

**UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA  
NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS IDEAS**



**ESCUELA DE POSGRADO  
DR. LUIS CLAUDIO CERVANTES LIÑÁN**

**MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

**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**

**Presentado por:**

***Bachiller David Tito Reyes Callahuacho***

**Asesor:**

***Dr. Jaime Ramiro Aliaga Tovar***

**Para optar grado de Maestro en  
Investigación y Docencia Universitaria**

**2017**



# Universidad Inca Garcilaso de la Vega

Nuevos Tiempos. Nuevas Ideas

Escuela de Posgrado  
Doctor Luis Claudio Cervantes Liñán

## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Ante el Jurado constituido por los señores:

Dr. Jaime Aliaga Tovar  
Dr. Víctor Pullido Capono  
Dr. Olces Carnión Capono  
Dra. Elizabeth Araujo Robles  
Dra. Milagritos Borrigo Vásquez

el postulante al GRADO DE Maestro en Investigación y Docencia Universitaria

Don (ña) David Tito Reyes Callahuacho

procedió a sustantar su Trabajo de Investigación Titulado: Estés Académico y Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de 4º y 5º Grado de Nivel Secundaria de la I.E. Pedro Galvez Eguzaviza - Lima 2016

habiendo absuelto las objeciones que le fueron formuladas por los miembros del Jurado, de conformidad con las respectivas disposiciones reglamentarias.

Concluido el acto se realizó la votación correspondiente, resultando el ponente

Aprobado por Unanimidad

Y para constancia se extiende la presente Acta, en Lima, a los 17 días del mes de Mayo 2017

Presidente del Jurado

Miembro

Miembro

Miembro



Miembro

Miembro

Miembro

## **DEDICATORIA**

A mi familia, por su fe y confianza.

A mi esposa Roxana por descubrir lo mejor de mí y hacer de la vida un desafío hacia la existencia plena.

## **AGRADECIMIENTO**

A la Universidad Inca Garcilaso de la Vega por mi formación profesional y a los catedráticos por su dedicación.

A mi estimado profesor, Dr. Jaime Aliaga Tovar, por sus sabios consejos que dieron cuerpo a esta tesis. Y a todas aquellas personas que de una u otra forma, colaboraron o participaron en su realización, hago extensivo mi más sincero agradecimiento.

## Índice

Resumen	2
Resumo	8
Índice	2
CAPITULO I	
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN	11
1.1. Marco Histórico	11
1.2. Marco Teórico	14
1.2.1. Estrés académico	21
1.2.2. Estrategias de aprendizaje	14
1.3. Investigaciones	27
1.4. Marco Conceptual	31
CAPITULO II	
EL PROBLEMA	34
2.1. Planteamiento del Problema	34
2.1.1. Descripción de la Realidad Problemática	34
2.1.2. Antecedentes Teóricos	36
2.1.3. Definición del Problema	37
2.2. Finalidad y Objetivos de la Investigación	38
2.2.1. Finalidad	38
2.2.2. Objetivo General y Específicos	38
2.2.3. Delimitación del estudio	39
2.2.4. Justificación e importancia del estudio	39
2.3. Hipótesis y Variables	41
2.3.1. Supuestos teóricos	41
2.3.2. Hipótesis Principal y Específicas	42
2.3.3. Variables e Indicadores	42
CAPITULO III	
METODOLOGÍA	44
3.1. Población y Muestra	44
3.2. Diseño de estudio	45
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	45

3.4. Procesamiento de datos	48
CAPÍTULO IV	
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	50
4.1. Presentación de resultados descriptivos	50
4.2. Comprobación de hipótesis	56
4.3. Discusión de resultados	65
CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	67
5.1 Conclusiones	67
5.2 Recomendaciones	69
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	75

## Resumen

En la presente investigación se tiene como objetivo determinar la relación entre las variables estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de los dos últimos grados de educación secundaria de un colegio estatal de Lima.

Con este propósito y un enfoque cuantitativo se realiza una investigación de tipo descriptivo y de nivel aplicado. El diseño es correlacional pues se pretende hallar las relaciones estadísticamente significativas entre ambas variables. La muestra es de tipo intencional conformada por 83 estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria. La técnica de recolección de datos fue la encuesta y los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Estrés Académico (CEA) y el Cuestionario de Evaluación y Diagnóstico de las Estrategias de Aprendizaje (CEDEA)

Se arribó a la conclusión que existe relación negativa y débil ( $r=-0.282$ ) pero estadísticamente significativa ( $p<0.05$ ) entre 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, 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.

Palabras clave: Estrés académico – Estrategias de aprendizaje – Aprendizajes.

## Resumo

No presente investigação tem como objetivo determinar a relação entre o estresse acadêmico e estratégias de aprendizagem em estudantes dos últimos dois graus de educação secundária de uma escola estatal de Lima.

Com este propósito e um foco quantitativo é levada uma investigação de tipo descritivo e de nível aplicado. O desígnio é correlacional que busca relações estatisticamente significantes entre ambas as variáveis. A amostra é de tipo intencional conformado por 83 estudantes de quarto e quinto grau de educação secundária. A técnica de juntar de dados era a pesquisa e os instrumentos usados eram o Questionário de Estrés Acadêmico (CEA) e o Questionário de Avaliação e Diagnose das Estratégias de aprendizagem (CEDEA)

Você chegou à conclusão que existe relação negativa e fraca ( $r = -0.282$ ) mas estatisticamente significativa ( $p < 0.05$ ) entre estresse acadêmico e estratégias de aprendizagem em estudantes do 4° e 5° grau do nível secundário da escola Pedro Gálvez Egúzquiza. Lima, 2016, que meios que existe uma tendência leve para considerar que a maior estresse acadêmica resulta em menos probabilidades de que os estudantes desenvolvem e utilizam estratégias de aprendizagem que favorecem a realização de aprendizagens.

Palavras chaves: Estresse acadêmico. Estratégias de Aprendizagens. Aprendizagens.



## **Introducción**

La sociedad demanda educación de calidad que favorezca el desarrollo humano; siendo para ello es indispensable que los estudiantes aprendan a vivir y aprender desde la incertidumbre, siendo por tanto las estrategias de aprendizaje un recurso esencial. Con capacidades cognitivas, metacognitivas y de búsqueda de información un futuro ciudadano estará preparado, para comprender globalmente el mundo y actuar de manera local con principios éticos, actitud crítica y comprometida que conllevan al desarrollo social. Sin embargo existen condicionantes que afectan el desarrollo de estas estrategias de aprendizaje, siendo una de ellas el estrés académico a la que los estudiantes están expuestos, sobre todo en estos tiempos que existen cambios en el currículo y en la metodología de enseñanza.

Siendo la educación para todos uno de los objetivos del milenio, corresponde a la ciencia aportar y contribuir en los esfuerzos por alcanzarla. Ello supone lograr estándares mínimos de educación de calidad que entre otras capacidades, brinde al estudiante las posibilidades de desarrollar al máximo su potencial en situaciones de equidad educativa. No atender aquellos factores que restan posibilidades de desarrollo devendría en acto injusto y restaría derechos fundamentales que todo ciudadano tiene.

En este conjunto de circunstancias se presenta como fin impostergable mejorar los logros de aprendizaje, hecho por cierto ya es política vigente que implementa el Ministerio de Educación, aunque su influencia no llega a mirar los complejos mecanismos psicológicos y sociales que se impregnan inexorablemente en la trayectoria escolar del estudiante. Debido a ello es conveniente realizar un estudio que permita conocer que el uso regulado de estrategias para aprender se haya asociado a estados de estrés académico que los estudiantes pudieran estar viviendo

La presente tesis se desarrolla en cinco capítulos. En el capítulo I se desarrolla los fundamentos teóricos de las variables de investigación, haciéndose un recuento de su marco histórico, marco conceptual y los antecedentes. En el capítulo II se plantea el problema de investigación, así como también se definen los objetivos, las hipótesis y las variables. En el Capítulo III se aborda la metodología empleada en la investigación. En el capítulo IV se presentan los resultados descriptivos e inferenciales, para luego presentar la discusión de los hallazgos. En el Capítulo V se presentan las conclusiones y las recomendaciones. Finalmente se presenta las referencias bibliográficas de los textos y lecturas consultadas; así como los anexos pertinentes.

# CAPITULO I

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1. Marco Histórico

En la vida académica se ha brindado especial interés al estudio de aquellos factores que facilitan mejores logros de aprendizaje; como por ejemplo Garbanzo (2007), que refiere que existen factores personales (inteligencia, motivación, aptitudes, autoconcepto, estado emocional, etc.); factores sociales (diferencias sociales, entorno familiar, contexto socioeconómico, nivel educativo de los padres, etc.), y factores institucionales (condiciones institucionales, ambiente estudiantil, relación estudiante-profesor, etc.). Considerando la condición protagónica del estudiante en la construcción de su mismo aprendizaje existen aspectos que conglomeran los factores personales señalados a fin de ser utilizados integralmente para responder con eficacia a todo proceso de aprendizaje, concibiéndose un constructo complejo que incluye elementos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales (Gargallo, Suarez y Ferreras, 2007). A este constructo se le ha denominado estrategias de aprendizaje

El termino estrategia se remonta a los siglos V y VI antes de Cristo y se le asociaba a la idea de conducción, liderazgo, astucia y cálculo, siempre dentro de la connotación militar. En la edad media se vinculaba a la estrategia con la argucia antes que la fuerza, es decir se brindaba mayor peso a lo racional siendo Maquiavelo uno de los principales referentes. Ya en el siglo XIX y XX la estrategia es vista como una adaptación práctica de los medios puestos a disposición de alguien para el logro de objetivos propuestos. A fines del siglo XX. Estas nociones de estrategia fueron implementadas a diversos campos, principalmente al campo de los negocios, aunque el campo educativo no fue ajeno a él ya que esta

connotación fue utilizada con el propósito de movilizar capacidades y competencias (Marchesi, 2005).

La estrategia de aprendizaje como concepto tiene inicio reciente. Según García, Clemente y Pérez (1992), esta se habría producido desde la segunda mitad de los años 80, donde se habría estructurado desde la perspectiva cognitiva, describiéndola desde constructos como los métodos de enseñanza, el logro académico, las deficiencias en el aprendizaje, estilos cognitivos, recuerdo. Metacognición, comprensión lectora, transferencia o resolución de problemas.

No obstante, Moreno (2003), realiza un recuento de la evolución histórica del concepto de estrategia de aprendizaje en cuatro etapas: La primera etapa se remonta a los años de 1920-1925, bajo un enfoque conductista, la estrategia de aprendizaje es asumida como un algoritmo de aprendizaje; por tanto la didáctica se centró en la prescripción y repetición de cadenas de respuestas. La segunda etapa sería entre los años de 1950-1970, donde se asume a la estrategia de aprendizaje como un procedimiento general de aprendizaje y el enfoque es cognitivista y se produce mediante entrenamiento en operaciones mentales. La tercera etapa es desde los años 1970-1980, también de enfoque cognitivista, aunque la estrategia de aprendizaje ya es asumida como un proceso específico de aprendizaje a partir del modelo de expertos. La cuarta etapa es desde los años 1980, con enfoque constructivista se asume las estrategias de aprendizaje como una acción mediada por instrumentos a fin de brindar una cesión gradual de los procesos de autorregulación.

Por otro lado, se han evidenciado, que muchos actos de la vida académica del estudiante pueden ser generadores de estrés (presentación de trabajos, exámenes, final de curso o fin de estudios) y provocar resultados negativos en su salud, su bienestar y/o sus logros de aprendizaje), hecho que merece la atención específica.

El concepto de estrés surgió desde el campo de la física a inicios del siglo XVII para describir la energía potencial elástica de Robert Hooke, concepto que relacionaba la deformación de un cuerpo ante la aplicación de una fuerza sobre ella. Sin embargo fue Thomas Young quien definió estrés como respuesta de un cuerpo ante una fuerza aplicada sobre ella. A principio del siglo XIX, el término fue introducido al campo de la ciencia bajo la denominación de homeóstasis por parte de Bradford Cannon o estabilidad del medioambiente interno de Claude Bernard; en ambos casos se referían a la reacción de un organismo ante una situación de cambio a fin de obtener equilibrio físico químico esencial. (Román y Hernández, 2011).

Sin embargo, a mediados del siglo XX que Hans Selye utiliza el concepto de estrés para describir estados fisiológicos en el ser humano, utilizándose por primera vez el término agente estresor para evidenciar los estímulos que propiciaban reacciones sistémicas en ser humano. A finales del siglo XX, Richard Lazarus incluye la comprensión psicosocial para explicar el estrés, ya que reconoce al entorno como factor activador del mismo; desde esa perspectiva, incluye la evaluación cognitiva y las estrategias de afrontamiento como sendas de investigación y aplicación (Román y Hernández, 2011).

Es a finales del siglo XX y principios del siglo XXI que el concepto de estrés se desarraiga a otras esferas de la vida del ser humano, es decir en el área laboral, social, personal, educativo etc., siendo el contexto escolar uno de los medios más estudiados. Los enfoques principales para aproximar el concepto en el ámbito educativo son: el enfoque psicobiológico que conceptualizan el estrés académico como estímulo, respuesta o ambas pero siempre desde los agentes generadores típicos que se hacen manifiestan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El enfoque personológico cognitivista en su vertiente transaccional aborda el estrés desde un enfoque sistémico y cognitivista; es decir, la interpretación que el individuo hace de la situación, el entorno y de sus recursos

individuales y sociales es lo que provocaría el estrés; además se toman en cuenta los componentes estructurales del fenómeno que incluye el modelo de los estresores, la evaluación cognitiva, el afrontamiento y las manifestaciones percibidas a través de una interacción dinámica entre ellos y con el entorno. (Román y Hernández, 2011).

La presente tesis asume este segundo enfoque, ya que como lo señalan Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García (2008), estas se evidencian a través de los estímulos estresores, la sintomatología asociada al estrés y las estrategias del individuo para afrontar el estrés académico.

## **1.2. Marco Teórico**

### **1.2.1. Estrategias de aprendizaje**

#### **1. Definición**

De acuerdo a Valle, Barca, González y Núñez (1999), las estrategias de aprendizaje “constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje” (p. 428). De acuerdo a esta definición, las estrategias de aprendizaje asumen su especificidad y se diferencian de otros constructos como hábitos de estudio en tanto son actividades conscientes y planificadas no reduciéndose a rutinas automatizadas o reflejas. Como usualmente se define a los hábitos de estudio.

