

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

Estrategias de afrontamiento al estrés académico y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018

Por:

Katy Chuquista Orsi

Asesor:

Mg. Renzo Felipe Carranza Esteban

Lima, marzo de 2019

Estrategias de afrontamiento al estrés académico y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, Filial Tarapoto, 2018

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Maestra en Educación con
Mención en Investigación y Docencia Universitaria

JURADO DE SUSTENTACIÓN


Dra. Lili Albertina Fernandez Molocho
Presidente


Dr. Josué Edison Turpo Chaparro
Secretario


Mg. Renzo Felipe Carranza Esteban
Asesor


Mtro. Jhon Harol Gonzales Garay
Vocal


Mg. Danny Lévano Rodríguez
Vocal

Lima, 24 de marzo de 2019

ANEXO 07 - DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DE LA TESIS

Yo, **Mg. RENZO FELIPE CARRANZA ESTEBAN** , identificado con DNI N° 42920208 docente en la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión;

DECLARO:

Que la tesis titulada:

Estrategias de afrontamiento al estrés académico y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018. Constituye la memoria que presenta la Bach. **KATY CHUQUISTA ORSI**, para obtener el grado académico de maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, cuya tesis ha sido desarrollada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo, dejo constancia de que las opiniones y declaraciones registradas en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometen a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Ñaña (Lima), al 27 de marzo de 2019.



MG. RENZO FELIPE CARRANZA ESTEBAN

Asesor

Dedicatoria

A Josué y Lucía que durante todo el tiempo me fortalecieron y apoyaron para poder concluir con mis estudios de maestría.

Agradecimientos

Mi gratitud a Dios, por el don de la vida y por el entendimiento concedido para seguir aprendiendo.

A la Universidad Peruana Unión, por propiciar mi perfeccionamiento y actualización para brindar un mejor servicio a Dios en su causa.

A mi esposo Godofredo Apaza Romero, por su apoyo incondicional para alcanzar esta meta.

Al Mg. Renzo Felipe Carranza Esteban, por su asesoría para hacer de este proyecto de investigación una feliz realidad.

Contenido

Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
Índice General	vi
Índice de Tablas	ix
Índice de Anexos	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
CAPÍTULO I	1
1. Planteamiento del problema	1
1.1. Descripción de la situación problemática	1
1.2 Planteamiento y formulación del problema	3
1.2.1. Problema principal	3
1.2.2. Problemas secundarios	4
2. Finalidad e importancia de la investigación	4
2.1. Propósito	4
3. Objetivos de la investigación	6
3.1. Objetivo general	6
3.2. Objetivos específicos	6
4. Hipótesis	6
4.1. Hipótesis principal	6
4.2. Hipótesis derivadas	7
5. Variables de estudio	7
5.1. Variable predictora	7
5.2. Variable criterio	7

5.3. Operacionalización de variables	8
CAPÍTULO II	10
FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	10
1. Antecedentes de investigación.....	10
2. Marco filosófico	13
3. Marco teórico	15
3.1. Estrés académico.....	15
3.1.1. Definiciones.....	17
3.1.2. Predictores del estrés generacional: Depresión	24
3.2. Teorías que explican las estrategias de afrontamiento	25
3.2.1. Modelo teórico de Frydenberg y Lewis.....	26
3.2.3. Los factores estresantes durante la edad adulta y sus secuelas psicológicas	31
3.3. Ansiedad social	32
3.3.1 Ansiedad ante los exámenes	33
3.3.2. Efectos positivos y negativos de la ansiedad aumentada	33
3.3.4. Moderando la ansiedad de los estudiantes	34
3.3.5. Estrés neutral	35
CAPÍTULO III	37
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	37
1. Tipo de estudio.....	37
2. Diseño de investigación	37
3. Definición de población y muestra.....	38
3.1. Delimitación espacial y temporal.....	38
3.2. Definición de la población	38

4. Técnica de muestreo.....	38
5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	38
6. Instrumentos para la recolección de datos.....	39
CAPÍTULO IV.....	41
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	41
1. Análisis descriptivo de los datos.....	41
1.1. Resultados del análisis descriptivo de estrategias de afrontamiento	41
1.2. Análisis comparativo de estrategias de afrontamiento según las variables sociodemográficas	42
1.3. Resultados sobre la relación entre estrategias de afrontamiento y ansiedad ante los exámenes.	46
2. Discusión.....	47
CAPÍTULO V.....	50
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	50
5.1 Conclusiones.....	50
5.2. Recomendaciones	54
LISTA DE REFERENCIAS.....	52
ANEXOS	65

Índice de Tablas

Tabla 1. Operacionalización de variables.....	8
Tabla 2. Niveles de estrategias de afrontamiento y sus dimensiones de los estudiantes.....	41
Tabla 3. Niveles de estrategias de afrontamiento y sus dimensiones, según sexo..	42
Tabla 4. Niveles de estrategias de afrontamiento y sus dimensiones, según edad..	43
Tabla 5. Niveles de ansiedad ante los exámenes de los estudiantes.....	44
Tabla 6. Niveles de ansiedad ante los exámenes, según sexo.....	45
Tabla 7. Niveles de ansiedad antes los exámenes, según edad.....	45
Tabla 8. Coeficientes de correlación entre estrategias de afrontamiento.....	46

Índice de Anexos

Anexo 1. Propiedades psicométricas de la escala de estrategias de afrontamiento.	63
Anexo 2. Validez del inventario de ansiedad en estudiantes universitarios.....	66
Anexo 3. Escala de estrategias de afrontamiento (A-A).....	68
Anexo 4. Cuestionario de ansiedad ante los exámenes.....	70
Anexo 5. Consentimiento informado.....	71
Anexo 6. Matriz de consistencia.....	72
Anexo 7. Operacionalización de variables.....	73

Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar si existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento del estrés académico y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto, 2018. La metodología utilizada corresponde a un diseño no experimental de corte transeccional, puesto que no hubo manipulación de variables y los datos fueron recolectados en un solo momento. Se utilizó un muestreo absoluto, participaron del estudio 224 estudiantes (varones y mujeres) de ingeniería ambiental. Se usaron los instrumentos: El ACEA que contiene 23 ítems distribuidos en 3 dimensiones y el cuestionario de ansiedad ante los exámenes, que está organizado en función de 19 ítems y es unidimensional. Entre los resultados se encontró que existe una relación directa y significativa (pero débil correlación) entre estrategias de afrontamiento y ansiedad ante los exámenes ($r = 0.155$, $p = 0.02$). Asimismo, entre la dimensión búsqueda de apoyo y ansiedad ante los exámenes ($r = 0.141$, $p = 0.05$). Por último, se apreció que existe una correlación directa débil pero altamente significativa entre planificación y ansiedad ante los exámenes ($r = 0.200$, $p = 0.03$). Lo que permite concluir que las estrategias de afrontamiento al estrés académico se relacionan significativamente ($p_value = 0.02$) con la ansiedad ante los exámenes en los estudiantes.

Palabras clave: Estrés académico, ansiedad ante el examen, estrategias de afrontamiento, instituciones confesionales.

Abstract

The objective of this study was to determine if there is a significant relationship between coping strategies to academic stress and test anxiety in the students of the Professional School of Environmental Engineering of the Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto, 2018. The methodology used corresponds to a non-experimental transectional design, since there was no manipulation of variables and the data was collected in a single moment. Absolute sampling was used, 224 students (men and women) from the Professional School of Environmental Engineering participated in the study. The instruments were used: The ACEA contains 23 items distributed in 3 dimensions and the test anxiety questionnaire is organized according to 19 items and is one-dimensional. Among the results, it was found that there is a direct significant relationship, but weak correlation, between coping strategies and test anxiety ($r = 0.155$, $p = 0.02$). Also, between the dimension of search for support and anxiety before exams ($r = 0.141$, $p = 0.05$). Finally, it was noted that there is a weak but highly significant direct correlation between planning and exam anxiety ($r = 0.200$, $p = 0.03$). It is concluded that the strategies of coping with academic stress are significantly related (p -value = 0.02) to the anxiety before the exams in the students.

Keywords: Academic stress; anxiety before exams; Coping strategies; university students, denominational institutions

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la situación problemática.

En la actualidad, es indiscutible el avance de la tecnología y el empoderamiento de la globalización. El contexto académico ha generado una sociedad del conocimiento y de la información. La educación es muy importante y se considera uno de los derechos humanos básicos imperativo para el desarrollo de las personas y de un país en general (Nsiah-Peprah, 2004).

En América Latina, la educación superior se enfrenta a retos y desafíos de enorme envergadura que incluyen factores socioeconómicos, psicológicos, demográficos, de salud y el crecimiento alarmante de las universidades latinoamericanas en cantidad de instituciones y estudiantes (Costa, 2017), que afectan al sector educativo. En el Perú, existen 143 universidades (Gestión, 2017) y como respuesta a los desafíos académicos actuales, de intenso cambio y competencia, las organizaciones educativas están obligadas a incrementar su eficacia, su eficiencia y a desarrollar competencias, capacidades, incorporando un valor agregado a los estudiantes (Valenzuela y Rosas, 2007).

En el pregrado, un alto porcentaje de estudiantes presentan estrés y ansiedad estado/rasgo y en consecuencia abandonan los estudios, otros muestran bajos niveles académicos, índice alto de reprobación, trayendo consigo modificaciones en el estado de ánimo (Rodríguez, Sanmiguel, Muñoz y Rodríguez, 2014).

En este sentido, los estudiantes no están preparados para responder a diversas emociones negativas y pueden inhibirse sus potencialidades académicas (Onyeizugbo, 2010).

El EA se puede conceptualizar como las interacciones de un estudiante frente a factores estresantes del medio ambiente, la evaluación cognitiva, la evaluación personal y que pueden vulnerar la competencia individual para afrontar las exigencias académicas (Lee y Larson, 2000).

Según Gonzales (2017), los estudios reportan que el EA:

Es un fenómeno generalizado en el primer año de acceso a la universidad y que los niveles más altos de estrés giran en torno a la realización de exámenes, la sobrecarga académica, la exposición de trabajos en clase y las dificultades para obtener o mantener una beca de estudios” (p.1)

El temor a los exámenes no es irracional, pero al no ser abordado adecuadamente puede interferir seriamente en la vida del estudiante (González, 2017). En este sentido, es necesario que el universitario cuente con estrategias de afrontamiento al estrés académico, comprendiendo qué es el esfuerzo cognitivo y conductual que realiza el universitario para hacer frente a las demandas concretas externas y/o internas (ambientales y estado emocional) que se perciben agotadoras o excesivas para los recursos personales (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010).

Por lo descrito se pone en manifiesto que los problemas afectivos no son un soporte para la autorrealización ni para la formación académica, sino que podrían complicar el panorama (Hurtado, 2000). Y dentro de los factores que condicionan y alteran el desenvolvimiento del universitario, llama la ansiedad ante los exámenes que es entendida como un rasgo de personalidad que al ser activado despliega una

mezcla de sentimientos, conductas y reacciones o sensaciones fisiológicas frente a esa situación (Navas, 1989).

En este sentido, las estrategias de afrontamiento al estrés juegan un rol importante frente a la ansiedad ante los exámenes considerando que, si no existen adecuadas herramientas para hacer frente a emociones negativas, el éxito académico del estudiante universitario se verá vulnerable.

Por lo tanto, es necesario conocer de cerca este fenómeno en los estudiantes de ingeniería ambiental quienes están expuestos a presiones académicas y que requieren un alto conocimiento en varias materias de las ciencias básicas. Pues si no tienen adecuadas estrategias de afrontamiento y si no se encuentran emocionalmente estables, no alcanzarán el éxito académico que anhelan y forma parte de su proyecto de vida.

1.2 Planteamiento y formulación del problema.

1.2.1. Problema principal.

Frente a lo descrito surge la siguiente interrogante:

¿Existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento al estrés académico y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto, 2018?

1.2.2. Problemas Secundarios.

- a. ¿Existe relación significativa entre reevaluación positiva y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto, 2018?
- b. ¿Existe relación significativa entre búsqueda de apoyo y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto, 2018?
- c. ¿Existe relación significativa entre planificación y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto, 2018?

2. Finalidad e importancia de la investigación

2.1. Propósito.

La presente investigación, a nivel teórico es relevante por el aporte al conocimiento de las estrategias de afrontamiento al estrés académico y su relación con la ansiedad ante los exámenes en el contexto de la educación superior. Asimismo, el valor teórico del estudio se apoya en las teorías de Spielberger y Díaz (1975) y Martínez, Ingles, Cano y García (2012).

