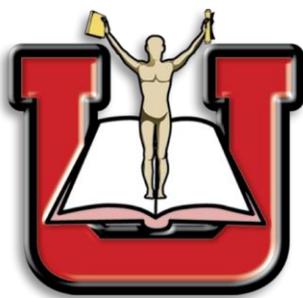


Zona Norte



**Universidad
Dr. Andrés Bello**

Formando profesionales integrales

Asociación de
Estresores y
Ansiedad Estado
en los estudiantes de
Educación Media
pública, dentro
de la dinámica de
Pruebas
Estandarizadas
Externas

Educación

2020

Línea de Investigación:

Clima y condicionantes del Rendimiento Académico

Asociación de Estresores y Ansiedad Estado en los estudiantes de Educación Media Pública, dentro de la dinámica de Pruebas Estandarizadas Externas, Zona Occidental, Zona Norte.



UNIVERSIDAD DOCTOR ANDRÉS BELLO

Dirección de Investigación y Proyección Social
Departamento de Intercambio Científico y Cultural

ÁREA DE EDUCACIÓN

2020

UNIVERSIDAD DOCTOR
ANDRÉS BELLO

UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN
SOCIAL

DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E
INVESTIGACIÓN

DEPARTAMENTO DE INTERCAMBIO CIENTÍFICO
Y CULTURAL

371.262

D454a Deleon Villagrán, Mauricio Dagoberto, 1988 -

slv Asociación de estresores y ansiedad estado en los estudiantes de
educación media pública, dentro de la dinámica de pruebas
estandarizadas externas [recurso electrónico] / Mauricio Dagoberto
Deleon Villagrán, Miguel Alexander Quintanilla Villegas; cooperación
técnica Roberto Hernández Rauda. -- 1ª ed. -- San Salvador, El
Salv. : Universidad Dr. Andrés Bello, 2021.

1 recurso electrónico. <140 p. : il. cuadros, gráficos ; 29 cm.>

Datos Electrónicos <1 archivo, pdf, 2.9 mb>. --
<https://www.unab.edu.sv/publicaciones//page/2>

ISBN 978-99961-65-31-3 <E-Book. pdf >

1. Estudiantes-Estrés <psicología>. 2. Rendimiento Académico. 3.
Educación-Test y evaluaciones. I. Quintanilla Villegas, Miguel
Alexander, 1987- coaut. II. Hernández Rauda, Roberto, cooperación
técnica. III. Título.

BINA/jmh

© 2021, Universidad Doctor Andrés Bello, Universidad Panamericana.

Primera Edición 2021

Informe Segregado de la publicación monográfica con registro **ISBN 978-99961-65-31-3 <E-Book. pdf >**

Cualquier reproducción total o parcial está permitida solo deberá hacerse citando de forma correcta la fuente.

Código Institucional: **4SR/INV/I/2020**.

Línea de Investigación: Clima y condicionantes del rendimiento académico.

Mauricio Dagoberto Deleon Villagrán y Miguel Alexander Quintanilla Villegas (Investigadores).

Con la cooperación técnica de: Dr. Roberto Hernández Rauda¹, MAE. José María Barrera Lemus, Licda. Tania Griselda González Gómez, Lic. Josué Monterroza, Ing. Juan José Escuintla, Lic. Domingo Romero Chica, Lic. Samuel Alejandro Cano, Lic. Mario Ernesto Pineda Rivas, Licda. Tania Reyes, Lic. Oscar Antonio Peña Rodas, Licda. Roxana Ivette Martínez López, Licda. Katy Lorena Ascencio Aguirre, Licda. Mayra Lissette Rodríguez Ascencio, Licda. Nancy Rugamas de Martínez.

¹ A quien debe dirigirse la correspondencia, 1ª Calle Poniente y 41 Avenida Norte, #2128, Colonia Flor Blanca, San Salvador. Tel. +(503) 2510 – 7455, casilla electrónica: roberto.rauda@unab.edu.sv

Índice

| | Pág. |
|--|-------------|
| Prologo | 9 |
| Resumen | 11 |
| Introducción | 13 |
| a. Prueba Externa (Estandarizada) y el proceso evaluativo..... | 14 |
| b. Rendimiento Académico ante pruebas Externas | 19 |
| c. Estrés Académico y Ansiedad Estado | 25 |
| d. Reactivos: Estresores y Ansiedad Estado ante Exámenes..... | 33 |
| Metodología | 43 |
| a. Tipo de Estudio | 44 |
| b. Instrumentos y Subescalas | 46 |
| c. Población y Muestra..... | 48 |
| d. Validación y Procesamiento..... | 51 |
| Resultados | 57 |
| a. Dimensiones de Incidencia..... | 58 |
| b. A Nivel Nacional..... | 72 |
| c. Zona Norte..... | 87 |
| d. Dimensiones: Influencias y Afectación..... | 91 |
| Discusión..... | 102 |
| Conclusión..... | 107 |
| Referencias..... | 115 |
| Anexos..... | 129 |
| Anexo 01. Listado de Instituciones de Educación Media participantes en el estudio..... | 130 |
| Anexo 02: Estresores Contextuales..... | 131 |
| Anexo 03: Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa PAES 2019 (Pre y Post) | 134 |

Índice de Figuras

| | Pág. |
|---|-------------|
| Figura 01. Composición de las Escalas y Subescalas de Inventarios: Estresores Contextuales y Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa..... | 59 |
| Figura 02. Consistencia Interna de las Escalas y Subescalas en los instrumentos de Estresores Contextuales y Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa. | 60 |
| Figura 03. Gráfico de Sedimentación (Scree Test), según AFE del instrumento: Estresores Contextuales..... | 62 |
| Figura 04. Estructura factorial del Modelo Rotado, instrumento: Estresores Contextuales..... | 63 |
| Figura 05. Gráfico de Sedimentación (Scree Test), según AFE del instrumento: Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa, Pre PAES 2019. | 65 |
| Figura 06. Estructura factorial del Modelo Rotado, instrumento: Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa, Pre PAES 2019. | 66 |
| Figura 07. Gráfico de Sedimentación (Scree Test), según AFE del instrumento: Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa, Post PAES 2019..... | 67 |
| Figura 08. Estructura factorial del Modelo Rotado, instrumento: Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa, Post PAES 2019..... | 68 |
| Figura 09. Consistencia Interna de las Componentes y Subcomponentes, según extracción del AFE en los instrumentos de Estresores Contextuales y, Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa. | 71 |
| Figura 10. Subdivisión dicotómica de Niveles de Estrés Percibido, y de Ansiedad Estado Pre y Post PAES 2019..... | 73 |

| | |
|---|----|
| Figura 11. Estimación de Riesgo de cohortes, entre Niveles de Estrés Percibido y Ansiedad Estado Pre y Post PAES, capa: Resultados de Aprobación de PAES 2019..... | 75 |
| Figura 12. Correlaciones de Componentes y Subcomponentes, según extracción del AFE de los instrumentos de Estresores Contextuales y, Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Pre PAES..... | 78 |
| Figura 13. Correlaciones de Componentes y Subcomponentes, según extracción del AFE de los instrumentos de Estresores Contextuales y, Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Post PAES. | 84 |
| Figura 14. Zona Norte: Correlaciones de Componentes y Subcomponentes, según extracción del AFE de los instrumentos de Estresores Contextuales y, Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Pre PAES. | 89 |
| Figura 15. Zona Norte: Correlaciones de Componentes y Subcomponentes, según extracción del AFE de los instrumentos de Estresores Contextuales y, Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Post PAES..... | 90 |
| Figura 16. Diagrama de Senderos, relaciones de asociación entre los factores extraídos del AFE, de los instrumentos de Estresores Contextuales y, Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Pre y Post PAES. | 93 |

Prologo

Con este proceso de investigación se aspira identificar de manera general ciertas dimensiones de la cotidianidad que se desarrollan principalmente dentro de las instituciones de Educación Media del Sector Público del país y en la vida personal de los adolescentes y jóvenes que generan condiciones de tensión, presión e incertidumbre en su rol de estudiantes de bachillerato, dentro del contexto vinculado a la PAES como Prueba Estandarizada Externa, y que tienen repercusiones directas en su Rendimiento Académico.

Las prácticas de preparación ante una prueba estandarizada externa tienen incidencia como Contexto Estresor en conjunción con otros factores personales como el Clima Familiar, Clima Escolar, Convivencia Comunitaria y la Autopercepción, con similar carga de ansiedad transitoria provocada por el evento detonador PAES 2019, esta puntualización de dimensiones con relación asociativa permite realizar un mapeo para establecer la importancia de regir un proceso efectivo que les ayude a estar preparados para afrontar estas pruebas académicas y la obtención de resultados óptimos en estas, sin dejar de lado el objetivo de aprehensión asertiva de conocimientos y saberes que los preparen para su vida en sociedad.

Se busca especificar un parámetro de afectación en estrés y posibles expresiones de ansiedad que percibe el estudiante ante sus experiencias en las dinámicas de enseñanza que desarrollan junto con el docente, y evidenciar los indicios de estímulos que afectan en la preparación individual y colectiva de los/as discentes ante las pruebas estandarizadas externas de medición de conocimientos y las expectativas generadas sobre su rendimiento académico.

La Universidad Doctor Andrés Bello presenta un informe segregado como extracto monográfico para la Zona Norte del país, correspondiente al proceso investigativo conjunto con la Universidad Panamericana en el periodo 2019 - 2020, el cual permitió contar con las diversas aproximaciones a los escenarios donde el discente se desarrolla en su cotidianidad académica, y obtener la colección de percepciones sobre las evaluaciones que el modelo educativo salvadoreño ha diseñado para cuantificar sus conocimientos, mediante inventarios de reactivos e ítems sobre Estresores Contextuales y Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa PAES 2019 (en momentos Pre y Post aplicación) para este estudio con características longitudinal de panel.

Resumen

La realidad que perciben los Estudiantes de instituciones de Educación Media Publica a nivel nacional ante la interiorización de significantes de contextos adversos personales, familiares, comunitarios en su rutina académica y apreciaciones como Estrés y potenciales detonaciones de Ansiedad Estado ante Exámenes, tiene una afectación directa en su Rendimiento y en su formación escolar óptima (que certifica la confluencia armónica entre realidad socioeconómica y profesionalización de capital humano en este Sistema Educativo) en vigencia de la currícula y la evaluación que propone el modelo educativo salvadoreño. Con este proceso de investigación se espera puntualizar las dimensiones de la cotidianidad discente que se asocian principalmente dentro de los Institutos y Complejos Educativos, influyendo en la implementación de procesos de enseñanza - aprendizaje frente al sometimiento de los estudiantes a procedimientos de preparación para una Prueba Estandarizada Externa, así como la PAES en su última aplicación en el año 2019.

Palabras Clave

Estrés Académico, Ansiedad Estado, Pruebas Estandarizadas, Rendimiento Académico, Autoconcepto.

Introducción

En El Salvador el proceso de enseñanza - aprendizaje refleja un reto estructural repetitivo para el Sistema Educativo, hay contradicciones que envuelven este proceso, desde la pedagogía hasta la currícula y trasladándose hasta la evaluación de los aprendizajes. Para la dinámica en la Educación Media, en este reto estructural, interviene un ciclo repetitivo de nociones constructivistas de aprendizajes por competencias (Quintanilla y Ramírez, 2017) y conductistas de enseñanza con modelo memorístico, que tiene parámetros de medición a través de pruebas recurrentes internas según la dificultad de este escaño educativo (por asignaturas divididas en unidades temáticas) y que además se miden conocimientos y competencias a través de la prueba externa estandarizada PAES (Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media) que complementa el puntaje promedio final que acredita la aprobación del Segundo Año de Bachillerato en cualquiera de sus modalidades existentes en el país (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019).

La PAES fue ejecutada por última vez en 2019 después de más 20 años de su aplicación en sus múltiples variantes (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018), fue sustituida en el año 2020 por el Ministerio de Educación sin haberse presentado un informe oficial o un estudio multidisciplinario inclusivo para la comunidad educativa y académica que legitimaría su irrupción y sustitución por otra prueba estandarizada externa optimizada, dicha prueba ha sido llamada AVANZO (que se diferencia básicamente en la cantidad de ítems validos de la prueba por asignatura, el puntaje ponderado en la evaluación final sumativa del estudiantes que pasa del 25 al 15 por ciento, y evalúa indicadores de logro desde el primer año de bachillerato; MINED, 2020a), la Ministra de Educación Carla Hananía, se refirió al respecto:

La prueba que se realizará, a partir de este año no es la PAES, debemos honrar los esfuerzos que hemos hecho todos: padres de familia, docentes, alumnos y el mismo MINED (...) la PAES será sustituida por la prueba AVANZO, evaluación innovadora que se desarrollará en línea y que se adapta a las circunstancias de Educación Media, a la manera en la que han adquirido sus aprendizajes durante el 2020 (MINED, 2020b).

La prueba AVANZO tampoco viene precedida, o al menos no se ha presentado oficialmente, por un estudio oportuno que fundamente su eficiencia y eficacia para brindar indicadores evaluativos pertinentes a la dinámica educativa contemporánea y coyuntural ante la dinámica socioeconómica nacional mediada por la Pandemia COVID-19 que ha obligado a incursionar improvisadamente en un sistema educativo público con educación a distancia y remota (MINED, 2020c):

En el presente año, 2020, con la finalidad de resignificar y ampliar los procesos de evaluación, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, con el cual se espera avanzar hacia un sistema más equilibrado, que permita a los distintos actores educativos tener la información que requieren para movilizar los aprendizajes de los estudiantes.

A la creación del Sistema Nacional de Evaluación se suma la implementación de la Educación Multimodal, y el uso de las plataformas digitales y de la tecnología como herramienta necesaria para el aprendizaje; además del proceso de continuidad educativa ejecutado por el MINEDUCYT, debido a la pandemia COVID-19.

Todo el contexto anterior, obliga a proponer un nuevo instrumento de evaluación para los estudiantes del segundo año de bachillerato, la prueba AVANZO, que busca una evaluación más integral de las habilidades de los estudiantes.