El carácter consciente e intencional de las estrategias de aprendizaje también es descrita por Monereo (1999) cuando la define como:

Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una

determinada demanda o propósito, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (p.25).

Otra característica que define las estrategias de aprendizaje son los procedimientos que involucran. En términos de Nisbet y Shucksmith (citado por Pizano, 2004), son “secuencias integradas de procedimientos o actividades” (p. 34), que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

En suma, la puesta en marcha de una estrategia de aprendizaje implica, tal como quedó dicho, el dominio de una serie de componentes.

Una estrategia se compone de técnicas que se combinan de forma deliberada para alcanzar un determinado propósito de aprendizaje. Tanto los elementos componentes como su uso técnico o estratégico deben entrenarse si queremos que los aprendices sean entrenadores de sí mismos (Pozo, 2003, p. 299)

Procedimientos que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas, (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Las estrategias de aprendizaje tienen pues la función de facilitar los procesos de aprendizaje, y para ello se sirven de tácticas o técnicas específicas de estudio (Beltrán, 2003). Para este autor, un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. Además, para hacer efectivas las estrategias son necesarias las tácticas, que son modos concretos de hacer operativas las estrategias

Nos estamos refiriendo, por tanto, a las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar la realización de la tarea, cualquiera que sea el ámbito o el contenido del aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje así entendidas, no son otra cosa que las operaciones que realiza el pensamiento cuando ha de enfrentarse a la tarea del aprendizaje (Beltran, 2003, p. 57).

Para Jiménez, Salmerón y Rodríguez (2007), las estrategias de aprendizaje:

Son conceptualizadas como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (p. 3).

Los elementos que las caracterizan son:

Aptitudes o competencias mentales, que mediante el ejercicio y la acción mediada se aprenden y se pueden enseñar.

Implican orientación hacia una meta u objetivo identificable.

Integran habilidades, técnicas o destrezas, a las que coordinan.

Por eso se las considera una habilidad de habilidades, una habilidad de orden superior.

Suponen el uso selectivo de recursos y capacidades de que se dispone. Tanto es así que sin tal variedad de recursos no es posible la actuación estratégica.

Son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos propuestos así como las situaciones contextuales en las que se desenvuelven (Jiménez, Salmerón y Rodríguez, 2007, p.3)



Aunque en principio su puesta en marcha sea controlada, no está en contradicción con el hecho que, al hacerse expertos en su uso, las estrategias de aprendizaje se automatizan, permitiendo mejorar la capacidad estratégica al ser capaces de movilizar habilidades y recursos cognitivos con facilidad y destreza.

En resumen, las estrategias de aprendizaje implican para el uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles, para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que él cree más adecuados. Del mismo modo, están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades.

De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, 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 (Jiménez, Salmerón y Rodríguez, 2007, p.3).

Por tanto, las estrategias de aprendizaje son acciones que deben partir de la iniciativa del alumno; están constituidas por una secuencia de actividades controladas por el sujeto que aprende y con posibilidad de ser adaptadas en función del contexto. En otros términos, las estrategias de aprendizaje son un conjunto de pautas que desarrolla el estudiante para orientar de modo consciente e intencional sus actividades de aprendizaje en pos de una meta, que son el producto de sus propias experiencias y de recomendaciones de compañeros o del profesor sobre cómo hacer más eficientes los esfuerzos por aprender. (Aliaga, 2003)

Según Weinstein y Mayer (citado por Pizano, 2004), las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (p. 28).

De acuerdo a lo expuesto puede manifestarse con respecto a las estrategias de aprendizaje:

- Su aplicación no es automática sino controlada.
- Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles
- No basta el contar con técnicas o habilidades para decir que se tiene estrategias de aprendizaje. Se requiere de una reflexión profunda con respecto a la pertinencia y al modo de usarlas.

## **2. Indicadores de estrategias de aprendizaje**

Para medir la variable estrategias de aprendizaje se utilizará el modelo teórico de Ferreras (2007), quien señala que este constructo tiene los siguientes indicadores:

**Estrategias metacognitivo-evaluativas.** Las estrategias metacognitivas son las estrategias responsables de coordinar todo el proceso de aprendizaje en general, así como del uso del resto de las estrategias que los alumnos ponen en marcha a la hora de enfrentarse a un proceso de aprendizaje concreto (Ferreras, 2008)

El uso de esta estrategia capacita al estudiante para mantener control de los factores que intervienen e influyen en su proceso personal de aprendizaje, al inicio, durante todo el proceso y a la finalización del mismo.

Las estrategias metacognitivas se componen de las siguientes habilidades específicas (Ferrerías, 2008):

Planificación-control/regulación. Describe la habilidad del estudiante la planificar su estudio-aprendizaje en función de características personales, contextuales y de la propia tarea, así como capacidad de autorregular y controlar su proceso de aprendizaje en tres momentos: antes, durante y después de la realización de las tareas, así como la modificación del mismo en función de los éxitos y fracasos anteriormente obtenidos en el mismo.

Conocimiento/conciencia. Valoran el autoconocimiento que posee el estudiante de aquellos aspectos que le facilitan y/o dificultan el aprendizaje: las condiciones del lugar en que se estudia y el empleo de técnicas, recursos o procedimientos específicos.

Autoevaluación. Evalúa la capacidad del propio estudiante para valorar él mismo los posibles resultados del aprendizaje, antes y después de la realización de tareas académicas o pruebas de evaluación. (p. 358).

**Estrategias de procesamiento de la información.** El objetivo de esta estrategia es el tratamiento de la información objeto de estudio-aprendizaje.

Estas estrategias se componen de las siguientes habilidades específicas (Ferrerías, 2008):

Personalización del aprendizaje-utilización de lo aprendido/transferencia: Valoran el análisis crítico y posicionamiento personal sobre los contenidos objeto de estudio, a partir de un proceso de comprensión y reflexión previo sobre los mismos, relacionando para ello los nuevos conocimientos a aprender con los previos que posee el estudiante y posibilitando la aplicación y utilización de los nuevos

conocimientos aprendidos, dentro del mismo contexto académico, para la resolución de nuevas tareas de aprendizaje y fuera de él, para poder solventar problemas y aspectos prácticos concretos de la vida diaria.

Memorización comprensiva-recuerdo: implica el uso de estrategias concretas para la codificación, almacenamiento y memorización de cualquier tipo de conocimientos de manera significativa para el alumno, de manera que este tipo de memorización facilite el posterior recuerdo de la misma cuando es necesitada: imágenes mentales, mnemotecnias, etc.

Organización de la información: evalúan el empleo de estrategias Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala concretas para trabajar los contenidos a aprender de manera que éstos sean comprendidos y asimilados fácilmente, y que se concreta en el empleo de lo que comúnmente se entiende como técnicas de estudio.

Adquisición de la información: Valora el empleo de estrategias concretas que apoyan la adquisición inicial de información y un primer conocimiento superficial de la misma.

Parafraseado: Evalúan la capacidad del estudiante para comprender los contenidos mediante el aprendizaje de los mismos con vocabulario propio y comprensible por él, pero sin cambiar el significado de los mismos.

Atención-disposición activa: Valoran la capacidad del estudiante de permanecer atento en el aprendizaje, así como el tener una actitud y disposición activa, abierta y favorable hacia el proceso de aprendizaje en general. (p. 362).

**Estrategias disposicionales y de control del contexto.** Valora la presencia de una motivación interna hacia el aprendizaje en el alumno así como de expectativas positivas sobre sus futuros éxitos académicos.

Estas estrategias se componen de las siguientes habilidades específicas (Ferrerías, 2008):

Motivación-expectativas positivas: Valoran la presencia de una motivación interna hacia el aprendizaje en el alumno así como de expectativas positivas sobre sus futuros éxitos académicos.

Control del contexto: Valora la habilidad del estudiante para controlar adecuadamente las condiciones físico-ambientales—iluminación, espacio, ausencia de ruidos que distraigan su concentración - de su lugar de estudio-aprendizaje habitual que influyen, positiva o negativamente en el mismo.

Trabajo en grupo-interacción social: Valoran la habilidad del estudiante para establecer relaciones positivas con compañeros y profesores y para trabajar con otros en la realización de diferentes tareas académicas.

Atribuciones externas-expectativas negativas: Evalúa en el estudiante la posible atribución de sus fracasos en el aprendizaje a causas externas y por tanto, no controlables, y por tanto, presentando expectativas negativas hacia su futuro rendimiento académico.

Estado físico: Describe características generales del estado físico del estudiante que pueden influir positivamente en su rendimiento académico, como son el descanso y la alimentación. (p. 363).

## **1.2.2. Estrés académico**

### **1. Definición**

Usualmente se ha definido al estrés académico como aquella tensión excesiva que se produce en todos los niveles educativos cuando el estudiante está expuesto a periodos de aprendizaje (Barraza, 2004). Por su

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

Otra definición la ofrece Martínez y Díaz (2007):

El malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales, ya sea de carácter interrelacional o intrarrelacional, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada (p. 14).

Claramente en esta definición se evidencia un enfoque psicosocial ya que enfatiza aspectos internos o individuales como externos o del entorno para explicar el estrés académico. Por otro lado. Barraza (2006), define estrés académico como:

Un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta a) cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores (input); b) cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); y c) cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (p. 10).

Esta definición describe esta variable desde el enfoque sistémico dado que la define desde el efecto del entorno sobre la persona. Como señala Berrío y Mazo (2011) “el modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico, lo explica como una serie de procesos valorativos ante estímulos estresores del entorno, que tienen el objetivo de lograr un equilibrio sistémico de la relación persona-entorno” (p. 80).

Según Alfonso, Calcines, Monteagudo y Nieves (2015), el estrés académico es:

Aquel [estado] que padecen los alumnos fundamentalmente de educación media y superior, y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar. Esta definición se circunscribe al estrés que padecen los alumnos a consecuencia de las exigencias endógenas o exógenas que impactan su desempeño en el ámbito escolar (p. 168).

Desde un plano más operativo Jerez y Oyarzo, (2015), definen el estrés académico como:

Un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos: Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son consideradas estresores. Segundo: estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante), que se manifiesta en una serie de síntomas (que son los indicadores del desequilibrio), y tercero: este desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de adaptación para restaurar el equilibrio sistémico, lo que se conoce como estrategias de afrontamiento, esta valoración constituye un proceso psicológico de interpretación que se pone

en marcha cuando el entorno se considera amenazante y cada sujeto tiende a la utilización de los estilos de afrontamiento que domina, sea por aprendizaje o por descubrimiento fortuito, en una situación de emergencia (p. 150).

En base a las definiciones expuestas, se puede señalar que:

- El estrés académico es un estado emocional de tipo ansioso que se presenta cuando el estudiantes está expuesto a demandas académicas.
- En el estrés académico subyacen factores internos y externos que condicionan su aparición.
- El estrés académico alude a procesos adaptativos que requieren afronte.
- Los niveles de ansiedad que experimenta el estudiantes no solo están supeditados a las características del estresor sino a las percepciones particulares de los sujetos.
- La interpretación del estresor es lo que determina su grado de manifestación en el sujeto.

## **2. Indicadores de estrés académico**

Para medir la variable estrés académico se utilizará el modelo teórico de Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García (2008), quienes señalan que este constructo tiene los siguientes indicadores:

**Estresores Académicos.** Se refiere a “determinados estímulos presentes en el entorno académico universitario pueden ser percibidos y valorados por el estudiante como un peligro o amenaza para su estabilidad, al sentirse sobrepasado en sus recursos” (Cabanach, et al. 2008, p. 258). Los siguientes son los factores que describen esta dimensión:



Deficiencias metodológicas: Reflejan aspectos deficitarios de la actuación docente durante el desarrollo del proceso de enseñanza– aprendizaje.

Sobrecarga académica: Contemplan la percepción subjetiva del estudiante acerca de las exigencias académicas y los problemas de tiempo disponible para cumplirlas.

Creencias sobre el rendimiento: Se refiere a los problemas de control y la inseguridad consecuente en relación con el rendimiento académico.

Intervenciones en público: Permiten evaluar las dificultades del estudiante para realizar cualquier pregunta, actividad o exposición pública de su trabajo académico o de sus dudas ante profesores y compañeros.

Clima social negativo: describe el ambiente o clima social desagradable o incómodo para el estudiante en el propio contexto académico y que puede estar provocado por las malas relaciones con los compañeros, el exceso de competitividad, un mal clima en el aula, etc.

Carencia de valor de contenidos: Describe el nivel de inquietud del estudiante al no considerar relevante lo que tiene que estudiar, no verle aplicabilidad futura o, simplemente, estimarlo como carente de interés para su formación.

Participación: Se refiere al grado de participación activa en la toma de decisiones metodológicas, los procesos de evaluación, la carencia de apoyo por parte del profesorado o el poder opinar sobre el desarrollo y valoración del propio trabajo académico.

Exámenes: Evidencian todo el proceso asociado a los periodos de evaluación, desde su preparación a su realización. (Cabanach, et al. 2008, p. 259).

**Respuesta de estrés.** Se refiere a la sintomatología asociada con dimensiones emocionales, físicas, cognitivas y comportamentales

relacionadas con el estrés académico. Los siguientes son los factores que describen esta dimensión:

**Alteraciones del Sueño:** Evidencia dificultades relacionadas con el sueño y el descanso. También se incluyen temas relacionados con la inquietud, palpitaciones, etc., que alteraran el reposo y la recuperación vinculados a los periodos del sueño.

**Irascibilidad:** Describe la facilidad del sujeto para enfadarse, sentirse irritado y experimentar un estado de agitación y de inquietud.

**Agotamiento físico:** Identifica estados de cansancio, de falta de energía y de agotamiento.

**Pensamientos Negativos:** Identifican pensamientos negativos e intrusivos con respecto a uno mismo y sus realizaciones. (Cabanach, et al. 2008, p. 263).

**Afrontamiento al estrés.** Hace referencia a las estrategias cognitivas y conductuales que maneja el estudiante a la hora de afrontar situaciones de estrés académico. Los siguientes son los factores que describen esta dimensión:

**Reevaluación Positiva:** Se refiere a las diferentes maneras de afrontamiento dirigidas a crear un significado positivo nuevo acerca del problema o dificultad académica.

**Búsqueda de Apoyo Social:** Evidencia un afrontamiento de tipo activo y conductual, basado en la búsqueda por parte del estudiante de información y consejo, como apoyo social al problema, y también de comprensión por parte de otras personas, como apoyo emocional con lo que experimenta.

