cuando hablamos de autorregulación o autocontrol por lo general, creemos que la única forma de “influir en las emociones es reprimirlas” (Zaccagnini, 2004: 108). También, se podría opinar que “es una forma de control interno que obedece una necesidad del yo que no depende de juicios de valor externos” (Waisburd, 2013: 115).

Pero en realidad es algo que va más allá de reprimir y de una necesidad, “es un proceso muy activo y práctico, interno y con proyección externa, más consciente que inconsciente y lleno de juicios y adaptaciones, que dirige tanto el pensamiento como la conducta” (Sanz, 2010: 115).

Este mecanismo asimismo, “nos permite manejar nuestros sentimientos de manera adecuada y proporcional para que faciliten nuestra tarea en lugar de interferir con ella. Se trata de ser capaces de enfrentar los sentimientos fuertes y no dejarse abrumar ni paralizar por ellos” (Panju, 2011: 50). Por tal motivo, estos sentimientos deberíamos verlos como “información que podemos analizar y aprovechar para gestionar nuestro comportamiento. Podemos revisar tanto la interpretación emocional que estamos haciendo de la realidad” (Zaccagnini, 2004: 109).

Dentro de este componente emocional se despliegan capacidades que se involucran en el autocontrol (Panju, 2011: 52, 53):

Represión: implica ocultar nuestras emociones cuando se producen, controlar o eliminar cualquier señal exterior.

Revaluación: implica cambiar mentalmente la situación para producir un estado emocional más deseable.

Distracción: manejamos las emociones negativas al apartar la atención del estímulo que produce el estrés hacia algo menos enervante.

Conseguir ayuda: respondemos a la necesidad de control emocional buscando la ayuda de otros.

La persona que actúa inteligentemente y estratégicamente potencializa la autorregulación y este “se resuelve con firmeza y valentía los problemas, reconoce sus errores, sabe pedir y aceptar opiniones, consejos y críticas permitiéndose de esta forma progresar” (Rodríguez, 2001: 50). Así mismo, sabe explicar los sentimientos de los demás, se relacionan con facilidad, se considera satisfecho en todo aspecto de su vida y conoce las reglas implícitas que presiden en el logro de una estructura social (Sanz, 2002: 29).

3.5 Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje también ayudan a reducir los efectos negativos del estrés, ya sea de manera directa o indirecta, ya que pueden usarse con el mero propósito de aprender o bien, cuando son directas, con el de regular el aprendizaje y los elementos que lo perturban, como el estrés.

Estas estrategias consisten en operaciones del pensamiento orientadas a la adquisición de conocimientos o como dice Beltrán, son como “las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuando éste tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas” (1998: 394). En este complejo proceso ocurren diversas acciones que van desde la elección entre tácticas y la elaboración de un plan coherente para abordar un problema (Trianes, 1998: 525).

Las personas asumen diversos procedimientos intuitivos para aprender, algunos autores se han abocado a desarrollar procedimientos sistemáticos para optimizar el aprendizaje, de ellos se destacará el Modelo de Prinrich y el Modelo de Beltrán.

El Modelo de Pintrich (citado en Valle, *et.al*, 2007: 104) indica las estrategias que se encuentran implicadas en el aprendizaje autorregulado, estas pericias se componen de autorregulación, cognición, motivación y gestión de recursos. Cada estrategia muestra la etapa del proceso de intervención de dichas habilidades cognitivas.

Esquema 8: Modelo de Pintrich: estrategias implicadas en el aprendizaje autorregulado

Estrategias de autorregulación	-Planificación -Supervisión -Revisión -Valoración
Estrategias cognitivas	-Selección -Organización -Repetición -Elaboración
Estrategias motivacionales	-Orientadas al sostenimiento de los compromisos e intenciones de estudio -Orientadas a la defensa de la imagen y el bienestar personal
Estrategias de gestión de recursos	-Gestión del tiempo -Gestión del entorno -Gestión de la ayuda

Fuente: Valle, 2007: 104

El Modelo de Jesús Beltrán (2004: 689) nombra una variedad de estrategias que optimizan la motivación, las actitudes, el control afectivo, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la recuperación y la transferencia de conocimientos. Así, como la mención de las fases que interceden en las estrategias de procesamiento y las estrategias metacognitivas.

Esquema 9: Modelo de Beltrán: clases de estrategias

1. Estrategias de apoyo
Estrategias para mejorar la motivación Estrategias para mejorar las actitudes Estrategias para el control afectivo
2. Estrategias de procesamiento
Selección Organización Elaboración
3. Estrategias de personalización
Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico Estrategias para el desarrollo del pensamiento creativo Estrategias de recuperación Estrategias para la transferencia de los conocimientos
4. Estrategias metacognitivas
Planificación Autorregulación Evaluación

Fuente: Beltrán, 2004: 689

Las estrategias de autorregulación y las estrategias metacognitivas tienen “una doble función: conocimiento y control” (González, 2004: 698). La metacognición comprende una “serie de operaciones, actividades y funciones cognitivas llevadas a cabo por una persona mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, lo que a su vez hace posible que dicha persona pueda conocer; controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual” (Arredondo, 2006: 74).

Su propósito es ayudar al estudiante a “conocer lo que sabe sobre la tarea, cuál es la naturaleza y grado de dificultad de la tarea, cuál es la estrategia o estrategias adecuadas para resolver la tarea y el ambiente más favorable para enfrentarse con ella. Es el conocimiento del conocimiento” (González, 2004: 698). Por tal motivo, “para convertirse en un estudiante eficaz no es suficiente con aprender estrategias y técnicas para, por ejemplo, memorizar, organizar y elaborar información, mantener niveles adecuados de motivación, reducir la ansiedad o para pedir ayuda, ya que estas estrategias no presuponen que uno sea capaz de detectar los desajustes o de supervisar las demandas específicas del estudio y de los contextos de aprendizaje” (Valle, 2007: 120).

Según Arredondo (2006: 75), las actividades básicas de la metacognición son las siguientes tres:

Planificación: ¿Qué estrategias usar?

Ejecución: ¿Cómo aplicarlas?

Evaluación: ¿Qué resultados se obtuvieron? ¿Qué procesos ayudaron a alcanzar los objetivos, si es que se lograron?

Con estas actividades básicas se pretende “ser capaz de dejar de lado una estrategia que no esté trabajando y ensayar una nueva. Esto significa ser capaz de elaborar planes de acción cognitiva; para ser más claros, diseñar estrategias que potencial o eventualmente podrían conducir a la solución del problema que se está tratando de resolver” (Arredondo, 2006: 77).

Trianes (1998: 520) menciona un estudio de observaciones de maestros sobre cómo autorregulaban su aprendizaje los estudiantes en situaciones académicas y como resultado presentó las estrategias más utilizadas por los alumnos:

Estrategias para mejorar la autorregulación del funcionamiento personal

- Organizar y transformar
- Colocación de meta y planificación
- Repetición y memorización

Estrategias para autorregular la ejecución conductual académica

- Autoevaluación
- Realizar registros y vigilancia
- Autoconsecuencia

Estrategias para autorregular el ambiente de aprendizaje

- Búsqueda de información
- Estructuración del ambiente
- Búsqueda de asistencia social
- Revisión de registros

Se puede interpretar que “son un importante aspecto de aprendizaje de los estudiantes y del rendimiento académico en el contexto escolar, puesto que la calidad del aprendizaje y de los resultados obtenidos están determinados por el grado en que los estudiantes ejercen control sobre dichos procesos” (González, 1994: 388). Por tal, se puede decir que un rasgo particular de las estrategias es que “se pueden considerar macroestrategias, ya que no son estrategias específicas sino generales, de dirección mental, por lo que tienen un mayor grado de transferencia, pero también, son más difíciles de enseñar. Con el término metacognición se hace referencia a aprender a reflexionar” (González, 1994: 391).

Con respecto a la investigación de la autorregulación se presenta un doble uso: “autorregulación de la conducta o la acción y autorregulación del conocimiento. Ambos aspectos tienen una fundamentación común, pero mientras que el primero está más vinculado al estudio del desarrollo social y moral, el segundo afecta muy diferentemente a las situaciones de enseñanza-aprendizaje, es decir, a cómo el aprendiz puede regular el uso y adquisición de su conocimiento” (Trianes, 1998: 510). Estas dos vertientes han sido tratadas en este trabajo como: autorregulación opción estratégica para el estrés y autorregulación estrategia de aprendizaje.

Las estrategias cognitivas que expone Pintrich, Beltrán las asume como estrategias de procesamiento. También, “llamadas de adquisición, construcción o elaboración del conocimiento” (González, 2004: 693). Están “integradas por los procedimientos empleados para efectuar la codificación, almacenamiento, organización y recuperación de la información, es decir, los mecanismos básicos responsables del funcionamiento de la cognición” (Valle, 2007: 123).

Las estrategias motivacionales de Pintrich son asemejadas con las estrategias de apoyo de Beltrán, las cuales, “están integradas por los procedimientos empleados para promover estados emocionalmente adaptativos y/o para gestionar aquellas situaciones de riesgo que afectan el bienestar personal” (García; Boekaerts; citado

en: Valle, 2007: 165). También, se puede decir que “están al servicio de la sensibilización del estudiante hacia las tareas de aprendizaje. La sensibilización hacia el aprendizaje tiene tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto” (González, 2004: 689).

La diferencia se encuentra en las estrategias de gestión de recursos y estrategias de personalización aquí los dos autores diseñan algo diferente. Las estrategias de gestión de recursos tienen que ver con los recursos materiales y personales con que cuenta el estudiante “para gestionar estos recursos [ya que] implican el control activo del tiempo, del entorno de estudio, de la ayuda de los profesores y compañeros, etc.”, mientras que las estrategias de personalización “tienen como finalidad transformar la información de manera que resulte de ella un conocimiento o interpretación verdaderamente original y contrastada, capaz de modificar la realidad de la que se trata. Están pues relacionadas, sobre todo, con la creatividad, el pensamiento crítico y el transfer” (González, 2004: 696). Este análisis hace notar que los estudiantes en todo momento deberían estar aplicando estrategias para obtener resultados favorables quizá lograr mejorar el rendimiento académico, para ello la educación tiene que formar constantemente y mediante estrategias las habilidades que posee el estudiante.

3.5.1 Aprendizaje estratégico

El aprender por medio de estrategias parte de “cuatro postulados básicos de todo aprendizaje: el procesador, los contenidos, los procesos y las estrategias. El papel central lo asume el alumno, como procesador activo que plantea y comprueba hipótesis y que elabora un conocimiento bien estructurado, con base estrategias cognitivas y metacognitivas. Con todo ello, siempre se encuentra motivado intrínsecamente, porque su pensamiento es siempre recursivo la evaluación le conduce a una nueva sensibilización para el aprendizaje. El alumno consigue así ‘aprender a aprender’” (González, 2004: 672).

El aprendizaje estratégico debería posesionarse intrínsecamente en el estudiante es decir, que el alumno habría de integrar el nuevo conocimiento con diferentes elementos de conocimiento previo, utilizar acciones que le ayuden a la adquisición de nuevo conocimiento, transformar el conocimiento en forma personal, manejar estrategias nemotécnicas que lo auxilien al conocimiento permanente, reconocer los componentes fundamentales para dar sentido al conocimiento, relacionar el conocimiento con las experiencias, buscar la utilidad del conocimiento, organizar y clasificar la información, razonar en los aspectos sociales y afectivos que influyen en su aprendizaje y, regular y autoevaluar el propio proceso de aprendizaje. Estas son estrategias de integración, de implementación, de personalización, de memoria, de análisis, de uso de las experiencias anteriores, pragmáticas, de organización y clasificación, afectivas y ambientales, y metacognitivas en donde el alumno se debe comprometer a adjudicar e interiorizar dichas estrategias (Amaya, 2002: 84).

Se puede afirmar que estas habilidades cognitivas “favorecen el aprendizaje significativo; permiten identificar las causas del fracaso escolar; constituyen una nueva tecnología educativa; promueven el aprendizaje autónomo; acentúan el aprendizaje de procesos; desarrollan el aprender a aprender; mejoran la motivación para el estudio; y orientan el papel mediador del profesor” (Beltrán, 1998: 398).

El tema expuesto en este capítulo hace notar lo imprescindible que son las estrategias, estas son concebidas como representaciones cognoscitivas de acciones complejas igualadas a un plan. Y para que se alcance elaborar estrategias se requiere de habilidades, además de que las capacidades se adquieren gracias a las estrategias por lo que incrementa nuestra inteligencia y la aptitud para resolver problemas.

Hay dos tipos de estrategias que sirven para enfrentar los problemas cotidianos y los problemas académicos. Al enfrentar el estrés la opción estratégica

más adecuada es la autorregulación, el cual permite manejar los sentimientos y no dejarse abrumar ni paralizar por ellos. Al enfrentar los problemas académicos las estrategias más aptas son el aprendizaje autorregulado y la metacognición, estos consisten en que el alumno maneje sus mecanismos intelectuales manipulando una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas que le permiten aprender.

El tema es apropiado ya que las estrategias son herramientas cognoscitivas que requieren especial atención por parte del docente, ayudaría al alumno utilizar acciones efectivas para cada problema ya sea cotidiano o académico. En los siguientes capítulos se realizó un análisis descriptivo sobre la manera en que un grupo de alumnos de educación superior utiliza estrategias sometidos ante el estrés.

Capítulo 4. Proceso de análisis de la manera en que un grupo de alumnos de educación superior actúa ante el estrés.

En esta fase de campo se describe un estudio sobre el enfrentamiento del estrés, realizado con estudiantes de nivel superior, específicamente, dieciocho alumnos del séptimo semestre en la carrera de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco.

Se describen los propósitos de esta fase de investigación, la manera en que se recabaron los datos fácticos, las características del instrumento que se empleó para medir el enfrentamiento del estrés, las categorías usadas, que son las ocho estrategias que explora el instrumento: auto-control, huida-evitación, distanciamiento, planificación, reevaluación positiva, confrontación, búsqueda de apoyo social y aceptación de la responsabilidad. En este capítulo también se presentan los datos obtenidos, que para facilitar su lectura se presentan en tablas y gráficas, donde se organizan las frecuencias en el manejo de las distintas estrategias.

4.1 Propósitos de la fase de campo

Esta sección describe las intenciones que surgieron y el proceso que se realizó para ejecutar este estudio de investigación, las cuales se desglosan a continuación:

Preguntas problematizadoras

Al observar que no para todos los alumnos es el mismo grado de estrés al encontrarse en las mismas situaciones como exámenes, trabajos finales y calificaciones, surgen las siguientes preguntas:

¿Existe una correlación positiva entre el uso de estrategias y las calificaciones?

¿Cuál es la estrategia más usada por los alumnos y el efecto que esta determina?

Objetivo general:

Interpretar y explicar cómo intervienen las estrategias del estrés en el rendimiento académico, para ello se utilizará el test “modos de afrontamiento” y la calificación obtenida en el semestre para determinar su eficacia.

Objetivos particulares:

- Evaluar individualmente los modos de afrontamiento de los alumnos consultados.
- Examinar cuál es la estrategia más utilizada por el alumno y la relación que tiene en su calificación.
- Analizar a nivel grupal, como individual, la relación que existe entre las estrategias de enfrentamiento con el rendimiento académico.

Hipótesis de trabajo:

- Existe relación entre las estrategias de enfrentamiento y las calificaciones de los alumnos, ya que esta correlación favorece enfrentar mejor el estrés y al rendimiento académico.

Problemática:

Las siguientes afirmaciones son basadas desde la experiencia y la observación.

- Presencia de estrés en los alumnos por diferentes causas y en diferentes grados.
- Dificultad en manejar correctamente el estrés ya que esta se ve reflejada en el carácter.
- No cumplir adecuadamente con los trabajos requeridos por diferentes motivos y como resultado disminuye la oportunidad de obtener un diez.
- Ausencia en algunas clases ya sea por no terminar algunos trabajos, por enfermedad, problemas económicos, por problemas familiares, etc.
- Falta de estrategias para estudiar y realizar trabajos.

Palabras clave:

- Estrés
- Rendimiento académico
- Estrategias del estrés
- Enfrentamiento

Preguntas de investigación:

- ¿Cómo influyen las estrategias en el estrés y en el rendimiento académico en alumnos de educación superior?
- ¿Cuál es la relación entre estrategias del estrés y rendimiento académico?

Categorías de análisis:

- Convicción de manejar adecuadamente el estrés.
- Convencimiento de saber estudiar y realizar trabajos académicos.
- Creer manejar adecuadamente y oportunamente las estrategias.

Metodología:

La metodología fue de tipo cuantitativa ya que “los datos obtenidos fueron codificados en categorías identificadas con números o símbolos” (Hernández, 2007: 252). Estos datos fueron utilizados para probar la hipótesis investigación con un método estadístico, para ello se obtuvieron a partir de la siguiente manera:

- El instrumento utilizado fue el test “modos de afrontamiento” de Lazarus y Folkman (1991: 346-352) aplicado con el propósito de saber la estrategia o estrategias que el alumno aprovecha más en su periodo de estrés.
- Al final de la prueba se preguntó acerca de cuál era el promedio general que se llevaba en toda la carrera.

4.2 Descripción del instrumento: Test modos de afrontamiento

Este instrumento ha sido diseñado para medir el enfrentamiento a “distintas demandas de una determinada situación” (Lazarus y Folkman, 1991: 346). La estructura del instrumento consta de 67 ítems dentro de los cuales se encuentran 57 ítems que están clasificados en ocho subescalas, y consisten en:

- *Auto-control.* Detalla los esfuerzos para regular los propios sentimientos y acciones.
- *Huida - evitación.* Describe el pensamiento desiderativo.
- *Distanciamiento.* Refiere los esfuerzos para separarse. También alude a la creación de un punto de vista positivo.
- *Planificación.* Representa los esfuerzos deliberados y centrados en el problema para alterar la situación, unido a la aproximación analítica para resolver el problema.
- *Reevaluación positiva.* Describe los esfuerzos para crear un significado positivo y centrarse en el desarrollo personal.

- *Confrontación.* Describe los esfuerzos agresivos para alterar la situación. Sugiere también un cierto grado de hostilidad y riesgo. Este tipo de enfrentamiento incluye acción directa.
- *Búsqueda de apoyo social.* Describe los esfuerzos para buscar apoyo. Puede consistir en buscar consejo, asesoramiento, asistencia o información o en buscar apoyo moral, simpatía o comprensión.
- *Aceptación de la responsabilidad.* Reconocimiento de la propia función desempeñada en el problema.

El test empleado en la fase de campo aparece en el anexo.

En el instante que se aplicó el test fue bajo un contexto académico es decir, en época de exámenes, tareas y trabajos. Por lo que se pidió que se respondiera con base en cierto grado de acción estipulado en el test, dichas puntuaciones constan en:

0 = En absoluto

1 = En alguna medida

2 = Bastante

3 = En gran medida

4.3 Características de los sujetos participantes

Las peculiaridades que se eligieron para los participantes de esta investigación fueron las siguientes:

- Se eligió una muestra en forma deliberada: alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco, generación 2009-2013, turno matutino, de la carrera de pedagogía y del grupo 172.
- Participaron 16 alumnas y 2 alumnos dando un total de 18 estudiantes, los cuales contestaron el test "Modos de afrontamiento".

4.4 La presentación de los datos obtenidos

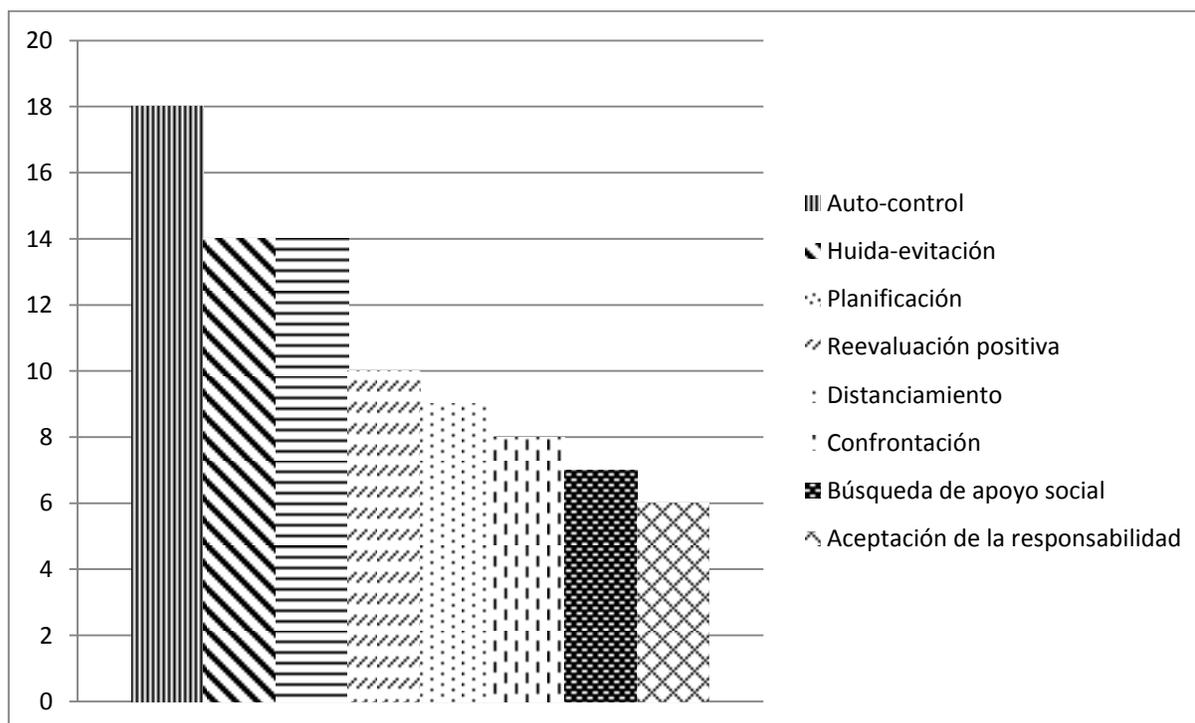
En este apartado se presenta un informe de los datos reunidos en las siguientes tablas y gráficas, en las que se conjuntaron los resultados individuales del test “modos de afrontamiento” que se obtuvieron de cada uno de los 18 alumnos que participaron.

