



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y
ESTRÉS ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE
PRIMER CICLO DE LA FACULTAD
DE PSICOLOGIA DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGÍA
EDUCACIONAL CON MENCIÓN EN
PSICOLOGÍA ESCOLAR Y PROBLEMAS
DE APRENDIZAJE**

ROCÍO DEL PILAR CERNA ANAYA

LIMA – PERÚ

2018

ASESOR DE TESIS

Dr. Julio Inga Aranda

*A todas aquellas personas que persisten
en sus metas y que aman esta maravillosa
profesión.*

AGRADECIMIENTOS

-A Dios por guiarme y brindarme la fortaleza necesaria para lograr mis propósitos.

-A mis padres por su amor, por sus consejos y por confiar en cada meta que me propongo.

-A mi esposo por su apoyo incondicional y su comprensión infinita.

-A mi hijo por ser mi mayor motivo de esfuerzo y perseverancia.

-A mis hermanas por su amistad y afecto permanente.

-Al Doctor Julio Inga Aranda por su asesoría y por brindarme valiosos aportes en la elaboración de esta tesis.

-Al profesor Giancarlo Ojeda Mercado por su orientación y disposición brindada.

-A todas las personas que de una u otra manera me animaron a culminar una aspiración profesional y meta personal.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	3
1.1. Identificación del problema.....	3
1.2. Justificación del estudio	6
1.3. Objetivos de la investigación	7
1.3.1. Objetivo general	7
1.3.2. Objetivos específicos	7
1.4. Marco teórico	8
1.4.1. Bases teóricas	8
1.4.1.1. Aprendizaje	8
1.4.1.2. Definiciones de estrategias de aprendizaje	15
1.4.1.3. Clasificación de estrategias de aprendizaje.....	16
1.4.1.4. Definición de estrés.....	25
1.4.1.5. Principales teorías sobre estrés	29
1.4.1.6. Clasificación del estrés.....	37
1.4.1.7. El estrés laboral	37
1.4.2. Investigaciones nacionales e internacionales	39
1.4.2.1. Nacionales	39
1.4.2.2. Internacionales	42
1.5. Hipótesis.....	45

1.5.1. Hipótesis General	45
1.5.2. Hipótesis Específicas	45
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	48
2.1. Nivel y tipo de investigación.....	48
2.2. Diseño de la investigación	48
2.3. Población y muestra	48
2.3.1. Población.....	48
2.3.2. Muestra.....	48
2.4. Operacionalización de variables	51
2.4.1. Estrategias de aprendizaje	51
Definición conceptual	51
2.4.2. Estrés académico.....	52
2.5. Procedimientos y Técnicas.....	53
2.5.1. Procedimientos	53
2.6. Instrumentos.....	54
2.6.1. Escala de estrategias de aprendizaje.	54
2.6.2. Inventario SISCO del estrés académico.....	56
2. Consideraciones éticas	57
3. Plan de análisis	58
CAPITULO III: RESULTADOS	59
3.1. Análisis descriptivo.....	59
3.1.1. Descripción de las estrategias de aprendizaje.	59
3.1.2. Descripción de los niveles de estrés académico.....	60
3.2. Prueba de hipótesis.....	63

3.2.1. Hipótesis general.....	63
3.2.2. Hipótesis específicas.....	65
CAPITULO IV: DISCUSIÓN.....	68
CAPITULO V: CONCLUSIONES	77
RECOMENDACIONES.....	79
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
ANEXOS	

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelos de estrés	33
Tabla 2. Distribución de la muestra según el sexo y el turno.	50
Tabla 3. Dimensiones e indicadores de la variable estrategias de aprendizaje ..	51
Tabla 4. Dimensiones e indicadores de la variable estrés académico	52
Tabla 5. Estrategias de aprendizaje.	54
Tabla 6. Niveles obtenidos en las dimensiones de estrategias de aprendizaje. ..	60
Tabla 7. Niveles obtenidos en el estrés académico.....	61
Tabla 8. Niveles obtenidos en el estrés académico.....	62
Tabla 9. Distribución de los totales de las variables de estudio.	63
Tabla 10. Correlación de Spearman entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico.	64
Tabla 11. Correlación de Spearman entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y las dimensiones del estrés académico.	67

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estresores Académicos.....	35
Figura 2. Indicadores de estrés académico.....	35
Figura 3. Representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico.....	36

RESUMEN

Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima

El presente estudio tuvo como propósito establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima. La investigación es de nivel básico de tipo descriptivo y el diseño es correlacional. La población de estudio estuvo conformada por 110 estudiantes y la muestra quedó establecida en 88 estudiantes. Los instrumentos aplicados fueron la escala de estrategias de aprendizaje ACRA (Román y Gallego, 1994) y el inventario de estrés académico SISCO (Barraza, 2007). Los resultados obtenidos dan a conocer la confirmación de la hipótesis planteada existiendo evidencia suficiente para concluir que existe correlación significativa entre las variables estrategias de aprendizaje y estrés académico en los estudiantes objetos de estudio (**p = .00). Según la prueba de correlación de Spearman, se concluye que existe correlación inversa y significativa entre las variables. Para esta investigación se realizó un piloto de ambas pruebas, donde se analizó las correlaciones ítem-test para encontrar la homogeneidad de los valores de los ítems, también el análisis factorial concluyendo en la validez de los instrumentos y finalmente, se utilizó el Alpha de Cronbach obteniendo un índice de .97 para la primera prueba y un índice de .87, para la segunda prueba, valores adecuados para el desarrollo del presente trabajo.

Palabras claves: Estrategias de aprendizaje/ estrés académico / estudiantes de psicología.

ABSTRACT

Learning strategies and academic stress among the first cycle students of psychology from a private university in Lima

This research aimed to establish the relationship between learning strategies and academic stress in university students of the first cycle of the faculty of psychology from a private university in Lima. The present investigation is of basic level of descriptive type and the design is correlational. The population consisted of 110 students and the sample was 88 students. The instruments applied were the ACRA test (Román and Gallego, 1994) and the Academic Stress Inventory (Barraza, 2007). The results obtained confirmed the hypothesis raised in the existence of a significant relationship between the variables. There is enough evidence to conclude that exists a significant correlation between the learning strategies and academic stress variables in the students studied (**p = 0.00). According to the Spearman Correlation Test, we determine that there is an inverse and significant correlation between the variables. For this investigation, a pilot was performed for both tests to obtain the item-test correlations through the factorial analysis, concluding on the validity of the instruments, as well as the Cronbach Alpha obtaining an index of .97 for the first test and one index of .87, for the second test.

Key words: Learning strategies/Academic stress/Psychology students

INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación se expone pretende profundizar y contribuir con aspectos relevantes para el estudiante universitario, como son las estrategias de aprendizaje y el estrés académico. Aspectos que se deben considerar si se pretende realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje con calidad.

El objetivo principal fue estudiar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico, debido a que, a partir de la experiencia personal, así como de lo indagado se consideran como aspectos relevantes para el éxito o fracaso académico.

Las estrategias de aprendizaje permiten planificar de forma consciente los pasos o acciones que se deben seguir para lograr aprender y para ello se deben considerar tácticas que son importantes conocer en cada una de las secuencias del procesamiento de la información, en este sentido los recursos con los que el estudiante cuenta facilitarían su proceso de aprendizaje.

Las principales estrategias cognitivas son las de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información, esto fue estudiado por Román y Gallego basándose en el modelo del procesamiento de la información de Atkinson y Shiffrin 1968.

Para cada estrategia el estudiante aplicará distintas tácticas, las cuales son importantes no solo identificar sino también ponerlas en práctica, debido a que, a través del conocimiento y entrenamiento de ellas, podrá optimizar su desempeño académico.

Muchas veces los estudiantes sienten que sus recursos no son suficientes y que, a pesar del esfuerzo desplegado, no logran sus objetivos. Todo esto los lleva a situaciones de ansiedad que podrían desencadenar en estrés académico, al sentirse amenazados ante el peligro de desaprobación uno o más cursos, definitivamente si esta situación no es controlada podría terminar en la somatización de enfermedades que pondrían en riesgo el ciclo académico. También el organismo tiende a la huida al escape cuando se siente amenazado tal como lo indican investigadores representativos del tema lo que podría desencadenar en la deserción del estudiante.

Los estímulos estresores que se presentan van a depender también de cómo los percibimos es decir de la forma como vemos la situación y esto puede variar de persona a persona en algunos casos puede provocar un desequilibrio o alteración en el organismo frente a lo cual es importante la forma como afrontamos dicho estrés es decir los recursos con los que podemos hacer frente a diversas situaciones en contextos académicos que hoy en día cada vez son más competitivos.

A partir del presente estudio se busca favorecer la elaboración de programas que apunten al entrenamiento de las estrategias de aprendizaje, así como a promover recursos para disminuir los niveles de estrés académico, que permitan conducir a un adecuado proceso de aprendizaje.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación del problema.

Las variables cognitivas y emocionales juegan un papel fundamental cuando se trata del proceso de aprendizaje del estudiante, la enseñanza debe otorgar mayor énfasis en cómo aprende el estudiante y qué factores emocionales ocurren en dicho momento, así como, estos mismos pueden ayudar o en otros casos interferir dicho proceso. Por tanto, constituyen temas en los que aún es importante seguir profundizando y realizando investigaciones.

Este estudio propone relacionar las estrategias de aprendizaje y el estrés académico como variables importantes que están en la posibilidad de ampliar la explicación clásica del aprendizaje, en particular en el contexto de la educación universitaria de estudiantes de psicología de primer ciclo.

Muchas veces se da por supuesto que el estudiante ya cuenta con el repertorio de competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente dentro de la carrera, sin embargo, el estudiante universitario como es en este caso de primer ciclo de estudios tiene la necesidad de desarrollar habilidades académicas que le permitan favorecer su aprendizaje para que logre los objetivos académicos propuestos, que le permitan hacer frente a las nuevas demandas de la vida universitaria.

La cantidad de actividades que tienen que realizar los estudiantes en las diferentes asignaturas y las demandas que tienen considerando la cantidad y

complejidad de la tarea, a diferencia del sistema escolar del que proceden, producen sobrecarga llevándolos en muchos casos, a tener dificultades para afrontar situaciones de estrés que los pueda llevar a abandonar sus estudios.

Asimismo, es importante considerar las características de los estudiantes del presente estudio ya que se debe contemplar dos panoramas distintos de acuerdo al turno, observándose que los estudiantes del turno mañana son en su mayoría los más jóvenes, recién egresados de la vida escolar, que tienen como responsabilidad y rol fundamental estudiar, cuyo nivel de madurez por lo general los distingue de los estudiantes del turno noche donde se observa que en la mayoría de casos trabajan para costear sus estudios, muchos de ellos son padres o madres de familia y en otros casos ayudan con sus ingresos en la economía familiar, sin embargo no cabe duda que en ambas situaciones podrían sentir la presión y exigencia en el ámbito académico.

Por tanto, es necesario que los estudiantes identifiquen que estrategias de aprendizaje emplean con mayor frecuencia y cómo éstas les pueden ayudar a optimizar el proceso de aprendizaje para lograr los resultados académicos que ellos esperan, incorporando estrategias efectivas, evitando de esta forma posibles manifestaciones de estrés académico.

En el presente estudio destacan los procesos cognitivos de adquisición, codificación, recuperación y sumado a ello el uso de estrategias de apoyo de tipo metacognitivas o socioafectivas que incrementen su eficacia en relación con lo

que se aprenderá (Román y Gallego, 1994). Estos brindan condiciones necesarias para el óptimo aprendizaje.

Sin embargo, si nos enfocamos en estudiantes que acaban de ingresar a la universidad, se puede observar que no siempre existe un adecuado nivel de autonomía y autorregulación en el aprendizaje, como se espera encontrar ya que proceden de diferentes instituciones educativas, con diferentes planes curriculares, diversas o escasas estrategias metodológicas, con mayor o menor exigencia escolar, unido al desconocimiento o falta de destreza en el uso de estrategias de aprendizaje efectivas.

Entonces es importante que los estudiantes identifiquen y empleen estrategias de aprendizaje adecuadas al material a aprender y para ello primero es necesario el planeamiento de las actividades que se deben realizar para un aprendizaje significativo ,ya que se observa que muchos estudiantes sobre todo en sus primeros años de estudio desconocen formas efectivas de estudiar y es ahí donde se debe poner atención ya que los estudiantes pueden poner todo su esfuerzo ,pero muchas veces no es suficiente ,por tanto en los primeros años es donde las universidades deben atender estas necesidades y demandas para evitar que los estudiantes vean debilitados sus esfuerzos y lleguen a situaciones de ansiedad ,angustia, estrés académico y por consiguiente lleguen a situaciones de ausentismo y deserción.

Por lo expuesto se formula la siguiente pregunta:

Formulación del problema

- ¿Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima?

1.2. Justificación del estudio

En la revisión de las investigaciones realizadas, se observa que los estudios sobre estrategias de aprendizaje están relacionados a variables de rendimiento académico, comprensión lectora, estilos de aprendizaje entre otros y se han encontrado escasos estudios en relación a ambas variables, lo que contribuirá para profundizar en dichos temas, relevantes en el contexto universitario.

Por tanto esta investigación pretende identificar las estrategias de aprendizaje y relacionarlas con el estrés académico que se puede manifestar en los estudiantes, a partir de poseer o carecer dichas estrategias, lo que permitirá incorporarlas adicionalmente al sistema de enseñanza y al desarrollo formativo de los estudiantes, asimismo, la identificación de los niveles de estrés permitirá realizar programas, que apunten a disminuir estos niveles evitando que sea un factor que desencadene en situaciones perjudiciales no solo emocionales sino también físicos y por consiguiente con el ausentismo o deserción, al sentir que no cuentan con los recursos para hacer frente a las tensiones y exigencias de su entorno.

Además, permitirá generar a partir de los resultados, la intervención de programas que permitan favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje, contribuyendo de este modo a que el proceso de formación de los estudiantes parta

de un aspecto considerablemente importante ya que si queremos lograr alumnos con buenos resultados debemos partir del hecho de que ellos tengan el conocimiento necesario para aprender a aprender. Por tanto, generará una retroalimentación para los estudiantes en relación con las estrategias y técnicas que emplean para de este modo potenciar su aprendizaje y también para hacer frente a situaciones que les permita afrontar el estrés académico.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Identificar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar la relación entre la dimensión estrategias de adquisición de información y las dimensiones del estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.
- Identificar la relación entre la dimensión estrategias de codificación de información y las dimensiones del estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.
- Identificar la relación entre la dimensión estrategias de recuperación de información y las dimensiones del estrés

académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.

- Identificar la relación entre la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información y las dimensiones del estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.
- Determinar los niveles de las estrategias de aprendizaje y estrés académico en los estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.

1.4. Marco teórico

1.4.1. Bases teóricas

1.4.1.1. Aprendizaje

a. Definiciones

Shuell (citado en Schunk, 2012) refiere que en relación al tema no existen coincidencias en cuanto a la naturaleza precisa del aprendizaje, sin embargo, se contempla la relevancia de la siguiente definición de aprendizaje debido a que aporta las ideas de destacados estudiosos en el tema.

“El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”.

Al respecto considera los siguientes criterios del aprendizaje:

- El aprendizaje implica un cambio.
- El aprendizaje perdura a lo largo del tiempo.
- El aprendizaje ocurre por medio de la experiencia.
- El aprendizaje implica un cambio en la conducta o en capacidad de conducirse: Es decir el aprendizaje se observa a través de los resultados, cuando el estudiante responde un examen oral, una prueba escrita o presenta un producto, por ello se dice que es inferencial ya que en el momento que se enseña un determinado tema no lo podemos comprobar, pero si mediante los resultados o respuestas del estudiante que se demuestran en los conocimientos y conductas que da a conocer.
- Un segundo criterio consiste en que el aprendizaje perdura a lo largo del tiempo: Cuando un aprendizaje es de corta duración como ocurre en muchos casos en que el estudiante estudia de manera memorística y no se logra consolidar el aprendizaje, será muy difícil que pueda pasar la información a la memoria a largo plazo, por lo que muchos investigadores coinciden en decir que los cambios de corta duración no se podrían calificar como aprendizaje, pero también es importante entender que existe la probabilidad de que se produzca el olvido.
- Un tercer criterio es que el aprendizaje ocurre por medio de la experiencia: (practicar u observar son ejemplos), es decir la relación con el entorno es muy importante ya que podría favorecer un determinado aprendizaje como el lenguaje o el aprender a caminar, sin embargo si dicho entorno no favorece el entrenamiento, debido a que no se puedan dar las condiciones

necesarias no se logrará el aprendizaje, a pesar de que existan las condiciones y las personas estén genética o madurativamente predispuestas a actuar de cierta manera.