**Planificación y gestión de recursos personales:** Hace referencia a la activación de estrategias basadas en el análisis y en el razonamiento para cambiar la situación problemática, y que

denotan un tipo de afrontamiento conductual y activo. (Cabanach, et al. 2008, p. 266)

### **1.3. Investigaciones**

El vínculo del estrés académico y las estrategias de aprendizaje ha sido objeto de estudio, en el campo educativo, de pocos investigadores, ya que la mayoría han abordado estas variables de forma independientemente en relación con otras variables, principalmente con el rendimiento académico. De esa manera se tiene a Domínguez, Guerrero y Domínguez (2015), quienes en un estudio realizado con estudiantes universitarios tuvieron el propósito de conocer factores que generan estrés en el ámbito escolar. La muestra estuvo compuesta por 20 estudiantes de distintos sexos, que cursaban la Licenciatura en Educación. El alcance de la investigación fue de tipo descriptivo-correlacional, aplicándoles a los estudiantes el Inventario SISCO del Estrés Académico. Los resultados que obtuvieron muestran que el estrés no afecta de manera significativa el rendimiento académico de los estudiantes, sin embargo, éste interfiere en algunas de las actividades académicas realizadas por ellos.

Del mismo modo, García (2011), analizó la relación que existe entre estrés percibido y estrategias de aprendizaje en estudiantes ingresantes a la carrera de enfermería. La muestra estuvo compuesta por 209 alumnos a quienes se les aplicó el Cuestionario de estrés percibido y el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE). Concluye indicando que existe relación significativa entre las dimensiones de estrés percibido: Estrés Académico, Desorganización, Sentimientos de soledad y Problemas de relación; y la dimensión Memorización de las estrategias de aprendizaje.

Alba, et al. (2013), Identificaron las causas de estrés académicos en los estudiantes de primero y segundo Semestre del Programa de Medicina de

la Universidad de Manizales, además identificar las estrategias de afrontamiento del mismo; el componente de investigación aplicada consistió en fomentar el uso de estrategias de afrontamiento asertivo del estrés en esta población, mediante la implementación de un programa tendiente a controlar los niveles de frustración. El método de estudio describe un diseño cuasi-experimental, participaron 47 estudiantes de primer y segundo semestre del programa de medicina de la Universidad de Manizales. Se diseñó un proceso de 7 sesiones, en el cual se evaluaron los niveles de estrés, estrategias de afrontamiento, métodos de estudio, a través de cuestionarios diagnósticos, además se intervino con talleres sobre técnicas de estudio, técnicas de relajación, comunicación asertiva y proyecto de vida. Concluyen indicando que la búsqueda de apoyo social como estrategia de afrontamiento del estrés se encontró en un 29,8% de los estudiantes.

Por su parte Gaeta y Martínez (2014), analizaron algunas variables de tipo personal, escolar y familiar relacionadas con los niveles de ansiedad en los niños de educación primaria. Participaron de la investigación 808 escolares mexicanos de 5º y 6º grado de educación primaria, pertenecientes a seis instituciones educativas. Los resultados obtenidos muestran significativos niveles de ansiedad en los alumnos, principalmente en las niñas. Variables como el grado académico, tipo de institución (pública o privada), el estado civil de los padres y la escolaridad inciden en los niveles de ansiedad.

Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012), trataron de determinar en qué medida hay manifestaciones de síntomas de ansiedad ante los exámenes y contrastar los resultados con el rendimiento académico, el tiempo de estudio, la titulación y el sexo de los estudiantes. La muestra estaba compuesta por 1021 estudiantes realizándose un muestreo aleatorio estratificado. Se utilizó un Inventario ad hoc de Estrés Académico. Los resultados que reportan describen una población de estudiantes con una ansiedad preocupante o muy preocupante frente a los exámenes en respuestas cognitivas, fisiológicas y motóricas. Sin embargo, los datos no

son concluyentes en la incidencia sobre el rendimiento académico. Señalan que la ansiedad juega un papel determinante en la realización de un examen. Por ello, se ha de reflexionar sobre el sufrimiento que, tal y como se muestra en este estudio, padecen los estudiantes hasta haber realizado el examen.

Martin, Anglada y Daher (2014), analizaron las estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante situación de examen en 140 estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad del Aconcagua de la provincia de Mendoza en Argentina. Además, evaluó las diferencias y el grado de relación entre estas dos variables en cuanto a género, materias rendidas y año académico. Los resultados mostraron que las estrategias de afrontamiento fueron la búsqueda de Gratificaciones Alternativas y la Descarga Emocional; además, que los estudiantes presentan un nivel bajo de ansiedad. Se encontraron relaciones significativas entre ansiedad ante exámenes y estrategias de afrontamiento, como también entre estas variables en relación al género y el año de cursado. No se encontraron resultados significativos al correlacionar con cantidad de materias rendidas.

Roux y Anzures (2015), examinaron el uso de estrategias de aprendizaje de 162 estudiantes de educación media superior en un colegio privado del noreste de México. Los objetivos eran identificar las estrategias de aprendizaje más utilizadas y conocer la relación entre las estrategias empleadas y las calificaciones reportadas para el período escolar inmediato anterior a la realización del estudio. Se usó el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje para Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU). La estrategia que mostró mayor correlación con el rendimiento académico fue la estrategia de procesamiento y uso de información. También se observó correlación aunque baja con las Estrategias motivacionales. El estudio sugiere adaptar el instrumento para su uso en el nivel medio superior y poner mayor atención a la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en la educación media superior mexicana. Sobre todo las que se usan en la selección, procesamiento y

uso de la información, necesarias en el desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento.

Saldaña (2014), analizó las relaciones que existen entre estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico, para lo cual se aplicó el MSLQ a una muestra no convencional de 450 estudiantes de Preparatoria. Encontrándose que las estrategias que más usan los alumnos son las de repetición y el componente de la motivación más alto fue la motivación externa. Igualmente, las estrategias de aprendizaje correlacionaron casi en su totalidad de forma significativa con los diferentes elementos de la motivación. En relación al rendimiento académico se encontró que el componente de la motivación con más alta correlación fue la regulación del esfuerzo; y respecto a las estrategias de aprendizaje fue eficaz para el aprendizaje.

Paucar (2015), buscó establecer la relación entre las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en una muestra de estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. Utilizó un diseño descriptivo correlacional, con una muestra de 290 estudiantes de todos los ciclos académicos, a quienes se les aplicó dos instrumentos de evaluación: el MSLQ (Motivated Strategies For Learning Questionnaire) de Paul Pintrich y la Prueba CLP Formas Paralelas de Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic. Los análisis a los que fueron sometidos estos instrumentos determinaron consistentes niveles de validez y confiabilidad. Los resultados indican que existen correlaciones significativas y positivas entre las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en esta muestra de estudiantes. Los análisis estadísticos efectuados permiten concluir que las variables en estudio están correlacionadas significativamente.

Como se ha podido notar la mayoría de los estudios relacionan la ansiedad con el rendimiento académico (Gaeta y Martínez, 2014), específicamente frente a los exámenes (Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012), dado que en

estas circunstancias se afectan las estrategias de afrontamiento (Martin, Anglada y Daher, 2014; Alba, et al., 2013), estas situaciones hacen evidente que el estrés académico si está presente en medios escolares. Por otro lado, si se considera que el rendimiento académico está relacionada con las estrategias de aprendizaje, específicamente la estrategia de procesamiento y uso de información (Roux y Anzures, 2015), o estrategias disposicionales como la motivación o la regulación del esfuerzo (Saldaña, 2014; Paucar, 2015), entonces podría inferirse que el estrés académico se relaciona con las estrategias de aprendizaje (García, 2011), aunque se requiere mayor evidencia al respecto.

#### **1.4. Marco Conceptual**

##### **Estrategias de aprendizaje**

Las estrategias de aprendizaje son mecanismos de control de que dispone un estudiante para dirigir sus modos de procesar la información y que facilitan su adquisición, almacenamiento y recuperación. Son procedimientos que pone en marcha el aprendiz para aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje y también para aprender esos propios procedimientos y que se emplean de manera consciente e intencional para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado (Ferrerías, 2008).

Estrategias metacognitivas. Son estrategias que capacita al estudiante para mantener control de los factores que intervienen e influyen en su proceso personal de aprendizaje, al inicio, durante todo el proceso y a la finalización del mismo (Ferrerías, 2008).

Estrategias de procesamiento de la información. Son estrategias que tienen como objetivo facilitar el tratamiento de la información objeto de estudio-aprendizaje. (Ferrerías, 2008).

Estrategias disposicionales. Son estrategias que fortalecen la motivación hacia el aprendizaje en el estudiante así como de expectativas positivas sobre sus futuros éxitos académicos. (Ferrerías, 2008).

### **Estrés académico**

Es el grado en que determinados estímulos presentes en el entorno académico pueden ser percibidos y valorados por el estudiante como un peligro o amenaza para su estabilidad, al sentirse sobrepasado en sus recursos. (Cabanach et al, 2008).

Estresores académicos. Estímulos presentes en el entorno académico que son percibidos y valorados por el estudiante como un peligro o amenaza para su estabilidad, al sentirse sobrepasado en sus recursos. (Cabanach et al, 2008).

Respuesta al estrés. Hace referencia a los estados emocionales, físicas, cognitivas y comportamentales asociado al estrés académico que el estudiante percibe. O siente. (Cabanach et al, 2008).

Afrontamiento al estrés. Son estrategias cognitivas y conductuales que maneja el estudiante a la hora de afrontar situaciones de estrés académico. (Cabanach et al, 2008).



## **Estudiantes**

La palabra estudiante es el término que permite denominar al individuo que se encuentra realizando estudios de nivel medio o superior en una institución académica, aunque claro, cabe destacarse que también la palabra la usamos con suma frecuencia como sinónimo de alumno

## **Institución educativa**

Es un conjunto de personas y bienes promovidos por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad es prestar educación inicial primaria y secundaria, que corresponden a la educación básica regular.

## **CAPITULO II**

### **EL PROBLEMA**

#### **2.1. Planteamiento del Problema**

##### **2.1.1. Descripción de la Realidad Problemática**

El Perú es uno de los países latinoamericanos donde menor calidad y más inequidad existen en cuanto a logros de aprendizaje. De acuerdo a las Evaluaciones ECE (MINEDU, 2015), en el nivel secundaria, solo el 14,7% de estudiantes del país logra aprendizajes esperados en lectura, en zona urbana se sobrepasa ligeramente esta media (16.4%) pero en zona rural estos logros se reducen drásticamente (1.9%). En matemáticas es más preocupante esta realidad ya que solo el 9,5% alcanzan el aprendizaje esperado para su nivel y grado. EL 10, 5% de los estudiantes de zona urbana alcanzan el nivel satisfactorio y solo el 2% de zona rural.

Las cifras descritas explican ampliamente las razones por las cuales el Perú resulto en último lugar en evaluaciones internacionales como PISA 2012 (OCDE, 2013), donde los estudiantes del 5° grado del nivel secundario obtuvieron los mínimos puntajes en lectura matemática y ciencias.

Esta realidad conlleva a la reflexión política y ciudadana acerca de lo que realmente el Perú avanza en temas de educación a miras del bicentenario. El Proyecto Educativo Nacional (CNE, 2006), tiene compromisos para mejora de la calidad educativa y de los aprendizajes al 2021, y pocos años de llegar al plazo previsto, aun el país se encuentra en condiciones desfavorables para la educación de los niños y adolescentes.

Es por ello que el Ministerio de Educación ha previsto cuatro políticas educativas para mejorar la calidad educativa de todos los peruanos. Primero se refiere a los aprendizajes de calidad de los estudiantes, el cual pasa por una etapa de reformulación del Currículo Nacional el cual necesita transitar desde un enfoque tradicional basado en contenidos a otro más moderno basado en competencias. La otra política se relaciona a la competencia docente, siendo un hito importante la aprobación del Marco del Buen Desempeño Docente (2012), que señala los dominios y desempeños que permitirán evaluar la competencia docente. La tercera política tiene que ver con la gestión escolar, ya que se requiere que el director abandone su rol administrativo para constituirse en líder pedagógico de sus docentes. La cuarta política tiene que ver con la infraestructura.

Con respecto al currículo nacional, ésta ya ha estado implementándose gradualmente a nivel nacional, sobre todo en lo que se refiere a programación y evaluación. Se solicita que los docentes programen en base a competencias ya establecidas (MINEDU, 2016) y en función de las características de los estudiantes; todo ello con el propósito de elevar los logros de aprendizaje. Estos cambios no solo afectan el estado de los docentes sino también de los estudiantes, quienes tienen que evidenciar aprendizajes de calidad, donde sus estrategias mecánicas y repetitivas para aprender tendrán que ser abandonadas para asumir estrategias más reguladas donde haya confluencia entre lo cognitivo, lo metacognitivo y las actitudes favorables hacia el aprendizaje, es decir aprender a aprender. Sin embargo, los cambios descritos anteriormente pueden estar afectando su estado emocional, cognitivo o somático, lo que podrían ir en desmedro de sus posibilidades para desarrollar estrategias de aprendizaje más efectivas. Es decir el estrés académico podría estar relacionado a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto, la Institución Educativa Pedro Gálvez Egúzquiza es una escuela con modelo Jornada Escolar Completa (JEC), es decir, a diferencia de las otras escuelas regulares, las escuelas JEC tiene más horas

académicas, sobre todo en comunicación, matemática e inglés. Se encuentra ubicado en Lima Cercado, una de las zonas donde se obtuvieron resultados más desfavorables en la Evaluación ECE 2015, aparte de constituirse en una zona de riesgo psicosocial. Según su Proyecto Educativo Institucional, los estudiantes no alcanzan buenos logros de aprendizaje porque se encuentran desmotivados, los limitados logros que obtienen reducen más su interés por estudiar, los docentes mejoran su práctica pero los estudiantes solo responden a trabajos mecánicos más no los de tipo reflexivo analítico o crítico. Es posible considerar que la misma situación de aprendizaje les resulta estresante o que el hecho de no poseer estrategias idóneas de aprendizaje termine por estresarlos aún más.

La presente investigación pretende conocer las posibles relaciones entre estrés académico y estrategias de aprendizaje. De encontrarse puntos críticos asociados, se podría mejorar las estrategias de aprendizaje si es que se controlan adecuadamente los niveles de estrés académico o al contrario, se podrían facilitar estrategias de aprendizaje y capacidad de dominio a fin de reducir el estrés académico.