Los 57 ítems están clasificados en ocho subescalas comentadas como: auto-control, huida-avoidación, distanciamiento, planificación, reevaluación positiva, confrontación, búsqueda de apoyo social y aceptación de la responsabilidad. Dentro de cada subescala se encuentran los ítems correspondientes para cada estrategia. El puntaje ponderado se logró según la respuesta de acción al problema enfrentado por el alumno. Las respuestas se sumaron dando como efecto los totales de cada subescala y el cual se observa las estrategias que predominan de más a menos.

En las gráficas se puede observar las estrategias que manejaron los alumnos en un grado de mayor a menor, indicando un orden numérico. Es decir, en primer lugar la estrategia más usada y sobresaliente que fue facilitada por la respuesta al estímulo del estrés ante un contexto de evaluaciones académicas igualmente las estrategias que revelaban un descenso de dicha habilidad que era la menos recurrida por el estudiante.

Esquema 10: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 1

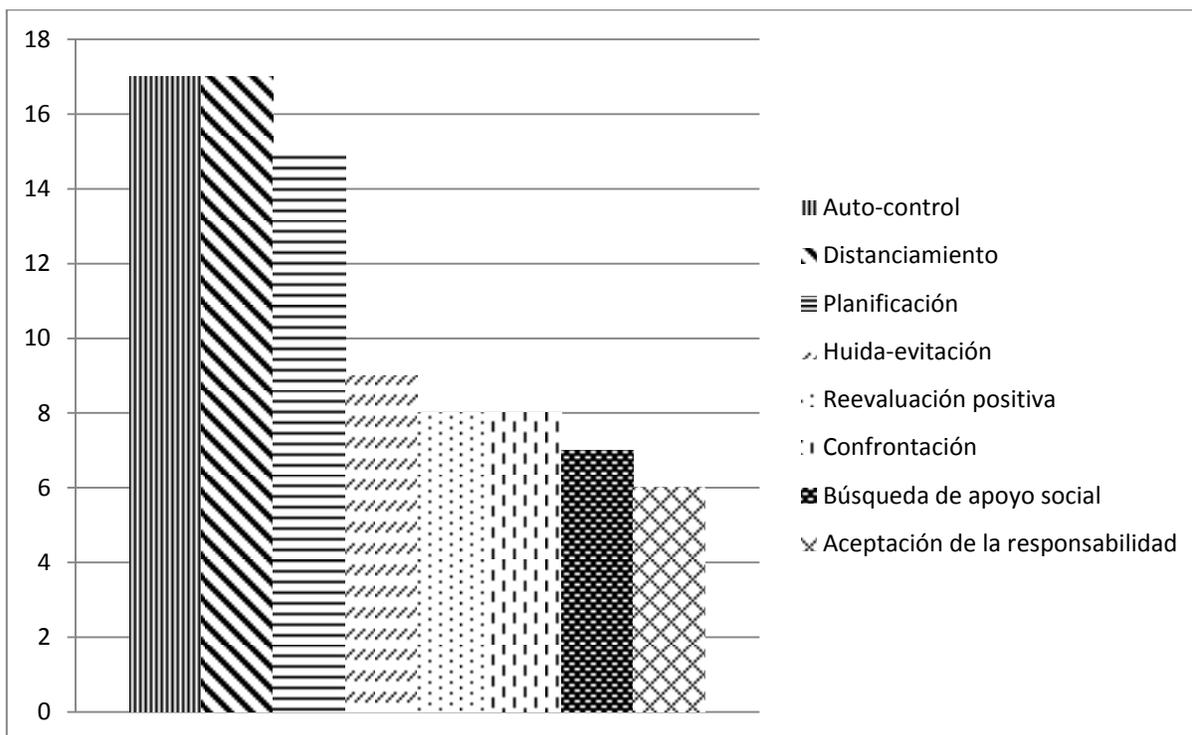
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida-evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	1	11	0	12	2	1	1
14	2	16	2	13	0	2	2
35	2	24	2	15	1	6	2
37	2	33	0	19	1	27	2
43	2	40	1	21	1	39	2
53	1	47	2	32	2	48	2
54	2	55	2	41	1	49	1
57	3	58	3	44	1	52	2
62	2	59	2				
63	1						
Suma	18	Suma	14	Suma	9	Suma	14
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	1	6	2	8	1	9	2
23	1	7	0	18	2	25	1
30	2	17	1	31	1	29	1
36	1	28	2	42	1	51	2
38	2	34	1	45	2		
56	2	46	2				
60	1						
Suma	10	Suma	8	Suma	7	Suma	6



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 1 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 11: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 2

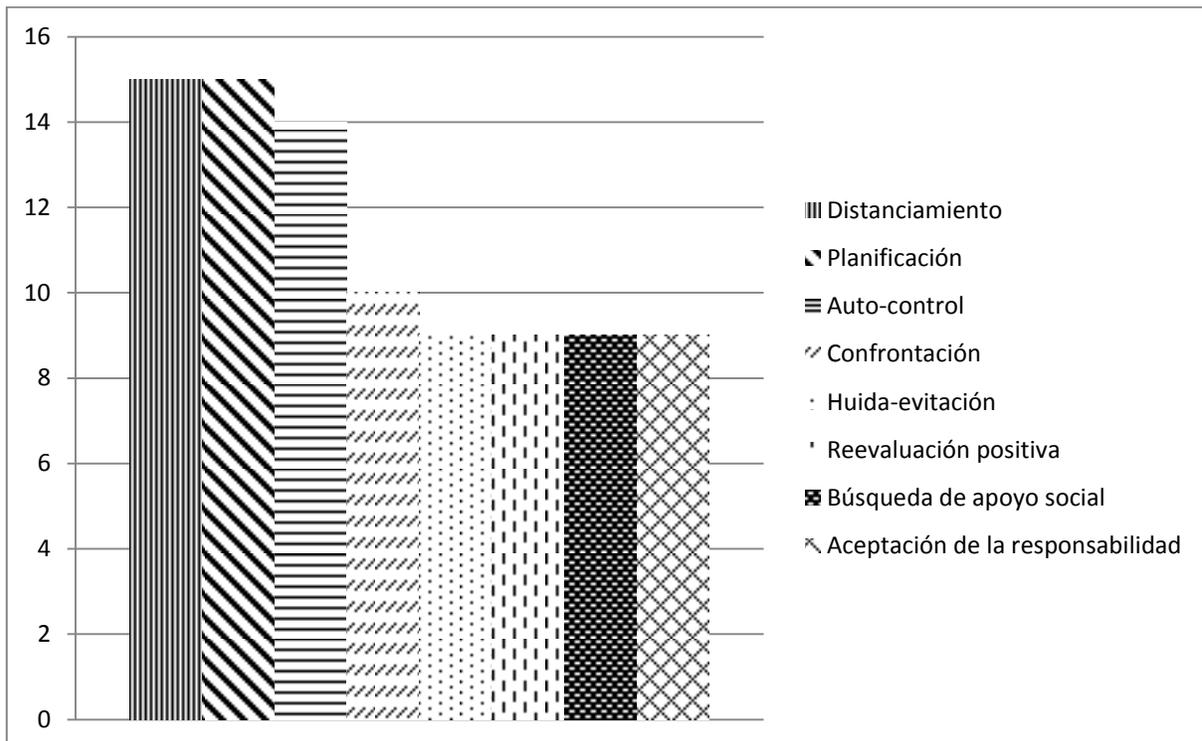
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida- evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	1	11	0	12	3	1	2
14	2	16	1	13	3	2	2
35	3	24	1	15	2	6	2
37	2	33	0	19	2	27	1
43	2	40	2	21	2	39	1
53	3	47	0	32	1	48	3
54	1	55	2	41	2	49	2
57	2	58	2	44	2	52	2
62	1	59	1				
63	0						
Suma	17	Suma	9	Suma	17	Suma	15
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	1	6	2	8	1	9	2
23	2	7	1	18	3	25	1
30	1	17	1	31	1	29	1
36	2	28	1	42	1	51	2
38	1	34	1	45	1		
56	1	46	2				
60	0						
Suma	8	Suma	8	Suma	7	Suma	6



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 2 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 12: Estrategias de enfrentamiento del alumno 3

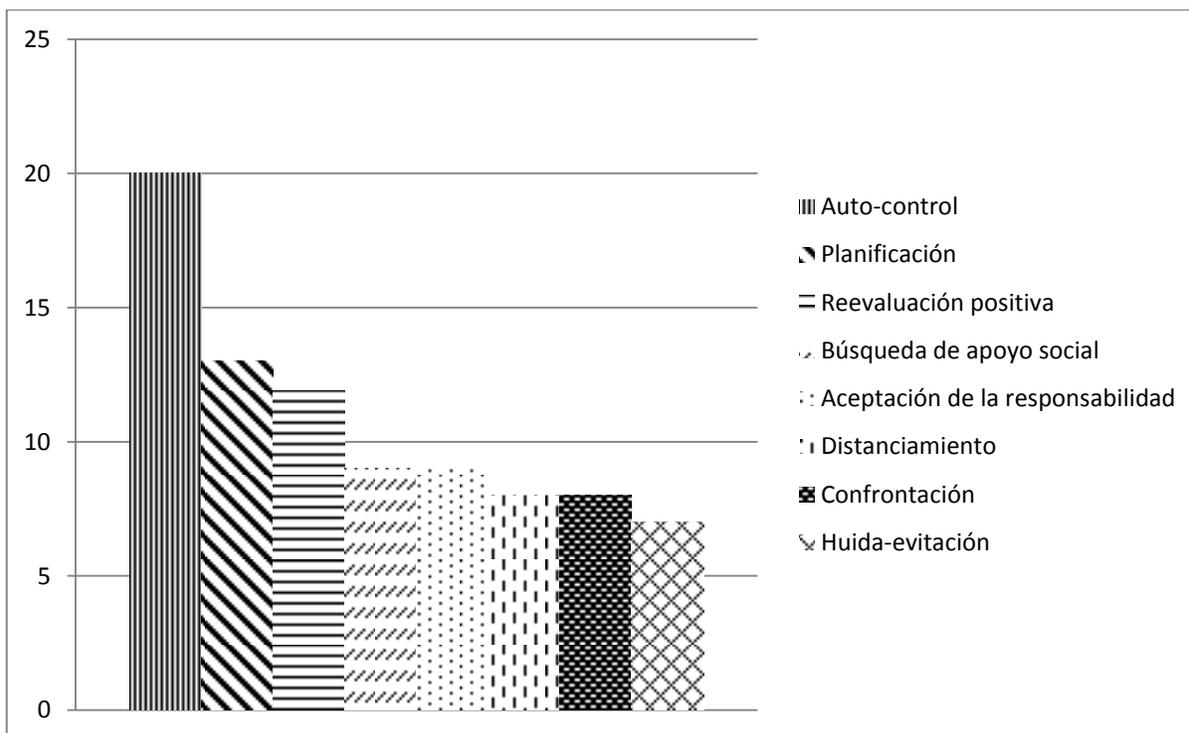
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida-evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	1	11	0	12	3	1	2
14	1	16	1	13	2	2	3
35	2	24	2	15	3	6	1
37	2	33	0	19	3	27	2
43	1	40	1	21	1	39	1
53	1	47	0	32	1	48	2
54	1	55	2	41	2	49	2
57	1	58	1	44	0	52	2
62	2	59	2				
63	2						
Suma	14	Suma	9	Suma	15	Suma	15
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	1	6	1	8	3	9	2
23	2	7	1	18	3	25	3
30	2	17	2	31	1	29	2
36	1	28	1	42	1	51	2
38	2	34	2	45	1		
56	1	46	3				
60	0						
Suma	9	Suma	10	Suma	9	Suma	9



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por el alumno 3 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 13: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 4

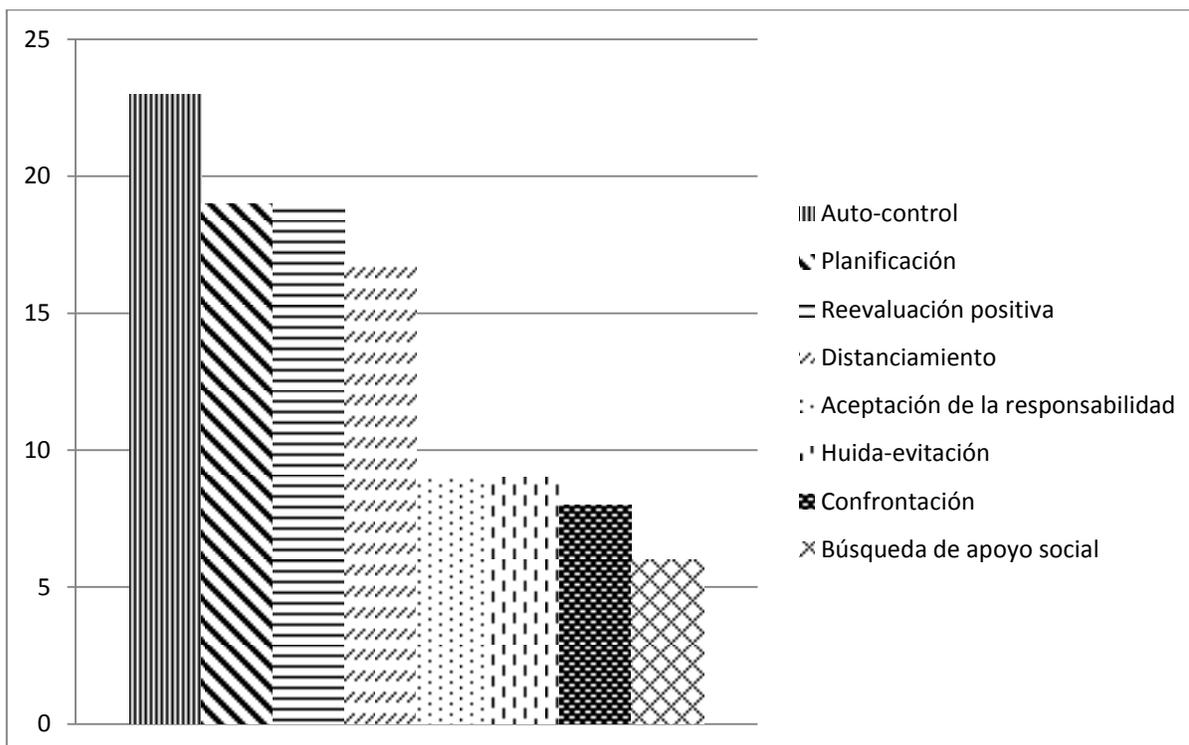
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida-evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	1	11	0	12	1	1	3
14	3	16	1	13	1	2	1
35	1	24	1	15	2	6	1
37	3	33	0	19	1	27	2
43	3	40	1	21	1	39	2
53	2	47	0	32	0	48	0
54	3	55	3	41	0	49	2
57	1	58	1	44	2	52	2
62	0						
63	3						
Suma	20	Suma	7	Suma	8	Suma	13
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	2	6	1	8	1	9	3
23	2	7	0	18	1	25	2
30	1	17	1	31	3	29	2
36	1	28	2	42	2	51	2
38	3	34	2	45	2		
56	0	46	2				
60	3						
Suma	12	Suma	8	Suma	9	Suma	9



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 4 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 14: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 5

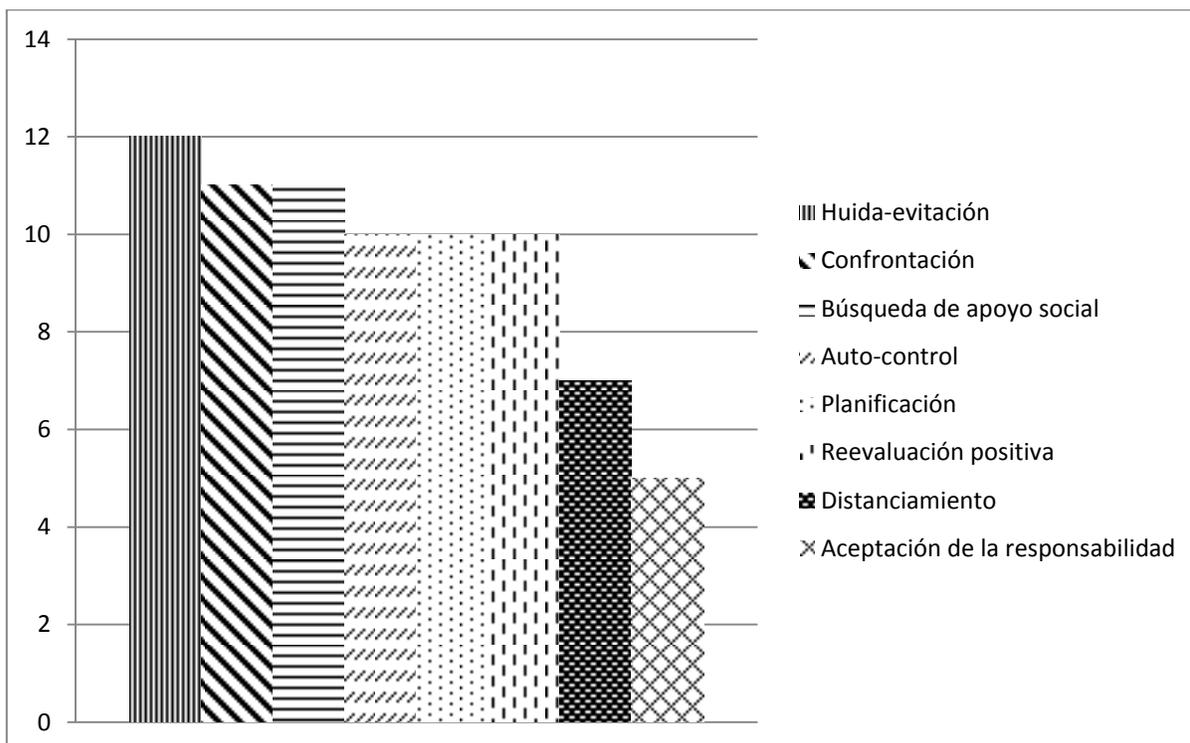
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida- evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	3	11	1	12	3	1	3
14	2	16	1	13	2	2	3
35	3	24	2	15	3	6	1
37	1	33	0	19	3	27	1
43	3	40	1	21	3	39	3
53	1	47	0	32	1	48	3
54	3	55	3	41	2	49	2
57	1	58	3	44	0	52	3
62	3	59	3				
63	3						
Suma	23	Suma	14	Suma	17	Suma	19
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	3	6	1	8	3	9	3
23	3	7	2	18	2	25	2
30	3	17	0	31	0	29	1
36	3	28	2	42	1	51	3
38	3	34	0	45	0		
56	1	46	3				
60	3						
Suma	19	Suma	8	Suma	6	Suma	9



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 5 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 15: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 6

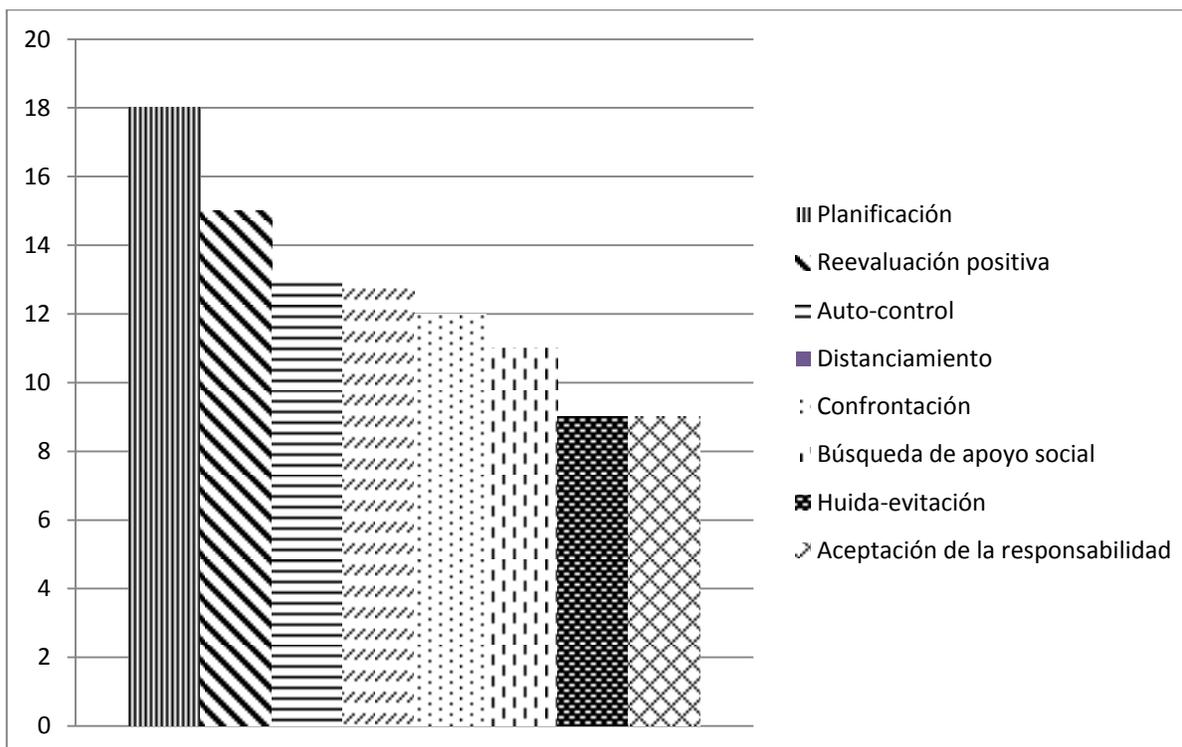
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida- evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		ítems		ítems		ítems	
10	0	11	1	12	1	1	1
14	1	16	3	13	1	2	1
35	3	24	1	15	1	6	0
37	1	33	1	19	0	27	1
43	0	40	1	21	1	39	2
53	0	47	0	32	1	48	0
54	0	55	2	41	1	49	2
57	2	58	2	44	1	52	3
62	3	59	1				
63	0						
Suma	10	Suma	12	Suma	7	Suma	10
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		ítems		ítems		ítems	
20	0	6	0	8	2	9	2
23	3	7	2	18	2	25	1
30	2	17	3	31	2	29	0
36	1	28	3	42	2	51	2
38	1	34	0	45	3		
56	2	46	3				
60	1						
Suma	10	Suma	11	Suma	11	Suma	5