Según lo expuesto por el autor podemos señalar que las personas desde que nacemos aprendemos diversas cosas de distintas formas, las cuales se observan a través de cambios en nuestras conductas, aprendizajes que perduran en el tiempo cuando atrajeron nuestra atención, nos motivaron e interesaron y aprendizajes por influencia del entorno aprendidos a través de la experiencia.

b. Principales teorías del aprendizaje

Existen diversas teorías del aprendizaje; sin embargo, se indicarán las pertinentes para el presente estudio.

- **Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1976)**

Ausubel y Moreira (citado en Rodríguez, 2008) señalan que “el aprendizaje debe darse de forma no memorística es decir no literal para designarse como significativo y darse el proceso mediante el cual se produzca una relación de un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende”.

Al respecto, Pozo (citado en Montealegre, 2016) afirma que la experiencia cognitiva no se restringe a la influencia directa de los conocimientos ya aprendidos sobre el nuevo aprendizaje, sino que puede también abarcar modificaciones significativas en la estructura cognitiva preexistente. Existe un proceso de

interacción, a través del cual los conceptos más relevantes e inclusivos interactúan con la nueva información funcionando como ancla, o sea, al asimilar el nuevo material y, al mismo tiempo, al modificarse en función de ese anclaje. Así, el aprendizaje significativo tiene lugar cuando nuevos conceptos, ideas, proposiciones interactúan con otros conocimientos relevantes e inclusivos, claros y disponibles en la estructura cognitiva, siendo por ellos asimilados, contribuyendo para su diferenciación, elaboración y estabilidad.

Rodríguez (2008) señala que para que se logre realmente un aprendizaje significativo se requiere de las siguientes condiciones:

- Predisposición para aprender de manera significativa, es decir debe existir un componente emocional y afectivo para aprender de manera sustantiva y relacionar los aprendizajes con estas características y no de tipo arbitrarias (al pie de la letra).
- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:
 - Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva, por ningún motivo deberá ser un material dado al azar ya que se deben crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje perdure y no se olvide con facilidad.
 - Y por otro lado, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Estos últimos son de vital importancia que estén presentes en la estructura cognitiva como subsumidores claros estables y precisos, ya que de nada valdría el esfuerzo en los anteriores sin las ideas anclas.

Es relevante que los estudiantes pretendan un aprendizaje significativo en vez del memorístico ya que de esta forma el aprendizaje será más duradero, sólido y les permitirá ir construyendo ideas ancla para nuevos aprendizajes que de esta forma facilitarán la asimilación de nuevos contenidos en las diferentes materias de estudio. En este sentido la actitud y la motivación son condiciones trascendentales.

- **Modelo de procesamiento de la información para el aprendizaje Gagné (1985).**

Gagné (citado en Puente, 2005) asume que su modelo descansa en los postulados del procesamiento de la información.

Este autor señala que el organismo recibe la información proveniente del medio ambiente, codifica y transforma dicha información con el propósito de comprenderla, almacenarla y procesarla, mediante estrategias cognitivas; asimismo elabora y genera respuestas que se manifiestan en las conductas.

A continuación, se detalla lo que sucede internamente durante el proceso del aprendizaje.

El aprendiz recibe la información del ambiente a través de sus sentidos para ingresar al sistema nervioso a través de la memoria sensorial, dicha información permanece en el registro un tiempo muy breve (aproximadamente un segundo) y

posteriormente es transferida si la información captó nuestra atención a otro almacén denominado memoria a corto plazo (MCP), donde la información se mantiene por un tiempo breve (pocos segundos), pero mayor que la memoria sensorial, por lo que es necesario repetirla, de lo contrario se olvida rápidamente.

Es de relevancia entonces que la información procedente del ambiente y recogida a través de los sentidos por los estudiantes sea atendida por ellos, este es un paso vital y sirve de base para transferir la información al siguiente almacén (MCP), por consiguiente, no debe ser descuidada, todo lo contrario, es importante proveer de los recursos necesarios para captar dicha atención.

Arancibia, Herrera y Strasser (2008) señalan que una vez que la información ha sido almacenada deberá sufrir transformaciones para poder ser ingresada en la MLP, es decir deberá ser organizada mediante la codificación semántica (centrada en el significado del estímulo verbal). Distintas formas de lograr esto es conectando las palabras para formar frases o generando imágenes del significado de ellas. (p.112)

Según Tirado, Martínez, Covarrubias, López, Quesada Olmos, y Díaz Barriga (2010), otros dos elementos del modelo son los procesos de control y las expectativas. Las expectativas son elementos de motivación intrínseca y extrínseca que preparan aumentan o estimulan a la persona a codificar o decodificar la información de una mejor manera. El control ejecutivo determina cómo ha de ser

codificada la información cuando entra a la memoria de largo alcance y cómo debe recuperarse una información.

También señala, para la codificación en la memoria a corto plazo se pueden presentar varias alternativas en el proceso, con el estímulo adecuado la información debe ser repetida en una secuencia que facilite su paso a la MLP; otra sería que la información que llegue este estrechamente relacionada con una información ya existente; una tercera sería que la información venga altamente estimulada por eventos externos que haga que pase inmediatamente y una cuarta posibilidad es que la información no sea codificada y que por lo tanto desaparezca.

También se puede producir el olvido con el paso del tiempo o ser interferida con la nueva información que ingresa. Esto podría ocurrir con los estudiantes universitarios por lo que es importante el repaso.

Cuando la persona necesita recuperar la información, recurre a estrategias de búsqueda para poder acceder a la información que se encuentra en la MLP, para dar paso al generador de respuestas que la transforma en la conducta de aprendizaje.

Finalmente, se da el proceso de retroalimentación para permitir al estudiante determinar si el aprendizaje a ocurrido, para ello debe llevarse a cabo el refuerzo reconociendo que se ha dado la respuesta correcta o haciendo una revisión con otra persona o con un patrón o modelo. (p.35,36)

Los estudiantes universitarios reciben esta retroalimentación generalmente de los profesores de las diferentes asignaturas a través de los productos que realizan, exámenes, prácticas, intervenciones orales, entre otros.

1.4.1.2. Definiciones de estrategias de aprendizaje

Muñoz (citado en Candiotti, 2017) señala que las estrategias de aprendizaje son el conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo, plan, fin o meta. Es la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr aprender. Dichos procedimientos o actividades mentales muchas veces se ven limitados a situaciones de lectura y repetición memorística que sirven para lograr objetivos a corto plazo, pero no para lograr un aprendizaje significativo.

Diversos autores nos demuestran que dichas estrategias contienen técnicas o tácticas precisas para cada estrategia que forman parte del procesamiento de la información. Asimismo, varios autores como Monereo (2000), Díaz Barriga y Hernández (2002), indican que las estrategias de aprendizaje son procesos o procedimientos conscientes e intencionales. Al respecto se puede decir que el estudiante determina que estrategias y técnicas empleará para lograr el objetivo final de aprender.

Jiménez, Salmerón y Rodríguez, (citado en Reyes 2017) señalan que el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo (y no sólo mecánico o automático) de las mismas.

Por otro lado, Balluerka y Gorostiaga (2002), señalan que las estrategias cognitivas de aprendizaje son importantes para el estudiante porque le permite comprender y recordar la información más relevante, además existe la certeza de que esta habilidad va en aumento al avanzar el nivel de estudios; de la misma forma, aseveran que se relaciona con el empleo de estrategias de estudio efectivas. En tal sentido los estudiantes de primer ciclo deben conocer y entrenarse en estrategias que les permita hacer frente a las diversas situaciones de aprendizaje, de lo mencionado es importante resaltar que Donolo, Chiecher y Rinaudo (2004), confirmaron que los estudiantes universitarios de los primeros años, no presentaban adecuadas estrategias memorísticas y metacognitivas, así también eran incapaces de poseer recursos de autorregulación, lo que los lleva a presentar dificultades para poner en práctica lo que aprenden en nuevas situaciones. El desconocimiento y la falta de entrenamiento de las diversas estrategias los lleva muchas veces a presentar dificultades para almacenar a largo plazo una nueva información.

1.4.1.3. Clasificación de estrategias de aprendizaje

Existen diversas clasificaciones, sin embargo, se indicarán por su relevancia las siguientes:

- **Modelo de Weinstein y Mayer (1986)**

Weinstein y Mayer, describen ocho tipos de estrategias cognitivas para el aprendizaje y el pensamiento:

- Estrategias básicas de ensayo: Por ejemplo, la simple repetición.

- Estrategias complejas de ensayo: Iluminando todos los puntos importantes en un contexto.
- Estrategias de elaboración básicas: Formando imágenes mentales u otras asociaciones.
- Estrategias de elaboración complejas: Realizando analogías, parafrasear, resumir, relacionar.
- Estrategias básicas organizacionales: Agrupar, clasificar, ordenar.
- Complejas estrategias organizacionales: Identificando las principales ideas, desarrollando conceptos, tablas, resúmenes.
- Estrategias de comprensión y monitoreo: Realizando el auto cuestionamiento, estableciendo metas y verificando progresos hacia esas metas.
- Estrategias afectivas y motivacionales: Realizando ejercicios de relajación, pensamiento positivo.

Clasificación Según Beltrán (1993) describe los diferentes procesos involucrados en el aprendizaje y las estrategias relacionadas a dichos procesos.

Sensibilización: Para Beltrán este proceso corresponde al primer paso del aprendizaje y nos indica que lo conforman las emociones, las motivaciones y las actitudes (procesos de carácter afectivo –motivacional). También se les conoce como estrategias de apoyo. (Dansereau,1985)

Atención: La atención no solo consiste en atender discriminando los estímulos relevantes e ignorando otros dentro de una tarea, también permite

controlar los estímulos distractores y así tomar medidas de corrección. (Burón, 1993; Mayer, Suengas y Gonzáles, 1993).

Adquisición: Se destacan tres subprocesos: la comprensión, la retención y la transformación del material de aprendizaje, los cuales se ven facilitados a través de:

- Las estrategias de selección: (o “esencialización”, ver p. e. Hernández y García, 1991), facilitan el acercamiento del sujeto a la comprensión, propiciando separar lo relevante de lo irrelevante.
- La estrategia de organización: Según esta estrategia el aprendiz jerarquiza, relaciona la información para obtener un todo coherente y significativo. Los mapas conceptuales, semánticos, la V heurística entre otros, forman parte de las técnicas que se pueden emplear para favorecer esta estrategia.
- La estrategia de elaboración: Relaciona la nueva información con el conocimiento que ya existe en la estructura cognitiva, para hacerlo significativo para el estudiante. Los métodos mnemotécnicos que contribuyen con esta estrategia son: las siglas, frases, relatos, palabras claves, etc.
- La estrategia de repetición: Es la memorización mecánica a partir de la repetición del material que se desea aprender. (Pozo. 1989, 1990).

Personalización y control: Permiten asumir de forma personalizada, creativa y crítica el aprendizaje, analizando con precisión además de mantener el control de resistir la impulsividad.

Recuperación: Se busca en la memoria la información almacenada para volverla accesible en el momento en que así se requiera. Existen dos momentos importantes en este proceso: buscar la información que se necesita en la memoria y

tomar la decisión de si la información que se ha recuperado corresponde a la respuesta correcta.

Transfer: Se da cuando podemos aplicar en diversas situaciones lo aprendido, lo cual forma parte de una de las capacidades más fundamentales del aprendizaje.

Evaluación: Permite confirmar si el estudiante a aprendido y saber en qué medida alcanzó los objetivos planteados.

Estos procesos están muy relacionados entre sí, sin embargo, se separan a efectos de una elaboración mental (Beltrán, 1993).

Cada proceso contiene estrategias y técnicas que los estudiantes deben identificar y optimizar a través de su propia práctica, muchas veces se emplean sin tener una noción clara de ellas, como forma de afrontar las diversas situaciones de aprendizaje, luego estos procesos se van afianzando, ya que según la experiencia directa pocos son los estudiantes que revisan o se informan de ellos antes de poner en marcha el aprendizaje.

– **Clasificación según Román y Gallego**

Román y Gallego (1994) consideran que el cerebro funciona para procesar la información con tres procesos cognitivos básicos adquisición, codificación y recuperación; así como también por otra parte se requiere de otro proceso de naturaleza metacognitivo y afectivo social denominado de apoyo.

Estrategias de adquisición: Estas estrategias permiten recibir la información del ambiente y llevarla al registro sensorial, haciendo uso de procesos de repetición,

quienes se encargan de transformar y transportar la información, junto con los atencionales, desde el registro sensorial a la (MCP). La adquisición se subdivide en las estrategias de atención y las de repetición.

Estrategias atencionales: Son las que dirigen y controlan todo el sistema cognitivo hacia la información relevante. Se dividen en: estrategias de exploración y las de fragmentación.

Las *estrategias de exploración* se deben emplear cuando: Se presentan extensos contenidos a aprender, no están bien organizados y las "metas u objetivos" no son claros.

Para ello es importante emplear la técnica de una lectura superficial del contenido verbal, discriminando los aspectos más relevantes y centrándose en ellos.

Por el contrario, se hace uso de *estrategias de fragmentación* cuando los "conocimientos previos" sobre el tema a aprender son escasos, están bien organizados y las "metas u objetivos" están claros. Se conocen como tácticas de fragmentación:

Subrayado lineal, destacando las partes relevantes de un texto; subrayado idiosincrásico, es destacar lo que cada persona considera como relevante, mediante signos, formas y colores; otra táctica es el epigrafiado, que consiste en realizar anotaciones, o epígrafes para diferenciar partes importantes en un texto.

Estrategias de repetición: facilita el paso de la información a la (MLP), empleando diversos receptores sensoriales de esta forma: si leemos un texto haremos uso de la vista, si hemos grabado una determinada información lo haremos mediante el oído, cuando escribimos algo emplearemos la vía cinestésica motriz, cuando repetimos algo en voz alta utilizaremos la boca, si repetimos mentalmente

una determinada información lo haremos en forma mental. Además, existen tres tipos de repetición: Repaso en voz alta, mental y reiterado.

– **Estrategias de codificación de la información.**

Se requiere activar la codificación para que la información pase de la MCP a la MLP además de los procesos anteriores.

Traducir a un código es un nivel de procesamiento casi profundo, porque busca aproximarse al significado, a la comprensión. Podemos distinguir las siguientes:

Mnemotecnias: Representa el conocimiento en forma verbal y casi nunca icónica. Se realizan de forma superficial, sin excesivo esfuerzo y tiempo al procesamiento. Se emplean las siguientes: acrónimos, un acrónimo es un tipo de sigla que tiene su propia identidad, está formada por letras iniciales y se leen como se escriben; mientras que las siglas se deletrean. También observamos los acrósticos. El método loci, es relacionar una ruta como puede ser el hogar o lugar conocido con habitaciones bien definidas, con cada elemento a memorizar. Palabra clave, transformando la información a memorizar en información conocida.

Estrategias de elaboración: Para que la información sea duradera depende más de estas estrategias, que de las mnemotecnias. En la estrategia de elaboración podemos realizar las siguientes tácticas:

Construir imágenes visuales; elaborar metáforas y analogías a partir de lo aprendido; buscando aplicar lo estudiado al campo laboral, escolar, social o

personal; hacer preguntas, elaborar “inferencias”, realizar conclusiones considerando las informaciones presentes en el texto estudiado.

Estrategias de organización: Propician que la información sea todavía más manejable y significativa para el aprendiz. Las características del estudiante, la naturaleza de la materia, etc. se consideran para la organización de la información previamente elaborada, empleando: esquemas, resúmenes, secuencias lógicas, secuencias temporales, causa/efecto, problema/solución, comparación/contraste; que componen diversos tipos de agrupamientos. Además, elaborando mapas; diseñando diagramas en flujo o del tipo V, matrices cartesianas, entre otros.

También se puede “iconografiar” (reducir la información a un dibujo) en situaciones en que la cantidad que va a aprender sea amplia y no existan relaciones con los conocimientos previamente adquiridos.

