

UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD



Estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes en
estudiantes de psicología en una universidad de Lima Norte, 2018

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

AUTORES

Sheyla Liliana Abarca Chávez
Manuel Alexis Espinoza Velasquez

ASESOR

Jorge Hernando Matheus Romero

Lima, Perú

2019

“Estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes
en estudiantes de psicología en una universidad de Lima
Norte, 2018”

DEDICATORIA

Dedicado a Dios, nuestra familia, nuestro hijo, por ser motivo de crecimiento profesional y personal.

A nuestro asesor Jorge Matheus, por su motivación e invitación a ser excelentes profesionales.

RESUMEN

Objetivo: Determinar la relación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de Psicología en una universidad de Lima Norte, 2018. **Materiales y Métodos:** Tipo de estudio Correlacional y diseño no experimental de corte Transversal. La población conformada por 310 estudiantes, las variables son ansiedad ante exámenes y las estrategias de aprendizaje, medidas por el inventario de ansiedad frente a exámenes (IDASE) y la escala de estrategias de aprendizaje (ACRA). Se utilizó el estadístico SPSS y para la correlación entre variables principales se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman. **Resultados:** La mayoría de estudiantes son mujeres (75.81%), con el rango de edad de 19 a 20 años (29.35%). **Conclusiones:** Se encuentra relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes, asimismo, relación significativa entre la estrategia de adquisición. Por otro lado, las estrategias de codificación, recuperación y apoyo al procesamiento logran una vinculación significativa con todas las dimensiones de la ansiedad ante exámenes. También, las variables edad y ciclo académico se relacionan con todas las dimensiones de la ansiedad ante exámenes. La variable sexo solo se relaciona significativamente con la emocionalidad, y la escala total de la ansiedad ante exámenes. Finalmente, la investigación aporta información de una problemática latente en referencia a reacciones emocionales ante situaciones de evaluación académica y su repercusión en el rendimiento académico, con ello se propone programas de apoyo estudiantil que refuercen estrategias de aprendizaje y manejo de ansiedad ante exámenes.

Palabras claves: Estrategias de aprendizaje, ansiedad ante exámenes

ABSTRACT

Objective: To determine the relationship between learning strategies and test anxiety in Psychology students at a university in Lima Norte, 2018. **Materials and Methods:** Type of Correlational study and non-experimental cross-sectional design. The population consists of 310 students, the variables are test anxiety and learning strategies, measured by the inventory of anxiety versus exams (IDASE) and the scale of learning strategies (ACRA). The SPSS statistic was used and for the correlation between main variables the Spearman correlation coefficient was applied. **Results:** The majority of students are women (75.81%), with the age range of 19 to 20 years (29.35%). **Conclusions:** Significant relationship between learning strategies and test anxiety is found, as well as a significant relationship between the acquisition strategy. On the other hand, coding, recovery and processing support strategies achieve a significant link with all the dimensions of test anxiety. Also, the variables age and academic cycle are related to all the dimensions of test anxiety. The sex variable is only significantly related to emotionality, and the total scale of test anxiety. Finally, the research provides information on a latent problem in reference to emotional reactions to situations of academic evaluation and its impact on academic performance, thereby proposing student support programs that reinforce learning strategies and management of anxiety before exams.

Keywords: Learning strategies, exam anxiety

INDICE

Resumen	iv
índice	vi
Introducción	vii
Capítulo I El problema de investigación	8
1.1.Situación problemática	9
1.2.Formulación del problema	9
1.2.2. Problemas específicos	9
1.3.Justificación del problema	10
1.4.Objetivos del estudio	10
1.4.1.Objetivos general	10
1.4.2. Objetivos específicos	10
1.5. Hipótesis	10
1.5.1. Hipótesis general	10
1.5.2. Hipótesis específicas	10
Capítulo II Marco teórico	11
2.1.Antecedentes de estudios	11
2.2.Bases teóricas	24
Capítulo III Materiales y métodos	24
3.1.Tipo de estudio y diseño de investigación	24
3.2. Población y muestra	24
3.2.1.Tamaño de muestra	24
3.2.2.Criterios de inclusión y exclusión	24
3.3.Variables	25
3.3.1.Definición conceptual y operacionalización de variables	25
3.4. Plan de recolección de datos e instrumentos	27
3.5. Instrumentos	27
3.6. Plan de análisis e interpretación de información	30
3.7. Ventajas y limitaciones	30
3.8. Aspectos éticos	31
Capítulo IV Análisis de los resultados	32
4.1. Análisis descriptivo	32
4.2. Análisis estadístico de las variables principales y sociodemográficas	30
Capítulo V Discusión	36
5.1 Discusión	36
5.2. Conclusión	37
5.3 Recomendaciones	38
Referencias bibliográficas	39
Anexos	45

INTRODUCCIÓN

La exigencia de la realidad actual conlleva a que los estudiantes se autoexigian, lo cual provocaría un impacto en la salud psicológica y en su desempeño estudiantil. Cabe resaltar que la autoexigencia cede a la manifestación de ansiedad en distintos grados que afectan a los estudiantes en sus evaluaciones académicas, es por ello que en la investigación se plantea la siguiente formulación: ¿Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de Psicología?, que tiene como objetivo determinar la relación entre las variables antes mencionadas.

Alegre (2013) realizó un estudio para conocer la relación existente entre la ansiedad ante exámenes y estrategias de aprendizaje en estudiantes de colegios estatales de Lima Metropolitana de cuarto y quinto de educación secundaria, para lo cual se realizó una investigación correlacionando las variables anteriormente mencionadas, en otras investigaciones se concluyeron que mayor predominancia en ansiedad ante exámenes lo tiene el sexo femenino. Asimismo, Aguilar, Inca, Ramos y Torre (2015), realizaron una investigación con el fin de identificar cuál es el nivel del uso de las Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes de pregrado matriculados en el periodo académico 2015 – II de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

A partir de los antecedentes y previos estudios se hipotetiza lo siguiente, existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Psicología y se consideran las siguientes variables; estrategias de aprendizaje, ansiedad ante exámenes, edad, ciclo académico, turno, sexo y ocupación.

Los posteriores resultados del estudio servirán para conocer a detalle lo planteado, asimismo, servirá como estudio previo a la realización de programas de intervención dirigido a jóvenes estudiantes. Las limitaciones que pueden presentarse son la desmotivación al emplearse una prueba larga o la falta de interés ante la solicitud de participación, sin embargo, la viabilidad de la investigación es alta ya que son mayores las ventajas a las limitaciones, la investigación será base de futuras investigaciones, los resultados servirán para la elaboración de programas en salud psicológica.

Para ello, desglosamos la presente investigación de la siguiente forma; El primer capítulo enmarcará el problema de investigación a detalle, conociendo su formulación y sus objetivos, el segundo capítulo definirá el marco teórico que incluye los antecedentes y las bases teóricas, el tercer capítulo especificará la metodología a utilizarse y, finalmente, el cuarto capítulo expondrá los resultados obtenidos por la investigación

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Situación del problema

Los conocimientos cada día se vienen multiplicando y profundizando acorde a la ciencia y a la tecnología, provocando una exigente necesidad de conocimiento transdisciplinarios ya que el abordaje se realiza multidisciplinariamente con un equipo de profesionales con el objetivo de la intervención y mejora de los factores que provocan distintos problemas en la persona. Bajo este requerimiento los estudiantes tienden a autoexigirse en el aprendizaje optando por diversas estrategias de aprendizaje para hacer frente a las exigencias y diversas evaluaciones aplicadas en su formación académica. (Quispe et al., 2014). Los estudiantes de psicología muestran indicadores de ansiedad frente a exámenes durante los primeros años de carrera y antes de iniciar el proceso de prácticas pre profesionales, en el cual destaca las situaciones de evaluación tales como examen de conocimientos y entrevista personal que conlleva al desarrollo de ansiedad, ello lo indica Álvarez (2012; citó a Escalona y Miguel-Tobal, 1996).

La ansiedad ante exámenes se define como una serie de pensamientos relacionados con reprobación un examen o de obtener un resultado inferior a lo esperado. Furlan (2013; citó a Gutiérrez, 1996) altos índices de ansiedad ante exámenes pueden dificultar los logros académicos y afectar la autoestima del estudiante Furlan (2013).

Cabe resaltar que en la actualidad los estudiantes realizan un sobre carga de memoria de trabajo lo que perjudica las resoluciones que emite el nivel cognitivo, ello genera un mayor indicador de ansiedad ante exámenes. Sin embargo, los niveles de ansiedad serán determinados por lo tipos de estrategias de aprendizaje a utilizarse, estas son las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento, Bauermeister (1983).

Las variables, estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes, fueron abordadas para evaluar y descubrir la relación que pueden establecer a favor del desempeño académico del estudiante, posibilitando su éxito o fracaso. De igual forma, conocer la manera en que el estudiante enfrenta y/o asimila la situación ansiosa que le genera tal medio de exigencia que se ve reflejada en la evaluación académica, (Spielberger, 1980).

Alegre (2013), confirmó que el uso y regulación de estrategias de aprendizaje brindarán indicadores bajos de niveles de ansiedad, asimismo, Aguilar, Inca, Ramos y Torre (2015) consideran que las estrategias de apoyo al procesamiento son las de mayor importancia.

Finalmente, presentar una investigación de la ansiedad ante exámenes y estrategias de aprendizajes es de gran relevancia debido a su influencia en el rendimiento académico y niveles de ansiedad, esta investigación permite tener mayor amplitud científica de la problemática en mención. Se elige a la población de estudiantes de psicología por la disponibilidad y viabilidad de acceso, asimismo, se presume realizar la ampliación a otras carreras, posteriormente.

1.2 Formulación del problema:

1.2.1 Problema general

¿Existe relación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de Psicología en una Universidad de Lima Norte, 2018?

1.2.2 Problemas específicos

¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que son utilizadas en estudiantes de psicología en una universidad de Lima Norte, 2018?

¿Cuáles son los niveles de ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Norte, 2018?

¿Existe relación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y los datos sociodemográficos en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Norte, 2018?

¿Existen relación en la ansiedad ante exámenes y los datos sociodemográficos en estudiantes de una universidad de Lima Norte, 2018?

1.3 Justificación de la investigación

La investigación, a nivel teórico, se tuvo como interés especificar la relación existente entre la ansiedad ante exámenes y las estrategias de aprendizaje, teniendo en cuenta las estrategias de aprendizaje específicas, las cuales son las estrategias de adquisición de información, codificación de información, recuperación de información y las de apoyo al procesamiento.

Pedrosa (2007), incluyó como factor determinante, para el desarrollo de niveles elevados de ansiedad ante exámenes, las habilidades de estudio vinculadas a las estrategias de aprendizaje, siendo de gran importancia en el ámbito educativo, asimismo, los resultados obtenidos sirven para precisar y detallar lo hipotetizado, a fin de poder utilizarse como información básica en próximos estudios similares en nuestro país.

A nivel práctico, sustentó en conocer los aspectos de relevancia en la problemática hipotetizada, es decir, las de afectación marcada en el estudiante que obstaculiza un óptimo manejo de estrategias, tal como lo indicó Carrasco (2003), la sobrecarga de la memoria de trabajo relacionada a las estrategias de aprendizaje desarrollan niveles altos de ansiedad ante exámenes.

Asimismo Furlan (2013), consideró que la ansiedad ante exámenes se relacionó con las preocupaciones en no aprobar una evaluación lo cual genera malestar de tipo subjetivo. Finalmente, a nivel metodológico, el resultado de la investigación sirvió como instrumento de conocimiento previo a realizar programas de intervención dirigida a estudiantes que presenten dificultades en cuanto a las estrategias de aprendizaje y/o altos índices de ansiedad ante los exámenes.

1.4 Objetivos del estudio

1.4.1 Objetivo General

Determinar la relación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de Psicología en una universidad de Lima Norte, 2018.

1.4.2 Objetivos Específicos:

Describir las dimensiones de las estrategias de aprendizaje que son utilizadas en estudiantes de psicología en una universidad de Lima Norte, 2018.

Describir los niveles de ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Norte, 2018.

Determinar la relación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y los datos sociodemográficos en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Norte, 2018.

Determinar la relación entre los niveles de ansiedad ante exámenes y los datos sociodemográficos en estudiantes de una universidad de Lima Norte, 2018.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis General

Existe relación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Psicología en una universidad de Lima Norte, 2018.

No existe relación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Psicología en una universidad de Lima Norte, 2018.

1.5.2 Hipótesis Específicas

Existe relación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y los datos sociodemográficos en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Norte, 2018.

No existe relación entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y los datos sociodemográficos en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Norte, 2018.

Existe relación entre la ansiedad ante exámenes y los datos sociodemográficos en estudiantes de una universidad de Lima Norte, 2018.

No existe relación entre la ansiedad ante exámenes y los datos sociodemográficos en estudiantes de una universidad de Lima Norte, 2018.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del estudio Antecedentes Internacionales

En Ecuador (Osejos, Merino y García, 2018) realizaron una investigación sobre las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes y las diferencias con las metodologías implantados por ellos mismos en su estudio (instrumentos, técnicas etc.). En la Universidad Estatal del Sur de Manab. Contando con la participación de 156 estudiantes de las facultades de Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Agricultura. La muestra fue distribuida por curso y sexo. Para la investigación se empleó el Cuestionario de Técnicas de Estudio (Herrera y Gallardo, 2006) la cual fue validada mediante el juicio de experto y con una fiabilidad del Alfa de Cron Bach. El cuestionario se divide en bloques (identificación del estudiantes, ubicación y condiciones de estudio, organización y planificación de estudio, y el último bloque identifica la frecuencia y las estrategias) de aprendizaje. Además de tres dimensiones; las condiciones de estudio, la organización y planificación de estudio y las estrategias de aprendizaje. Relacionadas con las técnicas de estudio universitario. El resultado obtenido en relación a las estrategias de aprendizaje empleados antes, durante y después de estudio, mediante la prueba de kruskal-wallis evidenció que no existían diferencias entre las estrategias utilizadas después de estudio entre los estudiantes de los tres cursos. En conclusión, más del 70% evidencia adecuadas pautas con respecto al lugar y condiciones de estudio, resultado contrario se da en cuanto a la organización y planificación de estudio refiere, ya que el estudiante no está habituado a ello desde inicio de clase.

En México, (Parada, Rimoldi y Medina, 2017), en la Universidad de Guadalajara realizaron un estudio para identificar las dimensiones y estrategias de aprendizaje en un grupo de estudiantes del curso de Invertebrados de la Lic. En Biología mediante la aplicación de la escala abreviada del ACRA y el ACRA (Adquisición, Codificación, Recuperación Y Apoyo) para alumnos universitarios. Para ello, se realizó un estudio transversal descriptivo aplicándose a 25 alumnos del curso. Para ello, se aplicó la escala del ACRA de Román y Gallego (1994) para educación básica y el ACRA Abreviada de De la fuente y Justicia (2003) para universitarios, basada en la teoría cognitiva. Dicha escala cuenta con 44 ítems y tres Dimensiones (Estrategias Cognitivas Y Control De Aprendizaje, Estrategias De Apoyo Y Aprendizaje Y Hábitos De Estudio). Los resultados obtenidos en relación a las dimensiones del aprendizaje (ACRA Abreviada) manifestaron que el 83 % de estudiantes desarrollo adecuados hábitos de estudio, el 72 % empleo estrategias cognitivas y control de aprendizaje y por último el 66 % aplico estrategias de aprendizaje. Y en el caso de las estrategias de aprendizaje (ACRA) reflejaron que en Recuperación de la información aplica un 79% de estudiantes, el 73% en la Adquisición de Información, las de Apoyo un 71% y por último un 62% en Codificación de Información. En conclusión, se deduce que los estudiantes presentan un alto porcentaje en los hábitos de estudio (Dimensiones de aprendizaje, estrategias, cognitivas y control de aprendizaje) y con último porcentaje las estrategias de apoyo. Sin embargo, para el ACRA el bajo porcentaje se obtuvo en las estrategias de Codificación de información.