## **2.1.2 Antecedentes Teóricos**

Las variables del presente estudio son el estrés académico y las estrategias de aprendizaje.

El estrés académico es definido como un estado que vivencias los estudiantes a partir del efecto de estresores relacionados con las actividades que desarrolla en el ámbito escolar. El estudio del estrés académico se sustenta en el enfoque sistémico cognitivista, ya que se asume este estado como resultado de las interpretaciones que realiza el individuo acerca de la situación que vivencia, el entorno donde vive, así como sus recursos personales y sociales. Como lo señalan Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García (2008), el estrés académico se

evidencian a través de los estímulos estresores, la sintomatología asociada al estrés y las estrategias del individuo para afrontar el estrés académico.

Las estrategias de aprendizaje se definen como actividades consientes y voluntariamente ejecutadas por los estudiantes a fin de guiar sus acciones que lo conduzcan a obtener aprendizajes esperados. Esta definición se sustenta en el enfoque constructivista ya que asume a las estrategias de aprendizaje como acción mediada por los procesos de autorregulación del mismo estudiante. Desde la concepción de Ferreras (2008), las estrategias de aprendizaje están al servicio de los procesos de aprendizaje (autorregulación) y las técnicas (repeticiones y entrenamiento en operaciones mentales) al servicio de las estrategias.

### **21.3. Definición del Problema**

#### **General**

¿Qué relación existirá entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016?

#### **Específico**

- ¿Qué relación existirá entre el estrés académico y las estrategias metacognitivas en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016?
- ¿Qué relación existirá entre el estrés académico y las estrategias de procesamiento de la información en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016?

- ¿Qué relación existirá entre el estrés académico y las estrategias disposicionales en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016?

## **2.2. Finalidad y Objetivos de la Investigación**

### **221. Finalidad**

La investigación tiene la finalidad de aportar al mejoramiento de la calidad de la educación del país. Una educación que desarrolle el potencial humano formando personas capaces de enfrentar las adversidades y retos en los diversos contextos del territorio peruano y sobretodo en una sociedad del conocimiento en continuo cambio. El desafío es contribuir en la formación de ciudadanos que afrontan adversidades y aprenden a aprender.

### **222. Objetivo General y Específicos**

#### **General**

Determinar la relación que existe entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.

#### **Específico**

- Determinar la relación que existe entre el estrés académico y las estrategias metacognitivas en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.
- Determinar la relación que existe entre el estrés académico y las estrategias de procesamiento de la información en estudiantes del 4° y

5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.

- Determinar la relación que existe entre el estrés académico y las estrategias disposicionales en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.

## **223. Delimitación del estudio**

**Delimitación temporal:** El estudio fue realizado de noviembre del 2016 a Enero del 2017

**Delimitación espacial:** La investigación fue desarrollada en la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza, ubicada en el distrito de La Victoria – Lima Metropolitana.

**Delimitación social:** La población en estudio lo conformaron estudiantes de 4° y 5° grado de educación secundaria provenientes de sectores cercanos al distrito de La Victoria de Lima Metropolitana, quienes corresponden al nivel socioeconómico C, D y E.

**Delimitación conceptual:** los conceptos vertidos en el trabajo de investigación fueron estrés académico de Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García (2008) y estrategias de aprendizaje (Ferrerías, 2008).

## **224. Justificación e importancia del estudio**

El estudio resulta relevante desde el campo teórico por cuanto introduce el concepto de estrés en el campo educativo, específicamente en estudiantes, quienes últimamente han sido objeto de diversos cambios a nivel curricular. Los docentes están inmersos en la tarea de desarrollar el enfoque por

competencias en su práctica pedagógica, lo que ha significado cambios no solo en su programación curricular, sino también en su didáctica y los procesos evaluativos. Estos cambios generan tensiones y estrés no solo en docentes sino también en los estudiantes por lo que cabe la necesidad de saber si estos estados psicosociales afectan su usual forma de aprender, cabe decir sus estrategias de aprendizaje. Las relaciones que se puedan hallar entre estrés académico y estrategias de aprendizaje puedan servir de referente teórico para posteriores diseños o programas de mejora de las condiciones para elevar los logros de aprendizaje.

Asimismo, la investigación se justifica dentro del ámbito social dado que pretende aportar a las políticas educativas que en los últimos años se encuentra realizando cambios en el currículo con miras a obtener calidad en el aprendizaje de los estudiantes. Desde estas acciones se capacitan docentes, se evalúan estudiantes y se mejoran los espacios educativos sin embargo hace falta conocer los procesos de aprendizaje mismo y cómo aquellas condiciones individuales o socio ambientales afectan estos procesos.

También la investigación resulta relevante para la práctica pedagógica, dado que conociendo la relación entre estrés académico y estrategias de aprendizaje, los docentes podrán concretar la programación curricular desde la diversidad, tal como lo plantea el Currículo Nacional vigente. Las unidades y las sesiones de aprendizaje podrán elaborarse en función de las características de los estudiantes según señala el Marco del Buen Desempeño Docente. Los procesos didácticos requieren de condiciones controladas para su desarrollo y el estrés académico es un factor que las afecta.

La justificación metodológica se evidencia en los instrumentos que se toman en cuenta para la medición del estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del nivel secundario. Su uso actualiza su



eficacia para fines de investigación desde otras metodologías, diseños o contextos a fin de generalizar aún más los alcances que se pueda obtener.

De lo mencionado resalta la importancia de la investigación por cuanto abrirá nuevos caminos para estudios sustantivos que presenten situaciones similares a la que aquí se plantea, sirviendo como marco referencial a estas. Asimismo, contribuye en la implementación de políticas educativas relacionadas al mejoramiento de los logros de aprendizaje en un marco de equidad y justicia. También puede servir de referente para la práctica pedagógica misma, dado que tanto el estrés académico como las estrategias de aprendizaje afectan el rendimiento académico.

## **2.3. Hipótesis y Variables**

### **2.3.1. Supuestos teóricos**

El supuesto teórico que guía el presente estudio es que existen factores individuales (respuestas y afrontamiento ante el estrés) o medio ambientales (estímulos estresores) que están relacionados a las estrategias de los estudiantes, ya sean estos a nivel de metacognición, de procesamiento de información o disposicionales. En ese sentido, existiría una relación inversa entre estrés académico y estrategias de aprendizaje, es decir, a mayor estrés académico, menor uso de estrategia de aprendizaje en los estudiantes de la muestra de estudio.

El estrés académico es valorado según el planteamiento de Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García, (2008) y están relacionados a los estímulos estresores, la sintomatología asociada al estrés y las estrategias del individuo para afrontar el estrés académico. Las estrategias de aprendizaje son descritas a través de la propuesta de Ferreras (2008), quien señala que estas estrategias son metacognitivas evaluativas, de procesamiento de la información y disposicionales y control del contexto.

## **232 Hipótesis Principal y Específicas**

### **General**

Existe una relación significativa entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.

### **Específico**

H1: Existe una relación significativa entre el estrés académico y las estrategias metacognitivas en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.

H2: Existe una relación significativa entre el estrés académico y las estrategias de procesamiento de la información en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.

H3: Existe una relación significativa entre el estrés académico y las estrategias disposicionales en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.

## **233. Variables e Indicadores**

Identificación de la variable:

Variable 1: Estrés académico

Variable 2: Estrategias de aprendizaje

Definición operacional:

Tabla 1.

*Operacionalización de variables*

<b>Variables</b>	<b>Indicador</b>	<b>Sub indicadores</b>	<b>Índice</b>
Estrés académico	Estresores académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deficiencias metodológicas del profesor</li> <li>- Sobrecarga académica</li> <li>- Creencias sobre el rendimiento</li> <li>- Intervenciones en público</li> <li>- Clima social negativo</li> <li>- Carencia de valor de los contenidos curriculares</li> <li>- Participación para elegir las metodologías pedagógicas</li> <li>- Ansiedad ante los exámenes</li> </ul>	1= Nunca. 2= Algunas veces. 3= Bastantes veces. 4= Muchas veces. 5= Siempre.
	Respuesta al estrés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alteraciones del sueño</li> <li>- Facilidad para enfadarse o inquietarse</li> <li>- Agotamiento físico</li> <li>- Pensamientos negativos de ineficacia</li> </ul>	
	Afrontamiento frente al estrés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reevaluación positiva frente a la dificultad académica</li> <li>- Búsqueda de apoyo social</li> <li>- Planificación y gestión de recursos personales</li> </ul>	
Estrategias de aprendizaje	Estrategias metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación y regulación del aprendizaje</li> <li>- Conciencia de lo aprendido</li> </ul>	
	Estrategias de procesamiento de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación</li> <li>- Utilización del aprendizaje</li> <li>- Memorización comprensiva</li> <li>- Organización de la información</li> <li>- Adquisición de la información</li> <li>- Capacidad para parafrasear</li> </ul>	1= Nunca. 2=Pocas veces. 3= A veces.
	Estrategias disposicionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención y disposición activa</li> <li>- Expectativas positivas</li> <li>- Control del contexto</li> <li>- Interacción para el trabajo en grupo</li> <li>- Atribuciones externas que reducen la expectativa</li> <li>- Estado físico</li> </ul>	4=Muchas veces. 5= Siempre.

*Fuente:* Elaborado para el estudio

## CAPITULO III METODOLOGÍA

### 3.1. Población y Muestra

**Unidad de Análisis:** Estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima.

**Población:** La población estuvo conformada por 83 Estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima.

**Muestra:** La muestra es de tipo exhaustiva pues se utilizó a toda la población (Sierra-Bravo, 2001).

Tabla 2.

*Muestra de estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima*

<b>Grado</b>	<b>Estudiantes</b>
4° A	20
4° B	23
5° A	21
5° B	19
<b>Total</b>	<b>83</b>

Fuente: Elaboración propia

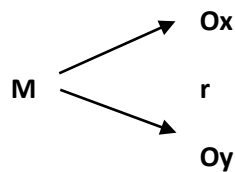
### 3.2. Diseño de estudio

**Tipo:** La investigación es de tipo descriptiva, en vista que está orientada al conocimiento de la realidad tal y como se presenta en una situación espacio temporal dada (Sánchez y Reyes, 2002).

**Nivel:** Aplicado porque se utilizan encuestas, instrumentos para recoger datos o información para la comprobación de hipótesis.

**Diseño:** Correlacional porque se correlacionan las variables para establecer algún tipo de relación entre ellas

El siguiente esquema corresponde a este tipo de diseño: (Sánchez y Reyes 2002).



Dónde:

M = Muestra de estudio

Ox = Var. X

Oy = Var. Y

r = Relación

### 3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se han utilizado las técnicas denominadas encuesta y los instrumentos son dos:

### **Cuestionario de Estrés Académico (CEA):**

El Cuestionario de Estrés Académico (CEA), fue elaborado por Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García (2008). Este cuestionario está integrado por tres escalas: estresores académicos (E-CEA), respuesta de estrés (R-CEA) y estrategias de afrontamiento (A-CEA). Las respuestas a cada uno de los ítems se realizaron sobre una escala de cinco puntos desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5).

La escala de Estresores Académicos está compuesta por un total de 54 ítems, los cuales permiten obtener una puntuación máxima de 270 puntos y la mínima de 54 puntos. La escala pretende medir diferentes situaciones y/o circunstancias del contexto académico que pueden presionar de algún modo al estudiante de manera que éste los valore como un peligro o una amenaza real para su bienestar. Para evaluar el grado en que esta escala medía constructos multidimensionales, se sometió los datos a un análisis factorial exploratorio usando como método de extracción el análisis de componentes principales y como método de rotación la Normalización Varimax con Kaiser. La fiabilidad de la escala, medida mediante el alpha de Cronbach, es de .96. La fiabilidad de las distintas dimensiones oscila entre .80 y .93.

El estudio de la dimensionalidad de esta escala muestra una estructura factorial de nueve dimensiones, que logran explicar el 67.46% de la varianza total. Las dimensiones medidas son las siguientes: Deficiencias metodológicas del profesorado, sobrecarga del estudiante, intervenciones en público, clima social negativo, falta de control sobre el propio rendimiento académico, carencia de valor de los contenidos, baja autoestima académica, exámenes y falta de participación en las decisiones académicas.

La escala de respuesta de estrés (R-CEA) está compuesta por un total de 22 ítems, los cuales permiten obtener una puntuación máxima de 110

puntos y la mínima de 22 puntos que pretenden medir síntomas relacionados con los componentes cognitivos, comportamentales, afectivos y somáticos vinculados al estrés académico. Con idéntica finalidad que en la anterior escala sometimos los datos a un análisis factorial exploratorio, usando como método de extracción el análisis de componentes principales y como método de rotación la Normalización Varimax con Kaiser. El estudio de la dimensionalidad de esta escala muestra una estructura factorial de las siguientes cinco dimensiones: Agotamiento físico, dificultades con el sueño, irascibilidad, pensamientos negativos y agitación física. Esta estructura explica el 69.087% de la varianza total. La fiabilidad de la escala, medida mediante el alpha de Cronbach, es de .93. La fiabilidad de las distintas dimensiones oscila entre .80 y .88.

La escala de estrategias de afrontamiento (A-CEA) está compuesta por un total de 23 ítems los cuales permiten obtener una puntuación máxima de 115 puntos y la mínima de 23 puntos. La escala pretende medir formas tanto cognitivas como conductuales de afrontamiento del estrés académico. Al igual que en las otras escalas, en primer lugar, se procedió al estudio de la dimensionalidad de la escala. Resulta una estructura factorial de tres dimensiones (reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y planificación). La fiabilidad de la escala, medida mediante el alpha de Cronbach, es de .89. La fiabilidad de las distintas dimensiones oscila entre .834 y .909.

### **Cuestionario de evaluación y diagnóstico de las estrategias de aprendizaje**

El Cuestionario de Evaluación y Diagnóstico de las Estrategias de Aprendizaje (CEDEA), fue elaborado por Ferreras (2008). Este cuestionario está integrado por tres escalas: estrategias metacognitivas (EM), estrategias de procesamiento de la información (EPI) y estrategias disposiciones y control del contexto (EDC). Las respuestas a cada uno de los ítems se realizaron sobre una escala de cinco puntos desde “Nunca” (1)

hasta “Siempre” (5). Con la escala es posible obtener una puntuación máxima de 250 puntos y la mínima de 50.