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 6 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 16: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 7

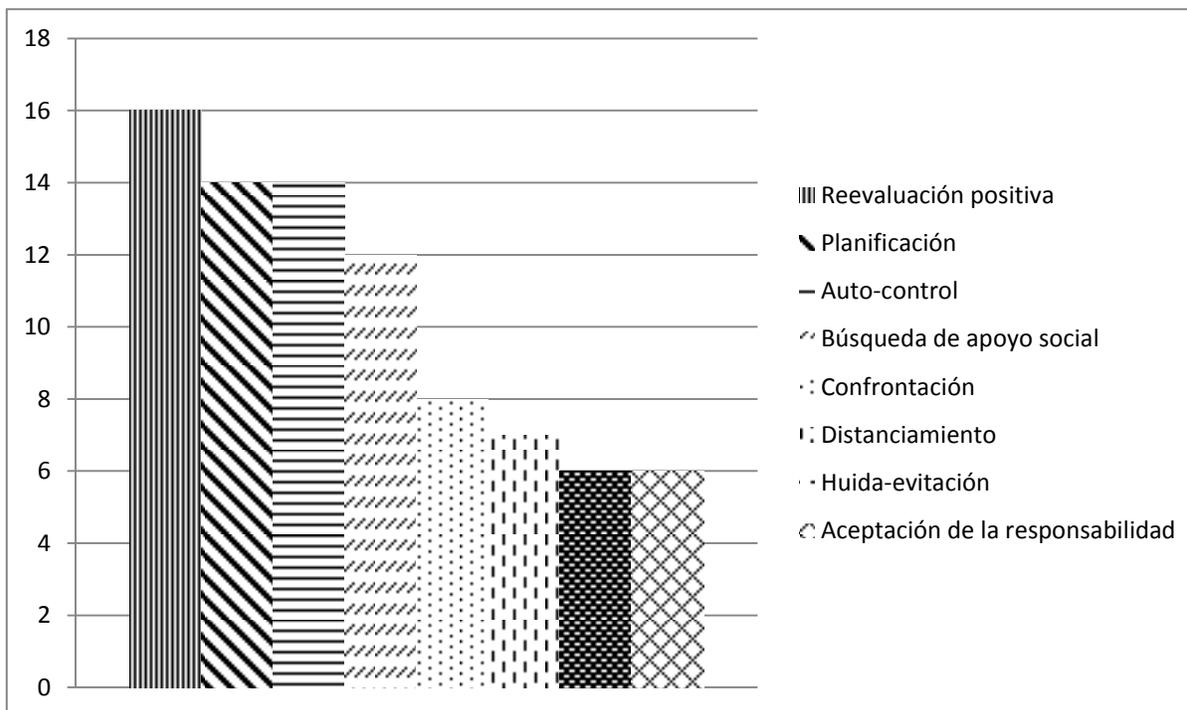
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida-evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	3	11	1	12	3	1	2
14	0	16	1	13	1	2	3
35	2	24	3	15	2	6	2
37	1	33	0	19	3	27	2
43	1	40	2	21	1	39	3
53	0	47	0	32	2	48	2
54	1	55	1	41	1	49	2
57	1	58	0	44	0	52	2
62	2						
63	2						
Suma	13	Suma	9	Suma	13	Suma	18
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	3	6	2	8	3	9	3
23	3	7	2	18	1	25	3
30	3	17	1	31	3	29	1
36	2	28	3	42	1	51	2
38	3	34	1	45	3		
56	1	46	3				
60	0						
Suma	15	Suma	12	Suma	11	Suma	9



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 7 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 17: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 8

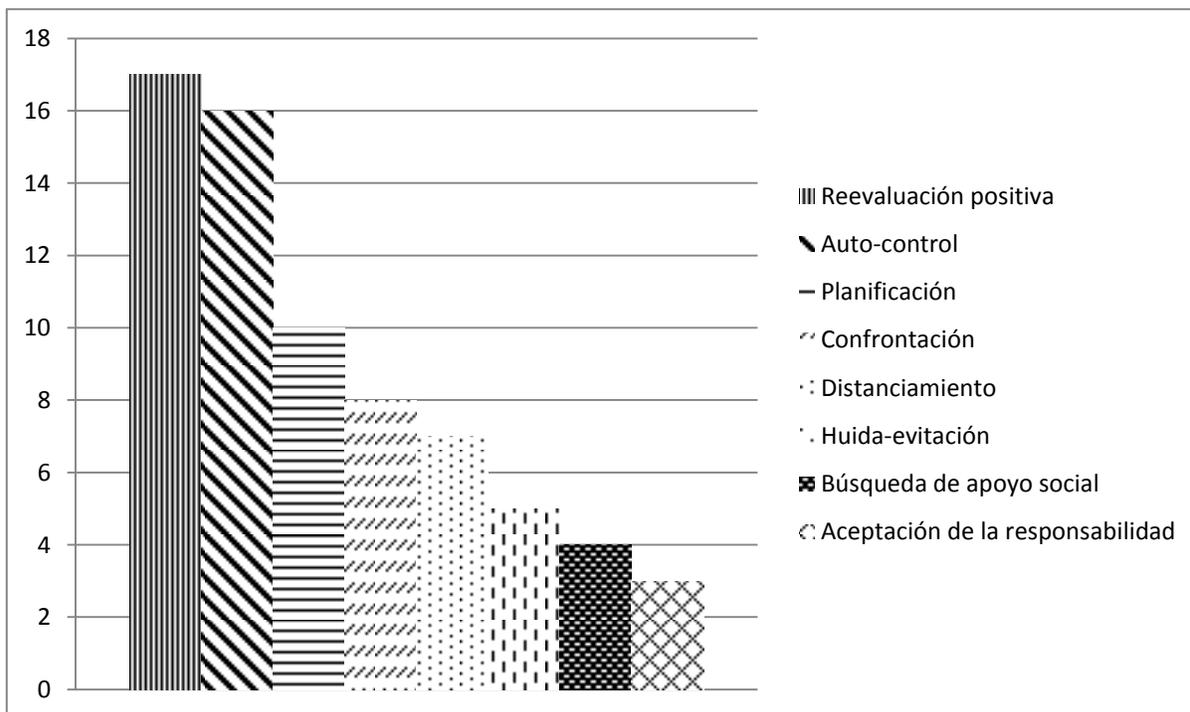
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida-evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		ítems		ítems		ítems	
10	2	11	0	12	0	1	3
14	0	16	1	13	0	2	2
35	1	24	0	15	3	6	0
37	2	33	0	19	2	27	1
43	2	40	1	21	0	39	1
53	1	47	0	32	1	48	3
54	0	55	2	41	1	49	3
57	2	58	2	44	0	52	1
62	2						
63	2						
Suma	14	Suma	6	Suma	7	Suma	14
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		ítems		ítems		ítems	
20	3	6	0	8	2	9	3
23	3	7	0	18	2	25	0
30	3	17	1	31	3	29	1
36	2	28	2	42	2	51	2
38	3	34	2	45	3		
56	2	46	3				
60	0						
Suma	16	Suma	8	Suma	12	Suma	6



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 8 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 18: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 9

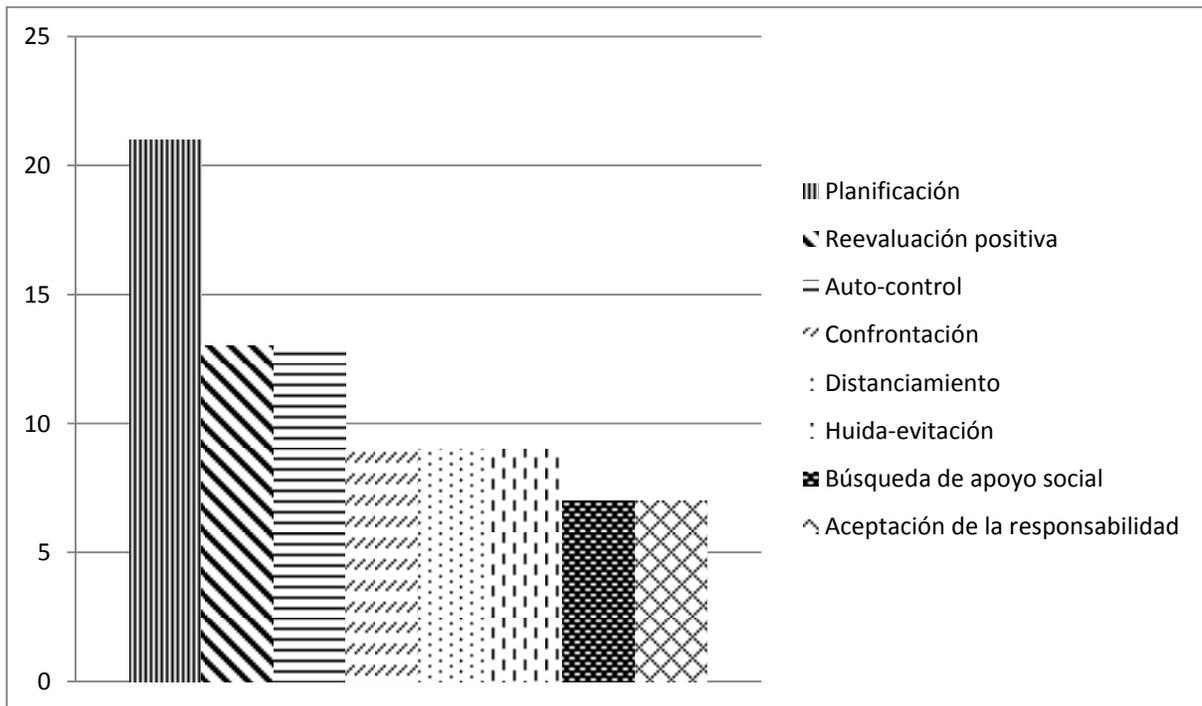
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida- evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distan- ciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planifica- ción	Puntaje ponderado
Ítems		ítems		ítems		ítems	
10	0	11	0	12	1	1	1
14	1	16	1	13	1	2	1
35	2	24	0	15	1	6	1
37	3	33	0	19	1	27	1
43	1	40	0	21	0	39	2
53	1	47	0	32	0	48	0
54	2	55	1	41	3	49	2
57	2	58	3	44	0	52	2
62	3	59					
63	1						
Suma	16	Suma	5	Suma	7	Suma	10
Estrategia Reevalua- ción positi- va	Puntaje ponderado	Estrategia Confronta- ción	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la res- ponsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		ítems		ítems		ítems	
20	2	6	1	8	1	9	1
23	2	7	0	18	1	25	0
30	2	17	1	31	1	29	0
36	2	28	2	42	0	51	2
38	3	34	2	45	1		
56	3	46	2				
60	3						
Suma	17	Suma	8	Suma	4	Suma	3



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 9 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 19: Estrategias de enfrentamiento de la alumno 10

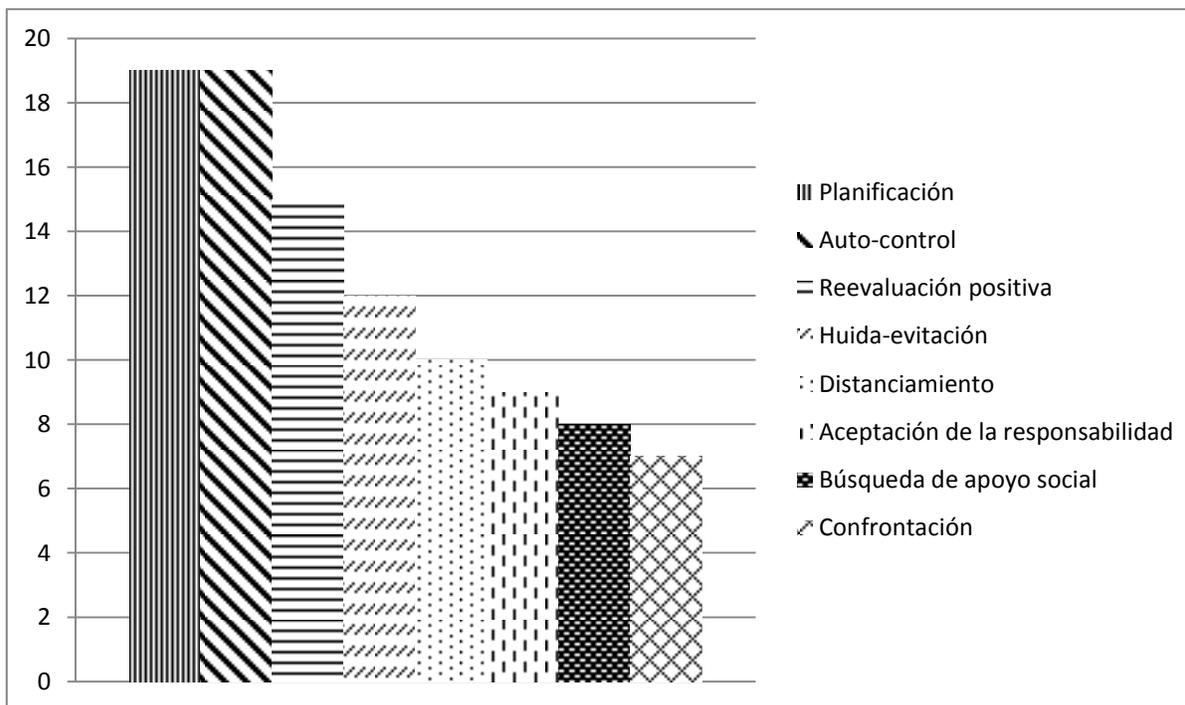
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida- evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	2	11	0	12	3	1	3
14	2	16	0	13	0	2	3
35	2	24	2	15	2	6	3
37	0	33	1	19	0	27	2
43	1	40	0	21	1	39	3
53	0	47	0	32	0	48	1
54	1	55	3	41	3	49	3
57	3	58	3	44	0	52	3
62	2	59	0				
63	0						
Suma	13	Suma	9	Suma	9	Suma	21
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	2	6	3	8	2	9	1
23	3	7	0	18	1	25	1
30	3	17	0	31	0	29	2
36	0	28	1	42	2	51	3
38	0	34	2	45	2		
56	3	46	3				
60	2						
Suma	13	Suma	9	Suma	7	Suma	7



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumno 10 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 20: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 11

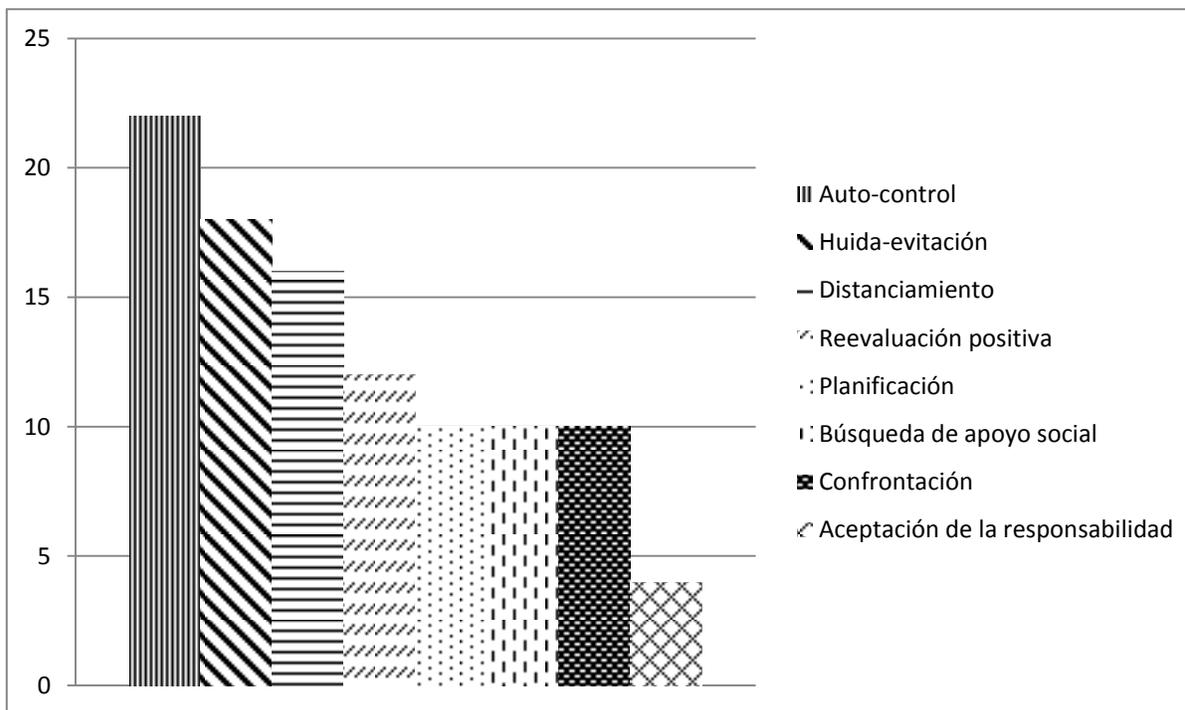
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida-evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	3	11	0	12	2	1	2
14	3	16	0	13	0	2	3
35	3	24	1	15	1	6	3
37	1	33	3	19	0	27	2
43	0	40	3	21	3	39	2
53	1	47	0	32	0	48	2
54	2	55	2	41	2	49	3
57	2	58	1	44	2	52	2
62	3	59	2				
63	1						
Suma	19	Suma	12	Suma	10	Suma	19
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	3	6	3	8	3	9	3
23	3	7	0	18	2	25	2
30	3	17	0	31	1	29	2
36	0	28	1	42	1	51	2
38	3	34	1	45	1		
56	3	46	2				
60	0						
Suma	15	Suma	7	Suma	8	Suma	9



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 11 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 21: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 12

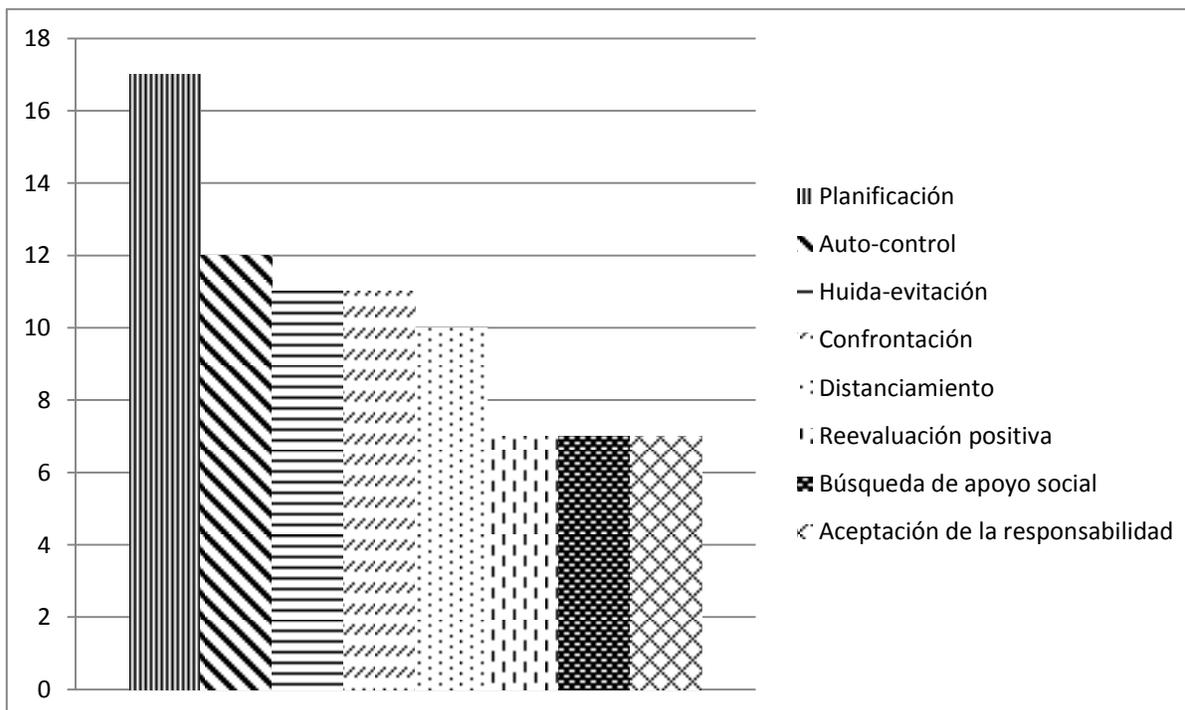
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida-evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	2	11	1	12	2	1	2
14	2	16	2	13	2	2	2
35	2	24	3	15	1	6	1
37	2	33	3	19	3	27	1
43	3	40	1	21	3	39	2
53	3	47	0	32	2	48	0
54	1	55	2	41	2	49	1
57	3	58	3	44	1	52	1
62	3	59	3				
63	1						
Suma	22	Suma	18	Suma	16	Suma	10
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	1	6	1	8	2	9	1
23	2	7	1	18	2	25	1
30	2	17	3	31	2	29	1
36	3	28	3	42	1	51	1
38	1	34	1	45	3		
56	2	46	1				
60	1						
Suma	12	Suma	10	Suma	10	Suma	4