En Argentina, (Furlan, Ferrero y Gallart, 2014), relacionaron la ansiedad ante exámenes con la procrastinación y los síntomas mentales en alumnos universitarios, entendiendo la procrastinación como la postergación de tareas, o demorar el estudio previo a una evaluación, Halí (2005; citado por Furlan et al., 2014) y Sandin (1997; citado por Furlan et al., 2014) señalan que la ansiedad ante exámenes tiene similitudes a la fobia social, asimismo, indican su presencia simultáneamente, Grandis (2009; citado por Furlan et al., 2014) hacen referencia a las características de la ansiedad generalizada como equivalente a la ansiedad ante exámenes; para el mencionado estudio se tuvo la

participación de 219 estudiantes, se usaron los siguientes instrumentos, la escala cognitiva de la ansiedad ante exámenes S-CTAS (Furlan, Cassady y Pérez, 2009), la adaptación argentina del Tuckman procrastination scale – A -TPS, (Furlan, Heredia, Piemontesi y Tuckman, 2012) y el cuestionario de epidemiología de sintomatología mental – CESIM (Buriyovich, 1993), los resultados concluyeron que los estudiantes con mayor ansiedad ante exámenes y Procrastinación tienden a desarrollar mayores síntomas mentales, sin embargo, si solo posee una de estas variables disminuye la probabilidad de desarrollar síntomas mentales, mencionados síntomas son en referencia a problemas de ansiedad, ánimo y personalidad.

Del mismo Casari, Anglada y Daher (2014) realizaron una investigación con una población de 140 estudiantes (82% mujeres y 18% hombres) de la Pontificia Universidad Católica Argentina de Aconcagua, estudiaron la relación existente entre estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes, evaluados por la S-CTAS- Escala de Ansiedad Cognitiva a los exámenes de Cassady y Johnson (2002), adaptado por Furlan y Cassany (2009). El estudio demostró que mientras más niveles de ansiedad mayores niveles de evitación tanto cognitivas como conductuales; la primera, descrita como aceptación-resignación y evitación cognitiva, y la segunda como una descarga emocional. Asimismo, se relacionaron las variables con las materias académicas, año académico y género. Sin embargo, cabe resaltar que no se encontró diferencias significativas entre el número de materias. Pero se obtuvo que las manifestaciones de ansiedad fluctúan según el ciclo académico, es decir, que el alumno, al trascurrir su tiempo de estudio, no solo disminuyen su nivel de ansiedad, sino que van modificando sus estrategias de afrontamiento (acercamiento conductual y resolución de problemas). Por último, el estudio concluyó que los estudiantes de ambos sexos manifiestan una baja ansiedad ante exámenes.

Por otro lado, en España, (Álvarez, Aguilar, Fernández, Salguero y Pérez-Gallardo, 2013), plantearon una propuesta de intervención, en consecuencia a la asociación existente entre el rendimiento académico y la ansiedad ante los exámenes, asimismo, resaltaron la importancia de conocer la dificultad de lo que se aprenderá, ya que de ello dependerá el rendimiento, estimaron que habrá mayor ansiedad si la tarea es dificultosa y menor si es más sencilla; se realizó un proceso de intervención para el control de la ansiedad ante situaciones de exámenes, divididos en cuatro etapas, la primera referida a los hábitos saludables, la segunda a las técnicas de estudio adecuadas, la tercera la motivación para realizar lo anterior, y por último la preparación a nivel mental que implica técnicas de respiración y relajación tales como la relajación progresiva de Jacobson y el entrenamiento autógeno de Schultz, asimismo, el programa plantea estrategias de autoevaluación, de prevención primaria y secundaria, las primeras relacionadas a la autoaplicación de test acerca de ansiedad ante exámenes, técnicas, estrategias y motivación, también, las estrategias de prevención primaria orientadas a los hábitos de estudio saludable, técnicas de estudio y motivación, finalmente, las estrategias de prevención secundaria las cuales son reestructuración cognitiva, respiración y relajación. Se concluyó que la ansiedad ante exámenes en proporción a su estimulación en los niveles de atención y concentración, genera optimización en el rendimiento, es decir, una denominada ansiedad normal; el aumento en la ansiedad ante exámenes que resulte problemática está asociado al tipo de examen, la manera de estudiar, el tiempo que se dedica al estudio, la cantidad de evaluadores y factores de índoles personal en relación a pensamientos negativos, Fernández y Rusiñol (2003; citado por Álvarez et al., 2013).

Y en Argentina, Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi, Illbele y Martínez (2012), realizaron un estudio donde incluyen las estrategias de aprendizaje como un aspecto relevante en el desarrollo de la ansiedad ante exámenes, asocian la misma a pobres y memorísticas estrategias de aprendizaje, inadecuada organización y comprensión, la

ansiedad ante exámenes suele aparecer cuando no ha habido una adecuada preparación, asimismo, se realiza una diferenciación de los estilos de afrontamiento y las respuestas de afrontamiento, entendiéndose la primera como un aspecto de la personalidad independientemente del contexto; por otro lado, las respuestas de afrontamiento son referidas a cogniciones y conductas frente a un entorno estresante; se aplicó el estudio a 816 estudiantes, para lo cual se aplicó las siguientes escalas, la escala de ansiedad ante los exámenes GTAI-A, (Heredia, Piemontesi, Furlan y Hodapp, 2008), la escala MSLQ de estrategias de aprendizaje (Pintrich, Smith y McKeachie, 1993) y la adaptación de la escala de estilos de afrontamiento R-COPE (Zuckerman y Gagne, 2003), los resultados obtenidos evidencian que los individuos que usan estrategias de repetición manifiestan un rango marcado en alta ansiedad a diferencia de lo evaluado en mediana y baja ansiedad, asimismo, las estrategias de tipo reflexivas son mayormente usadas en el grupo de baja ansiedad, los estilos de autculpa y rumiación presentan elevada ansiedad, por el contrario, las estrategias de aproximación y acomodación es significativa en el grupo de baja ansiedad. Las dimensiones de la ansiedad ante exámenes fueron correlacionadas con las estrategias de aprendizaje y los estilos de afrontamiento.

Igualmente, Gutiérrez (1996; citado por Furlan, 2012), en Argentina, hizo referencia a dos campos de la ansiedad ante exámenes, el primer campo de tipo cognitivo, relacionada a la idea de no responder correctamente a la evaluación y las consecuencias que esto trae consigo. El segundo campo de tipo subjetivo, el valor y lo atribuido por el alumno a su bajo desempeño, que conlleva a la baja autoestima y malestar lo cual trae como consecuencia la postergación del desarrollo académico o el abandono del mismo. Asimismo, se considera de gran preocupación de los estudiantes perciban como una situación de gran estrés e incluso amenazadora a un medio de evaluación propia de su contexto académico, debido a lo evidenciado se propuso un programa de intervención a dicha problemática, las intervenciones se dividieron en dos categorías, unas que utilizaban técnicas para control de la ansiedad y otras que promueven actividades que ayuden en el proceso de estudio y rendimiento. Arana (2002; citado por Furlan, 2012) la ansiedad ante exámenes se asemeja a la fobia social no en totalidad. Las intervenciones dirigidas al control de la ansiedad inicialmente estuvieron basadas en el paradigma del condicionamiento clásico, luego se agregaron técnicas sugeridas de la terapia cognitiva y racional emotiva, las intervenciones direccionadas a mejorar el proceso de estudio y rendimiento, basadas en modelos de la ansiedad ante exámenes. En el presente estudio, se utilizó un programa de tipo grupal, con tres módulos, el primero orientado a la autorregulación del aprendizaje, el segundo al conocimiento de la ansiedad ante exámenes y las técnicas de tipo cognitivo conductual a usarse, por último, el tercero orientado a la preparación previa a la evaluación. Se aplicó mencionado programa a 43 alumnos, siendo seleccionados 38 estudiantes de la carrera de medicina y Psicología. De los cuales solo 19 culminaron el programa; los instrumentos usados fueron la adaptación de la escala de procrastinación de Tuckman (Furlan, Heredia, Piemontesi y Tuckman, 2012), la adaptación del inventario alemán de ansiedad - GTAI-A (Heredia, Piemontesi, Furlan y Hodapp, 2008), la escala SELF-A (Bugliolo y Castagno, 2005), y la compilación de datos socio-académicos y clínicos, asimismo, se aplicó un cuestionario de evolución. Los resultados revelan que la procrastinación disminuyó luego de la intervención, así como la ansiedad ante exámenes, asimismo, la autoeficacia regulatoria aumentó significativamente.

Por otra parte, en España, Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012) realizaron una investigación de ansiedad ante exámenes en estudiante universitarios asociado a variables personales y académicas, los autores realizan la diferenciación de la ansiedad normal frente una la ansiedad que permanece en frecuencia e intensidad, la primera está referida a la ansiedad que se manifiesta ante una situación de gran valoración para la persona, la otra está relacionada con el poco control de conductas y pensamiento,

esta puede ser de tipo anticipatoria si se manifiesta al estudiar o cuando se piensa en lo que sucederá en el examen, también de tipo situacional, referida a la ansiedad frente al examen. Asimismo, Spielberger (1980; citado por Álvarez et al., 2012) menciona que la ansiedad puede ser percibida como un estado, que, habiendo pasado la situación estresante, desaparece. También, Bauermeister (1989; citado por Álvarez et al., 2012) evidencia que la ansiedad puede ser un rasgo de personalidad específico siendo más propensas a desarrollarla frente a situaciones de evaluación. La investigación evaluó la relación entre la ansiedad ante exámenes, el tiempo de estudio y el rendimiento académico, para lo cual se utilizó el inventario de estrés académico - I.E.A. (Hernández, Polo y Pozo, 1996) para medir estrés académico en universitarios y el cuestionario "ad hoc" que incluye aspectos en relación a la ansiedad ante exámenes, los resultados en función de los objetivos planteados, desprendió que los alumnos manifiestan mayores indicadores de ansiedad a nivel cognitivo que motor o fisiológico, las mujeres evidencian mayor ansiedad en relación a los varones, se muestra también que los alumnos de ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud y nivel técnico presentan mayor ansiedad ante los exámenes en comparación a alumnos de ciencias experimentales y humanidades, asimismo, concluye que no hay relación entre la ansiedad ante exámenes y las notas medias.

Asimismo, Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas, y Martínez (2012) exploraron la asociación de la ansiedad ante exámenes y los estilos de afrontamiento ante el estrés académico en 816 estudiantes universitarios, de Argentina, buscando relación entre los estilos de afrontamiento y las dimensiones de la ansiedad, usaron la adaptación argentina del inventario alemán de ansiedad ante los exámenes GTAI-A (Heredia, Piemontesi, Furlan y Hodapp, 2008), con valoraciones entre "siempre" o "nunca" en escalas de "emocionalidad", "preocupación", "falta de confianza" e "interferencia", y para medir los estilos de afrontamiento en las cuales obtienen como resultado el estrés académico se utilizó una adaptación preliminar del R-COPE (Zuckerman y Gagne, 2003), con valoraciones entre "siempre" o "nunca", sus escalas son "aproximación", "acomodación", "autoayuda", "autoculpa" y "rumiación autofocalizada", en mencionado estudio los estudiantes con elevada ansiedad ante exámenes presentaban el uso de estrategias de autoculpa y rumiación autofocalizada, por el contrario los estudiante con baja ansiedad ante exámenes usan las estrategias de acomodación y aproximación. La escala de interferencia se asoció a ambos sexos a la escala de autoculpa y rumiación, sin embargo, la escala de acomodación de relacionó positivamente en mujeres y negativamente en aproximación; los estudiantes con mayor falta de confianza son los que usan las estrategias de rumiación y autoculpa, la escala emocionalidad en ambos sexos se relaciona negativamente con acomodación, en mujeres positivamente con autoayuda y en hombres con rumiación; finalmente, la escala de preocupación se relacionó con la aproximación en ambos sexos, y solo en varones con acomodación.

En Colombia, Ávila-Toscano (2011) realizó un estudio con 200 estudiantes universitarios de Colombia, considerándose evaluar la relación existente entre las manifestaciones cognitivas, motoras y fisiológicas de la ansiedad ante exámenes y el rendimiento académico. Para la evaluación se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Ansiedad Ante Exámenes (española) y cuestionarios sociodemográficos, programa académico, estrato socioeconómico y otros. Para el análisis se empleó el SPSS 18.0, y para determinar las posibles relaciones entre variables genero edad, sexo, etc., se empleó el Chi Cuadrado de Pearson. El estudio dio como resultado entre las variables de ansiedad lo siguiente; manifestaciones cognitivas reportaron un 25% de participantes, las manifestaciones fisiológicas y motoras, cada una, reportan un 18.5% de estudiantes, que en su mayoría han obtenido un nivel deficiente en su desempeño académico, ante ello, se puede concluir que la presencia de la

ansiedad ante exámenes afecta significativamente al estudiante mostrando un menor rendimiento académico (Ávila-Toscano y Hoyos, 2011).

De igual forma en la Universidad Autónoma de Honduras, Rojas, García, Ramírez y Ardon, (2011) realizaron un estudio sobre la influencia de la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. La UNAH está conformada por 350 alumnos distribuidos en 5 secciones de la carrera de psicología general, de los cuales, para el estudio, se tomó una muestra representativa de 130 de estudiantes de ambos sexos, entre los 17 a 30 años de edad de solo dos secciones; la sección A (65 alumnos) y sección B (65 alumnos). Para medir la ansiedad ante los exámenes se utilizó el Cuestionario de Ansiedad Frente a los Exámenes Universitarios (CAFEU), donde el alumno debe señalar, con una puntuación de 1 a 5, la frecuencia de su respuesta ansiosa (motoras, cognitivas y fisiológicas) frente a exámenes, y para obtener el rendimiento académico se utilizó la nota de los exámenes, los cuales son otorgados por la universidad. Para analizar los resultados se empleó la corrección Scheffe (comparaciones múltiples), el cual arrojó como resultado que las personas con elevados niveles de ansiedad ante exámenes tendrán un bajo rendimiento académico. Por otro lado, para las diferencias respecto al género, se empleó la prueba Z (prueba estadística para comparar una media o con una norma), dando como resultado que el género femenino posee altos niveles de ansiedad ante exámenes, que los de género masculino. Finalmente, ante a estos resultados podemos decir los estudiantes con altos niveles de ansiedad ante los exámenes obtendrán un bajo rendimiento académico, y que las mujeres presentan altos niveles de ansiedad que los hombres.

Antecedentes Nacionales

En la escuela de Medicina de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo durante los meses de mayo a junio del 2016, una investigadora (Cuadra, 2018), presentó un estudio el cual buscaba establecer la asociación la inteligencia emocional y la ansiedad ante exámenes en los estudiantes del primer al tercer año. Se contó con una población de 442 estudiantes, se aplicó el diseño observacional y transversal analítico. Para el estudio se empleó el Inventario De Ansiedad Frente a los Exámenes (GTAIR-AR) el cual contiene cuatro sub escalas (preocupacional, emocionalidad, falta de confianza e interferencia) y 29 ítems. Para inteligencia Emocional aplicó el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) presenta tres dimensiones (percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional) comprende 24 ítems. Cabe resaltar que ambas pruebas fueron evaluadas de manera virtual. En conclusión, se obtuvo un 54.07% de prevalencia de alta ansiedad ante exámenes, es decir el 239 de participantes a diferencia de los 203 restantes. Además, cabe resaltar que el género femenino, las dimensiones de la percepción y la comprensión baja/regular de la inteligencia emocional se asocia a la ansiedad ante exámenes de los estudiantes.

En Perú, (Maldonado y Zenteno, 2018) realizaron un estudio sobre la Procrastinación Académica y Ansiedad ante Exámenes en dos universidades privadas de Lima este, dicho estudio fue aplicado a 313 estudiantes universitarios seleccionados por conveniencia y bajo los criterios de exclusión e inclusión. Para la investigación se aplicó El Cuestionario De Ansiedad Ante Exámenes (CAEX) el cual se divide en cuatro dimensiones (preocupación, respuestas fisiológicas, evitación y tipo de examen) compuesto por 50 ítems y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) se divide en dos dimensiones (postergación de actividades y autorregulación académica) y comprende 12 ítems. Los resultados fueron procesados por el SPSS versión 24 y el análisis de distribución normal con la prueba de kolmogorov-Smirnov y la rho de Spearman para resultados no paramétricos. En conclusión, podemos mencionar que si existe una relación positiva y significativa entre procrastinación y la ansiedad ante exámenes. Sin embargo, no se encontró correlación alguna entre postergación de

actividades (dimensión EPA) y ansiedad ante exámenes. Es decir, a mayores niveles de postergación mayor nivel de ansiedad en los estudiantes ante sus exámenes.