A nivel práctico, se proporciona información confiable a la dirección académica, coordinación de la facultad y al gabinete pedagógico, la misma que podrá dar a conocer al departamento de psicología y docentes sobre cómo afrontan los estudiantes los problemas estresantes que se le presentan en la vida estudiantil, y

cómo se sienten generalmente respecto a los exámenes. Esto permitirá analizar, reflexionar y proponer mejoras para la formación integral del educando.

A nivel metodológico, la investigación utilizó 02 instrumentos de medición, ya validados en otros estudios; el primero fue la escala de afrontamiento al estrés académico (ACEA) validado por Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire; este permite conocer las estrategias de afrontamiento, contiene 23 ítemes distribuidos en 3 dimensiones: Reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación; deben ser respondidos a través de una escala likert. (Gonzales, 2016; González, 2017; López & González, 2017); el segundo, fue el cuestionario de ansiedad ante los exámenes de Domínguez, Bonifacio y Caro (2016), en donde está incluida información sobre datos demográficos tales como el género, edad, procedencia y ciclo de estudios, el cuestionario de ansiedad ante los exámenes, está organizado en función de 21 ítemes y es unidimensional cuyas opciones de respuesta son casi nunca, a veces, frecuentemente y siempre. Este cuestionario ha reportado ser válido y confiable en las investigaciones desarrolladas (Ali y Chambi, 2016; Becerra & Pachamora, 2016) y es para identificar la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios.

En el ámbito social, a nivel de la región San Martín se ha identificado que las investigaciones, de acuerdo a las variables planteadas, son escasas; entonces al realizar la investigación se aporta al conocimiento científico y práctico respecto a este tema tan emergente en las universidades y así ampliar los horizontes de la investigación científica. En este sentido, los resultados permitirán tomar decisiones para implementar programas de prevención e intervención para el fortalecimiento de las variables planteadas.

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general.

Determinar si existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento al estrés académico y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la escuela profesional de ingeniería ambiental de la Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto, 2018.

3.2. Objetivos específicos.

a. Determinar si existe relación significativa entre reevaluación positiva y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto, 2018.

b. Determinar si existe relación significativa entre búsqueda de apoyo y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto, 2018.

c. Determinar si existe relación significativa entre planificación y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto, 2018.

4. Hipótesis

4.1. Hipótesis principal.

Existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento al estrés académico y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto, 2018.

4.2. Hipótesis derivadas.

- a. Existe relación significativa entre reevaluación positiva y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto, 2018.
- b. Existe relación significativa entre búsqueda de apoyo y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión, filial Tarapoto, 2018.
- c. Existe relación significativa entre planificación y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018.

5. Variables de estudio

5.1. Variable predictora (X).

Estrategias de afrontamiento al estrés académico: esfuerzo conductual y cognitivo que una persona realiza para manejar las demandas internas o externas en la cual las emociones positivas tienen un rol importante en la construcción de recursos de afrontamiento (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire 2010).

5.2. Variable criterio (Y).

Ansiedad ante los exámenes: reacción emocional que experimenta el sujeto ante la cercanía o presencia de un examen (Reyes, 2003).

5.3. Operacionalización de variables.

Tabla 1

Operacionalización de las variables de estudio

Variable Predictora	Dimensiones	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Estrategias de afrontamiento al estrés académico	Reevaluación positiva	Factor activo en el afrontamiento al estrés, creando un nuevo significado a la situación, resaltando aspectos positivos.	Puntajes obtenidos de la escala de afrontamiento al estrés académico (ACEA) validado por Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2010).	1. Enfrentar los problemas. 4. Hago bien las cosas. 7. Pensar positivamente. 10. Solución de problemas. 13. Control de emociones. 16. Problema poco importante. 18. Salir bien en exámenes. 20. Preparado para el examen. 22. Sentir ansiedad.
	Búsqueda de apoyo	Denominada a la búsqueda de consejo e información para resolver el problema.		2. Búsqueda de apoyo 5. Pedir consejos. 8. Cuento mis problemas. 11. Hablo de mis problemas. 14. Solicito ayuda. 17. Expreso mis sentimientos 21. Aclaro mis expectativas.
	Planificación	Contempla el enfrentamiento al problema utilizando un plan de acción para resolver el mismo		3. Priorización de tareas 6. Planificación de estudio 9. Plan de acción 12. Me centro para el examen. 15. Afronto la situación. 19. Cumplo con las tareas. 23. Me reorganizo.

Tabla1 *Continuación*

Variable de criterio	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores
Ansiedad ante los exámenes	Reacción emocional que experimenta el sujeto ante la cercanía o presencia de un examen	<p>Puntajes obtenidos en el Cuestionario de Ansiedad ante los exámenes</p> <p>Inventario de Ansiedad en Estudiantes Universitarios CAEX. Validado por Ali y Chambi; Becerra y Pachamora, (2016).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inquieto y perturbado 2. Pensar en la calificación 3. Miedo en exámenes 4. Terminar los estudios 5. Confusión en el examen 6. Concentración en exámenes 7. Examen importante 8. Angustiado por el examen 9. Inquietud por el resultado 10. Mucha tensión 11. Exámenes que afectan 12. Tensión y malestar 13. Contra de uno mismo 14. Pánico 15. Preocupación excesiva 16. Pensamiento de fracasar 17. Palpitaciones aceleradas 18. Preocupación 19. Nerviosismo y olvido

CAPÍTULO II

FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Antecedentes de investigación

Becerra y Pachamora (2016) desarrollaron una investigación titulada “Ansiedad y depresión en estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2015”, el objetivo de su investigación fue determinar si existe relación significativa entre ansiedad y depresión en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto. La investigación empleó un diseño no experimental de corte transversal, descriptivo correlacional. Se empleó un muestreo probabilístico de tipo estratificado. Los instrumentos utilizados fueron inventario de ansiedad en estudiantes universitarios GAP y el inventario de Beck adaptado. Entre los resultados encontraron que la ansiedad se relaciona significativamente con la depresión de los estudiantes, tanto como ansiedad rasgo como ansiedad estado.

García y Ríos (2016) desarrollaron una investigación titulada “Estrés Académico y Rendimiento Académico en estudiantes del 4to y 5to año de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015” el objetivo fue determinar la relación entre estrés académico y rendimiento académico. El diseño que utilizaron correspondió a un diseño no experimental de corte transversal, correlacional. Se aplicó el inventario de estrés académico SISCO V2, la muestra correspondió a 167 estudiantes. Entre los resultados se encontró que no existe relación entre las variables, y que el estrés académico no es un factor determinante para el rendimiento académico.

Pallo Oña (2017) tituló su investigación “Relación entre la frecuencia de consumo de frutas y verduras, actividad física con el nivel de estrés académico en estudiantes del Instituto Tecnológico Superior Vida Nueva, Quito- Ecuador, 2016”. El objetivo de esta investigación fue determinar la influencia del consumo de frutas, actividad física con el nivel de estrés académico. El estudio correspondió a un enfoque cuantitativo, descriptivo, correlacional y transversal. La muestra fue conformada por 265 estudiantes y los instrumentos utilizados fueron el cuestionario IPAQ y el inventario SISCO. Entre los resultados se encontró una relación significativa entre el consumo de frutas y el estrés académico más no con la actividad física.

Gonzales (2016) tituló la investigación titulada “Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de 1ro y 5to grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima este, 2015”, el objetivo de su investigación fue encontrar la relación entre estrés académico y las estrategias de afrontamiento. La metodología que aplicaron correspondió a un diseño no experimental, correlacional. Aplicaron el inventario SISCO y la escala de afrontamiento para adolescentes ACS. La muestra estuvo conformada por 180 estudiantes. Entre los resultados encontraron que el estrés se relaciona con los estilos de afrontamiento en las dimensiones distracción física, invertir en amigos íntimos y la dimensión preocuparse.

Alí y Chambi (2016) realizaron el trabajo de investigación titulado “Ansiedad ante los exámenes en los Estudiantes del Primer Año de la Escuela Profesional de Ingeniería Civil y la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Peruana Unión filial Juliaca – 2016”. El objetivo de la investigación fue determinar las diferencias respecto a los niveles de ansiedad ante los exámenes en los estudiantes

del primer año. El diseño fue no experimental, transeccional de tipo comparativo. Se aplicó el instrumento CAEX, cuestionario de ansiedad ante los exámenes. Los resultados encontrados indicaron que el 41.1% de los estudiantes presenta un nivel de ansiedad leve, y un 6.7% un nivel moderado de ansiedad. Se concluye que ningún estudiante presentó un nivel de ansiedad alto.

Rasco y Suárez (2017) hicieron una investigación bajo el título de “Creencias irracionales y ansiedad en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima Este, 2016” el objetivo de su investigación fue determinar la relación entre creencias irracionales y la ansiedad. La metodología utilizada correspondió a un diseño no experimental, transversal, correlacional. La muestra correspondió a 318 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron el registro de opiniones, y el inventario ansiedad estado-rasgo. Los resultados muestran una relación significativa entre creencias irracionales de aprobación, competencia, condenable, catastrófico y pasado con ansiedad estado-rasgo, asimismo no se encontró relación entre creencia irracional de infelicidad con ansiedad estado-rasgo.

Reyes (2003) elaboró una investigación titulada “Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el auto concepto y la asertividad de estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM”. El objetivo de esta investigación fue establecer la relación entre rendimiento académico, ansiedad ante los exámenes y rasgos de personalidad. La metodología corresponde a un diseño correlacional. Se aplicó un instrumento de autoevaluación de ansiedad ante los exámenes, cuestionario de personalidad y el cuestionario de auto concepto. La muestra fue de 62 estudiantes. Entre los resultados se encuentra

que existe una correlación entre rendimiento académico y el auto concepto. Se concluye que el auto concepto académico es un predictor del rendimiento académico.

González (2017) en la investigación denominada “Estudio sobre el estrés académico y la capacidad de afrontamiento en estudiantes de Educación Social de nueva incorporación”, se propuso el objetivo de determinar las diferentes situaciones académicas en las que están expuestos los estudiantes de primer ingreso en la universidad de Granada, España. Los cuestionarios aplicados corresponden al CEAU, A-CEA. Los resultados muestran que los niveles de estrés se muestran de forma general en los estudiantes de primer ingreso, asimismo, estos niveles de estrés giran en torno a la realización de exámenes. Se concluye que las instituciones deben reflejar una correcta prestación de servicios, asesoramiento y acceso a estudios universitarios.

Como se puede observar, los estudios revisados muestran una relación directa con las variables estudiadas, sin embargo, aún no se han realizado estudios que determinen la relación entre estrategias de afrontamiento al estrés académico y la ansiedad ante los exámenes en los estudiantes en estudiantes de la selva nor-oriental del Perú.

2. Marco filosófico

Este trabajo se encuentra establecido en el marco de la cosmovisión bíblico creacionista. En este sentido los determinantes filosóficos están enmarcados en creencias metafísicas, axiológicas y epistemológicas, por la cual, este estudio

acepta los conceptos bíblicos sobre la naturaleza del estudiante, la que es integral y que tiene las dimensiones: física, mental, social y espiritual.

Es necesario mencionar el marco bíblico que está enmarcada esta investigación la que es:

- La existencia del Dios viviente, reconocido como Creador de todas las cosas.
- La creación del mundo en seis días literales (Génesis 1)
- El ser humano creado a imagen de Dios y colocado en un lugar de responsabilidad y mayordomía frente a la naturaleza.
- La introducción del pecado por parte de Lucifer y su respectiva diseminación en la tierra, y que produce la pérdida parcial de la imagen divina.
- El marco del gran conflicto, Cristo contra Satanás y el tema objetivo es el carácter de Dios.
- La completa incapacidad del ser humano en querer cambiar su destino y vencer su pecaminosidad y su naturaleza caída.
- El plan de Dios de salvar al hombre a través de Cristo.

Estos conceptos son los que contextualizan esta investigación, asimismo influyen en las presuposiciones de la investigadora. Por otro lado, la ansiedad y el estrés en los estudiantes son parte de la naturaleza caída del ser humano, por la cual, es incapaz de poder alejarse de estas aflicciones, sin embargo, el ser humano posee la capacidad de prevenir sus manifestaciones.