– **Estrategias de recuperación de la información.**

Cuando la información ya está procesada y almacenado en la MLP, es sumamente importante para el sistema cognitivo contar con esta estrategia para favorecer el recuerdo. Se dividen en estrategias de búsqueda y de generación de respuestas.

Estrategias de búsqueda: Tienen relación con los empleados para la codificación. Posibilitan el control o la dirección de la búsqueda de significados, palabras, y representaciones icónicas o conceptuales en la MLP. Se consideran las siguientes:

Búsqueda de indicios: mediante tácticas de codificación como claves, conjuntos, y *búsqueda de codificaciones:* mediante tácticas como: metáforas, mnemotecnias, secuencias, mapas.

Estrategias de generación de respuestas: Esta estrategia adecuadamente realizada garantiza una conducta conveniente a la situación. Aquí observamos la planificación de respuestas que incluye tácticas como: libre asociación; ordenación de los conceptos recuperados y la respuesta escrita que incluye tácticas como: la "ejecución" (hacer, aplicar, transferir) y la redacción, "dicción".

– **Estrategias de apoyo**

Favorecen un buen clima para la adecuada actividad de todo el sistema cognitivo, apoyando y/o potenciando el rendimiento de las estrategias anteriormente mencionadas. Por ello para realizar el procesamiento de la información es indispensable su correcto manejo.

Se presentan las siguientes estrategias: Las metacognitivas y las socioafectivas.

Estrategias metacognitivas: Estas ayudan y sirven de base al conocimiento que un estudiante tiene de los propios procesos en general, y por otra parte de las estrategias cognitivas de aprendizaje, en particular, así como la capacidad de dominio de estas. Podemos distinguir dos estrategias: Las de autoconocimiento y las de automanejo.

Las estrategias de autoconocimiento; para realizarlas se considera lo siguiente:

El conocimiento declarativo, (qué hacer); conocimiento procedimental, (cómo hacerlo); conocimiento condicional, (cuándo y por qué hacerlo). Lo principal para los aprendices es seleccionar la estrategia adecuada, para ello debe darse cuenta cuándo utilizar una estrategia y verificar la eficiencia de la estrategia empleada.

Se distingue también, *la estrategia de automanejo* de los procesos de comprensión que necesita considerar; la planificación, la evaluación, así como la regulación o rectificación si no se lograron los objetivos planteados.

Estrategias socioafectivas: Tienen la facultad de manejar y disminuir la ansiedad que pueden presentar, así como la idea de incompetencia, la probabilidad de derrota, el locus de control, las dificultades en autoestima académica, en la autoeficacia, etc., que generalmente aparecen cuando los aprendices se exponen a una tarea complicada, extensa, y engorrosa de aprender. Ante esas situaciones es importante considerar poner en marcha destrezas como aprender a relajarse, aplicación de autoinstrucciones positivas, entre otras que les permitan controlarlas para evitar que puedan entorpecer el procesamiento.

En las estrategias socioafectivas se encuentran: *Las estrategias afectivas* que están involucradas a lo largo de los procesos de procesamiento de la información. Es recomendable emplear estrategias contradistractoras, para estímulos que proceden del ambiente interno o del externo, que alteren la capacidad para concentrarse. Procedimientos eficientes comprobados para autodirigir y

autocontrolar los procesos atencionales son: el control-dirección de autoinstrucciones, autoimágenes, etc.

También encontramos las *estrategias sociales*, que sirven para conseguir soporte social, para no caer en problemas interpersonales, en situaciones que se requiere la ayuda mutua, para competir lealmente y lograr la motivación en otros.

Por último, tenemos las *estrategias de motivación* que se utilizan en el control y dirección de estimulaciones (palabras, autoinstrucciones, fantasías, imágenes, etc.) ya que es importante y surgen efectos al aplicarlas a sí mismo, considerando el lugar y el momento oportuno, así como la manera adecuada, ya que es necesario presentar una motivación externa como interna y ser capaz de mantener y regular la conducta de estudio mediante la motivación de escape.

Las estrategias de apoyo ayudan y/o potencian a las demás estrategias e influyen para controlar y mantener el aprendizaje.

1.4.1.4. Definición de estrés

a. Estrés

Selye (citado en Bedoya, 2006), indican que el estrés es "el estado que se manifiesta por un síndrome específico, consistente en todos los cambios inespecíficos inducidos dentro de un sistema biológico. Así, el estrés tiene su forma y composición características, pero ninguna causa particular". Para Selye "Estrésor" es todo agente nocivo que provoca un desequilibrio en el organismo (p.5)

Lazarus y Folkman (1986) consideran que el estrés ha de ser entendido como una reacción dada entre el individuo y el ambiente. El entorno de la persona debe ser percibido como una amenaza desbordante para sus recursos y pone en riesgo su bienestar.

Por lo tanto, el estrés depende de cómo la persona percibe la situación y esta varía de persona a persona, ya que es importante considerar las experiencias emocionales previas y los recursos con que se cuenten para afrontar dicha situación.

Fierro (1997) propone conceptualizar el estrés tanto por la experiencia como por la presencia de un desafío de la situación a un sujeto con recursos escasos. Recordemos que estas demandas percibidas han de ser duraderas, es decir, prolongadas en el tiempo.

Existen muchos aspectos en la concepción de estos autores que se pueden señalar, desde la perspectiva de la relación entre el sujeto y su entorno: la percepción de la situación que debe afrontar la persona, el disponer o carecer de los recursos suficientes para afrontar la demanda del medio y la experiencia emocional previa.

b. Estrés académico

Barraza (2005), señala que “el estrés académico es aquel que padecen los estudiantes de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades que van a realizar en el ámbito académico” (p.16)

Martín (2007) refiere que el estrés académico es un fenómeno complejo que implica un conjunto de variables relacionadas entre sí, dentro de las cuales distingue: estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, ya que muchas veces lo que estresa no es necesariamente aquello que puede originarlo sino más bien lo que se piensa de ello, un tercer lugar se atribuye a los moderadores del estrés académico y los efectos de este; dentro de las variables moderadoras observamos las biológicas entre las que se encuentran la edad, el género y las psicosociales como estrategias de afrontamiento y de apoyo social. Las variables indicadas surgen en la universidad, donde el estudiante puede presentar una falta de control sobre su entorno ya que está expuesto a situaciones estresantes, aunque sea de manera transitoria, altamente generador del fracaso académico en dicho contexto.

Por otro lado, Arnett (como se citó en Pulido et al., 2011) indica que los estudios superiores representan el punto principal de estrés académico, donde se observan varios factores estresantes por la complejidad académica, pero también, porque concuerdan con una etapa de la vida donde la persona además debe hacer frente a diversos cambios.

Es muy cierto ya que hoy en día muchos de los estudiantes universitarios también trabajan, justamente para poder lograr este propósito y también existe otro grupo que tiene responsabilidad familiar debido a que ya son padres o madres de familia, en este sentido existen particularidades que podrían aumentar los niveles de estrés académico.

Además, debido al estrés académico, muchos estudiantes pueden presentar reacciones físicas como insomnio o somnolencia, problemas de digestión entre otros, así como reacciones psicológicas que se evidencian en la incapacidad de relajarse, depresión, ansiedad, angustia, falta de concentración, irritabilidad, etc.

Asimismo, varios estudios demuestran la presencia de niveles de estrés superiores en los estudiantes que recién han ingresado a la universidad en comparación con sus compañeros de cursos más avanzados y que estos aumentan conforme se aproximan las fechas de los exámenes (Martín, 2007).

Definitivamente el estrés académico se puede presentar en mayores niveles en los primeros ciclos de la vida universitaria, según lo que indican los autores mencionados anteriormente y esto se puede deber según lo observado a la carga de actividades académicas como la complejidad y cantidad de los trabajos y el tipo de actividades dadas por los docentes, la exigencia académica propia de la universidad y las actividades extra-académicas que pueden tener los estudiantes como la vida laboral o los roles que deban asumir en su vida familiar.

1.4.1.5. Principales teorías sobre estrés

a. Teoría de Selye: el Síndrome General de Adaptación (SGA).

Selye (citado en Fernández, 2009) llamó Síndrome General de Adaptación (SGA) cuando un organismo reacciona movilizándose a sí mismo al enfrentarse a un estresor, que se da a conocer como una demanda que evoca el patrón de respuesta de estrés, de tipo físico, psicológico, cognitivo o emocional. Ante cualquier estímulo nocivo, aparecerán un conjunto de reacciones fisiológicas, a las que denominó SGA. Sea cual sea el origen, la persona responderá con el mismo patrón de reacciones. (p.30, 31)

Observamos tres fases:

1.- **Fase de alarma.** Frente a una situación estresante de la persona, se activa su estado de alerta manifestando alteraciones en las funciones cardíacas, tensión arterial y respiración, estas reacciones fisiológicas permiten a la persona tener una conducta de alerta ante el agente nocivo, manifestando la reacción inicial e inmediata, a esta etapa se le denomina choque y se da paulatinamente. La segunda etapa llamada contrachoque, se caracteriza por la movilización de las defensas. Surgen signos opuestos a la fase anterior. Corresponden a esta fase diversas enfermedades asociadas al estrés agudo (Sandín, 1995). Esta respuesta de alarma es adaptativa, debido que responde a una situación de emergencia.

2.- **Fase de resistencia.** Si el estímulo persiste, las reacciones surgidas en la fase anterior se mantienen, pero reduciendo su intensidad y el individuo intenta restaurar el equilibrio, adaptándose o apartándose del estímulo estresante. La mayoría de los cambios fisiológicos y bioquímicos presentes durante la reacción de

alarma en esta fase desaparecen (Sandín, 1995). La resistencia prolongada al estrés produce la aparición de varias enfermedades, así como alteraciones en el sistema inmunológico que favorecen la presencia de infecciones.

3.- Fase de agotamiento. Para combatir los estímulos estresantes, intentará utilizar todos los recursos que dispone, sin embargo, cuando el estresor es severo y prolongado y el organismo no es capaz de adaptarse, reaparecerán los síntomas observados en la fase de alarma y la vida del organismo estará amenazada. Selye (citado en Fernández, 2009).

Es importante resaltar de esta teoría las fases específicas propuestas por el autor, ya que nos ayudan a identificar el proceso del estrés y las reacciones que el organismo presentaría en esta situación.

Se resalta también que cuando el organismo no cuenta con los recursos para hacer frente al estrés, volverá a la fase inicial, por lo que se debe contemplar poner énfasis en mecanismos de prevención en los estudiantes universitarios, para evitar situaciones desbordantes que los lleve a enfermedades que perjudiquen su bienestar, así como su rendimiento.

b. Teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman

Lazarus y Folkman (citado en Boullosa ,2013), definen esta teoría como un proceso de interacción dinámica, entre el individuo y su entorno, en la cual el sujeto evalúa la situación como amenazante y/o desbordante de sus recursos; por tanto, pone en riesgo su bienestar. En esta interacción se produce la evaluación cognitiva

que corresponde a la percepción y valoración que la persona hace de los propios recursos para hacer frente a las situaciones potencialmente estresantes.

Las exigencias del ambiente se pueden percibir de forma positiva como retos, o de forma negativa como amenazas (Kleinke, 2007; Huiaquín y Loaíza, 2004; Taylor, 2007), de este resultado dependerá la aparición, intensidad de la respuesta de estrés, duración, así como sus cambios y manifestaciones (Lazarus y Folkman, 1986; Rodríguez, 1995).

Además, se pueden observar consecuencias favorables o adversas en la salud y rendimiento de las personas (Buceta y Mas, 2001; Oblitas,2004; Taylor,2007).

De la percepción o valoración que los estudiantes en este caso tengan del estrés académico y de los recursos con los que cuenten para afrontar dichas situaciones, dependerá si se enfrentan asumiendo como un reto o como una amenaza para su equilibrio emocional.

Amigo, 2003; Barra,2003; Oblitas,2004 y Taylor,2007 señalan que el estrés académico, en tal sentido variará según sus estilos de vida e intentos de afrontamiento previos, así como la valoración, el éxito obtenido y las características de la situación.

c. Teoría de Holmes y Rahe

Holmes y Rahe (1967), señalan que los estímulos ambientales, pueden alterar las funciones del organismo.

Holmes y Rahe (citado en Oros y Vogel, 2005) señalan que “Los acontecimientos vitales importantes, tales como el nacimiento de un hijo, el casamiento, la muerte de un ser querido, la jubilación, etc., son siempre una fuente de estrés debido a que producen grandes cambios y requieren la adaptación del sujeto” (p.86)

Por otra parte, debido a las diferencias individuales, los estímulos no tienen el mismo efecto estresor en todas las personas, Weitz (citado en Sandín, 1995; Berrío y Mazo, 2011) clasificó las situaciones más comunes que generan estrés en: estímulos ambientales nocivos, percepción de amenaza, procesar información velozmente, bloqueos y obstáculos para llegar a una meta, presión grupal y frustración.

Según esta teoría el estrés se localiza en situaciones externas como el ambiente y las situaciones sociales que merecen un ajuste o adaptación por parte del sujeto, por ello suele denominarse perspectiva psicosocial del estrés.

En tal sentido se observa que a los estudiantes del primer ciclo les cuesta generalmente adaptarse al nuevo cambio de sistema, ya que no podemos negar las diferencias en cuanto a exigencia y complejidad que existen en la vida universitaria con respecto a la escolaridad y esto puede desencadenar en situaciones de estrés académico.

A continuación, se presenta una tabla con los modelos de estrés:

Tabla 1. Modelos de estrés

MODELO	DEFINICIÓN	CLAVE
Estrés como estímulo	Acontecimientos ambientales o condiciones crónicas que objetivamente amenazan a la salud física y/o psicológica o al bienestar de los individuos de una particular edad y en una particular sociedad. (Grant et al.,2003)	Objetividad, medición cuantitativa de los estresores.
Estrés como respuesta	Respuesta no específica del cuerpo ante cualquier demanda que requiere de adaptación. (Selye,1976)	Cambios fisiológicos y psicológicos.
Estrés como interacción estímulo- respuesta	Estrés psicológico implica una particular relación entre persona y el medio que es evaluado como agotador o que excede sus recursos y pone en peligro su bienestar. (Lazarus y Folkman,1984/1986)	Evaluación subjetiva por autoinformes.

Principales definiciones de estrés según los modelos conceptuales.
(Tomado de Fernández-Baena, 2007).

d. Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico

Barraza (2005; 2007) propuso este modelo, que se realizó a partir de la teoría de la modelización sistémica de (Colle, 2002), procedimentalmente hablando y se fundamentó, en la teoría general de sistemas (Bertalanfy, 1991) y en el modelo transaccional del estrés (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus, 2000; Lazarus y Folkman, 1986).

Barraza, nos indica que existen cuatro hipótesis para el estrés académico.

La primera hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales, nos señala que los componentes del estrés académico son tres: estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output), la segunda es la hipótesis del estrés académico como estado psicológico porque presenta estresores mayores que amenazan la integridad vital del individuo y estresores menores que están constituidos por la valoración que la persona hace de ellos, la tercera hipótesis corresponde a los indicadores del desequilibrio sistémico que involucra el estrés académico y se clasifican como: reacciones físicas, psicológicas y comportamentales, la cuarta corresponde a la hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico.

Barraza (2005; 2007) recopila el siguiente grupo de estresores que están presentes en el estrés académico, y hace un paralelo con los presentados en un estudio anterior:



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

Figura 1. Estresores Académicos. Fuente: Tomado de Berrío, G.N. y Mazo, Z.R. (2011).

Indicadores	Ejemplos
Físicos: reacciones corporales	Dolores de cabeza, insomnio, problemas digestivos, fatiga crónica, sudoración excesiva, etc.
Psicológicos: relacionados con las funciones cognitivas o emocionales	Desconcentración, bloqueo mental, problemas de memoria, ansiedad, depresión, etc.
Comportamentales: involucran la conducta	Ausentismo de las clases, desganado para realizar las labores académicas, aislamiento, etc.

Figura 2. Indicadores de estrés académico. Fuente: Tomado de Berrío, G.N. y Mazo, Z.R. (2011).

Por último, Barraza (2006), realiza la representación gráfica para considerar completa la modelización sobre el estrés académico.



Figura 3. Representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Fuente: Berrío G.N. y Mazo, Z.R. (2011).

La lectura del modelo gráfico inicia del lado izquierdo superior de la siguiente manera: Las demandas que el individuo obtenga del entorno se convierten en estresores cuando la persona las percibe como una amenaza, esta es la fase inicial input que considera que los estresores entran al sistema produciéndose un desequilibrio con el sistema persona- entorno.