Aguilar, Inca, Ramos y Torre (2015), realizaron una investigación con el fin de identificar cuál es el nivel del uso de las Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes de pregrado matriculados en el periodo académico 2015 – II de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional del Centro del Perú, del cual se escogió una población de 557 estudiantes, tomándose una muestra de 98 estudiantes de pregrado de dicha universidad. El instrumento empleado para la recolección de datos es el cuestionario de Uso de las Estrategias de Aprendizaje ACRA-abreviada adoptado por De la Fuente y Justicia (2012) a partir de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA de Román y Gallego (1994). En conclusión, al 95% de confianza estadística, acepta que las Estrategias de Apoyo al Aprendizaje, es de alta predominancia en los estudiantes de pregrado matriculados en el periodo académico 2015 – II de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Sin embargo, el nivel de uso de Estrategias Cognitivas y las prácticas de hábitos de estudio, es baja.

Por otro parte, Alegre (2013) realizó un estudio para conocer la relación existente entre la ansiedad ante exámenes y estrategias de aprendizaje en estudiantes de colegios estatales de Lima Metropolitana de cuarto y quinto de educación secundaria, para lo cual se realizó una investigación correlacionando las variables anteriormente mencionadas, para ello, se tomó una muestra de cuatro colegios con un alumnado mixto, de los turnos mañana y tarde. La muestra la conformó 469 alumnos; 232 (49.5%) del cuarto grado y 237 (50.5%) del quinto grado. En cuanto a la variable sexo, se dividieron en 214 (45.3%) hombres y 255 (54.45%) mujeres. Los datos necesarios fueron obtenidos a través del Cuestionario de Ansiedad y rendimiento – CAR de Varca & Lorenzo (1999), que permite medir los componentes de preocupación, emocionalidad y ansiedad facilitadora, como factores interrelacionados y a su vez, se empleó la escala de estrategias de aprendizaje – ACRA de Román & Gallego (1994), que consta de cuatro escalas independientes que evalúan el uso habitual de las estrategias de aprendizaje de los alumnos ante los estudios. En resumen, basado en los resultados obtenidos, podemos decir que existe relación entre la ansiedad ante exámenes y el uso de las estrategias de adquisición, estrategias de codificación, información, recuperación y apoyo al procesamiento de información de los alumnos de cuarto y quinto grado de secundaria pertenecientes a colegios estatales de Lima Metropolitana.

También Chávez, Chávez, Ruelas y Gómez (2014) En una muestra de 800 alumnos, del Centro Preuniversitario - UNMSM ciclo 2012-I, deciden evaluar la ansiedad ante exámenes, dicha evaluación fue medida según el Inventario de Autoevaluación ante Exámenes – IDASE de Bauermeister, Collazos & Spielberger (1983); los resultados obtenidos concluyeron que el 27 % de los estudiantes presentaron ansiedad alta ante los exámenes. Mientras que el 33.38 % ansiedad baja ante los exámenes y el 39.63 % ansiedad moderada ante los exámenes, con respecto a la variable sexo, se concluye que los estudiantes que poseen mayor nivel de ansiedad son las mujeres, con ligera predominancia en el factor preocupación en relación al factor emocionalidad, a diferencia de sus pares hombres, sobre todo en los postulantes a Medicina Humana, Derecho y Administración. En los ítems referidos a confianza y tranquilidad ante exámenes, se observan mayores problemas. Sin embargo, hay que reconocer que existen variables personales, familiares, socioeconómicas y culturales que intensifican esta problemática.

De la misma forma Lara, Villegas, Cabezas, Aravena y De la Cruz (2013) realizaron un estudio sobre la autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, contando con una población de 287 estudiantes de los cuales 217 eran

mujeres, 63 varones y 7 estudiantes (que no consignan ese dato), los cuales comprendían edades de 16 a 42 años. Para la evaluación se aplicó la escala de Autoeficacia Percibida Especifica De Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983) en versión de Domínguez, Villegas, Yauri Matos & Ramírez (2012), y para la evaluación de la ansiedad se aplicó el Inventario de Autoevaluación ante Exámenes (IDASE) de Bauermeister, Collazos & Spielberger (1983) validada para población universitaria. Los resultados concluyeron que las personas con elevados niveles de autoeficacia presentan menores niveles de ansiedad (en su puntuación), a diferencia de los que presentan menores niveles de autoeficacia ya que presentan mayores niveles de ansiedad ante exámenes. Mencionado resultado coincide con lo que manifiesta Cia (2002), que el alumno al no sentirse capaz de afrontar una situación de evaluación, manifiesta este sentimiento negativo de ansiedad.

Igualmente Díaz (2012), llevó a cabo una investigación en una población de 122 estudiantes universitarios de ambos sexos, de la escuela de medicina de la universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo que cursaron el semestre académico 2012-II, donde se aplicó el Cuestionario De Ansiedad Ante Exámenes (CAEX), para medir niveles de ansiedad, el estudio concluyó que las mujeres reflejan niveles de ansiedad moderada y grave los cuales repercuten en el rendimiento académico, a diferencia de los varones. En ellos, el estilo de aprendizaje de mayor predominio es el teórico; el cual se basa en lo racional y objetivo, capaz de analizar y sintetizar de manera lógica. Mientras que las mujeres, predomina el estilo reflexivo; que se sustenta en lo cauteloso, minucioso y metódico, tiende a considerar varias perspectivas antes de tomar la decisión. Por otro lado, también concluye que no existe asociación entre la ansiedad ante exámenes y estilos de aprendizaje.

2.2 Bases Teóricas

Ansiedad

La ansiedad es un estado emocional normal ante determinadas situaciones, siendo recurrentemente situaciones estresantes, algunos autores desde la perspectiva cognitiva definen la ansiedad como un estado caracterizado por sentimientos de aprensión, incertidumbre y reacciones surgidos de la anticipación o amenaza. Los individuos reaccionaban con grados de ansiedad variables, Días (2014; cita a Papalia, 1994). Dongli-Callado (2014; cita a Videll, 2004) describe la ansiedad como una emoción que surge ante situaciones ambiguas o de un resultado incierto, del que anticipamos un resultado negativo o amenaza para nuestro interés, preparándonos mediante una serie de reacciones principalmente cognitivas, fisiológicas y conductuales para actuar ante ellas.

Además, debemos considerar que las principales fuentes de ansiedad en los estudiantes son; el ambiente competitivo, la tecnificación, la sobre carga de tareas, la falta de relaciones sólidas con compañeros profesores, el horizonte de empleo, etc. (Martínez-Otero, 2014).

La ansiedad pasa a ser un problema cuando los síntomas de la misma son graves, penetrantes y duraderos, y cuando interfiere en la vida cotidiana, Martínez-Otero (2014; citó a Bhave y Nagpal, 2005).

Ansiedad ante exámenes

La Ansiedad frente a los exámenes, según las teorías cognitivas, comprende una serie de preocupaciones relacionadas con no aprobar un examen, presentar un

rendimiento interior a lo esperado y sus posibles consecuencias. Desde una óptica objetiva, el resultado adverso en un examen podría impedir, retrasar y dificultar el avance en la carrera u otros logros. Por otro lado, desde el campo subjetivo, la valoración y atribución del alumno frente al fracaso, pueden mermar su autoestima, provocar sentimientos de incompetencia y con ello alimentar su malestar subjetivo y en consecuencia abandonar y/o retrasar indefinidamente el avance de su carrera, Furlan (2013; citó a Gutiérrez, 1996). Asimismo, Navas (1989; citado por Furlan, 2013) menciona que la ansiedad ante exámenes, emerge con la activación, pensamientos automáticos, esquemas y distorsiones cognitivas, que afectan directamente al sujeto y su adecuado desempeño académico frente a exámenes.

Bauermeister 1989, postulaba que una de las situaciones de exposición generadora de ansiedad, en estudiantes, es presentarse ante exámenes de índole académica, dicha situación puede ser percibida como amenazante, según lo considere y/o interpreta el sujeto. Sin embargo, si esta manifestación ansiosa se presenta específicamente en este tipo de situaciones, estaremos describiendo un rasgo de personalidad. La presencia de la manifestación ansiosa, está estrechamente relacionado con el hecho de no aprobar o rendir adecuadamente frente a un examen, y que ello, interfiera con logro de un objetivo importante del sujeto (Spielberger, 1980). Ambos autores, postulaban dos componentes de la ansiedad ante exámenes, los componentes son emotividad y preocupación, que interfieren con el rendimiento académico de los estudiantes, volviéndolos muy ansiosos ante las pruebas y/o tareas que requieran un proceso cognitivo complejo relacionado con el aprendizaje o con una simple solución de una tarea. Por ejemplo, la preocupación, mantiene pensamiento que interfiere en la atención y concentración del sujeto, mientras que, la emotividad, provoca reacciones emocionales intensas obstruyen la memoria, causando una represión de la misma y a su vez conducen al error, en la tarea a realizar. La ansiedad ante exámenes presenta dos componentes, uno vinculado a la preocupación que engloba pensamientos negativos de sí mismo, de las acciones y sus consecuencias, de igual forma, el componente emotividad es de suma importancia debido a su participación en los estados psicológicos y afectivos que conllevan a niveles elevados de ansiedad y tensión.

Respaldo lo afirmado por Bauermeister y Spielberger, Piemontesi, Sebastián y Daniel (2012; citó a Liebert y Morris, 1967) mencionan que la ansiedad ante exámenes consiste en una experiencia emocional unitaria y puede evaluarse como tal, se ha demostrado que presenta dos componentes uno cognitivo denominado preocupación y uno afectivo denominado emocionalidad.

Finalmente, para Carrasco (2003) “Las principales condiciones asociadas a la ansiedad ante exámenes lo constituye la evaluación académica, que en ocasiones supone una respuesta excesiva del estudiante al producir una sobre carga de memoria de trabajo, lo cual interfiere con las repuestas cognitivas encaminadas a la resolución de la tarea y aumenta la ansiedad percibida”.

Teoría tridimensional de la ansiedad

Lang (1968), refiere que la ansiedad logra manifestarse en un triple sistema de respuesta; cognitivo, fisiológico y conductual. Los cuales manifestación características de diferenciales para que identificando el tipo de respuesta podamos aplicar o elegir el modelo de intervención más adecuado.

Teoría de evaluación Cognitiva de estrés:

Para Lazarus y Folkman (1984) menciona que el estrés se relaciona en dos factores; la primera, por parte del ambiente y la segunda, es la respuesta de la persona sometida a estos factores estresantes. Para ejercer una evaluación cognitiva se emplea lo siguiente:

Evaluación primaria: Se da cuando el sujeto clasifica el factor estresante como una amenaza o como un desafío, según ello reaccionaría de manera positiva o negativa.

Evaluación secundaria: Se relaciona con los sentimientos y pensamientos del sujeto ante los factores estresantes.

Estrategias

De acuerdo a la definición de De Cruz (2015; citó a Weinstein y Underwood, 1985) describe a las estrategias como una serie de cogniciones o competencias necesarias, facilitadoras, para la codificación de la información para su posterior aprendizaje, retención y recuperación efectivas. Weinstein y Mayer (1986) "las definen luego como conductas y pensamientos que activa el alumno con el fin de realizar eficazmente el proceso de codificación del material de aprendizaje". Competencias que pueden ser de clase:

Estrategias cognitivas o de adquisición; Facilita el procesamiento de la información (estrategias de organización, elaboración, etc.)

Estrategias para un estudio más activo o de recuperación; Facilita el aprendizaje de la información (toma de notas, la realización de resúmenes, la preparación de exámenes, etc.).

Estrategias de apoyo; Predispone afectiva o emocionalmente al sujeto para procesar información con la mejor disposición y persista en la tarea (técnicas de control de la atención, la planificación del tiempo, etc.).

Estrategias meta cognitivas; Busca la toma de conciencia y el control sobre los propios procesos del pensamiento (técnicas para dirigir y controlar el aprendizaje de nueva información, detectar discrepancias entre lo que se conoce y desconoce, etc.).

Aprendizaje

Gagne (1974) propone un procesamiento de la información, con un paradigma conductista y cognitivo, donde el proceso de aprendizaje es una modificación de la disposición o capacidad del individuo, la cual es provocada y no un hecho simple del proceso de crecimiento, como lo establecen las condiciones aprioristas del aprendizaje. Es decir, que para que el sujeto logre el aprendizaje académico debe experimentar diversas transformaciones en el proceso de aprendizaje.

Además, describe que el sujeto aprende como un ser constituido por una funcionalidad cognitiva, mediante el aspecto sensorial de la cognición, destacando la importancia de la interacción existente entre el sujeto y el estímulo, el cual lo lleva a producir una respuesta.

Portillo (2003; citó a Skinner 1994) que define el aprendizaje "como un cambio en la probabilidad de respuesta. En la gran mayoría de los casos, este cambio es causado por condicionamientos operantes". Es decir que todo el comportamiento humano es producto del refuerzo operante, siempre y cuando estas sean reforzadas, es por ello que las personas aprenden; a escribir, a jugar, utilizar instrumentos manuales, a mantener su equilibrio, andar, hablar, entre otras cosas, actividades que, mediante el

refuerzo, aumenta la probabilidad de repetirlos. Así, el refuerzo operante mejora la eficiencia del comportamiento.

Estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje, son procesos de toma de decisiones, los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, conocimientos que necesita para cumplir una determinada objetivo, dependiendo de la situación educativa que se produce la acción (Barturén, 2012; citó a Monereo, Castello, Clariana Plama y Pérez, 1999). Asimismo, Roux y Anzures (2015) refieren que para algunos investigadores (Beltrán, 1993; Monereo, 1994 y Pérez, 2010) las estrategias de aprendizaje son actividades o procesos mentales que llevan a cabo los estudiantes intencionalmente durante su proceso educativo con el propósito de facilitarlos.

Del Mastro (2003) considera que el uso de estrategias implica tomar decisiones sobre los conocimientos; es decir, datos, conceptos, procedimientos y actitudes a emplear, para resolver un problema o alcanzar un objetivo de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son conscientes o metacognitivas, ya que permiten comprender, reflexionar, tomar conciencia sobre el propio funcionamiento cognitivo, facilitando su control y regulación. La definición principal es la que plantea Luis y Cué (2012; cita Nisbel y Shucksmith, 1986) quienes definen a las Estrategias de Aprendizaje como: “las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos”

Román y Gallego (1994), plantearon una serie de procesos cognitivos que se desencadenan de las estrategias de aprendizaje, estas son los procesos de adquisición, codificación o almacenamiento y recuperación o evocación, asimismo, Dansereau (1978, 1985) denomina el último proceso como los de apoyo. Las estrategias de adquisición de la información se vinculan a la dirección de la atención de aspectos relevantes del contexto, y perfeccionan el proceso de repetición, asimismo, las estrategias de recuperación se relacionan con el recuerdo de lo aprendido, se aplica estrategias de búsqueda y generación de respuestas, por otro lado, las estrategias de codificación implican estrategias de nemotecnización, de elaboración y organización, de igual manera, las estrategias de apoyo al procesamiento se relacionan con estrategias metacognitivas, de automanejo y socio-afectivas que ayudan a regular los estados de ansiedad y falta de atención.