Será una evaluación diferente, en línea y que proporcionará a las instituciones, docentes, padres de familia y a todo el Sistema Educativo en general, información más holística de las habilidades de los estudiantes, al indagar las áreas cognitivas, actitudinales y socioemocionales (MINED, 2020c, p. 4 - 5).

a. Prueba Externa (Estandarizada) y el proceso evaluativo

Los procesos evaluativos relacionados al sistema educativo en El Salvador nos han reiterado que existen dificultades para obtener una medición precisa de los conocimientos y competencias adquiridas por los estudiantes, de los procesos didáctico - pedagógicos ejecutados, y de la gestión escolar institucional en la localidad (MINED, 2018a); se vuelve notable, la necesidad de constituir un sistema de evaluación nacional con independencia

ministerial, que asiente las bases de evaluación educativa reconociendo los contextos particulares de las comunidades educativas en su diversidad socio espacial.

La evaluación es uno de los principales componentes del currículo, mediante la cual se valoran las fortalezas y limitaciones del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de tomar decisiones oportunas y pertinentes a las situaciones del estudiante [...] que permite identificar el nivel de desarrollo y de competencia alcanzado en todas las áreas de la formación integral del estudiante (MINEDUCYT, 2018, p. 04)

Imperante es construir un Sistema de Evaluación externa bajo una figura institucional semiautónoma que pueda evaluar de igual forma al Ministerio de Educación y a cualquier institución perteneciente al sistema educativo salvadoreño, para obtener datos fiables de la Calidad Educativa a nivel nacional, con la “[...] *independencia política asertiva de un Sistema de Evaluación, se tendrían avances significativos para corregir la visión evaluativa lineal, sumativa y de aprendizaje memorístico contra el modelo pedagógico constructivista* [...]” (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 24).

Las pruebas estandarizadas como mecanismo evaluativo, que mapea la calidad educativa en la sociedad salvadoreña, presentan diversas discrepancias con el modelo pedagógico de este sistema, y que además pretende ofrecer resultados de evaluación para todos los actores participantes del acto educativo, solo por calificaciones obtenidas por parte de los discentes: “*Desafortunadamente, el principal indicador con el cual la mayoría de las comunidades evalúa el éxito del cuerpo docente de una escuela es el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas*” (James Popham, 1999, p. 02), y pierde la principal característica de la evaluación que es el mejoramiento de los modelos pedagógicos:

[...] primero, las calificaciones obtenidas no reflejan los conocimientos reales aprendidos, segundo, estos instrumentos de evaluación conllevan dificultad con el lenguaje de los ítems que no corresponde con la cotidianidad de la dinámica áulica, tercero, la cantidad de competencias que se miden con una sola prueba es excesivo, cuarto, la frecuencia con la que suceden estos eventos muchas veces sin precedentes en los educando no propicia una lógica de adaptación, quinto, pretenden medir

competencias de diferentes actores de la gestión educativa con puntajes destinados para otros fines, sexto, las calificaciones obtenidas con pruebas externas no tienen correspondencia con las calificaciones recurrentes en pruebas recurrentes o internas, y como séptimo desacuerdo, que se pretende medir estándares de calidad internacional a partir de calificaciones contrastadas de estudiantes de otras realidades socioeconómicas, culturales y políticas [...] (Cisterna Cabrera, 2005, en Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 44).

La prueba externa estandarizada PAES, según el Ministerio de Educación, evaluaba conocimientos adquiridos por los discentes para que estos a su vez pudieran utilizarlos para resolver problemas concretos en la realidad salvadoreña, en las últimas 12 aplicaciones de esta prueba estandarizada las calificaciones promedio a nivel nacional oscilaban entre 6.16 (2008) y 4.85 (2011) que representan el puntaje global más alto y el más bajo respectivamente, evidenciando una tendencia permisiva de aceptación de calificaciones de bajo rendimiento de este sistema educativo (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018), donde las últimas dos aplicaciones de la prueba lo develan con promedio global de 5.66 para 2018 (MINED, 2018b) y de 5.52 para 2019 en reducción promedio de 0.14 (MINED, 2019).

Es una prueba estandarizada que fundamenta su modelo de evaluación en el aprendizaje por competencias. [...] determinan el desempeño de los estudiantes. [...] Evalúa competencias dictaminadas por el Currículo Nacional Vigente, congruentes con el enfoque de cada disciplina [...] asignatura (MINED 2019, p. 04).

El objetivo es evaluar la calidad educativa, a partir de la medición del desempeño curricular de los estudiantes en el sistema educativo; los resultados sirven para la toma de decisiones en el mejoramiento de los aprendizajes (MINED, 2020d).

Es una evaluación que consiste en seguir un proceso sistematizado, tanto en su creación, como en su aplicación; utilizando los mismos instrumentos o técnicas, criterios de corrección, análisis de información e interpretación de la misma, de tal manera que, los resultados sean válidos para la toma de decisiones (Martínez, 2009; en MINED 2019, p. 04).

Dentro de la gestión escolar en la localidad, la evaluación es una herramienta de control de los niveles de aprendizaje de los estudiantes, en la dinámica áulica ante del acto educativo se implementan técnicas didácticas que persuaden al discente con ciertos estímulos auditivos y visuales que propician la interiorización de conocimientos que se estructuran con el objetivo de un aprendizaje efectivo, por tanto, la escuela como tal funciona como un escenario para ejecutar mecanismos de control social y de corrección (Ferrer, 1995), es esta característica de replicación de valores morales y ético normativos que predispone un ambiente áulico de contención para buenos modales, ejerciendo presión en el estudiante y detonando, además de la carga académica, estrés personal:

[...] la evaluación es un diálogo constante entre el docente y el estudiante para identificar su nivel de desarrollo [...] adecuar las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como buscar los apoyos necesarios para atender situaciones propias de cada estudiante, desde su ingreso y durante su permanencia en el sistema educativo a fin de lograr un egreso efectivo (MINED, 2015, p. 10).

Este predispon del mecanismo de evaluación estandarizada está planificado para dotar de parámetros, comportamientos, pautas, conocimiento y competencias a los estudiantes; esta serie de saberes que se imparten en el aula tienen como fin preparar al discente para que se enfrente a las dinámicas sociales salvadoreñas (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018), insertando en el proceso de enseñanza - aprendizaje diferentes tipos de cargas cognitivas y cognoscitivas en los estudiantes, y que podrían percibirse como detonantes potenciales de ansiedad.

[...] el docente construye un escenario de control de enseñanza en el nivel jerárquico más elevado en esa pirámide de interacción áulica, que ante su preparación y experiencia profesional, servirá para estimular el aprendizaje en sus alumnos, y estos a su vez construyen un imaginario relativo a esta escena controlada por su maestro, generándole una carga o desgaste individual a través de un sistema evaluativo de conocimientos mediante las pruebas internas y externas, siendo esta carga menor o mayor de acuerdo al compromiso individual de aprehensión que el estudiante alcanza según el conocimiento adquirido, sus prácticas académicas y las

expectativas de vida que posee y al liderazgo docente [*per se*], como canalizador de éstos compromisos (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 28).

La escuela es un escenario planificado como reflejo de un sistema social con visión empresarial de ese constructo sociocultural, de esta rutina ningún estudiante queda absorto y, los estresores y los eventos detonantes de ansiedad varían según las expectativas de vida de cada discente, es en este escenario donde se entrelazan relaciones multilaterales de intercambio de conocimientos, se generan competencias y se colocan los cimientos (programados) morales y éticos de la identidad de cada sujeto como individuo y en su rol con la comunidad (Echavarría Grajales, 2003).

Las expectativas de vida de los estudiantes están vinculadas a los diferentes espacios donde se desenvuelven y el sistema educativo pretende ser uno de los principales incidentes, a través del docente, en la formación del perfil de ciudadanos requeridos por esta sociedad, por lo que se utilizan las pruebas internas y externas como un mecanismo de control de calidad de este proceso formativo que se ha estandarizado en la educación salvadoreña, generando de esta manera periodos prolongados de estrés en el año lectivo ante las evaluaciones de aprendizaje [...] (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 31).

El control de calidad de los estudiantes egresados del sistema educativo básico proyecta conjeturas válidas para argumentar que la currícula pedagógica nacional está planificada para moldear estudiantes con perfiles cognitivos específicos de acuerdo a los objetivos socioeconómicos de este sistema social (Fernández Navas; Alcaraz Salarirche; y Sola Fernández, 2017).

Es necesaria la comprobación de los niveles de aprehensión en este proceso de enseñanza - aprendizaje con un enfoque por competencias y la instauración de capacidades productivas y ciudadanas acordes a la ideología dominante de ese sistema social “[...] *condicionando así una dinámica de estresores por la implementación de las mediciones de conocimientos adquiridos*” (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 32) amparados en un proceso de enseñanza - aprendizaje ético - normativo mecanicista:

[...] una prueba estandarizada (aunque sean en diferentes modalidades) responde a un proceso mecanicista de aprendizaje lineal, que condiciona las aptitudes y capacidades del estudiante como un rol individual con pautas y patrones de comportamiento culturales programados para adaptarse a los rituales aceptados por la esfera social y económica predeterminada [...], para instruir civiles y/o ciudadanos con determinado nivel de productividad y de intelectualidad [...] (p. 32).

En este escenario tiene influencia la carga académica de las pruebas estandarizadas, los estudiantes de bachillerato en el sector educativo público, perciben que la principal dificultad de esta evaluación es la incertidumbre del escenario adverso probable al que se enfrentarán si obtienen calificaciones bajas; más que la prueba externa estandarizada en sí misma como evento detonador de ansiedad, son las repercusiones en torno a su satisfacción de vida y la pérdida de privilegios las que representarían como frustración si su rendimiento académico terminara siendo exiguo:

[...] también conlleva a los estudiantes crear niveles de preocupación para cumplir con las calificaciones mínimas requeridas para aprobar el año escolar, y la PAES, así 58% de los estudiantes encuestados mencionan estar con mucha preocupación, un aproximado del 25% manifestó tener algo de preocupación [...] aprobar o de obtener una buena calificación en la PAES es de mucha importancia para más del 84% de los estudiantes encuestados [...] así un poco más de la mitad de la población estudiantil menciona que al obtener bajas calificaciones las repercusiones orientan a la obtención de un bajo promedio escolar o para el acceso a la educación superior se ve restringido [...] a ciertas carreras universitarias como es el caso de los profesorados (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018, p. 40).

b. Rendimiento Académico ante pruebas Externas

Con este proceso de investigación se aspira puntualizar las dimensiones de la cotidianidad que se desarrollan principalmente dentro de las instituciones de Educación Media del Sector Público del país y en la vida personal los adolescentes que generan condiciones de tensión, presión e incertidumbre en su rol estudiantes de bachillerato, dentro del contexto vinculado

a la PAES como prueba Externa estandarizada, que tiene repercusiones directas en la representación de la evaluación sumativa en su Rendimiento Académico acumulado en calificaciones.

Así justificar sus prácticas discentes de preparación ante la prueba Externa PAES tanto dentro como fuera del aula, para comprobar la incidencia de esta como Estresor Académico en conjunción con otros factores personales como: el Clima Familiar, Clima Escolar, Clima Comunitario, la Autoimagen frente a la comunidad, y, de similar carga de tensión la posible detonación de ansiedad, con lo cual se conjetura la importancia de regir un proceso de preparación para afrontar estas pruebas académicas y las dificultades que acarrea.

De tal forma que puedan lidiar asertivamente con las dinámicas sociales de su entorno y que pudieran generar niveles de Estrés y Ansiedad que dificulte su canalización de energías para la obtención de resultados satisfactorios ante los instrumentos de medición de los conocimientos adquiridos en los procesos de enseñanza - aprendizaje a los que han sido sometidos, según lo contempla la currícula y las técnicas didácticas implementadas por el Personal Docente en su comunidad local educativa.

Se busca especificar un parámetro de afectación en estrés y posibles expresiones de ansiedad que percibe el estudiante ante sus experiencias en las dinámicas de enseñanza que desarrollan junto con el docente, y evidenciar el nivel de incidencia que este proceso genera; desde estas percepciones del estudiantado, nos permite identificar en el imaginario estudiantil los indicios de estímulos que afectan en la preparación individual de cada educando ante las pruebas Externas (Estandarizadas) con incidencia en su rendimiento escolar.

Se presentan de esta forma en la presentación del estudio, indagaciones directas que permiten visualizar la afectación que genera el escenario condicionado por la PAES en los estudiantes durante el periodo lectivo 2019, evidenciando los complementos que dinamizan la relación entre las actividades de los discentes que se desarrollan como prácticas de preparación ante las pruebas de evaluación de aprendizajes.

Esta relación multivariable de la población estudiantil de los segundos años de bachillerato en Educación Media Pública, devela desde sus percepciones y experiencias, los principales

Estresores que afectan su Rendimiento Académico y les genera cierto nivel de Ansiedad Estado, por la preparación y el sometimiento ante estos instrumentos (de medición de sus conocimientos), aunado a las capacidades adquiridas en las jornadas ordinarias de planificación escolar educativa.

Los principales supuestos de investigación que rigieron este proyecto de investigación, son los siguientes: a) se puede medir a través de la percepción de los estudiantes, la incidencia del Estrés (como contextos condicionantes de su rendimiento académico) y sobre la Ansiedad Estado (provocada por la ejecución de pruebas estandarizadas externa de medición de conocimientos, como evento detonante), b) existen factores socioemocionales que inciden en los niveles de posibles manifestaciones de Ansiedad Estado ante pruebas estandarizadas externas; c) se generan niveles de Ansiedad Estado provocados en las pruebas de conocimientos externas, determinados por los contextos estresores en el aula y en la cotidianidad; y, d) existe evidencia que la aparición de Ansiedad Estado desde la percepción del estudiante, está determinando el rendimiento académico reflejado en los resultados obtenidos en las pruebas externas.

Para tal efecto, se presenta el Objetivo General de investigación: Describir los posibles niveles de Ansiedad Estado y Estrés en adolescentes de Educación Media pública, para determinar su influencia en los resultados obtenidos durante la implementación de pruebas estandarizadas externas. Los Objetivos Específicos de este proceso de investigación, son:

1. Analizar los Estresores Contextuales como posibles potenciadores de Ansiedad Estado desde la percepción de estudiantes de Educación Media pública, para determinar asociación de incidencia en su Rendimiento Académico a partir de la aplicación de Pruebas Estandarizadas Externas.
2. Proponer componentes a partir de las subescalas de medición de Estresores contextuales y de Ansiedad Estado ante Pruebas Estandarizadas Externas según las percepciones de estudiantes, con el fin de establecer relaciones de influencia y afectación en su Rendimiento Académico para esta herramienta evaluativa.