El Cuestionario de Evaluación y Diagnóstico de las Estrategias de Aprendizaje (CEDEA), está compuesta por un total de 50 ítems que tienen la finalidad de evaluar el uso que éstos hacen de las estrategias de aprendizaje.

Para determinar la fiabilidad del cuestionario CEDEA se utilizó dos procedimientos: el Coeficiente Alpha de Cronbach y el Método de las Dos Mitades. La fiabilidad calculada mediante método alpha de Cronbach, revela un coeficiente de .879 para la escala global y coeficientes que van desde .717 a .810 para sus dimensiones. También la fiabilidad del cuestionario CEDEA calculada por el método de las dos mitades o pares- impares es bastante elevada, cercana 0,8, siendo la fiabilidad perfecta 1.

La validez de contenido fue determinada por 12 expertos en temas educativos. La validez de constructo fue realizada mediante análisis factorial con rotación varimax. Se encontró que las tres escalas que explican las estrategias de aprendizaje, explican el 43,41%, 50,29% y 54,54% de la varianza para el cuestionario de 50 ítems que evalúan las estrategias de aprendizaje, estructurado en 14 factores y 3 escalas.

### **3.4. Procesamiento de datos**

Una vez que los instrumentos fueron administrados se procedió a aplicarlos a la muestra y así recoger información de cada sujeto en estudio. Luego se creó una base de datos y gráficos con frecuencias y porcentajes presentando así la ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA.



Finalmente, se comprobaron las hipótesis mediante el uso de pruebas paramétricas y no paramétricas es decir a través de la ESTADISTICA INFERENCIAL.

Los cálculos fueron realizados utilizando el software estadístico SPSSv21.

## CAPÍTULO IV

### PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

#### 4.1. Presentación de resultados descriptivos

Tabla 7.

*Resultados descriptivos de estresores académicos*

		Estadístico	Error típ.
Estresores académicos	Media	135.8916	4.65359
	Mediana	138.0000	
	Desviación estándar	42.39622	
	Mínimo	54.00	
	Máximo	230.00	
	Rango	176.00	
	Pc25	98	
	Pc50	138	
	Pc75	167	

*Fuente:* Elaboración propia

En la tabla 7 se observa que la Media obtenida por los sujetos evaluados en el indicador “estresores académicos” es de 135.89 puntos. Asimismo, el valor mediana obtenido (138), indica que la mitad de los sujetos evaluados tienen menos de 138 puntos y la otra mitad más de 138 puntos; del mismo modo, los sujetos que obtienen puntajes por debajo de la mediana tienen un puntaje mínimo de 54 puntos (mínimo=54) y los que están por encima de la mediana tienen un puntaje máximo de 230 puntos (máximo=230) con una diferencia de 176 puntos entre estos dos valores (Rango=176). Por otro lado, el 50% de los sujetos tienen de 98 (Pc25) a 167 (Pc75) puntos.

Tabla 8.

*Resultados descriptivos de respuesta al estrés*

		Estadístico	Error típ.
	Media	53.1325	1.52497
	Mediana	53.0000	
	Varianza	193.019	
	Desv. típ.	13.89312	
Respuesta al estrés	Mínimo	27.00	
	Máximo	86.00	
	Rango	59.00	
	Pc25	43	
	Pc50	53	
	Pc75	63	

*Fuente:* Elaboración propia

En la tabla 8 se observa que la Media obtenida por los sujetos evaluados en el indicador “Respuesta al estrés” es de 53,13 puntos. Asimismo, el valor mediana obtenido (53), indica que la mitad de los sujetos evaluados tienen menos de 53 puntos y la otra mitad más de 53 puntos; del mismo modo, los sujetos que obtienen puntajes por debajo de la mediana tienen un puntaje mínimo de 27 puntos (mínimo=27) y los que están por encima de la mediana tienen un puntaje máximo de 86 puntos (máximo=86) con una diferencia de 59 puntos entre estos dos valores (Rango=159). Por otro lado, el 50% de los sujetos tienen de 43 (Pc25) a 63 (Pc75) puntos.

Tabla 9.

*Resultados descriptivos de afrontamiento frente al estrés*

		Estadístico	Error típ.
	Media	68.7711	1.86956
	Mediana	69.0000	
	Varianza	290.105	
	Desv. típ.	17.03248	
Afrontamiento frente al estrés	Mínimo	35.00	
	Máximo	100.00	
	Rango	65.00	
	Pc25	57	
	Pc50	69	
	Pc75	82	

*Fuente:* Elaboración propia

En la tabla 9 se observa que la Media obtenida por los sujetos evaluados en el indicador “Afrontamiento frente al estrés” es de 68,77 puntos. Asimismo, el valor mediana obtenido (69), indica que la mitad de los sujetos evaluados tienen menos de 69 puntos y la otra mitad más de 69 puntos; del mismo modo, los sujetos que obtienen puntajes por debajo de la mediana tiene un puntaje mínimo de 35 puntos (mínimo=35) y los que están por encima de la mediana tienen un puntaje máximo de 100 puntos (máximo=100) con una diferencia de 65 puntos entre estos dos valores (Rango=65). Por otro lado, el 50% de los sujetos tienen de 57 (Pc25) a 82 (Pc75) puntos.

Tabla 10.

*Resultados descriptivos de estrés académico*

		Estadístico	Error típ.
	Media	257.7952	5.60649
	Mediana	253.0000	
	Varianza	2608.921	
	Desv. típ.	51.07760	
Estrés	Mínimo	144.00	
Académico	Máximo	405.00	
	Rango	261.00	
	Pc25	219	
	Pc50	253	
	Pc75	284	

*Fuente:* Elaboración propia

En la tabla 10 se observa que la Media obtenida por los sujetos evaluados en la variable “Estrés académico” es de 257,79 puntos. Asimismo, el valor mediana obtenido (253), indica que la mitad de los sujetos evaluados tienen menos de 253 puntos y la otra mitad más de 253 puntos; del mismo modo, los sujetos que obtienen puntajes por debajo de la mediana tiene un puntaje mínimo de 144 puntos (mínimo=144) y los que están por encima de la mediana tienen un puntaje máximo de 405 puntos (máximo=405) con una diferencia de 261 puntos entre estos dos valores (Rango=261). Por otro lado, el 50% de los sujetos tienen de 219 (Pc25) a 253 (Pc75) puntos.

Tabla 11.

*Resultados descriptivos de estrategias metacognitivas*

		Estadístico	Error típ.
Estrategias metacognitivas	Media	41.2289	.65777
	Mediana	41.0000	
	Varianza	35.910	
	Desv. típ.	5.99253	
	Mínimo	31.00	
	Máximo	53.00	
	Rango	22.00	
	Pc25	37	
	Pc50	41	
	Pc75	46	

En la tabla 11 se observa que la Media obtenida por los sujetos evaluados en el indicador “Estrategia metacognitivas” es de 41,23 puntos. Asimismo, el valor mediana obtenido (41), indica que la mitad de los sujetos evaluados tienen menos de 41 puntos y la otra mitad más de 41 puntos; del mismo modo, los sujetos que obtienen puntajes por debajo de la mediana tienen un puntaje mínimo de 31 puntos (mínimo=31) y los que están por encima de la mediana tienen un puntaje máximo de 53 puntos (máximo=53) con una diferencia de 22 puntos entre estos dos valores (Rango=22). Por otro lado, el 50% de los sujetos tienen de 37 (Pc25) a 46 (Pc75) puntos.

Tabla 12.

*Resultados descriptivos de estrategias de procesamiento de la información*

		Estadístico	Error típ.
Estrategias de procesamiento de la información	Media	66.3373	.87178
	Mediana	66.0000	
	Varianza	63.080	
	Desv. típ.	7.94229	
	Mínimo	48.00	
	Máximo	84.00	
	Rango	36.00	
	Pc25	62	
	Pc50	66	
	Pc75	71	

En la tabla 12 se observa que la Media obtenida por los sujetos evaluados en el indicador “Estrategias de procesamiento de la información” es de 66,34 puntos. Asimismo, el valor mediana obtenido (66), indica que la mitad de los sujetos evaluados tienen menos de 66 puntos y la otra mitad más de 66 puntos; del mismo modo, los sujetos que obtienen puntajes por debajo de la mediana tienen un puntaje mínimo de 48 puntos (mínimo=48) y los que están por encima de la mediana tienen un puntaje máximo de 84 puntos (máximo=84) con una diferencia de 36 puntos entre estos dos valores (Rango=36). Por otro lado, el 50% de los sujetos tienen de 62 (Pc25) a 71 (Pc75) puntos.

Tabla 13.

*Resultados descriptivos de estrategias disposicionales*

		Estadístico	Error típ.
	Media	53.4458	.77922
	Mediana	53.0000	
	Varianza	50.396	
	Desv. típ.	7.09904	
Estrategias disposicionales	Mínimo	39.00	
	Máximo	69.00	
	Rango	30.00	
	Pc25	49	
	Pc50	53	
	Pc75	58	

En la tabla 12 se observa que la Media obtenida por los sujetos evaluados en el indicador “Estrategias disposicionales” es de 53,45 puntos. Asimismo, el valor mediana obtenido (53), indica que la mitad de los sujetos evaluados tienen menos de 53 puntos y la otra mitad más de 53 puntos; del mismo modo, los sujetos que obtienen puntajes por debajo de la mediana tienen un puntaje mínimo de 39 puntos (mínimo=39) y los que están por encima de la mediana tienen un puntaje máximo de 69 puntos (máximo=69) con una diferencia de 30 puntos entre estos dos valores (Rango=30). Por otro lado, el 50% de los sujetos tienen de 49 (Pc25) a 58 (Pc75) puntos.

Tabla 13.

*Resultados descriptivos de estrategias de aprendizaje*

		Estadístico	Error típ.
Estrategias de aprendizaje	Media	161.0120	1.81243
	Mediana	161.0000	
	Varianza	272.646	
	Desv. típ.	16.51200	
	Mínimo	131.00	
	Máximo	198.00	
	Rango	67.00	
	Pc25	147	
	Pc50	161	
	Pc75	172	

En la tabla 13 se observa que la Media obtenida por los sujetos evaluados en la variable “Estrategias de aprendizaje” es de 161,01 puntos. Asimismo, el valor mediana obtenido (161), indica que la mitad de los sujetos evaluados tienen menos de 161 puntos y la otra mitad más de 161 puntos; del mismo modo, los sujetos que obtienen puntajes por debajo de la mediana tiene un puntaje mínimo de 131 puntos (mínimo=131) y los que están por encima de la mediana tienen un puntaje máximo de 198 puntos (máximo=198) con una diferencia de 67 puntos entre estos dos valores (Rango=67). Por otro lado, el 50% de los sujetos tienen de 147 (Pc25) a 172 (Pc75) puntos.

## 4.2. Comprobación de hipótesis

Con el objeto de seleccionar la prueba estadística idónea para comprobar las hipótesis planteadas, se evalúa la normalidad de las distribuciones con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, en vista que se cuentan con grupos mayores a 30 sujetos.

Tabla 5.

Prueba de Normalidad

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrés Académico	,086	83	,200*
Estrategias metacognitivas	,085	83	,200*
Estrategias de procesamiento de la información	,093	83	,071
Estrategias disposicionales	,120	83	,005
Estrategias de aprendizaje	,080	83	,200*

En la tabla se observa que al menos una de las distribuciones de datos tiene significancia estadística (p-valor) menor a 0,05, lo que evidencia que dicho grupo no tiene distribución normal, razón por el cual se decide utilizar estadística no paramétrica; es decir, Rho de Spearman para comprobar las hipótesis.



## Comprobación de la hipótesis general

H0: Existe relación significativa entre 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.

HG: Existe relación significativa entre 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.

Tabla 11.

*Correlación de Spearman entre estrés académico y estrategias de aprendizaje*

		Estrés Académico	Estrategias de aprendizaje
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	-,282**
	Sig. (bilateral)	.	,010
	N	83	83
	Coeficiente de correlación	-,282**	1,000
	Sig. (bilateral)	,010	.
	N	83	83

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

En la tabla 11 se observa los resultados obtenidos al correlacionar las variables estrés académico y estrategias de aprendizaje. Se ha obtenido valor  $Rho = -0,282$  y  $p = 0,010$  el cual es menor a 0,05. Frente a los resultados expuesto se decide rechazar la hipótesis nula; es decir, Existe relación significativa entre 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. Cabe señalar que esta relación es negativa o inversa y débil, lo que significa que hay una tendencia ligera para considerar

que a mayor estrés académico menor estrategias de aprendizaje. En la figura 1, se observa la tendencia de esta relación.

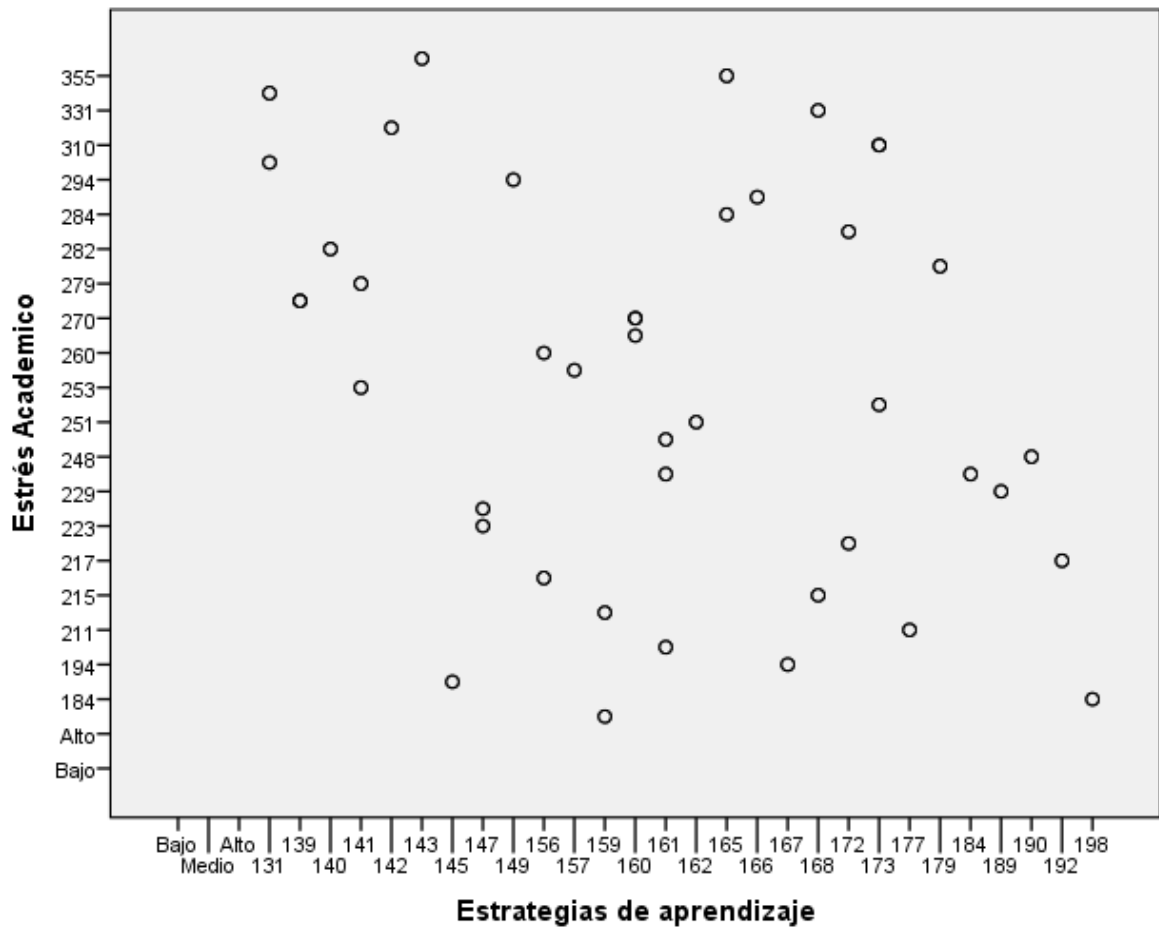


Figura 1. Relación entre estrés académico y estrategias de aprendizaje

## Comprobación de la hipótesis específica 1

H0: No existe relación positiva entre estrés académico y estrategias metacognitivas en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.