Román y Gallego (1994), determinan estos procesos en base a las siguientes teorías, el modelo de procesamiento de Atkinson y Shiffrin (1968) quienes veían como eje primordial la memoria humana a la cual subdividieron en memoria sensorial, a corto plazo y largo plazo; la teoría de los niveles del procesamiento de Craik (1979) y Craik y Tulving (1985) que hace referencia a los niveles estructural, fonológico y semántico; la teoría acerca de la representación mental del conocimiento en la memoria (Rumelhart y Ortony, 1977) y el enfoque instruccional de diversos autores, entre ellos destacan el modelo de Dick y Carey quien crearon fases a su modelo los cuales son identificar el objetivo o meta, analizar la instrucción, análisis del contexto y estudiantes, redacción de objetivos, desarrollo de instrumentos de evaluación, elaboración de la estrategia instruccional, desarrollo de los materiales de instrucción, diseño y desarrollo de la evaluación formativa, desarrollo de la evaluación sumativa y revisión de instrucción. Asimismo, contamos con el modelo de Gagné y Briggs quienes describen su modelo en niveles siendo estos lo de sistema, curso, lección y sistema final. También, el diseño instruccional que destaca se trata de la educación virtual abarcando dos dimensiones siendo estas las tecnológicas y pedagógicas que supone la selección de materiales tecnológicos, precisión de contenidos, actividades y evaluación.

Finalmente, resaltan la importancia de estos procesos cognitivos ya que de ellos se pueden deducir estrategias de procesamiento que puedan mejorar, aprender, prevenir y corregir para un óptimo funcionamiento.

Memoria de trabajo

Es un conjunto de componentes que trabajan entre sí, a manera de sistema mediante unidades de información (ítems) que tienen un significado para la persona que puede ser verbal, visual y otros (Baddeley y Hitch). Este tipo de memoria también es conocida como “operativa” puesto que retiene información a corto plazo y la manipula para realizar actividades complejas (conductas y/o procesos psicológicos).

Modelos motivacional

La pirámide de Maslow;

Formula una jerarquía de necesidades humanas de 5 escalones empezando por las necesidades; fisiológicas, de seguridad, afiliación, reconocimiento y de autorrealización. Si logramos satisfacer nuestras necesidades más básicas, podemos sublimar nuestros deseos más elevados y buscar satisfacerlos.

La teoría de Motivación –Higiene de Herzberg;

Dicha teoría está basada en dos factores, también es conocida como la “teoría de los dos factores”. La primera es la satisfacción, es el resultado de los factores motivacionales (identifica las necesidades de la persona por lograr sus objetivos impulsado por motivaciones intrínsecas mostrando su propia personalidad y sentimiento de autorrealización); la segunda es insatisfacción, resultado de los factores de higiene (busca cumplir sus objetivos según las resultado y beneficios externos que pueden conseguir a su beneficio).

La teoría X y la teoría Y de Mc Gregors;

El factor X, comprende aquellos aspectos donde el sujeto debe ser motivado por mecanismos de castigo para asumir las responsabilidades. El factor Y, se apoya en el esfuerzo natural de la persona para cumplir sus actividades y asumir nuevas responsabilidades.

La teoría motivacional de McClelland;

Se enfoca en tres tipos de motivación: Logro, orientado a la búsqueda del éxito, al impulso de ser mejor de asumir nuevas responsabilidades movidos por el deseo de excelencia. El Poder, basados en la necesidad de reconocimiento, de dominio y de ser una persona de influencia en las personas. Afiliación, busca interactuar de manera amistosa con sus pares, además de establecer un contacto más cercano e involucrarse en el trabajos en equipo.

Modelos de déficits cognitivos (atencionales)

Modelos cognitivos de déficit único:

Al presentar un funcionamiento deficitario o disfuncional en un área cognitiva, podremos evidenciar trastornos cognitivos y alteraciones conductuales. Por otro lado, también incluye estos modelos:

El modelo motivacional; aversión a la demora de Sonuga-Brake: Describe que la impulsividad, en niños afectados por TDAH, puede lograr reducir el tiempo en la demora

al obtener la gratificación, a ello se reduce que la baja tolerancia a la frustración se debe a que no pueden satisfacer las necesidades de inmediatas o de momento.

El modelo de Inhibición Conductual de Barkley: La baja capacidad de inhibición, es decir el evitar dar una respuesta inmediata ante un estímulo sin antes pensar en las consecuencias, podrían afectar la adecuada adaptabilidad del sujeto con TDH.

Modelos de Regulación del estado de Sergeant: Se requiere de un equilibrio entre la activación y la movilización para ejecutar una acción cognitiva orientada a las satisfacer las demandas y objetivos, Sin embargo, para las personas con TDAH incrementaran las motivaciones siempre y cuando las recompensas sean positivas y satisfactorias y reducirán su frecuencia cuando los resultados son contrarios o negativos.

Modelos cognitivos duales o de déficit múltiple:

Consideran que el problema de TDAH no solo es de trastorno de déficit único, sino que presenta un déficit cognitivo heterogéneo. Para una mayor descripción del modelo han desarrollado lo siguiente:

Modelo Cognitivo-Energético; el TDAH se determina por un fallo en tres niveles; nivel de mecanismos atencionales (decisión, organización motora), nivel del estado (alerta, esfuerzo y activación) y el nivel de gestión (planificar, monitorear y detectar errores).

El modelo de Sonuga –Barke; Resalta el modelo explicativo de Barkey, donde la demora de la satisfacción inmediata, sin contemplar las consecuencias, podría causar una experiencia inadecuada en la persona, mostrando la conducta impulsiva en base a la satisfacción de una necesidad inmediata.

El modelo dual de Comorbilidad de dislexia; Describe que existe una similitud entre el TDAH y la dislexia ya que ambos afectan la flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo y la velocidad del procesamiento, lo cual demuestra un funcionamiento cognitivo compartido en ambos trastornos, lo que podría presumirse que existe un origen similar de causalidad.

Modelo dual de comorbilidad con el autismo; En este aspecto en relación con los TDAH, los procesos ejecutivos se ve afectados (rigidez cognitiva, dificultad en la regulación emocional, entre otros.). Sin embargo, en el autismo de alto nivel se encontró menos dificultades en el control inhibitorio, Geurts (2004).

Teoría de la autorregulación (autoconfianza)

Para Laird (1975), la teoría de la autorregulación, se da a través de la automonitorización cognitiva, es decir por medio del almacenaje y la transformación de la información, para poder aumentar la capacidad de procesamiento de información. Sin embargo, para Bandura (1997) se evalúa a través de la auto-observación y auto-registro, fomentando las expectativas de dominio y modelado. Kuhl (2000) describe que la motivación es un prerrequisito para la aparición de la volición, es por ello que también es necesario emplear estrategias que ayuden a controlar la cognición, la motivación y las emociones. Para posteriormente adquirir estrategias volitivas de control.

Explicar e modelado de procesamiento de Atkinson y Shiffrin (1968)

Dividen la memoria humana en tres tipos:

Memoria sensorial; Cuando adquirimos la información por medio de nuestros sentidos, dicha información que no es captada de manera consciente sino que es percibida por nuestra memoria sensorial y retenida por breve tiempo. Los autores clarificaron, a este tipo de memoria, en dos tipos de memorias ecónica (sonido) e icónica (imagen).

Memoria a corto plazo; Se relaciona cuando adquirimos alguna información por nuestros sentidos y estos son sentidos por un breve lapso de tiempo para poder emplearlos.

Memoria a largo plazo: Para que una información sea transferida a la memoria a largo plazo a tenido que ser sostenida por la memoria a corto plazo y aprendida lo suficientemente rápido por el sujeto. Los autores mencionan que la memoria a largo plazo nunca pierde su capacidad de almacenamiento.

CAPÍTULO III. MATERIALES Y MÉTODOS

3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación

El tipo de estudio realizado es correlacional, tomándose como referencia el problema planteado, así como la población considerada; según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este tipo de estudio se encarga de buscar el vínculo o la relación entre dos variables en una situación específica, basadas en las hipótesis planteadas. Tiene un valor parcialmente explicativo y su utilidad, se afirma en la obtención de la actuación de la variable en su relación con otras. El diseño de la investigación será de tipo No experimental de corte transversal, debido a que se requiere encontrar la relación de las variables en un tiempo determinado, es decir, un momento único, Liu (2008; citado por Hernández, 2014) y Tucker (2004; citado por Hernández, 2014).

Se trabajó bajo el enfoque cuantitativo el cual permite conocer aspectos del comportamiento de forma estadística, de forma rigurosa y fidedigna (proceso sistemático), los resultados obtenidos pueden ser fácilmente contrastados con los de otro investigador, Gay (1996). El enfoque cuantitativo busca tener el máximo control durante el proceso, pretende la generalización y análisis cuantitativos de los datos, finalmente procura ser mucho más objetivos.

3.2 Población y muestra

La población de interés fueron estudiantes universitarios de primero a décimo ciclo de la carrera de Psicología de una Universidad Católica Sedes Sapientiae de Lima Norte de los turnos mañana, tarde y noche. Usuarios universitarios de 18 años en adelante. La población era de 510 estudiantes.

El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia el cual comprendió un total de 310 estudiantes. Este tipo de muestreo se realizó por proximidad y accesibilidad a la muestra, asimismo, se trató de una selección intencionada asegurando alta participación de los sujetos seleccionados, finalmente, este muestreo no cuenta con fórmula establecida.

3.2. Criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

Estudiantes universitarios de la carrera de Psicología.

Edades de 18 años en adelante.

Varones y mujeres.

Estudiantes que acepten y firmen el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

Estudiantes que presenten un problema físico o psicológico durante la evaluación.

Estudiantes que no hayan asistido clase el día de la evaluación.

Estudiantes que llegaron tarde o después de la aplicación de la prueba.

Estudiantes que no desean ser parte de la investigación.

3.3 Variables

3.3.1 Definición conceptual y operacionalización de variables

Definición conceptual: Estrategias de aprendizaje

Es considerada como un proceso que involucra la toma de decisiones, que le permite recuperar de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada tarea u objetivo, teniendo en cuenta las características en que se produce la acción y de la situación educativa en la que se desenvuelve el sujeto (Barturén 2012; cita a Monereo, Castell y Palma, 1999).

La variable cuantitativa estrategias de aprendizaje se divide en cuatro dimensiones; la primera es la estrategia de adquisición de la información, la cual muestra los indicadores que favorecen la dirección de la atención y el repaso de material verbal, los cuales corresponden a los ítems del 1 al 20 manteniendo puntajes mínimo de 20 y máximo de 80. La segunda, es la estrategia de codificación de la información, mostrando indicadores de comprensión, organización de lo aprendido, muestra los ítems de 1 al 46 con puntajes de 46 y máximo de 184. La tercera, es la de estrategias de recuperación de la información por medio de indicadores de recuerdo mediante formas y planificación de respuesta presenta ítems del 1 al 18 con puntajes mínimo 18 y máximo de 72 y por último la dimensión de estrategias de apoyo al procesamiento la presenta indicadores de clima adecuado para cogniciones, autoconcepto y automanejo mediante los ítems del 1 al 35 con puntajes mínimo de 35 y máximo 140.

Para visualizar el detalle de la operacionalización de la variable, ver anexo 8.

Definición conceptual: Ansiedad ante los exámenes

La ansiedad ante exámenes consiste en una experiencia emocional unitaria y que puede evaluarse como tal, se ha demostrado que presenta dos componentes; el primero es cognitivo denominado preocupación y el segundo denominado emocionalidad. (Piemontesi et al., 2012; citó a Liebert y Morris, 1967).

La variable cuantitativa ansiedad ante exámenes tiene dos dimensiones, la primera es la emocionalidad que implica lo fisiológico y afectivo, involucra los sentimientos de displacer como nerviosismo y la tensión, los ítems asociados son los siguientes 2, 8, 9, 11, 15 y 18; la segunda dimensión es la preocupación asociada a los elementos cognitivos tales como los pensamientos negativos y egocéntricos, sus ítems relacionados son los siguientes 3, 5, 6, 7, 14 y 17, en ambas dimensiones las puntuaciones oscilan de un mínimo de 20 (muy bajo), 50 (medio) y 80 (muy alto).

Para visualizar el detalle de la operacionalización de la variable, ver anexo 9.

Variables Relacionadas

Tabla 3: Matriz de Variables

VARIABLE	TIPO	ESCALA DE MEDICIÓN	DIMENSIÓN / CATEGORÍA
EDAD	Categórica	Ordinal	18 años en adelante
CICLO ACADÉMICO	Categórica	Ordinal	Primero al décimo ciclo
SEXO	Categórica	Nominal	Masculino Femenino
TURNO	Categórica	Ordinal	Mañana Tarde Noche
OCUPACIÓN	Categórica	Nominal	Estudiante Estudia y trabaja

Ficha de datos Sociodemográfica

Para obtener una mayor precisión de los datos de la población de estudio se aplicó una ficha de datos Sociodemográfica, la cual fue llenada previamente a las escalas. La ficha me permitió obtener datos Sociodemográfica de la población para que se pueda cumplir con los criterios de inclusión que se necesita para mayor fidelidad en mi investigación. Los datos obtenidos en la ficha son:

Sexo: Variable categórica, que consta de dos opciones, entre ellas: Masculino o femenino.

Edad: Variable categórica, deducción según la cantidad de años desde la fecha de nacimiento hasta la fecha actual.

Ciclo académico: Variable categórica, pertenece desde el I ciclo hasta el X ciclo.

Turno: Variable categórica, en referencia al momento en donde se lleva a cabo una actividad determinada.

Ocupación: Variable categórica, refiriéndose a la actividad o trabajo que desempeña, cabe dos posibilidades: estudia o estudia y trabaja.

3.4 Plan de recolección de datos e instrumentos

Los datos de obtendrán a partir de una evaluación de tipo psicométrica, para las variables estrategias de aprendizaje y ansiedad ante exámenes para lo cual se empleará la Escala de estrategias de Aprendizaje – ACRA (Cano, 1996) y el Inventario de la ansiedad ante los exámenes – IDASE (Aliaga, Ponce, Bernaola y Pecho, 2001), aplicada a una muestra representativa de la población universitaria de la carrera de psicología:

- Se pidió la autorización y aprobación a los coordinadores de la facultad de Ciencias de la Salud y al coordinador de la carrera de psicología, para realizar la investigación en la universidad.
- Una vez autorizados por la facultad, solicitamos el permiso a los docentes para el ingreso a sus aulas en horas de clase y aplicar las pruebas, con una duración aproximada de 20 minutos.
- Antes de entregar la prueba a los estudiantes se les informó sobre el motivo de la investigación y si estaban de acuerdo con la evaluación, deberían firmar la hoja de consentimiento informado antes de iniciar la prueba.
- Firmado el consentimiento informado, y resuelta todas las dudas de los estudiantes, se procedió a la aplicación de la prueba.
- Terminada de aplicar las pruebas a todos los estudiantes de la carrera de psicología, se procedió a las calificaciones respectivas según los baremos más recientes.

3.5 Instrumentos

Instrumento 01: Escala de estrategias de aprendizaje – ACRA

La Escala de estrategias de aprendizaje - ACRA fue realizada por José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico (1994), se trata de cuatro subescalas, las cuales son Estrategias de adquisición de información (20 ítems), Estrategias de codificación de información (46 ítems), Estrategias de recuperación de información (18 ítems) y Estrategias de apoyo al procesamiento (35 ítems). Las escalas de estrategias de adquisición de información son aquellas que promueven la dirección de la atención y perfeccionan el proceso de repetición, entre ellas se encuentran las estrategias atencionales y las de repetición, las estrategias atencionales referidas a la dirigir la atención a aspectos relevantes del contexto donde se encuentra. Estas estrategias desprenden dos procesos, los cuales son la exploración y la fragmentación, asimismo, las estrategias de repetición son las usadas para repetir constantemente un contenido verbal hasta aprenderlo.

La segunda escala denominada escala de codificación de información despende tres tipos de estrategias, las estrategias de nemotecnización que implica una codificación sencilla empleando nemotecnias tales como acrósticos, rimas, palabras-clave, entre otros; las estrategias de elaboración divididas en dos niveles, nivel simple en donde se realiza la asociación de la información que se busca aprender, el nivel complejo integra la información previamente aprendida por la persona y el material a aprender, algunas de las estrategias de aprendizaje suelen ser las metáforas, aplicaciones, autopreguntas, parafraseado; las estrategias de organización hace que la información sea de sencillo entendimiento para el estudiante, usualmente se organizan mediante secuencias, mapas, diagramas, entre otros.