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 12 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 22: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 13

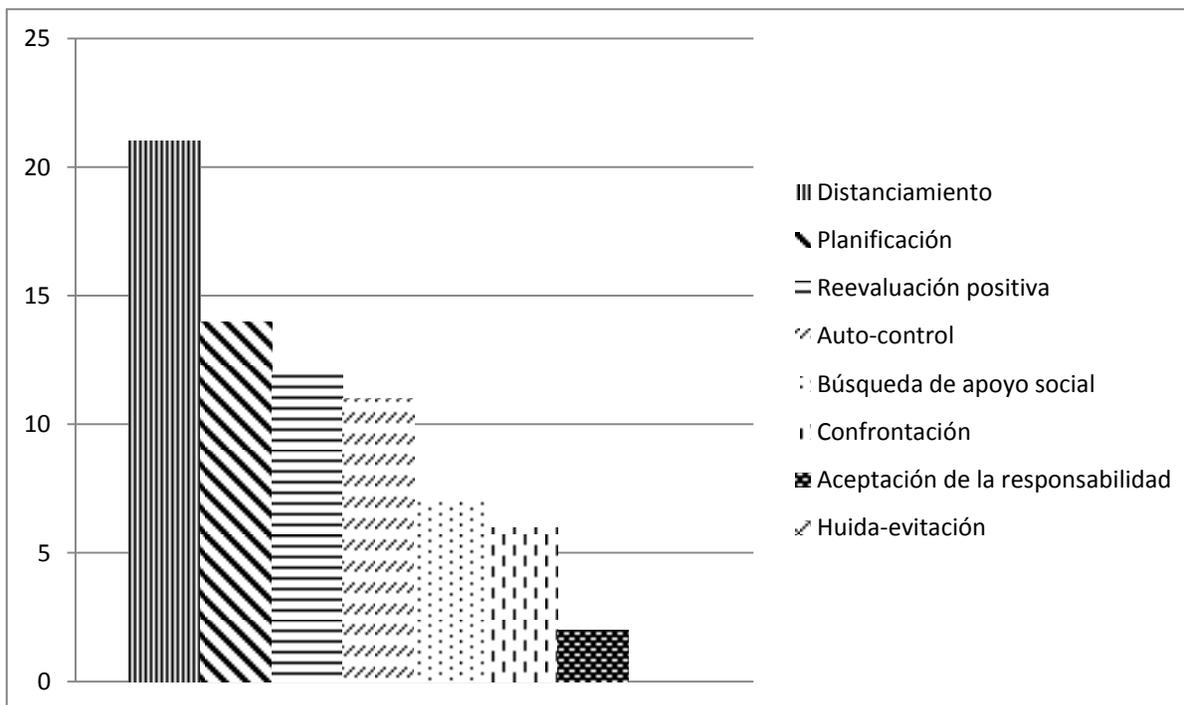
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida- evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	1	11	0	12	2	1	1
14	1	16	2	13	1	2	2
35	2	24	2	15	1	6	2
37	0	33	2	19	1	27	3
43	1	40	1	21	1	39	1
53	2	47	2	32	1	48	3
54	1	55	1	41	2	49	3
57	1	58	1	44	1	52	2
62	2	59	0				
63	1						
Suma	12	Suma	11	Suma	10	Suma	17
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	1	6	2	8	2	9	1
23	3	7	1	18	1	25	2
30	1	17	2	31	1	29	2
36	1	28	2	42	2	51	2
38	1	34	2	45	1		
56	0	46	2				
60	0						
Suma	7	Suma	11	Suma	7	Suma	7



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 13 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 23: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 14

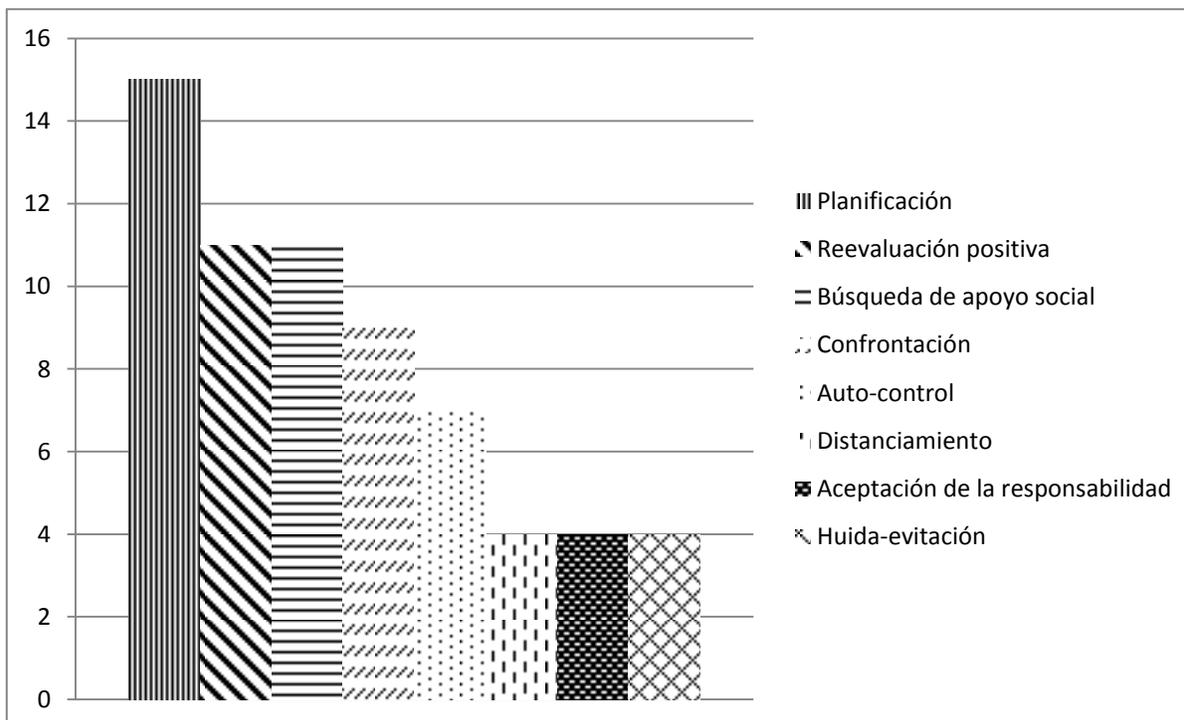
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida-evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	2	11	0	12	3	1	3
14	2	16	0	13	3	2	2
35	1	24	0	15	3	6	0
37	3	33	0	19	3	27	2
43	0	40	0	21	3	39	3
53	0	47	0	32	3	48	0
54	2	55	0	41	3	49	3
57	0	58	0	44	0	52	1
62	1	59	0				
63	0						
Suma	11	Suma	0	Suma	21	Suma	14
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	3	6	0	8	1	9	2
23	1	7	0	18	3	25	0
30	3	17	0	31	0	29	0
36	3	28	3	42	3	51	0
38	1	34	0	45	0		
56	1	46	3				
60	0						
Suma	12	Suma	6	Suma	7	Suma	2



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 14 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 24: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 15

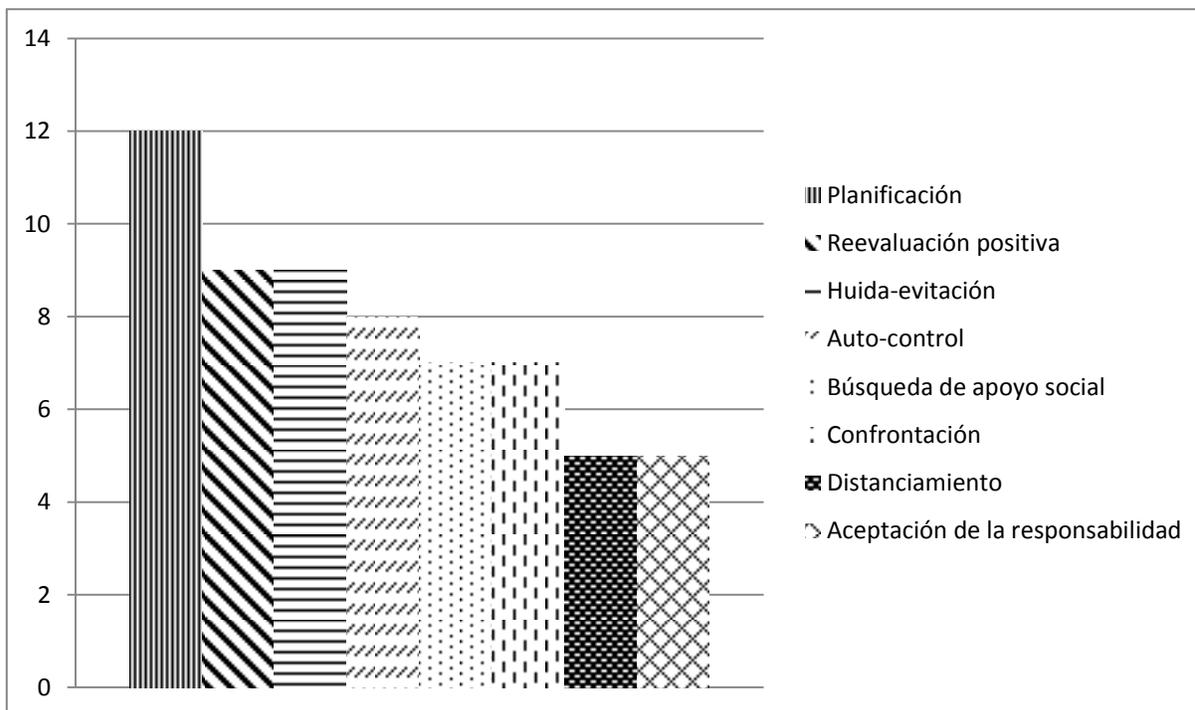
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida-evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	1	11	0	12	0	1	1
14	0	16	0	13	0	2	2
35	3	24	2	15	2	6	1
37	0	33	0	19	1	27	1
43	0	40	0	21	0	39	2
53	0	47	0	32	0	48	2
54	2	55	1	41	1	49	3
57	0	58	1	44	0	52	3
62	1						
63	0						
Suma	7	Suma	4	Suma	4	Suma	15
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	2	6	1	8	3	9	1
23	1	7	2	18	2	25	1
30	1	17	2	31	1	29	0
36	3	28	2	42	3	51	2
38	2	34	0	45	2		
56	2	46	2				
60	0						
Suma	11	Suma	9	Suma	11	Suma	4



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 15 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 25: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 16

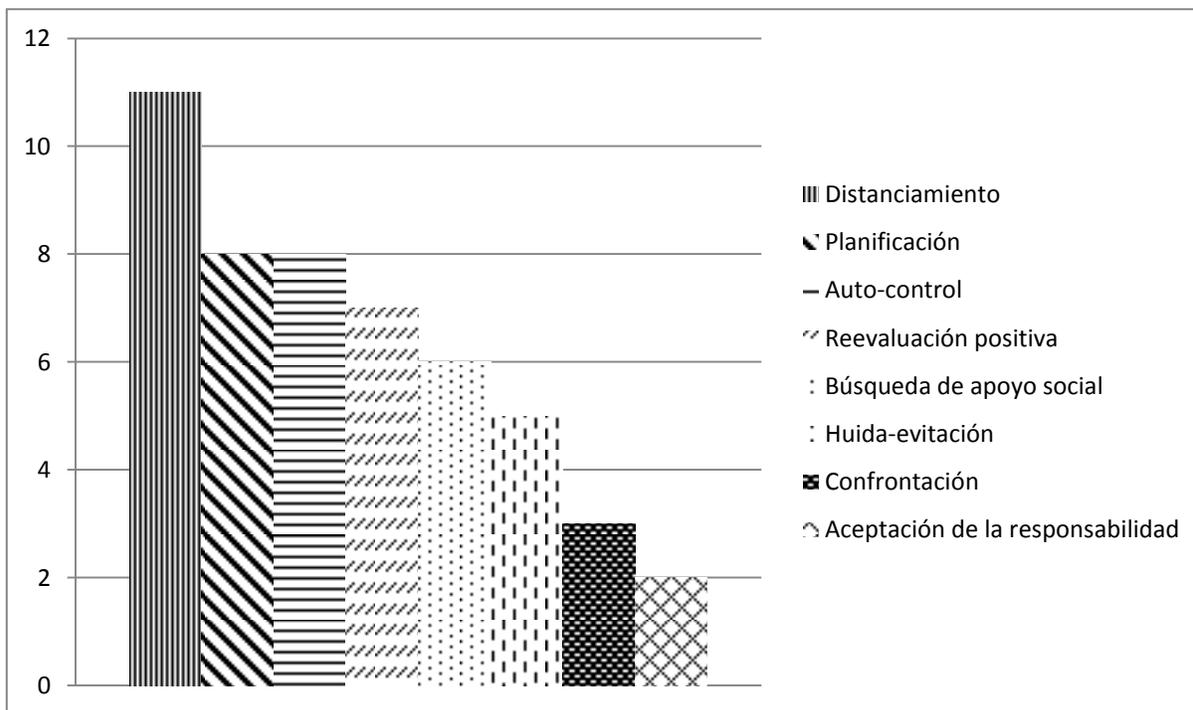
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida-evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	1	11	0	12	1	1	1
14	1	16	2	13	1	2	1
35	1	24	1	15	1	6	2
37	0	33	1	19	1	27	0
43	1	40	0	21	0	39	1
53	0	47	0	32	0	48	3
54	0	55	2	41	0	49	2
57	2	58	1	44	1	52	2
62	1	59	2				
63	1						
Suma	8	Suma	9	Suma	5	Suma	12
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	1	6	2	8	1	9	1
23	1	7	0	18	1	25	1
30	2	17	1	31	1	29	1
36	1	28	1	42	2	51	2
38	2	34	0	45	2		
56	2	46	3				
60	0						
Suma	9	Suma	7	Suma	7	Suma	5



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 16 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 26: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 17

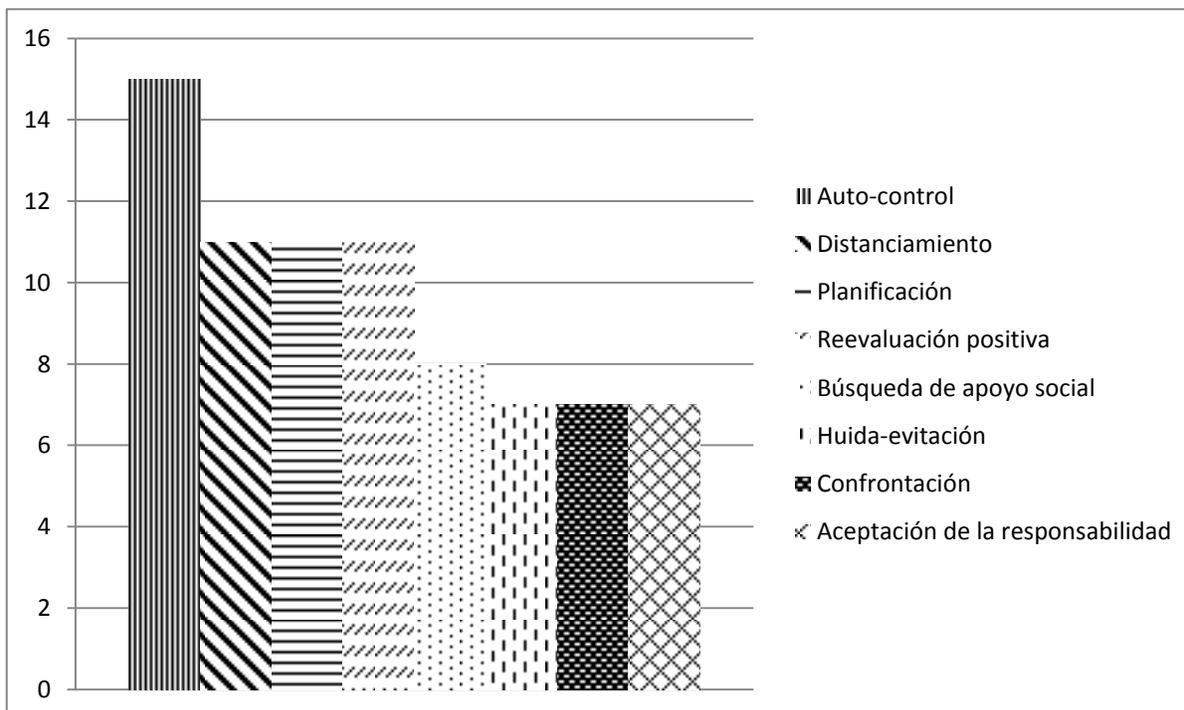
Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida-evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	1	11	0	12	1	1	1
14	1	16	1	13	2	2	2
35	0	24	1	15	2	6	0
37	1	33	0	19	2	27	1
43	1	40	1	21	1	39	1
53	1	47	0	32	1	48	1
54	1	55	1	41	2	49	1
57	1	58	0	44	0	52	1
62	1	59	1				
63	0						
Suma	8	Suma	5	Suma	11	Suma	8
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	1	6	0	8	2	9	1
23	1	7	1	18	1	25	1
30	2	17	0	31	1	29	0
36	1	28	1	42	1	51	0
38	1	34	0	45	1		
56	1	46	1				
60	0						
Suma	7	Suma	3	Suma	6	Suma	2



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 17 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

Esquema 27: Estrategias de enfrentamiento de la alumna 18

Estrategia Auto-control	Puntaje ponderado	Estrategia Huida-evitación	Puntaje ponderado	Estrategia Distanciamiento	Puntaje ponderado	Estrategia Planificación	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
10	3	11	0	12	2	1	2
14	2	16	0	13	1	2	2
35	2	24	2	15	2	6	1
37	2	33	1	19	1	27	2
43	1	40	1	21	1	39	1
53	2	47	1	32	2	48	1
54	1	55	1	41	2	49	1
57	0	58	1	44	0	52	1
62	1	59	0				
63	1						
Suma	15	Suma	7	Suma	11	Suma	11
Estrategia Reevaluación positiva	Puntaje ponderado	Estrategia Confrontación	Puntaje ponderado	Estrategia Búsqueda de apoyo social	Puntaje ponderado	Estrategia Aceptación de la responsabilidad	Puntaje ponderado
Ítems		Ítems		Ítems		Ítems	
20	1	6	1	8	2	9	2
23	3	7	0	18	1	25	1
30	2	17	1	31	2	29	3
36	1	28	2	42	2	51	1
38	1	34	1	45	1		
56	2	46	2				
60	1						
Suma	11	Suma	7	Suma	8	Suma	7



En los ítems aparece el puntaje ponderado según la evaluación cognitiva ante el estrés, el cual fue obtenido del test “modos de afrontamiento” resuelto por la alumna 18 y la gráfica de barras representa de mayor a menor el uso de sus estrategias.

4.4.1 Informe de datos grupal

La tabla que se muestra a continuación es un informe general de los puntajes recopilados de cada resultado del test “modos de afrontamiento”. En el cual, se pueden observar las ocho estrategias y los resultados que se obtuvieron de cada uno de los 18 alumnos, es decir, que las estrategias más utilizadas son: autocontrol, planificación y reevaluación positiva. Las estrategias menos utilizadas fueron: distanciamiento, huida-evitación, confrontación, búsqueda de apoyo social y aceptación de la responsabilidad. Los datos numéricos hacen notar que son muy pocos los puntos que las separan unas de otras, por lo que son estrategias conocidas y aplicadas frecuentemente por los estudiantes.