Ese desequilibrio da paso a un segundo proceso que corresponde a la valoración de la capacidad de afrontar la situación estresante. El sistema da respuesta con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del ambiente, en caso de ser exitosas, se procede a la restauración del equilibrio sistémico; en caso contrario el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo lleva a un ajuste de las estrategias para poder lograr el éxito que se espera.

1.4.1.6. Clasificación del estrés

Esta clasificación toma como base la fuente del estrés. A continuación, se explicará algunos de los tipos de estrés:

1.4.1.7. El estrés laboral

Pasca y Wagner (2012) lo definen como: “Un estado con síntomas psicológicos, físicos o sociales, donde para la persona es difícil establecer un enlace entre sus habilidades y las expectativas puestas en ellos” (p 379). La persona puede presentar ansiedad, irritabilidad, inseguridad, dificultad para concentrarse, también ser propenso a enfermedades y a presentar dificultades en sus relaciones interpersonales, lo que no favorece una situación laboral óptima.

França y Rodrigues (citado en Cordero 2015) afirman que el estrés se puede definir como las situaciones en que la persona percibe a su ambiente de trabajo como amenazador para sus necesidades de realización personal o profesional o para su salud física o mental lo que perjudica su integración en su ámbito de trabajo.

Muchas veces en el ámbito laboral las personas sienten que no están logrando sus aspiraciones profesionales debido a que las condiciones no son las esperadas o las adecuadas, esto se puede observar en horarios largos de trabajo, presiones y exigencias que desbordan sus recursos, entre otros, que pueden desencadenar en situaciones de estrés en dicho contexto.

b. Estrés escolar

Martínez y Díaz (2007) indican que “es el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales, ya sea de carácter interrelacional o intrarrelacional, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar” (p 14).

En dicho contexto se pueden generar tensiones debido a situaciones como las relaciones con los compañeros y profesores, la competitividad, la exigencia de los profesores, la cantidad de cursos, la presión para la entrega de trabajos, las evaluaciones, entre otros.

Este tipo de estrés se puede presentar a lo largo del año escolar o desde el ingreso mismo en el periodo de adaptación.

c. Estrés académico

Barraza, González y González (citados en Alfonso, Calcines, Monteagudo y Nieves (2015) indican que “el estrés académico describe aquellos procesos cognitivos y afectivos que el estudiante percibe del impacto de los estresores académicos. Es decir, el estudiante evalúa diversos aspectos del ambiente académico y los clasifica como amenazantes, como retos o demandas a los que puede responder eficazmente o no” (p.168)

Ante estas situaciones pueden manifestar ansiedad, preocupación, irritación, insatisfacción, entre otros y cuando los estudiantes no logran combatir estas emociones se pueden evidenciar cuadros de estrés.

Berrío y Mazo (2011) afirman que el estrés académico se define como una reacción de activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante

estímulos y eventos académicos. Ha sido investigado en relación con variables como género, edad, profesión, estrategias de afrontamiento, etc.

Los estudiantes universitarios están sometidos a actividades variadas y de distintos niveles de complejidad, como la competitividad grupal, el exceso de trabajos, así como el tiempo limitado para realizarlos, los exámenes, entre otros y muchas veces no presentan los recursos necesarios para afrontar dichas demandas, sobre todo durante los primeros ciclos de estudio.

1.4.2. Investigaciones nacionales e internacionales

1.4.2.1. Nacionales

En torno a las estrategias de aprendizaje

Terán (2016), realizó un estudio sobre Motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad San Martín de Porres”. Empleó la Escala ACRA - Abreviada de Justicia y De la Fuente. Los resultados evidencian que existe relación significativa entre los variables objetos de estudio en los estudiantes de la muestra.

Candiotti (2017), encontró que existe una relación significativa entre la motivación y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del VI Ciclo de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2016-I, obteniendo una correlación Rho de Spearman = 0,906 que indica una correlación positiva muy fuerte.

Flórez (2015), encontró que existen correlaciones significativas entre las habilidades de indagación científica y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Quinto de Secundaria de la I.E. Mariano Melgar del Distrito de Breña en Lima.

El estudio realizado por Mac Dowall (2009), indica en sus resultados que existe relación significativa entre las variables estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos que ingresaron a la Facultad de Educación de la UNMSM, ya que mediante la prueba de signos o también llamada prueba t, se obtuvo un valor $p = 0.00 < 0.05$ es decir una probabilidad de 95%, con un margen de error de 5%.

También se observa que la mayor cantidad de estudiantes en todas las escalas de estrategias de aprendizaje presentan un nivel bueno.

El estudio realizado por López (2008), sobre la Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento, indica en los resultados con respecto a las estrategias de aprendizaje, que se encontró que la más empleada por la muestra en un 69% es la estrategia de codificación, hallando diferencias altamente significativas en las cuatro estrategias de aprendizaje según sexo favoreciendo a las mujeres, observándose lo mismo en la variable rendimiento académico.

Alegre (2009), evidenció en los resultados de su investigación que no existe relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes

de secundaria en un distrito de Lima. Además, la mayoría de los sujetos de la muestra se ubican en el nivel de comprensión lectora deficitario e intermedio en cada una de las escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA).

En torno al estrés académico

Damián (2016), estudió la relación entre el estrés académico y las conductas de salud en un grupo de 130 estudiantes universitarios de pregrado. Entre los resultados se encuentra un nivel “medianamente alto” de estrés académico percibido. Asimismo, el impacto de los estresores se relaciona negativamente con la actividad física, recreación y manejo del tiempo libre y la organización del sueño. Asimismo, todos los síntomas se relacionan negativamente con estas dos últimas conductas.

En el estudio de Evaristo y Chein (2015), sobre estrés y desempeño académico en estudiantes de Odontología, se encontró dentro de los resultados que el 100% de los estudiantes presentaron en algún momento estrés con un nivel de intensidad promedio. Los estudiantes de años de estudio superiores presentaron un mayor rendimiento académico y no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas según sexo.

Ríos (2014), quien investigó sobre los factores estresores académicos asociados a estrés, señalan en los resultados que los factores estresores personales están presentes en 59% y ausentes 41%. Se observó un nivel de estrés medio 61%, nivel alto 20% y nivel bajo 19%. Los estudiantes de enfermería de la escuela padre

Luis Tezza, manifestaron estrés de nivel medio, según reacciones psicológicas 63%, reacciones físicas 64% y reacciones comportamentales 64%.

Boullosa (2013) en su estudio sobre estrés académico y afrontamiento, encontró un nivel promedio de estrés académico “medianamente alto” en los estudiantes universitarios de Lima y entre otros resultados, encontró que el nivel de estrés percibido correlaciona directamente con el estilo de afrontamiento no productivo e indirectamente con el estilo resolver el problema.

Bedoya, Perea y Ormeño (2006) señalaron en la investigación orientada a la evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en los estudiantes de la facultad de estomatología, que dentro de sus principales hallazgos el 96.6% de ellos reconocieron la presencia de estrés académico, siendo los alumnos de 3° año los que presentaron los niveles más altos de estrés en comparación con los de 4° año. Además, las mujeres presentaron niveles más bajos de estrés.

1.4.2.2. Internacionales

En torno a las estrategias de aprendizaje

Santibáñez y Sabando (2018), investigaron las estrategias de aprendizaje en 168 estudiantes ecuatorianos de primer semestre en 8 carreras de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y su relación con algunas variables socioeducativas. Los resultados sólo establecieron correlaciones significativas entre la variable socioeducativa colegio (institución escolar de procedencia) y la

Dimensión 1 Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, mediante la escala ACRA abreviada.

Pestana y Roy (2013), identificaron la relación entre las preferencias de estilos y uso de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad de Sucre pertenecientes a diferentes facultades, participaron 894 estudiantes. Los resultados señalaron un perfil más o menos constante en los estudiantes de la Universidad, tanto en la preferencia por los estilos Visual, Sensitivo, Secuencial y Activo; como en el uso de las estrategias de Adquisición, Apoyo, Recuperación y Codificación. No se halló una correlación directa entre un estilo y una estrategia determinada.

Doná, Lopetegui, Rossi y Neer (2010), exploraron las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según género en estudiantes universitarios, empleando la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada. Analizaron en los resultados que los estudiantes que presentaron calificaciones más altas no emplean precisamente la mayor cantidad de estrategias para aprender, que los estudiantes con promedios más inferiores. También se evidenciaron usos diferentes de algunas estrategias entre los géneros.

De la Fuente Arias y Justicia (2003) en su investigación Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-abreviada para alumnos universitarios, al realizar la validación de una versión abreviada de la prueba se efectuaron los análisis descriptivos de los mismos en un análisis factorial exploratorio de primer y segundo orden y calcularon los índices de fiabilidad. Finalmente, se evaluó la validez externa

del instrumento al ponerlo en relación con el rendimiento académico de los alumnos, a través de un análisis de varianza múltiple (MANOVA). La validez de constructo de la Escala ACRA abreviada muestra una estructura factorial diferente al instrumento original. El porcentaje de varianza explicada es considerable con un menor número de ítems.

En torno al estrés académico

Córdova e Irigoyen (2015), el objetivo de su estudio fue determinar la relación que existe entre el estrés y el rendimiento académico en los estudiantes de la facultad de medicina de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador (PUCE), donde se seleccionó a 248 estudiantes. Entre los resultados se encontraron niveles de estrés de moderado a severo en estudiantes de entre 20 y 22 años, en el género femenino y en los primeros y últimos niveles de la carrera. Además, se observó que a niveles medios de estrés mejor es el rendimiento académico.

Olivetti (2010), investigó el estrés académico en estudiantes que cursan el primer año del ámbito universitario. Los resultados demostraron que 107 de los estudiantes de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) de Argentina, perciben nivel de estrés académico promedio, además emplean con mayor frecuencia las estrategias de afrontamiento. También se observaron diferencias significativas en lo que respecta al género en los estresores y síntomas, lo que no se identificó en las estrategias de afrontamiento.

Tolentino (2009), quien investigó sobre el perfil de estrés académico en alumnos de licenciatura en psicología, encontró en los resultados que el nivel que presentan los alumnos de la carrera mencionada de la universidad autónoma de Hidalgo en la escuela superior de Actopan, es un nivel medio de estrés académico, sin embargo, las estrategias de afrontamiento son muy deficientes.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis General

H₁: Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.

H₀: No existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.

1.5.2. Hipótesis Específicas

H₁: Existe relación entre la dimensión estrategias de adquisición de información y las dimensiones del estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.

H₀: No existe relación entre la dimensión estrategias de adquisición de información y las dimensiones del estrés académico en estudiantes

universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.

H₂: Existe relación entre la dimensión estrategias de codificación de información y las dimensiones del estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.

H₀: No existe relación entre la dimensión estrategias de codificación de información y las dimensiones del estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.

H₃: Existe relación entre la dimensión estrategias de recuperación de información y las dimensiones del estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.

H₀: No existe relación entre la dimensión estrategias de recuperación de información y las dimensiones del estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.

H₄: Existe relación entre la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información y las dimensiones del estrés

académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.

H₀: No existe relación entre la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información y las dimensiones del estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1. Nivel y tipo de investigación

La investigación realizada es de nivel básico y de tipo no experimental o descriptiva.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) este tipo de estudio no busca manipular las variables o experimentar con ellas. El tipo es descriptivo, porque especifica las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, o cualquier otro fenómeno que se analice.

2.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es correlacional según Hernández et al. (2010), este tipo de estudios tiene como propósito conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular y después cuantificar y analizar la vinculación. (p.81)

2.3. Población y muestra

2.3.1. Población

Corresponde a la totalidad de estudiantes matriculados en el primer ciclo de psicología de ambos turnos de una universidad privada de Lima en el semestre académico (2016-2).

2.3.2. Muestra

Para determinar la muestra se tomará en cuenta el muestreo no probabilístico, pues no se conoce la probabilidad o posibilidad de cada uno de los evaluados de

poder ser seleccionados en una muestra; así como es de tipo intencional porque la muestra será representativa dependiendo de la intención particular de quien la selecciona ya que se cuenta con criterios de inclusión, en esta investigación se tomará en cuenta el criterio de accesibilidad para seleccionar la muestra. (Sánchez y Reyes, 2006).

La muestra estuvo constituida por 88 estudiantes, fueron eliminados de los grupos aquellos estudiantes que no presentaron los criterios de inclusión. La muestra quedó representada finalmente por 88 estudiantes de los cuales 63 corresponden a estudiantes universitarias mujeres y 25 corresponden a estudiantes universitarios varones, el promedio de edad de la muestra en general fue de 24 años.

Para hallar el tamaño de la muestra, se consideró la matriz de tamaños muestrales para diversos márgenes de error y niveles de confianza, al estimar una proporción en poblaciones finitas; donde se trabajó a un nivel de confianza del 95% y un error máximo de estimación del 5%. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Para determinar el tamaño de muestra mínimo requerido se utilizó la siguiente fórmula:

Fórmula empleada
$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad \text{donde:} \quad n_0 = p^*(1-p)^* \left(\frac{Z(1-\frac{\alpha}{2})}{d} \right)^2$

Donde:

N = Tamaño del universo (110)

P = Probabilidad de ocurrencia (0.5)

Z = Valor Z correspondiente al riesgo (1.96)

d = Error máximo de estimación (10%)

Muestra resultante: 86 sujetos como mínimo

Muestra final: 88 sujetos.

Tabla 2. *Distribución de la muestra según el sexo y el turno.*

	N	PC
Femenino	63	71.59%
Masculino	25	28.41%
Mañana	53	60.23%
Tarde	35	39.77%
Total	88	100.00%

Criterios de inclusión

- a) Edades comprendidas entre 18 y 30 años.
- b) Estudiantes de ambos sexos.
- c) Estudiantes de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima en el semestre académico (2016-2).

Criterios de Exclusión

- a) Alumnos de otros ciclos de la facultad de psicología.
- b) Alumnos que presenten edades por debajo de los 18 años y por encima de los 30 años.
- c) Alumnos que contesten no al primer ítem filtro del inventario de estrés.

2.4. Operacionalización de variables

2.4.1. Estrategias de aprendizaje

Definición conceptual

Nissbeth y Shucksmith (como se citó en Román y Gallego 1994), señalan que las estrategias de aprendizaje son sucesiones compuestas de procesos o acciones mentales activadas con el propósito de favorecer la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información.

Definición operacional

Tabla 3. Dimensiones e indicadores de la variable estrategias de aprendizaje

Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Las estrategias de aprendizaje son procedimientos impulsados con la finalidad de adquirir información, almacenarla mediante códigos, recuperarla y emplearla para hacer frente a una determinada situación contando además con condiciones	1. Estrategias de adquisición de información.	1.1 Exploración 1.2 Subrayado lineal e idiosincrático y epigrafiado 1.3 Repaso en voz alta, mental y reiterado
	2. Estrategias de codificación de información.	2.1 Acróstico, acrónimos, rimas, muletillas, loci, palabras-clave. 2.2 Intracontenido, compartidas 2.3 Imágenes 2.4 Metáforas 2.5 Aplicaciones 2.6 Autopreguntas, inferencias 2.7 Parafraseado 2.8 Resúmenes, esquemas 2.9 Lógicas, temporales 2.10 Mapas conceptuales 2.11 Matrices cartesianas, diagramas V, iconografiados.
	3. Estrategias de recuperación de	3.1 Nemotecnias, metáforas, mapas, matrices, secuencias. 3.2 Claves, conjuntos, estados.

internas y externas adecuadas para aprender.	información.	3.3 Libre asociación, ordenación. 3.4 Redactar y/o decir, hacer, aplicar/transferir.
	4. Estrategias de apoyo al procesamiento de información	4.1 Autoconocimiento del qué y del cómo, del cuándo y del por qué. 4.2 Planificación, regulación/evaluación. 4.3 Autoinstrucciones, autocontrol, contradistractoras. 4.4 Interacciones sociales 4.5 Motivación intrínseca, extrínseca y de escape.

Fuente: Román y Gallego (1994)

2.4.2. Estrés académico

Definición conceptual

Barraza (como se citó en Alfonso, Calcines, Monteagudo y Nieves 2015), señala que el estrés académico describe aquellos procesos cognitivos y afectivos que el estudiante percibe del impacto de los estresores académicos.