La escala de estrategias de recuperación de información se relaciona al recuerdo de lo aprendido mediante estrategias de búsqueda y de generación de respuesta, las de búsqueda se encargan de direccionar la exploración de codificaciones o indicios de la información guardada en la memoria a largo plazo, por otro lado, las de generación de respuesta buscan una acomodación positiva a la situación en la cual se expresa lo aprendido, están divididas en estrategias de planificación de respuesta y estrategias de respuesta escrita, entre las cuales tenemos la ordenación, redacción, etc. Las escalas de estrategias de apoyo al procesamiento promueven un correcto funcionamiento del todo el proceso cognitivo, dos estrategias derivan de esta escala, las estrategias metacognitivas que desprenden el autoconocimiento en referencia a las estrategias cognitivas y automanejo relacionado con el control que se tiene de las estrategias cognitivas. Finalmente, las estrategias socio-afectivas que ayudan al adecuado dominio de estados psicológicos tales como la ansiedad y la falta de atención, de este tipo de estrategia se desarrolla las estrategias afectivas vinculadas al control atencional del estudiante, las sociales, las que promueven el apoyo social, la cooperación y evitar conflictos; las motivacionales iniciar y mantener las conductas propias del estudio.

La administración es de tipo individual o colectiva, su aplicación varía entre 45 a 50 minutos. Con opciones de respuesta A = Nunca o Casi nunca, B = Algunas veces, C = Bastantes veces y D = Siempre o Casi siempre. Se le indica al estudiante que se desea conocer la frecuencia de la su utilización de las estrategias de aprendizaje, se le brinda la siguiente consigna “lee la siguiente frase que describe la estrategia y, a continuación, marca en la Hoja de respuestas la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas. Siempre en tu opinión y desde el conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje”. Las puntuaciones por cada ítem oscilan entre 1 y 4, asimismo, las puntuaciones generales de cada escala variarán de acuerdo a la cantidad de ítems.

Se determinó su confiabilidad en tres procedimientos Pares – Impares, Mitades Aleatorias y Alfa de Crombach, el cual dio como resultado la escala I, 0.71; la escala II, 0.91; la escala III, 0.84 y la escala IV, 0.90, asimismo, se obtuvo una validez de contenido obtenida en criterio de jueces, adicionalmente, se realizó la validez de constructo y el análisis factorial confirmatorio en donde, para la escala de adquisición de información la carga factorial se encuentra entre 0.3515 y 0.8520. En cuanto a la escala de codificación de información la carga factorial se encuentran entre 0.3115 y 0.8605. En la escala de recuperación de Información sus cargas factoriales son 0.3432 y 0.8513. Por último en la escala de apoyo al procesamiento sus cargas factoriales son 0.3135 y 0.8334. Los baremos de las escalas fueron elaborados en base a una muestra de 400 estudiantes universitarios (pre grado). (Ver anexo 6)

Instrumento 02: Inventario de ansiedad ante exámenes – IDASE

Los autores Bauermeister, Collazo y Spielberger desarrollaron un inventario que buscaría medir la disposición de los estudiantes frente a una situación de evaluación, el INVENTARIO DE AUTOEVALUACION SOBRE EXAMENES (IDASE) inicialmente dirigido para estudiantes puertorriqueños en 1982. Sin embargo, también se creó un inventario para personas de habla española. Se realizó una traducción en la cual se reemplazaron algunos términos, la escala original fue reducida de 22 a 20 ítems. El secundario y primer año de universidad. La consistencia interna de la elaboración del mencionado inventario se realizó en estudiantes de Puerto Rico de últimos años de secunda inventario se estimó mediante correlaciones ítem-test elaboradas en cinco muestras de estudiantes de secundaria y universitarios de los cuales se obtuvo una amplitud de 0.5 a 0.6, asimismo, los coeficientes fluctuaron entre 0.87 a 0.93.

El inventario (IDASE) identifica dos componentes en la ansiedad, a consecuencia de los exámenes. El primero; PREOCUPACIÓN, involucra elementos cognitivos que engloban pensamientos negativos y egocéntricos, más que la tarea en sí, estos pensamientos son de tipo: “no soy bueno(a), “no puedo”, ello refleja cierta orientación negativa para el individuo, la situación y las consecuencias. (Citado por Aliaga, Ponce, Bernaola y Pecho, 2001). Y el segundo; EMOTIVIDAD, implica lo fisiológico-afectivo, además del sentimiento de displacer como nerviosismo y la tensión. Los factores emocionalidad (ítems 2,8,9,11,15,18) y preocupación (ítems 3,5,6,7,14,17), se dividen en seis aseveraciones cada uno.

Es un instrumento de uso individual y colectivo, sin tiempo límite, aunque en su mayoría de veces se culmina entre 15 a 20min. Se trata de un inventario de 20 ítems, los cuales cuentan con cuatro alternativas (A = Casi Nunca, B = Algunas veces, C = Frecuentemente, D = Casi siempre). Su puntuación es la siguiente A=1, B=2, C=3, D=4, sin embargo, el ítem 1, tiene una calificación distinta A=4, B=3, C=2, D=1, la puntuación más elevada indica mayor ansiedad ante exámenes. El evaluado indica su opción con un aspa o círculo. La puntuación total se obtiene sumando las puntuaciones de cada reactivo marcado por el estudiante, obteniendo el Puntaje Directo (PD) del nivel de ansiedad general, se computan los promedios sumando cada subescala por separado: Emotividad (S.E.) y Preocupación (S.P.). Las puntuaciones oscilan desde una puntuación Baja (20 - 40), medio (41-60) y alto (61-80). Es decir, a mayor puntuación, mayor ansiedad ante los exámenes.

Para establecer la confiabilidad y validez para Perú, Aliaga (2001) enfatizó sus objetivos en verificar las cualidades psicométricas del IDASE, para ello trabajó en una muestra conformada por 1096 estudiantes (547 mujeres y 549 varones) de 14 a 18 años, del tercero, cuarto y quinto año de secundaria de colegios nacionales (550) y particulares (546) de Lima. Como resultado los reactivos de ansiedad mantienen una unidimensionalidad, puesto que no muestran características diferenciales entre emocionalidad y preocupación. Sugiriendo que la Ansiedad ante los exámenes incurre sobre le adecuado desempeño académico, percibiéndose un efecto moderado ser el sexo. Es decir, una tendencia significativa moderada que; “A mayor ansiedad ante los exámenes un menor rendimiento académico, y que las estudiantes mujeres tienen más ansiedad que los varones”. Se consideró a este inventario con una validez y confiabilidad satisfactorias para su uso como instrumento de medición de la ansiedad ante exámenes. Los baremos para Lima fueron elaborados por algunos autores, (Aliaga, Ponce, Bernaola y Pecho, 2001).

Su validez concurrente se logró en correlación con el inventario de Ansiedad Rasgo y Estado – IDARE (Spielberger, Gonzáles, Martínez, Natalicio y Natalicio, 1971). Su equivalencia se dio con el TAI (Test Anxiety Inventory) en donde se utilizó una muestra de estudiantes bilingües en donde el coeficiente de relación varío entre 0.94 a 0.97. La confiabilidad test – re test fue calculada en coeficientes de 0.72 a 0.81, el coeficiente test-retest ($r= 0.60$), es considerado estadísticamente muy significativo ($p<0.01$) que se percibe con cierta capacidad de estabilidad a través del tiempo, asimismo, los valores de los coeficientes alfa son calificados de nivel alto (total y mujeres) y moderado (varones) siendo las medianas entre 0.87 a 0.93; y 0.88/0.89 varones, 0.90/0.93 mujeres de escuelas públicas y privadas, respectivamente. Para la ejecución de la prueba, se explica al estudiante lo siguiente: Lea cuidadosamente cada una de las siguientes oraciones y marque la letra (A, B, C, D) para indicar cómo se siente generalmente respecto a exámenes. No hay respuestas buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada oración, pero trate de marcar la respuesta que mejor describa lo que siente generalmente respecto a pruebas o exámenes. (ver anexo 7)

3.6 Plan de análisis e interpretación de la información

El análisis de la información recabada en las escalas aplicadas, partiendo de un modelo psicométrico, se realizará mediante un método de análisis cuantitativo, para lo cual se ha elegido el paquete estadístico SPSS, para la descripción descriptiva e inferencial de las variables se tomará en cuenta la medición de las mismas de acuerdo a sus valores estimados y su representación en los baremos; en resumen, primero se determinará la normalidad para lo cual se aplicará el estadístico denominado Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov, asimismo, se llevará a cabo el análisis estadístico descriptivo de las variables de estudio en base a promedios, porcentajes, entre otros, a continuación el análisis de tipo inferencial cuyo objetivo es comprobar las hipótesis planteadas mediante el estadístico Coeficiente de Correlación de Spearman, finalmente se tabulará los resultados siendo presentados en gráficos correspondientes a cada variable en relación, Hernández (2014). El procedimiento general es el siguiente:

- Se codificarán las categorías de cada escala asignándoles un valor numérico para su posterior análisis según el paquete estadístico SPSS. Siendo el nivel de significancia: ≥ 0.05
- Se utilizará el coeficiente de correlación de Spearman para hallar las correlaciones entre las variables principales.
- Para determinar la relación entre las estrategias de aprendizajes y las variables sexo y actividad se aplicaron los siguientes estadísticos U de Mann – Whitney y T de Student.
- Asimismo, para hallar la correlación entre las estrategias de aprendizaje y la variable grupo de edad y ciclo académico se utilizaron los estadísticos Kruskal Wallis y ANOVA de un factor.
- La correlación de la variable ansiedad ante exámenes con las variables relacionadas sexo y actividad se hallará con el estadístico U de Mann – Whitney, sin embargo, para determinar su relación con las variables grupo de edad y ciclo académico se aplicará el estadístico Kruskal Wallis.
- Con lo obtenido, se procederá a redactar los resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones, finalmente, se expondrá ante un jurado que determinará el alcance de la investigación.

3.7 Ventajas y Limitaciones:

Las ventajas son las siguientes, permiten observar lo que está sucediendo con la población a investigar en un momento determinado, en corto tiempo y bajo costo, además, la investigación servirá para conocer el detalle de los resultados de una población, lo cual representa un importante aporte.

Las limitaciones existentes restringen la posible relación de causa y/o efecto entre las variables ya que los datos se recogen en un determinado tiempo, una sola vez y son de tipo correlacional. Asimismo, al ser de corte transversal no podremos observar la continuidad de las variables en el tiempo, finalmente el estudio pudo afectarse con el estado de deseabilidad social que pueden presentar algunos estudiantes.

3.8 Aspectos éticos

Se toma en cuenta los principios básicos de la bioética, el primero es la autonomía que determina la participación del estudiante en la investigación, respetando la confidencialidad de datos que brinda el estudiante regido bajo un consentimiento informado que detalla el propósito de la investigación.

Por otro lado, se visualiza el principio de justicia en la libre participación del estudiante, brindándole un trato equitativo; no se realizó diferencia alguna por raza, sexo o estrato económico.

La investigación respeta todos los niveles del ser humano, los cuales son el biológico, psicológico, espiritual y sexual.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivo

Tabla 6: Descripción de las variables principales y sociodemográficas

		n	%
Sexo	Femenino	235	75.81
	Masculino	75	24.19
Edad	18 años	50	16.13
	De 19 a 20 años	91	29.35
	De 21 a 23 años	80	25.81
	De 24 años a más	89	28.71
Ciclo académico	Primero	54	17.42
	Segundo	53	17.1
	Tercero	26	8.39
	Cuarto	26	8.39
	Quinto	31	10
	Sexto	42	13.55
	Séptimo	18	5.81
	Octavo	25	8.06
	Noveno	24	7.74
	Décimo	11	3.55
Turno	Mañana	274	88.39
	Tarde	5	1.61
	Noche	31	10
Actividad	Estudia	189	60.97
	Estudia y trabaja	121	39.03
Ansiedad ante exámenes	Emocionalidad (media/DS)	19.86 / 5.93	
	Preocupación por falta de confianza (media/DS)	9.38 / 3.16	
	Preocupación por consecuencias en el futuro (media/DS)	8.65 / 2.35	
Estrategias de aprendizaje	Adquisición de la información (media/DS)	55.08 / 9.86	
	Codificación de la información (media/DS)	114.65 / 22.33	
	Recuperación de la información (media/DS)	51.29 / 9.14	
	Apoyo al procesamiento (media/DS)	98.05 / 16.11	

En la tabla N° 6 se observa que el 75.81% son mujeres, el 29.35% se encuentran en el rango de edad de 19 a 20 años, el 17.42% están cursando el I ciclo de estudio universitario, el 88.39% estudia por las mañanas y el 60.97 solo estudia. Encontramos

que, la dimensión emocionalidad presentó una puntuación promedio de 19.86 (DS=5.93), la dimensión preocupación por falta de confianza presentó una puntuación promedio de 9.38 (DS=3.16) y la dimensión preocupación por consecuencias en el futuro presentó una puntuación promedio de 8.65 (DS=2.35). Finalmente, tenemos que, la estrategia adquisición de la información presentó un puntaje promedio de 55.08 (DS=9.86), la estrategia codificación de la información presentó un puntaje promedio de 114.65 (DS=22.33) y la estrategia recuperación de la información presentó un puntaje promedio de 51.29 (DS=9.14), mientras que, la estrategia apoyo al procesamiento presentó un puntaje promedio de 98.05 (DS=16.11).

4.2 Análisis estadístico de las variables principales y sociodemográficas

Tabla 7: Asociación de las estrategias de aprendizaje con las variables sociodemográficas

	Estrategias de Aprendizaje											
	Adquisición de la Información			Codificación de la Información			Recuperación de la Información			Apoyo al procesamiento		
Sexo	M	DS	Sig	M	DS	Sig	M	DS	Sig	M	DS	Sig
Femenino	55.73	9.58	.053	115.04	22.29	.586	51.54	9.24	.393	98.64	15.82	.252
Masculino	53.03	10.51		113.43	22.57		50.51	8.83		96.19	16.95	
Edad												
18 años	55.70	9.88	.559	113.12	22.88	.473	50.64	8.85	.547	95.06	15.32	.289
De 19 a 20 años	56.27	9.19		113.36	21.85		51.05	9.15		97.37	16.47	
De 21 a 23 años	53.74	10.45		113.55	22.01		50.68	9.31		98.06	15.73	
De 24 a más	54.71	9.96		117.82	22.86		52.46	9.18		100.39	16.42	
Actividad												
Estudia	55.40	9.77	.771	113.37	22.00	.207	50.74	8.49	.200	97.88	15.68	.820
Estudia y trabaja	54.57	10.02		116.65	22.79		52.16	10.05		98.31	16.82	
Ciclo académico												
Primero	54.28	11.31	.470	119.78	26.08	.954	51.57	10.57	.554	97.91	18.63	.382
Segundo	56.74	10.65		111.70	23.67		50.98	9.09		97.92	16.07	
Tercero	56.31	8.37		116.00	17.23		53.15	7.20		99.96	15.98	
Cuarto	52.65	6.39		108.77	18.86		49.46	9.29		92.88	14.60	
Quinto	55.16	9.92		117.52	21.21		52.65	8.66		103.61	14.76	
Sexto	53.48	8.84		111.02	22.65		49.64	8.97		93.24	13.21	
Séptimo	54.33	9.06		104.78	18.01		48.72	7.93		94.94	12.86	
Octavo	55.88	8.62		115.52	18.91		52.92	7.51		99.72	16.47	
Noveno	56.33	12.98		121.13	22.03		51.63	10.59		101.63	19.19	
Décimo	56.36	9.14		120.27	24.67		53.64	9.90		103.09	12.63	
Turno												
Mañana	54.90	9.65	.521	114.04	22.31	.325	51.26	9.09	.983	97.48	16.10	.225
Tarde	56.60	5.37		113.00	25.68		51.20	10.06		100.20	11.39	
Noche	56.42	12.16		120.35	21.98		51.58	9.75		102.68	16.48	

En la tabla N° 7 se observa que ninguna escala de las estrategias de aprendizaje se relaciona con las variables sociodemográficas.