H1: Existe relación positiva entre estrés académico y estrategias metacognitivas en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.

Tabla 12.

*Correlación de Spearman entre estrés académico y estrategias metacognitivas*

		Estrés Académico	Estrategias metacognitivas
Estrés Académico	Coeficiente de correlación	1,000	-,136
	Sig. (bilateral)	.	,220
	N	83	83
Estrategias metacognitivas	Coeficiente de correlación	-,136	1,000
	Sig. (bilateral)	,220	.
	N	83	83

En la tabla 11, se observa los resultados obtenidos al correlacionar las variables estrés académico y Estrategias metacognitivas. Se ha obtenido valor  $Rho = -0,136$  y  $p = 0,220$  el cual es mayor a 0,05. Debido a los resultados expuesto se decide aceptar la hipótesis nula; es decir, No existe relación positiva entre estrés académico y estrategias metacognitivas en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez

Egúzquiza – Lima, 2016. En la figura 2, se observa la tendencia de esta relación.

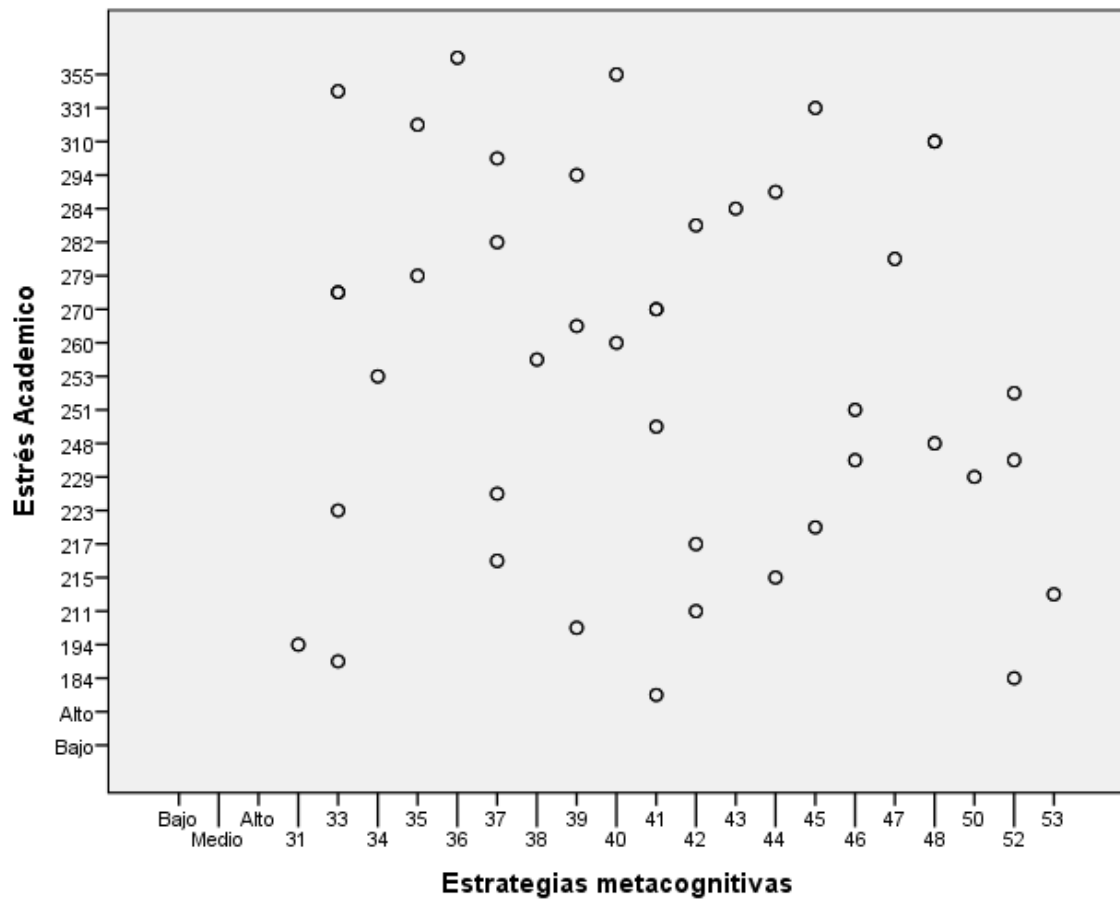


Figura 2. Relación entre estrés académico y estrategias metacognitivas

## Comprobación de la hipótesis específica 2

H0: No existe relación positiva entre estrés académico y estrategias de procesamiento de la información en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.

H2: Existe relación positiva entre estrés académico y estrategias de procesamiento de la información en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.

Tabla 13.

*Correlación de Spearman entre estrés académico y estrategias de procesamiento de la información*

		Estrés Académico	Estrategias de procesamiento de la información
Estrés Académico	Coeficiente de correlación	1,000	-,336**
	Sig. (bilateral)	.	,002
Rho de Spearman	N	83	83
Estrategias de procesamiento de la información	Coeficiente de correlación	-,336**	1,000
	Sig. (bilateral)	,002	.
	N	83	83

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

En la tabla 11 se observa los resultados obtenidos al correlacionar las variables estrés académico y estrategias de procesamiento de la información. Se ha obtenido valor  $Rho = -0,336$  y  $p = 0,002$  el cual es menor a  $0,05$ . En razón a los resultados expuesto se decide rechazar la hipótesis nula; es decir, Existe relación positiva entre estrés académico y estrategias de procesamiento de la información en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016. Es importante indicar que esta relación es negativa o inversa y débil, lo que significa que hay una tendencia ligera para considerar que a mayor estrés académico menor estrategia de procesamiento de la información. En la figura 3 se observa la tendencia de esta relación.

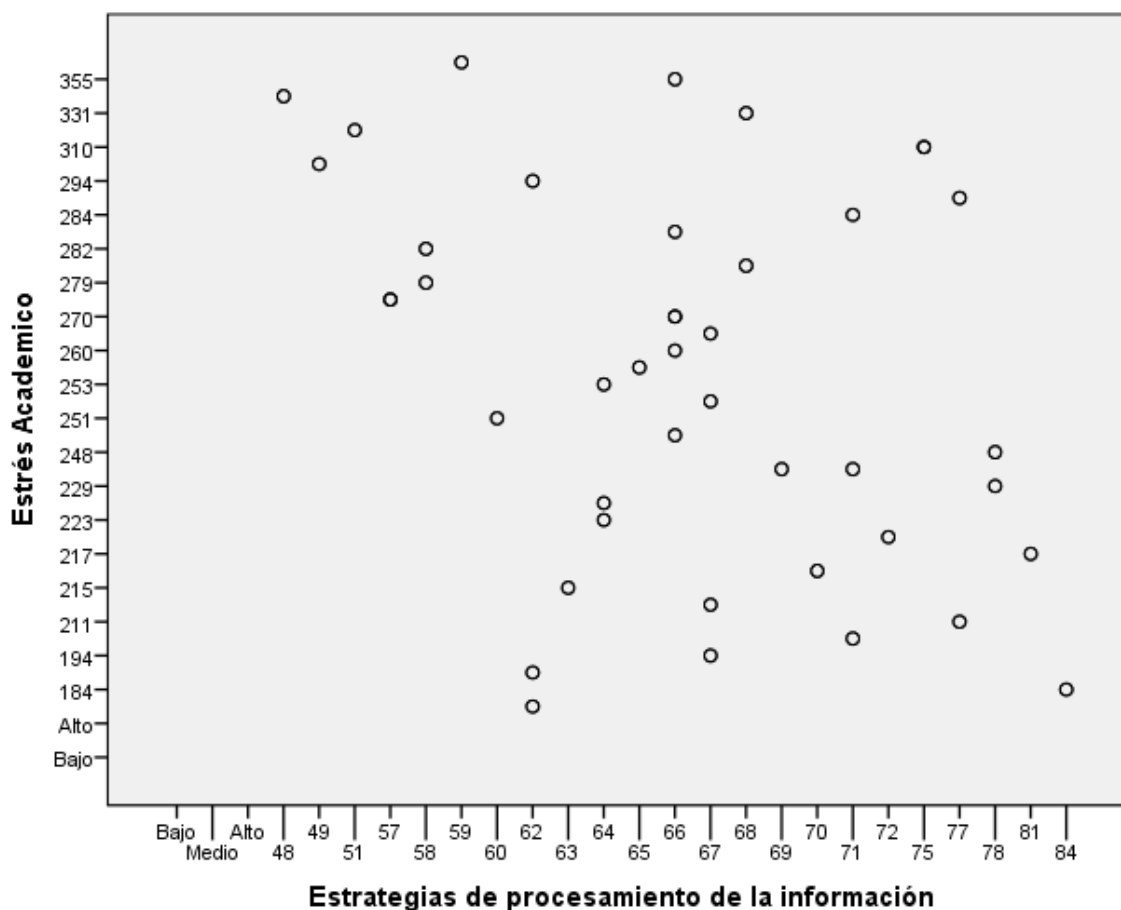


Figura 3. Relación entre estrés académico y estrategias de procesamiento de la información

### Comprobación de la hipótesis específica 3

H0: No existe relación positiva entre estrés académico y estrategias disposicionales en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.

H3: Existe relación positiva entre estrés académico y estrategias disposicionales en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.

Tabla 8.

*Correlación de Spearman entre estrés académico y estrategias disposicionales*

		Estrés Académico	Estrategias disposicionales
Estrés Académico	Coeficiente de correlación	1,000	-,248*
	Sig. (bilateral)	.	,024
Rho de Spearman	N	83	83
Estrategias disposicionales	Coeficiente de correlación	-,248*	1,000
	Sig. (bilateral)	,024	.
	N	83	83

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

En la tabla 11 se observa los resultados obtenidos al correlacionar las variables estrés académico y estrategias disposicionales. Se ha obtenido valor  $Rho = -0,248$  y  $p = 0,024$  el cual es menor a 0,05. Considerando los resultados expuesto se decide rechazar la hipótesis nula; es decir, Existe relación positiva entre estrés académico y estrategias disposicionales en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez

Egúzquiza – Lima, 2016. Es necesario señalar que esta relación es negativa o inversa y débil, lo que significa que hay una tendencia ligera para considerar que a mayor estrés académico menor Estrategias disposicionales. En la figura 4 se observa la tendencia de esta relación.

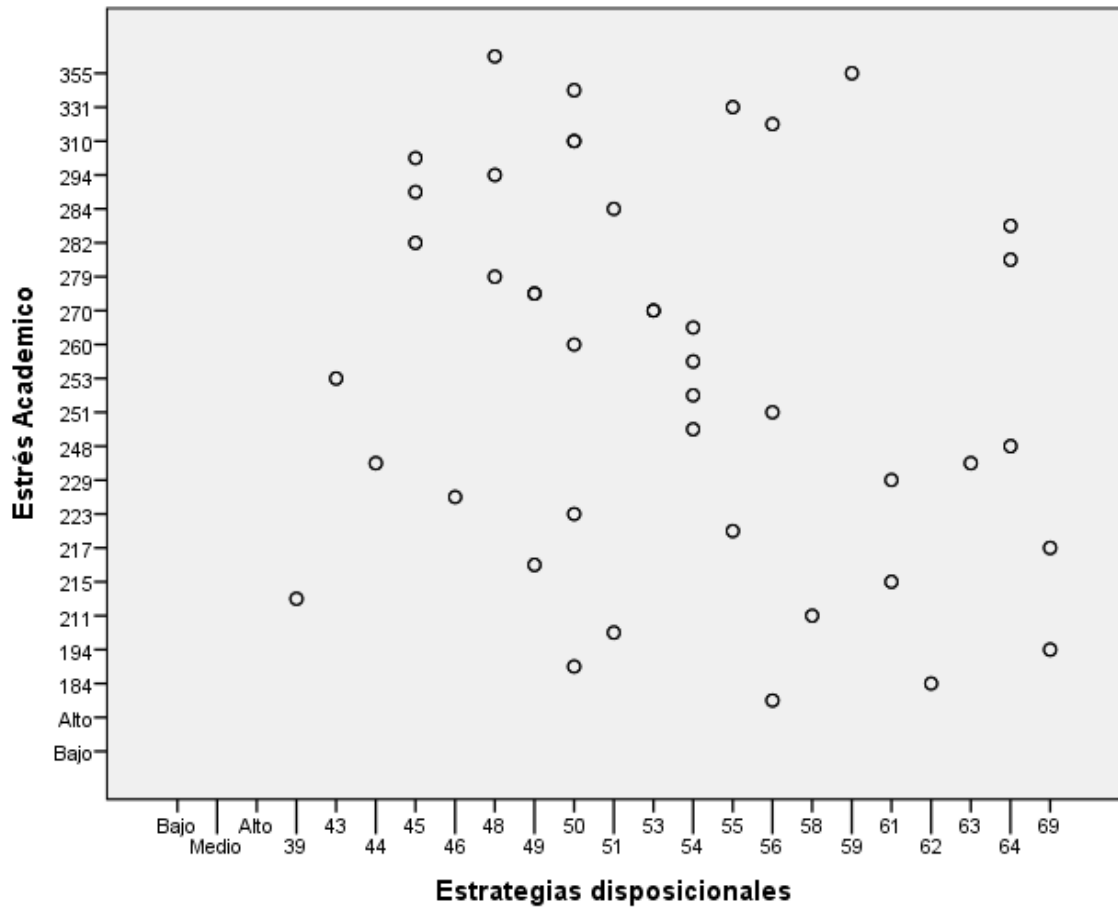


Figura 4. Relación entre estrés académico y estrategias disposicionales



### 4.3. Discusión de resultados

Luego de analizar los resultados obtenidos, se ha encontrado que existe relación significativa y negativa o inversa y débil entre las variables estrés académico y estrategias de aprendizaje. Estos hechos concuerdan con lo hallado por Domínguez, Guerrero y Domínguez (2015), que indican que si bien es cierto el estrés académico no afecta el rendimiento de los estudiantes si interfiere en sus actividades académicas y es en el cumplimiento estas actividades donde las estrategias cobran relevancia. Para explicar la razón por la cual el estrés académico afecta las estrategias de aprendizaje más no el rendimiento escolar se puede considerar lo reportado por Gaeta y Martínez (2014), que indican que el grado académico, tipo de institución (pública o privada), el estado civil de los padres y la escolaridad inciden en los niveles de ansiedad que es el estado principal que configurara el estrés, sobre todo ante situaciones de examen (Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012), o las estrategias de afrontamiento (Martin, Anglada y Daher, 2014).