Definición operacional

Tabla 4. Dimensiones e indicadores de la variable estrés académico

Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Barraza (2007), considera al estrés académico “como un proceso adaptativo y psicológico que puede presentarse cuando el alumno se encuentra sometido a demandas valoradas como estresores que producen un	1.Frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.	Demandas sociales y cognitivas.
	2. Frecuencia con que se presentan los síntomas o	Síntomas físicos, psicológicos y comportamentales.

desequilibrio sistémico manifestándose mediante una serie de síntomas obligando a los estudiantes a optar por algunas medidas de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico”.	reacciones al estímulo estresor.	
	3. Frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento	Estrategias cognitivas y conductuales.

Fuente: Elaboración propia

2.5. Procedimientos y Técnicas

2.5.1. Procedimientos

Cabe resaltar que se realizó un estudio piloto con 85 estudiantes de ambos sexos, de primer ciclo de la facultad de psicología de la misma universidad, cuyas edades estuvieron conformadas entre 18 y 30 años, de ambos turnos que cumplieron con las mismas características de la muestra del estudio, para lo cual se realizaron los mismos procedimientos, sin embargo, no formaron parte de la muestra.

Se detalla a continuación el procedimiento empleado con la muestra de estudio:

- Se coordinó con las autoridades de la universidad para realizar la evaluación a los participantes.
- Se ingresó a las aulas solicitando previamente la autorización del profesor encargado de la clase.
- Se informó a los estudiantes, de los objetivos de la investigación y una vez informados los alumnos decidieron su participación, previamente revisaron y firmaron el consentimiento informado.
- Se aplicaron los instrumentos en forma colectiva a los alumnos que estaban presentes el día de la evaluación.

- Luego de la aplicación toda la información se ingresó a una base de datos en Ms -Excel que luego se exportó al SPSS versión 20 para el respectivo análisis estadístico.
- Finalmente, con los resultados obtenidos, se llevó a cabo la elaboración de la discusión, conclusiones y recomendaciones.

2.6. Instrumentos

Para el presente estudio se consideró los siguientes instrumentos:

2.6.1. Escala de estrategias de aprendizaje (Román y Gallego 1994)

(Anexo 1).

Nombre original: Escala de estrategias de aprendizaje ACRA.

Autores: José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico. Dpto. de Psicología Universidad de Valladolid.

Año: 1994.

Significación: Consta de cuatro escalas independientes según las siguientes estrategias:

Tabla 5. *Estrategias de aprendizaje.*

Estrategias	Nº de ítems
Adquisición de información	20
Codificación de información	46
Recuperación de información	18
Apoyo al procesamiento	35

Administración: Individual o colectiva.

Duración: Su aplicación completa suele durar 50 minutos. Cabe resaltar que este tiempo es aproximado ya que durante la aplicación del instrumento

algunos alumnos cumplieron con el tiempo de la aplicación, sin embargo otros necesitaron mayor tiempo.

Aplicación: El ámbito propio de aplicación es el alumnado de Enseñanza Secundaria y puede ser ampliado a edades superiores, incluidas las universitarias, tal como es el caso de la presente investigación.

Puntuación: Cada opción admite una puntuación de uno a cuatro.

Tipificación: Se han elaborado baremos para cada una de las escalas con 650 estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria de los centros públicos y privados de Valladolid a fin de contar con elementos normativos de comparación, por si alguna vez fueran necesarios.

Validez y confiabilidad

En cuanto a la validez la estructura de la prueba fue sometida al juicio de expertos, en donde obtuvo un análogo de correlación de 0.78 para la escala de adquisición de información; 0.86 para la escala de codificación de información; 0.86 para la escala de recuperación de información y 0.88 para la escala de apoyo al procesamiento de información

En cuanto a la confiabilidad, la prueba estadística de Alpha de Cronbach; indica que cada una de las dimensiones mantenía coeficientes que indicaban una alta fiabilidad de 0.71 para la primera escala; 0.91 para la segunda escala; 0.84 para la tercera escala y 0.90 para la escala cuarta escala.

Validez y confiabilidad de la prueba piloto: Para esta investigación se realizó una prueba piloto a 85 estudiantes de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima, se realizó la validez de ítems a través del índice de

homogeneidad, además se empleó el Alpha de Cronbach para adquirir la confiabilidad, evaluado por el método de consistencia interna, alcanzando un índice de .97 obtenida de los 119 ítems que posee la prueba. Cabe resaltar que dichos estudiantes no formaron parte de la muestra de estudio (Anexo 5).

2.6.2. Inventario SISCO del estrés académico (Barraza, 2007) (anexo2)

Nombre original: Inventario de estrés académico SISCO.

Año: 2007.

Autor: Arturo Barraza.

Significación: Este inventario está compuesto por cinco apartados.

Los 31 ítems están distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (sí - no), permite determinar si el encuestado es candidato para responder la prueba.
- Un ítem que permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico, mediante alternativas con escalamiento tipo Likert, al igual que los ítems restantes.
- Ocho ítems que permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- Quince ítems que permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor, distribuidos según las dimensiones: reacciones físicas, psicológicas y comportamentales.
- Seis ítems que permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento (Barraza, 2007).

Administración: Individual o colectiva.

Duración: 15 minutos.

Aplicación: Estudiantes universitarios.

Puntuación: Cada opción admite una puntuación del 1 al 5.

Validez y confiabilidad

Se obtuvo una confiabilidad por mitades de 0.87 y una confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.90. Donde según García (2006) y Hogan (2004) citados en Barraza (2007), son niveles de confiabilidad valorados como muy buenos o elevados. Por otro lado, para comprobar la validez del instrumento se confirmó la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems del inventario mediante el análisis de grupos contrastados y de consistencia interna. (Barraza, 2007)

Validez y confiabilidad de la prueba piloto: Para esta investigación se realizó una prueba piloto a 85 estudiantes de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima, se realizó la validez de ítems a través del índice de homogeneidad, además se utilizó el Alpha de Cronbach para obtener la confiabilidad evaluado por el método de consistencia interna obteniendo un índice de .87, de un número de 29 ítems. (ver anexo 5)

2. Consideraciones éticas

Para realizar esta investigación se consideraron los siguientes aspectos éticos: Evaluar solo a los estudiantes que voluntariamente accedieron a participar de la investigación. Se les informó detalladamente de cuáles eran los objetivos de la investigación. Se les proporcionó el consentimiento informado a los participantes en el que se detalla el propósito de la investigación, el procedimiento y el riesgo y/o beneficio. Se respetó el anonimato de los estudiantes evaluados (ver anexo).

3. Plan de análisis

Una vez obtenida la base de datos del piloto en el programa SPSS versión 20, se efectuaron los análisis correspondientes. En primer lugar, se efectuó la validez y confiabilidad. Luego se recogió nuevamente la muestra para obtener la base de datos definitiva en Ms -Excel que luego se exportó al SPSS en la versión antes mencionada, para el análisis estadístico. Finalmente se efectuó el análisis de correlación de Spearman para la hipótesis general, es decir si existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico y para las hipótesis específicas es decir si existe relación entre cada dimensión o escala independiente de estrategias de aprendizaje y el estrés académico.

CAPITULO III: RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo.

3.1.1. Descripción de las estrategias de aprendizaje.

En la tabla 6 se aprecia que la percepción de los estudiantes, encuestados sobre adquisición de información, para el 23.9% fue desde 60 hasta 70 puntos, ubicándose en el nivel alto, el 47.7% fue desde 45 hasta 59 puntos, lo que indica un nivel medio y el 28.4% fue desde 30 hasta 44 puntos, lo que indica un nivel bajo.

También se observa sobre los resultados de codificación de información, que para el 21.6% fue desde 128 hasta 168 puntos, ubicándose en el nivel alto, el 47.7% fue desde 96 hasta 127 puntos, lo que indica un nivel medio y el 30.7% fue desde 75 hasta 95 puntos, lo que indica un nivel bajo.

Del mismo modo, podemos afirmar que los resultados de la dimensión de recuperación de información, para el 22.7% fue desde 57 hasta 70 puntos, ubicándose en el nivel alto, el 53.4% fue desde 42 hasta 56 puntos, lo que indica un nivel medio y el 23.9% fue desde 30 hasta 41 puntos, lo que indica un nivel bajo.

Finalmente, sobre apoyo al procesamiento, para el 25.0% fue desde 113 hasta 138 puntos, ubicándose en el nivel alto, el 50.0% fue desde 83 hasta 112 puntos, lo que indica un nivel medio y el 25.0% fue desde 59 hasta 82 puntos, lo que indica un nivel bajo. Observándose que la mayoría de los

estudiantes se encuentra en el nivel medio, estos resultados revelan que emplean estrategias metacognitivas y socio afectivas.

Tabla 6. Niveles obtenidos en las dimensiones de estrategias de aprendizaje.

Dimensión	Nivel		Frecuencia	Porcentaje
Adquisición de información	Bajo	30 - 44	25	28,4
	Medio	45 - 59	42	47,7
	Alto	60 - 70	21	23,9
	Total		88	100,0
Codificación de información	Bajo	75 - 95	27	30,7
	Medio	96 - 127	42	47,7
	Alto	128 -168	19	21,6
	Total		88	100,0
Recuperación de información	Bajo	30 - 41	21	23,9
	Medio	42 - 56	47	53,4
	Alto	57 - 70	20	22,7
	Total		88	100,0
Apoyo al procesamiento	Bajo	59 - 82	22	25,0
	Medio	83 - 112	44	50,0
	Alto	113 - 138	22	25,0
	Total		88	100,0

3.1.2. Descripción de los niveles de estrés académico.

Como observamos en la tabla 7, podemos afirmar que, en la percepción de los estudiantes de la muestra, encuestados sobre estrés académico, para el 25.0% fue desde 95 hasta 116 puntos, ubicándose en el nivel alto, el 53.4% fue desde 73 hasta 94 puntos, lo que indica un nivel medio y el 21.6% fue desde 45 hasta 72 puntos, lo que indica un nivel bajo.

Observándose que la mayoría de dichos estudiantes presentan un nivel medio de estrés académico.

Tabla 7. *Niveles obtenidos en el estrés académico.*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo (45-72)	19	21,6
Medio (73-94)	47	53,4
Alto (95-116)	22	25,0
Total	88	100,0

En la tabla 8, apreciamos los diversos niveles encontrados en la muestra evaluada en lo que respecta a los niveles de estrategias de aprendizaje y del estrés académico; de esa manera podemos apreciar que la mayoría de los sujetos se encuentran en un nivel medio en ambos casos. Específicamente, en términos generales del estrés, se tiene que el 53.4% del total de evaluados se encuentra con un nivel medio de estrés, seguido por un total de 25% del total de sujetos que tienen niveles altos de estrés, finalmente se tiene que un 21.6% de los evaluados presenten niveles bajos de estrés. Finalmente, en el caso de las estrategias de aprendizaje, tal y como mencionamos hay una tendencia al nivel medio, cabe mencionar que dichos resultados se replican en las cuatro dimensiones estudiadas.

Tabla 8. Niveles obtenidos en el estrés académico.

Puntaje Nivel		Estrés académico			Total
		45 - 72 Bajo	73 - 94 Medio	95 - 116 Alto	
Adquisición de información	30 - 44	1	3	21	25
	Bajo	1,1%	3,4%	23,9%	28,4%
	45 - 59	11	30	1	42
	Medio	12,5%	34,1%	1,1%	47,7%
	60 - 70	7	14	0	21
	Alto	8,0%	15,9%	,0%	23,9%
Codificación de información	75 - 95	3	8	16	27
	Bajo	3,4%	9,1%	18,2%	30,7%
	96 - 127	9	28	5	42
	Medio	10,2%	31,8%	5,7%	47,7%
	128 - 168	7	11	1	19
	Alto	8,0%	12,5%	1,1%	21,6%
Recuperación de información	30 - 41	3	6	12	21
	Bajo	3,4%	6,8%	13,6%	23,9%
	42 - 56	11	29	7	47
	Medio	12,5%	33,0%	8,0%	53,4%
	57 - 70	5	12	3	20
	Alto	5,7%	13,6%	3,4%	22,7%
Apoyo al procesamiento	59 - 82	4	6	12	22
	Bajo	4,5%	6,8%	13,6%	25,0%
	83 - 112	6	31	7	44
	Medio	6,8%	35,2%	8,0%	50,0%
	113 - 138	9	10	3	22
	Alto	10,2%	11,4%	3,4%	25,0%
Total		19	47	22	88
		21,6%	53,4%	25,0%	100,0%

3.2. Prueba de hipótesis

En la tabla 9 apreciamos el análisis de la distribución de la muestra a través del índice de Kolmogorov Smirnov, donde se aprecia que el total de estrés y la dimensión de la codificación de las estrategias de aprendizaje tienen valores significativos, a un nivel de confianza del 95%; por lo tanto, concluimos que nuestra muestra no tiene una distribución normal y para el contraste de hipótesis se hará uso de estadísticos no paramétricos.

Tabla 9. *Distribución de los totales de las variables de estudio.*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Adquisición	0.09	88	0.09
Codificación	0.10	88	0.03
Recuperación	0.07	88	0.20
Apoyo	0.08	88	0.20
Estrés académico	0.09	88	0.05

3.2.1. Hipótesis general

Para el contraste de nuestra hipótesis general se utilizó la prueba de correlación Rho de Spearman, en la tabla 10 se aprecia que a un nivel de confianza del 99%, apreciamos que si existe relación significativa ($\alpha=.00$; $\alpha<.01$); en el caso del estrés académico con las dimensiones adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información. Además, identificamos que dichos valores de correlación son moderados e inversos, lo que refleja que a mayores niveles de estrés disminuirán los resultados favorables de las estrategias de aprendizaje. Así tenemos que las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo se verán

disminuidas en los jóvenes en tanto más altos sean los niveles de estrés en ellos. En conclusión, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna: Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes objeto de la muestra.

Es importante resaltar que, si bien la relación entre la dimensión adquisición de la información con el estrés académico es moderada e inversa, es mayor que en las demás dimensiones. Esto puede deberse a que, a mayores niveles de estrés en los estudiantes, disminuirán los resultados favorables para dirigir y controlar su atención hacia la información más relevante, así como para facilitar el paso de la información a la memoria a largo plazo a través de la repetición.

Tabla 10. *Correlación de Spearman entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico.*

Estrategias	Rho de Spearman	Estrés académico
Adquisición	Coefficiente de correlación	-0,64**
	Sig. (bilateral)	0.00
Codificación	Coefficiente de correlación	-0,50**
	Sig. (bilateral)	0.00
Recuperación	Coefficiente de correlación	-0,38**
	Sig. (bilateral)	0.00
Apoyo	Coefficiente de correlación	-0,41**
	Sig. (bilateral)	0.00

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

3.2.2. Hipótesis específicas.

Primera hipótesis específica.

Para el contraste de nuestra hipótesis específica 1 se utilizó la prueba de correlación Rho de Spearman, en la tabla 11 se observa que a un nivel de confianza del 99%, hallamos que si existe relación significativa ($\alpha=.00$; $\alpha<.01$) entre la adquisición con las dimensiones de frecuencia de la demanda del entorno y con la frecuencia de presencia de síntomas, más no se encuentra relación con la dimensión del uso de estrategias de afrontamiento; además, identificamos que el valor de correlación es -0.50 y -0.66 siendo valores moderados altos e inversos, es decir que a mayores niveles de estas dimensiones del estrés, disminuirán los resultados favorables de la adquisición de información. En conclusión, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna: Existe relación entre la dimensión estrategias de adquisición de información y el nivel de estrés académico en los estudiantes universitarios indicados.

Segunda hipótesis específica

Para el contraste de nuestra hipótesis específica 2 se utilizó la prueba de correlación Rho de Spearman, en la tabla 11 se refleja que a un nivel de confianza del 99%, hallamos que si existe relación significativa ($\alpha=.00$; $\alpha<.01$) entre la codificación con las dimensiones de frecuencia de la demanda del entorno y con la frecuencia de presencia de síntomas, más no se encuentra relación con la dimensión del uso de estrategias de afrontamiento; además, identificamos que el valor de correlación es de -0.2 y -0.52 siendo valores

moderados e inversos, es decir que a mayores niveles de dichas dimensiones del estrés, disminuirán los resultados favorables de la codificación de información. En conclusión, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna: Existe relación entre la dimensión estrategias de codificación de información y el nivel de estrés académico en los estudiantes de la muestra.