Tabla 8: Asociación de la ansiedad ante exámenes con las variables sociodemográficas

Ansiedad ante exámenes												
	Emocionalidad			Preocupación por falta de confianza			Preocupación por consecuencias en el futuro			Ansiedad ante exámenes (escala total)		
Sexo	M	DS	Sig	M	DS	Sig	M	DS	Sig	M	DS	Sig
Femenino	20.33	5.90	.004	9.54	3.17	.094	8.77	2.32	.087	38.81	10.62	.009
Masculino	18.37	5.80		8.88	3.11		8.27	2.40		35.52	10.53	
Edad												
18 años	22.54	6.34	.000	10.44	3.36	.013	9.82	2.29	.000	42.80	11.03	.000
De 19 a 20 años	20.60	6.24		9.52	3.02		8.82	2.29		39.38	10.97	
De 21 a 23 años	19.30	5.13		9.43	3.21		8.34	2.33		37.06	9.83	
De 24 a más	18.09	5.43		8.62	3.00		8.08	2.23		34.79	9.81	
Actividad												
Estudia	20.47	6.01	.014	9.60	3.20	.133	8.88	2.35	.063	39.17	10.81	.016
Estudia y trabaja	18.90	5.69		9.04	3.09		8.27	2.31		36.21	10.25	
Ciclo académico												
Primero	21.04	5.80	.001	10.56	3.20	.000	9.46	2.23	.001	41.80	10.55	.000
Segundo	21.68	6.90		10.23	3.23		9.25	2.30		41.15	11.60	
Tercero	19.31	5.92		8.19	2.67		7.92	2.37		35.42	10.28	
Cuarto	20.50	5.76		9.19	2.68		8.58	1.94		38.27	9.53	
Quinto	19.16	4.17		9.29	2.38		8.29	2.05		36.74	7.50	
Sexto	20.21	5.95		9.48	2.72		8.83	2.40		38.52	10.07	
Séptimo	20.94	6.02		10.67	4.03		9.39	2.17		41.00	11.31	
Octavo	18.00	5.12		8.36	3.32		8.00	2.20		34.36	10.08	
Noveno	16.21	5.38		7.25	3.18		7.38	2.46		30.83	10.52	
Décimo	16.09	3.73		7.64	2.34		6.91	2.55		30.64	7.35	
Turno												
Mañana	20.29	5.95	.001	9.64	3.13	.000	8.81	2.31	.001	38.89	10.59	.000
Tarde	17.80	3.27		8.40	2.19		7.60	0.55		33.80	5.12	
Noche	16.35	4.82		7.26	2.77		7.32	2.44		30.94	9.36	

En la tabla N° 8 se observa que la variable sexo se relaciona significativamente con la emocionalidad y la escala total de la ansiedad ante exámenes, asimismo, la edad, ciclo académico y turno se vincula significativamente con todas las dimensiones de la ansiedad antes exámenes. Finalmente, la variable actividad se relaciona significativamente con la variable emocionalidad y con la escala total de la ansiedad ante exámenes.

Tabla 9: Asociación de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje con la ansiedad ante exámenes

Escala de estrategias de aprendizaje (ACRA)	Correlación entre la Ansiedad frente a exámenes y las Estrategias de Aprendizaje							
	Emocionalidad		Preocupación por falta de confianza		Preocupación por consecuencias en el futuro		Ansiedad ante exámenes (escala total)	
	<i>Rho</i>	Sig.	<i>Rho</i>	Sig.	<i>Rho</i>	Sig.	<i>Rho</i>	Sig.
Adquisición de la información	-.068	.235	-.073	.198	-.118*	.038	-.073	.199
Codificación de la información	-.208**	.000	-.170**	.003	-.223**	.000	-.202**	.000
Recuperación de la información	-.207**	.000	-.187**	.001	-.248**	.000	-.218**	.000
Apoyo al procesamiento	-.167**	.003	-.176**	.002	-.219**	.000	-.177**	.002

** p < .01. * p < .05.

En la tabla N° 9 se observa que la estrategia de adquisición de la información tiene relación significativa con la variable preocupación por consecuencias en el futuro, asimismo, las estrategias de codificación, recuperación de la información y apoyo al procesamiento presentan relación significativa con la emocionalidad y preocupación por falta de confianza y por consecuencias en el futuro, así como, con la puntuación total de la Ansiedad ante exámenes.

Asimismo, cuando la dimensión de adquisición de la información como estrategia de aprendizaje se encuentra presente, la dimensión de preocupación por consecuencias en el futuro de la ansiedad ante exámenes disminuye. De igual manera, cuando las estrategias de codificación, recuperación y apoyo al procesamiento como estrategias de aprendizaje están presentes, todas las dimensiones y puntuación total de la ansiedad ante exámenes disminuyen.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

5.1 Discusión

Las estrategias de aprendizaje, según Barturén (2012) es un proceso que involucra tomar decisiones que permiten recuperar conocimientos para determinado objetivo. En el presente estudio se halló relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes, asimismo, se encontró relación significativa entre la estrategia de adquisición de la información y la variable preocupación por consecuencias en el futuro, además, las estrategias de codificación, recuperación y apoyo al procesamiento logran una vinculación significativa con todas las dimensiones de la ansiedad ante exámenes, por otro lado, las variables edad y ciclo académico se relacionan efectivamente con todas las dimensiones de la ansiedad ante exámenes, sin embargo, la variable sexo solo se relacionó significativamente con la emocionalidad y la escala total de la ansiedad ante exámenes.

En el estudio se encontró relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y ansiedad ante exámenes, el resultado encontrado coincide con la investigación de Alegre (2013) quien halló resultados donde se resalta la importancia de la fase de preparación de los estudiantes que incluye el uso de estrategias de aprendizaje y su capacidad de empleo siendo determinante para la aparición de la ansiedad ante exámenes, asimismo, el resultado es posible debido a que los estudiantes que no emplean estrategias de aprendizaje, es decir, emplear técnicas que le permitan la recuperación de la información pueden desarrollar síntomas ansiosos que desencadenan en situaciones específicas, en este caso, ante una evaluación académica. Cabe resaltar que entre los factores que destacan en la relación de la ansiedad ante exámenes y estrategias de aprendizaje es la aptitud académica, Spielberger (1966) lo consideraba como habilidades de aprendizaje que tiene un alumno, siendo los estudiantes con una aptitud académica regular los que presentan niveles altos de ansiedad que por añadidura afecta el rendimiento académico, asimismo, otro factor relacionado es el mencionado por las investigaciones de los autores Spence, 1960; Spielberger y Smith, 1966, Gartner-Harnach, 1972, quienes afirman que la ansiedad afecta el aprendizaje de manera distinta, en tareas simples o complejas. La ansiedad actuaría como un elemento perturbador en las tareas complejas tales como la solución de problemas.

Asimismo, se visualiza que las estrategias de codificación, recuperación y apoyo al procesamiento presentan relación significativa con todas las dimensiones de la ansiedad ante exámenes, de igual manera, la estrategia de adquisición de la información solo se relaciona con la preocupación por consecuencias en el futuro, el resultado encontrado es similar a lo mencionado por Loret de Mola (2011), quien indica que las estrategias de nemotecnización y de elaboración a nivel completo que son parte de las estrategias de codificación y recuperación son afectadas por componentes de emocionalidad, Hernández y Aguilar Parra (2013) explican la relación de la emocionalidad y la estrategia de apoyo al procesamiento y afirman que el vínculo se encuentra a partir de los estados psicológicos como la tensión y ansiedad, así como, Frida Díaz y Gerardo Hernández (2002) y Aliaga, Ponce, Bernaola y Pecho (2001) quienes afirman el vínculo entre las estrategias de codificación y recuperación con las dimensiones de preocupación y, en su defecto, la relación de la estrategia de adquisición de la información con la preocupación por consecuencias futuras. Estas asociaciones se generan a partir de que los estudiantes que no emplean estrategias no logran mantener la atención lo cual genera preocupación, principal componente de la ansiedad ante exámenes.

Por otro lado, la dimensión emocionalidad y la escala total de la ansiedad se relacionaron con el sexo, mostrando que las mujeres presentan mayores niveles de ansiedad. Chávez, Ruelas y Gómez (2012) hallaron un resultado similar donde la predominancia la encontraron en el factor emocionalidad, Rosario y cols. (2008) afirman que las mujeres son más propensas a desarrollar ansiedad ante exámenes, los resultados se explican en base a que generalmente las mujeres son las que principalmente presentan sintomatología ansiosa en relación a su alto nivel de emotividad.

En adición, todas las dimensiones de la ansiedad ante exámenes se relacionan con la variable edad respaldada por el estudio de González, Polo, Ávila-Toscano y Hoyos (2011) quienes confirman la relación de la edad con las dimensiones de ansiedad siendo las edades que comprenden de 18 a 20 las de mayor significancia.

Asimismo, la variable turno se relacionó significativamente con todas las dimensiones de la ansiedad ante exámenes siendo los del turno mañana quienes presentaran la mayoría de participantes, la relación se realiza debido a el rango de edad que tienen los estudiantes en este turno tal como lo afirman González, Polo, Ávila-Toscano y Hoyos (2011).

También, la variable ciclo académico se relacionó con todas dimensiones de la ansiedad ante exámenes que coincide con lo encontrado por Rosario y cols. (2008) quienes afirman que los estudiantes de primeros ciclos son los que presentan mayores niveles de ansiedad ante exámenes debido a la edad y niveles altos de emotividad.

Además, se halló correlación significativa entre la variable relacionada actividad con las variables emocionalidad y la escala general de ansiedad ante exámenes, si bien los individuos que solamente estudian presentaron una puntuación promedio más alta, tanto en las dimensiones como en la puntuación total de la ansiedad, en contraste con aquellos que además de estudiar trabajan, se pudo determinar que la diferencia entre las puntuaciones no presentó significación a nivel estadístico. Ello también se ve reflejado en las investigaciones de Ecurra (2004) y Román (2004) quienes afirmaban que los alumnos que se dedicaban netamente a estudiar ponen en práctica estrategias que no regulan sus estados emocionales, estas pueden limitar su desempeño en una situación de evaluación. Por otro lado, se infiere que los participantes que estudian y trabajan presentan un menor indicador debido a que pueden manejar una serie de situaciones generadoras de ansiedad tales como responsabilidades laborales y familiares, además, de las educativas.

Finalmente, el presente estudio presentó limitaciones de tipo metodológica al emplearse un instrumento amplio de duración moderada, así como, solo incluir en la muestra estudiantes de psicología, asimismo, la fortaleza fue la realización un muestreo por conveniencias que permitió el acceso a la mayoría de los participantes del total de la población.

5.2 Conclusiones

En conclusión, el presente estudio encuentra relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes, asimismo, se encuentra relación significativa entre la estrategia de adquisición de la información y la variable preocupación por consecuencias en el futuro, que involucra pensamientos negativos ante ciertas situaciones específicas no controladas, además, las estrategias de codificación, recuperación y apoyo al procesamiento logran una vinculación significativa con todas las dimensiones de la ansiedad ante exámenes, ya que favorecen el

rendimiento académico y merman considerablemente las manifestaciones ansiedad del estudiante. También, las variables edad y ciclo académico se relacionan efectivamente con todas las dimensiones de la ansiedad ante exámenes. Por último, la variable sexo solo se relaciona significativamente con la emocionalidad, y la escala total de la ansiedad ante exámenes.

Por otro lado, los estudiantes de psicología presentan ansiedad ante los exámenes lo que supone que la investigación refleja un problemática latente en referencia a reacciones emocionales que se ocasionan al estar presente a situaciones de evaluación académica (exámenes) y cómo estas afectan su rendimiento académico y calidad de vida.

Se propone programas de apoyo a estudiantes con predisposición a desarrollar altos niveles de ansiedad ante exámenes y reforzamiento de estrategias de aprendizaje.

5.3 Recomendaciones

En estudios próximos, se plantea utilizar una escala breve que permita la mayor colaboración que los universitarios participantes, asimismo, generalizar la muestra a estudiantes de diversas carreras universitarias obteniendo una nueva variable a investigar.

Promover programas de salud mental en la universidad, mediante la promoción de evaluaciones periódicas sobre ansiedad ante exámenes para los estudiantes ingresantes por facultad. Los cuales pueden estar a cargo de los mismos estudiantes de la carrera profesional de psicología (practicantes de últimos ciclos). Asimismo, los programas serían de enfoque educativo, social y de bienestar que incluyan técnicas cognitivo conductuales tales como las de tipo operantes, biofeedback, modelado, autocontrol, resolución de problemas, entre otros.

Difundir en la universidad (afiches, medios virtuales etc.) sobre la importancia de realizase evaluaciones periódicas de ansiedad ante exámenes y los benéficos de detectarla a tiempo en el ámbito académico.

Desarrollar conductas de afrontamiento ante situaciones de ansiedad, sobretodo en el ámbito académico.

Impulsar programas que refuercen las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la carrera profesional de Psicología

Proponer a la universidad promover programas de orientación para aquellos estudiantes que presenten una alta predisposición ansiedad ante exámenes enseñándoles a reducir y manejar ciertos pensamientos y estados de ánimos que interfieran en su aprendizaje.

Promover el desarrollo y adquisición de nuevas herramientas de aprendizaje que le permitan al estudiante desarrollar conductas de afrontamiento ante situaciones de ansiedad en el ámbito académico

Extender las investigaciones referentes a los problemas planteados en este estudio, con el fin de conocer otras variables y demás que puedan interferir con el rendimiento académico y estado emocional de los estudiantes universitarios de la carrera profesional de Psicología y también extenderlo a otras especialidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, Inca, Ramos y Torre (2015). Uso de estrategias de aprendizaje ACRA en estudiantes de ingeniería civil Huancayo Primera. (Tesis para Licenciatura). Facultad de Sociología de la Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo.

Alegre, A. (2013). *Ansiedad ante exámenes y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana*. Propósitos y Representaciones, 1(1), 107-130. Recuperado de 02 de Junio del 2016, de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n1.9>

Aliaga, J., Ponce, C., Bernaola, E., Pecho, J. (2001). Características psicométricas del inventario de autoevaluación de la ansiedad ante exámenes (IDASE). *Paradigmas. Revista Psicológica de Actualización Profesional*, 2, pp. 11- 29.

Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333–354. Recuperado el 03 de Julio del 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551017.pdf>

Álvarez, Aguilar, Fernández, Salguero y Pérez- Gallardo (2013). El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 179 – 188. Recuperado 09 de Marzo del 2016, de <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo4425458>

Arana, F. G. (2002). Fobia social como problema de alto perfeccionismo: estudio de caso aplicando un tratamiento cognitivo conductual. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, vol. 22 (1), pp. 191-209.

Atkinson, R. y Shiffrin, R. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, 2, 89-195.

Barturén, M. (2012). Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria de una institución educativa del Callao. (Tesis de Maestría). Facultad de Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola, Callao.

Bauermeister, J.J. (1989). Estrés de evaluación y reacciones de ansiedad ante la situación de examen. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 7, pp. 69-88.

Bauermeister, J.J., Collazo, J.A. y Spielberger, C.D. (1983). Inventario de Auto-Evaluación sobre Exámenes (IDASE). *Series in Clinical and Community Psychology Stress and Anxiety*, 2, pp. 67-85.

Bravo (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima, *Electronic Redalyc of Research in Psychology*, 207–223. Recuperado 11 de Mayo del 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/14711/147117618012/pdf>

Burijovich, J. (1993). *Cuestionario de Epidemiología de Sintomatología Mental* – CESIM. Córdoba: Dirección General de Salud Mental de Córdoba. Córdoba.

Cano, C. E. V. (1996). Estrategias metacognitivas y cognitivas en el aprendizaje: Estudio en alumnos de quinto de secundaria de NSE alto y medio alto en Lima metropolitana. Escuela de Graduados. (Tesis de magister). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Cano-Vincel, Dongil-Collado, Salguero y Wood (2013). Intervención cognitivo-conductual en los trastornos de ansiedad: una actualización. *Journal of Información Psicológica*, (102), 4–27. Recuperado 23 de Junio del 2016, de <http://www.informacionpsicologica.info>

Cassady, J. C., y Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (2), pp. 270–295.

Chávez, H., Chávez, J., Ruelas, E., y Gómez, M. (2012). Ansiedad exámenes en los estudiantes del Centro Preuniversitario - UNMSM ciclo 2012-I. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(2), 187 – 201

Cía, A. (2002). *La ansiedad y sus trastornos*. Manual diagnóstico y terapéutico. Buenos Aires: Roche.