También se evidencia que existe relación de estrés académico con dos de los indicadores propuestos para la evaluación de las estrategias de aprendizaje; es decir, Estrategias de procesamiento de la información y las Estrategias disposicionales. Similares resultados informan Roux y Anzures (2015), cuando indican que existen relaciones significativas entre estrategias de procesamiento y uso de información y las estrategias motivacionales con el rendimiento académico, el cual según se mencionó anteriormente es producto del uso eficaz de estrategias de aprendizaje. Saldaña (2014), resalta la importancia de estrategias motivacionales (disposicionales) en este proceso sobre todo aquello asociado a la regulación del esfuerzo, donde el estrés académico incide con mayor frecuencia dado que afectan las expectativas positivas sobre sus futuros éxitos académicos. (Ferrerías, 2008).

Lo que también se ha encontrado es que no existe relación entre estrés académico y estrategias metacognitivas. Es decir, aquellos estrategias que

capacita al estudiante para mantener control de los factores que intervienen e influyen en su proceso personal de aprendizaje, al inicio, durante todo el proceso y a la finalización del mismo (Ferrerías, 2008), no están relacionadas a la posibilidad de sufrir estrés académico.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 5.1 Conclusiones

- Existe relación negativa y débil ( $r=-0.282$ ) pero estadísticamente significativa ( $p<0.05$ ) entre 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, lo que significa que hay 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.
  
- Existe relación negativa y muy débil ( $r=-0.136$ ) pero no significativa ( $p>0.05$ ) entre estrés académico y estrategias metacognitivas en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016, lo que significa que el estrés académico no está asociada a las estrategias metacognitivas de los estudiantes.
  
- Existe relación negativa y débil ( $r=-0.336$ ) pero estadísticamente significativa ( $p<0.05$ ) entre estrés académico y estrategias de procesamiento de la información en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016, lo que significa que hay una tendencia ligera para considerar que a mayor estrés académico menos probabilidades de que los estudiantes desarrollen y hagan uso de estrategias de procesamiento de la información que favorezcan el logro de aprendizajes.

- Existe relación negativa y débil ( $r=-0.248$ ) pero estadísticamente significativa ( $p<0.05$ ) entre estrés académico y estrategias disposicionales en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016, lo que significa que hay una tendencia ligera para considerar que a mayor estrés académico menos probabilidades de que los estudiantes desarrollen y hagan uso de estrategias disposicionales o motivacionales que favorezcan el logro de aprendizajes.

## 5.2 Recomendaciones

- Incluir en las asistencias técnicas que realiza el Ministerio de Educación con Especialistas de educación, directivos y docentes contenidos relacionados al estrés académico y las estrategias de aprendizaje, en vista que son variables que inciden significativamente en el logro de los aprendizajes del estudiante, el cual es fin de las políticas educativas vigentes en el país.
- Proponer en el Plan Anual de Trabajo acciones que reduzcan los estresores académicos que se suscitan en la institución educativa; sobre todo aquello relacionado a la diversidad metodológica del docente, la sobrecarga académica, optar por la calificación más que el aprendizaje, dar connotación punitiva a los exámenes, el clima escolar negativo o la programación curricular sin contextualizar ni diversificar.
- Incluir en la programación anual y en las unidades de aprendizaje que realizan los docentes el desarrollo de estrategias de aprendizaje, la cual puede ser incluida de manera transversal en todas las áreas curriculares dado que su presencia es vital en todas ellas para alcanzar educación de calidad.
- Considerar en la planificación de la tutoría y orientación educativa acciones que brinden capacidades que posibiliten la regulación racional como respuesta al estrés y las capacidades de afronte ante situaciones de ansiedad debido a situaciones académicas. Considerar estas acciones desde la tutoría grupal e individual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, et al. (2013). *Estrés, estrategias de afrontamiento, estilos de aprendizaje, y comunicación asertiva, en una muestra de estudiantes del Programa de Medicina de la Universidad de Manizales, y diseño de un proceso de mejora*. 2012. Archivos de Medicina, 13(2), pp. 187-201.
- Alfonso, B.; Calcines, M.; Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Revista EDUMECENTRO*, 7(2), pp. 163-178.ç
- Aliaga, J, (2003). *El aprendizaje autorregulado en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria y el rendimiento en matemática y lenguaje (Construcción de un cuestionario para la evaluación del aprendizaje autorregulado según el modelo de Pintrich y Degroot*. Tesis doctoral. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima
- Álvarez, J.; Aguilar, J. y Lorenzo, J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), pp. 333-354. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551017.pdf>
- Barraza, A. (2004). *El estrés académico en los alumnos de postgrado*. Disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-77-el-estresacademico-en-los-alumnos-de-postgrado.pdf>
- Barraza, A. (2006). *Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico*. Disponible en [www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-167-un-modelo-conceptual-para-el-estudio-delestres-academico.pdf](http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-167-un-modelo-conceptual-para-el-estudio-delestres-academico.pdf)
- Beltrán J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación* 352, 55-73. Disponible en <http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1391/1/008200430073.pdf?ori>

- Berrío, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología. Universidad de Antioquia*, 3(2), pp. 65-82
- Caldera, J., Pulido, B. y Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, (7), pp. 77-82.
- Concejo Nacional de Educación –CNE (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: CNE.
- Díaz – Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una experiencia constructivista*. México: Mc Graw – Hill.
- Domínguez Castillo, R. A., Guerrero Walker, G. J., y Domínguez Castillo, J. G. (2015). Influencia del estrés en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes universitarios. *Educación y ciencia*, 4(43), 31-40.
- Ferreras, A. (2008). *Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. España.
- Gaeta, L. y Martínez, V. (2014). La ansiedad en alumnos mexicanos de primaria: variables personales, escolares y familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (66), pp. 45-58
- García, R.; Clemente, A. y Pérez E. (1992). Evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en psicología de la educación. Un estudio a través del Psychological Leterature (1984-1992). *Revista de historia de la psicología*, 13(4), pp. 1 – 7.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), pp. 43-63. Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- García, A. (2011). Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios

noveles de ciencias de la salud. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. España.

Gargallo, B.; Suarez, J. y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), pp. 421-441.

Jerez, M. y Oyarzo, C. (2015), Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neurología y psiquiatría*, 53 (3), pp. 149-157.

Jiménez, L., Salmerón H. y Rodríguez, S. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Revista de curriculum y formación de profesorado*. Disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL2.pdf>

Marchesi, Á. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, pp. 15-35. Ministerio de Educación y Ciencia. España.

Martin, L.; Anglada, J. y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32(2), pp. 243-269. Disponible en [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472014000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472014000200003&script=sci_arttext)

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

MINEDU (2012). Marco del Buen Desempeño Docente. Lima: MINEDU

MINEDU (2016) *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.

MINEDU (2016). *Evaluaciones ECE 2015*. Lima: Minedu. Disponible en <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Resultados-ECE-2015.pdf>

Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. España: SEP Cooperación Española, Biblioteca del normalista, pp. 23-27.



- Moreno, M. (2003). Estrategias de aprendizaje: Bases para la intervención psicopedagógica. *Revista Psicopedagogía*, 20(62), pp. 136-142
- OCDE (2013). *Resultados Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. México: OCDE
- Paucar, P. (2015). *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Pizano, G. (2004). Las estrategias de aprendizaje y su relevancia en el rendimiento académico de los alumnos. *Revista de investigación Educativa de la UNMSM* 8(14), p. 34 - 57
- Pozo, I. (2003). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Psicología y educación*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 299 - 313.
- Román, C. y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México*. 14 (2), pp. 1 – 14.
- Roux, R. y Anzures, E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 15(1), pp. 1-16. Disponible en <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a14v15n1.pdf>
- Saldaña, P. (2014). *Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos de nivel medio superior*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey-México.
- Sánchez C.; Reyes M. (2006) *Metodología y diseños de la investigación científica*. Lima Perú.
- Sierra-Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Décimo cuarta edición. Madrid: Ediciones Paraninfo

Valle, A., Barca, A., González, R. y Núñez, C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3). Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia, pp. 425-461.

Valle, A.; Barca, A.; González, R. y Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje: revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), pp. 425-461.

## ANEXOS

### INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

#### CEDEA

Te presentamos una serie de enunciados donde se señalan diferentes situaciones donde se utilizan estrategias de aprendizaje

Responde en la HOJA DE RESPUESTA a las afirmaciones de acuerdo a las siguientes opciones:

1= NUNCA.

2=POCAS VECES.

3= A VECES.

4=MUCHAS VECES.

5= SIEMPRE.

1	Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas que me resultan más difíciles y me cuestan más de entender.
2	Después de haber estudiado y antes de hacer los exámenes ya me imagino si me van a salir bien o mal.
3	Me ayuda a estudiar pensar en cómo estoy haciendo las tareas y así ver si son correctas o no de acuerdo a los resultados que voy obteniendo.
4	Cuando me pongo a estudiar pienso en qué cosas he fallado o he hecho mal otras veces, para intentar hacerlas mejor.
5	Si mientras estudio veo que no obtengo buenos resultados, me paro a ver qué estoy haciendo mal para intentar mejorarlo.
6	Después de terminar exámenes o ejercicios de clase, repaso los resultados que he tenido y si están mal cambio los fallos por respuestas correctas.
7	Sé qué técnicas (ej: esquemas, resúmenes, notas..) me sirven de mucha ayuda para aprender y las empleo a la hora de estudiar.
8	Sé lo que me facilita el estudiar mejor (el lugar de estudio, las condiciones que hay a mi alrededor..).
9	He confeccionado un horario personal de estudio para las horas que no estoy en la escuela/instituto.

10	Después de hacer los exámenes me imagino la nota que puedo sacar según como creo que me han salido.
11	Las actividades que me salen mal o los exámenes que suspendo me sirven para saber en qué fallo y volver a estudiar más en lo que hice de manera equivocada.
12	Antes de empezar un examen pienso cómo lo voy a hacer de manera que no me falte tiempo para acabarlo.
13	Sé de qué maneras y mediante qué procedimientos y técnicas me resulta más fácil y con menos esfuerzo aprender (determinada forma de estudiar, si hago esquemas, resúmenes, notas..).
14	En clase no me cuesta estar atento/a y seguir las explicaciones del profesor.
15	Cuando estudio cualquier materia primero la leo toda rápidamente para darme una idea de que trata.
16	Me fijo cuando leo o estudio en los títulos, palabras y frases resaltadas con otra letra o color.
17	Me ayuda a estudiar mirar los cuadros-resúmenes y las imágenes de los textos.
18	18. Cuando no entiendo las explicaciones de clase, pregunto al profesor.
19	Para estudiar cualquier asignatura, antes necesito subraya o resaltar lo que pienso que es más importante.
20	Hago resúmenes y/o esquemas del material que tengo que estudiar.
21	Cuando he de aprender cosas de memoria (listas de palabras, nombres, fechas...), las organizo según criterios para aprenderlas más fácilmente (ej: familias de palabras).
22	Los contenidos que he de aprender los estudio con mis propias palabras, es decir; las ideas que aparecen en el libro/apuntes las aprendo con mi propio vocabulario para comprenderlas mejor.
23	Para recordar lo que aprendí, me sirve de ayuda acordarme de los materiales que elaboré para estudiar la/s asignatura/s (esquemas, resúmenes, mapas conceptuales...).
24	Cuando estudio un tema pienso sobre el contenido del mismo, es decir; mi opinión con respecto a ese tema, si estoy de acuerdo o no con lo que en él se dice...
25	Cuando tengo que resolver tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé por si puedo

	aplicarlo a esa situación concreta.
26	Cuando tengo un problema fuera de la escuela a veces pienso en lo que he aprendido por si me sirve de ayuda para resolver ese problema.
27	Si de aprender cosas de memoria que me resultan complicadas, imagino o invento una palabra nueva que me ayuda a retener lo que antes no podía.
28	Cuando estoy estudiando o haciendo actividades de clase, en casa o en la escuela, me distraigo enseguida con cualquier cosa.
29	Al estudiar necesito pensar en la/s relación/es o aspectos en común que hay entre lo que estoy aprendiendo y lo que ya sé.
30	Cuando estudio creo y uso imágenes relacionadas con los contenidos, que son significativas para mí y me ayudan a memorizarlos.
31	Para acordarme de los materiales que he estudiado me ayuda pensar en imágenes o situaciones que yo mismo inventé para poder memorizarlos.
32	Me resulta más fácil recordar los materiales que tengo que aprender si los estudio con mis propias palabras.
33	En ocasiones, las cosas que me enseñan en una materia puedo utilizarlas en otras asignaturas.
34	Para hacer tareas de clase tengo que acordarme de cosas que aprendí y utilizarlas para esa situación concreta.
35	Creo que soy capaz de conseguir en los estudios todo aquello que me proponga.
36	Cuando veo que las cosas me salen bien me digo a mí mismo/a (pienso) que soy capaz de hacerlo aún mejor.
37	El ir teniendo éxito en mis estudios es algo que me anima y me ayuda para seguir esforzándome más.
38	Cada vez que suspendo algún examen o hago mal las tareas de clase creo que es por motivos/causas que no tienen nada que ver conmigo y que yo no puedo evitar (ruidos, familia...).
39	Pienso que mis compañeros de clase y mis profesores me quieren tal como soy y me encuentro bien cuando estoy con ellos.
40	Me gusta trabajar en grupo con mis compañeros de clase.
41	Antes de ir a clase desayuno bien en casa.
42	Duermo todas las noches al menos ocho horas.