Ellen White (1992) menciona:

No hay, por lo tanto, lugar para la preocupación y la ansiedad. Se requieren diligencia, fidelidad, cuidado, economía y discreción. Cada facultad debe emplearse hasta lo sumo. Pero no hemos de poner nuestra confianza en el feliz resultado de nuestros esfuerzos, sino en la promesa de Dios (p. 123).

Este texto describe, la necesidad del estudiante de enfrentarse a la ansiedad, sea de cualquier tipo y la necesidad de tener diligencia, prevención y cuidado empleando sus facultades para minimizar la ansiedad.

White (2000) recalca: “Dios no condena la prudencia y la previsión en el uso de las cosas de esta vida, pero la preocupación febril y la ansiedad indebida con respecto a las cosas mundanas no están de acuerdo con su voluntad”. En este sentido, la previsión y la planificación son factores que aminoran la ansiedad en los estudiantes.

White (1993) enfatiza también que:

La necesidad del ser humano de adaptarse gradualmente a los nuevos desafíos y tener una exigencia adecuada a su realidad; una ley del intelecto humano hace que se adapte gradualmente a las materias en las cuales se le enseña a espaciarse. Si se dedica solamente a asuntos triviales, se atrofia y se debilita. Si no se le exige que considere problemas difíciles, con el tiempo pierde su capacidad de crecer (p. 64).

3. Marco teórico

3.1. Estrés académico.

El estrés, que implica dificultades o adversidades, es un problema generalizado y puede impactar en la vida cotidiana tanto personal como profesional. Y a pesar de que puede ser difícil de definirlo, hay al menos tres definiciones principales

encontrado en la literatura. La primera definición se centra en el estrés como respuesta a estímulos tóxicos o aversivos por los cuales el cuerpo puede pasar. Tres fases distintas: alarma, resistencia y agotamiento (Seyle, 1956). La segunda definición sugiere que el estrés emana de un estímulo o presión de una fuente externa. Un estímulo externo podría incluir, eventos importantes de la vida (Holmes y Rahe, 1967) o problemas que se definen como "irritante, frustrante, angustiante exige que hasta cierto punto caracterizar las transacciones cotidianas con el medio ambiente "(Kanner et al., 1981). La tercera definición, implica que el estrés es una dinámica, un proceso que incorpora tanto factores internos como externos y las interacciones entre ellos (Lazarus y Folkman, 1984, 1987).

La definición le da importancia a los factores cognitivos de la persona, pensamientos, actitudes y creencias hacia el estresante. Si uno evalúa un factor estresante como dañino o como amenaza, en lugar de benigno o de desafío, entonces la persona puede ponerse angustiada -valoración primaria. Si uno evalúa un factor estresante como dañino y/o una amenaza para sí mismo, luego la siguiente evaluación es si tienen las habilidades de afrontamiento para hacer frente a ella -valoración secundaria- (McCarthy et al., 2018).

El estrés puede verse como neutral o estrés bueno (conocido como "eustress") o malo (conocido como "angustia"). En términos de angustia, hay dos tipos: aguda (a corto plazo) y crónica (a largo plazo), que a menudo se considera como la más perjudicial para la salud. Aunque el estrés puede tener algo positivo, efectos en los individuos, hay mucha evidencia que sugiere que el estrés puede tener un profundo conocimiento cognitivo, emocional, fisiológico y/o conductual. El impacto emocional

incluye, irritabilidad y agotamiento, depresión, disminución de la confianza en sí mismo, pobre concentración, pérdida de enfoque y motivación. El impacto fisiológico incluye palpitaciones, náuseas, vómitos, llanto, irritabilidad, agotamiento, mareos, transpiración y tartamudeo (Khajehei et al., 2011). Los cambios de comportamiento más comunes reportados incluyen, tiempo limitado para participar en actividades de ocio y mantener una vida laboral y balance (McCarthy et al., 2018).

3.1.1. Definiciones.

El estrés académico está relacionado a una reacción emocional compleja que está sujeta a diferentes factores psicosociales. Asimismo, se trata del proceso de cambio en el proceso de aprendizaje y de una serie de mecanismos adaptativos individuales o institucionales. Se trata de un fenómeno que adapta al organismo a los hechos que suceden en el transcurrir académico (Pallo Oña, 2017).

Es más, es posible considerar al estrés académico como un fenómeno complejo, y que considera algunas variables como los estresores académicos, la experiencia subjetiva del estrés y los efectos del estrés (Martín, 2007).

En este sentido, y ahondando más el concepto, el estrés académico es definido como la presencia de agotamiento psicológico, despersonalización y deterioro de la personalidad. Esto se debe a la presencia de estresores que provocan una reacción tanto fisiológica, psicológica, cognitiva y conductual (Santos, Jaramillo, Morocho, Senín, Rodríguez, 2017).

Es precisamente en el ambiente académico donde las líneas de estresores producen y desencadenan diferentes padecimientos como fracasos escolares, por

ello, ante la presencia de estrés académico, es importante el apoyo social y familiar para generar un ambiente ideal para el rendimiento académico (Halgravez, Salinas, Martínez, Rodríguez, 2016).

Otros autores conceptúan al estrés académico como un fenómeno presente en el espacio académico, especialmente cuando no se dan correctamente las condiciones que permitan el desarrollo integral del educando, la socialización de los estudiantes con los profesores, padres, familiares y la comunidad académica (García y Ríos, 2016).

Muñoz (2004) conceptúa al estrés académico como aquellos procesos cognitivos y afectivos por los que el alumno atraviesa en su etapa académica.

Para Fernández, González, y Trianes (2015) el estrés académico es la respuesta a los estresores en el mundo académico. Estos estresores podrían ser las notas finales, demasiadas actividades, exámenes, etc.

Para que exista estrés académico tienen que considerarse tres momentos: a) Estudiante sometido a demandas que bajo su análisis son estresores; b) estos estresores generan un desequilibrio sistémico, que puede manifestarse tanto física, social o psicológicamente; c) Luego de este desequilibrio, el alumno es forzado a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico (Gonzales, 2016).

Las fuentes de estrés y los factores predictivos de estrés se utilizan indistintamente en la literatura. Stuart (2013) propone que los predictores del estrés son factores de riesgo que predisponen a la persona al estrés; estos pueden ser de naturaleza

biológica, psicológica y sociocultural, por ejemplo, género, rasgos de personalidad, estilos cognitivos y fuerza de los apegos, y categorizados generalmente como intrínsecos (aquellos que ocurren dentro de la persona), o predictores extrínsecos (aquellos externos al individuo). Algunos de los predictores intrínsecos del estrés en los estudiantes han sido identificados como autocontrol y autoeficacia, estilos de afrontamiento y personalidad. En alumnos con bajos niveles de autoestima o menor confianza se encontró que tienen niveles más altos de estrés.

Chen y Hung (2014) encontraron que los estudiantes que tenían un tipo de personalidad incluido de rasgos de introversión, menor confianza, tendencia a la autoflagelación, habilidades inadecuadas para la toma de decisiones, pobre autocontrol y pobre comportamiento social, pueden ser más propensos al estrés. Diversos estudios encontraron que los estudiantes que experimentaron mayores niveles de estrés, ansiedad y depresión antes del inicio del programa experimentaron mayores niveles de estrés durante el programa que aquellos estudiantes con niveles de referencia más bajos. En contraste Gibbons et al. (2011) encontraron que los estudiantes con altos niveles de control disposicional, de autoeficacia y apoyo fueron menos estresados (McCarthy et al., 2018).

a) Conceptualización de estrategias de afrontamiento.

Las estrategias de afrontamiento son definidas por Lazarus y Folkman (1991) como esfuerzos conductuales y cognitivos que una persona realiza para manejar las demandas internas o externas en la cual las emociones positivas tienen un rol importante en la construcción de recursos de afrontamiento.

Se trata de estrategias que una persona adopta para hacer frente a situaciones estresantes, así mismo, frente a esta situación la persona: modifica la situación, acepta, busca información, demora la respuesta, etc. Es el proceso en donde la persona hace lo que realmente piensa en situaciones estresantes y como estas modifican en estos encuentros (Cabanach et al., 2010).

Estas estrategias de afrontamiento pueden estar relacionadas con: habilidad asertiva, ejecución de tareas y confidencias, y que están relacionados a los grados de estrés (Pallo Oña, 2017).

Algunos autores relacionan los factores de ansiedad con las estrategias de afrontamiento, y que a la vez pertenecen a los factores psicológicos (Rasco y Suarez, 2017).

Asimismo, las estrategias de afrontamiento pueden dividirse en activas o adaptativas, se consideran óptimas si resuelven el problema modificando los efectos del estresor, también se consideran pasivas por la ausencia de enfrentamiento conductas de evitación, a estas se las llama estrategias desadaptativas (González, 2017).

Son precisamente las estrategias de afrontamiento las que ayudan a los estudiantes a sobrellevar las diversas situaciones de estrés y ansiedad, ya que pueden eliminar o modificar las condiciones que causan estrés, promoviendo resultados positivos y eligiendo la estrategia pertinente (López y González, 2017).

Barraza (2005) propone 6 tipos de estrategias de afrontamiento:

Habilidad asertiva: se trata de defender nuestras ideas, preferencias o sentimientos sin dañar a otros.

Elaboración de un plan y ejecución de tareas: a partir de la evaluación de la situación estresante se elabora un plan y se lleva a cabo las tareas asignadas de acuerdo al plan.

Elogios a sí mismo: auto-aprobar las propias acciones.

Religiosidad: oraciones o asistencia a misa o a la iglesia.

Búsqueda de información sobre la situación: consultar sobre la situación estresante.

Contar lo que me pasa a otros: verbalización de la situación preocupante.

En general, el afrontamiento se reconoce como el acto de tratar las emociones o comportamientos con la intención de reducir los efectos físicos o efectos psicológicos del exceso de estrés (Largo-Wright et al., 2005). Lazarus y Folkman (1984) definen el afrontamiento como el "cambio constante" o esfuerzos cognitivos y conductuales para gestionar recursos externos y/o específicos. Así mismo, las demandas internas que son evaluadas como: "gravar o exceder los recursos de la persona".

Por otro lado, se identificaron dos tipos de afrontamiento enfocado en el problema y enfocado en la emoción. El afrontamiento centrado en el problema apunta a reducir las demandas estresantes o ampliar los recursos para enfrentarlo; mientras, el afrontamiento enfocado en la emoción tiene como objetivo regular la respuesta emocional de una persona a la situación. Segerstrom y O'Connor (2012) argumentan

que lo que es más importante es no tratar de cambiar las circunstancias (problema enfocado) o respuesta emocional (afrontamiento enfocado en la emoción), pero si el individuo está utilizando una estrategia de enfoque (tratando activamente de cambiar problemas a través del esfuerzo o aceptación o reevaluación), puede tener un mejor resultado psicológico y de salud física que estrategias de evitación (por ejemplo, desconexión o distracción).

Algunas de las estrategias de afrontamiento más comunes identificadas en los estudiantes son: apoyo familiar, social y espiritual, ejercicio, resolución de problemas, transferencia, evitación, negación, así como fumar, drogas y alcohol (McCarthy et al., 2018).

b) Conceptualización de ansiedad ante los exámenes.

En entornos educativos, la ansiedad ante los exámenes es una forma de "ansiedad académica" (Cassady, 2010) que se caracteriza por (1) estímulos específicos del contexto (por ejemplo, instrucción en el aula) y (2) reacciones específicas de la materia académica (por ejemplo, ansiedad ante las matemáticas (Hembree, 1990). La ansiedad ante los exámenes se diferencia de otras formas de ansiedad a través de su enfoque en situaciones evaluativas (es decir, pruebas). La ansiedad ante los exámenes también se ha denominado estrés de examen. Estimaciones recientes han sugerido que entre el 15 y el 22% de los estudiantes exhiben altos niveles de ansiedad ante los exámenes (Putwain y Daly, 2014; Thomas, Cassady y Finch, 2017).

Varias investigaciones han demostrado una relación entre la ansiedad ante los exámenes y una gran cantidad de variables negativas, incluido un mayor riesgo de

ansiedad y depresión posteriores, calificaciones de clase deficientes, dificultades para participar en el contenido de instrucción y bajo rendimiento de prueba. Dados estos resultados, las investigaciones han producido una variedad de intervenciones basadas en la evidencia para mitigar la ansiedad ante los exámenes (Ergene, 2003; von der Embse, Barterian y Segool, 2013). Sin embargo, para continuar avanzando en el tratamiento basado en la evidencia de la ansiedad ante las pruebas, es necesario comprender mejor (1) la naturaleza cambiante del constructo, (2) la evolución y la mejora en la medición de la ansiedad ante las pruebas y (3) la relación de la ansiedad ante las pruebas con el rendimiento, así como importantes diferencias demográficas (von der Embse, Jester, Roy y Post, 2017).