Craik, F. (1979). Elaboration and distinctiveness in episodic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 11, 671-684.

Craik, F.I.M. y Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.

Cuadra, A. (2018). Inteligencia emocional asociada a ansiedad ante los exámenes en estudios de medicina (Tesis de pregrado). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo.

Dansereau, D. (1985). Learning strategies research. En Segal, J. (Ed.), *Thinking and learning skills* (pp. 48-66). Hillsdale: Erlbaum

De Cruz, R. (2015). Uso de estrategias de aprendizaje ACRA en estudiantes de Ingeniería Civil. (Tesis de Licenciatura). Facultad de sociología de la Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo.

De Mastro, C. (2003). *El aprendizaje estratégico en la educación a distancia*. Recuperado de <http://departamento.pucp.edu.pe/educacion/noticias/el-aprendizaje-estrategico-en-la-educacion-a-distancia-2/>

Domínguez, y Villegas. (2013). Autoeficacia académica y Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista Psicológica (Arequipa. Univ. Católica San Pablo)*, 3(3), pp.13–23.

Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos E., y Ramírez F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología-Universidad Católica San Pablo*, 2(1), pp. 27-39.

Escurra, M. (2004). Influencia de las estrategias de aprendizaje y la reflexión activa sobre el rendimiento escolar en los alumnos del quinto año de secundaria de la ciudad de Lima. *Revista de Investigación Psicológica-Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 7, 51–80.

Fernández, J. y Rusiñol, E. (2003). *Economía y psicología: costes por el bajo rendimiento académico relacionado con la ansiedad ante los exámenes y las pruebas de evaluación*. Barcelona: FUOC.

Furlan, L. A., Cassady, J. C., y Pérez, E. R. (2009). Adaptando la Escala de Ansiedad de Prueba Cognitiva para Uso con universitarios argentinos. *Revista Internacional de Pruebas*, 9 (1), pp. 3-13.

Furlan, L. A., Heredia, D. E., Piemontesi, S. E., y Tuckman, B.W. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*, 9(3), pp. 142-149.

Furlan, L.A. (2012). Eficacia de una Intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22 (1), pp.75 – 89.

Furlan, L.A., Ferrero, M.J., y Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6 (3), pp.31 – 39.

Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi, Illbele y Martínez. (2012). Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1 (1), 130 – 141. Recuperado el 25 de Mayo 2016 revistas, www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp

Furlan. (2013). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), pp. 75–89.

Gagne, R. (1974). Educational Technology and the Learning Process. *Florida state university*, 3-8

Gartner-Harnach, V. (1972). Cuestionario para alumnos FS 11-13: Un cuestionario escolar. Weinheim: Beltz

Gay, L.R. (1996). Educational Research. Competencies for Analysis and Application USA.

González, Polo, Ávila-Toscano y Hoyos (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(4), pp. 255–268.

Gonzales, G. (2016) Adaptación de la escala de estrategias de aprendizaje (ACRA) en estudiantes de una universidad privada – San Juan de Lurigancho. Lima, 2016. (Tesis de licenciatura). Universidad Cesar Vallejo, Lima.

Grandis, A. (2009). *Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Gutiérrez, M. (1996) Ansiedad y deterioro cognitivo: incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y estrés*. 2(2-3), pp.173-194.

Hall, T.S. (2005). *¿Es la ansiedad ante los exámenes una forma de fobia social específica?* (Tesis para el grado de Maestría). Universidad de Maryland. College Park, EE.UU.

Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan L. y Volker Hodapp (2008). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes: GTAI-A. *Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa*, 8, pp. 46-60.

Hernández, G., Díaz, F. (enero-junio, 2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_una_mirada_psicoeducativa_al_aprendizaje_que_sabemos_y_hacia_donde_vamos

Hernández, J., Aguilar-Parra, J., Fernández, J., Salguero, D. y Pérez-Gallardo, E. (2013). El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios. Propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD: Revista de Psicología*

Hernández, J.M.; Polo, A. y Pozo, C. (1996). *Inventario de Estrés Académico*. Madrid: Servicio de Psicología Aplicada U.A.M.

Hernández, R., Fernández, R., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. D.F, México: Interamericana editores.

Herrera, L. & Gallardo, (2006). Diseño de cuestionarios de evaluación para el alumnado participante en Proyectos de Innovación Tutorial. En M.A. Gallardo, L. Herrera, S. Rodríguez, G. Rojas, D. Seijo, J.L. Villena, A.M. Fernández, J.A. Fuentes, E. Molina y P. Carrillo (Coords.), *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo*. Granada: Proyecto de Innovación Docente "Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla", España.

Juárez, C.S., Rodríguez, G., Luna, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje, ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista Estilos de Aprendizaje, 10(10)*, pp. 1 – 31.

Lancha, C. y Carrasco, M. A. (2003). Intervención en ansiedad a los exámenes, obsesiones y compulsiones contenidas en un trastorno obsesivo compulsivo. *Acción Psicológica, 2 (2)*, pp.173-190.

Liebert, R.M. y Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports, 20*, pp. 975-978.

Loret de Mola, J. E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Peruana "Los Andes" de Huancayo - Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje, 8(8)*, pp. 1-40.

Maldonado. C. y Zenteno. M. (2018) Procrastinación académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de universidades privadas de Lima este. (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión, Lima

Casari, Anglada, J. y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología, 32 (2)*, pp.243-269.

Martínez-Otero Pérez, V. (2014). "Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación", *Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Vol. (29)2*, pp.63-78.

Monereo, C. (2013). Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En Monereo (Eds.) *En Internet Y Competencias Básicas. Aprender a Colaborar, a Comunicarse, a Participar, a Aprender*. (pp. 5-15). México: Graó

Nisbel, J. y Schucksmith, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.

Osejos. M., Merino. M. y García. R. (01 de abril 2018). Estrategias de los estudiantes universitarios en su aprendizaje superior. *Revista Científica Mundo De La Investigación y del Conocimiento. Vol.2 (2)*, pp.379-393.

Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), pp. 185-219

Parada. G., Rimoldi. M. y Medina. M. (18 de diciembre 2018). Dimensiones del aprendizaje y sus estrategias ACRA (adquisición, dosificación, recuperación y apoyo) utilizadas por estudiantes de la Lic. En biología de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Pedagogía Crítica*. Vol.1 (2), pp.1-8.

Pedrosa, H. (2007). Student's questions: Building a bridge between Kolb's learning styles and approaches to learning. *Education and Training*, 48, 97-111

Pedroza y Flores. (2007). Reeducción cognitiva - emotiva en caso de ansiedad ante los exámenes. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), pp. 1-17.

Pérez. C.; Bonnefoy, C.; Cabrera, A.; Peine, S.; Muñoz, C. Baquedano, M. y Jiménez, J. (2011) Análisis, desde la psicología positiva, de la salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción (Chile). *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)/Vol. 29(1)*. pp.148-160.

Piemontesi, S.E., Heredia, D.E., Furlan, L.A., Sánchez-Rosas, J., y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28 (1), pp.89 – 96.

Pintrich, P., Smith, D., García, T. & McKeachie, W. (1991). *A Manual for of the Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor (MI): NCRIPAL, Combined Program in Education and Psychology. School of Education. (Technical Report No. 91-B-004). Michigan, EE.UU: The University of Michigan.

Portillo, V. (2003). *El Estudio*. Recuperado de <http://www.monografias.com>.

Quispe Z., García Z. & Chinarro Y. (2014). Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, y su relación con el rendimiento académico, Ciclo 2012-I. *Revista Enfermería a la Vanguardia (REVAN)*, 2(1) ,33-38. Recuperado el 14 de marzo de 2017, <http://www.unica.edu.pe/alavanguardia/index.php/revan/article/view/33>

Reyes, N. (2003). Relación entre la El Rendimiento Académico, la Ansiedad Ante los Exámenes, los Rasgos de Personalidad, El Autoconcepto y la Asertividad en Estudiantes del Primer Año de Psicologías Del La UNMSM. (Tesis de Licenciatura). Facultad de psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Rojas, G., García, H., Ramírez, D., y Ardon, R. (2011). *Influencia de la ansiedad antes los exámenes en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología general de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras de Tegucigalpa*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/75088448/Inluencia-de-La-Ansiedad-Ante-Los-Examenes-y-El-Rendimiento-Academico>

Román, S. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La estrategia de lectura significativa de textos. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2, 113-132. Recuperado el 5 de agosto de 2010, de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista>

Román, S., y Gallego, R. (1994). *Escala de Estrategias de Aprendizaje*, ACRA. Madrid: TEA Ediciones.)

Rosario, P., Nuñez, J.C., Salgado, A., González-Pienda, J-A., Valle, A., Joly, C., y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20 (4), pp. 563 – 570.

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 Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (1), 1-16.

Rumelhart, D. E., y Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory, in *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, ds R. C. Anderson, R. J. Spiro, and W. E. Montague (Hillsdale, N.J.: Erlbaum), 99–135.

Sandin, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en los niños*. Madrid: Dykinson.

Spence, K. (1960). *Behavior Theory and Learning*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/booksaprendizaje>

Spielberger, C. D., & Smith, L. H. (1966). Anxiety (drive), stress, and serial-position effects in serial-verbal learning. *Journal of Experimental Psychology*, 72(4), 589-595.

Spielberger, C.D. (1980). *Test Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C.D., F., Martínez, A., Natalicio, L.F., y Natalicio, T.S. (1971). Development of the Spanish edition of the State – Trait Anxiety inventory. *Interaamerican Journal of Phycology*, 5, pp. 145 – 158.

Tomas, U. (2012). *ACRA-Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Recuperado de <http://elpsicoasesor.com/acra-escalas-de-estrategias-de-aprendizaje/>

Varca & Lorenzo, U. (1999). *Evaluación psicométrica del cuestionario de ansiedad y rendimiento (CAR) en una muestra de escolares*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28113054_Evaluacion_psicometrica_del_cuestionario_de_ansiedad_y_rendimiento_CAR_en_una_muestra_de_escolares/citations

Weinstein, C. E., y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*, New York: McMillan.

Weinstein, C. E., y Underwood, V. L. (1985). *Learning strategies: The how of learning. Thinking and learning skills*. Vol I.

Zuckerman, M., y Gagne, M. (2003). The COPE revised: Proposing a 5-factor model of coping strategies. *Journal of Research in Personality*, 37, pp.169-204.

ANEXOS

Anexo 1:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante:

Somos estudiantes de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, como parte de los requisitos para la obtención del bachillerato, se llevará a cabo una investigación. La misma trata de *Las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de Psicología*, mencionada investigación tiene como objetivo determinar la relación de lo anterior expuesto. Usted ha sido elegido para participar en esta investigación, la cual consiste en contestar un inventario y una escala de preguntas debidamente seleccionadas.

La información obtenida de este estudio será mantenida bajo estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado, usted tiene el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier instancia de la investigación. Este estudio no cuenta con ningún riesgo ni algún beneficio. No recibirá alguna compensación por participar. Si tiene alguna pregunta acerca de la investigación se puede comunicar con los estudiantes a cargo, Sheyla Liliana Abarca Chávez y Manuel Alexis Espinoza Velásquez, correo: liliana151909@gmail.com, cel. 949703598 y espinozamanuel_484@hotmail.com, cel. 997431570, respectivamente; o con nuestro asesor de investigación, Mg. Jorge Matheus Romero, correo: jorgematheus@hotmail.com.

Preguntas o dudas acerca del aspecto ético, consultar al Comité Institucional de Ética de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, Dr. Luis Quiroz Avilés, Presidente. Correo: lquiroz@ucss.edu.pe, tel. 533-0008 Anexo 265.

He leído el procedimiento descrito arriba, los investigadores me han explicado el estudio y he contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio *“Relación entre las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de Psicología en una Universidad de Lima Norte”*. He recibido copia de este procedimiento.

Firma del participante

Fecha

Anexo 2:

**DATOS REQUERIDOS
(FICHA SOCIODEMOGRÁFICA)**

Llenar y/o marcar con un aspa (X) todos los datos solicitados en la siguiente ficha. Asegúrate de no dejar ningún espacio en blanco.

Sexo	M () F ()
Edad años
Ciclo académico	
Turno	Mañana () Tarde () Noche ()
Ocupación	Estudias () Estudias y trabajas ()

Gracias.

Anexo 3:

INVENTARIO DE AUTOEVALUACIÓN SOBRE EXÁMENES – IDASE

INSTRUCCIONES: Lea cuidadosamente cada una de las siguientes oraciones y marque la letra (A, B, C, D) para indicar cómo se siente generalmente respecto a exámenes. No hay respuestas buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada oración pero trate de marcar la respuesta que mejor describa lo que siente generalmente respecto a pruebas o exámenes.

A= Casi Nunca

B= Alguna veces

C= Frecuentemente

D= Casi siempre

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 01. Me siento confiado y tranquilo mientras contesto los exámenes..... | A | B | C | D |
| 02. Mientras contesto los exámenes finales me siento inquieto y perturbado.....
..... | A | B | C | D |
| 03. El pensar en la calificación que pueda obtener en un curso interfiere con mi trabajo en los exámenes..... | A | B | C | D |
| 04. Me paraliza el miedo el miedo en los exámenes finales..... | A | B | C | D |
| 05. Durante los exámenes pienso si alguna vez podré terminar mis estudios.. | A | B | C | D |
| 06. Mientras más me esfuerzo en un examen más me confundo..... | A | B | C | D |
| 07. El pensar que pueda salir mal interfiere con mi concentración en los exámenes.....
..... | A | B | C | D |
| 08. Me siento muy agitado mientras contesto un examen importante..... | A | B | C | D |
| 09. Aun estando preparado para un examen me siento angustiado por el mismo.....
..... | A | B | C | D |
| 10. Empiezo a sentirme muy inquieto justo antes de recibir el resultado de un examen.....
..... | A | B | C | D |
| 11. Durante los exámenes siento mucha tensión..... | A | B | C | D |
| 12. Quisiera que los exámenes no me afectaran tanto..... | A | B | C | D |
| 13. Durante los exámenes importantes me pongo tan tenso que siento malestar en el estómago..... | A | B | C | D |
| 14. Me parece que estoy en contra de mí mismo mientras contesto exámenes importantes..... | A | B | C | D |
| 15. Me coge fuerte el pánico cuando rindo un examen importante..... | A | B | C | D |
| 16. Si fuera a rendir un examen importante, me preocuparía muchísimo antes de hacerlo..... | A | B | C | D |
| 17. Durante los exámenes pienso en las consecuencias que tendría al fracasar.....
..... | A | B | C | D |

18. Siento que el corazón me late muy rápidamente durante los exámenes importantes..... A B C D
.....
19. Tan pronto como termino un examen trato de no preocuparme más de él, pero no puedo..... A B C D
20. Durante el examen de un curso me pongo tan nervioso que se me olvida datos que estoy seguro que sé..... A B C D

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

Anexo 4:

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE - ACRA

INSTRUCCIONES

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

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

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

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

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

Ejemplo

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

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

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

SI NO HAS ENTENDIDO BIEN LO QUE HAY QUE HACER.....PREGUNTA.

Y SI LO HAS ENTENDIDO.....COMIENZA.

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO

ESCALA I

ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN

1. Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros, gráficos o letras negritas del material a aprender.
2. Anoto las ideas principales en una primera lectura para obtener más fácilmente una visión de conjunto.
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda superficialmente.
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas.
5. Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.
6. Utilizo los signos de admiración, asteriscos, dibujos para resaltar la información de los textos que considero importante.
7. Hago uso de los lápices o bolígrafos de distinto colores para favorecer el aprendizaje.
8. Empleo los subrayados para luego memorizarlos.
9. Cuando un texto es largo resalto las distintas partes de que se compone y lo subdivido en varios pequeños, mediante, anotaciones, subtítulos.
10. En los márgenes de libros, en hoja aparte o en apuntes anoto las palabras o frases más significativas.
11. Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a leerlo despacio.
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayo, esquemas, etc., realizados en el estudio.
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero.
15. Cuando estudio trato de asumir mentalmente lo más importante.
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo me pregunto a mí mismo sobre el tema.
17. Aunque no tenga que dar examen, suelo pensar lo leído, estudiando u oído a los profesores.
18. Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a prenderlo y reproducirlo sin libro.
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. Hechos de estudiar el tema.
20. Para facilitar la comprensión, después de estudiar una lección, descanso y luego repaso.