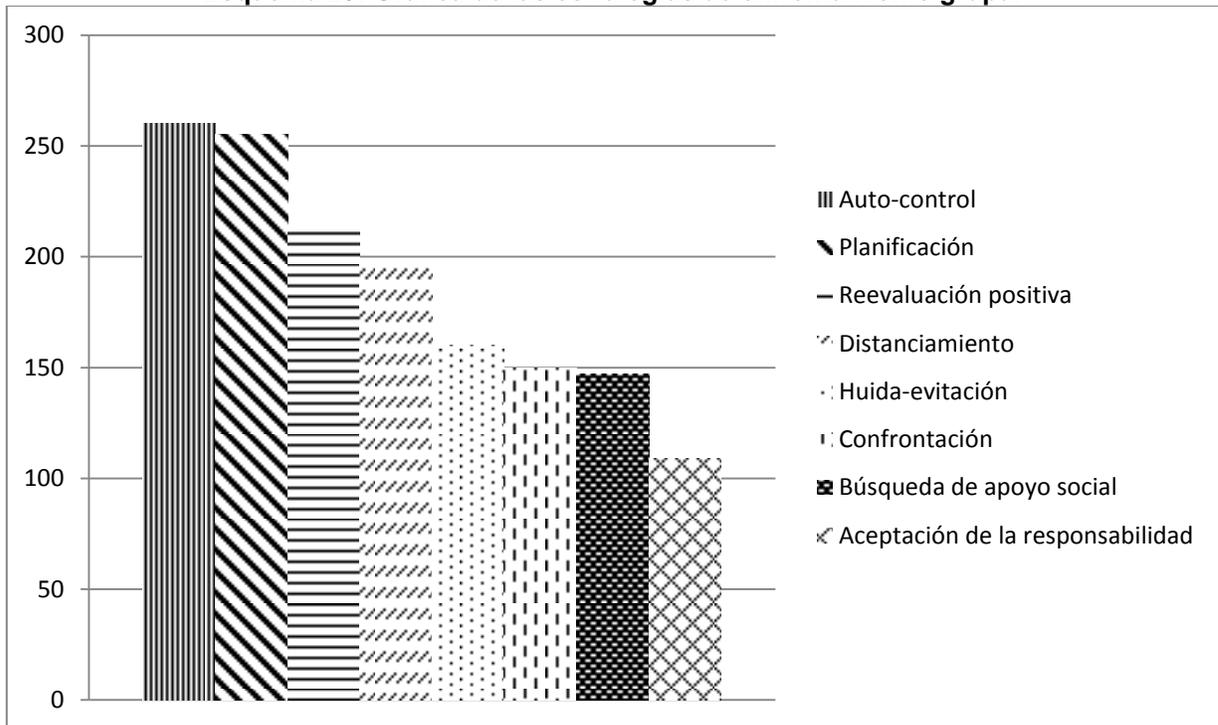
Esquema 28: Estrategias de enfrentamiento grupal

Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total
Estrategias																			
Auto-control	18	17	14	20	23	10	13	14	16	13	19	22	12	11	7	8	8	15	260
Planificación	14	15	15	13	19	10	18	14	10	21	19	10	17	14	15	12	8	11	255
Reevaluación positiva	10	8	9	12	19	10	15	16	17	13	15	12	7	12	11	9	7	11	213
Distanciamiento	9	17	15	8	17	7	13	7	7	9	10	16	10	21	4	5	11	11	197
Huida-evitación	14	9	9	7	14	12	9	6	5	9	12	18	11	0	4	9	5	7	160
Confrontación	8	8	10	8	8	11	12	8	8	9	7	10	11	6	9	7	3	7	150
Búsqueda de apoyo social	7	7	9	9	6	11	11	12	4	7	8	10	7	7	11	7	6	8	147
Aceptación de la responsabilidad	6	6	9	9	9	5	9	6	3	7	9	4	7	2	4	5	2	7	109

Los resultados de los 18 alumnos que participaron en contestar el test “modos de afrontamiento”, se agruparon en cada una de las estrategias logrando así un total de estas.

La gráfica de barras que se señala a continuación hace una distinción de orden de posición y predominio de las estrategias mas importantes para el alumno.

Esquema 29: Gráfica de las estrategias de enfrentamiento grupal



La gráfica muestra de mayor a menor el manejo de estrategias del grupo de los 18 alumnos que participaron en responder el test “modos de afrontamiento”.

Los datos anteriores no pretenden decir que no sean importantes las estrategias del distanciamiento, huida-evitación, confrontación, búsqueda de apoyo social y aceptación de la responsabilidad solo fueron las menos empleadas. El análisis más detallado sobre este fenómeno se realiza en el capítulo 5.

Capítulo 5. Análisis de datos e interpretación de los datos

El informe de datos colocó la posibilidad de argumentar que las estrategias son herramientas cognitivas importantes para el rendimiento académico, y por lo tanto comprobar que hay una asociación entre estas dos variables con lo cual contribuye a que se enfrente mejor el estrés. Para esta etapa de análisis se ejecutaron algunos pasos para alcanzar dicho objetivo, primero se clasificaron las estrategias en positivas y negativas e igualmente se ordenaron con los resultados del test. Después, se hicieron rangos de muy bien, bien y regular en las calificaciones proporcionados por los alumnos. Posteriormente, se buscó una prueba estadística que comprobara la hipótesis y finalmente se desarrollaron las conclusiones que se consiguieron en el presente estudio.

5.1 Análisis de datos

5.1.1. Las estrategias positivas y negativas del test modos de afrontamiento

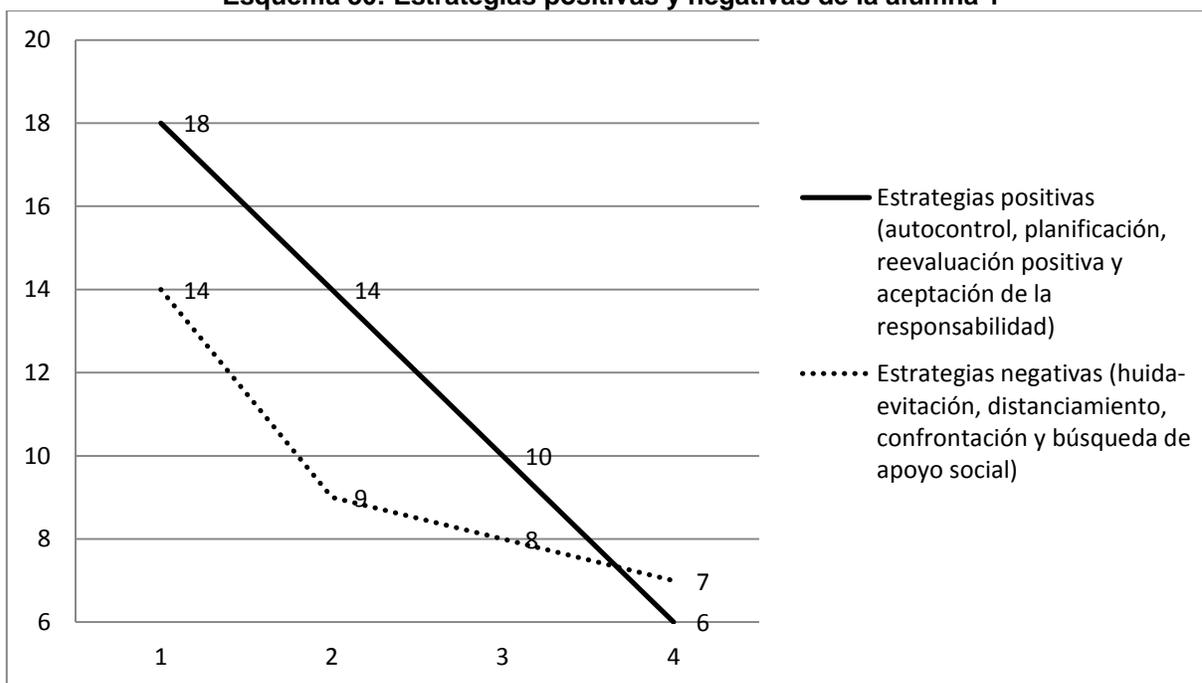
El marco teórico sugirió que las estrategias metacognitivas incluyen la planificación, la autorregulación y la evaluación y por lo tanto dentro del test “modos de afrontamiento” se encuentran las mismas estrategias como el autocontrol, la planificación y la reevaluación positiva. En el test se localizó una estrategia positiva más la aceptación de la responsabilidad, por lo que se plasmó la siguiente tipificación:

Estrategias positivas	Estrategias negativas
Autocontrol	Distanciamiento
Planificación	Huida-evitación
Reevaluación positiva	Confrontación
Aceptación de la responsabilidad	Búsqueda de apoyo social

Las estrategias positivas describen la mejor forma de enfrentar los problemas y desarrollan beneficios cognitivos individuales. Las estrategias negativas en cierto momento sirven, pero no se potencian las habilidades cognitivas personales sino formas de salir de los problemas o dependencia y que otros resuelvan nuestros conflictos.

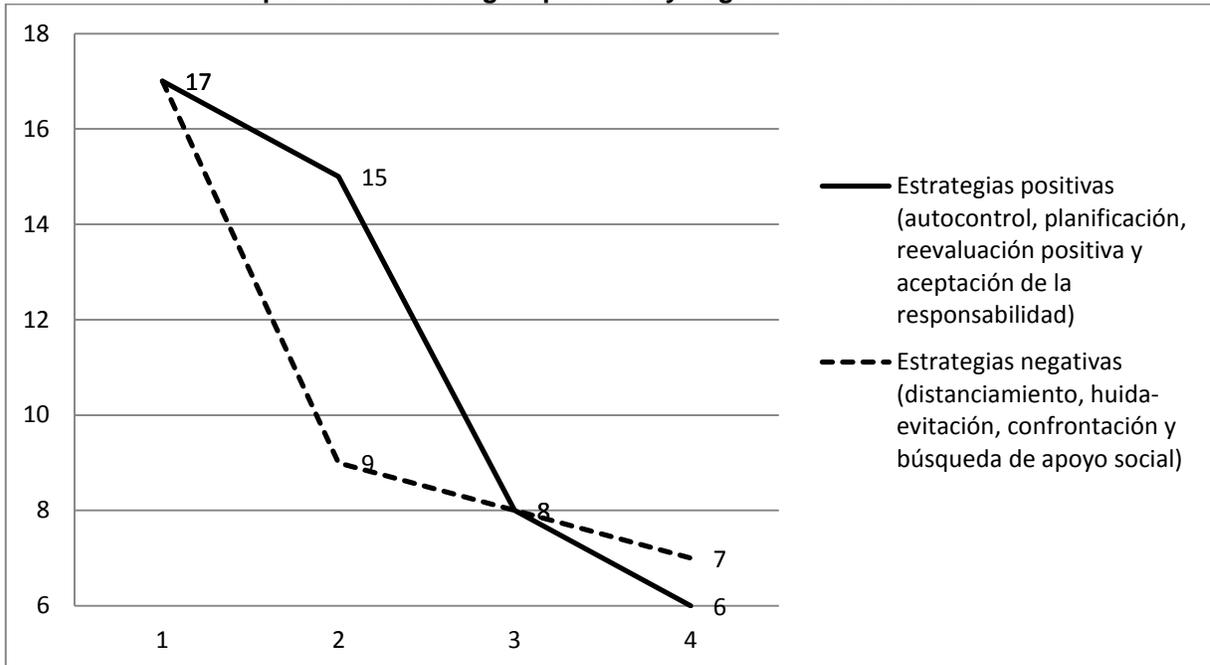
Una vez plasmada la sistematización de las estrategias positivas y negativas se optó por graficar los resultados individuales que arrojaron el test. En cada una de estas graficas se puede examinar que la línea continua representa las estrategias positivas y la línea punteada simboliza las estrategias negativas, cuando una de estas líneas destaca significa que es las estrategia que más predomina. Las estrategias se ordenaron de mayor a menor según puntuación.

Esquema 30: Estrategias positivas y negativas de la alumna 1



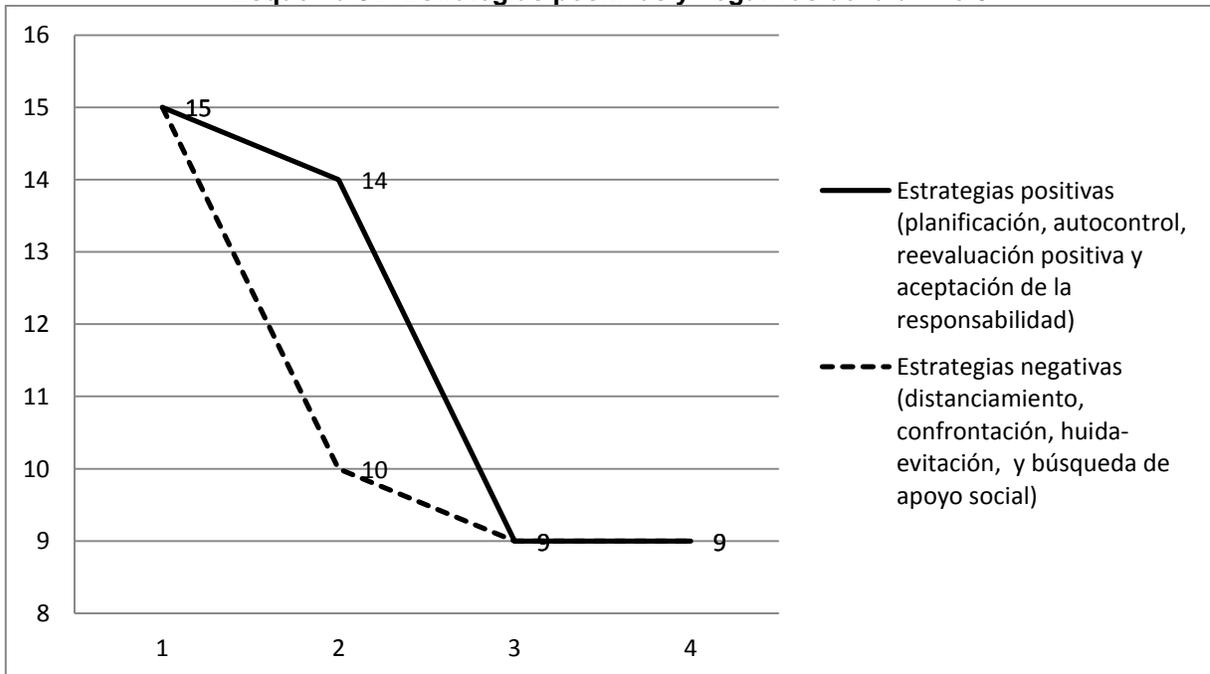
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 1 recurrió a las estrategias positivas.

Esquema 31: Estrategias positivas y negativas de la alumna 2



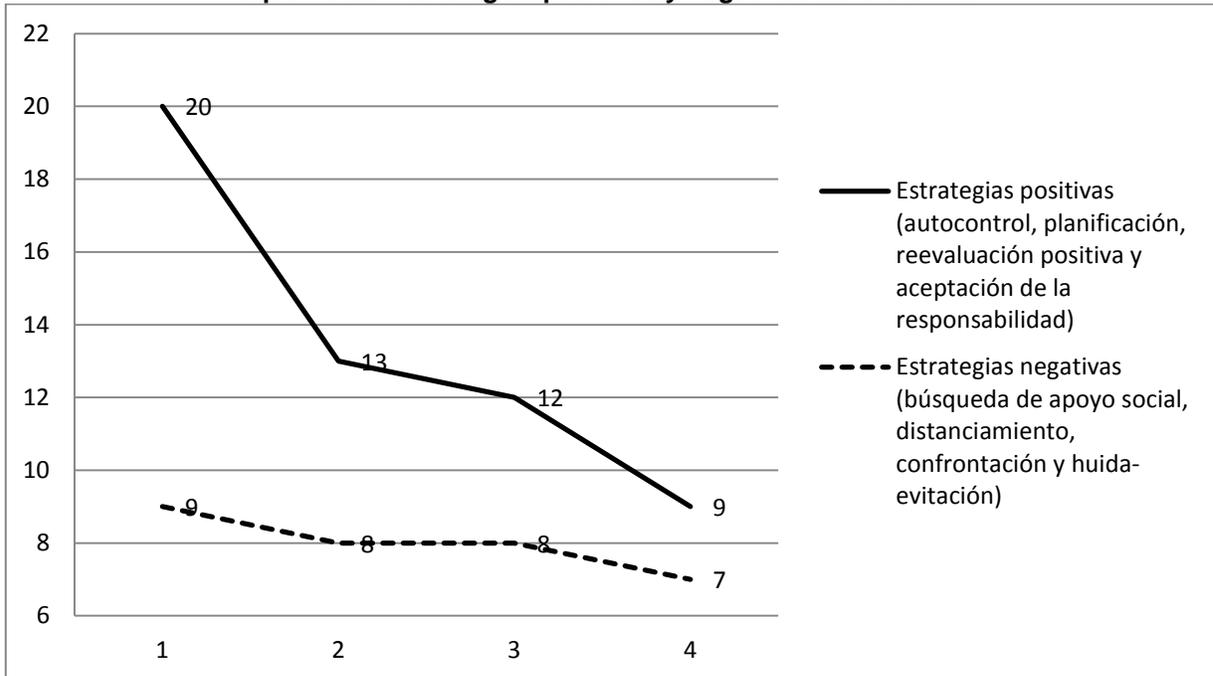
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 2 recurrió a las estrategias positivas.

Esquema 32: Estrategias positivas y negativas del alumno 3



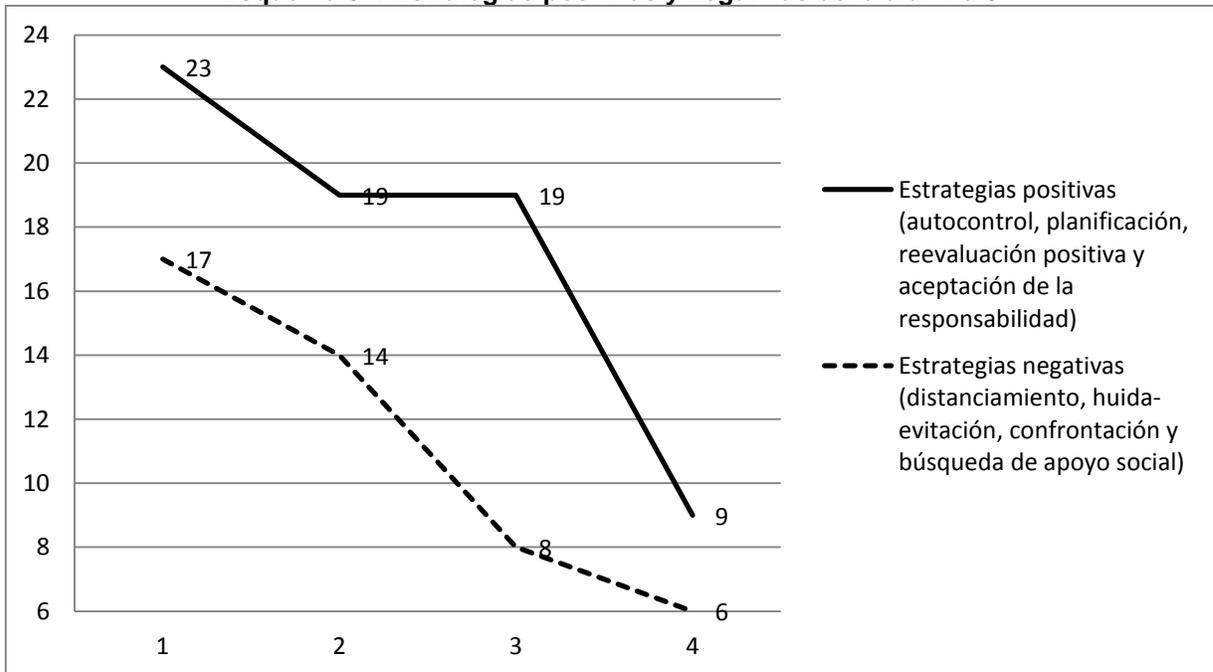
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que el alumno 3 recurrió a las estrategias positivas.

Esquema 33: Estrategias positivas y negativas de la alumna 4



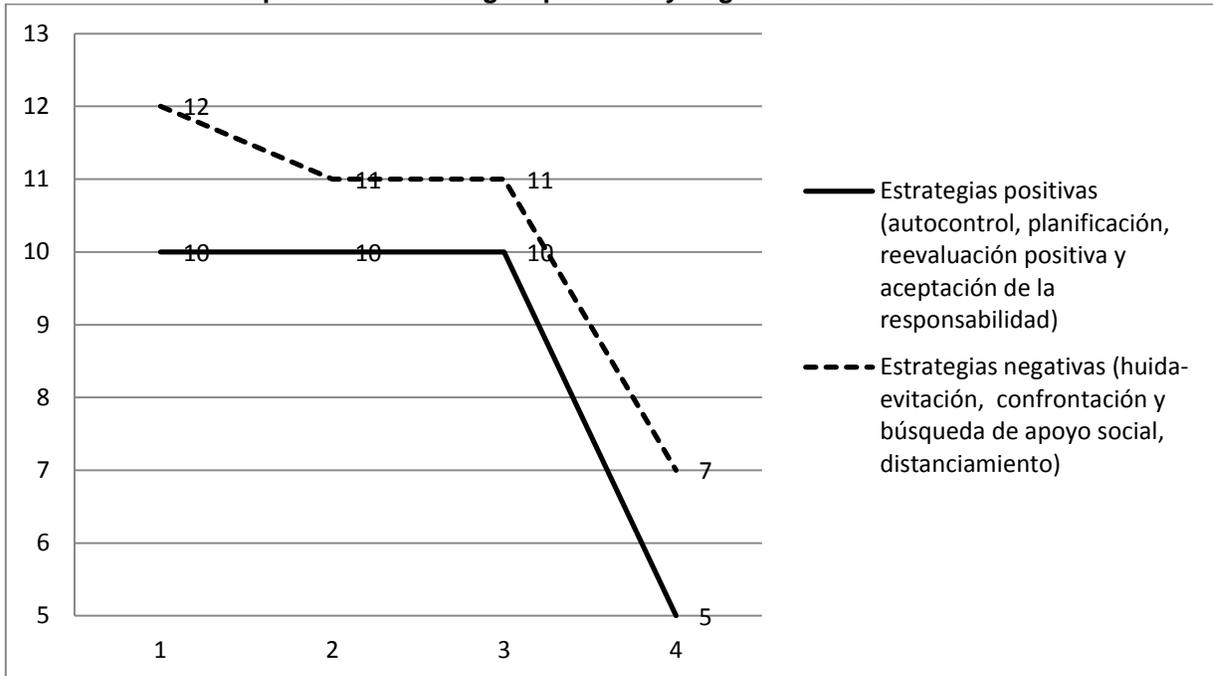
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 4 recurrió a las estrategias positivas.