Las principales categorías de acuerdo a los objetivos y supuestos planteados, son: Rendimiento Académico, Estrés Académico, y Ansiedad Estado; las subdimensiones y dimensiones que condicionan el contexto comunitario, áulico y personal-íntimo del estudiante, según las escalas de medición utilizadas, están ligadas al Autoconcepto (Familiar, Social, Emocional, y Académico), al Clima Escolar (Implicación Áulica –por parte del estudiante-, y Ayuda del Profesor), la apreciación sobre su Satisfacción con la Vida y hacia el Estrés Percibido, y factores generadores de Ansiedad ante Pruebas Externas (desde preocupación por prejuicios, la autoimagen percibida, las reacciones corporales, y los pensamientos distractores).

En la dinámica evaluativa el Estrés Académico derivado por su Rendimiento se expresa en las percepciones rotativas a los contextos de puntajes ponderados para sumar hacia una calificación suficiente para los estándares de Aprobación (para la comprobación de la adquisición de nuevos conocimientos en el estudiante, se tienen cifradas en calificaciones frugales cercanas a 6 puntos en escala de 1 a 10 en asignación de excelencia) para acceder al siguiente escaño o nivel educativo (MINED, 2015). Estos estándares de aprobación educativa oficial oscilan entre valores medios Aceptables (puntaje de 6) y Perfección (puntaje de 10, el mayor en la escala de medición y ponderación) que codifican el mínimo y máximo esfuerzo requerido para la homogenización de un rango de calidad educativa brindada:

Pareciese que se tiene un ajuste conveniente para este sistema evaluativo, entre pruebas recurrentes internas de evaluación de conocimientos y sobre rendición de cuentas de indicadores de calidad educativa, ya que el funcionamiento del sistema busca sostener niveles altos de preocupación por prestigio social producto de calificaciones cercanas a 10 puntos; pero que a su vez, con niveles medios - bajos de calificación promedio permitida, sirve para la aprobación educativa oficial siempre que sea un aproximado a un valor menor o un valor igual a 6 puntos, así la pretensión de un puntaje o ponderación media, direcciona al estrés académico hacia un mínimo exigido de rendimiento aceptable para la aprobación oficial, y de esta forma el sistema implementa una combinación contradictoria entre excelencia y

conformismo tanto para el imaginario de discentes como de docentes en todas las formas evaluativas (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 15).

La prueba estandarizada PAES proseguía los lineamientos baremados en esta escala evaluativa de ponderaciones bajo puntuación de uno a diez, en la que diez representa excelencia, pero que esta calificación PAES solo representaba un equivalente del veinticinco por ciento del promedio final obtenido en el segundo año de bachillerato para las asignaturas denominadas como básicas (Ciencias Naturales, Matemáticas, Ciencias Sociales, Lenguaje y Literatura), y a pesar de representar solo un $\frac{1}{4}$ de la calificación final en los estudiantes adolescentes y/o jóvenes, estos la perciben como determinante porque sus calificaciones ordinarias tampoco las suelen mantener de manera óptima o elevada, esto alienta y sostiene el rendimiento conformista porque existen vías de recuperación académica flexibles, pero a su vez, tampoco se trata de una pedagogía rigurosa sin sentido, sino más bien, se trata de una planificación adecuada a las necesidades particulares de aprendizaje de cada estudiante y de la forma idónea de medir sus avances académicos:

Hasta el año 2015, el Departamento de Evaluación de los Aprendizajes de la Dirección Nacional de Educación Media (Tercer Ciclo y Media), aplicaba pruebas de reposición a estudiantes que no alcanzaban la nota mínima de 6.0 en el resultado final de una o más de las cuatro asignaturas evaluadas en PAES (Matemática, Estudios Sociales, Lenguaje y Literatura y Ciencias Naturales), como resultado de ponderar el 75% de la nota institucional con el 25% del puntaje PAES.

A partir del año 2016, el Departamento de Evaluación de los Aprendizajes, NO aplicará Prueba de Reposición, en cumplimiento la norma 40.2 A del manual de Evaluación al Servicio del Aprendizaje y del Desarrollo, por lo que el centro educativo que formó al estudiante será el responsable de realizar la Recuperación Extraordinaria. Dicha norma publicada en el SIRAI, establece que el proceso de recuperación será de la nota institucional, [...] (MINEDUCYT, 2019, p. 42).

Existen implicaciones retroactivas que reconfiguran la importancia de la prueba de acuerdo a las aspiraciones particulares de cada discente sobre la continuidad en su formación

profesional, de reputación académica, satisfacer las expectativas de sus padres o responsables del hogar, y los efectos en su autoestima, generando de tal forma canales de Estresores que dinamizan sus actividades en torno a su Rendimiento Académico esperado, de acuerdo al prestigio que se ostenta con la obtención de una posible calificación alta en las ponderación de esta prueba externa PAES, potencializando el desencadenamiento de generación de Ansiedad Estado (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019).

Existe una problemática en la correspondencia de aporte al promedio final que la PAES brinda al cierre del año escolar, el sistema está diseñado para que las instituciones educativas tengan mayor potencial hacia calificaciones sobresalientes a lo largo del año escolar, ya que ahí se encuentra la mayor cantidad de puntuación, además, el promedio de aprobación requerido del año escolar es muy bajo [...] desistiendo en buena medida de obtener mejores resultados en dicha prueba (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018, p. 52).

En esta dinámica escolar se devela una contradicción del sentido evaluativo de los aprendizajes, los estudiantes acarrean una trayectoria de una década en interacción de medición de sus conocimientos adquiridos, en la que interiorizan la idea de conformidad en su rendimiento académico al aprobar la currícula con calificaciones medias y bajas (dentro de la escala evaluativa ponderada de uno a diez en puntuación), ya que en las pruebas internas o recurrentes en el año lectivo es aceptable un bajo rendimiento para avanzar hacia otro año educativo ordinal; este sesgo de confirmación acarrea estrés académico y potencialidad de ansiedad, cuando el estudiante adaptado a una dinámica pasiva de calificaciones poco exigentes se enfrenta a la dinámica promedio más exigente ya instaurada en la Educación Superior:

[...] manifestándose así, un choque cognoscitivo de valoraciones de los aprendizajes de pruebas internas (a las que el estudiante promedio está acostumbrado en toda su trayectoria de la etapa de educación obligatoria) y externas (cuando el estudiante está saliendo de la Educación Media y quiere iniciar la Educación Superior [...]) (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 16).

c. Estrés Académico y Ansiedad Estado

El Estrés Académico es un proceso sistémico, que tiende a afectar en sus primeras instancias los procesos de enseñanza - aprendizaje, ya que trastoca el bienestar del estudiante y su focalización en la aprehensión de saberes, y fisura su mecanismo de adaptación de rutinas pedagógicas (Román Collazo y Hernández Rodríguez, 2011).

El estrés es un mecanismo de adaptación a las circunstancias y la rutina de vida del ser humano, el estrés se manifiesta como resultado de las exigencias de las actividades que desarrollamos en la cotidianidad, y sirve para canalizar la energía necesaria para posicionarse en los diferentes escenarios donde se desenvuelve el ser humano, sirviendo como una característica de aclimatación frente a la síntesis de múltiples determinaciones sociales resistidas en la realidad (Mejía, 1994), por lo que: *“el Estrés es un proceso natural del ser humano de reacción hacia un estímulo externo que complejiza la realidad [...] donde también se puede detonar la Ansiedad como mecanismo de resiliencia”* (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 17).

Bajo este precepto cualquier discente que se somete a una rutina escolar determinada por las actividades interpuestas para la medición de su rendimiento académico (exigidas por la gestión educativa y el sistema evaluativo), está canalizando estresores que le permiten adaptarse o frustrarse ante esta dinámica, siendo así la PAES un escenario de estrés en la rutina académica de los estudiantes de Educación Media, y el discente como el docente la asumía de esa manera por la presión evaluativa que se le identificaba a esta prueba de medición de conocimientos, de eficacia didáctica por el desempeño docente, y de eficiencia de la gestión escolar como facilitadora pedagógica inmediata (MINEDUCYT, 2018).

Por tanto, todos los estímulos educativos son estresores y no solo en el proceso de enseñanza - aprendizaje, la variación depende del estudiante y de sus respuestas emocionales y motivacionales para lidiar con las exigencias planificadas por la currícula escolar en cada nivel educativo. La rutina académica del estudiantado en combinación con los demás estresores personales, familiares, económicos, religiosos, y comunitarios, reconfiguran sus prácticas, expectativas y ambiciones de

vida, a través de niveles variables de estrés como respuesta de adaptación a la dinámica social y comunitaria (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 17).

El acto educativo aumenta de intensidad con cada nivel que supera el estudiante por año lectivo efectivo, se vuelve directamente proporcional el incremento de condiciones estresoras con cada ciclo formativo siguiente, al llegar al segundo año de bachillerato se entendería que las exigencias académicas son más intensas, y sería lógico afirmar que se genere estrés y ansiedad estado con mayor probabilidad ante el reto de obtener calificaciones satisfactorias (Labrador, 2012): “[...] *situación que puede ocasionar una sobrecarga a los estudiantes, y propiciar el empleo de recursos de afrontamiento psicosociales [...]*” (p. 14), enfrentando de manera paralela una gran cantidad de procesos de cambio: “[...] *emancipación, disminución del apoyo económico [...] y de incertidumbre ante el futuro [...] estos factores se asocian al desarrollo de estrés académico*” (p. 15).

El estrés académico tiene detonadores específicos, según Román Collazo, Ortiz Rodríguez y Hernández Rodríguez (2008), este estrés se propicia principalmente por la percepción de sobrecarga de actividades académicas, por la percepción del tiempo que les es insuficiente, y por la intervención evaluativa en el aula (pruebas de medición de conocimientos, internas y externas); la afectación del estrés se ve reflejada en los resultados evaluativos en su contexto escolar: “[...] *los exámenes, la sobrecarga académica, la personalidad del profesor y tener el tiempo limitado para hacer un trabajo son los principales estresores generadores de estrés*” (Toribio-Ferrera y Franco-Bárceñas, 2016, p. 16).

Para Labrador (2018), parece lógico que tanto evaluaciones como exámenes, compongan “*el estresor académico más potente*” para el estudiante (p. 21), ya que el miedo a las pruebas internas y externas radica en la sospecha de fracaso y baja autoestima sobre sus capacidades desarrolladas en su vida personal y en ciclos educativos anteriores como un todo acumulativo (en Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 20).

Román Collazo, Ortiz Rodríguez y Hernández Rodríguez (2008) se refieren a este todo acumulativo por exigencias académicas, como un estresor rutinario en la dinámica escolar al

que es sometido el discente, y este estresor puede ser catalogado a su vez como positivo (Eustrés) o negativo (Distrés), dependiendo de la reacción del estudiante al contexto estresor, ya que el eustrés le permitiría una actitud asertiva frente a las exigencias académicas, y el distrés propicia patrones psicosociales de un control personal muy limitado que dificultaría su desempeño efectivo como estudiante.

Labrador nos menciona que el eustrés es como un generador de energía asertiva de adaptación al entorno escolar, propiciando el desarrollo cognitivo del discente, otorgándole un equilibrio en su autoestima, generando la confianza necesaria que estimula al estudiante a confrontar futuras adversidades y exigencias académicas con mayor tolerancia al estrés y a la ansiedad estado, que se les suscitaría en actividades evaluativas, incluyendo pruebas de medición de conocimientos adquiridos (2012).

La Ansiedad frente a los exámenes (AE) constituye una reacción emocional frecuente entre los estudiantes cuando se enfrentan a situaciones de carácter evaluativo. Esta emoción permite anticipar eventos potencialmente aversivos para el individuo y tiene como finalidad su preservación, evitando o manteniendo bajo control los eventuales daños que aquellos pudieran ocasionarle (Mandler y Sarason, 1952, en Furlan, 2013, p. 76).

Esta Ansiedad ante exámenes estandarizados se origina principalmente por la incertidumbre que estos generan para evidenciar la aprobación de que los conocimientos fueron adquiridos de manera efectiva, multiplicando las preocupaciones del discente por la posibilidad latente de obtención de un rendimiento académico perceptiblemente inferior al que se esperaba, y, además, es de similar preocupación las consecuencias que se podrían presentar al obtener un desempeño bajo o incompleto (Furlan, 2013).

En 2018, Quintanilla, Deleon y Ticas, se encontró que la prueba externa estandarizada PAES tiene efectos en la percepción de los estudiantes, principalmente en las repercusiones que estos aprecian como potenciales consecuencias personales por no alcanzar un rendimiento académico óptimo, derivando esencialmente en dificultades para la continuidad formativa en

educación superior para estos adolescentes y jóvenes, alterando su motivación que provocaría la deserción o demora en la profesionalización del estudiante.

Los exámenes son un ejemplo paradigmático de estas situaciones y la ansiedad una respuesta emocional habitual frente a ellas. [...] A nivel cognitivo se manifiesta como preocupación por un posible mal desempeño en la tarea y sus consecuencias aversivas en la autoestima, la valoración social y la pérdida de algún beneficio esperado (Gutierrez Calvo y Avero, 1995; 2008, p. 246).

“El Inventario de Ansiedad Estado (AE) y Ansiedad Rasgo (AR) (State and Trait Anxiety Inventory – STAI) hace una distinción entre rasgo y estado de ansiedad” (En Celis, et. al., 2001, p. 26), la diferencia radica en su consecución, la ansiedad rasgo (STAI-T) está presente en las facetas de personalidad de manera relativamente permanente en el ser humano, por su parte, la ansiedad estado (STAI-S) es un antagonismo en la personalidad de manera situacional de acuerdo al contexto transitorio, y de tal manera es discernido para este proceso de investigación, donde el estudiante puede manifestarla por la posibilidad latente de un bajo rendimiento académico percibido como fracaso (Burgos F. y Gutiérrez S, 2013).