FIN DE LA ESCALA I

ESCALA II

ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Cuando estudio organizo Los materiales en dibujo, figuras, gráficos, esquemas de contenido.
2. Para resolver un problema empiezo por anotar los datos y después tarto de representarlos gráficamente.
3. Cuando leo diferencio los contenidos principales de los secundarios.
4. Al leer un texto de estudio, busco las relaciones entre los contenidos del mismo.
5. Reorganizo desde mi punto de vista las ideas contenidas en un tema.
6. Relaciono el tema que estoy estudiando con los conocimientos anteriores aprendidos.
7. Aplico lo que conozco de unas asignaturas para entender mejor los contenidos de otras.
8. Discuto y comparo, con los compañeros. Los trabajos, resúmenes o temas que hemos estudiado.
9. Acudo a los amigo, profesores o familiares cuando tengo dudas en los tema de estudio.
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.
11. Relaciono los conocimientos que me proporciona el estudio con las experiencias de mi vida.
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con recuerdos de mi vida pasada o presente.
13. Al estudiar utilizo mi imaginación, y trato de ver como una película lo que me sugiere el tema.
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas de lo que estoy aprendiendo.
15. En temas muy abstractos, relaciono algo conocido (animal, objeto o suceso), con lo que estoy aprendiendo.
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.
17. Tarto de utilizar en mi vida diaria aquello que aprendo.
18. Procuero encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.
20. Suelo anotar en los márgenes de los que estoy estudiando, sugerencias de posibles aplicaciones.
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.
22. Antes de la primera lectura me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.
23. Cuando estudio me voy haciendo preguntas a las que intento responder.
24. Anoto las ideas del autor, en los márgenes del texto o en hoja aparte pero, con mis propias palabras.
25. Procuero aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, u hojas aparte.
27. Luego de ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, que contiene el texto.
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.
29. Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según mi propio criterio.
30. Resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.
32. Hago resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.
33. Hago esquemas o cuadros sinópticos de los que estudio.
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.
35. Ordeno la información a prender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanza-diferencia, problema-solución, etc.
36. Si el tema de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta, esa secuencia histórica.
37. Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagrama de flujo (dibujo diferente a la secuencia del problema).
38. Diseño, secuencias, esquemas, mapas, para relacionar conceptos de un tema.
39. Para elaborara mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas a estudiar.

40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones de contenidos de estudio, utilizo diagramas.
41. Empleo diagramas para organizar los datos-clave de un problema.
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar los resúmenes o diagramas, es decir, lo esencial de cada tema o elección.
43. Utilizo conexiones, acrósticos, siglas o trucos, para fijar o memorizar datos.
44. Construyo "rimas" para memorizar listados de términos y conceptos.
45. Relaciono mentalmente los datos con lugares conocidos a fin de memorizar.
46. Aprendo términos no familiares, elaborando una "palabra clave", que sirva de puente.

FIN DE LA ESCALA II

ESCALA III

ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las “ideas principales” del material estudiado.
2. Antes de hablar o escribir evoco las técnicas (rimas, palabra-clave u otros) que utilicé para codificar la información estudiada.
3. Al exponer algo recuerdo dibujos o imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.
4. En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.
5. Si algo me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de llegar a acordarme de lo importante.
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.
7. Me es útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que quiero recordar.
8. Ponerme en situación semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información.
9. Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.
10. Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado.
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.
13. Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo y todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo.
14. Al hacer una redacción libre, anoto las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden y limpieza.
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema de los puntos a tratar.
17. Frente a un problema prefiero utilizar los datos que conozco antes que dar una solución intuitiva.
18. Para contestar un tema del que no tengo datos, infiero una respuesta aproximada, utilizando los conocimientos que poseo.

FIN DE LA ESCALA III

ESCALA IV ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO

1. Ha reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo importante (exploración, subrayados, etc.).
2. Valoro las estrategias que me ayudan a memorizar mediante repetición y técnicas de memorización
3. Reconozco la importancia de las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, metáforas, autpreguntas).
4. Considero importante organizar la información en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc.
5. Me doy cuenta que es beneficioso (para dar un examen), buscar en mi memoria los dibujos, diagramas, etc., que elaboré al estudiar.
6. Considero útil para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.
7. Reflexiono sobre cómo voy a responder y a organizar la información en un examen oral o escrito.
8. Planifico mentalmente las estrategias más eficaces para aprender cada tipo de material que tengo que estudiar.
9. Al iniciar un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.
10. Al iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre los temas que tengo que aprender.
11. Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.
12. Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.
13. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.
14. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan.
15. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.
16. Cuando compruebo, que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas.
17. Sigo aplicando las estrategias que me han funcionado para recordar en un examen, y elimino las que no me han servido.
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarse en el estudio.
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.
20. Se autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.
21. Me digo a mi mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual en las distintas asignaturas.
22. Procuro que en el lugar donde estudio no hay nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, para concentrarme mejor en el estudio.
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.
25. Me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, o familiares sobre lo que estoy estudiando.
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en

- la relación personal con compañeros, profesores o familiares.
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.
 29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.
 30. Me dirijo a mí misma palabra de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.
 31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.
 32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.
 33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.
 34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un estatus social confortable en el futuro.
 35. Me esfuerzo en estudiar para evitar disgustos familiares, consecuencias negativas (amonestaciones, represiones, disgustos en la familia, etc.

FIN DE LA ESCALA IV

ACRA- HOJA DE RESPUESTAS

SEXO : M - F
CICLO ACADÉMICO: _____

EDAD : _____
FECHA: _____

ESCALA I					ESCALA II					ESCALA III					ESCALA IV				
1	A	B	C	D	1	A	B	C	D	1	A	B	C	D	1	A	B	C	D
2	A	B	C	D	2	A	B	C	D	2	A	B	C	D	2	A	B	C	D
3	A	B	C	D	3	A	B	C	D	3	A	B	C	D	3	A	B	C	D
4	A	B	C	D	4	A	B	C	D	4	A	B	C	D	4	A	B	C	D
5	A	B	C	D	5	A	B	C	D	5	A	B	C	D	5	A	B	C	D
6	A	B	C	D	6	A	B	C	D	6	A	B	C	D	6	A	B	C	D
7	A	B	C	D	7	A	B	C	D	7	A	B	C	D	7	A	B	C	D
8	A	B	C	D	8	A	B	C	D	8	A	B	C	D	8	A	B	C	D
9	A	B	C	D	9	A	B	C	D	9	A	B	C	D	9	A	B	C	D
10	A	B	C	D	10	A	B	C	D	10	A	B	C	D	10	A	B	C	D
11	A	B	C	D	11	A	B	C	D	11	A	B	C	D	11	A	B	C	D
12	A	B	C	D	12	A	B	C	D	12	A	B	C	D	12	A	B	C	D
13	A	B	C	D	13	A	B	C	D	13	A	B	C	D	13	A	B	C	D
14	A	B	C	D	14	A	B	C	D	14	A	B	C	D	14	A	B	C	D
15	A	B	C	D	15	A	B	C	D	15	A	B	C	D	15	A	B	C	D
16	A	B	C	D	16	A	B	C	D	16	A	B	C	D	16	A	B	C	D
17	A	B	C	D	17	A	B	C	D	17	A	B	C	D	17	A	B	C	D
18	A	B	C	D	18	A	B	C	D	18	A	B	C	D	18	A	B	C	D
19	A	B	C	D	19	A	B	C	D					19	A	B	C	D	
20	A	B	C	D	20	A	B	C	D					20	A	B	C	D	
					21	A	B	C	D					21	A	B	C	D	
					22	A	B	C	D					22	A	B	C	D	
					23	A	B	C	D					23	A	B	C	D	
					24	A	B	C	D					24	A	B	C	D	
					25	A	B	C	D					25	A	B	C	D	
					26	A	B	C	D					26	A	B	C	D	
					27	A	B	C	D					27	A	B	C	D	
					28	A	B	C	D					28	A	B	C	D	
					29	A	B	C	D					29	A	B	C	D	
					30	A	B	C	D					30	A	B	C	D	
					31	A	B	C	D					31	A	B	C	D	
					32	A	B	C	D					32	A	B	C	D	
					33	A	B	C	D					33	A	B	C	D	
					34	A	B	C	D					34	A	B	C	D	
					35	A	B	C	D					35	A	B	C	D	
					36	A	B	C	D										
					37	A	B	C	D										
					38	A	B	C	D										
					39	A	B	C	D										
					40	A	B	C	D										
					41	A	B	C	D										
					42	A	B	C	D										
					43	A	B	C	D										
					44	A	B	C	D										
					45	A	B	C	D										
					46	A	B	C	D										

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Anexo 5:

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problema	Objetivos	Hipótesis	VARIABLES	Indicadores / Medidas	Muestra	Diseño
¿Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de Psicología en una Universidad de Lima Norte?	<p>O.G</p> <p>Describir la relación entre las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes en estudiantes de Psicología en una universidad de Lima Norte.</p>	<p>H.G</p> <p>Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Psicología en una universidad de Lima Norte.</p>	<p>Estrategias de aprendizaje</p> <p>Es considerada como un proceso que involucra la toma de decisiones, que le permite recuperar de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada tarea u objetivo, teniendo en cuenta las características en que se produce la acción y de la situación educativa en la que se desenvuelve el sujeto (Barturem 2012; cita a Monereo, Castell y Palma, 1999).</p>	<p>Escala de estrategias de aprendizaje</p> <p>Alternativas de respuesta: A: "Nunca o casi nunca" B: "Algunas veces" C: "Bastantes veces" D: "Siempre o casi siempre"</p> <p>Calificación</p>	<p>Estudiantes universitarios de primero a décimo ciclo de la carrera de Psicología de una Universidad de Lima Norte de 18 años en adelante</p>	<p>El diseño de la investigación será de tipo No experimental - Transversal, debido a que se requiere encontrar la relación de las variables en un tiempo determinado, es decir, un momento único, Liu (2008; citado por Hernández, 2014) y Tucker (2004; citado por Hernández, 2014).</p>
	<p>O.E 1</p> <p>Describir las estrategias de aprendizaje que son utilizadas en estudiantes de psicología en una universidad de Lima Norte</p>	<p>No existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Psicología en una universidad de Lima Norte.</p>	<p>Ansiedad ante los exámenes</p> <p>La ansiedad ante exámenes consiste en una experiencia emocional unitaria y que puede evaluarse como tal, se ha demostrado que presenta dos componentes; el primero es cognitivo denominado preocupación y el segundo denominado emocionalidad. (Piemontesi et al., 2012; citó a Liebert y Morris, 1967).</p>	<p>Adquisición de la información: 20 - 80</p> <p>Codificación de la información: 46 - 184</p> <p>Recuperación de información: 18 - 72</p> <p>Apoyo al procesamiento: 35 - 140</p>	<p>Muestra</p> <p>311 alumnos universitarios</p>	
	<p>O.E 2</p> <p>Determinar los niveles de ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Norte</p>	<p>H.E 1</p> <p>Existe relación o No existe relación entre las estrategias de aprendizaje y los datos sociodemográficos en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Norte</p>	<p>H.E 2</p> <p>Existe relación o No existe relación entre la ansiedad ante exámenes y los datos sociodemográficos en estudiantes de una universidad de Lima Norte</p>	<p>Inventario de ansiedad ante exámenes</p> <p>Alternativas de respuesta: A: "Casi nunca" B: "Algunas veces" C: "Frecuentemente" D: "Casi siempre"</p> <p>Calificación</p>		
	<p>O.E 3</p> <p>Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y los datos sociodemográficos en estudiantes de psicología de una universidad de Lima Norte</p>			<p>Emocionalidad: 1 - 80</p> <p>Preocupación: 1 - 80</p>		
	<p>O.E 4</p> <p>Determinar la relación entre los niveles de ansiedad ante exámenes y los datos sociodemográficos en estudiantes de una universidad de Lima Norte</p>					

TABLAS

Anexo 6:

Tabla 1: Validez del ACRA en estudiantes universitarios

Dimensión	KMO y Prueba de Bartlett		
Adquisición	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,866
	Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1624,448
		gl	190
		Sig.	0,000
Codificación	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,916
	Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4285,901
		gl	595
		Sig.	,000
Recuperación	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,902
	Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1515,487
		gl	120
		Sig.	,000
Apoyo al procesamiento	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,909
	Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	3367,319
		gl	496
		Sig.	,000

Tabla 2: Baremos de la Escala de estrategias de Aprendizaje

Escala de Adquisición de Información						Escala de codificación de Información					
PD	PC	PD	PC	PD	PC	PD	PC	PD	PC	PD	PC
33	1	51	30	61	80	70	1	101	30	125	80
38	2	52	35	62	85	73	2	104	35	129	85
39	3	52	40	64	90	75	3	105	40	135	90
40	4	53	45	64	91	77	4	107	45	137	91

41	5	54	50	66	93	80	5	110	50	140	93
43	7	55	55	67	95	83	7	112	55	143	95
45	9	56	60	68	96	86	9	114	60	145	96
45	10	57	65	69	97	86	10	116	65	146	97
47	15	58	70	70	98						
48	20	59	75	71	99						
50	25										

Escala de Recuperación						Escala de Apoyo al Procesamiento					
PD	PC	PD	PC	PD	PC	PD	PC	PD	PC	PD	PC
30	1	47	30	59	80	60	1	95	30	117	80
34	2	48	35	60	85	66	2	97	35	119	85
35	3	50	40	62	90	69	3	99	40	122	90
36	4	51	45	63	91	72	4	101	45	123	91
37	5	52	50	63	93	74	5	103	50	124	93
39	7	53	55	64	95	79	7	106	55	127	95
40	9	55	60	65	96	80	9	107	60	128	96
40	10	55	65	67	97	82	10	110	65	129	97
42	15	57	70	67	98	87	15	112	70	130	98
44	20	58	75	69	99	89	20	114	75	132	99
46	25					92	25				

Tabla 3: Dimensiones de la variable Estrategias de aprendizaje

VARIABLE	TIPO	ESCALA DE MEDICIÓN	DIMENSIONES
Estrategias de aprendizaje	Cuantitativa	Razón	Estrategias de adquisición de la información Estrategias de codificación de la información Estrategias de recuperación de la información Estrategias de apoyo al procesamiento

Anexo 7:

Tabla 4: Dimensiones de la variable Ansiedad ante exámenes

VARIABLE	TIPO	ESCALA DE MEDICIÓN	DIMENSIONES
----------	------	--------------------	-------------

Ansiedad ante exámenes	Cuantitativa	Razón	Emocionalidad Preocupación por falta de confianza Preocupación por consecuencias en el futuro
------------------------	--------------	-------	---

ANEXO 8: OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Tabla 5: Operacionalización de la variable Estrategias de aprendizaje

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	PUNTAJE	INSTRUMENTO
Estrategias de adquisición de la información	Favorecen la dirección de la atención Repaso del material verbal	1 - 20	20 - 80	Escala de estrategias de aprendizaje
Estrategias de codificación de información	Comprensión de la información Organización de lo aprendido	1 - 46	46 - 184	
Estrategias de recuperación de información	Recuerdo mediante formas de búsqueda Planificación de respuesta Respuesta escrita	1 - 18	18 - 72	
Estrategias de apoyo al procesamiento	Clima adecuado para las cogniciones en funcionamiento Autoconocimiento y automanejo	1 - 35	35 - 140	

Fuente: Elaboración propia

Anexo 09:

Tabla 6: Operacionalización de la variable Ansiedad ante exámenes

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	PUNTAJE	INSTRUMENTO
Emocionalidad	Implica lo fisiológico-afectivo Sentimiento de displacer como nerviosismo y la tensión	2, 8, 9, 11, 15, 18	1 - 80	Inventario de ansiedad ante exámenes
Preocupación	Involucra elementos cognitivos Pensamientos negativos y egocéntricos	3, 5, 6, 7, 14, 17	1 - 80	

Fuente: Elaboración propia