Tercera hipótesis específica

Para el contraste de nuestra hipótesis específica 3 se utilizó la prueba de correlación Rho de Spearman, en la tabla 11 se refleja que a un nivel de confianza del 95%, encontrándose que si existe relación significativa ($\alpha=.01$; $\alpha<.05$) entre la dimensión recuperación con las dimensiones del estrés de frecuencia de la demanda del entorno y con la frecuencia de presencia de síntomas, más no se encuentra relación con la dimensión del uso de estrategias de afrontamiento; además, identificamos que el valor de correlación es -0.31 y -0.41 siendo valores moderados e inversos, esto indica que a mayores niveles de estas dimensiones del estrés, disminuirán los resultados favorables de la recuperación de información. En conclusión, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna: Existe relación entre la dimensión estrategias de recuperación de información y el nivel de estrés académico en los estudiantes de la muestra.

Cuarta hipótesis específica

Para el contraste de nuestra hipótesis específica 3 se utilizó la prueba

de correlación Rho de Spearman, en la tabla 11 se observa que a un nivel de confianza del 99%, encontrándose que si existe relación significativa ($\alpha=.00$; $\alpha<.01$) entre el apoyo con las dimensiones de frecuencia de la demanda del entorno y con la frecuencia de presencia de síntomas, más no se encuentra relación con la dimensión del uso de estrategias de afrontamiento; además, identificamos que el valor de correlación es -0.34 y -0.47 siendo valores moderados e inversos, es decir que a mayores niveles de dichas dimensiones del estrés, disminuirán los resultados favorables de apoyo al procesamiento. En conclusión, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna: Existe relación entre la dimensión estrategias de apoyo y el nivel de estrés académico en la muestra de estudio.

Tabla 11. *Correlación de Spearman entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y las dimensiones del estrés académico.*

Estrategias	Rho de Spearman	Frecuencia de la demanda del entorno	Frecuencia de presencia de síntomas	Uso de estrategias de afrontamiento
Adquisición	Coeficiente	-0.50**	-0.66**	-0.16
	Significancia	0.00	0.00	0.15
Codificación	Coeficiente	-0.42**	-0.52**	-0.04
	Significancia	0.00	0.00	0.68
Recuperación	Coeficiente	-0.31**	-0.41**	-0.09
	Significancia	0.00	0.00	0.39
Apoyo	Coeficiente	-0.34**	-0.47**	0.03
	Significancia	0.00	0.00	0.78

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

CAPITULO IV: DISCUSIÓN

En el presente estudio, en términos globales a través del análisis de nuestra hipótesis general, se estableció que sí existe relación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y los niveles de estrés académico en estudiantes de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima, en la cual existe una correlación significativa e inversa, lo que refleja que a mayores niveles de estrés disminuirán los resultados favorables de las estrategias de aprendizaje. Similar resultado se encontró en el estudio de Reyes (2017), quien concluyó que existe relación estadísticamente significativa, aunque negativa y débil entre estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario del distrito de Lima, lo que significa que existe una tendencia ligera para considerar que a mayor estrés académico menos probabilidades de que los estudiantes desarrollen y hagan uso de estrategias de aprendizaje que favorezcan el logro de aprendizajes. Los estudiantes de secundaria generalmente desconocen las diversas estrategias de aprendizaje, debido a la falta de entrenamiento de ellas, además que no son conscientes de la importancia que estas tienen para lograr un aprendizaje significativo. Igualmente, el estudio de Villafuerte (2017) señala que los resultados evidencian que existe relación positiva media, entre estrategias de aprendizaje, estrés académico y ambiente de aprendizaje en estudiantes universitarios de Lima.

Asimismo, según los resultados de las hipótesis específicas a mayores niveles de las dimensiones del estrés disminuirán los resultados favorables de en cada una de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje, encontrándose que existe

relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en los estudiantes objeto de la muestra ; similares resultados se encuentra en el estudio de Agurto (2013) donde se concluye que las estrategias de aprovechamiento, ayuda, metacognición, autointerrogación y los factores de orientación a metas extrínsecas, creencias de control y ansiedad presentan una relación altamente significativa con el estrés académico. Estos resultados difieren de los resultados encontrados por Huarca y Jara (2016) quienes concluyeron que no existe relación entre dichas variables.

Bajo la misma línea de análisis, podemos mencionar que se llegó a contrastar cada una de las hipótesis específicas, donde analizamos la relación entre las dimensiones tanto de las estrategias de aprendizaje como en las dimensiones del estrés académico, así tenemos que si se encontró relación significativa y negativa entre las dimensiones de adquisición, codificación, recuperación y apoyo con la frecuencia de la demanda del entorno y con la frecuencia de presencia de síntomas; en ambos casos se tiene que si el sujeto presenta mucha presión por parte del entorno y manifiesta mayor cantidad de síntomas de estrés, sus estrategias de aprendizaje se verán afectadas y por ende presentarían menores niveles en estos aspectos. En el caso de la tercera dimensión del estrés, acerca del uso de las estrategias de afrontamiento, no se encuentra relación significativa, obteniendo resultados similares en este aspecto a los estudios desarrollados por Huarca y Jara (2016); claro está que se difiere en las relaciones antes mencionadas ya que si se cuenta con relaciones significativas y con un índice de correlación categorizado en un nivel moderado – alto.

González y Díaz (2006), señalan que los estudiantes que ingresan a la universidad presentan una mayor exigencia académica cuando deben enfrentarse a un gran contenido de materiales a aprender, tornándose complejo y riguroso lo que hace indispensable recurrir a estrategias que favorezcan su aprendizaje. Es por ello que se debe poner atención, en que desde los primeros ciclos los estudiantes universitarios, puedan llevar talleres o se incluyan en el currículo la enseñanza de las diversas estrategias y no solo eso sino saber cómo, cuándo y para qué usarlas. Es importante que ellos puedan llevarlas a la práctica, para dominarlas y de este modo hacer más efectivo y óptimo el aprendizaje.

Continuando con el análisis de los resultados y cubriendo el objetivo de identificar los niveles encontrados en los sujetos evaluados, tenemos los resultados de la presente investigación en cuanto a la variable de estrategias de aprendizaje, la distribución de frecuencias y porcentajes correspondientes a los niveles alcanzados se observa que el mayor porcentaje de estudiantes se ubican en el nivel medio en adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información, es decir, en el 47,7 %, 47,7 %, 53,4 %, 50,0 % respectivamente. En el nivel bajo se ubican el 28,4% en adquisición, el 30,7% en codificación, 23,9% en recuperación y 25,0 en las estrategias de apoyo. Solo obtuvieron puntuaciones correspondientes al nivel alto el 23,9% en el primer tipo de estrategias, el 21,6% en el segundo, el 22,7% en el tercero y el 25,0% en el cuarto.

Es necesario optimizar este resultado con urgencia, pues no podemos tomar por sobreentendido que los estudiantes ya ingresan conociendo diversas estrategias

cuando solo identifican técnicas básicas como un subrayado, un resumen y eso sea todo su repertorio ya que de esta forma se limita la adecuada asimilación del aprendizaje y por consiguiente se observan fracasos académicos que en muchos casos terminan con la deserción estudiantil.

Rosario (2004) considera que, para lograr el aprendizaje autónomo en el ámbito universitario, la enseñanza de las estrategias es una de las claves principales, del mismo modo, Hernández, Rosario, Cuesta, Martínez y Ruiz (2006) señalan que se debe priorizar en dotar a los alumnos universitarios de nuevas estrategias que les permitan enfrentar exitosamente la construcción de su propio conocimiento.

Los resultados coinciden con Alegre (2009) quien, al investigar la relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje, observa en los resultados de la variable estrategias de aprendizaje, que el mayor porcentaje se encuentra en el nivel medio en adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información, es decir, en el 53,8%, 49,9%, 50,3% y 49,0%, respectivamente. En el nivel bajo se ubican el 26,6% en adquisición, el 26,2% en codificación, el 25,1% en recuperación y el 25,7% en apoyo al procesamiento. Los estudiantes de secundaria en un distrito de Lima solo alcanzaron puntuaciones correspondientes al nivel alto el 19,6% en el primer tipo de estrategias, el 24,0% en el segundo, el 24,6% en el tercero y el 25,3% en el cuarto.

Asimismo, Flórez (2015) quien, en su estudio sobre las habilidades de indagación científica y las estrategias de aprendizaje, observa que en lo referido a

la variable estrategias de aprendizaje, el mayor porcentaje de estudiantes de quinto de secundaria de la I.E. Mariano Melgar, del distrito de Breña, Lima, se ubica en el nivel medio en adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información, es decir, en el 56,2%, 52,7%, 66,4% y 56,9%, respectivamente. Solo alcanzaron puntuaciones correspondientes al nivel superior 14,4% en el primer tipo de estrategias, 13% en el segundo, 15,8% en el tercero y 21,2 en el cuarto.

A diferencia de la investigación realizada por López (2008), quien indica que en la muestra estudiada, en cuanto a la estrategia de adquisición el 42,8 presenta un nivel bajo, mientras que en las demás estrategias de aprendizaje presentan un nivel medio, así la estrategia de codificación presenta un 39%, la estrategia de recuperación un 50% y la estrategia de apoyo 46,2 correspondientes al mayor porcentaje de la población estudiada.

Por otro lado, podemos observar que en la presente investigación la menor cantidad de estudiantes en todas las dimensiones presenta un nivel bueno tal como se precisa a continuación: en la dimensión adquisición 22 estudiantes; en la dimensión codificación 19 estudiantes, en la dimensión recuperación 20 estudiantes, en la dimensión apoyo al procesamiento 22 estudiantes de un total de 88 estudiantes.

En cambio, en la investigación de Mac Dowall (2009), de los alumnos de diferentes especialidades de la facultad de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se observa que la mayor cantidad de estudiantes en todas las

dimensiones tienen un nivel bueno, tal como se precisa a continuación: en adquisición 51 estudiantes, en codificación 43 estudiantes, en recuperación 50 y en apoyo 53 estudiantes, de un total de 98 estudiantes.

Entonces en la presente investigación cuyos estudiantes proceden de una universidad particular, la menor cantidad de estudiantes obtuvo puntuaciones altas en todas las dimensiones o escalas a diferencia de la investigación de Mac Dowall et al. (2009) cuyos estudiantes de su muestra proceden de una universidad nacional donde la mayoría obtuvo un nivel bueno en todas las dimensiones.

También podemos indicar que, si bien los estudiantes de la muestra del presente estudio poseen estrategias de aprendizaje, solo un grupo minoritario alcanzan niveles buenos en todas las dimensiones como ya se mencionó, esto se podría deber a la falta de conocimiento y de aplicación de las diferentes estrategias o a la escasa exigencia y planeación personal de cada estudiante, entre otros. (Correa y Lira, 2004), indican que actualmente parece que los estudiantes están dejando la memorización por técnicas en las que se ven más implicados el pensamiento y la creatividad, aún hay que continuar profundizando en la práctica de diversas estrategias que aseguren un aprendizaje más efectivo.

En cuanto a la variable estrés académico en nuestra investigación según los resultados podemos afirmar que, en la percepción de los estudiantes de primer ciclo de la facultad de psicología, encuestados sobre estrés académico, para el 25.0% fue desde 95 hasta 116 puntos (nivel alto de estrés), el 53.4% fue desde 73 hasta 94

puntos (nivel medio de estrés) y el 21.6% fue desde 45 hasta 72 puntos (nivel bajo de estrés). Observándose según los resultados que la mayoría de los estudiantes del primer ciclo presentan un nivel moderado o medio de estrés.

Similar resultado se obtuvo en la investigación de Boullosa, (2013) donde se efectuaron los análisis respectivos y hallándose las correlaciones más significativas entre estrés académico y los estilos y estrategias de afrontamiento. También se encontró un nivel promedio en un 41% de estudiantes de un grupo de 198 universitarios de los primeros años.

Asimismo, Evaristo y Chein (2015), halló según los resultados que el 100% de los estudiantes percibieron en algún momento situación de estrés con una intensidad promedio en estudiantes de Odontología UNMSM. Es importante mencionar que estos resultados son similares a lo encontrado por Oliveti (2010), cuando indica que en su estudio encontró que 107 de los 120 es decir 89% de estudiantes de primer año de la UAI presentaron nivel promedio de estrés académico.

Igualmente, Tolentino (2009) menciona que en general el nivel de estrés académico de los universitarios de tercer y cuarto semestre de la licenciatura en psicología es de un nivel promedio, sin embargo indica que los niveles de estrés académico podrían dispararse en los próximos semestres.

Esto se evidencia ya que los estudiantes conforme avanzan en sus ciclos de estudios se verán sometidos a mayores presiones debido a que las actividades se tornan más complejas, cada profesor demanda una serie de trabajos, exposiciones, investigaciones, unido a los exámenes y prácticas que deben realizar, además la rigurosidad propia de cada docente, entre otros y la propia exigencia según las características particulares de cada estudiante.

Resultado similar lo encontramos en el estudio de Ríos (2014) quien halló un nivel de estrés medio 61% nivel alto 20% y nivel bajo 19% al determinar los factores estresores académicos relacionados al nivel de estrés en los estudiantes de enfermería del segundo al décimo ciclo. A diferencia de Damián (2016) quien indica que el 77% de los participantes de su muestra presenta un nivel de estrés académico en una intensidad media a medianamente alta y alta. Igualmente, Barraza (2008), indica que según su estudio los resultados obtenidos en el nivel del estrés académico, le permiten afirmar que el 95% de los alumnos de las maestrías en educación de la ciudad de Durango reportan haber presentado estrés académico, con un nivel medianamente alto (68%). Estos resultados pueden deberse a que la población de estudio fue diferente a la presente investigación, los cuales cursaban los dos primeros años de estudio de pre grado en el primer caso y en el segundo caso fueron estudiantes de maestría.

Como limitaciones se encontraron que la prueba de estrategias de aprendizaje consta de 119 ítems, observándose la dificultad en el tiempo de aplicación, ya que algunos estudiantes emplearon mayor tiempo del previsto en sus respuestas. En

cuanto al cuestionario de estrés académico de los 110 estudiantes de psicología de ambos turnos, un criterio de eliminación de la prueba fue el no cumplir con los criterios de inclusión y que respondieron no al primer ítem filtro, cuya pregunta era: Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo? , en tal sentido la muestra quedó reducida a 88 estudiantes .Por otro lado se sugiere para posteriores investigaciones utilizar el instrumento para estrategias de aprendizaje ACRA abreviada ya que se puede evaluar en menor tiempo ya que consta de solo 44 ítems y cabe resaltar que está constituida de tres dimensiones como son las siguientes estrategias: cognitivas y de control del aprendizaje, de apoyo al aprendizaje y hábitos de estudio.

A partir del presente estudio surgen otras hipótesis cómo, determinar la relación entre las dos variables indicadas en estudiantes que trabajan y que no trabajan, según los turnos mañana y noche, según sexo y según diferentes facultades.

Cabe resaltar que para la presente investigación se realizó un estudio piloto con ambos instrumentos para obtener la validez y confiabilidad.

CAPITULO V: CONCLUSIONES

1. Tras el desarrollo de la presente investigación, se llega a la conclusión que sí existe relación entre las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima, identificando que el grado de correlación es moderado e inverso.

2. Otra conclusión es que sí existe relación entre la dimensión estrategias de adquisición de información y las dimensiones del estrés de frecuencia de la demanda del entorno y la frecuencia de presencia de síntomas en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima, identificando que el grado de correlación es moderado alto e inverso. No existe relación entre la adquisición de información y la dimensión del estrés académico del uso de estrategias de afrontamiento.

3. También se demuestra que sí existe relación entre la dimensión estrategias de codificación de información y las dimensiones del estrés de frecuencia de la demanda del entorno y la frecuencia de presencia de síntomas en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima, identificando que el grado de correlación es moderado e inverso. No existe relación entre la codificación de información y la dimensión del estrés académico del uso de estrategias de afrontamiento.