Resulta oportuno aclarar las diferencias entre Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo; la ansiedad estado es una condición emocional con variabilidad en los niveles de tensión e inquietud que detona la percepción consciente de la adversidad que avecina un evento transitorio; y, la ansiedad rasgo es una condición emocional estable que mantiene en alerta constante al sujeto a través de la intranquilidad sostenida para afrontar eventos amenazadores (Martínez-Otero Pérez, 2014):

[...] el concepto de rasgo informa de una peculiaridad personal relativamente estable que lleva a responder de una determinada manera en distintas situaciones, y que el concepto de estado remita a una condición personal fluctuante, permite reparar en que no es lo mismo “ser ansioso” que “estar ansioso”. Aunque haya relación, según queda dicho, en el primer caso puede hablarse de “personalidad ansiosa” y en el segundo de “afectación ansiosa” (p. 66).

Es así que para Martínez-Otero Pérez, menciona que existen circunstancias ansiógenas específicas que afectan particularmente a los estudiantes: “[...] *situaciones particularmente ansiógenas para la generalidad del alumnado, por ejemplo, los exámenes [...]*”, o bien toda actividad que exija un rendimiento óptimo también puede detonar ansiedad: “[...] *habrá alumnos especialmente predispuestos a percibir la vida académica, en su conjunto, como amenazante y experimentarán ansiedad de manera relativamente constante [...]*” (2014, p. 66).

Los estudiantes pueden presentar facetas de ansiedad ante situaciones específicas o pueden percibir las como amenazadoras al conjunto de situaciones académicas, y a su vez no se debe dar por sentado que la Ansiedad Rasgo (propia de la personalidad de un sujeto) no garantiza que un estudiante que la padezca, presente niveles altos de ansiedad frente una situación académica específica:

Comoquiera que sea, hemos de ser prudentes y enfatizar que la relación entre la ansiedad rasgo y la ansiedad estado no asegura que un estudiante “ansioso” tenga elevada ansiedad en momentos puntuales, por ej., en una tutoría, acaso porque tiene significativa experiencia en situaciones parecidas o incluso porque pone en marcha estrategias adecuadas de afrontamiento. De igual modo, un alumno que no es particularmente “ansioso” puede experimentar mucha ansiedad en ciertas ocasiones (Martínez-Otero Pérez, 2014, p. 66).

La Ansiedad Estado complementa las propiedades de adaptación que brinda la superación de adversidades que generan estrés, el estudiante se aclimata en la cantidad de energía necesaria a aplicar, que le dote de mecanismos de resiliencia en la cotidianidad de la actividad académica, en tal sentido no es oportuno caracterizar como negativa la presión y las emociones que desencadenan las mediciones de conocimiento en los discentes, ya que la aprehensión es un indicador de autocontrol para canalizar el distrés hacia el eustrés (Furlan, 2013).

A esta aclimatación se le conoce como el Síndrome General de Adaptación (Selye, 1950, en Castillo Pimienta, Chacón de la Cruz, y Díaz-Véliz, 2016), le brinda al estudiante la

utilización satisfactoria de esfuerzo biopsicológico como herramienta de asertividad emocional en su capacidad de superación de las adversidades académicas y en reajuste a la aprehensión de conocimientos: “*Se puede considerar la ansiedad como una respuesta adaptativa normal frente a una amenaza (estrés), que permite al individuo mejorar su desempeño [...]*” (p. 231).

Esta experiencia de regularización de la ansiedad como adaptación ante las exigencias académicas de la Educación Media servirá para canalizar el estrés como palanca de superación de obstáculos académicos, por lo que el docente deberá estar capacitado con la pedagogía adecuada para asistir a sus alumnos y propiciar los estímulos necesarios para que se enfrenten a la cotidianidad del acto educativo, recordando que este proceso de reajuste les servirá en su vida civil y en los posibles escaños educativos siguientes [...] (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 21).

Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge (2001), aclaran que, a pesar de la reacción emocional que representa la ansiedad como un medio facilitador de adaptabilidad a las adversidades, a tal punto de concebirla como necesaria, esta sí que debe de controlarse porque al desbordarse de los límites de ansiedad, este exceso puede afectar el rendimiento académico:

Existe un nivel de ansiedad que se considera normal e incluso útil, se le denomina umbral emocional y permite mejorar el rendimiento y la actividad. Sin embargo, cuando la ansiedad rebasa ciertos límites, aparece un deterioro de la actividad cotidiana. En este caso, a mayor ansiedad, habrá un menor rendimiento [...] (p. 25).

Se aclara de esta forma que el Estrés y la Ansiedad tienen un vínculo íntimo en el contexto académico, donde la carga de responsabilidades que demanda el contexto académico propicia escenarios de estrés por la objetivación de las actividades curriculares a desarrollar, detonando sobrecarga emocional y potencialidad de cansancio, y, la ansiedad es la subjetivación de perturbación, nerviosismo e intranquilidad que el discente acumula como respuesta al cumplimiento de las actividades académicas exigidas (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019).

[...] el término ‘ansiedad’ para referirnos a la experiencia interior de inquietud y desasosiego carente de objeto. En la ansiedad el temor es difuso, vago. El término ‘estrés’, en cambio, puede reservarse para designar la sobrecarga emocional que se produce por una fuerza externa prolongada que pone al sujeto al borde del agotamiento (Martínez-Otero Pérez, 2014, p. 65).

La identificación de situaciones potenciadoras de estrés y ansiedad estado, brinda la oportunidad de construir mecanismos de aprehensión asertiva, la preparación de escenarios controlados (o simulacros) desde temprana edad, que otorgarían herramientas para una adaptación más acelerada a los estudiantes, basada en la experiencia, en la voluntad y la motivación:

Los síntomas cognitivos afectan a todo lo que es el conocimiento, incluyendo con ello la sensación, la percepción, la memoria, el pensamiento, las ideas, los juicios, los raciocinios y el aprendizaje [...] cuando una persona con síntomas de ansiedad crea escenarios mentales, o bien, se le queda la mente en blanco a la hora de contestar un examen, podría perder concentración en lo que está haciendo y, por ende, bajar su rendimiento académico. Aunque [...] la capacidad del individuo ante la tarea, como el hecho de contestar un examen, es la misma; por lo que la voluntad funge un papel importante para tener éxito o no en el resultado del examen (Rubio, 2004; en Marcué Jiménez y González Polanco, 2017, p. 04).

El vínculo entre los eventos estresores y las cargas de ansiedad, incide directamente en el Rendimiento Académico, siendo las situaciones evaluativas las que más se identifican como detonadoras de eustrés y ansiedad estado (exámenes y pruebas estandarizadas) ya que los discentes las perciben como afectación tajante en su record académico, mientras más elevado es el nivel de estrés y ansiedad, mayores son las turbaciones para obtener un rendimiento escolar óptimo (Furlan, Kohan Cortada, Piemontesi y Heredia, 2008):

Los exámenes son un ejemplo paradigmático de estas situaciones y la ansiedad una respuesta emocional habitual frente a ellas. La ansiedad ante los exámenes... se ha conceptualizado como un rasgo situacional y específico, es decir, una tendencia a

responder con elevada preocupación, activación fisiológica y sentimientos de aprehensión ante situaciones en las que las aptitudes personales estén siendo evaluadas (Gutierrez Calvo y Averó, 1995; 2008, p. 246).

Es de tal forma justificable, que se desarrollaran actividades extracurriculares (como jornadas de aprehensión de conocimientos específicas para la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media y los simulacros de PAES) que le proporciona al discente un nivel de resiliencia aceptable para enfrentar este tipo de eventos que podrían provocar ansiedad estado (como lo era la PAES y la prueba externa estandarizada AVANZO a partir del 2020) y ante los contextos estresores (académicos, escolares, familiares, comunitarios, y psicosociales) con los que debe lidiar cotidianamente cualquier estudiante, ya que una visión asertiva les previene para focalizar y canalizar la energía requerida en la preparación y sometimiento a las evaluaciones de pruebas externas.

La intranquilidad por percepción de fracaso sobre el record de rendimiento académico no debería causar preocupación incontrolable o Ansiedad derivadas del Estrés Académico en los discentes, la canalización de los recursos es necesaria como motivación de superación de este tipo de obstáculos, para los cuales se preparan junto con el docente y demás actores de la gestión escolar, en cuya responsabilidad recae generalmente, ejecutar estrategias de interiorización de aprendizajes efectivos y de asertividad emocional, esto implicaría la regulación de la Ansiedad una vez haya sido identificada, para contrarrestar pautas de comportamiento vehemente y nerviosismo (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 53).

Ante los escenarios y contextos conjeturados, se busca establecer relaciones de asociación entre las principales variables (representadas por escalas de medición) por percepción de los discentes, para analizar el vínculo entre Rendimiento Académico y ante el sometimiento a pruebas estandarizadas externas, como generadoras potenciales de Ansiedad Estado en estudiantes de Educación Media en Instituciones Públicas, específicamente en los segundos años de este nivel educativo en el año 2019 (la distribución espacial de las fuentes primarias de captación de datos se realizó a nivel nacional subdivididas en 4 zonas: occidente, centro,

paracentral - norte y oriente; Ver Anexo 01), estableciendo una relación de asociación multivariada de Estresores percibidos por los estudiantes en diferentes contextos.

La Educación como área de conocimiento necesita de esfuerzos de análisis que permita obtener parámetros que ayude a caracterizar los niveles de calidad educativa y la funcionalidad y aplicabilidad de acto educativo: “[...] *las Ciencias de la Educación y de otras disciplinas que se ocupen del objeto de estudio a fin de conocer científicamente (describir, interpretar, explicar, comprender) la realidad educativa [...]*” (Colom, 1997; en Gargallo López, 2002, p. 23).

Este proceso de investigación concentro sus esfuerzos categoriales en las áreas de la realidad correspondiente a los Social, lo Ideológico - Cultural, y lo Psicológico, indagando en los escenarios (percibidos) comunitarios, familiares, académicos y personales, donde distinguen la influencia de estresores personales para su desempeño como discentes y frente a su rendimiento académico reflejado en los resultados o calificaciones obtenidas en la PAES (prueba externa).

d. Reactivos: Estresores y Ansiedad Estado ante Exámenes

La Educación Media le otorga al estudiante los conocimientos y las pautas conductuales que debe interiorizar para incorporarse de manera óptima a los espacios productivos de la sociedad salvadoreña, esto se da a través de los procesos de enseñanza - aprendizaje que configuran el acto educativo como un escenario controlado, no solo de formación académica sino de patrones de comportamiento legítimos para la socialización en el exterior:

Este imaginario culturalmente construido por el Sistema Educativo se consolida o unifica con los demás aspectos de su vida personal, como el escenario familiar, comunitario inmediato y de interacción virtual, entre otros; es decir, su realidad determinada percibida configura sus rasgos de personalidad y socialización (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 54).

Es en estos escenarios controlados, que ejecuta el docente según los requerimientos didácticos y pedagógicos de la planificación curricular, así como en su entorno familiar y comunitario en la localidad, es donde se presenta los *know-how* como procesos de carga a

los adolescentes y jóvenes, que les exigen esfuerzos para su internalización valorativa de saberes, pero que no dejan de provocar afectación percibida como Estrés, detonación de rasgos de Ansiedad y un bajo Rendimiento Académico.

A partir de estos escenarios controlados en el contexto áulico en acumulación con las dinámicas comunitarias y familiares es que la percepción del discente se sobrecarga; de acuerdo a esta acumulación de significantes se captó la información primaria de este proceso de investigación, presentados en dos grandes conjuntos de subescalas con sus respectivos reactivos o ítems que permiten medir los niveles de percepción del estudiantado, estos conjuntos responden en primer lugar a los principales Estresores identificados por el discente en su vida cotidiana en las diferentes esferas sociales donde desempeña un rol y que afecta su Rendimiento Académico.

En segundo lugar, el otro conjunto de subescalas responden a la medición de rasgos de Ansiedad Estado en los discentes, que potencialmente pueden detonarse al atravesar un evento de exigencias elevadas como lo es una Prueba Externa Estandarizada (PAES para esta ocasión) para constatar afectación directa en su Rendimiento Académico.

Para el primer conjunto de subescalas, correspondientes a la medición de contextos estresores percibidos por los estudiantes, estas fueron tomadas de subescalas validadas internacionalmente por la aplicación de su Test en diferentes países, estos instrumentos de recolección de datos para medir percepciones y estabilidad emocional son utilizados por profesionales de la Universitat de Valencia, a través del Grupo Lisis, acumulando experiencia en procesos de convivencia escolar desde la década de los noventa (Grupo Lisis, 2019a), entre estas escalas tenemos: Autoconcepto, Clima Escolar, Satisfacción con la Vida, y Estrés Percibido.

Por Autoconcepto se entiende el conjunto de apreciaciones y concepciones que un sujeto tiene de sí mismo por su relación con el espacio y tiempo, y con los demás sujetos que cohabitan estos escenarios socioculturales, cabe aclarar que el autoconcepto no es sinónimo de autoestima, ya que el autoconcepto es una construcción subjetiva abstracta de sí mismo que puede incluir juicios de valor o no, pero el punto central del autoconcepto es la

proyección reflejada que se capta de uno mismo como sujeto social en constante interacción con la realidad y con los demás sujetos, mientras que, el autoestima son valoración subjetivas de sí mismo como respuesta a las cualidades y defectos propios (interiorización de aspectos negativos y positivos), y como creemos que los demás nos perciben (basándonos en las interpretaciones que se le dan a las reacciones de los demás sujetos sociales):

[...] el autoconcepto es una actividad reflexiva de descripción evaluativa de sí mismos como objetos en sociedad y la autoestima es la conclusión que resulta de todas las percepciones de sí mismos integrando la moralidad y la ética que permite colocar un valor subjetivo a la individualidad en sociedad (García, Musitu, 1999, en Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 55).

El Autoconcepto proporciona herramientas para elaborar estructuras de confirmación de percepciones a partir del sujeto en interacción con las dinámicas sociales donde se desenvuelve, es decir, nos brinda la posibilidad de reflejar el comportamiento y la resiliencia de los individuos en contraste con los Estresores que rodean a estos, estableciéndose como una técnica de evaluación de la adaptación psicológica a través de las características que el individuo percibe de sí mismo, esta técnica se constituye por el test de Autoconcepto Forma 5 (AF5) adaptado por García y Musitu en 1999, y la operacionalización de las subescalas a partir del Manual para el AF5 (Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo, 2007).