Esquema 34: Estrategias positivas y negativas de la alumna 5



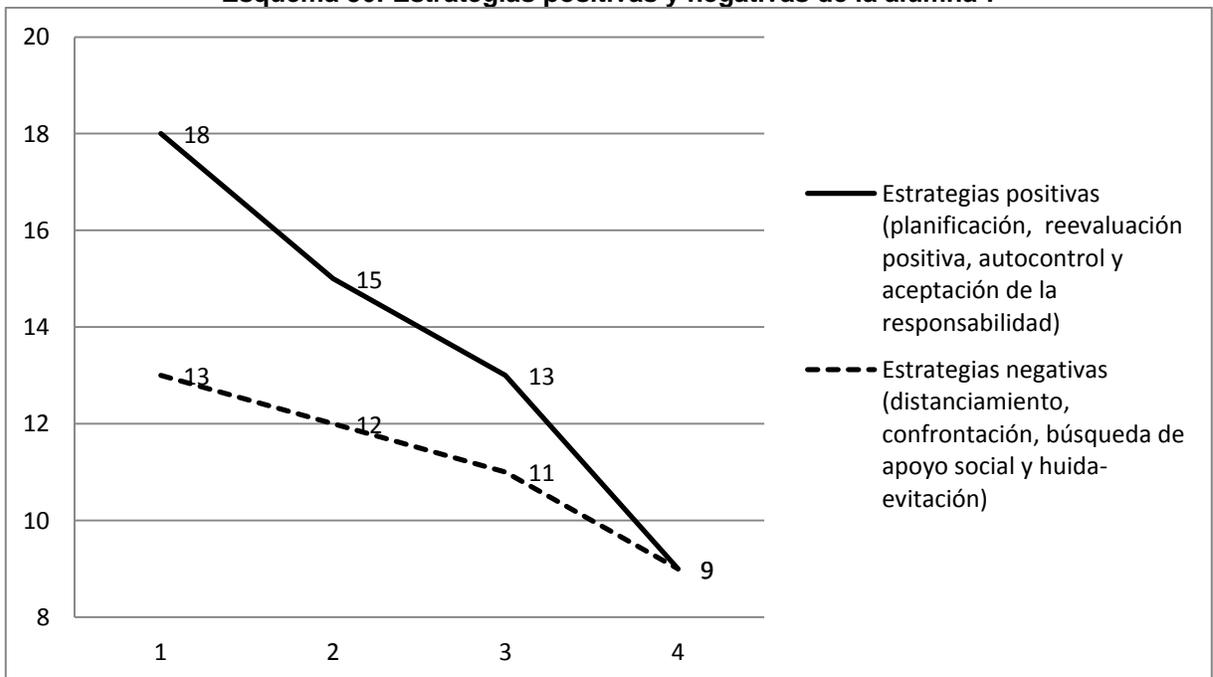
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 5 recurrió a las estrategias positivas.

Esquema 35: Estrategias positivas y negativas de la alumna 6



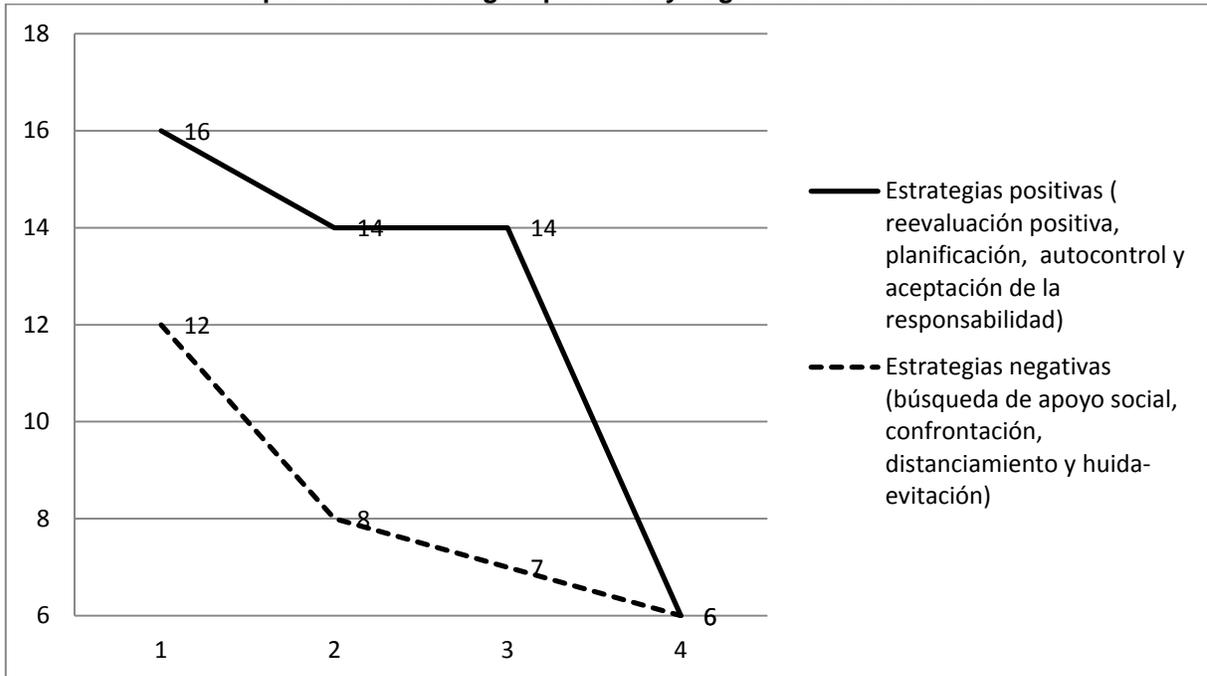
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 6 recurrió a las estrategias negativas.

Esquema 36: Estrategias positivas y negativas de la alumna 7



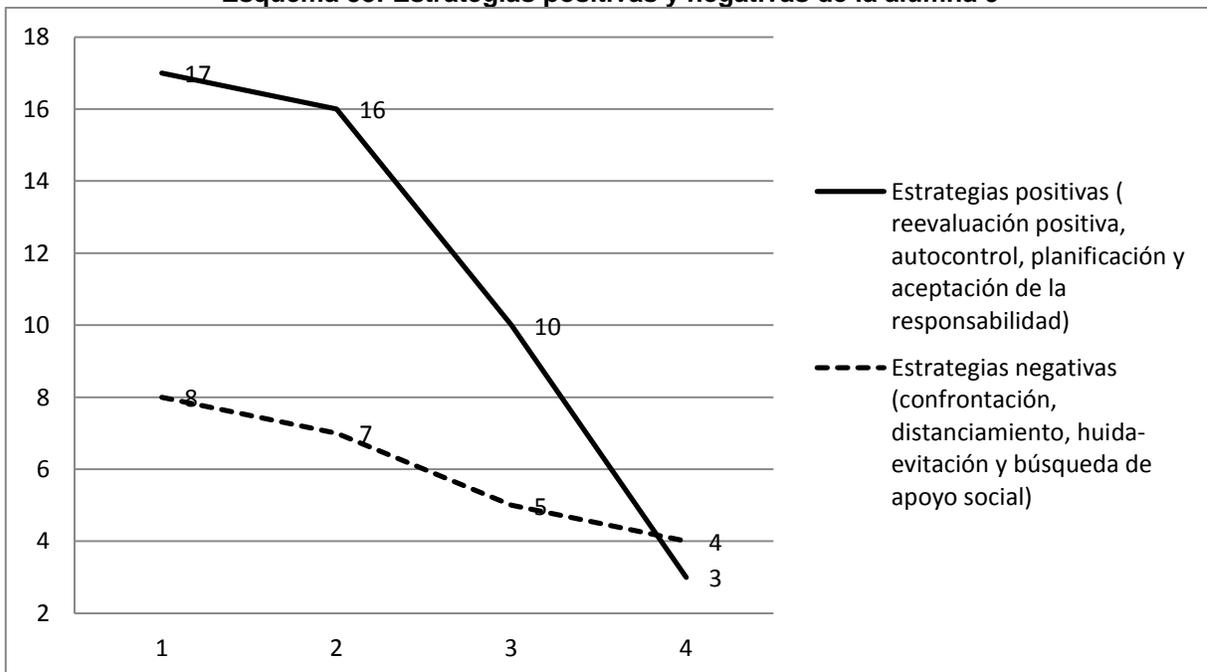
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 7 recurrió a las estrategias positivas.

Esquema 37: Estrategias positivas y negativas de la alumna 8



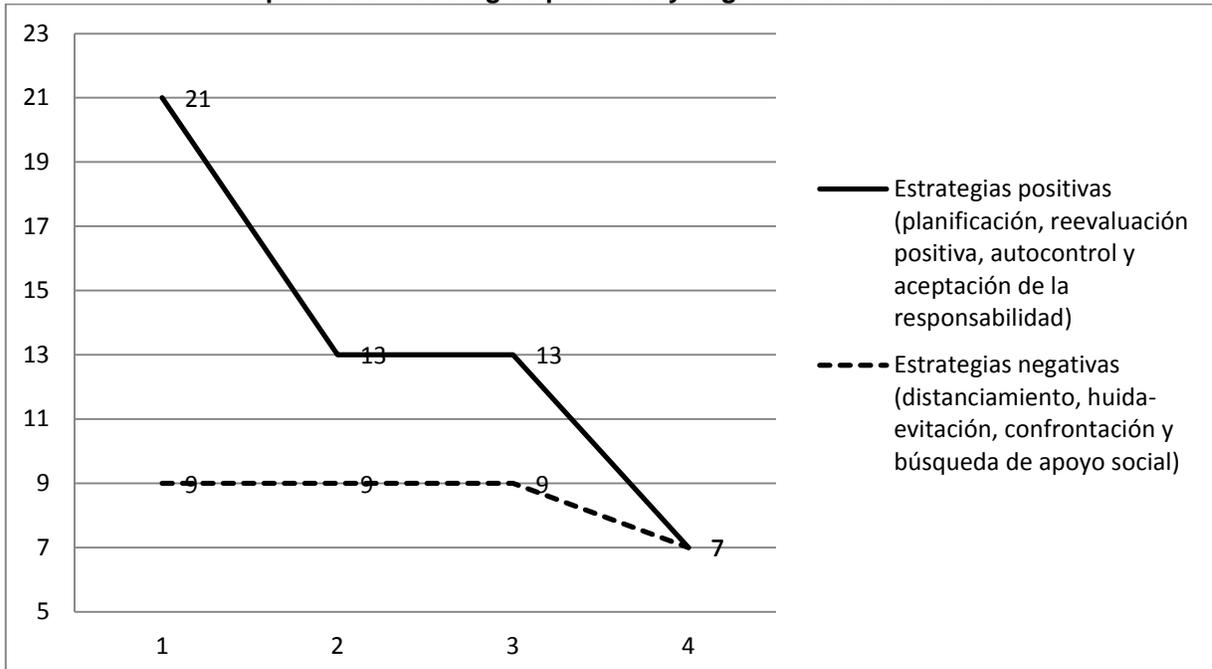
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 8 recurrió a las estrategias positivas.

Esquema 38: Estrategias positivas y negativas de la alumna 9



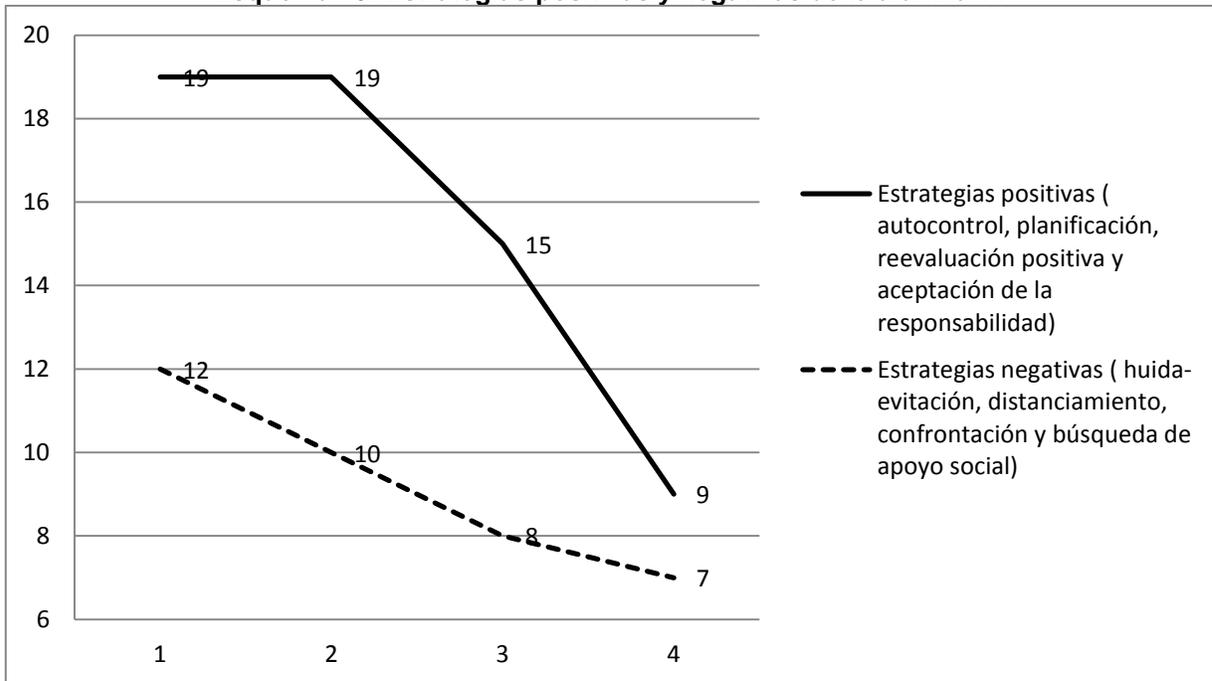
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 9 recurrió a las estrategias positivas.

Esquema 39: Estrategias positivas y negativas del alumno 10



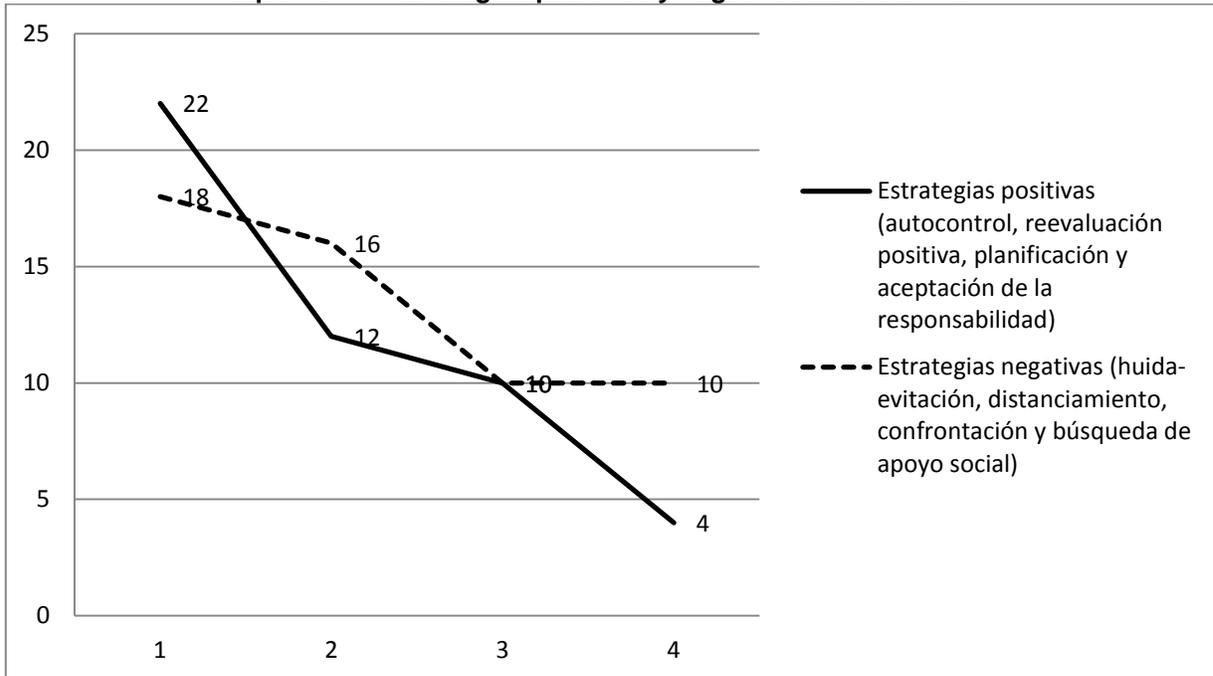
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que el alumno 10 recurrió a las estrategias positivas.

Esquema 40: Estrategias positivas y negativas de la alumna 11



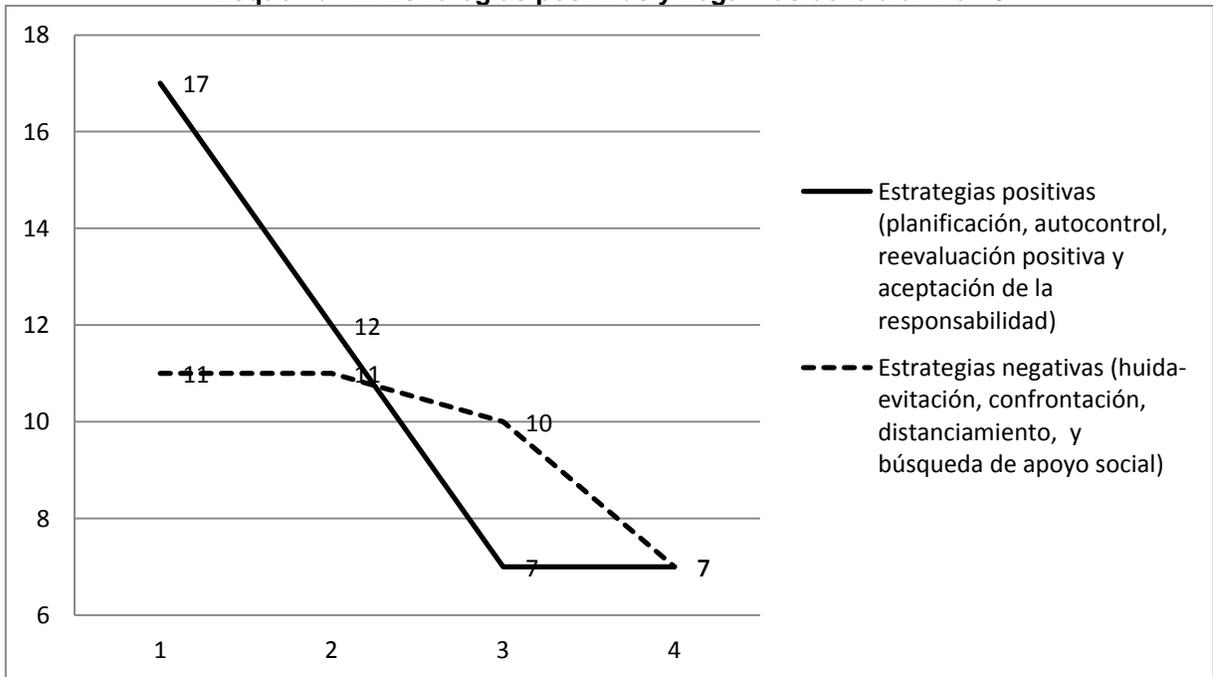
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 11 recurrió a las estrategias positivas.

Esquema 41: Estrategias positivas y negativas de la alumna 12



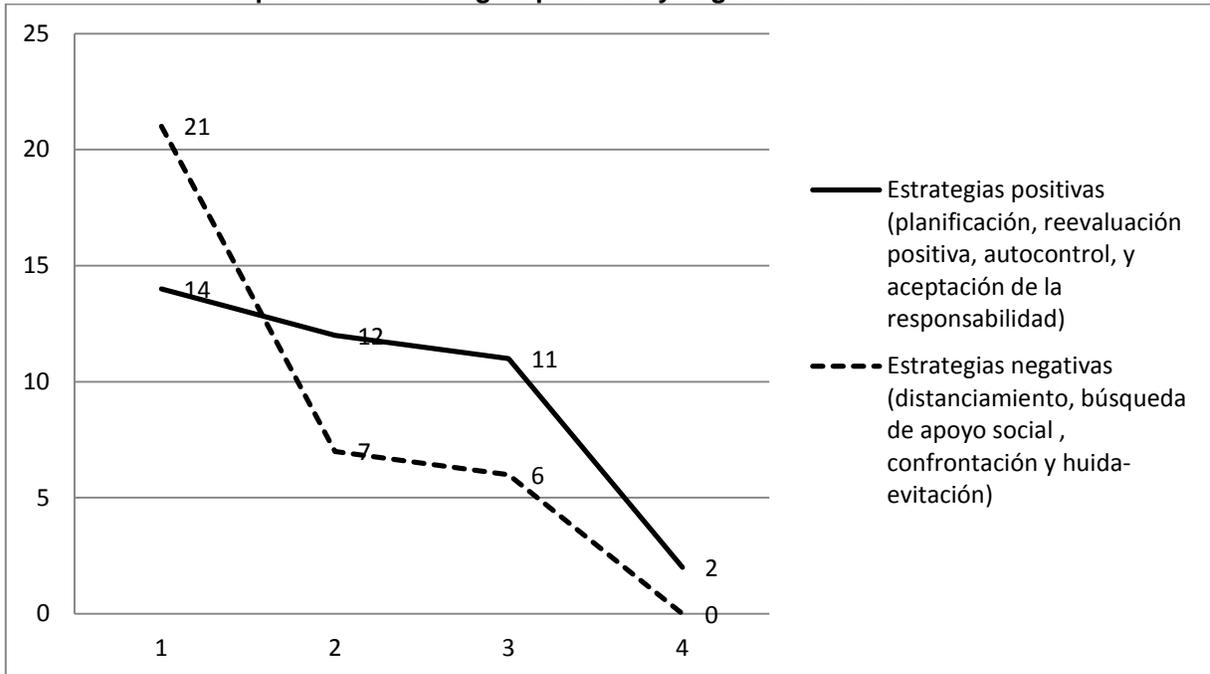
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 12 recurrió a las estrategias negativas.