La ansiedad ante los exámenes constituye una práctica común, en muchos casos asociado a sentimientos negativos. Es así que diversos autores consideran la ansiedad como un estado que se encuentra entre la situación amenazante y la conducta observada en un organismo. Es la aprensión caracterizada por una amenaza a algún valor que el individuo considera esencial (Reyes, 2003).

La ansiedad ante los exámenes es una respuesta anticipatoria ante una situación aversiva y que tiene como objetivo evitar y mantener bajo control los daños que a un individuo puedan ocasionarle. Si el estudiante ve como una amenaza los eventos evaluativos entonces estamos en un cuadro de ansiedad ante los exámenes (Furlan, Piemontesi, Heredia y Sánchez, 2015).

Algunos de los trabajos más tempranos y más influyentes sobre la ansiedad ante los exámenes se publicaron en 1950 (Sarason y Mandler, 1952) y desde entonces ha

influido en la investigación y ha mejorado nuestra comprensión del papel de la emoción en el rendimiento.

A pesar de décadas de investigación que respaldan una asociación con una serie de resultados negativos, la investigación de la ansiedad ante los exámenes experimentó un período de declive después de la década de 1980 (Zeidner, 1998). Las búsquedas en la base de datos dentro de la presente investigación arrojaron resultados 5% menos en la década de 1990 que en la de 1980, con otro ligero descenso a principios de la década de 2000. Sin embargo, los resultados de 2010-2017 indican un aumento del 31% en la investigación publicada en comparación con la década de 1980. Además, ha habido un importante desacuerdo dentro de la literatura de investigación con respecto a la relación entre la ansiedad ante los exámenes y el desempeño en los exámenes. A medida que el constructo se acerca a 70 años de investigación, mucho ha cambiado en los predictores, las variables influenciadas y la comprensión teórica de la ansiedad ante los exámenes (von der Embse et al., 2017).

3.1.2. Predictores del estrés generacional: Depresión.

El soporte preliminar para el modelo de generación de estrés provino de Hammen (1991) donde encontró que, en relación con las mujeres en busca de tratamiento con afecciones crónicas de salud física, trastorno bipolar y controles sanos, aquellas con antecedentes de depresión unipolar recurrente informaron tasas más altas de episodios dependientes de estrés, especialmente en la forma de conflictos internos. Sin embargo, los grupos no difirieron en las tasas de eventos estresantes de vida independientes durante un período prospectivo de un año. El hallazgo de un aumento

en la aparición de factores de estrés dependientes de la vida en el futuro se ha replicado con diagnósticos de depresión en niños y adolescentes (Daley et al., 1997). Del mismo modo, el efecto de generación de estrés ha sido documentado como sintomatología en niños y adolescentes.

Varios estudios recientes han revelado detalles adicionales con respecto al papel de la depresión en la generación del estrés. En particular, mientras que la mayoría de las investigaciones en esta área incluyen estudios de depresión recurrente, Harkness et al. (1999) comparó a los individuos con depresión de primera aparición con aquellos con depresión recurrente para determinar si esta última generó eventos más estresantes. En línea con esta posibilidad, encontraron que, en comparación con la depresión de inicio, la depresión recurrente se asoció con mayores eventos dependientes totales, pero no independientes, en los 12 meses anteriores al episodio del índice. Más recientemente, Shih y Eberhart (2008) también delinearon aún más la asociación entre la depresión y la generación de estrés al examinar el papel de los síntomas depresivos residuales como un factor mediador. Además de estudios anteriores que documentan el efecto de generación de estrés con síntomas depresivos o episodios por separado, encontraron evidencia de una relación entre los tres, con episodios depresivos pasados que influyen en la generación de estrés futuro a través de sus efectos sobre los síntomas subclínicos actuales de la depresión (Liu y Alloy, 2010).

3.2. Teorías que explican las estrategias de afrontamiento.

3.2.1. Modelo teórico de Frydenberg y Lewis.

Este modelo destaca las estrategias de afrontamiento utilizando los modelos de estrés desarrollados por Lazarus. El modelo destaca a quienes consideran el afrontamiento como un proceso y siguen los siguientes principios (Gonzales, 2016):

- El afrontamiento depende del contexto y puede variar dependiendo de la situación.
- Dos funciones se dan en la teoría del afrontamiento: Una orientada al problema y la otra orientada a la emoción.
- Algunas estrategias son más estables y otras más consistentes frente a situaciones estresantes.
- El afrontamiento interviene en el estado emocional y es capaz de modificarlo durante el episodio de estrés.

3.2.2. Modelos teóricos que explican la ansiedad frente a los exámenes.

Teoría de la interferencia cognitiva.

Desarrollado originalmente por Sarason, Pierce y Sarason (1996), la teoría de la interferencia cognitiva intenta explicar la asociación entre la ansiedad evaluativa y el rendimiento cognitivo reducido. Basado en el Modelo Tripartito de Memoria de trabajo propuesto por Baddeley (1992), la teoría sostiene que la memoria de trabajo ofrece almacenamiento temporal de datos y, a la vez, un centro de procesamiento para tareas cognitivas complejas. Según la teoría, la memoria de trabajo se compone de tres sistemas: el ejecutivo central, el bucle fonológico y el bloc de notas viso-espacial

(Baddeley, 1992). El componente clave es el ejecutivo central, que actúa como un sistema de control de la atención, que procesa tareas más exigentes, mientras que los dos sistemas esclavos son el bucle fonológico y el proceso de boceto visuoespacial y almacenan temporalmente información basada en el habla e imágenes visuales respectivamente (Nielsen y Harder, 2013).

La teoría propone que, frente a la evaluación o inquietudes relacionadas con posibles fallas, los individuos pueden preocuparse o sentirse ansiosos, una respuesta frecuentemente acompañada de afirmaciones negativas. Estas autoevaluaciones negativas son procesadas automáticamente por el ejecutivo central, de acuerdo con la teoría de la interferencia cognitiva, resultando en menos recursos para dedicar a las tareas en cuestión, agotando las reservas de memoria de trabajo y contribuyendo potencialmente a una disminución en el rendimiento.

Además, Sarason et al. (1996) proponen que los individuos en una situación estresante reconocen que se debe hacer algo para cambiar la situación, lo que conduce a pensamientos relevantes o irrelevantes para la tarea. Ambos pueden interferir con el funcionamiento del bucle fonológico, lo que podría causar una disminución en el rendimiento en tareas que dependen de esta función. Cuando se impone la tarea, en lugar de auto-seleccionados, es más probable que surjan pensamientos irrelevantes para la tarea (Nielsen y Harder, 2013).

Teoría de Spielberge.

Spielberger y Díaz (1975) definieron a la ansiedad como un estado y rasgo de personalidad. Por eso, llamaron a esta teoría ansiedad estado – rasgo (Rasco y Suárez, 2017).

La ansiedad estado, se trata de un nivel emocional inmediato, modificable, caracterizado por sentimientos de aprehensión, nerviosismo, que va de la mano a cambios fisiológicos en la persona que lo experimenta, por otro lado, la ansiedad-rasgo hace referencia a las diferencias individuales, en otras palabras, se encuentra en la naturaleza propia del individuo, por eso se llama estado de ansiedad.

Teoría psicoanalítica.

Tal como su padre Sigmund Freud, esta teoría encuentra su sentido en la descarga libidinal. Su origen se encuentra en los impulsos instintivos de la persona. Sierra Ortega y Zubeidt (2003) destacan como la lucha que experimenta el individuo como producto de los impulsos y fuerzas aplicados por el ego.

Teoría tridimensional.

Esta teoría destaca la ansiedad como un conjunto de respuestas agrupadas en tres sistemas: Primero, el sistema cognitivo, donde se encuentran las experiencias de miedo, inquietud, preocupación, obsesión. Segundo, el sistema fisiológico, relacionado a los cambios físicos y del sistema nervioso como sudoración, aceleración cardiaca y aceleración respiratoria. Tercero, el sistema conductual, a través de respuestas observables que son producidas por la ansiedad (Rasco y Suarez, 2017)

Teoría conductista.

Un conductista dirá que las conductas se aprenden, y por ello la ansiedad se desarrolla en un ambiente condicionado. En otras palabras, representa la conducta planteada a partir de una relación funcional producida por un refuerzo del pasado. Es decir, es una conducta aprendida, una alteración ante cualquier estímulo en la cual el individuo va aparecer un suceso desagradable (Rasco y Suárez, 2017).

Teoría de la evaluación cognitiva.

Se trata de la evaluación cognitiva que realiza un individuo. Ante una situación amenazante o agradable, el individuo evalúa la reacción adecuada y determina el tipo de respuesta. Esta teoría resalta las diferentes reacciones de un individuo y que se reflejan en acciones, creencias, valores, etc. (García y Ríos, 2016).

Modelo Gestalt.

La terapia Gestalt (García y Ríos, 2016) representa la respuesta fisiológica que una persona transmite al verse en una situación amenazante. Esa respuesta se puede dar en los siguientes modelos:

a. Modelo sistémico, ve el fenómeno en su totalidad, el individuo considera como sistema abierto, donde existe un proceso de entrada (input) y un proceso de salida (output). Cuando se dan estos procesos se dice que existe equilibrio sistémico (Colle, 2002).

b. Modelo cognitivista, este sistema comprende a la persona como un sistema abierto, que, aunque se sabe que existe algo dentro de sistema, no se lo conoce. Por

ello, la relación de una persona con su entorno, la valoración cognitiva del acontecimiento estresante, los recursos que dispone para enfrentarlos con el fin de intentar manejar la situación e intentar regular la respuesta emocional a consecuencia del estrés (García y Ríos, 2016).

Modelo cognitivo de Aaron Beck.

Beck (1979) describe los trastornos emocionales como una distorsión o sesgo en el proceso de información. Beck describe los esquemas responsables del proceso sesgado de los individuos ansiosos. Por otro lado, los esquemas disfuncionales en cuanto al contenido poseen reglas y creencias. Beck destaca que cuando aparece una situación estresora, el individuo responde con valoraciones pero que se encuentran sesgadas, sesgadas en el sentido de sobreestimar el peligro o infravalorar la situación real.

Modelo psicodinámico.

Este modelo es una simbiosis de los modelos de Maslow y Freud, este modelo radica en la comprensión de que la depresión en la adultez es una reactualización de la experiencia dolorosa que uno vive cuando es pequeño. Este panorama puede desencadenar un cuadro depresivo. Freud establece diferentes criterios para entender la reacción a la pérdida de un ser querido. Este modelo presenta a la depresión que está en relación con la melancolía. Esta melancolía puede manifestarse como: duelo, pérdida libidinal, inhibición, dolor, etc. (Becerra y Pachamora, 2016).

Modelo motivacional.

La motivación se conceptualiza como un factor que influye en el aprendizaje. También es un resultado del aprendizaje buscado por sí mismo. Como una influencia, la motivación se divide en dos grandes categorías: factores que dirigen o limitan las opciones de compromiso; elegir estudiar historia por interés, pero matemática por necesidad, y factores que afectan la intensidad del compromiso; intentar difícilmente, apenas, molesto. Como resultado, las motivaciones se relacionan con la satisfacción o alguna otra característica inherente (Winne y Nesbit, 2010).

3.2.3. Los factores estresantes durante la edad adulta y sus secuelas psicológicas.

Es bien sabido que los primeros episodios depresivos a menudo se desarrollan después de la ocurrencia de un evento vital negativo importante. Además, hay evidencia de que los eventos estresantes de la vida son causales para el inicio de la depresión. Un estudio de 13.006 pacientes en Dinamarca, con primeras admisiones psiquiátricas diagnosticadas con depresión, encontró divorcios, desempleo y suicidios más recientes por parte de los familiares en comparación con los controles pareados por edad y sexo (Kessing, Agerbro, Mortensen, 2003). El diagnóstico de una enfermedad médica importante a menudo se ha considerado un estresor de vida severo y, a menudo, se acompaña de altas tasas de depresión (Cassem, 1995). Los acontecimientos estresantes de la vida a menudo preceden también a los trastornos de ansiedad. Curiosamente, los estudios de seguimiento a largo plazo han demostrado que la ansiedad ocurre más comúnmente antes de la depresión. De hecho, en estudios prospectivos, los pacientes con ansiedad son más propensos a

desarrollar depresión mayor luego de que ocurren eventos estresantes en la vida (Schneiderman, Ironson y Siegel, 2005).