4. Del mismo modo se determina que sí existe relación entre la dimensión estrategias de recuperación de información y las dimensiones del estrés de frecuencia de la demanda del entorno y la frecuencia de presencia de síntomas en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima, identificando que el grado de correlación es moderado e inverso. No existe relación entre la recuperación de información y la dimensión del estrés académico del uso de estrategias de afrontamiento.
5. Se evidencia que sí existe relación entre la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información y las dimensiones del estrés de frecuencia de la demanda del entorno y la frecuencia de presencia de síntomas en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima, identificando que el grado de correlación es moderado e inverso. No existe relación entre el apoyo al procesamiento de información y la dimensión del estrés académico del uso de estrategias de afrontamiento.
6. Finalmente, se observa que, tras el análisis de los niveles alcanzados por los estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima, estos poseen predominantemente un nivel medio en el caso del estrés y en cada una de las cuatro dimensiones de las estrategias de aprendizaje, teniendo distribuido el resto de los sujetos en porcentajes similares tanto en el nivel bajo como en el nivel alto.

RECOMENDACIONES

1. Realizar talleres para los estudiantes ingresantes a la universidad sobre estrategias de aprendizaje.
2. Conocer los niveles de estrés de los estudiantes del primer ciclo para dotarlos de diversos recursos para afrontar esta dificultad.
3. Para posteriores investigaciones se recomienda realizar el estudio en una población más grande.
4. Realizar un estudio de tipo comparativo tomando en cuenta variables como sexo, tipo de colegio de procedencia, edad, estudiantes que trabajan y que no trabajan y ciclo de estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila, B., Calcines, M., Monteagudo de la Guardia, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. Recuperado en 01 de noviembre de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-
- Agurto Urcia, L. (2013). *Estrategias de aprendizaje y motivación; y estrés académico en alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo*. Universidad Privada Antenor Orrego - UPAO.
- Alegre, A. (2009). *Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima*. *Persona*, (12), 207-223.
- Amigo, I. (2003). *Manual de Psicología de la Salud*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Arancibia, V. (2007). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega grupo editor S. A.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, S. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L, Bohórquez, C. (2012). *Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios*. Universidad de Boyacá, Tunja, Colombia.
- Balluerka, N. y Gorostiaga, A. (2002). *Comprensión, recuerdo y estrategias cognitivas para el estudio de textos científicos en euskera y castellano en estudiantes bilingües de diferentes niveles académicos*. *Infancia y Aprendizaje*, 25(3), 329-345.
- Barca, A., Peralbo, M., Marcos, J., Malmierca, F. y Porto, A. (2009). *Estrategias cognitivas y metas académicas: sus efectos en los estilos de aprendizaje*.

Revista Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 35, 4342-4369. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c323.pdf>

Barra, E. (2003). *Psicología de la Salud*. Santiago de Chile: Mediterráneo.

Barraza, A. (2008). *El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos*. Avances en Psicología Latinoamericana, 26(2), 270-289.

Barraza, A. (2007). *Estrés académico: un estado de la cuestión*. Psicología Científica.com.; Recuperado el 20 de 02 de 2018, de: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-232-estres-academico-un-estado-de-la-cuestion.pdf>.

Barraza, A. (2007). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico*. Revista Psicología Científica.com, 9(10). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas>

Barraza, A. (2005). *El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos*. Universidad Pedagógica de Durango. Obtenido de:

http://www.academia.edu/12531663/El_estr%C3%A9s_acad%C3%A9mico_en_alumnos_de_maestr%C3%ADa_y_sus_variables_moduladoras_un_dise%C3%B1o_de_diferencia_de_grupos_Academic_stress_in_masters_students_and_its_modulatory_variables_a_between-groups_design.

- Barraza, A. (2005). *Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior*. PsicologíaCientífica.com. Obtenido de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-19-caracteristicas-del-estresacademico-de-los-alumnos-de-educacion-mediasuperior.pdf>
- Bedoya, S. (2006). *Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de la Facultad de Estomatología durante el semestre 2005-1*". Tesis para optar el título de Licenciada. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima-Perú.
- Bedoya, S., Perea, P. y Ormeño, R. (2006). *Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología* [Versión electrónica], Revista Estomatológica Herediana, 16 (1), 15-20.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (2003). *Estrategias de aprendizaje*. *Revista de Educación*, (332), 55-73.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis, SA Madrid.
- Berrío, N. y Mazo R. (2011). *Estrés Académico*. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. Obtenido de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000200006y1
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología Clínica, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

- Buceta, J., Bueno, A. y Mas, B. (2001). *Intervención psicológica y salud: control del estrés y conductas de riesgo*. Madrid: Dykinson.
- Burón, J. (1993): *Enseñar a Aprender*. Introducción a la Metacognición. Bilbao: Mensajero.
- Candiotti, B. (2017). *La motivación y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del VI Ciclo de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2016*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Escuela de Posgrado.
- Cano, E. (1996). *Estrategias metacognitivas y cognitivas en el aprendizaje: Estudio en alumnos de quinto de secundaria de NSE alto y medio alto en Lima Metropolitana* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Castañeda, S. (2004). *Educación, aprendizaje y cognición*. Teoría en la práctica. México: Ed Manual Moderno.
- Cordero, A. (2015). *Estrés laboral, fuentes de estrés e inteligencia emocional en trabajadores del centro de urgencias y emergencias 112 de Extremadura*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. España.
- Córdova Raza, D; Irigoyen Mogro, E. (2015). *Estrés y su asociación en el rendimiento académico en los estudiantes de la facultad de medicina desde primero a octavo nivel de la PUCE, sede Quito en el período correspondiente de enero a mayo 2015*. (Tesis de pregrado) Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

- Correa, C. y Lira. (2004). Estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan en situaciones de aprendizaje los estudiantes de los primeros años de las carreras de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad el Bio-Bio. Chile.
- Cooper.C.; Cooper R; Eaker,L, *Living with stress*. Londres. Penguin Books,1988.
- Damian Carmin, L. M. (2016). *Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima*. (Tesis de pregrado).Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7708/DAMIAN_CARMIN_LISSET_ESTRES_ACADEMICO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dansereau, D. F. (1985). *Learning strategy research*. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Vol 1: Relating instruction to research. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- De la Fuente Arias, J., y Justicia, F. J. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula abierta*, (82), 161-172.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). Constructivismo y evaluación psicoeducativa. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*, 349-425.
- Doná, S. M., Lopetegui, M. S., Rossi Casé, L. E., y Neer, R. H. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología (La Plata)*, (11), 199-211.
- Donolo, D., Chiecher, A. y Rinaudo, M. (2004). Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizaje presenciales y virtuales. *Memorias del Primer Congreso*

Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia, 23 de marzo a 4 de abril.
Disponible en línea: http://www.virtual.unlar.edu.ar/jornadas-conferencias-seminarios/jornada-interprov-ead/2003_3ra/ponencias-y-trans/est-cog-y-estr-apr.pdf.

Evaristo, T. y Chein, S. (2015), Estrés y desempeño académico en estudiantes de Odontología. *Odontología Sanmarquina*, 18(1), 23-27. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/odont/article/view/11336/10211>

Feldman, L; Chacón-Puignau, G; de Pablo, J; Zaragoza, J; Goncalves, y Bagés, N. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7, 739-751.

Fernández-Baena, F. J. (2007). *Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia*. (Tesis doctoral). Málaga.

Fernández Martínez, M.E (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. (Tesis doctoral). Universidad de León. España. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/902/2009FERN%C3%81NDEZ%20MART%C3%8DNEZ,%20MAR%C3%8DA%20ELENA.pdf?sequence>

Fierro, A. (1997). Estrés, afrontamiento y adaptación. *Estrés y Salud*. Valencia: Promolibro.

- Flórez, M. R. (2015). *Las habilidades de indagación científica y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de quinto de secundaria de la IE Mariano Melgar, Distrito Breña, Lima.* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/113/Las.habilidades.de.indagaci%C3%B3n.cient%C3%ADfica.y.las.estrategias.de.aprendizaje.en.estudiantes.de.quinto.de.secundaria.de.la.I.E..Mariano.Melgar.Distrito.Bre%C3%B1a.Lima.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Floríndez, N. (2005). *Didáctica general*. Ed. Madrid. España.
- Franca, A Y Rodríguez L. (2005). Stress y trabajo: Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/877/87724146007.pdf>
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1997). ACS. *Escalas de Afrontamiento para adolescentes. Manual.*
- Galdós, A. (2014). *Relación entre el rendimiento, estrés académico y dimensiones de personalidad en universitarios.* (Tesis de pregrado).Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- García, L. A., Hernández, P. y Luján, I. (1998). Estrategias cognitivas y motivacionales en el aprendizaje de estudiantes universitarios. Evaluación e Intervención psicoeducativa: *Revista interuniversitaria de Psicología de la Educación, 1, 15- 33.*
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología, 44(2).*

- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59 (1-2), 109-130.
- Genovard, C., y Gotzens, C. (1996). Psicología de la instrucción. Variables y procesos básicos.
- Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M. y Arrieta, M. (2009). *Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Guipúzcoa. Infancia y aprendizaje*, 32 (3), 329-341.
- González, D y Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 40, No. 1, 1-17.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M.M. y Bernabeu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14, 363-368.
- Guarino, L., Gavidia, I., Antor, M. y Caballero, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 8, 57-71.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). México. McGraw- Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta Edición. México. McGraw- Hill.
- Hernández Pina, F., Rosário, P., Cuesta, J. D., Martínez, P. y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en

- estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 615-631.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11(2), 213-218.
- Huaquín, V. y Loaíza, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos*, N°303, 39-59.
- Huarca, Y y Jara, A. (2016). *Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes primeros puestos postulantes a la Universidad Nacional de San Agustín*. (Tesis de Grado). Arequipa-Perú
- Kleinke, C. (2007). What does it mean to cope? *The praeger handbook on stress and coping*. London: Praeger.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In *Dynamics of stress* (pp. 63-80). Springer, Boston, MA.
- Lira Ramos, H; Correa Z., M E; Castro Rubilar, F. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, 58-63. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917885008>
- López, O. (2008). La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios.
- Mac Dowall, R. E. (2009). Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

- Malo, D., Cáceres, G., & Peña, G. (2010). Validación del inventario SISCO del estrés académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga, Colombia. *Revista Electrónica de La Red Durango de Investigadores Educatvos*, 2(3), 26–42.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martínez Díaz, E. S., & Díaz Gómez, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y educadores*, 10(2), 11-22.
- Massone, A. y Gonzáles, G. (2003). Análisis del Uso de Estrategias cognitivas de Aprendizaje de estudiantes del IX año de educación general básica. *Revista Iberoamericano de Educación*.
- Mayor, J., Suengas, A., y González Marqués, J. (1993). Competencias Metacognitiva p g s. Meza, A. (2001). Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. En V. García García, *En Experiencia de Vida* (pág. 493). Lima, Perú: Ediciones Libro Amigo. Facultad de Psicología. Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Meza, A. y Lazarte C. (2007). *Manual de Estrategias para el Aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima – Perú.: E. Universitaria.
- Monereo. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor Ediciones de la Universidad Oberta de Catalunya.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las Estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. C. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. España: Graó.

- Montealegre, C (.2016) Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Universidad de Ibagué. Ediciones Unibagué.
- Moreira, M. (1997). Aprendizaje significativo, cambio conceptual y estrategias facilitadoras. Conferencia dictada en la XI Jornada de evaluación en la educación superior, Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica* (pp. 3-100). Madrid: Visor.
- Myers, D. (2005). Psicología. 7° Edición. Bueno Aires; Madrid: Médica Panamericana.
- Natividad, L A; García-Ros, R; Pérez-González, F; Pérez-Blasco, J. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 143-154. Obtenido de <http://www.redalyc.org/ar>
- Oblitas, L. (2004). *Psicología de la Salud y Calidad de vida*. México: International Thompson Editores.
- Olivet, S. (2010). Estrés académico en estudiantes que cursan primer año del ámbito universitario. *Universidad Abierta Interamericana. Facultad de Psicología y relaciones humana*.
- Orlandini, A. (1999). El estrés: Qué es y cómo evitarlo. La ciencia para todos.
- Oros, L. B., & Vogel, G. K. (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, 17(1).
- Pasca, R., & Wagner, S. (2012). Occupational stress, mental health and satisfaction in the canadian multicultural workplace. *Soc Indic Res*, 109 (3), 373-383

- Pestana, P., & Roy, J. (2013). Preferencia de estilos y uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la universidad de Sucre. *revisalud Unisucre*, 1(1). Recuperado a partir de <https://revistas.unisucre.edu.co/index.php/revisalud/article/view/77>
- Polanco, H. (2011). Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia.
- Polo, A., Hernández, J.M. y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2(3), 159-172. Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Compils.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J., Monereo, C. y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación (t. II)*. Madrid: Alianza.
- Puente Ferreras, A. (2005). *Cognición y Aprendizaje*. España. Ediciones Pirámide.
- Puecas, P, Castro, B, Callirgos, C, Failoc, V. y Díaz, C. (2010) Factores asociados al nivel de estrés previo un examen en estudiantes de Educación Secundaria en cuatro Instituciones Educativas. *Rev. cuerpo méd. HNAAA* 4(2). Chiclayo-Perú
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *México. Psicología y Salud*, 21(1), 3137.

- Reyes, D. (2017). *Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Reynoso, E. (2009). Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la facultad de educación de la UNMSM. Tesis para optar el grado de magíster en educación con mención en docencia en el nivel, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rinaudo, M. C., y Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9(22), 1-19.
- Rinaudo, M. y Gonzales, A. (2001). Estrategias de Aprendizaje, Comprensión de Lectura y Rendimiento Académico. *Lectura y Vida*, 23(3), 40-49.
- Rinaudo, M. C., y Vélez, G. (2000). Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo. *Córdoba: Educando Ediciones*.
- Ríos, L. (2014). *Factores estresores académicos asociados a estrés en estudiantes de enfermería de la Escuela Padre Luis Tezza* (Tesis de pregrado). Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Rodríguez, J. (1995). *Psicología Social de la Salud*. Madrid: Síntesis
- Rodríguez, L. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Editorial Octaedro. Barcelona. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/270396202/La-Teoria-del-Aprendizaje-Significativo-en-la-perspectiva-de-la-psicologia-cognitiva>
- Román, J. M., y Gallego, S. (1994). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.

- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rotta, F. (2002). *Estrategias de aprendizaje y actitudes hacia el estudio en estudiantes preuniversitarios de la micro-región del distrito de San Juan de Lurigancho*. (Tesis doctoral). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Sandín, B. (1995). *El estrés*. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (eds.), *Manual de Psicopatología* (vol. 2, pp. 3-52). Madrid: McGraw-Hill.
- Sanmartí, N., Jorba, J. e Ibáñez, V. (2000). *Aprender a regular y autorregularse*. En J. I. Pozo y C. Monereo. (Coords.): *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 301-322). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Santibáñez Bravo, M., & Sabando García, Á. (2016). *Estudio preliminar sobre estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer semestre, pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Santo Domingo*. *revista científica axioma*, 0(15), 86-95. Recuperado de <http://axioma.pucesi.edu.ec/index.php/axioma/article/view/465/449>
- Sarid, O, Anson, O. Yaari, A. y Margalith, M. (2004). Academic Stress, Immunological Reaction, and Academic Performance among Students of Nursing and Physiotherapy [Versión electrónica], *Research Nursery Health*, 27 (5), 370-377.
- Selye, H. (1960). *La tensión en la vida*. Cia. General Fabril.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6 ed.). México: Pearson Educación.

- Taylor, S. (2007). *Psicología de la Salud*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Terán, M. (2016). Motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres. (Tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres. Lima-Perú.
- Recuperado de http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2623/1/teran_vme.pdf
- Tirado, F. M. & et al (2010). *Psicología educativa*. “Para afrontar los desafíos del siglo XXI”. México D. F.: Mc. Graw Hill.
- Tolentino, S. (2009). *Perfil de estrés académico en alumnos de licenciatura en psicología, de la Universidad Autónoma de Hidalgo en la escuela superior de Actopan*. (Tesis de pregrado). México. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/esc_sup/actopan/licenciatura/Perfil%20de%20estres%20academico%20en%20alumnos.pdf
- Trianes, V. (2003). *Estrés en la infancia*. España: Narcea SA de ediciones.
- Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R., y Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de Psicología*, 31(3).
- Vallejo, L. (2011). *Relación entre estrés académico y rendimiento académico en estudiantes de la carrera química farmacéutica-Biológica de la Universidad Pedagógica Nacional de México UNAM*. (Tesis de pregrado).Universidad Pedagógica Nacional. México.