Esquema 42: Estrategias positivas y negativas de la alumna 13



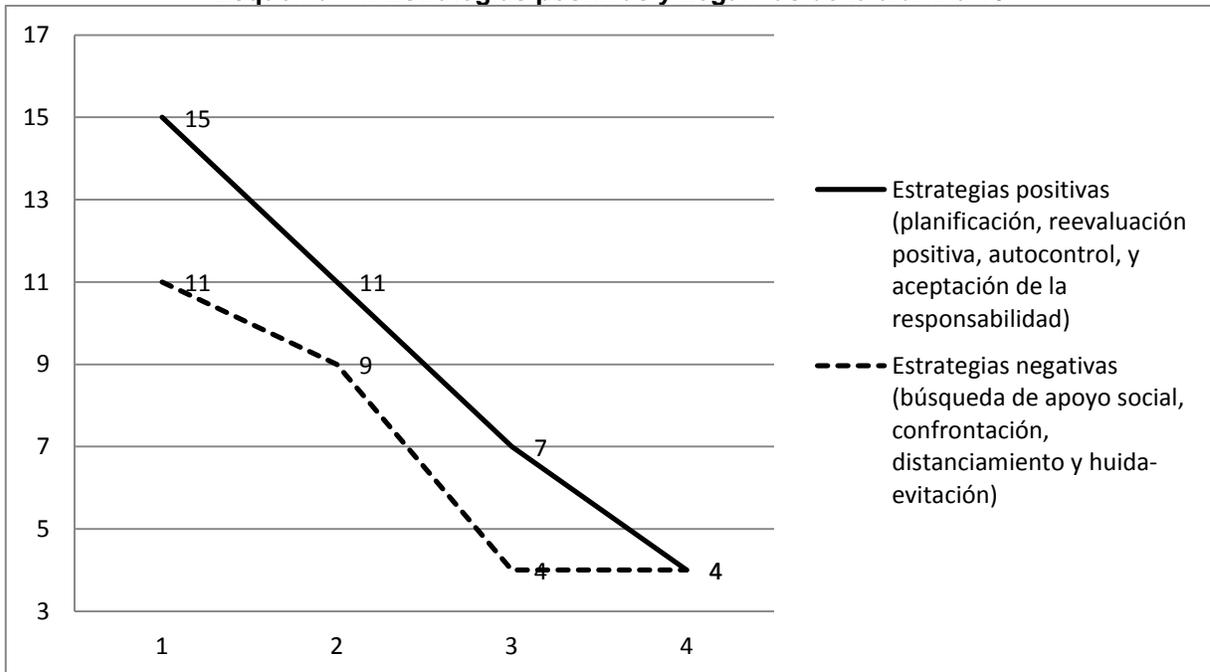
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 13 recurrió a las estrategias positivas.

Esquema 43: Estrategias positivas y negativas de la alumna 14



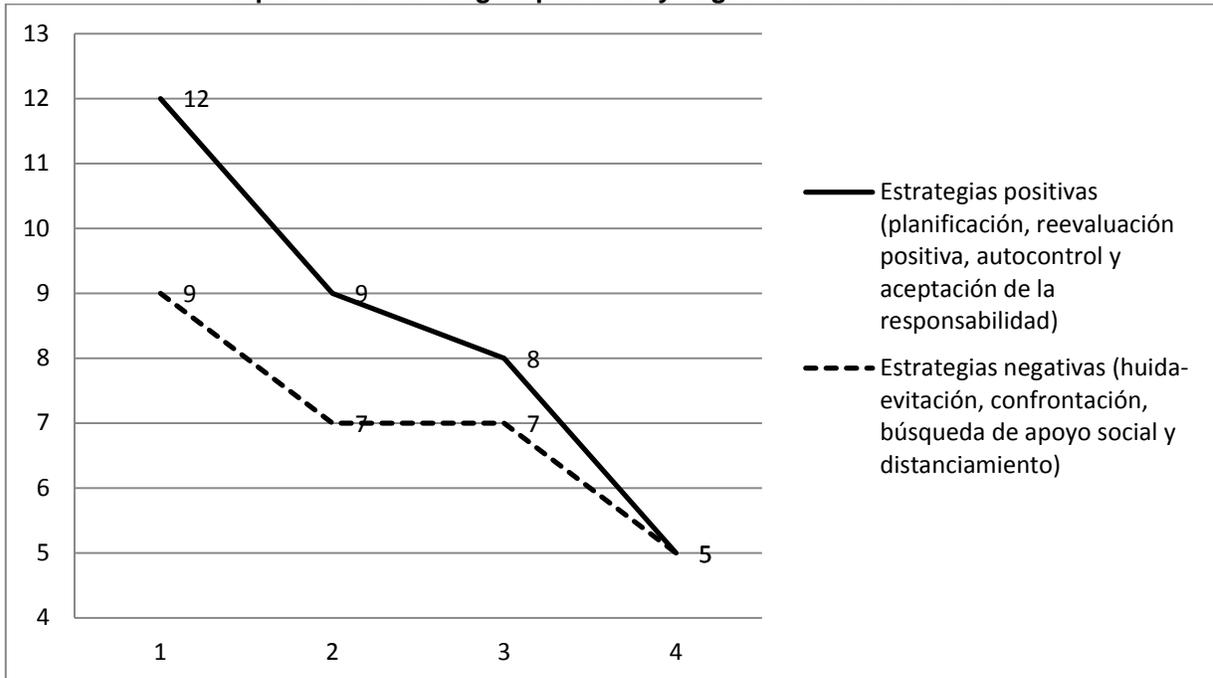
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 14 recurrió a las estrategias positivas.

Esquema 44: Estrategias positivas y negativas de la alumna 15



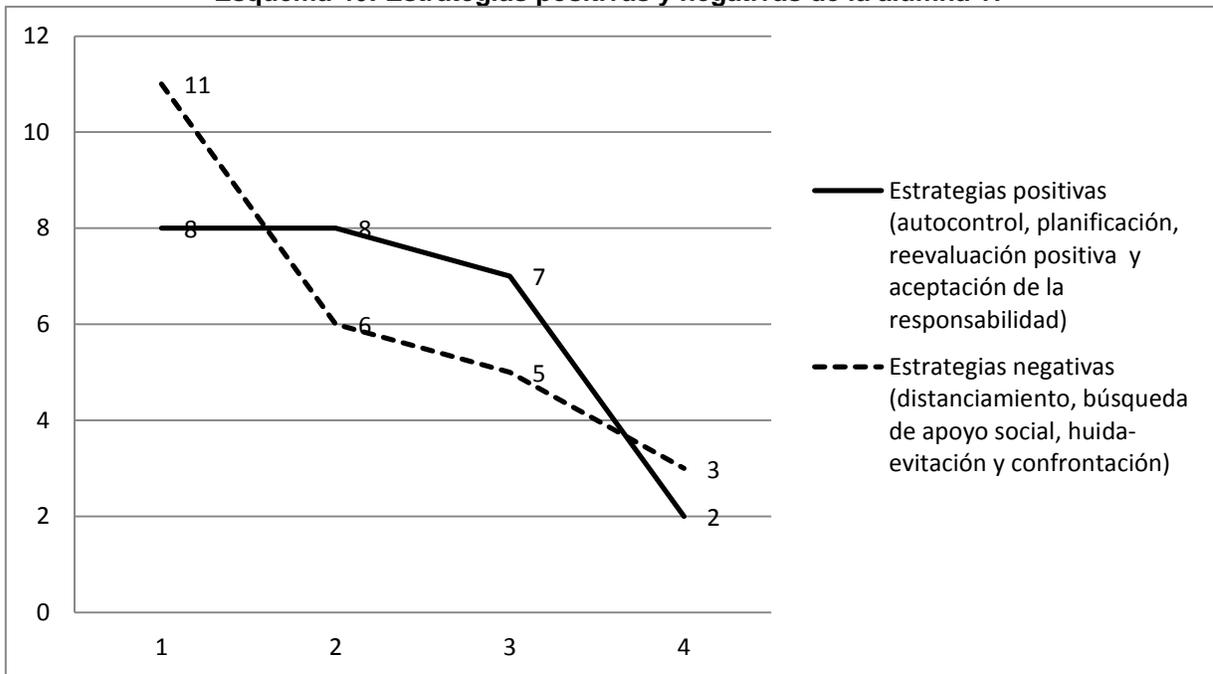
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 15 recurrió a las estrategias positivas.

Esquema 45: Estrategias positivas y negativas de la alumna 16



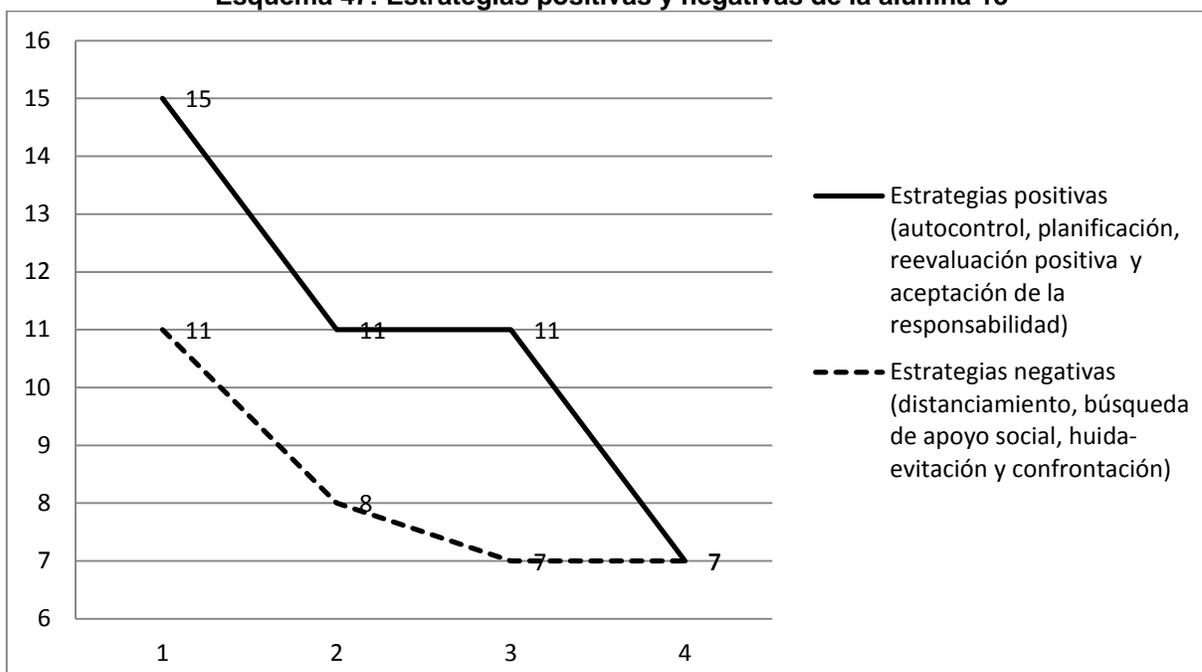
Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 16 recurrió a las estrategias positivas.

Esquema 46: Estrategias positivas y negativas de la alumna 17



Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 17 recurrió a ambas estrategias.

Esquema 47: Estrategias positivas y negativas de la alumna 18

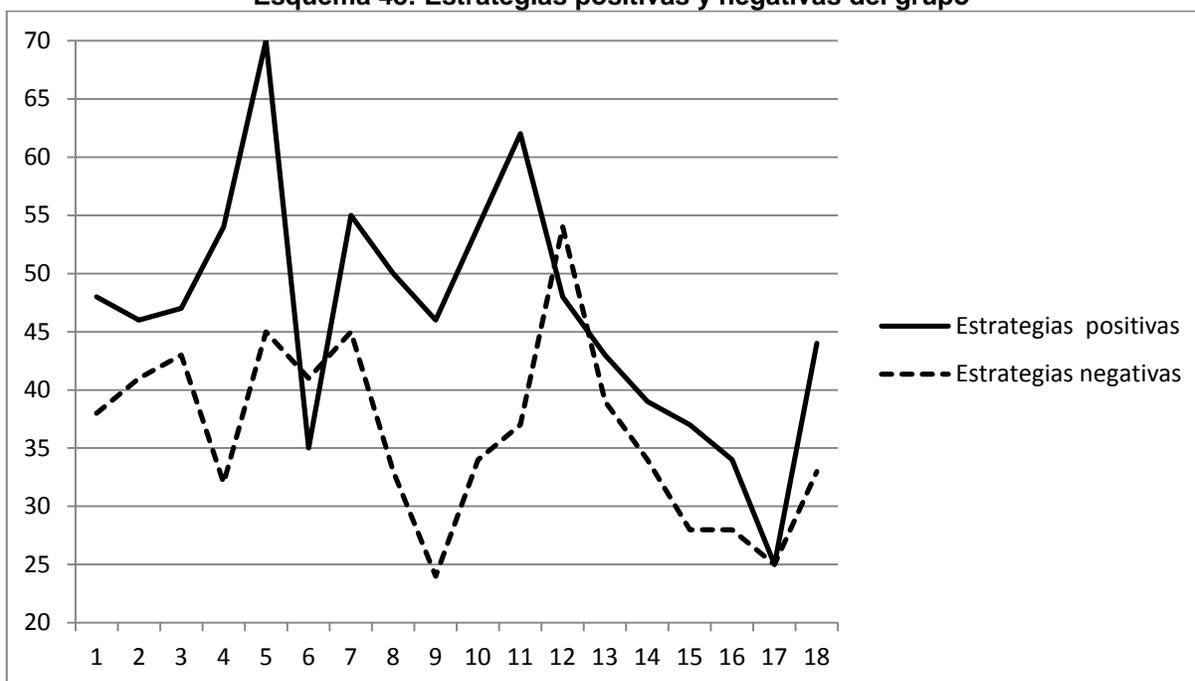


Con base en los resultados del test “modos de afrontamiento” se realizó una clasificación de las estrategias tipificándolas en positivas y negativas, por lo que se observa en la gráfica que la alumna 18 recurrió a las estrategias positivas.

La siguiente gráfica lineal describe el resultado grupal, donde se pueden notar las estrategias positivas (marcadas con línea continua) y las estrategias negativas (marcadas con línea punteada). En la mayoría de las gráficas se puede observar que el predominio de estrategias son las positivas es decir, que los alumnos utilizan más las estrategias positivas. Sin embargo, hay casos diferentes como el 6 y 12 en los cuales domina la línea punteada o la equivalencia a las estrategias negativas por lo que estos alumnos se valen más de estas estrategias.

El caso 17 es excepcional ya que es el único en aparecer con igualdad. La alumna opera las dos estrategias positivas y negativas, pero es preciso analizar las calificaciones para comparar las estrategias con el rendimiento académico y así poder concluir si hay una influencia entre estas dos variables.

Esquema 48: Estrategias positivas y negativas del grupo



Los resultados de los 18 alumnos se reunieron en una sola gráfica en donde expone que la mayoría de los alumnos utilizaron las estrategias positivas.

5.1.2 Análisis de los promedios

La presente investigación tomó un solo indicador del rendimiento académico, que se recuperó de la última pregunta del test: ¿cuál es tu promedio académico? los resultados fueron los siguientes:

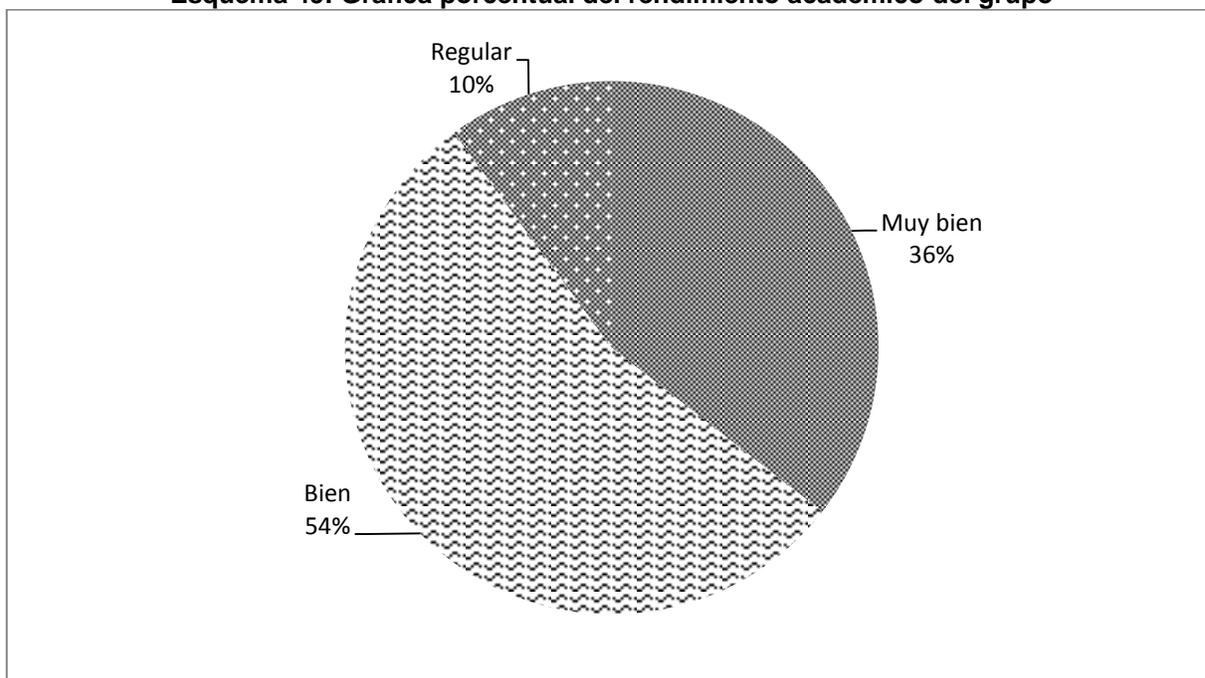
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
8.9	8.6	8	9	9	8.3	9.2	9.98	8.75	8.99	9	8	8.2	9.2	8.7	8.32	7.99	7.7

Para elaborar un análisis de estos datos se tomó la explicación del sistema educativo, la medición que se lleva a cabo es por medio de escalas (Sep, 1978) las calificaciones son numéricas, del 5 al 10, con la siguiente interpretación: 10 Excelente, 9 Muy bien, 8 Bien, 7 Regular, 6 Suficiente y 5 No suficiente.

Las calificaciones se agruparon según el valor teórico que el sistema educativo ha establecido expuesto en la siguiente tabla. También, se realizó una gráfica porcentual indicando que gran parte del 54% de los alumnos posee un promedio igual o mayor de 8, el 36% de alumnos tiene un promedio igual o mayor de 9 y el 10% se encuentra en el promedio regular de 7.

Muy bien	Bien	Regular
9.98	8.99	7.99
9.2	8.9	7.7
9.2	8.75	
9	8.7	
9	8.6	
9	8.32	
	8.3	
	8.2	
	8	
	8	

Esquema 49: Gráfica porcentual del rendimiento académico del grupo



Los promedios se categorizaron en muy bien (9), bien (8) y regular (7), con lo que la gráfica indica que la mayoría de los alumnos tiene un promedio de bien.

5.2 Prueba de hipótesis

Al reunir y analizar los datos de estrategias y calificaciones se prefirió en esta etapa de investigación seguir algunos pasos para poder comprobar la hipótesis de investigación, los cuales se conformaron de la siguiente manera:

Formulación de hipótesis:

H₀: Las estrategias y el rendimiento académico son variables independientes ya que no tienen nada que ver una con la otra, por lo que no contribuyen al enfrentamiento eficaz del estrés.

H₁: Las estrategias y el rendimiento académico no son variables independientes ya que existe una relación que contribuye al enfrentamiento eficaz del estrés.

Nivel de significancia $\alpha = 5\% = .05$. Que es el rango de error que se trabaja en estudios sociales con una probabilidad de no rechazo del 95%

Elección de la prueba estadística:

Para esta opción se apoyó en la tabla I (Bases de la estadística, s.f.: 4) ubicada en los anexos y se consideraron las características de las muestras que no son paramétricas porque no reúne los criterios de normalidad, las variables son dos una independiente policotómica (estrategias) y dependiente categórica (calificación). Sin embargo, la calificación es un valor teórico con lo que arroja varias pruebas pero se optó por: Chi-cuadrado de Pearson.

Una vez elegida la prueba estadística que ayudara hacer comparaciones entre los tres tipos de estrategias y los tres tipos de rendimiento académico. Se utilizó el programa IBM SPSS Statistics versión 22 y se almacenaron los siguientes datos en

dicho programa como: las estrategias positivas (1), negativas (2) y ambas (3), así como la calificación muy bien (9), bien (8) y regular (7) de los 18 alumnos participantes.

Alumno	Estrategias	Calificación
1	1	Bien
2	1	Bien
3	1	Bien
4	1	Muy bien
5	1	Muy bien
6	2	Bien
7	1	Muy bien
8	1	Muy bien
9	1	Bien
10	1	Bien
11	1	Muy bien
12	2	Bien
13	1	Bien
14	1	Muy bien
15	1	Bien
16	1	Bien
17	3	Regular
18	1	Regular

La siguiente tabla “Estrategias*Calificación tabulación cruzada” hace todas las comparaciones posibles entre las dos variables a estudiar y las reseñas más destacadas son:

El 83.3% de los alumnos utilizaron estrategias positivas y se encuentran en un rango de calificación entre bien y muy bien, lo cual establece una fuerte influencia entre estas dos variables.

El 11.1% de alumnos poseen calificación bien, pero su uso de estrategias son negativas. Este hecho explica que la práctica de este tipo de estrategias en los alumnos ha tenido un efecto utilitario en el rendimiento académico.

El 5.6% recurrió a ambas estrategias lo que lo colocó en una calificación regular, esto indica la posibilidad de existir otros factores. Tales como, el hecho de que la calificación es la concepción de tres años por lo que quizá al principio no se utilizaron estrategias.

Otro dato característico de este análisis, es que un alumno(a) obtuvo calificación de regular con un mayor manejo de estrategias positivas lo que hace suponer que dichas estrategias no impactaron efectivamente en su rendimiento académico.