3.3. Ansiedad social.

La ansiedad social (SA) es una experiencia humana común, caracterizada por un miedo intenso a la evaluación de los demás en situaciones sociales. Cuando alcanza un punto culminante de severidad, el funcionamiento se ve afectado. A esta situación se le llama trastorno de ansiedad social (TAS) o fobia social. La prevalencia del TAS y su cronicidad, los costos personales / económicos / sociales y la comorbilidad con otros trastornos han sido bien documentados (Morrison y Heimberg, 2013).

Diversas investigaciones muestran que un alto nivel de ansiedad de prueba se correlaciona negativamente con el rendimiento académico entre los estudiantes de varias disciplinas que incluyen matemáticas, psicología, inglés, ciencias naturales e idiomas extranjeros, por nombrar algunas (Hancock, 2001; Cassady y Johnson, 2002; Chapell et al., 2005). Hembree (1988) en su trabajo meta analítico de 562 estudios de ansiedad de prueba, encontró que se correlaciona significativamente y negativamente con el rendimiento del estudiante de tercer grado y superior. La ansiedad ante los exámenes, de acuerdo con varios artículos, afecta no solo los logros de los estudiantes sino también su motivación. De acuerdo con la psicología educativa, la ansiedad de prueba se divide en dos componentes: afectivo (emocional) y cognitivo (preocupación). La parte emocional de la ansiedad de prueba se refiere a la incomodidad física asociada con la incertidumbre inmediata de tomar la prueba e incluye mareos, náuseas, sensación de pánico, latidos cardíacos anormales y disminución de la consistencia de la elección (Kader, 2016).

3.3.1 Ansiedad a los exámenes.

El papel de la emoción en el rendimiento ha estado durante mucho tiempo sujeto a mucho interés e investigación. Yerkes y Dodson propusieron por primera vez un estado óptimo de excitación con rendimiento en 1908, y posteriormente cambiaron el estudio de la emoción y sus efectos relacionados. La ansiedad ha sido la principal variable de interés en la comprensión del papel de la emoción con el rendimiento, y se caracteriza típicamente por sentimientos de tensión, pensamientos preocupados y reacciones fisiológicas negativas (APA, 2013). Consistentemente, se informa que los problemas de ansiedad son uno de los problemas de salud mental más extendidos en los niños, con una prevalencia superior al 41% (Cartwright-Hatton, McNicol y Doubleday, 2006). Los niveles elevados de ansiedad a menudo se manifiestan cuando los individuos encuentran entornos y escenarios que pueden provocar sentimientos de temor o preocupación, como una situación en la que las capacidades de un individuo se están probando. Cuando se enfrenta a examen, a menudo existe una preocupación implícita de las consecuencias negativas basadas en el rendimiento de la prueba. La ansiedad de prueba, el estrés en el examen o el estrés de prueba a menudo son sinónimos de miedo o preocupación por una evaluación negativa que da como resultado respuestas conductuales, fisiológicas o emocionales negativas (von der Embse et al., 2017).

3.3.2. Efectos positivos y negativos de la ansiedad aumentada.

Los niveles elevados de estrés y ansiedad que pueden ser inducidos por la simulación de alta fidelidad han sido implicados por algunos como una de las razones de su efectividad (Bong, Lightdale, Fredette y Weinstock, 2010). Algunos de los

estudiantes de medicina en el estudio de Paskins y Peile (2010) indicaron que los niveles elevados de ansiedad asociados con la simulación probablemente fueron útiles, mientras que algunos estudiantes de enfermería en el estudio de Ganley y Linnard-Palmer (2012) describieron cualitativamente un entorno de simulación seguro como uno donde un cierto nivel de ansiedad era bastante saludable. Por otro lado, ha aumentado el estrés y la ansiedad.

Implicado en el rendimiento disminuido. Según White (2003), la falta de confianza en sí mismo y el temor de cometer errores pueden hacer que los estudiantes pierdan el enfoque y reduzcan su capacidad de dirigir la atención a las necesidades del paciente. Rhodes y Curran (2005) señalan que una mayor ansiedad de los estudiantes puede llevar a una disminución del aprendizaje. Este punto de vista está respaldado por una serie de estudios en los que se agregaron factores de estrés a la orientación del sitio clínico y simulaciones de traumas y paros cardíacos, demostraron disminuir el rendimiento de los estudiantes (Nielsen y Harder, 2013).

3.3.4. Moderando la ansiedad de los estudiantes.

Beischel (2013) encontró que, entre las variables estudiadas, la mayor reducción de la ansiedad se produjo entre los estudiantes que mostraron una buena disposición para aprender, que incluía dormir, comer y anticipar una buena calificación antes de la simulación. Sin embargo, los resultados del estudio mostraron que, aunque la mayor disposición para aprender se correlacionó positivamente con la disminución de la ansiedad, esto no se tradujo en mejores resultados de aprendizaje (Beischel, 2013). Con respecto a la ansiedad por el rendimiento del alumno durante la simulación, Paskins y Peile (2010) señalan que la incomodidad con el juego de roles puede

mitigarse, al menos en parte, por un realismo mejorado en el escenario y el laboratorio de habilidades, junto con roles de escenarios auténticos. Se ha recomendado una orientación al entorno, indicaciones o pautas apropiadas, la oportunidad de practicar habilidades individuales antes de la simulación y una introducción al escenario de antemano para contribuir a un entorno de aprendizaje de apoyo, además de tomar medidas activas para aumentar la autoestima del estudiante. Arafeh, Hansen y Nichols (2010) abogan por el uso de una agenda y una revisión de las reglas de conducta durante el interrogatorio para aclarar las expectativas. Además, estos autores recomiendan que se informe a los estudiantes sobre cómo brindar retroalimentación constructiva, utilizando métodos de crítica como la evaluación del desempeño en lugar del participante para salvaguardar aún más la experiencia del alumno (Nielsen y Harder, 2013).

3.3.5. Estrés neutral.

El estrés se puede ver como neutral, (conocido como "eustress") o malo (conocido como "angustia"). En términos de angustia, hay dos tipos: agudo (a corto plazo) y crónico (a largo plazo), que a menudo se considera como el más perjudicial para la salud. Aunque el estrés puede tener algunos efectos positivos en los individuos, hay mucha evidencia que sugiere que el estrés puede tener un profundo impacto cognitivo, emocional, fisiológico y/o de comportamiento en los estudiantes. Este impacto cognitivo incluye; afrontamiento ineficaz, miedo, ansiedad, preocupación y sentimiento abrumados (Jiménez et al., 2010; Khajehei et al., 2011; Goff, 2011; Chernomas y Shapiro, 2013). El impacto emocional incluye, irritabilidad y agotamiento, sentirse deprimido, disminución de la autoconfianza, falta de

concentración, pérdida de concentración y motivación. Impacto fisiológico incluye palpitaciones, náuseas, vómitos, llanto, irritabilidad, agotamiento, mareos, sudoración y tartamudeo. Los cambios de comportamiento más comunes se relacionan a el tiempo limitado para participar en actividades de ocio y mantener un equilibrio de la vida laboral (McCarthy et al., 2018).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

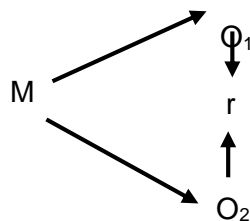
1. Tipo de estudio

La presente investigación es de enfoque cuantitativo y de tipo correlacional porque busca analizar la relación que existe entre las estrategias de afrontamiento al estrés académico y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la escuela profesional de ingeniería ambiental (Hernández, Fernández y Baptista, 2015).

2. Diseño de investigación

Corresponde a un diseño no experimental de corte transeccional, puesto que no habrá manipulación de variables y los datos serán recolectados en un solo momento.

El esquema del presente diseño de investigación es el siguiente:



M = Muestra.

O₁ = Estrategias de afrontamiento al estrés

O₂ = Ansiedad antes los exámenes

r = Relación de las variables de estudio

3. Definición de población y muestra

3.1. Delimitación espacial y temporal.

El estudio se realizó en las instalaciones de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto en el transcurso de los meses agosto de 2017 a noviembre del año 2018.

3.2. Definición de la población.

La población estuvo compuesta por los estudiantes matriculados en el semestre 2018-1 en la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto.

4. Técnica de muestreo

Se utilizó un muestreo absoluto, participaron del estudio 224 estudiantes (varones y mujeres) de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, cuyas edades oscilaron entre 16 y 30 años.

5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A través de una carta formal y la presentación de un perfil del proyecto de investigación, se solicitó la autorización del Comité de ética de la Universidad Peruana Unión a fin de que facilite el acceso y permita recolectar la información en la unidad de análisis.

El método de recolección de datos fue la encuesta y los instrumentos utilizados fueron la escala de afrontamiento al estrés académico (ACEA) validado por Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2010); el cuestionario de ansiedad ante

los exámenes de Domínguez, Bonifacio y Caro (2016), en donde está incluida información sobre datos demográficos tales como el género, edad, procedencia y ciclo de estudios.

Posteriormente se obtuvo la autorización para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos, se creó un clima agradable donde se les explicó cómo les beneficiaría los resultados obtenidos. Captada la atención se les explicó sobre cómo desarrollar los cuestionarios, terminado ese momento se les agradeció por su participación y colaboración.

6. Instrumentos para la recolección de datos

Para validar el contenido de los instrumentos de medición se consideró el criterio de jueces (3 expertos) que contaban con investigaciones sobre las variables analizadas, demuestran su conocimiento en el tema mediante algunas publicaciones académicas, tienen estudios de especialidad, años de experiencia en el área o temática.

A los expertos, se les proporcionó el formato de validación, a fin de que puedan orientar y verificar la claridad, congruencia, contexto y dominio de los contenidos de los diversos ítems de los cuestionarios. Teniendo el feedback por parte de los expertos, se analizó la validez de contenido.

Posteriormente se realizó un estudio piloto donde participaron 50 estudiantes de ambos sexos. Este proceso tuvo por finalidad estimar la confiabilidad a través del estadístico Alpha de Cronbach y establecer la validez de constructo de los instrumentos de medición a través de la técnica test subtest test, de esa manera se

garantizó que los instrumentos empelados en la investigación estaban acorde a la población en la que se realizó la tesis. Los resultados mostraron que la consistencia interna global para la escala de afrontamiento al estrés académico (ACEA) fue de 0.94, y para el cuestionario de ansiedad ante los exámenes fue de 0.94. Esos índices obtenidos por alpha de Cronbach fueron valorados como un indicadores de confianza, porque superaron los valores de punto de corte de 0.70 (Hernández, Fernández y Baptista, 2015).

El ACEA contiene 23 ítems distribuidos en 3 dimensiones: Reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación; fueron respondidos a través de una escala likert donde 1 es nunca y 5 siempre; el estudiante marcó la opción que mejor lo describe. El ACEA ha demostrado adecuada validez y confiabilidad en diversos estudios (Gonzales, 2016; González, 2017; López y González, 2017).

Respecto al cuestionario de ansiedad ante los exámenes, estuvo organizado en función de 19 ítems y es unidimensional cuyas opciones de respuesta son casi nunca, a veces, frecuentemente y siempre. Este cuestionario ha reportado ser válido y confiable en las investigaciones desarrolladas (Ali y Chambi, 2016; Becerra y Pachamora, 2016).

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo, se presentan los resultados que responden a los objetivos de la investigación.

1. Análisis descriptivo de los datos

1.1. Resultados del análisis descriptivo de estrategias de afrontamiento.

A continuación, se presenta los resultados descriptivos obtenidos a partir de una muestra de 224 estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018.

Tabla 2

Niveles de estrategias de afrontamiento y sus dimensiones de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018.

Variable y dimensiones	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Estrategias de afrontamiento	Bajo	81	36.2%
	Promedio	74	33.0%
	Alto	69	30.8%
Planificación	Bajo	72	32.1%
	Promedio	84	37.5%
	Alto	68	30.4%
Reevaluación positiva	Bajo	81	36.2%
	Promedio	71	31.7%
	Alto	72	32.1%
Búsqueda de apoyo	Bajo	73	32.6%
	Promedio	90	40.2%
	Alto	61	27.2%
	Total	224	100.0%

En la Tabla 2 se observa que el 36.2% de los estudiantes de ingeniería ambiental presentaron un nivel bajo de estrategias de afrontamiento, el 33 % se ubicó en un nivel promedio y un 30.8% en el nivel Alto. Respecto a la dimensión planificación, el 37.5% se ubicó en un nivel promedio. En cuanto a la dimensión reevaluación positiva el 36.2% presentó un nivel bajo con respecto a la dimensión búsqueda de apoyo el 40.2% de los estudiantes se ubica en un nivel promedio.