En el Manual del AF5 adaptado por García y Musitu (1999), encontramos las subescalas y las aclaraciones conceptuales que sirven para la interpretación correcta de los resultados arrojados por el test, para este proceso de investigación se utilizaron las primeras cuatro subescalas del autoconcepto, entre estas dimensiones planteadas por García y Musitu, tenemos:

Autoconcepto académico/laboral [...] la percepción que el individuo tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador [...] es más una diferenciación de períodos cronológicos que de desempeño de roles (p. 17).

El Autoconcepto social [...] la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales. Dos ejes definen esta dimensión: el primero hace referencia

a la red social del individuo y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo eje se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales: amigable y alegre (p. 17).

Autoconcepto emocional [...] la percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, [...] El factor tiene dos fuentes de significado: la primera se refiere a la percepción general de su estado emocional [...] y la segunda a situaciones más específicas [...], donde la otra persona implicada es de un rango superior (p. 18).

Autoconcepto familiar [...] la percepción que tiene la persona de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El significado de este factor se articula en torno a dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como son la confianza y el afecto. El segundo eje hace referencia a la familia y al hogar con cuatro variables, [...] aluden al sentimiento de felicidad y de apoyo, y al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares (p. 18).

El Autoconcepto comprende una estructura multidimensional en la correlatividad de su utilidad descriptiva, ya que propicia generar referencias a la generalidad explicativa a partir de una estructura social previamente definida, por tanto, la generalidad del Autoconcepto se vuelve estable por su multidimensionalidad, y brinda aspectos descriptivos, así como evaluativos (Shavelson, 1976; en Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2011).

Estas dimensiones del Autoconcepto se han construido para la correlación positiva con características aplicativas al Rendimiento Académico como organización, disciplina, excelencia académica, inteligencia emocional, apego a profesores y compañeros discentes, comprensión, apoyo, tolerancia, autocontrol, habilidades de socialización, integración escolar, conducta prosocial, valores, y con la percepción de salud física y mental; además mantienen una correlación negativa con indiferencia y coerción, con depresión y hostilidad, ansiedad y con habilidades bajas de socialización, y, con negligencia y violencia (García y Musitu, 1999).

La escala de Clima Escolar comprende coleccionar las percepciones que permitan establecer Estresores en el contexto áulico, de dicha escala se utilizaron dos dimensiones o subescalas: Implicación Áulica -del estudiante- y Ayuda del Profesor, en el escenario controlado por el docente se dan relaciones multidireccionales entre Maestro - Alumno y Alumnos con sus pares, las percepciones se concentran en el proceso de enseñanza - aprendizaje sobre la implicación áulica del estudiante sobre sus responsabilidades en el rendimiento escolar, y sobre las asimilaciones de apoyo y nivel de ayuda que recibe por parte de su profesor en la dinámica del acto educativo.

[...] Implicación Estudiante, el clima áulico modifica la percepción del discente, así como su comportamiento entre sus pares en el aula e implicación en rutinas de enseñanza - aprendizaje efectivo, donde se crean herramientas académicas y emocionales para afrontar eventos estresores como las Pruebas Externas e Internas de evaluación de conocimientos. [...] Ayuda del Profesor, la percepción de apoyo, soporte y refuerzo de parte del docente hacia los discentes, fomenta espacios de motivación e interés ante actividades académicas, contribuyendo al cumplimiento del orden sistémico interno de la institución y dentro del aula, así como una reafirmación de la autoestima del educando (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 65).

El test en cual se basa esta adaptación es en el Cuestionario de Clima Escolar construido por Moos y Trickett, designado como *Classroom Environment Scale* (CES) en 1974 (en Cava y Musitu, 1999), este cuestionario se encuentra en el instrumento de Fernández-Ballesteros y Sierra en 1989, bajo una adaptación a la realidad española; para este proceso de investigación se utilizó el ajuste propuesto por Cava y Musitu, donde los reactivos del test establecen una medición con 4 opciones de respuesta, que van desde Muy en Desacuerdo hasta Muy de Acuerdo, en reajuste a la escala original que constaba con una opción de respuesta entre Falso y Verdadero:

El CES consta de 90 ítems de verdadero-falso, que se agrupan en nueve subescalas de 10 ítems cada una. Estas nueve subescalas -Implicación, Afiliación, Ayuda, Tareas, Competitividad, Organización, Claridad, Control e Innovación- se agrupan

en cuatro grandes dimensiones -Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio- (Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989, p. 06).

En este proceso el Clima Escolar se basa en las percepciones que el estudiante tiene sobre la motivación y el interés que el Docente les muestra como manifestación de su apoyo, para sostener dinámicas de aprendizaje efectivo y asertividad académica que le otorgue al estudiante herramientas para lidiar con estresores del contexto áulico, como las pruebas de evaluación de conocimiento (Wentzel, 1998; en Cava y Musitu, 2001).

La percepción sobre el contexto áulico está determinada por la cohesión que se alcanza de acuerdo a calidad de la relación que existe entre los actores involucrados en este escenario: “[...] *un clima escolar determinado por aspectos como la calidad de la relación profesor - alumno, la calidad de las amistades entre iguales en el aula, y el rendimiento e implicación en las tareas académicas*” (Cava y Musitu, 2002; en Estévez, Murgui, Musitu, y Moreno, 2008, p. 120), condicionando de esta manera los Estresores para los estudiantes en el entorno áulico.

Existe una concordancia que conlleva a que un individuo se adapte positivamente a las adversidades, esto se da por la relación entre la percepción de un clima positivo en el contextos escolares, personales e íntimos, en contraste con asertividad o inteligencia emocional como mecanismo de adaptación personal en la adolescencia, por tanto, cuando el Estudiante percibe los contextos personales e íntimos que son caracterizados como negativos, se produce un desajuste personal emocional y conductual para la socialización en el contexto áulico y escolar, en [...] conductas disruptivas y antisociales durante la adolescencia, los cuales también se relacionan a otras problemáticas emocionales vinculantes a estados depresivos, ansiedad o soledad (Estévez, Murgui, Musitu, y Moreno, 2008; en Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 60).

La escala de Satisfacción con la Vida se refiere los juicios de autovaloración que los estudiantes realizan sobre si mismos a partir de los percibido en los diferentes contextos donde ellos se desenvuelven, a partir de la información que se acumula por sus relaciones

interpersonales en los escenarios donde actúan, se desarrolla la capacidad de recoger reacciones de la familia, la escuela, la iglesia, las redes sociales, etc., y transforman esos significantes en percepciones de autoevaluación, este entramado subjetivo condiciona los reajustes en la apreciación de su calidad de vida, de tal forma que juzga su bienestar subjetivo a través de la información objetiva de rebote, para predecir si está satisfecho con su calidad y estilo de vida (Martínez-Antón, Buelga Vásquez y Cava, 2007).

Esta evaluación general que hace el sujeto sobre todos los aspectos de su vida es una comparación tacita entre sus expectativas culturales de bienestar, versus las percepciones de una realidad objetiva satisfactoria, convirtiéndose esta autoevaluación de su existencia en sus circunstancias sociales, en una característica de prospección que le determina sus roles sociales y la forma de interacción social, ya que a partir de esa comparación el sujeto tiene una valoración estimada de su vida, y el cálculo que resulta entre el balance de la realidad y la expectativa le soslaya que tan satisfecho esta consigo mismo como actor social:

“[...] en lugar de sumar la satisfacción a través de dominios específicos para obtener una medida de la satisfacción general, es necesario preguntarle a la persona por una evaluación global sobre su vida” (Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985; en Atienza, Pons, Balaguer, García, 2000, p. 314).

La categorización de Satisfacción con la Vida, es un indicador general de complacencia con la rutina de vida y los escenarios, entornos, y contextos donde se desenvuelve el sujeto, la satisfacción con su vida parece ser un factor que caracteriza en general su Bienestar subjetivo; la Escala como tal es un instrumento que consta de 5 Reactivos o Ítems: Satisfaction With Life Scale - SWLS (Estévez, et. al., 2008; y, Atienza, Pons, Balaguer, García, 2000).

La Escala de Estrés Percibido consta de cuatro Reactivos, que nos brinda una descripción concisa de la percepción de los sujetos sobre su interpretación de estar sometido ante situaciones estresante en su cotidianidad, se retomó la escala bajo la adaptación de Gracia, Herrero y Musitu de la Escala construida por Cohen, Kamarck, y Mermelstein en 1983 (2002; en Cava, 2011).

Se busca contener una respuesta sobre la distinción de los estudiantes como sujetos de estudio, para posicionar la vivencia de circunstancias estresoras que se acumulan en sus prácticas rutinarias y que pueden irrumpir en el entorno áulico como afectación directa en su Rendimiento Académico, potenciando la posibilidad de manifestación de Ansiedad Estado ante Exámenes.

Esta adaptación determina la percepción de los estudiantes adolescentes sobre su apreciación del Estrés, [...] y que trastocan el desempeño académico de cada estudiante [...] como afectación de su rendimiento, [...] que pueden derivar en Eustrés y Distrés, y que según su mecanismo de adaptación [...] puede alterar de manera positiva o negativa su rutina académica (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019, p. 65).

La Sub-escalas de Ansiedad Estado ante pruebas externas estandarizadas, es una adecuación retomada del inventario de Reactivos propuestos por Cruz Flores (2010), dicho inventario se construye para cuantificar características que permiten medir actitud, motivación, y reacciones, sobre rasgos transitorios de personalidad provocados por un evento estresor como lo es una Prueba Estandarizada Externa.

Su elaboración toma como referencia el Test Anxiety Inventory, que es un Inventario de Ansiedad ante los Exámenes de la Universidad de Iowa, esta elaboración de la escala está integrada por 46 ítems para estas subescalas y 5 ítems sobre la “motivación para responder dichas pruebas”, conformando un total de 51 reactivos, los cuales fueron depurados a través de la consistencia del instrumento con el enfoque de la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI) y el modelo de Rash (Cruz Flores, 2010).

Las Sub-escalas de Ansiedad Estado ante Pruebas Externas Estandarizadas, retomadas para este proceso de investigación es una readecuación de dicho inventario, esta adaptación consta de 38 reactivos o ítems que miden rasgos transitorios de Ansiedad Estado que le dan primacía a las mediciones de conocimiento mediante pruebas estandarizadas externas. Dominguez-Lara en 2016 nos explica que, la Ansiedad Estado ante los exámenes es un característica de personalidad más frecuente de lo habitual en estudiantes, y es específico porque se exhibe a

través de preocupaciones que provocan disfuncionalidad en la concentración, interfieren en la atención y focalización, y concretamente en la realización óptima de los exámenes; esta Ansiedad eventual como rasgo de personalidad se subdivide en dos dimensiones, la fisiológica - emocional y la cognitiva - preocupación:

“[...] La Emocionalidad es la percepción de activación afectiva o fisiológica que el estudiante experimenta durante la evaluación y la Preocupación consiste en pensamientos recurrentes sobre las consecuencias, personales o sociales, de un potencial mal desempeño en el examen [...]” (p. 220).

A pesar de ser consecuente con este enfoque dual, también explica que existen diferentes estudios empíricos avalando que este enfoque es unidimensional, ya que se observan correlaciones altamente significativas entre ambas dimensiones, pero: [...] *esas asociaciones se basan en las puntuaciones de los instrumentos enfocados en la evaluación de la AE como Rasgo, pero no como Estado, es decir, no se concentran en la situación de examen [...]*” (Dominguez-Lara, 2016, p. 202).

Por lo que se considera nula la diferenciación entre ansiedad hacia exámenes de diferentes asignaturas o con especificaciones relevantes, tratando estas escalas como de Ansiedad Estado, pero como de Rasgos en estudiantes porque generalizan las evaluaciones (laboratorios, examen, trabajos ponderados, exposición, etc.) en contraste con la Ansiedad Estado diferenciada. Por tanto, es conveniente tratar estas escalas, sin recurrir a medidas generales, es decir como una medida de Ansiedad Estado de carácter situacional y transitoria, y, para esta acepción, Dominguez-Lara propone lo siguiente:

En este sentido, la Ansiedad ante exámenes como Estado (AE-E) se refiere al periodo de ansiedad transitorio provocado por una situación de examen específica, mientras que la AE como rasgo (AE-R) apunta a la manifestación de ansiedad ante cualquier situación evaluativa (Hong y Karstersson, 2002; en 2016, p. 220).

Se consideró que la Ansiedad ante los exámenes (AE) como ansiedad estado (AE-E) tiende a asociarse de forma negativa con las particularidades cognitivas al rendir bajo un examen escrito afectando la atención, la concentración y la memoria, así Dominguez-Lara reconoce

que para evaluar la AE-E (Ansiedad ante exámenes como Estado) constantemente se utilizan instrumentos para AE-R (Ansiedad ante exámenes como Rasgo) a pesar de tratarse de una ansiedad transitoria:

Los instrumentos creados para evaluar la ansiedad ante los exámenes tienden a centrarse en los rasgos o características generales del individuo con ansiedad, y de manera más específica en características cognitivas como la preocupación o la emocionalidad [...] (Valero Aguayo, 1999, p. 224).

Para darle consistencia al objetivo que persigue el instrumento adaptado a este estudio, es que los ítems deben readecuarse o posicionarse en el momento de la evaluación que se desea medir, y que, a pesar de estas modificaciones, estos inventarios adaptados aún conservan la estructura original dimensional entre lo emocional y la preocupación (Dominguez-Lara, 2016).

La finalidad de este proceso de investigación es presentar una descripción de la realidad que perciben los Estudiantes, ante su significativo de contextos adversos en su rutina académica de Estrés y potenciales detonaciones de Ansiedad Estado, que pueden afectar su Rendimiento y su formación óptima (que certifica la confluencia armónica entre realidad socioeconómica y profesionalización de capital humano) en vigencia de la currícula y la evaluación que propone el Modelo Educativo salvadoreño.

Metodología

La significación de los hallazgos que se presentan tiene características básicas, de acuerdo a las percepciones manifiestas de los sujetos participantes, pero que, con la aplicación de procesos con criterio científico y respetando la información procedente, permitió establecer características interpretativas al fenómeno de estudio, mediante procesos estadísticos descriptivos e inferenciales (García Ferrando, 1989). Resulta oportuno comentar el proceso de continuidad de ejecución de este proyecto de investigación y procesamiento de los datos compilados en 2019, ya que esto determina el tipo de estudio desarrollado, así, la planificación del estudio se subdividió en dos Fases con su análisis y procesamiento particular.