Estrategias*Calificación tabulación cruzada

			Calificación			Total
			Regular	Bien	Muy bien	
Estrategias	Positivas	Recuento	1	8	6	15
		% dentro de Calificación	50.0%	80.0%	100.0%	83.3%
	Negativas	Recuento	0	2	0	2
		% dentro de Calificación	0.0%	20.0%	0.0%	11.1%
	Ambas	Recuento	1	0	0	1
		% dentro de Calificación	50.0%	0.0%	0.0%	5.6%
Total		Recuento	2	10	6	18
		% dentro de Calificación	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Los resultados arrojados por la prueba Chi-cuadrado de Pearson, indican que la significación es cercana a .039

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	<u>10.080^a</u>	4	<u>.039</u>
Razón de verosimilitud	7.259	4	.123
Asociación lineal por lineal	3.904	1	.048
N de casos válidos	18		

a. 7 casillas (77.8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .11.

Estimación del p – valor: $p < .05 = .039 < .05$

Toma de decisión:

Rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa en que indica que las estrategias y el rendimiento académico no son variables independientes, ya que existe una relación que contribuye al enfrentamiento eficaz del estrés.

Conclusiones generales

El objetivo que se desarrolló dentro esta investigación era interpretar y explicar cómo intervienen las estrategias del estrés en el rendimiento académico y si existía una relación entre estas dos variables. Este fin resultó de la observación en escenarios educativos que fueron deducidos al notar que los estudiantes respondían diferente a los mismos estímulos de estrés, un ejemplo de ello era que para algunos el presentar un examen era causa de ansiedad y preocupación, mientras que para otros era una fuente de motivación para obtener una buena nota. Lo anterior argumentó que había otra diversidad de factores que se debían tomar en cuenta, ya que no solo lo académico podía generar estrés en los alumnos.

Para emprender la investigación convenía tener una cierta comprensión sobre el estrés, y se mostró que es el resultado de la evaluación cognitiva, lo cual surge de estímulos que se manifiestan en lo personal, en el ambiente, en lo académico, en el trabajo y en lo social por lo que el alumno sin duda se ve vinculado ante tales alicientes. Además de entender el proceso fisiológico, psicológico, la magnitud, el nivel y otras características del estrés, cabe notar que el estrés puede ser visto como algo negativo o positivo y dentro de este tema se puntualiza la importancia de la evaluación cognitiva de la persona, es decir, que el alumno es quien determina cognitivamente lo que es estrés y lo que puede ser positivo o negativo para él.

Ante tal resolución aparece la idea de cómo interviene el estrés en el rendimiento académico, se señaló que su concepto es la calificación obtenida de los exámenes, trabajos, tareas, etc., que evalúa el docente de un ciclo escolar y es notable destacar que para el sistema educativo es trascendental obtener la mejor calificación. El móvil es lograr oportunidades de becas e ingresar a las mejores instituciones educativas, por lo que se ha convertido en un tema de estudio hacia lo que se precisa para el logro de la excelencia académica.

Sin embargo, dentro de esta investigación se percibió que al igual que el estrés el rendimiento académico se ve anexo a otros elementos que llegan a participar en la calificación del estudiante. Para el alumno cognitivamente puede perjudicarlo lo personal, las emociones, la familia, lo social, lo económico, lo intelectual y otros factores que no se tomaron en cuenta en este estudio, pero es esencial precisar que no es absoluta la calificación en el nivel intelectual de un alumno.

Hay alumnos que a primera vista se podría opinar que superan todos estos obstáculos con gran facilidad y sin estar conscientes son estratégicos. En algún momento de esta investigación, se señaló que las estrategias son herramientas cognitivas vitales para el ser humano. Estas son representaciones cognoscitivas de secuencias de acciones complejas ligadas a la noción de un plan, por lo se aplican sin tener noción de ello.

Se puntualizó la existencia de dos tipos de estrategias: las estrategias de afrontamiento del estrés y las estrategias de aprendizaje. Las estrategias del afrontamiento del estrés son aplicadas para vida diaria en donde los esfuerzos de conducta externa o interna hacen frente a las demandas o conflictos. Las estrategias de aprendizaje son el conjunto de procesos mentales empleados para facilitar la adquisición de conocimientos. También, se llegó a la conclusión de que las estrategias del estrés y las estrategias de aprendizaje tienen en común la autorregulación, lo cual auxilia en caso de presentar estrés a autorregular las emociones y los procesos cognitivos en la búsqueda de la mejor opción alcanzable para solucionar un problema de la vida cotidiana, y la capacidad de autorregular el propio aprendizaje al planificar las estrategias que se han de utilizar para mejorar el rendimiento académico.

Ante tal secuencia de axiomas se dedujo que podría haber una relación entre las variables: estrategias del estrés y rendimiento académico. Por ello se elaboró un

análisis de estrategias utilizando un test que alude ocho estrategias que se tipificaron en estrategias positivas y en estrategias negativas y se categorizaron las calificaciones de los alumnos en muy bien, bien y regular. Se examinó estas dos variables con una prueba estadística cuyo resultado fue que las estrategias y el rendimiento académico están relacionadas por lo que contribuye al enfrentamiento eficaz del estrés. Pero, se recomienda hacer más aplicaciones y observaciones del test a una muestra grande que permita un análisis con datos desconocidos y por lo tanto adquirir nuevos conocimientos que ayuden entender el fenómeno de las estrategias.

La investigación realizada es importante dentro del campo educativo porque es necesario que el alumno aprenda a asimilar que hay diversas formas de resolver un problema ya sea cotidiano o académico y para ello se requiere que el docente le enseñe ser estratégico, que sea capaz de ejecutar las estrategias a pesar de los cambios repentinos que pueda sufrir los planes proyectados. Ser estratégico requiere formar diversos planes que pueden resolver el problema, para construir los planes se necesita de la evaluación cognitiva que servirá como guía para determinar las posibles ventajas y desventajas de tomar diferentes decisiones. Esta sucesión servirá para autorregular las emociones o el aprendizaje.

Se recomienda al docente reforzar las estrategias de autorregulación y metacognición con actividades y funciones cognoscitivas, el cual el alumno logre administrar sus propios mecanismos intelectuales consiguiendo conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual. Para posteriores investigaciones se sugiere realizar estudios sobre la aplicación de más de ocho estrategias y el efecto que se obtiene en el rendimiento académico. También, ampliar posibles acciones que auxilien al aumento del nivel cognitivo y el progreso de capacidades en el alumno.

Bibliografía

- Amaya, G. J. (2002). *Estrategias de aprendizaje para universitarios: un enfoque constructivista*. México: Trillas.
- Amigo, V. I. (2000). *El precio biológico de la civilización*. Madrid: Celeste.
- Arranz, F. E. (2005). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Educación.
- Arredondo, M. C. (2006). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. México: Trillas.
- Ballester, L., & et.al. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- Barraza, M. A. (2006). *Revistas UNAM*. Recuperado el 13 de Mayo de 2014, de Revista Electrónica de Psicología Iztacala:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19028/18052>
- Barrero, F. A. (2000). *Estrés y Ansiedad: superación interactiva*. Madrid: Libro-Hobby-Club.
- Bases de la estadística*. (s.f.). Recuperado el 1 de Diciembre de 2016, de Estadística para los clínicos III:
http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwjS8PnNktTRAhVr34MKHTYxD8UQFggwMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.ugr.es%2F~rruizb%2Fcognosfera%2Fsala_de_estudio%2Festadistica%2Fesquematest.doc&usg=AFQjCNHE4-WZ0Sn2B-CXbIKFGDd8aPzj7w
- Beltrán, J. (1998). *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. España: Síntesis.
- Beltrán, L. J., & et.al. (1997). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Berrío, G. N., & Mazo, Z. R. (2011). *Pepsic*. Recuperado el 11 de Febrero de 2014, de Revista de Psicología Universidad de Antioquia:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000200006
- Borda, Á. E., & Pinzón, d. B. (1997). *Rendimiento académico: técnicas para estudiar mejor*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

- Calero, P. M. (2009). *Técnicas de estudio*. México: Alfaomega.
- Cano, V. A. (2014). *Crítica*. Recuperado el 1 de Agosto de 2014, de Atrapados por el estrés: <http://www.revista-critica.com/archivo/29?view=revista>
- Cázares, A. L. (2011). *Estrategias educativas para fomentar competencias: crearlas, organizarlas, diseñarlas y evaluarlas (CODE)*. México: Trillas.
- Chabot, D., & Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional: sentir para aprender: integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México: Alfaomega.
- Cremades, R. (2004). *Aprender a estudiar: claves para mejorar la eficacia en el estudio*. Málaga: Arguval.
- Cruz, M., & Vargas, F. (2001). *Estrés: entenderlo es manejarlo*. México: Alfaomega.
- Erazo, O. A. (2012). *Dialnet*. Recuperado el 28 de Septiembre de 2015, de Revista Vanguardia Psicológica:
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4815141.pdf>
- Fernández, R. C. (1994). *Aprender a estudiar: Cómo resolver las dificultades en el estudio*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E., & Martín, D. M. (2014). *Crítica*. Recuperado el 1 de Agosto de 2014, de Atrapados por el estrés: <http://www.revista-critica.com/archivo/29?view=revista>
- Fontana, D. (1992). *Control del estrés*. México: El Manual Moderno.
- García, R. J. (1994). *Bases pedagógicas de la evaluación: (guía práctica para educadores)*. Madrid: Síntesis.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. México: Ediciones B.
- González. (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: CCS.
- González, C. L. (2001). *Estrés y deporte de alto rendimiento*. Tlaquepaque, Jal.: ITESO.
- González, L. D. (2009). *Estrategias referidas al aprendizaje la instrucción y la evaluación*. México: Pearson.

- González, M. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, P. R. (2005). *Estrés: causas y manejo del problema*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Guitart, A. R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar: reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez, M. R., & Ángeles, J. Y. (2012). *Estrés organizacional*. México: Trillas.
- Guzmán, G. C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo: la situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México: UNAM. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Hernández, S. R. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Jensen, A. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural*. México: Pearson Educación.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- López, R. D. (2000). *Estrés: epidemia del siglo XXI: cómo entenderlo, entenderse y vencerlo*. Buenos Aires: Lumen.
- Marín, S. M., Grau, G. R., & Yubero, J. S. (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.
- Martimortugués, G. C. (2002). *Ruido y estrés ambiental*. Málaga: Aljibe.
- Morenza, P. L. (2004). *Nuevas formas de enseñar y aprender: guía para profesores*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia: Editorial e Imprenta Universitaria.
- Moscoso, M. S. (2009). *Redalyc.org*. Recuperado el 12 de Abril de 2014, de Sistema de Información Científica Redalyc:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68611924008>
- Mozaz, G. M. (2014). *Crítica*. Recuperado el 1 de Agosto de 2014, de Atrapados por el estrés: <http://www.revista-critica.com/archivo/29?view=revista>
- Napione, B. M. (2008). *¿Cuándo se "quema" el profesorado de secundaria?* Madrid: Díaz de santos.

- Nieto, G. J. (2006). *Cómo evitar o superar el estrés docente*. Madrid: CCS.
- Oliverio, L. L. (2010). *Cómo evitar la tensión en el ambiente laboral: trabajo y estrés*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Ortony, A., Clore, G., & Collins, A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid: Siglo XXI .
- Panju, M. (2011). *7 Estrategias exitosas para desarrollar la inteligencia emocional*. Buenos Aires: Bonum.
- Parra, V. M., & García-Sellers, M. J. (2005). *Comunicación entre la escuela y la familia: fortaleciendo las bases para el éxito escolar*. México: Paidós.
- Peiró, J. (1999). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Pirámide.
- Pérez, R. S. (2014). *Crítica*. Recuperado el 1 de Agosto de 2014, de <http://www.revista-critica.com/archivo/29?view=revista>
- Pérez, S. A. (1997). *Rua*. Recuperado el 25 de Octubre de 2016, de Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/.../1/Pérez%20Sánchez,%20Antonio%20Miguel.pdf>
- Pérez-Sandi, P. (2001). *Cómo aprobar sin estudiar: tips para aprender mejor*. México: Patria.
- Quiñones, R. M. (2007). *Resiliencia: resignificación creativa de la adversidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall.
- Rodríguez, d. D. (2007). *Las 3 inteligencias: intelectual, emocional moral: una guía para el desarrollo integral de nuestros hijos*. México: Trillas.
- Sánchez, A. M. (2010). *Estrés y salud; aportaciones desde la psicología social*. México: UAM-Iztapalapa: Miguel Angel Purrúa.
- Sánchez, B. R. (2012). *Las autoestimas múltiples: dimensiones de la autovaloración*. México: Trillas.
- Sandín, B. (2003). *Redalyc.org*. Recuperado el 20 de Junio de 2014, de Sistema de Información Científica Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/337/33730109.pdf>

- Sanz, D. M. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Saz, M. A. (2004). *¿Quiere alguien explicarme qué es inteligencia emocional?* . Madrid: Libro-Hobby-Club.
- Sep. (1978). Recuperado el 25 de Abril de 2016, de Secretaría de Educación Pública: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Del_1_al_100?page=2
- Sureda, G. I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto: programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de secundaria*. Madrid: CCS.
- Trianes, T. M. (1998). *Psicología de la educación y del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Uría, M. E. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Valle, A. (2007). *El estudiante eficaz: aprendizaje y enseñanza de habilidades de estudio*. Madrid: CCS.
- Vallés, A. A. (199-). *Autoconcepto y autoestima*. Barcelona: Práxis.
- Waisburd, J. G. (2013). *Desarrollo de mentes y actitudes creativas*. México: Trillas.
- Zaccagnini, S. J. (2004). *Qué es la inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Anexos

Test modos de afrontamiento

Brevemente se puede decir que afrontamiento es un proceso de operaciones mentales que pone en marcha el individuo para hacer frente a situaciones estresantes.

En este momento se encuentra al término del semestre el cual tiene que presentar trabajos finales para evaluación, esto es causa de estrés claro está a diferente nivel al de sus compañeras(os). Ahora lea por favor cada uno de los ítems que se indican a continuación y rodee con un círculo la categoría que exprese en qué medida actúa ante esta situación.

	<i>En absoluto</i>	<i>En alguna medida</i>	<i>Bastante</i>	<i>En gran medida</i>
1. Intenté analizar el problema para comprenderlo mejor.	0	1	2	3
2. Me he concentrado exclusivamente en analizar el problema para comprenderlo mejor.	0	1	2	3
3. Me volqué en el trabajo o en otra actividad para olvidarme de todo lo demás.	0	1	2	3
4. Creí que el tiempo cambiaría las cosas y que todo lo que tenía que hacer era esperar.	0	1	2	3
5. Me comprometí o me propuse sacar algo positivo de la situación.	0	1	2	3
6. Hice algo en lo que no creía, pero al menos no me quedé sin hacer nada.	0	1	2	3
8. Intenté encontrar al responsable para hacerle cambiar de opinión.	0	1	2	3
9. Hablé con alguien para averiguar más sobre la situación.	0	1	2	3
10. Me criticqué o me sermoneé a mí mismo.	0	1	2	3
11. No intenté quemar mis naves sino que dejé alguna posibilidad abierta.	0	1	2	3
12. Confié en que ocurriera un milagro.	0	1	2	3
13. Seguí adelante con mi destino (simplemente, algunas veces tengo mala suerte).	0	1	2	3
14. Seguí adelante como si no hubiera pasado nada.	0	1	2	3
15. Intenté guardar para mí mis sentimientos.	0	1	2	3
16. Busqué algún resquicio de esperanza, por así decirlo; intenté mirar las cosas por su lado bueno.	0	1	2	3
17. Dormí más de lo habitual en mí.	0	1	2	3
18. Manifesté mi enojo a la(s) persona(s) responsable(s) del problema.	0	1	2	3
19. Acepté la simpatía y comprensión de alguna persona.	0	1	2	3
20. Me dije a mí mismo cosa que me hicieron sentirme mejor.	0	1	2	3
21. Me sentí inspirado para hacer algo creativo.	0	1	2	3
22. Intenté olvidarme de todo.	0	1	2	3
23. Busqué la ayuda de un profesional.	0	1	2	3
24. Cambié maduré como persona.	0	1	2	3
25. Esperé a ver lo que pasaba antes de hacer nada.	0	1	2	3
26. Me disculpé o hice algo para compensar.	0	1	2	3
27. Desarrollé un plan de acción y lo seguí.	0	1	2	3
28. Acepté la segunda posibilidad mejor después de la que yo quería.	0	1	2	3
28. De algún modo expresé mis sentimientos.	0	1	2	3
29. Me di cuenta de que yo fui la causa del problema.	0	1	2	3
30. Salí de la experiencia mejor de lo que entré.	0	1	2	3
31. Hablé con alguien que podía hacer algo concreto por mi problema.	0	1	2	3
32. Me alejé del problema por un tiempo; intenté descansar o tomarme unas vacaciones.	0	1	2	3
33. Intenté sentirme mejor comiendo, bebiendo, fumando, tomando drogas o medicamentos, etc.	0	1	2	3
34. Tomé una decisión importante o hice muy arriesgado.	0	1	2	3
35. Intenté no actuar demasiado deprisa o dejarme llevar por mi primer impulso.	0	1	2	3
36. Tuve fe en algo nuevo.	0	1	2	3
37. Mantuve mi orgullo y puse al mal tiempo buena cara.	0	1	2	3

	<i>En absoluto</i>	<i>En alguna medida</i>	<i>Bastante</i>	<i>En gran medida</i>
38. Redescubrí lo que es importante en la vida.	0	1	2	3
39. Cambié algo para que las cosas fueran bien.	0	1	2	3
40. Evité estar con la gente en general.	0	1	2	3
41. No permití que me venciera; rehusé pensar en el problema mucho tiempo.	0	1	2	3
42. Pregunté a un pariente o amigo y respete su consejo.	0	1	2	3
43. Oculté a los demás lo mal que me iban las cosas.	0	1	2	3
44. No tomé en serio la situación; me negué a considerarla en serio.	0	1	2	3
45. Le conté a alguien como me sentía.	0	1	2	3
46. Me mantuve firme y peleé por lo que quería.	0	1	2	3
47. Me desquité con los demás.	0	1	2	3
48. Recurrí a experiencias pasadas; ya me había encontrado antes en una situación similar.	0	1	2	3
49. Sabía lo que había que hacer, así que redoble mis esfuerzos para conseguir que las cosas marcharan bien.	0	1	2	3
50. Me negué a creer lo que había ocurrido.	0	1	2	3
51. Me prometí a mí mismo que las cosas serían distintas la próxima vez.	0	1	2	3
52. Propuse un par de soluciones distintas al problema.	0	1	2	3
53. Lo acepté ya que no podía hacer nada al respecto.	0	1	2	3
54. Intenté que mis sentimientos no interfirieran demasiado con otras cosas.	0	1	2	3
55. Deseé poder cambiar lo que estaba ocurriendo o la forma cómo me sentía.	0	1	2	3
56. Cambié algo de mí.	0	1	2	3
57. Soñé o me imaginé otro tiempo y otro lugar mejor que el presente.	0	1	2	3
58. Deseé que la situación se desvaneciera o terminara de algún modo.	0	1	2	3
59. Fantaseé e imaginé el modo en que podrían cambiar las cosas.	0	1	2	3
60. Recé.	0	1	2	3
61. Me preparé para lo peor.	0	1	2	3
62. Repasé mentalmente lo que haría o diría.	0	1	2	3
63. Pensé como dominaría la situación alguna persona a quien admiro y la tomé como modelo.	0	1	2	3
64. Intenté ver las cosas desde el punto de vista de la otra persona.	0	1	2	3
65. Me recordé a mí mismo cuánto peor podrían ser las cosas.	0	1	2	3
66. Practiqué un deporte u otro ejercicio.	0	1	2	3
67. Intenté algo distinto de todo lo anterior. (Por favor, descríbalos.)	0	1	2	3
¿Cuál es su promedio académico?				

Tabla I

Tipo de test estadístico para hacer inferencias (comparaciones entre muestras)

DISTRIBUCION	VARIABLE INDEPENDIENTE (PREDICTORA)	VARIABLE DEPENDIENTE (RESULTADO)	RELACIÓN ENTRE LAS MUESTRAS	PRUEBA ESTADÍSTICA
Normal (Paramétricos)	Una sola muestra (se compara con valor teórico)	Cuantitativa		t-student para una muestra
	Dicotómica	Categoría	No relacionadas	No existe (usar Chi-cuadrado de Pearson)
			Relacionadas	No existe (usar no paramétricos)
	Policotómica	Cuantitativa	No relacionadas	t-student muestras independientes
		Cuantitativa	Relacionadas	t-student muestras relacionadas
No normal (No paramétricos)	Una sola muestra (se compara con valor teórico)			Binomial Chi-cuadrado de Pearson Chi-cuadrado de Mantel-Haenzsel Prueba de Kolmogorow-Smirnov Prueba de las Rachas
	Dicotómica	Categoría	Relacionadas	Test exacto de McNemar Prueba de los Signos
			No relacionadas	Chi-cuadrado de Pearson Test exacto de Fisher Test de Wilcoxon Prueba de los signos
	Policotómica	Cuantitativa	Relacionadas	Mann-Whitney Mediana
		Cuantitativa	No relacionadas	Z Kolmogorov-Smirnov Rachas de Wald-Wolfowitz Valores extremos de Moses
COVARIACION (medidas de dos variables en los mismos sujetos o unidades de análisis del estudio)				
Paramétrico	Cuantitativa	Cuantitativa		Correlación de Pearson
No paramétrico	Cuantitativa	Cuantitativa		Correlación de Spearman

Fuente:(Bases de la estadística, s.f.: 4)