1.2. Análisis comparativo de estrategias de afrontamiento según las variables sociodemográficas.

Seguidamente en la Tabla 3, se presentan los niveles de estrategias de afrontamiento y sus dimensiones según sexo de los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018.

Tabla 3

Niveles de estrategias de afrontamiento y sus dimensiones, según sexo.

Variable y dimensiones	Categoría	Sexo			
		Masculino		Femenino	
Estrategias de afrontamiento	Bajo	26	11.6%	55	24.6%
	Promedio	31	13.8%	43	19.2%
	Alto	25	11.2%	44	19.6%
Planificación	Bajo	23	10.3%	49	21.9%
	Promedio	33	14.7%	51	22.8%
	Alto	26	11.6%	42	18.8%
Reevaluación positiva	Bajo	25	11.2%	56	25.0%
	Promedio	28	12.5%	43	19.2%
	Alto	29	12.9%	43	19.2%
Búsqueda de apoyo	Bajo	28	12.5%	45	20.1%
	Promedio	33	14.7%	57	25.4%
	Alto	21	9.4%	40	17.9%
	Total	82	36.6%	142	63.4%

Se observa en la Tabla 3, que el 13.8% de los varones presentó un nivel promedio de estrategias de afrontamiento mientras que el 24.6% de mujeres se ubicó en un nivel bajo. En cuanto a planificación, se aprecia que tanto varones como mujeres se ubicaron en un nivel promedio (14.7% y 22.8% respectivamente); de manera similar ocurrió en las dimensiones de reevaluación positiva y búsqueda de apoyo el nivel predominante fue el promedio (12.5%, 19.2% y 14.7%, 25.4% respectivamente).

A continuación, la Tabla 4 muestra los niveles de estrategias de afrontamiento y dimensiones según edad de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018.

Tabla 4

Niveles de estrategias de afrontamiento y sus dimensiones, según edad.

Variable y dimensiones	Categoría	Edad			
		16 – 18		19 – 28	
Estrategias de afrontamiento	Bajo	31	13.8%	50	22.3%
	Promedio	38	17.0%	36	16.1%
	Alto	41	18.3%	28	12.5%
Planificación	Bajo	28	12.5%	44	19.6%
	Promedio	42	18.8%	42	18.8%
	Alto	40	17.9%	28	12.5%
Reevaluación positiva	Bajo	34	15.2%	47	21.0%
	Promedio	36	16.1%	35	15.6%
	Alto	40	17.9%	32	14.3%
Búsqueda de apoyo	Bajo	31	13.8%	42	18.8%
	Promedio	46	20.5%	44	19.6%
	Alto	33	14.7%	28	12.5%
	Total	110	49.1%	114	50.9%

Se puede observar en la Tabla 4, que los estudiantes de ingeniería ambiental cuyas edades oscilaron entre 16 y 18 años presentaron un nivel alto (18.3%) de estrategias de afrontamiento y los estudiantes con edades de 19 a 28 años se ubicaron en un

nivel bajo (22.3%). Respecto a la dimensión planificación y búsqueda de apoyo, ambos grupos de edades se ubicaron en un nivel promedio (18.8%, 18.8% y 20.5%, 19.6% respectivamente). En la dimensión reevaluación positiva se aprecia que los estudiantes con edades entre 16 y 18 años presentaron un nivel alto a diferencia de los de 19-28 años quienes se ubicaron en un nivel bajo (17.9%, 21.0% respectivamente).

1.3. Resultados del análisis descriptivo de la ansiedad ante los exámenes y variables demográficas.

Seguidamente, se presenta en la Tabla 5, los niveles de ansiedad ante los exámenes de los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018.

Tabla 5

Niveles de ansiedad ante los exámenes de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Ansiedad ante los exámenes	Bajo	62	27.7%
	Promedio	72	32.1%
	Alto	90	40.2%
	Total	224	100.0%

Se percibe que 40.2% de los estudiantes de ingeniería ambiental, presentaron un nivel alto de ansiedad ante los exámenes, un 32.1% un nivel promedio y el 27.7% un nivel bajo.

A continuación, en la Tabla 6, se muestra los niveles de ansiedad ante los exámenes según sexo de los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018.

Tabla 6

Niveles de ansiedad ante los exámenes, según sexo.

Variable y dimensiones	Categoría	Sexo			
		Masculino		Femenino	
Ansiedad ante los exámenes	Bajo	26	11.6%	36	16.1%
	Promedio	21	9.4%	51	22.8%
	Alto	35	15.6%	55	24.6%
	Total	82	36.6%	142	63.4%

Se aprecia en la Tabla 6 que tanto varones y mujeres presentan un nivel alto de ansiedad ante los exámenes (15.6% y 24.6% respectivamente).

Seguidamente, la Tabla 7 muestra los niveles de ansiedad ante los exámenes según edad de los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018.

Tabla 7

Niveles de ansiedad antes los exámenes, según edad.

Variable y dimensiones	Categoría	Edad			
		16 – 18		19 – 28	
Ansiedad ante los exámenes	Bajo	26	11.6%	36	16.1%
	Promedio	38	17.0%	34	15.2%
	Alto	46	20.5%	44	19.6%
	Total	110	49.1%	114	50.9%

Se muestra en la Tabla 7 que los futuros ingenieros ambientales de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto cuyas edades oscilaron entre 16 y 28 años de edad, presentaron un nivel alto de ansiedad ante los exámenes (49.1%).

1.4. Resultados sobre la relación entre estrategias de afrontamiento y ansiedad ante los exámenes.

Por último, se muestra los análisis de correlación entre estrategias de afrontamiento y ansiedad ante los exámenes.

Tabla 8

Coefficientes de correlación entre estrategias de afrontamiento, sus dimensiones y ansiedad ante los exámenes.

Variable predictora y dimensiones	Ansiedad	
	r	p
Estrategias de afrontamiento	0.155*	0.020
Reevaluación positiva	0.102	0.128
Búsqueda de apoyo	0.141*	0.035
Planificación	0.200**	0.003

** La correlación es significativa a nivel 0.01

* La correlación es significativa a nivel 0.05

La Tabla 8, muestra que existe una relación directa significativa, pero de débil correlación, entre estrategias de afrontamiento y ansiedad ante los exámenes ($r = 0.155^*$, $p = 0.020$). De manera similar entre la dimensión búsqueda de apoyo y ansiedad ante los exámenes ($r = 0.141^*$, $p = 0.035$). Por último, se apreció que existe una débil correlación directa pero altamente significativa entre planificación y ansiedad ante los exámenes ($r = 0.200^*$, $p = 0.003$). Es decir, en la medida que las estrategias de afrontamiento sean adecuadas, mejor será el manejo sobre la ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de ingeniería ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto.

2. Discusiones

En la actualidad, uno de los mayores problemas académicos, sobre todo en adolescentes y jóvenes con respecto a su vida académica está relacionado al estrés académico (Liu y Alloy, 2010) y no sólo afecta la vida estudiantil, sino también la esfera social e intrafamiliar (Melgosa, 1995).

Por ende, el objetivo de esta investigación fue determinar si existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento al estrés académico y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018; donde se encontró que las estrategias de afrontamiento al estrés académico que tienen los estudiantes se asocia significativamente a la ansiedad ante los exámenes; hallazgo similar al reportado por Dominguez-Lara, Calderón-De la Cruz, Alarcón-Parco, y Navarro-Loli (2017) quienes encontraron que la ansiedad ante los exámenes se relaciona con el estrés académico; así mismo Kader (2016) reportó que la ansiedad ante los exámenes guarda directa relación con la motivación y el logro. Por otro lado, Aneshensel (1992) encuentra que el estrés social influye en la ansiedad académica.

Respecto a la dimensión Reevaluación positiva y ansiedad ante los exámenes se halló que no se asocian significativamente, este hallazgo es diferente a lo encontrado por Becerra y Pachamora (2016) quienes sostienen que existe relación entre la reevaluación positiva y la ansiedad ante los exámenes; los datos reportados por el investigador, recalcan que el factor activo en el afrontamiento al estrés es la reevaluación, y que los estudiantes no obtuvieron los niveles adecuados, puede ser

que esto se deba a la baja autoestima que los estudiantes tienen en su desarrollo académico y que esta reportado por Matas (2000).

En cuanto a la dimensión búsqueda de apoyo, esta se asocia significativamente con las estrategias de afrontamiento, de manera similar reporta el estudio de Cabanach, Souto-Gestal y Fernández (2017). Por su parte, Halgravez, Salinas, Martínez y Rodríguez (2016) enfatizan que la percepción del estrés académico en universitarios

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Conclusiones

Luego del análisis realizado en las encuestas y la discusión del trabajo de investigación titulado “Estrategias de afrontamiento al estrés académico y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018” se registran las siguientes conclusiones.

a. Respecto al objetivo general, se encuentra que las estrategias de afrontamiento al estrés académico se relacionan significativamente ($p_value=0.02$) con la ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018.

b. Respecto al primer objetivo específico, se encontró que la dimensión reevaluación positiva no se relaciona significativamente ($p_value < 0.128$) con la ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018.

c. Respecto al segundo objetivo específico, se encontró que la dimensión búsqueda de apoyo si se relaciona significativamente ($p_value=0.035$) con la ansiedad ante los exámenes en los en los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018.

d. Respecto al cuarto objetivo específico, se encontró que la dimensión planificación se relaciona significativamente ($p_value= 0.003$) con la ansiedad ante los exámenes en los en los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018.

2. Recomendaciones

a. Ampliar la muestra a otras filiales de la Universidad Peruana Unión para obtener no solo mayores niveles de significancia, sino hacer más relevante el estudio. Asimismo, realizar estudios exploratorios y de diagnóstico en las instituciones universitarias, atendiendo a su diversidad.

b. Es necesario observar a otras instituciones particulares con un contexto denominacional o no, con el fin de analizar sus experiencias en torno al manejo de sus estrategias de afrontamiento al estrés académico y ansiedad ante los exámenes. Se recomienda a tutoría y asesoramiento buscar aminorar la ansiedad ante los exámenes de los estudiantes universitarios, mediante programas y acciones educativas diversas.

c. Realizar más estudios y analizar otras variables latentes para mejorar los índices de las estrategias de afrontamiento al estrés académico y ansiedad ante los exámenes, además de las variables aquí estudiadas.

d. Ampliar y profundizar la investigación aquí expuesta. La investigación adicional sobre las causas de la ansiedad de los estudiantes, las intervenciones para mediar adecuadamente este factor estresante y la identificación del punto en el que la

ansiedad se vuelve perjudicial para el aprendizaje ayudaría a los educadores en este esfuerzo.

e. Se recomienda a los educadores que adopten un enfoque de intervención que incluya un plan de estudios universal o de toda la escuela, seguido de apoyos más específicos e individualizados para estudiantes que exhiben niveles más altos de ansiedad ante los exámenes.

f. Debido a los cambios en la medición, el tratamiento y el estudio de la ansiedad ante los exámenes, ha permitido una mejor comprensión del papel de la emoción en el desempeño de los exámenes que, en última instancia, ayudará a los educadores a mejorar los resultados de los estudiantes. Por ello, es importante continuar con estudios semejantes para mejorar la variable estudiada.

g. Sería interesante evaluar los factores resilientes para observar si sirven para reducir las tasas de eventos negativos dependientes y aumentar la aparición de factores positivos que puedan predecir la generación del estrés y por ende afecten el estado de ansiedad ante los exámenes.

h. Existen limitaciones metodológicas que caracterizan los estudios publicados hasta la actualidad, específicamente en relación a la medición de la ansiedad. Por ello, se espera realizar estudios de revisión sistemática que puedan servir como una guía para nuevas líneas de investigación prometedoras que aún no se han estudiado.