La primera Fase es una descripción de la Afectación de contextos estresores en el Rendimiento Académico de los estudiantes, se ajustaron como categorías principales las adecuaciones de escalas validadas como dimensiones que conformaban Contextos (Académico, Personal e Íntimo), para conceptualizar realidades a través de la compilación de percepciones de los discentes a través de cuestionarios con ítems que se agruparon por subescalas, las cuales acumulaban puntajes que se contrastaron, relacionaron y asociaron entre sí, estas escalas son (Grupo Lisis, 2019a): Autoconcepto (Familiar, Social, Emocional, y Académico), Clima Escolar (Implicación Áulica –del estudiante-, Ayuda del Profesor), Satisfacción con la Vida, y, Estrés Percibido.

Presentando resultados en el III Congreso *“Investigando para Evaluar la Calidad de la Educación, hacia la Innovación de Políticas Públicas Educativas 2019”* (López, 2019), en el marco del proyecto: “Investigación Educativa 2019 para una Educación de Calidad”, bajo el título: *“Percepciones de Estresores Contextuales: Aproximaciones a la Afectación en Pruebas Externas”* (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019), en asociación conjunta entre la Universidad Dr. Andrés Bello y Universidad Panamericana, para contribuir con el Ministerio de Educación en la evaluación de la calidad educativa nacional mediante procesos de investigación científica.

La segunda Fase, presentada en este informe, es la continuidad de análisis a los factores de Estrés que inciden en los estudiantes, en afectación directa en su Rendimiento Académico, para propiciar descripciones de asociación multivariable sobre la aparición potencial de Ansiedad Estado que generan las Pruebas Estandarizadas Externas de medición de conocimientos, y así evidenciar la presencia de estos factores psicosociales, que deben ser tomados en cuenta en la planificación de la currícula educativa y en los proceso de enseñanza - aprendizaje que se instauran para formar a los adolescentes y jóvenes en la Educación Media pública, cuyo fin radica en generarles competencias futuras de continuidad en su preparación académica y/o de aporte a la realidad socioeconómica salvadoreña.

a. Tipo de Estudio

El presente proceso de investigación es de carácter cuantitativo no experimental, este tiene un alcance básico descriptivo (Sierra Bravo, 2001), teniendo como fin mejorar la concepción y comprensión exploratoria de las dimensiones generales intervinientes como estresores académicos generadores de ansiedad estado que afectan directamente el rendimiento escolar de los estudiantes en las pruebas externas estandarizadas (como parámetro de medición de los conocimientos adquiridos, de estudiantes de Complejos Educativos e Institutos de Educación Media pública), para evidenciar estas relaciones y asociaciones multivariadas entre contextos de Estrés y eventos generadores de Ansiedad transitoria en los adolescentes y jóvenes, y, como estas asociación entre componentes tienen repercusión en su percepción de acuerdo a las calificaciones (equiparadas en niveles de logros) alcanzadas en esta tipo de prueba.

Esta metodología se implementó con el oficio principal de proporcionar una descripción multidimensional con un enfoque exploratorio para esta área psicosocial de estudio (Sierra Bravo, 1981), que tiene incidencia en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes de este nivel educativo; la diferencia entre las fases de investigación ya planteadas está en la complejidad del procesamiento y la cantidad de información procesada, en la primera fase se establecieron contextos (académico, personal e íntimo) que modifican la dinámica educativa y la significación del estrés percibido por el estudiante ante su desarrollo académico y frente a los sistemas evaluativos generalizados en el sistema educativo nacional.

De acuerdo a los resultados presentados de la primera fase, se realizó una readecuación y depuración de las dimensiones para incorporar otras subescalas que implican conciliar una descripción de la percepción de Ansiedad Estado manifiesta de los Estudiantes ante los exámenes o pruebas externas y las calificaciones obtenidas como muestra de su rendimiento académico expresadas en niveles de logros; es decir, para este informe se contempla desde la fase 1: Estresores Contextuales, hacia la fase 2: Ansiedad Estado ante Pruebas Externas Estandarizadas.

Este proceso de investigación es un estudio no experimental de carácter longitudinal de panel o prospectivo (Sierra Bravo, 2001), al cual se le dio un seguimiento de cuatro momentos o cohortes de recolección de datos por sujetos participantes o estudiantes, estos momentos son: a) Instrumento de percepción de estresores (Ver Anexo 02), b) Instrumento de Ansiedad Estado ante Exámenes Pre PAES, c) Instrumento de Ansiedad Estado ante Exámenes Post PAES (Ver Anexo 03), y, d) Calificación Final PAES (de acuerdo a los niveles de logros presentados en los resultados finales de dicha prueba).

La readecuación de datos se realizó a través del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para la depuración y confirmación de relación entre los ítems de cada subescala por instrumento (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, y Tomás-Marco, 2014; Méndez Martínez y Rondón Sepúlveda, 2012; Pérez y Medrano, 2009), seguido del coeficiente alfa de Cronbach (Frias-Navarro, 2020) que establecerá la cuantificación de los niveles de fiabilidad de las subescala utilizadas que se readecuaron a nuevos componentes y subcomponentes derivados del AFE.

El Índice de Riesgo y la Correlación Lineal entre los nuevos componentes encontrados sirve para brindar características de asociación en incidencia entre dichas subdimensiones, así determinar criterios de jerarquización, y realizar el Path Analysis o Análisis de Senderos (Sierra Bravo, 1984), de tal forma, la fase dos de este proceso de investigación es la presentación de las relaciones asociativas encontradas entre los Estresores y la Ansiedad Estado en Pre y Post evento de potencialidad detonante de ansiedad transitoria: PAES 2019.

Ya que la profundidad del estudio es descriptiva y exploratoria (Sierra Bravo, 2001), se consideró presentar los resultados a partir de la elaboración de grafico de senderos mediante un formato de Path Analysis, para dar cuenta a los pesos de asociación e incidencia entre las dimensiones de observación o subescalas consideradas en este proceso.

b. Instrumentos y Subescalas

Se construyeron dos Instrumentos de recolección de datos que incorporan las readequaciones de las subescalas retomadas, en el primer instrumento se adaptaron (53 Ítems) para obtener la percepción de los estudiantes sobre los estresores inmediatos que ellos avistaban como incidentes en sus dinámicas cotidianas y que tenían relación directa con su desempeño en su rol de discentes (Ver Anexo 02, y Figura 01). Estas escalas son (Grupo Lisis, 2019a):

- Autoconcepto (Familiar, Social, Emocional, y Académico),
- Clima Escolar (Implicación Áulica –del estudiante-, Ayuda del Profesor),
- Satisfacción con la Vida,
- Y, Estrés Percibido.

El segundo instrumento de recolección de datos corresponde a una readequación de un inventario de 38 ítems con sus respectivas subescalas (Cruz Flores, 2010), que sirvieron para obtener información sobre la percepción de los estudiantes sobre posibles manifestaciones de ansiedad estado ante la prueba externa estandarizada PAES 2019 (Ver Anexo 03, y Figura 01), dicho instrumento intermedia momentos diferentes de percepción del estudiante, el primer momento previo a someterse a la prueba externa (Pre PAES) y el segundo momento para conocer la variación en su percepción luego de haber sido sometidos a este evento (Post PAES). El inventario contiene las siguientes subescalas:

- Sub- escala general de ansiedad ante las pruebas,
- Sub-escala preocupación de cómo verán los demás si salgo mal en la prueba,
- Sub-escala auto-concepto o auto-imagen,
- Sub-escala seguridad en el futuro,
- Sub-escala no estar bien preparado para la prueba,
- Sub-escala reacciones corporales,

- Y, Sub-escala pensamientos distractores.

El primer instrumento compuesto por cuatro subescalas y divididos en ocho subdimensiones tiene una consistencia que oscila entre $\alpha = .63$ y $\alpha = .77$ (Cava, 2011; García y Musitu, 1999; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Buelga, Cava, y Musitu, 2012; y, García y Musitu, 1999), y, el segundo instrumento compuesto por seis subescalas y dimensiones tiene una consistencia interna de $\alpha = .63$ (Cruz Flores, 2010). Quero Virla nos menciona: “[...] *del a de Cronbach, los investigadores fueron capaces de evaluar la confiabilidad o consistencia interna de un instrumento constituido por una escala Likert, o cualquier escala de opciones múltiples*” (2010, p.250).

Las subescalas seleccionadas tienen una consistencia interna de características Adecuadas y Aceptables en su confiabilidad para este tipo de inventario de reactivos o ítems de acuerdo a este estudio con profundidad exploratoria, según Frias-Navarro: “[...] *el valor de consistencia interna en investigación exploratoria debe ser igual o mayor a 0.6 [...]*” (Huh, Delorme y Reid, 2006; en 2020, p. 07).

Ambos instrumentos implementados contienen ítems y reactivos que componen subescalas y escalas específicas, todos los ítems están elaborados bajo preceptos de escalas de actitudes de tipo Likert, para medir características diversas sobre el grado de actitud o disposición de ánimo de los sujetos de estudio, es decir, se mide percepciones, convicciones y sentimientos que llevan a la interacción y forma de expresión de los sujetos en un contexto y realidad específica, apelando a los factores: ideología, sentimiento y reacción (Sierra Bravo, 2001).

En todas las subescalas se encuentran ítems construidos en la clasificación de escalas de actitudes de intensidad: “*Se trata en ellas de elegir respecto a una pregunta o proposición entre varias respuestas que expresan el grado de aceptación o rechazo de la pregunta en cuestión*” (Sierra Bravo, 2001, p. 375), se generalizó la escala de Likert con cuatro respuestas entre rechazo y aceptación, valorando puntajes de 1 a 4, equivalentes a “Muy en desacuerdo” para el valor 1 y “Muy de acuerdo” para el valor 4, caracterizando la confirmación de percepción de Estrés y Ansiedad Estado según la experiencia de los discentes, evitando así la objeción ante este tipo de escalas, y, aclarando la notable omisión intencionada de un valor

medio dentro de la selección de respuestas: “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo” que pudiera dar paso a ambigüedades innecesarias.

Se realizó la validación de la lecturabilidad de los instrumentos elaborados, la legibilidad de los ítems nos dice el grado de comprensión hacia un texto por parte de la población destino, este parámetro lo da el ajuste del Índice de Flesch-Szigriszt sobre el texto activo entre la escala de lecturabilidad de Inflesz; obteniendo los resultados siguientes:

- Instrumento sobre Estresores Contextuales, se obtuvo un Índice de Flesch-Szigriszt de 85.44, y un Grado en la Escala de Inflesz de “Muy Fácil”.
- Instrumento sobre Ansiedad Estado ante pruebas estandarizadas, se obtuvo un Índice de Flesch-Szigriszt de 81.83, y un Grado en la Escala de Inflesz de “Muy Fácil”.

Un puntaje más elevado cercano al 100 proporciona la descripción de menor dificultad de legibilidad del instrumento, los resultados obtenidos nos proporcionan la validación de los instrumentos con una baja dificultad de legibilidad (Barrio-Cantalejo, Simón-Lorda, Melguizo, Escalona, Marijuán, y, Hernando, 2008), parámetros que son adecuados para una población de Educación Media, este análisis de lecturabilidad se ha utilizado el programa INFLESZ v1.0 accesible en su versión “freeware”.

c. Población y Muestra

La población que comprende los sujetos de estudio tiene representación a nivel nacional e las cuatro zonas del país (Occidente, Centro, Paracentral, Oriente), son Institutos de Educación Media y Complejos Educativos que ofrecen Bachillerato General y/o Técnico, con presencia en 11 departamentos, seleccionando de manera intencional a 23 instituciones educativas cada una localizada en diferente Municipio (Ver Anexo 01), dicha selección de instituciones participantes se manejó de acuerdo a la gestión y a la capacidad territorial que poseen las Instituciones de Educación Superior planificadoras de este proyecto de investigación.

La selección de la muestra, parte del universo poblacional finito estimado de 1,491 estudiantes de Segundo Año de Bachillerato General y Técnico que evaluó la PAES 2018, correspondientes al total de las instituciones participantes en este estudio (MINED, 2018c),

este estimado también sirvió para proporcionar criterios de segmentación poblacional, brindando promedios institucionales de calificación global PAES a nivel institucional, en subdivisión nacional por zonas.

El tamaño de la muestra obtenida fue desde la consideración de un 95% de nivel de confianza y un margen de error de 4.53% aproximadamente, estableciendo la distribución de respuesta en el supuesto de al menos un 71.4% de probabilidad de que suceda un evento (p), el criterio de selección de esta probabilidad radica en los resultados finales de la PAES 2019 presentados por el Ministerio de Educación de acuerdo a los estándares de “*Distribución porcentual del nivel de logro en la PAES 2019*”:

La medida cuantitativa de los resultados de la prueba se calcula de acuerdo al puntaje obtenido. Los niveles considerados fueron: básico, intermedio y superior. En el nivel básico, se ubican los puntajes entre 0.0 y 3.75; en el nivel intermedio, los puntajes entre 3.76 y 7.50; y el nivel superior, entre 7.51 y 10.0 (MINED, 2019, p. 14)

Los resultados presentados según estos parámetros fueron de: 28.6%, 41.18%, y 30.22% para los niveles Básico, Intermedio y Superior respectivamente; así, la Distribución de la Respuesta recae en los niveles de logros Intermedio y Superior que acumula un porcentaje de 71.4% (p) y 28.6% (q), donde el percentil 28 como punto de corte ostenta una calificación promedio PAES - 2019 de 4.53, respetando el criterio de distribución de las respuesta dentro del rango de nivel de logro Intermedio - Superior, y dejando en el nivel de logro Básico al 13.5% de las calificaciones promedio de las muestras colectadas, con puntajes inferiores a 3.75, que refleja los estándares de Calidad Educativa que promueve este Ministerio de “*Aprendizajes Significativos*”:

Un indicador de avance del Sistema Educativo, de un departamento o de una institución, es la lectura sobre el nivel de logro alcanzado en la prueba. En la medida que el porcentaje de población del nivel básico se reduzca, los niveles intermedio y superior se ampliarán, lo cual, se traduce como un aprendizaje significativo, con dominio conceptual, procedimental y actitudinal. [...] El resultado de PAES es uno de los indicadores que el sistema educativo salvadoreño genera, el cual tiene la

ventaja de ser censal, periódico y de amplio seguimiento por parte de la comunidad educativa en general [...] (MINED, 2019, p. 14).