43	En mi lugar de estudio habitual fuera de la escuela tengo suficiente luz de la calle o de lámparas y/o flexos.
44	Estoy cómodo/a en mi lugar de estudio habitual.
45	Dispongo para estudiar de un sitio para mí sólo donde tengo suficiente espacio para poner todo lo que necesito (libros, papeles...).
46	En el lugar donde acostumbro a estudiar hay silencio, tranquilidad y no tengo cosas que puedan distraerme (televisiones, radios encendidas...).
47	Cuando me suspenden exámenes me siento mal y pienso que no seré capaz de aprobar el curso.
48	Sé que si me lo propusiese podría mejorar aún más en mis estudios.
49	Que mis profesores me animen y me digan que estoy mejorando en los estudios me ayuda a estudiar con más ganas.
50	No me gusta trabajar con otros compañeros. Prefiero hacerlo siempre yo sólo.

## CEA

A continuación vas a encontrar una serie de enunciados relacionados con situaciones, acontecimientos e interpretaciones que pueden provocarnos inquietud o estrés.

En la HOJA DE RESPUESTAS indica en qué medida te pone nervioso o te inquietan las situaciones descritas de acuerdo a las siguientes opciones:

1= NUNCA.

2= ALGUNAS VECES.

3= BASTANTES VECES.

4= MUCHAS VECES.

5= SIEMPRE.

### CEA-E

1. Me pongo nervioso o me inquieto cuando me preguntan en clase
2. Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que hablar en voz alta en clase
3. Me pongo nervioso o me inquieto al salir a la pizarra
4. Me pongo nervioso o me inquieto al hacer una exposición o al hablar en público durante un cierto tiempo
5. Me pongo nervioso o me inquieto al hablar de los exámenes
6. Me pongo nervioso o me inquieto cuando tengo exámenes
7. Me pongo nervioso o me inquieto mientras preparo los exámenes
8. Me pongo nervioso o me inquieto cuando se acercan las fechas de los exámenes
9. Me pongo nervioso o me inquieto si tengo que exponer en público una opinión
10. Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da la clase de una manera determinada y luego nos examina de un modo poco coherente con esa forma de dar la clase
11. Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores no se ponen de acuerdo entre ellos (manifiestan claras discrepancias entre ellos en temas académicos)
12. Me pongo nervioso o me inquieto cuando no me queda claro cómo he de estudiar una materia
13. Me pongo nervioso o me inquieto cuando no tengo claro qué exigen en las distintas materias
14. Me pongo nervioso o me inquieto cuando los profesores plantean trabajos, actividades o tareas que no tienen mucho que ver entre sí (que son incongruentes)

15. Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor no plantea de forma clara qué es lo que tenemos que hacer.
16. Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea trabajos, actividades o tareas que son contradictorias entre sí.
17. Me pongo nervioso o me inquieto cuando los distintos profesores esperan de nosotros cosas diferentes.
18. Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor espera de nosotros que sepamos cosas que no nos ha enseñado.
19. Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor da por hecho que tenemos conocimientos que en realidad no tenemos.
20. Me pongo nervioso o me inquieto cuando el profesor plantea exámenes claramente incongruentes con lo estudiado/enseñado.
21. Me pongo nervioso o me inquieto cuando existe una clara falta de coherencia entre los contenidos de las distintas materias.
22. Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen poco que ver con mis expectativas
23. Me preocupa que las asignaturas que cursamos tienen escaso interés
24. Me preocupa que lo que estoy estudiando tiene una escasa utilidad futura
25. Me preocupa que las clases a las que asisto son poco prácticas
26. Me preocupa o me inquieta no saber si mi ritmo de aprendizaje es el adecuado
27. Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de asignaturas que integran el plan de estudios de mi carrera
28. Me pongo nervioso o me inquieto porque los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación ni el esfuerzo desarrollado
29. Me pongo nervioso o me inquieto por las demandas excesivas y variadas que se me hacen
30. Me pongo nervioso o me inquieto porque rindo claramente por debajo de mis conocimientos
31. Me pongo nervioso o me inquieto por el escaso tiempo de que dispongo para estudiar adecuadamente las distintas materias
32. Me pongo nervioso o me inquieto por el cumplimiento de los plazos o fechas determinadas de las tareas encomendadas



33. Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva cantidad de información que se me proporciona en clase, sin que se indique claramente lo fundamental.
34. Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo tiempo que debo dedicarle a la realización de las actividades académicas
35. Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda hacer frente a las exigencias de la carrera que estudio
36. Me pongo nervioso o me inquieto porque no dispongo de tiempo para dedicarme a las materias todo lo necesario
37. Me pongo nervioso o me inquieto porque no creo que pueda lograr los objetivos propuestos
38. Me pongo nervioso o me inquieto por la excesiva carga de trabajo que debo atender
39. Me pongo nervioso o me inquieto por el excesivo número de horas de clase diarias que tengo
40. Me pongo nervioso o me inquieto por el ritmo de trabajo o estudio que se nos exige
41. Me pongo nervioso o me inquieto porque desconozco si mi progreso académico es adecuado
42. Me pongo nervioso o me inquieto porque no sé cómo hacer bien las cosas
43. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi esfuerzo y mi trabajo
44. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo claro cómo conseguir que se valore mi dominio de las materias
45. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no tengo posibilidad alguna o muy escasa de dar mi opinión sobre la metodología de enseñanza de las materias del plan de estudios
46. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no sé qué hacer para que se reconozca mi valía personal
47. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque las posibilidades de opinar sobre el procedimiento de evaluación de las asignaturas del plan de estudios son muy escasas o nulas
48. Me pongo nervioso o me siento inquieto porque no está en mi mano plantear los trabajos, tareas o actividades como me gustaría
49. Me pongo nervioso o me inquieto por los conflictos en las relaciones con otras

personas (profesores, compañeros...)
50. Me pongo nervioso o me siento inquieto por la excesiva competitividad existente en clase
51. Me pongo nervioso o me siento inquieto por la falta de apoyo de los profesores
52. Me pongo nervioso o me siento inquieto por la falta de apoyo de los compañeros
53. Me pongo nervioso o me siento inquieto por la ausencia de un buen ambiente en clase
54. Me pongo nervioso o me siento inquieto por la existencia de favoritismos en clase

### CEA-R

1. En las últimas semanas me cuesta quedarme dormido/a
2. En las últimas semanas duermo inquieto/a
3. En las últimas semanas me canso con facilidad
4. En las últimas semanas he tenido palpitaciones
5. En las últimas semanas, al finalizar la jornada escolar, me siento físicamente agotado/a
6. En las últimas semanas me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otra jornada de trabajo
7. En las últimas semanas me levanto con la sensación de no haber descansado suficientemente
8. En las últimas semanas noto que tengo menos energía
9. En las últimas semanas me despierto sobresaltado/a una o más veces en la noche
10. En las últimas semanas tengo sueños que me producen inquietud
11. En las últimas semanas me muevo demasiado sin necesidad aparente
12. En las últimas semanas reacciono con hostilidad ante cualquier ataque
13. En las últimas semanas estoy irritable
14. En las últimas semanas estoy agitado/a
15. En las últimas semanas me irrita cualquier contrariedad
16. En las últimas semanas me enfado con facilidad
17. En las últimas semanas tiendo a resaltar mis fracasos y a desvalorizar mis éxitos
18. En las últimas semanas tengo pensamientos que no puedo quitarme de la cabeza
19. En las últimas semanas me he sentido menos útil y capaz
20. En las últimas semanas me siento un/a fracasado/a; pienso que no valgo para nada
21. En las últimas semanas me noto muy acelerado/a
22. En las últimas semanas me despierto más temprano de lo habitual y no puedo volver a dormirme

### CEA – A

1. Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, suelo pensar en positivo
2. Cuando me enfrento a una situación difícil hablo de los problemas con otros
3. Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien
4. Cuando me enfrento a una situación problemática pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control
5. Cuando me enfrento a una situación complicada, en general, procuro no darle importancia a los problemas
6. Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo
7. Cuando me enfrento a una situación problemática elaboro un plan de acción y lo sigo
8. Cuando me enfrento a una situación problemática busco consejo y solicito ayuda a otras personas
9. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes planifico detalladamente cómo estudiar el examen
10. Cuando me enfrento a una situación problemática manifiesto mis sentimientos y opiniones
11. Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo
12. Cuando me enfrento a una situación problemática cambio algunas cosas para obtener buenos resultados
13. Cuando me enfrento a una situación problemática hablo con alguien para saber más de la situación
14. Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien
15. Cuando me enfrento a una situación problemática organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación
16. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados
17. Cuando me enfrento a una situación problemática no permito que el problema me

supere; procuro darme un plazo para solucionarlo
18. Cuando me enfrento a una situación problemática olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos
19. Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación
20. Cuando me enfrento a una situación problemática hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos
21. Cuando me enfrento a una situación problemática expreso mis opiniones y busco apoyo
22. Cuando me enfrento a una situación difícil hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior
23. Cuando me enfrento a una situación problemática pido consejo a un familiar o a un amigo a quien respeto

## Hojas de respuestas

### CEDEA

Te presentamos una serie de enunciados donde se señalan diferentes situaciones donde se utilizan estrategias de aprendizaje

Responde en la HOJA DE RESPUESTA a las afirmaciones de acuerdo a las opciones indicadas

	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0

	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
19	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0
26	0	0	0	0	0
27	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0
29	0	0	0	0	0
30	0	0	0	0	0
31	0	0	0	0	0
32	0	0	0	0	0
33	0	0	0	0	0
34	0	0	0	0	0
35	0	0	0	0	0
36	0	0	0	0	0

	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
37	0	0	0	0	0
38	0	0	0	0	0
39	0	0	0	0	0
40	0	0	0	0	0
41	0	0	0	0	0
42	0	0	0	0	0
43	0	0	0	0	0
44	0	0	0	0	0
45	0	0	0	0	0
46	0	0	0	0	0
47	0	0	0	0	0
48	0	0	0	0	0
49	0	0	0	0	0
50	0	0	0	0	0

## CEA

A continuación vas a encontrar una serie de enunciados relacionados con situaciones, acontecimientos e interpretaciones que pueden provocarnos inquietud o estrés.

En la HOJA DE RESPUESTAS indica en qué medida te pone nervioso o te inquietan las situaciones descritas de acuerdo a las opciones señaladas:

### CEA - E

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
19	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0
26	0	0	0	0	0
27	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0
29	0	0	0	0	0
30	0	0	0	0	0
31	0	0	0	0	0
32	0	0	0	0	0
33	0	0	0	0	0
34	0	0	0	0	0
35	0	0	0	0	0
36	0	0	0	0	0

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
37	0	0	0	0	0
38	0	0	0	0	0
39	0	0	0	0	0
40	0	0	0	0	0
41	0	0	0	0	0
42	0	0	0	0	0
43	0	0	0	0	0
44	0	0	0	0	0
45	0	0	0	0	0
46	0	0	0	0	0
47	0	0	0	0	0
48	0	0	0	0	0
49	0	0	0	0	0
50	0	0	0	0	0

**CEA - A**

	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Bastantes veces</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0

	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Bastantes veces</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>
9	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0

	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Bastantes veces</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>
17	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0

**CEA - R**

	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Bastantes veces</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0

	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Bastantes veces</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>
9	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0

	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Bastantes veces</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>
17	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0



## MATRIZ DE CONSISTENCIA

**Título: 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.**

**Autor: David Tito Reyes Callahuacho**

Título	Definición del problema	Objetivos	Formulación de hipótesis	Clasificación de variables	Definición operacional	Metodología	Población, muestra y muestreo	Instrumentos
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	<b>General</b> ¿Qué relación existe entre 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?	<b>General</b> Determinar la relación que existe entre 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.	<b>General</b> Existe relación significativa entre 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.	<b>Variable 1:</b> Estrés académico  <b>Variable 2:</b> Estrategias de aprendizaje	<b>Estrés académico:</b>  Dimensiones: - Estresores académicos - Respuesta al estrés - Afrontamiento frente al estrés  <b>Estrategias de aprendizaje</b>  - Estrategias metacognitivas	<b>Tipo</b> Descriptivo  <b>Nivel</b> Aplicado  <b>Método</b> Descriptivo  <b>Diseño</b> Correlacional	<b>Población:</b> 83 Estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza - Lima  <b>Muestra:</b> Igual que la población  <b>Muestreo:</b> No Probabilístico	Cuestionario de Estrés Académico (CEA).  Cuestionario de Evaluación y Diagnóstico de las Estrategias de Aprendizaje (CEDEA)

	<p><b>Específico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué relación existe entre estrés académico y estrategias metacognitivas en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016?</li> <li>- ¿Qué relación existe entre estrés académico y estrategias de procesamiento de la información en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel</li> </ul>	<p><b>Específico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar la relación que existe entre estrés académico y estrategias metacognitivas en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.</li> <li>- Determinar la relación que existe entre estrés académico y estrategias de procesamiento de la información en estudiantes del 4° y 5°</li> </ul>	<p><b>Específico</b></p> <p>H1: Existe relación significativa entre estrés académico y estrategias metacognitivas en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.</p> <p>H2: Existe relación significativa entre estrés académico y estrategias de procesamiento de la información en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de procesamiento de la información</li> <li>- Estrategias de procesamiento de la información</li> </ul>		intencional	
--	--	--	---	--	--	--	-------------	--

	<p>secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016?</p> <p>- ¿Qué relación existe entre estrés académico y estrategias disposicionales en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016?</p>	<p>grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.</p> <p>- Determinar la relación que existe entre estrés académico y estrategias disposicionales en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.</p>	<p>Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016.</p> <p>H3: Existe relación significativa entre estrés académico y estrategias disposicionales en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--	--