LISTA DE REFERENCIAS

- Al-Dubai, S., Al-Naggar, R., Alshagga, M., Rampal, K., Cabanach, R., Valle, A., y Martin, Y. (2010). Estres academico y frontamiento en estudiantes de Medicina. *European Journal of Education and Psychology* N^o, 3(1),0–0. doi:10.1989/ejep.v3i1.47
- Arafeh, J., Hansen, S., y Nichols, A. (2010). Debriefing in Simulated-Based Learning: Facilitating a Reflective Discussion. *The Journal of Perinatal & Neonatal Nursing*, 24(4).doi: 10.1097/JPN.0b013e3181f6b5ec.
- Aneshensel, C.S. (1992). Social stress: Theory and research. *Annual Review of Sociology*, 18, 15- 38.
- Ali, R., y Chambi, O.(2016). *Ansiedad ante los exámenes en los estudiantes del primer año de la Escuela Profesional de Ingeniería Civil y la Escuela de Enfermería de la Universidad Peruana Unión, Juliaca-2016*(Tesis de bachiller).Recuperado de: http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/639/Ruth_Tesis_bachiller_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- American Psychological Association. (2003). Trastornos de la ansiedad: el papel de la psicoterapia en el tratamiento eficaz. Recuperado de: <https://www.apa.org/centrodeapoyo/tratamiento>
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559. doi:10.1126/science.1736359.

- Barraza, A. (2005). El estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior. Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, México.
- Beischel, K.(2013). Variables Affecting Learning in a Simulation Experience: A Mixed Methods Study. *Western Journal of Nursing Research*, 35(2), 226–247. doi:10.1177/0193945911408444
- Becerra, J y Pachamora, R. (2016). *Ansiedad y Depresión en estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2015*. Universidad Peruana Unión. Recuperado de: https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/147/Jhenny_Tesis_bachiller_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Beck, A. (1979). Terapia Cognitiva de la depresión. [Versión de Desclée de Brouwer, 1983]. doi: 9788433006264
- Bong, C., Lightdale ,J., Fredette, M., Weinstock, P.(2010). Effects of simulation versus traditional tutorial-based training on physiologic stress levels among clinicians: a pilot study. *Simul Healthc*, 5(5):272-8. doi: 10.1097/SIH.0b013e3181e98b29.
- Cartwright-Hatton, S., Mcnicol, K., y Doubleday, E. (2006). Anxiety in a Neglected Population: Prevalence of Anxiety Disorders in Pre-Adolescent Children. *Clinical Psychology Review*, 26, 817-833. doi:10.1016/j.cpr.2005.12.002
- Cabanach, R., Valle, A., Rodriguez, S., Piñeiro, I., y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51–64.

- Cassem, E.(1995). Depressive disorders in the medically ill: an overview. *Psychosomatics*. 1995;36:S2–S10
- Cassady, J. (2010). Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*, 7–26.
- Chen, C., y Hung, J. (2008). The role of personality traits in online consumer complaint behavior and service recovery expectation. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 36, 1223-1232.
- Chernomas, W., y Shapiro, C. (2013). Stress, Depression, and Anxiety among Undergraduate Nursing Students. *International journal of nursing education scholarship*, 10. doi:10.1515/ijnes-2012-0032
- Colle, R. (2002). *¿Qué es la teoría cognitiva sistémica de la comunicación?*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales
- Costa, S. (2017). Retos de la educación superior en América Latina: El caso de República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 9–23.
- Daley, S., Hammen, C., Burge, D., Davila, J., Paley, B., Lindberg, N., y Herzberg, D. (1997). Predictors of the generation of episodic stress: A longitudinal study of late adolescent women. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(2), 251-259. doi: 10.1037/0021-843X.106.2.251
- Demaria, S., Bryson, E., Mooney, T., Silverstein, J., Reich, D., Bodian, C., y Levine, A. (2010). Adding emotional stressors to training in simulated cardiopulmonary arrest enhances participant performance. *Medical Education*, 44(10), 1006–1015. doi: 10.1111/j.1365-2923.2010.03775.x

- Dominguez-Lara, S., Calderón-De la Cruz, G., Alarcón-Parco, D., y Navarro-Loli, J., (2017). Relación entre ansiedad ante exámenes y rendimiento en exámenes en universitarios: análisis preliminar de la diferencia según asignatura. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), doi:10.19083/ridu.11.492
- Ergene, T. (2003). Effective Interventions on Test Anxiety Reduction: A Meta-Analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313–328. doi:10.1177/01430343030243004
- Fernández, L., González, A., y Trianes, M. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 111–130. doi: 10.14204/ejrep.35.14053
- Freire, C., Ferradas, M., Regueiro, B., Pineiro, I., Rodriguez, S., y Valle, A. (2015). Purpose in life and academic coping strategies in university students. *Propósitos Vitales y Afrontamiento Del Estrés Académico En Estudiantes Universitarios.*, 19(2), 42–54.
- Furlan, L., Piemontesi, S., Heredia, D., y Sánchez, J. (2015). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Correlatos y tratamiento. *Anuario de Investigaciones de La Facultad de Psicología*, 2(1), 37–53. Retrieved from www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp
- Ganley, B., y Linnard-Palmer, L. (2012). Academic Safety during Nursing Simulation: Perceptions of Nursing Students and Faculty. *Clinical Simulation In Nursing*, 8(2), e49–e57. doi:10.1016/j.ecns.2010.06.004
- Garcia, R., y Ríos, K. (2016). *Estrés Académico y Rendimiento Académico en*

estudiantes del 4to y 5to año de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, 2015 (Tesis de bachiller). Recuperado de: http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/554/Raquel_Tesis_bachiller_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gestión (2007). *Solo 17 de las 143 universidades del Perú cuenta con licencia de funcionamiento*. Recuperado de: <https://gestion.pe/economia/17-143-universidades-peru-cuenta-licencia-funcionamiento-220354-noticia/>.

Gibbons, S., McNally, S., y Viarengo, M. (2012). Does Additional Spending Help Urban Schools? An Evaluation Using Boundary Discontinuities. *Journal of the European Economic Association*, 16. doi:10.1093/jeea/jvx038

Goff, A. (2011). Stressors, Academic Performance, and Learned Resourcefulness in Baccalaureate Nursing Students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 8(1), pp. -. Retrieved 30 Aug. 2019. doi:10.2202/1548-923X.2114

Gonzales, E. (2016). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de 1ro y 5to grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este, 2015* (Tesis de bachiller). Recuperado de: https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/527/Elizabeth_Tesis_bachiller_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, A. (2017). *Estudio sobre el estrés académico y la capacidad de afrontamiento en estudiantes de Educación Social de nueva incorporación*. Universidad de Granada. Recuperado de: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/49289/1/GonzalezMoreno_TFG_EstresEstudiantes.pdf

- Halgravez, L., Salinas, J., Martínez, G., y Rodríguez, O. (2016). Percepción de estrés en universitarios, su impacto en el desempeño académico, afrontamiento y apoyo familiar. *Revista Mexicana de Estomatología*, 3(2), 27–36. doi: 10.1016/S1405-8871(16)30064-5.
- Hammen, C. (1991). Generation of stress in the course of unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 555-561. doi: 10.1037/0021-843X.100.4.555
- Hancock, D. (2001). Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students' Achievement and Motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284–290. doi: 10.1080/00220670109598764
- Harkness, K., Monroe, S., Simons, A., y Thase, M. (1999). The generation of life events in recurrent and non-recurrent depression. *Psychological Medicine*, 29(1), 135–144. doi:10.1017/S0033291798007752
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77. doi: 10.2307/1170348
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33-46. doi: 10.2307/749455
- Holmes, T., y Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218
- Hurtado, A. (2000). Familia y educación en el mundo de hoy. *Revista de Educación*, 10(5)
- Jiménez, O., Granados, L., Oliva, J., Quiroz, J., y Barrón, M. (2010). Nutritive value of *Brachiaria humidicola* with organic and inorganic fertilization in acid soils. *Arch. Zootec.*, 59 (228): 561-570

- Kanner, A., Coyne, J., Schaefer, C., y Lazarus, R. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39
- Khajehei, M., Ziyadlou, S., Hadzic, M., & Kashefi, F. (2011). The genesis and consequences of stress among midwifery students. *British Journal of Midwifery*, 19, 379–385. doi: 10.12968/bjom.2011.19.6.379
- Kader, A. (2016). Debilitating and facilitating test anxiety and student motivation and achievement in principles of microeconomics. *International Review of Economics Education*, 23, 40–46. doi: 10.1016/j.iree.2016.07.002
- Kessing, L., Agerbro, E., Mortensen, P.(2003). Does the impact of major stressful life events on the risk of developing depression change throughout life?. *Psychol Med*, 33:1177–1184.
- Largo-Wight, E., Peterson, M., y Chen, W. (2005). Perceived Problem Solving, Stress, and Health Among College Students. *American journal of health behavior*, 29, 360–370. doi: 10.5993/AJHB.29.4.8
- Lazarus R., y Folkman, S. (1991). Estrés y procesos cognitivos. México: Martínez Roca.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Lee, M., and Larson, R. (2000). Effectiveness of coping in adolescence. The case of Korean examination stress. *International Journal of Behavioral Development*, 19: 851–869.
- Liu, R., y Alloy, L. (2010). Stress generation in depression: A systematic review of the empirical literature and recommendations for future study. *Clinical Psychology Review*, 30(5), 582–593. doi: 10.1016/j.cpr.2010.04.010

- López, C., y González, T. (2017). Programas para la adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico para estudiantes universitarios de primero ingreso. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(4), 1362–1385.
- Mandler, G., y Sarason, S. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166-173. doi: 10.1037/h0062855
- Matas, A. (2000). Relación de la reactividad con la autoestima y la ansiedad, desarrollo de un inventario de ítems para la valoración de la reactividad. *Revista Electrónica de Valoración Educativa*. Recuperado de: http://www.uv.es/relieve/v6n1/relievev61_4.htm.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes De Psicología*, 25(1), 87–99.
- McCarthy, B., Trace, A., O'Donovan, M., Brady-Nevin, C., Murphy, M., O'Shea, M., & O'Regan, P. (2018). Nursing and midwifery students' stress and coping during their undergraduate education programmes: An integrative review. *Nurse Education Today*, 61(October 2016), 197–209. doi: 10.1016/j.nedt.2017.11.029
- Melgosa, J. (1995). *Nuevo estilo de vida. ¡Sin estrés!*. Madrid: Safeliz.
- Morrison, A., y Heimberg, R. (2013). Social Anxiety and Social Anxiety Disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 249–274. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185631
- Muñoz, J. (2004). Estrés Académico en estudiantes que cursan el primer año del ámbito universitario. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Científica del Perú, Lima, Perú.

- Navas, J. (1989). Ansiedad en la toma de exámenes: algunas explicaciones cognoscitivas conductuales. *Revista Aprendizaje y Comportamiento*, 7(1), 21-41.
- Nsiah-Peprah, y. (2004). *Assessment of the role of private schools in the development of education in ghana. a study of the kumasi metropolis. Journal of Science and Technology (Ghana)*, 24(2).doi: 10.4314/just.v24i2.32917
- Nielsen, B., y Harder, N. (2013). Causes of student anxiety during simulation: What the literature says. *Clinical Simulation in Nursing*, 9(11), e507–e512. doi: 10.1016/j.ecns.2013.03.003
- Onyeizugbo, E. (2010). Auto-eficacia, sexo y rasgo de ansiedad como moderadores de la ansiedad ante exámenes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 299–312.
- Paskins, Z., y Peile, E. (2010). Final year medical students' views on simulation-based teaching: A comparison with the Best Evidence Medical Education Systematic Review *Medical Teacher*, 32(7), 569–577. doi: 10.3109/01421590903544710
- Pallo Oña, C. (2017). *Relación entre la frecuencia de consumo de frutas y verduras, actividad física con el nivel de estrés académico en estudiantes del Instituto Tecnológico Superior Vida Nueva, Quito- Ecuador, 2016*. Universidad Peruana Unión. Recuperado de: http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/406/Carnem_Tesis_bachiller_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pierce, G., Sarason, B., y Sarason, I. (1996). *Handbook of social support and the family*. New York, NY: Plenum Press