La distribución de captación de la muestra se realizó de acuerdo al porcentaje de representatividad de cada población de estudiantes de segundo año de bachillerato (desde las modalidades Generales y/o Técnicas) por las instituciones educativas a nivel nacional participantes en el estudio desde su primera Fase en 2019, hasta obtener una colección de 304 encuestas para esta Fase 2 (Raosoft, 2020), donde se depuraron casos que no cumplieron con el requisito prospectivo de participación en los 4 momentos de colección de datos (Instrumentos de Estresores, Instrumento de Ansiedad Estado Pre y Post PAES, y, calificación global PAES - 2019) que le otorgan la característica de longitudinal a este proyecto de investigación.

Esta composición por estratos según la cantidad de estudiantes por cada institución encuestada sirvió en la primera fase para establecer relaciones de asociación entre los estresores incidentes en el rendimiento académico de los discentes, para la segunda fase los momentos Pre y Post PAES 2019, se tomaron en cuenta solo los registros de estudiantes que participaron en ambas fases del proyecto según los criterios de un estudio longitudinal panel o prospectivo, se determinó la ejecución de un muestreo y recolección de datos por racimos de múltiples etapas.

La selección de la muestra fue de carácter Estadística, de acuerdo a tres criterios: a) proporción de la cantidad representativa de estudiantes por Institución del universo finito, b) promedio PAES institucional contra el promedio PAES nacional de 2018, y, c) intencionada por zonas de cobertura, según las posibilidades de acceso de las instituciones ejecutoras del proyecto, este muestreo estadístico es “[...] *de Rutas*, [...] *Intencional*, y, [...] *Polietápico*” (Sierra Bravo, 2001, p. 192 - 200).

Por su parte, el Análisis Factorial Exploratorio, plantea como requisito la implementación de muestras relativamente grandes de 300 sujetos aproximadamente, para que los resultados obtenidos sean de utilidad y con estabilidad (Tabachnick y Fidell, 2001; en Pérez y Medrano, 2009).

[...] cuanto mayor sea el tamaño muestral del que dispongamos, más confianza tendremos en que la solución obtenida sea estable, [...] o cuando tengamos muchos posibles factores a extraer y/o pocos ítems por factor. Una cosa sí parece clara: si alguien quiere evaluar la calidad de un test se recomienda un tamaño muestral de al menos 200 casos como mínimo [...] (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010, en Lloret-Segura et al., 2014, p. 1158)

d. Validación y Procesamiento

Las adaptaciones y adecuaciones a los contextos socioculturales locales al que se sometieron estos inventarios de reactivos e ítems, ameritaron posicionar un análisis que permitió validar el desarrollo y administración de los Instrumentos elaborados para este proceso de investigación, utilizando el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) que es una técnica de exploración de conjuntos de ítems por factores comunes que brinda una explicación de fiabilidad de las respuestas obtenidas hacia los reactivos de un test de acuerdo a las variables latentes o rasgos caracterizados en su interior (Lloret-Segura et al., 2014).

[...] el análisis factorial exploratorio (AFE) es el nombre genérico con que se designa a un conjunto de métodos estadísticos multivariados de interdependencia cuyo propósito principal es el de identificar una estructura de factores subyacentes a un conjunto amplio de datos (Perez y Medrano, 2009, p. 58).

Las readecuaciones de los instrumentos elaborados para este estudio comprenden un conjunto de ítems con relación de dependencia, el AFE nos permitió reducir la complejidad del grupo de variables a componentes (principio de parsimonia), es decir que el contexto que explica un número alto de ítems puede ser también explicado con un número reducido de factores, siendo un paso necesario que verifica la estructura interna de las subescalas que componen los instrumentos utilizados permitiendo construir componentes y nuevas agrupaciones con una reasignación del significado teórico (Méndez Martínez y Rondón Sepúlveda, 2012):

El AFE [...] es conocido como una técnica estadística de interdependencia (es decir, es un conjunto de variables en las cuales no existe una variable respuesta ni variables

independientes, como en la mayoría de modelos de regresión, sino que todas las variables son analizadas en conjunto), que se caracteriza por su versatilidad. Su propósito principal es tratar de establecer una estructura subyacente entre las variables del análisis, a partir de estructuras de correlación entre ellas; o, en otras palabras: busca definir grupos de variables (más conocidos como factores) que estén altamente correlacionados entre sí (p. 198).

La sensibilidad de las características contextuales que se midieron, dimensiona las características individuales de los sujetos de estudio, evidenciando la implicación de diferentes factores que modifican los rasgos particulares de Estrés y potencial muestra de Ansiedad Estado, de tal forma el AFE aporta mayor precisión en el análisis de las relaciones múltiples de variables que dinamiza el establecimiento de un ciclo de asociación multivariada de acuerdo a la información que resulte de este análisis:

[...] un análisis puramente exploratorio el investigador analizaría un conjunto de datos sin tener ninguna hipótesis previa acerca de su estructura, y dejaría que fuesen los resultados del análisis los que le proporcionasen información al respecto (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010, p. 22).

El proceso realizado para el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) se estableció en pasos, primero, se determinó la relación asociativa con significación aceptable entre la mayoría de ítems del constructo de subescalas que componen los instrumentos, segundo, se aplicó la prueba del test de esfericidad de Bartlett, para confirmar la intercorrelación entre las variables: *“Si los resultados obtenidos de dicha comparación resultan significativos a un nivel $p < .05$, [...] se considera que las variables están lo suficientemente intercorrelacionadas para realizar el AFE”* (Pérez y Medrano, 2009, p. 61).

El índice Kaiser Meyer Olkin (KMO) que avalúa la fuerza de la correspondencia entre los ítems a partir de las correlaciones, indicando la pertinencia de la ejecución del análisis factorial de los reactivos, este indicador oscila entre 0 y 1 con mayor significación en aproximación a la unidad: *“[...] considerando como adecuado un valor igual o superior a .70, el cual sugiere una interrelación satisfactoria entre los ítems”* (Hair, et al., 1999; en

Pérez y Medrano, 2009, p. 61), o “[...] *satisfactoria solo valores de .80 en adelante*” (en Lloret-Segura et al., 2014, p. 1159)

El análisis de las comunalidades, como tercer paso, nos brinda los parámetros de descarte e eliminación de un ítem, para valorar las nuevas agrupaciones de componentes de reactivos; cuarto, el criterio de varianza explicada (eigenvalores) que miden los componentes mínimos necesarios que aportan correlación y asociación que dan explicación al fenómeno en estudio a través del constructo de ítems aplicado.

El análisis del criterio del gráfico de sedimentación, como quinto paso, que confirma los hallazgos sobre la varianza explicada por el número de componentes y los autovalores, bajo el criterio de contraste de caída: “[...] *inspeccionar el gráfico de izquierda a derecha hasta localizar el punto de inflexión en que los autovalores dejan de formar una pendiente y comienzan a generar una caída de poca inclinación*” (Hair, et al. 1999, en Pérez y Medrano, 2009, p. 63).

Se tomó tres criterios para la construcción de nuevos componentes, uno, es la selección de ítems que como resultado se asocian a entre sí, sin la distinción de vínculos previos pertenecientes a los demás conjuntos de subescalas dentro de su mismo inventario, dos, son necesarios un mínimo de tres reactivos para conformar un nuevo factor, y tres, cuando un ítem tenga vínculos efectivos en más de un componente se incluirá en el factor donde alcance mayor determinación, es decir, asociando cada ítem a un solo factor o componente:

Como norma general, cuántos más ítems existan y midan con precisión un factor, más determinado estará el citado factor y más estable será la solución factorial. Los estudios revisados apuntan un mínimo de 3 o 4 ítems por factor, solo sí se dispone de un mínimo de 200 casos (Fabrigar et al., 1999; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010, en Lloret-Segura et al., 2014, p. 1157).

Este procedimiento también permite corroborar el número de factores y subfactores mínimos para la asociación óptima de subdimensiones, para designar de manera intencionada y bajo el Criterio a Priori; se valoró la consideración de integración de subfactores que se conformen con 2 ítems, sosteniendo correlaciones significativas, para que expliquen con dichas

comunalidades la variabilidad de objeto de estudio y que aporten para alcanzar el criterio de una Varianza Explicada de más del 50% (Pérez y Medrano, 2009), ampliando el espectro de relaciones asociativas potenciales de incidencia.

El método de extracción de factores utilizado, como paso final del AFE, es con el modelo de Análisis de Componentes Principales que se recomienda cuando se busca reducir variables para explicar la relación de asociación entre los nuevos factores y la mayor variabilidad de las variables originales (Méndez Martínez y Rondón Sepúlveda, 2012).

El método de componentes principales, es más fácil de interpretar [...] y tal vez en eso radique su mayor popularidad, particularmente cuando se analiza un conjunto grande de ítems para desarrollar nuevas escalas o inventarios (Merenda, 1997, en Pérez y Medrano, 2009, p. 61)

Se decidió utilizar el Criterio del Valor Propio como aporte a la representación de la variable explicada, según lo mencionan Méndez Martínez y Rondón Sepúlveda: “[...] *El criterio utilizado para su uso se basa en tomar para el análisis solo aquellos factores que tengan valores propios mayores a 1*” (2012, p. 203), con una solución rotada bajo el método Varimax que busca maximizar las ponderaciones de cada factor: “[...] *se espera que cada ítem o variable sea representativo en solo uno de ellos, con el fin de minimizar al máximo el número de variables dentro de cada factor*” (2012, p. 205); se realiza el AFE con el objeto de generar nuevos componentes o factores que faciliten la interpretación de las posibles causalidades de la afectación en el Rendimiento Académico de los estresores contextuales y de la influencia de la Ansiedad Estado ante Pruebas Externas.

Para validar la consistencia de los instrumentos y de los nuevos componentes se aplicó el coeficiente de Alfa de Cronbach (α), previo y posterior al Análisis Factorial Exploratorio, como validación y confirmación de consistencia interna de las subescalas aplicadas y los nuevos componentes, teniendo como parámetros un cociente alfa $>.7$ con características aceptables para una investigación básica y un valor de consistencia interna $>.6$ para investigaciones exploratorias con criterio aceptable (Frias-Navarro, 2020).

Para establecer un resultado de asociación directa en incidencia entre estrés contextual y ansiedad estado ante exámenes, se optó por la formación de dos grupos en variables categóricas (estrés frente ansiedad estado, en pre y post evento), utilizando el Índice de Riesgo como diseño de caso-control y la Razón de Ventajas Común de Mantel-Haenszel, la asociación buscada es el efecto directo de los contextos estresores en la relación con la aparición de ansiedad estado manifiesta, y el factor desencadenante a comprobar está implícito en el rendimiento académico, conformado por la variable capa: Resultados de Aprobación de PAES 2019.

Luego de la consistencia interna y de las estimaciones del análisis de riesgo, se realizó el análisis de Correlación Lineal entre el conjunto de nuevos componentes y subcomponentes para cada recomposición de inventario según el AFE, se valoraron en este análisis correlacional las estimaciones de significación en los niveles: $\alpha \leq 0,01$ y $\alpha \leq 0,05$ de los cuales se tomarán en cuenta para el análisis solo los resultados de alta correlación significativa y también esto sirvió como criterio de selección por influencia directa.

Se utilizaron únicamente los componentes y subcomponentes que resultaron con la correlación $r \geq 0.350$ en asociación bilateral altamente significativa, para determinar intencionalmente la jerarquización de componentes y su posible multidimensionalidad asociativa para su presentación en el diagrama de Senderos (Sierra Bravo, 2001).

Este criterio de selección de una cota superior o igual a $r \geq 0.350$ sirvió para obtener intercorrelaciones entre subdimensiones con un valor igual o superior sin estandarizar del 12.3% ($r^2 \geq 0.123$) de explicación de la variabilidad de los datos analizados, de tal forma que permitiera organizar intencionalmente como nuevas Dimensiones a los componentes extraídos del modelaje AFE a partir del devenir resultante del proceso estadístico de análisis, y que brinden una descripción multidimensional de la Afectación en los estudiantes por los contextos estresores avistados y por las manifestaciones de Ansiedad Estado según la percepción de los discentes como sujetos de estudio con el Path Analysis.

Con el Path Analysis o Análisis de Senderos se verifica la afectación directa de las variables independientes (para factores: componentes y subcomponentes, en este caso) ante una

variable dependiente (los niveles manifiestos por percepción de los estudiantes de Contextos Estresores y Ansiedad Estado ante Exámenes), y a su vez, sirvió para establecer las incidencias de posibles factores como variables predictores hasta la influencia indirecta de estos componentes y subcomponentes (como variables observadas) sobre las variables dependientes o segmentación en Niveles de Estrés y Ansiedad Estado (Pérez, Medrano, y Sánchez Rosas):

Aunque las variables manifiestas pueden ser medidas directamente no debe suponerse que la medición efectuada constituye un reflejo exacto de la variable, dado que existen factores aleatorios e imprevisibles que impiden una medición libre de error. [...] Con el PA el investigador realiza una serie de regresiones para analizar la relación entre variables independientes y dependientes, las cuales a su vez pueden operar como variables independientes de otras variables incluidas en el modelo. [...] se puede representar el modelo mediante la creación de un diagrama con flechas que conectan las variables en estudio. Estas flechas o senderos representan las relaciones entre las variables [...] (2013, p. 53).

El procesamiento de datos se llevó a cabo utilizando el software estadístico IBM SPSS v. 26, la elaboración del árbol de senderos en el software de modelado de ecuaciones estructurales Amos v. 22, dentro del cual se estandarizaron las estimaciones de los componentes. Dentro de la presentación de los datos para descripciones de características varias de cada estudiante algunos de los valores porcentuales se ubicaron entre el 99% y 100%, debido a las aproximaciones decimales de software, estos faltantes en el total, se debe a datos reservados por los sujetos de estudio, para mantener una relación sobre el objetivo concreto del proceso de investigación y de caracterización del perfil de los discentes, estos casos no se omitieron.