- Weinstein, C. E., y Mayer, R. E. (1986). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje. *Manual de la investigación sobre la enseñanza*. New York: McMillan.
- Villafuerte Reyes, M. C. (2017). *Estrategias de aprendizaje, estrés académico y clima en el aula en estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Ciencias y Humanidades*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima-Perú.
- Wood, R. G. (1976). *Introducción a las ciencias de la educación*. Madrid. Santillana.

ANEXOS

ANEXO 1

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE – INSTRUCCIONES

Esta escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo en unos apuntes..., es decir, cuando están estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que no has hayas utilizado nunca y en cambio, otras muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tu sueles usar normalmente dichas estrategias de aprendizaje

- A. NUNCA O CASI NUNCA
- B. ALGUNAS VECES
- C. BASTANTES VECES
- D. SIEMPRE O CASI SIEMPRE

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y a continuación, marca en la hoja de respuestas la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas. Siempre en tu opinión y desde el conocimiento que tiene de tus procesos de aprendizaje.

Ejemplo

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender. ABCD

En este ejemplo el estudiante hace uso de esta estrategia BASTANTES VECES u por eso contesta la alternativa C.

Esta escala no tiene límite de tiempo para su contestación. Lo importante es que las respuestas reflejen lo mejor posible tu manera de procesar la información cuando estás estudiando artículos, monografías, textos, apuntes, es decir, cualquier material a aprender.

SI NO HAS ENTENDIDO BIEN LO QUE TIENES QUE HACER...PREGUNTA Y SI LO HAS ENTENDIDO. COMIENZA

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN

1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.
17. Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.
18. Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.

ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION DE INFORMACIÓN:

1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.
2. Para resolver un problema, empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.
3. Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.
4. Busco la “estructura del texto”, es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.
6. Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con los datos o conocimientos anteriormente aprendidos.
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio o para intercambiar información.
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, enciclopedias, artículos, etc.
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.
13. Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.

20. Suelo anotar en los márgenes de que lo que estoy estudiando (o en una hoja aparte) sugerencias o dudas de lo que estoy estudiando.
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.
24. Suelo tomar nota de las ideas del tutor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en la hoja aparte, pero con mis propias palabras.
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hojas aparte.
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o caos particulares que contiene el texto.
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.
29. Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.
33. Hago esquemas de lo que estudio.
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, problema-solución, etc.
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.
37. Si he de aprender distintos pasos para llegar a resolver un problema, utilizo diagramas para ayudar en la captación de la información.
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.
39. Para elaborar mapas conceptuales, me apoyo en las palabras clave subrayadas.
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, utilizo cuadros.
41. Al estudiar alguna asignatura, utilizo diagramas en V, para resolver lo expuesto.
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, etc. es decir, a memorizar lo importante de cada tema.

43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar “trucos” para que se me quede esa idea en la memoria.
44. Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de conceptos.
45. Para memorizar, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.
46. Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.

ESCALA III: ESTRATEGIA DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.
2. Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.
4. Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.
5. Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.
7. Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.
10. Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.

18. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta

“aproximada” relacionando lo que ya sé de otros temas.

ESCALA IV: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO

1. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante.
2. He caído en cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición.
3. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos,
4. He pensado sobre lo importante que es organizar información haciendo esquemas, secuencias, mapas conceptuales, etc.
5. He caído en cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar información para un examen, trabajo, etc.)
6. Soy consciente de lo útil que es para recordar información en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.
7. Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (redacción, presentación...).
8. Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para “aprender” cada tipo de material que tengo que estudiar.
9. En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van a ayudar a “recordar” mejor lo aprendido.
10. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.
11. Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.
12. Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo establecido un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.
13. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.
14. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de “aprendizaje” que he preparado me funcionan, es decir si son eficaces.
15. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.
16. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas.
17. Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y

- elimino o modifico las que no me han servido.
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.
 19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.
 20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.
 21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.
 22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.
 23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.
 24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.
 25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.
 26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.
 27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.
 28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.
 29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.
 30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.
 31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.
 32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.
 33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.
 34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.
 35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.

ACRA- Hoja de Respuesta

Lugar de aplicación: -----

Sexo: M F

Edad:-----

Ciclo: -----

Tuno: ----- Sección:-----

Fecha: -----

Escala I ADQUISICIÓN		Escala II CODIFICACIÓN		Escala III RECUPERACIÓN		Escala IV APOYO	
1	A B C D	1	A B C D	1	A B C D	1	A B C D
2	A B C D	2	A B C D	2	A B C D	2	A B C D
3	A B C D	3	A B C D	3	A B C D	3	A B C D
4	A B C D	4	A B C D	4	A B C D	4	A B C D
5	A B C D	5	A B C D	5	A B C D	5	A B C D
6	A B C D	6	A B C D	6	A B C D	6	A B C D
7	A B C D	7	A B C D	7	A B C D	7	A B C D
8	A B C D	8	A B C D	8	A B C D	8	A B C D
9	A B C D	9	A B C D	9	A B C D	9	A B C D
10	A B C D	10	A B C D	10	A B C D	10	A B C D
11	A B C D	11	A B C D	11	A B C D	11	A B C D
12	A B C D	12	A B C D	12	A B C D	12	A B C D
13	A B C D	13	A B C D	13	A B C D	13	A B C D
14	A B C D	14	A B C D	14	A B C D	14	A B C D
15	A B C D	15	A B C D	15	A B C D	15	A B C D
16	A B C D	16	A B C D	16	A B C D	16	A B C D
17	A B C D	17	A B C D	17	A B C D	17	A B C D
18	A B C D	18	A B C D	18	A B C D	18	A B C D
19	A B C D	19	A B C D			19	A B C D
20	A B C D	20	A B C D			20	A B C D
		21	A B C D			21	A B C D
		22	A B C D			22	A B C D
		23	A B C D			23	A B C D
		24	A B C D			24	A B C D
		25	A B C D			25	A B C D
		26	A B C D			26	A B C D
		27	A B C D			27	A B C D
		28	A B C D			28	A B C D
		29	A B C D			29	A B C D
		30	A B C D			30	A B C D
		31	A B C D			31	A B C D
		32	A B C D			32	A B C D
		33	A B C D			33	A B C D
		34	A B C D			34	A B C D
		35	A B C D			35	A B C D
		36	A B C D				
		37	A B C D				
		38	A B C D				
		39	A B C D				
		40	A B C D				
		41	A B C D				
		42	A B C D				
		43	A B C D				
		44	A B C D				
		45	A B C D				
		46	A B C D				
Punto A	<input type="checkbox"/> x 1 = <input type="checkbox"/>	Punto A	<input type="checkbox"/> x 1 = <input type="checkbox"/>	Punto A	<input type="checkbox"/> x 1 = <input type="checkbox"/>	Punto A	<input type="checkbox"/> x 1 = <input type="checkbox"/>
Punto B	<input type="checkbox"/> x 2 = <input type="checkbox"/>	Punto B	<input type="checkbox"/> x 2 = <input type="checkbox"/>	Punto B	<input type="checkbox"/> x 2 = <input type="checkbox"/>	Punto B	<input type="checkbox"/> x 2 = <input type="checkbox"/>
Punto C	<input type="checkbox"/> x 3 = <input type="checkbox"/>	Punto C	<input type="checkbox"/> x 3 = <input type="checkbox"/>	Punto C	<input type="checkbox"/> x 3 = <input type="checkbox"/>	Punto C	<input type="checkbox"/> x 3 = <input type="checkbox"/>
Punto D	<input type="checkbox"/> x 4 = <input type="checkbox"/>	Punto D	<input type="checkbox"/> x 4 = <input type="checkbox"/>	Punto D	<input type="checkbox"/> x 4 = <input type="checkbox"/>	Punto D	<input type="checkbox"/> x 4 = <input type="checkbox"/>
PD (A+B+C+D)	<input type="text"/>	PD (A+B+C+D)	<input type="text"/>	PD (A+B+C+D)	<input type="text"/>	PD (A+B+C+D)	<input type="text"/>

ANEXO 2

INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADÉMICO

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes universitarios durante sus estudios. La sinceridad con que respondan será de gran utilidad para la investigación.

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

- Sí
 No

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

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

1	2	3	4	5

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

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) siempre
La competencia con los compañeros del grupo.					
Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.					
La personalidad y el carácter del profesor.					
Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).					
El tipo de trabajo que te piden los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).					
No entender los temas que se abordan en la clase.					
Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).					
Tiempo limitado para hacer el trabajo.					
Otra (especifique) _____					

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

Reacciones Físicas	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).					
Fatiga crónica (cansancio permanente).					
Dolores de cabeza o migrañas.					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir.					
Reacciones Psicológicas	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración.					
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.					
Reacciones Comportamentales	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás.					
Desgano para realizar las labores escolares.					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otra (especifique) _____					

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

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.					
Elogios a sí mismo.					
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).					
Búsqueda de información sobre la situación.					
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).					
Otra (especifique) _____					

ANEXO 4

**GRADO DE RELACIÓN SEGÚN COEFICIENTE DE
CORRELACIÓN**

RANGO	RELACIÓN
-0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
-0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0,51 a -0,75	Correlación negativa considerable
-0.11 a -0.50	Correlación negativa inedia
-0.01 a -0.10	Correlación negativa débil
0.00	No existe correlación
+0.01 a +0.10	Correlación positiva débil
+0,11 a +0,50	Correlación positiva media
+ 0.51 a +0.75	Correlación positiva considerable
+0,76 a +0.90	Correlación positiva muy fuerte
+0.91 a +1,00	Correlación positiva perfecta

Fuente: elaboración propia, basada en Hernández Sampieri & Fernández Collado, 1998

ANEXO 5

Análisis de confiabilidad de piloto

Confiabilidad evaluada por el método de consistencia interna para la prueba de estrategias de aprendizaje

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.97	119

Confiabilidad evaluada por el método de consistencia interna para la prueba de estrés académico

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.87	29

Validez de ítems a través de las correlaciones ítem-test corregidas de la prueba de estrategias de aprendizaje.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	317,92	2447,029	,361	,969
P2	317,58	2443,533	,435	,969
P3	317,84	2474,734	,060	,970
P4	317,99	2440,012	,430	,969
P5	317,46	2451,466	,304	,969
P6	318,13	2440,828	,381	,969
P7	317,85	2448,274	,328	,969
P8	317,49	2453,943	,324	,969
P9	318,19	2445,607	,392	,969
P10	317,94	2432,651	,492	,969
P11	317,51	2447,586	,350	,969
P12	317,31	2448,239	,369	,969
P13	317,75	2463,688	,176	,970
P14	317,64	2437,211	,452	,969
P15	317,54	2443,299	,457	,969
P16	317,69	2426,858	,564	,969
P17	318,09	2447,682	,363	,969
P18	318,22	2447,866	,375	,969
P19	318,25	2434,260	,515	,969
P20	317,69	2451,310	,342	,969
P21	318,20	2437,924	,396	,969
P22	318,22	2442,033	,445	,969
P23	317,87	2434,757	,587	,969
P24	318,05	2441,903	,474	,969
P25	317,96	2436,463	,516	,969
P26	317,81	2428,417	,557	,969
P27	317,91	2448,943	,390	,969
P28	317,91	2452,443	,285	,969
P29	317,80	2429,376	,548	,969
P30	318,13	2436,376	,466	,969
P31	317,69	2430,358	,549	,969
P32	317,98	2463,071	,165	,970
P33	318,00	2442,929	,382	,969
P34	318,16	2446,901	,402	,969
P35	318,06	2426,723	,520	,969

P36	318,29	2435,829	,456	,969
P37	317,87	2431,614	,546	,969
P38	318,02	2443,476	,454	,969
P39	317,92	2440,291	,490	,969
P40	317,78	2433,747	,527	,969
P41	317,92	2435,981	,516	,969
P42	318,28	2437,181	,453	,969
P43	318,00	2426,071	,609	,969
P44	317,78	2427,723	,587	,969
P45	317,66	2433,204	,510	,969
P46	318,16	2432,068	,495	,969
P47	317,98	2438,309	,511	,969
P48	317,78	2421,271	,671	,969
P49	317,92	2426,148	,595	,969
P50	317,55	2431,512	,601	,969
P51	317,87	2436,828	,452	,969
P52	317,84	2432,068	,500	,969
P53	318,39	2439,074	,437	,969
P54	318,32	2442,886	,414	,969
P55	318,18	2439,814	,519	,969
P56	317,98	2450,714	,371	,969
P57	318,31	2436,310	,537	,969
P58	318,40	2450,148	,350	,969
P59	317,72	2435,276	,490	,969
P60	317,96	2439,273	,410	,969
P61	318,51	2451,824	,313	,969
P62	318,07	2460,209	,210	,970
P63	317,88	2431,081	,499	,969
P64	318,44	2452,654	,296	,969
P65	318,09	2451,443	,342	,969
P66	317,92	2446,005	,347	,969
P67	317,67	2435,628	,558	,969
P68	317,94	2456,627	,303	,969
P69	317,82	2446,838	,396	,969
P70	317,62	2437,095	,490	,969
P71	317,67	2436,319	,511	,969
P72	317,84	2448,306	,370	,969
P73	317,74	2455,170	,294	,969
P74	318,00	2427,452	,603	,969
P75	317,69	2428,596	,587	,969
P76	317,58	2449,628	,415	,969
P77	317,44	2444,749	,408	,969
P78	317,38	2442,142	,463	,969

P79	317,82	2446,742	,346	,969
P80	317,72	2428,562	,600	,969
P81	317,46	2444,346	,393	,969
P82	317,91	2431,777	,484	,969
P83	317,76	2437,254	,513	,969
P84	317,60	2433,767	,564	,969
P85	317,81	2426,155	,566	,969
P86	317,86	2447,432	,422	,969
P87	317,51	2428,467	,664	,969
P88	317,60	2441,195	,422	,969
P89	317,75	2445,164	,452	,969
P90	317,68	2432,600	,505	,969
P91	317,68	2434,815	,518	,969
P92	317,59	2425,864	,655	,969
P93	317,69	2434,405	,528	,969
P94	317,76	2438,039	,554	,969
P95	317,73	2441,866	,427	,969
P96	317,68	2428,219	,585	,969
P97	317,79	2432,669	,574	,969
P98	317,80	2433,662	,541	,969
P99	317,74	2437,266	,444	,969
P100	317,80	2425,948	,594	,969
P101	317,61	2433,812	,550	,969
P102	317,91	2441,491	,418	,969
P103	318,16	2451,068	,313	,969
P104	317,82	2440,909	,397	,969
P105	317,46	2433,561	,514	,969
P106	317,72	2432,419	,464	,969
P107	317,87	2445,590	,375	,969
P108	318,00	2441,952	,387	,969
P109	317,72	2423,562	,572	,969
P110	317,28	2431,396	,603	,969
P111	317,58	2431,747	,541	,969
P112	317,79	2437,597	,447	,969
P113	317,64	2437,187	,472	,969
P114	317,54	2432,204	,509	,969
P115	317,44	2442,177	,425	,969
P116	317,39	2436,526	,509	,969
P117	317,68	2439,291	,415	,969
P118	317,53	2440,371	,436	,969
P119	317,61	2446,455	,352	,969

Validez de ítems a través de las correlaciones ítem-test corregidas de la prueba de estrés.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Q3	78,75	202,260	,277	,866
Q4	77,64	195,139	,566	,859
Q5	78,76	200,873	,337	,864
Q6	77,85	195,488	,515	,860
Q7	77,75	194,783	,582	,859
Q8	78,58	196,938	,420	,862
Q9	78,71	204,329	,146	,870
Q10	77,93	193,447	,504	,860
Q11	78,79	194,217	,431	,862
Q12	78,29	188,377	,604	,857
Q13	78,42	191,795	,510	,860
Q14	79,11	200,405	,308	,865
Q15	78,89	193,762	,452	,861
Q16	78,09	188,729	,587	,857
Q17	78,42	192,938	,572	,859
Q18	78,73	190,485	,546	,859
Q19	78,52	191,657	,574	,858
Q20	78,34	196,846	,454	,862
Q21	78,91	192,753	,525	,860
Q22	78,94	198,389	,393	,863
Q23	79,27	197,485	,411	,863
Q24	78,93	195,685	,461	,861
Q25	78,51	190,967	,516	,860
Q26	77,86	206,361	,093	,871
Q27	78,08	208,815	,027	,871
Q28	78,29	202,901	,177	,869
Q29	78,69	200,358	,237	,868
Q30	78,15	204,750	,150	,869
Q31	78,36	203,211	,214	,867