- Putwain, D., y Daly, A. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570. doi: 10.1080/03055698.2014.953914
- Rhodes, M., y Curran, C. (2005). Use of the Human Patient Simulator to Teach Clinical Judgment Skills in a Baccalaureate Nursing Program. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 23(5).
- Rasco, L., y Suarez, V. (2017). *Creencias irracionales y ansiedad en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de una Universidad Privada de Lima Este, 2016* (Tesis de licenciatura). Recuperado de: https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/417/Lucy_Tesis_bachiller_2017.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Reyes, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM* (Tesis de licenciatura). Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/590/1/Reyes_ty.pdf
- Rodríguez-Garza, M., Sanmiguel-Salazar, M., Muñoz-Muñoz, A., y Rodríguez-Rodríguez, C. (2014). El estrés en estudiantes de medicina al inicio y final de su formación académica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66(2014), 105–122. doi: 10.35362/rie660381
- Santos, J., Jaramillo, J., Morocho, M., Senín, M., y Rodríguez, J. (2017). Estudio transversal: Evaluación del estrés académico en estudiantes de medicina y su asociación con la depresión. *Revista Médica HJCA*, 9(3), 255–260. doi:10.14410/2017.9.3.ao.42

- Schneiderman, N., Ironson, G., y Siegel, S. D. (2005). Stress and Health: Psychological, Behavioral, and Biological Determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 607–628. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144141
- Sarason, S. y Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 810-817
- Segerstrom, S., y O'Connor, D. (2012). Stress, health and illness: Four challenges for the future. *Psychology & Health*, 27(2), 128–140. doi: 10.1080/08870446.2012.659516
- Selye, H., (1956), *The Stress of Life*, New York, Mc Graw-Hill
- Shih, J., y Eberhart, N. (2008). Understanding the impact of prior depression on stress generation: Examining the roles of current depressive symptoms and interpersonal behaviours. *British Journal of Psychology*, 99(3), 413–426. doi: 10.1348/000712607X243341
- Sierra, J. Ortega, V. y Zubeidt, I. (2003). Ansiedad, Angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. Recuperado de <http://animasalud.files.wordpress.com/2009/02/anisedadangustia-strees.pdf>.
- Spielberger, C., y Díaz-Guerrero, R. (1975). IDARE. Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado. México: Editorial El Manual Moderno
- Stuart, D. (2013). The Web 2.0 revolution and the promise of Science 2.0. En D. Basset, Hervé Silber, F. Boutin, & D. Stuart (Eds.), *From Science 2.0 to Pharma 3.0* (pp. 13–56). doi: 10.1016/B978-1-84334-709-5.50001-6
- Thomas, C., Cassady, J., Finch, W. (2017). Identifying Severity Standards on the Cognitive Test Anxiety Scale: Cutscore Determination Using Latent Class and

Cluster Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, doi:
10.1177/0734282916686004

Valenzuela, L., y Rosas, J. (2007). Los criterios Baldrige aplicados a la gestión por calidad total y a la excelencia en el desempeño de la educación universitaria. *Horizontes Empresariales*, 6(1), 37-47. Recuperado de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/HHEE/article/view/2057>.

von der Embse, N., Barterian, J., y Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57-71.

von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., y Post, J. (2017). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493. doi: 10.1016/j.jad.2017.11.048

White, E. (1992). *La educación*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana

White, E. (1993). *Mente Carácter y personalidad*. Buenos Aires: ACES

White, E. (2000). *Consejos sobre mayordomía cristiana*. Buenos Aires: ACES.

White, M. (2003): “*Changing views on how best to conduct monetary policy*”, BIS Speeches, 18 October

Winne, P., y Nesbit, J., (2010). *The Psychology of Academic Achievement. Annual Review of Psychology*, 61(1), 653–678. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100348

Yerkes, R., Dodson, J. 1908. The relation of strenght of stimulus to sapidity of habit formation. *J. Comparative Neurology and Psychology*. 18:459-432.

Zeidner, M. (1998). *Perspectives on individual differences. Test anxiety: The state of the art*. New York, NY, US: Plenum Press.

ANEXOS

Anexo 1: Propiedades psicométricas de la escala de estrategias de afrontamiento

Consistencia interna

En la Tabla 1, se observa las estimaciones de la confiabilidad a partir de una muestra de 50 estudiantes. El coeficiente alpha de Cronbach supera el 0.70 para la Escala de estrategias de afrontamiento indicando que el instrumento presenta una alta fiabilidad (consistencia interna).

Tabla 1

Índice de consistencia interna mediante el Alpha de Cronbach.

	Nº de ítems	Alpha
Escala total	23	0.943

Validez de constructo

La tabla 2 muestra que existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento y sus dimensiones (correlación Producto-Momento de Pearson), confirmando así que la escala presenta validez de constructo.

Tabla 2

Correlaciones entre dimensiones.

	Estrategias de afrontamiento	
	r	p
Reevaluación positiva	0.961**	0.000
Búsqueda de apoyo	0.915**	0.000
Planificación	0.896**	0.000

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

Anexo 2: Validez del inventario de ansiedad en Estudiantes Universitarios

Validez del constructo mediante la técnica de análisis de subtest – test

En la Tabla 1 se presenta los resultados de la validez de constructo por el método de análisis de subtest – test.

Tabla 1
Correlaciones sub test- test para el Inventario de Ansiedad en Estudiantes Universitarios

Sub test	Test	
	r	p
Ansiedad rasgo	0.921**	0.000
Ansiedad Estado	0.854**	0.000

** La correlación es significativa en el nivel 0,01

La relación entre un subtest y el test puede expresarse por coeficientes de correlación. Como se observa en la Tabla 1 los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r) son significativos, lo cual confirma que el Inventario de Ansiedad en Estudiantes Universitarios presenta validez del Constructo. Asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de los componentes del mismo y el constructo en su globalidad son entre moderados y fuertes, además de ser altamente significativos.

Fiabilidad mediante la técnica de Alpha de Crombach.

Se observa en la Tabla 04, las estimaciones de la confiabilidad para cada ítem del Inventario de Ansiedad en Estudiantes Universitarios. El coeficiente Alpha supera los valores del punto de corte propicio para los instrumentos de medición (0.870), mostrando consistencia interna.

Tabla 2

Estimaciones de confiabilidad mediante el coeficiente de Alpha para el Inventario de Ansiedad en Estudiantes Universitarios

Número de Ítem	Alfa de Cronbrach	N
21	0.839	150

Anexo 3: Escala de estrategias de afrontamiento (A-CEA)

Cuestionario

A continuación, se te presentan 23 afirmaciones que las personas emplean para afrontar los problemas estresantes que se le presentan en la vida. Te pedimos que contestes con sinceridad cada una de las opciones de respuesta marcando con una **(X)** la opción que más se parezca a tu forma de ser (No hay opción correcta o incorrecta).

N°	ITEMS	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto lo positivo					
2	Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo					
3	Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo					
4	Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas por mí mismo					
5	Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio					
6	Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen					
7	Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo					
8	Cuando enfrento una situación difícil, hablo de los problemas con otros					
9	Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo					
10	Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo					
11	Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigo					
12	Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los					

	exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados					
13	Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control					
14	Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas					
15	Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación					
16	Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darle importancia a los problemas					
17	Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones					
18	Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes , suelo pensar que me saldrán bien					
19	Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior					
20	Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien					
21	Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación					
22	Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación					
23	Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados					

Anexo 4: Cuestionario de Ansiedad ante los exámenes

A continuación, se describen algunos sentimientos y pensamientos que podrías tener **cuando rindes un examen**. Por favor, indica con qué frecuencia te ocurren según la siguiente escala:

N°	Enunciados	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Casi siempre
1	Mientras contesto los exámenes me siento inquieto y perturbado				
2	El pensar en la calificación que pueda obtener en un curso interfiere con mi trabajo en los exámenes				
3	Me paraliza el miedo en los exámenes				
4	Durante los exámenes pienso si alguna vez podré terminar mis estudios.				
5	Mientras más me esfuerzo en un examen, más me confundo				
6	El pensar que puede salir mal, interfiere con mi concentración en los exámenes				
7	Me siento muy agitado mientras contesto un examen importante				
8	Aun estando preparado para un examen me siento angustiado por el mismo				
9	Empiezo a sentirme muy inquieto justo antes de recibir el resultado de un examen				
10	Durante los exámenes siento mucha tensión				
11	Quisiera que los exámenes no me afectaran tanto				
12	Durante los exámenes importantes me pongo tan tenso que siento malestar en mi estómago				
13	Me parece que estoy en contra de mí mismo cuando contesto los exámenes				
14	Me coge fuerte el pánico cuando rindo un examen importante				
15	Si fuera un examen importante, me preocuparía muchísimo antes de hacerlo				
16	Durante los exámenes pienso en las consecuencias que tendría al fracasar				
17	Siento que el corazón me late muy rápidamente durante los exámenes muy importantes				
18	Tan pronto como termino un examen, trato de no preocuparme más en él, pero no puedo				
19	Durante el examen de un curso me pongo tan nervioso que se me olvida datos que estoy seguro que sé				

Anexo 5: Consentimiento informado

Yo..... (Participante)

He podido hacer preguntas sobre el estudio.

He recibido suficiente información sobre el estudio estrategias de afrontamiento al estrés académico y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018. Y conozco el objetivo determinar si existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento al estrés académico y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes.

He hablado con la docente Katy Chuquista Orsi y comprendo que mi participación es voluntaria y confidencial.

Comprendo que puedo retirarme del estudio:

1. Cuando quiera
2. Sin tener que dar explicaciones
3. Sin que esto repercuta en mis estudios

Así, presto libremente mi conformidad para participar en la investigación.

Fecha

Firma del participante

Anexo 6: Matriz de consistencia

PROBLEMA	Problemas Específicos	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPOTESIS	HIPOTESIS ESPECIFICAS	VARIABLES	TIPO	DISEÑO
¿Existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018?	<p>a. ¿Existe relación significativa entre reevaluación positiva y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018?</p> <p>b. ¿Existe relación significativa entre búsqueda de apoyo y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018?</p> <p>c. ¿Existe relación significativa entre planificación y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018?</p>	Determinar si existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018.	<p>a. Determinar si existe relación significativa entre reevaluación positiva y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018.</p> <p>b. Determinar si existe relación significativa entre búsqueda de apoyo y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018.</p> <p>c. Determinar si existe relación significativa entre planificación y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018.</p>	Existe relación significativa entre estrategias de afrontamiento al estrés académico y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018.	<p>a. Existe relación significativa entre reevaluación positiva y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018.</p> <p>b. Existe relación significativa entre búsqueda de apoyo y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2018.</p> <p>c. Existe relación significativa entre planificación y ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2018.</p>	<p>1.- Variable Predictora:</p> <p>Estrategias de afrontamiento</p> <p>Dimensiones: Reevaluación positiva Búsqueda de apoyo Planificación</p> <p>2.-Variable de Criterio:</p> <p>Ansiedad ante los exámenes</p>	Descriptivo-Correlacional	No experimental

Anexo 7: Operacionalización de variables

Variable predictora	Dimensiones	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Estrategias de afrontamiento al estrés académico	Reevaluación positiva	Factor activo en el afrontamiento al estrés, creando un nuevo significado a la situación, resaltando aspectos positivos.	Puntajes obtenidos de la escala de afrontamiento al estrés académico (ACEA) validado por Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2010).	1. Enfrentar los problemas. 4. Hago bien las cosas. 7. Pensar positivamente. 10. Solución de problemas. 13. Control de emociones. 16. Problema poco importante. 18. Salir bien en exámenes. 20. Preparado para el examen. 22. Sentir ansiedad.
	Búsqueda de apoyo	Denominada a la búsqueda de consejo e información para resolver el problema.		2. Búsqueda de apoyo 5. Pedir consejos. 8. Cuento mis problemas. 11. Hablo de mis problemas. 14. Solicito ayuda. 17. Expreso mis sentimientos
	Planificación	Contempla el enfrentamiento al problema utilizando un plan de acción para resolver el mismo		21. Aclaro mis expectativas. 3. Priorización de tareas 6. Planificación de estudio 9. Plan de acción 12. Me centro para el examen. 15. Afronto la situación. 19. Cumpro con las tareas.
Ansiedad ante los exámenes	Reacción emocional que experimenta el sujeto ante la cercanía o presencia de un examen	Puntajes obtenidos en el Cuestionario de Ansiedad ante los exámenes Inventario de Ansiedad en Estudiantes Universitarios. (CAEX) Validado por Alij, Becerra y Pachamora, (2016).		1. Inquieto y perturbado 2. Pensar en la calificación 3. Miedo en exámenes 4. Terminar los estudios 5. Confusión en el examen 6. Concentración en exámenes 7. Examen importante 9. Inquietud por el resultado 10. Mucha tensión 11. Exámenes que afectan 12. Tensión y malestar 13. Contra de uno mismo 14. Pánico 15. Preocupación excesiva 16. Pensamiento de fracasar 17. Palpitaciones aceleradas 18. Preocupación 19. Nerviosismo y olvido