Resultados

La población sujeto de estudio está caracterizada por el perfil de estudiantes seleccionados, el cual solicitaba para su participación en este proceso de investigación los siguientes requerimientos principales, uno, pertenecer a una institución educativa del sector público de Educación Media en su modalidad Regular (sin restricciones entre Institutos de Educación Media o Complejos Educativos), dos, ser estudiantes activos del Segundo Año de Bachillerato (sin distintivos entre los tipos de Bachillerato General o Técnico que la institución, a la cual pertenecían, ofreciera), tres, estar próximos a someter su desempeño a evaluación mediante la Prueba Estandarizada Externa ejecutada por el Ministerio de Educación (MINED) en 2019: Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES), cuatro, participación en resguardo de anonimato en todos los momentos de la colección de datos, y así incorporar la información para este estudio de características longitudinales de panel.

La distribución socioespacial de los estudiantes participantes en la recolección de datos se realizó a nivel nacional, con una subdivisión en 4 zonas: occidente, centro – paracentral, norte, y oriente (Ver Anexo 01), instituciones localizadas en áreas urbanas y periurbanas en su mayoría. Las discentes que participaron del estudio representan a 23 instituciones educativas, de estos el 54.3% son hombres (n= 165) y el 45.7% mujeres (n= 139), de los cuales 9 de cada 10 se distribuyen en Bachillerato General, el 55.6% (n= 168) de estudiantes viven en un Hogar en responsabilidad de ambos padres, el 25.0% (n= 76) viven solo con su Madre y el 15.8% (n= 48) están en tutela de otros familiares; y, los discentes nos mencionaron que el 74.7% de estos posee los medios para acceder a una conexión de Internet.

En octubre de 2019 el MINED realizó la última ejecución de la PAES, siendo esta la 23^{era} aplicación de esta Prueba Estandarizada, obteniendo un promedio global de 5.52 (calificación en escala de cero a diez), representando una disminución sobre el promedio global de 2018 en menos 14 centésimas, a nivel general los resultados presentados por niveles de logros muestran la distribución (MINED, 2019): Nivel Básico con 28.6% (calificación entre 0.0 y 3.75), Nivel Intermedio con 41.18% (calificación entre 3.76 y 7.50), y el Nivel Superior con 30.22% (calificación entre 7.51 y 10.0).

Los datos colectados en este estudio muestran que, de los estudiantes participantes, según la calificación mínima de aprobación de dicha prueba (seis, en escala de cero a diez), el 51.3% (n= 156) Reprueba la PAES, es decir obtuvieron una calificación promedio menor o igual a 5.99, siendo el restante 48.7% (n= 148) los que obtuvieron una calificación mayor o igual a 6.0; la distribución porcentual para los niveles de logros Básico, Intermedio y Superior de los estudiantes participantes quedo en 13.5% (n= 41), 67.1% (n= 204) y 19.4% (n= 59) respectivamente, mostrando una concentración en el Nivel Intermedio.

a. Dimensiones de Incidencia

La recolección de datos en estos tres momentos, se basaron en la implementación de 2 instrumentos o inventarios que contenían ítems y reactivos en escala de Likert, en los cuales se incorporaban las dimensiones y subdimensiones que inciden en la manifestación y percepción de Estrés canalizado al ámbito académico y las expresiones de Ansiedad Estado (transitoriedad) ante exámenes estandarizados externos, estos instrumentos son: Estresores Contextuales, y, Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa (Ver Anexo 02 y 03).

El primer instrumento compuesto por 53 ítems contemplaba adecuaciones de escalas y subescalas de percepciones de los estudiantes sobre su cotidianidad con relación a una posible afectación de desempeño en su rol discente (Ver Figura 01), el inventario de Estresores Contextuales está integrado por la adaptación de las escalas: Autoconcepto, Clima Escolar, Satisfacción con la Vida, y, Estrés Percibido.

La medida de fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach para esta readecuación de 53 ítems con 8 subdimensiones, es de $\alpha = 0.831$ como cuantificación Adecuada de confiabilidad de este constructo en conjunto, demarcando una consistencia interna Buena, más que aceptable para un estudio exploratorio descriptivo; las subdimensiones a través del inventario de reactivos muestran valores que oscilan entre $\alpha = 0.369$ y $\alpha = 0.798$ para la Escala de Estrés Percibido y la Subescala de Implicación del Estudiante, respectivamente (Ver Figura 02); entre las subescalas con mayor consistencia están las de Autoconcepto Académico, Emocional y Familiar, y Ayuda del profesor, demarcando la importancia que le otorga el estudiante a las reacciones que percibe sobre sí mismo en los círculos inmediatos

donde interactúa en comunidad y en la intimidad familiar, además de la autoestima que construye en concordancia con lo percibido en el clima áulico tanto con sus pares como de parte del profesor no solo como figura de autoridad, sino también como instructor o guía.

Figura 01. Composición de las Escalas y Subescalas de Inventarios: Estresores Contextuales y Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa.

| Escala / Subescala | | Número de Elementos | Segregación de Reactivos |
|---|---|---------------------|--|
| <i>Inventario de Estresores Contextuales</i> | | 53 | Ítems |
| 1 | Subescala Autoconcepto Académico | 6 | 1, 5, 9, 13, 17, y 21 |
| 2 | Subescala Autoconcepto Social | 6 | 2, 6, 10*, 14, 18*, y 22 |
| 3 | Subescala Autoconcepto Emocional | 6 | 3*, 7*, 11*, 15*, 19*, y 23* |
| 4 | Subescala Autoconcepto Familiar | 6 | 4*, 8, 12*, 16, 20 y 24 |
| 5 | Escala de Estrés Percibido | 4 | 25, 26*, 27*, y 28 |
| 6 | Subescala de Implicación (del Estudiante) | 10 | 29, 31, 33, 35, 37, 39, 41, 43, 45, y 47 |
| 7 | Subescala de Ayuda del Profesor | 10 | 30, 32, 34, 36, 38, 40, 42, 44, 46, y 48 |
| 8 | Escala de Satisfacción con la Vida | 5 | 49, 50, 51*, 52, y 53* |
| <i>Inventario de Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Pre y Post PAES</i> | | 38 | Ítems |
| 9 | Sub-escala general de ansiedad ante las pruebas | 5 | 1, 2, 3, 4 y 5 |
| 10 | Sub-escala no estar bien preparado para la prueba | 5 | 6, 7, 8, 9, y 10 |
| 11 | Sub-escala preocupación de cómo verán los demás si salgo mal en la prueba | 6 | 11, 12, 13, 14, 15, y 16 |
| 12 | Sub-escala reacciones corporales | 8 | 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, y 24 |
| 13 | Sub-escala pensamientos distractores | 6 | 25, 26, 27, 28, 29, y 30 |
| 14 | Sub-escala seguridad en el futuro | 8 | 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, y 38 |

* Ítems con lecturabilidad lógica afirmativa, invertida de acuerdo a la lógica de la mayoría de reactivos de las Escalas o Subescalas.

Tabla hace referencia a la composición interna de subdimensiones de los instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

Figura 02. Consistencia Interna de las Escalas y Subescalas en los instrumentos de Estresores Contextuales y Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa.

| Escala / Subescala | Número de Elementos | ANOVA con prueba $F_{.}$ ≤ 0.01 | Alfa de Cronbach (α) |
|---|---------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 1 Subescala Autoconcepto Académico | 6 | 0.000 | 0.786 |
| 2 Subescala Autoconcepto Social | 6 | 0.000 | 0.661 |
| 3 Subescala Autoconcepto Emocional | 6 | 0.000 | 0.759 |
| 4 Subescala Autoconcepto Familiar | 6 | 0.000 | 0.758 |
| 5 Escala de Estrés Percibido | 4 | 0.000 | 0.369 |
| 6 Subescala de Implicación (del Estudiante) | 10 | 0.000 | 0.798 |
| 7 Subescala de Ayuda del Profesor | 10 | 0.000 | 0.743 |
| 8 Escala de Satisfacción con la Vida | 5 | 0.000 | 0.538 |
| <i>Inventario de Estresores Contextuales</i> | 53 | 0.000 | 0.831 |
| 9 Sub-escala general de ansiedad ante las pruebas, Pre PAES | 5 | 0.000 | 0.614 |
| 10 Sub-escala no estar bien preparado para la prueba, Pre PAES | 5 | 0.002 | 0.787 |
| 11 Sub-escala preocupación de cómo verán los demás si salgo mal en la prueba, Pre PAES | 6 | 0.000 | 0.685 |
| 12 Sub-escala reacciones corporales, Pre PAES | 8 | 0.000 | 0.848 |
| 13 Sub-escala pensamientos distractores, Pre PAES | 6 | 0.000 | 0.777 |
| 14 Sub-escala seguridad en el futuro, Pre PAES | 8 | 0.000 | 0.632 |
| <i>Inventario de Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Pre PAES</i> | 38 | 0.000 | 0.923 |
| 15 Sub-escala general de ansiedad ante las pruebas, Post PAES | 5 | 0.000 | 0.624 |
| 16 Sub-escala no estar bien preparado para la prueba, Post PAES | 5 | 0.000 | 0.748 |
| 17 Sub-escala preocupación de cómo verán los demás si salgo mal en la prueba, Post PAES | 6 | 0.000 | 0.756 |
| 18 Sub-escala reacciones corporales, Post PAES | 8 | 0.000 | 0.861 |
| 19 Sub-escala pensamientos distractores, Post PAES | 6 | 0.000 | 0.812 |
| 20 Sub-escala seguridad en el futuro, Post PAES | 8 | 0.000 | 0.712 |
| <i>Inventario de Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Post PAES</i> | 38 | 0.000 | 0.931 |

Tabla hace referencia a la confiabilidad o estabilidad de medición de los instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

El segundo instrumento utilizado, es una readecuación de 38 ítems, que mide la percepción del discente sobre la posibilidad de experimentar manifestaciones de Ansiedad Estado ante exámenes (AE) importantes, este inventario se aplicó bajo la lógica de Pre y Post evento detonador de AE, el cual consistía específicamente en la realización de la PAES - 2019, este inventario contiene la adaptación de las siguientes subescalas: Ansiedad ante las pruebas, Preocupación de cómo verán los demás si salgo mal en la prueba - Autoconcepto o autoimagen, Seguridad en el futuro, No estar bien preparado para la prueba, Reacciones corporales, y, Pensamientos distractores (Ver Figura 01).

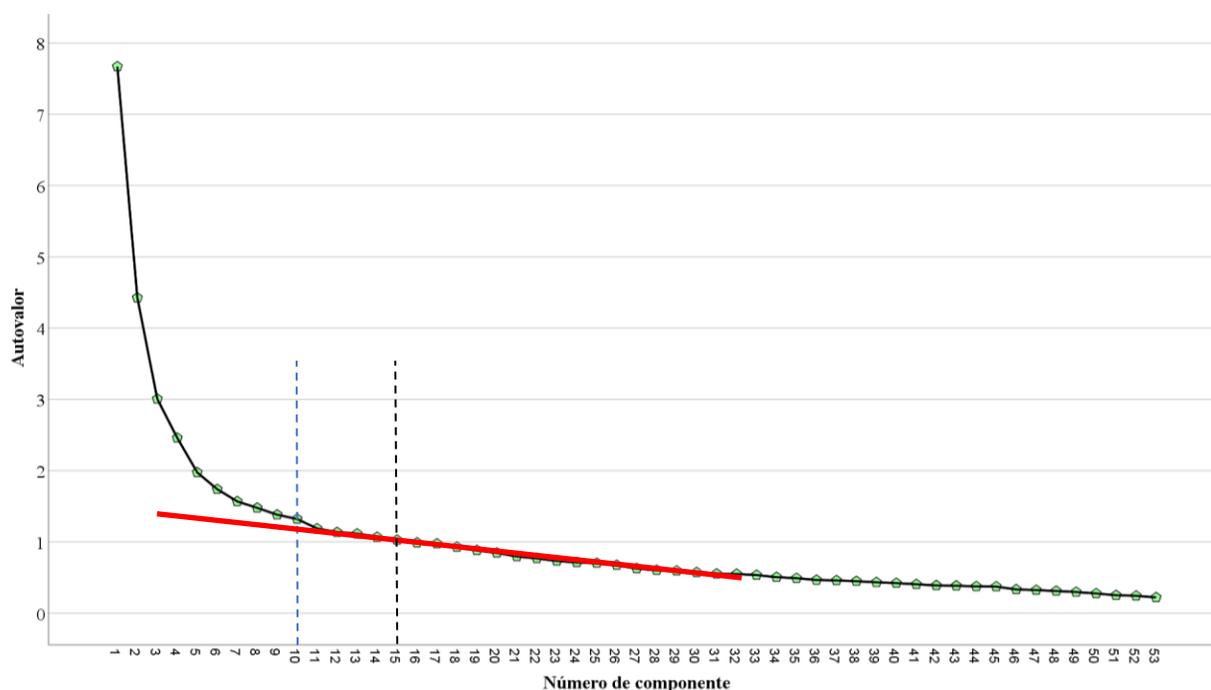
La consistencia interna para este constructo de 38 ítems con 6 subdimensiones es de $\alpha=0.923$ para el momento Pre PAES, y de $\alpha=0.931$ para Post PAES de 2019, para ambos levantamientos se obtuvo una fiabilidad Excelente, sin caer en estimaciones de redundancia o duplicación; para el momento Pre PAES las consistencias entre subescalas oscilaban entre $\alpha=0.614$ para la Sub-escala general de ansiedad ante las pruebas y $\alpha=0.848$ para Sub-escala reacciones corporales, y para el momento Post PAES las consistencias oscilaban entre $\alpha=0.624$ y $\alpha=0.861$ para las mismas Sub-escalas del levantamiento Previo.

Para el Inventario de Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Pre PAES se tienen tres subescalas que muestran coeficientes de Alfa de Cronbach en nivel Aceptable y Bueno, estas son: Sub-escala no estar bien preparado para la prueba, Sub-escala reacciones corporales, y Sub-escala pensamientos distractores, las restantes en niveles adecuados para estudios exploratorios; mientras que para el momento Post PAES todas las subescalas muestran buena consistencia, a excepción de la Sub-escala general de ansiedad ante las pruebas, muestran una consistencia interna Aceptable.

Los valores aceptables de confiabilidad según el tipo de investigación ejecutada, nos indican la existencia de consistencia interna dentro del instrumento para una medición óptima del objeto de estudio, pero no muestra si la estructura interna del instrumento es unidimensional para buscar una combinación aditiva, y a pesar que los resultados de fiabilidad son Aceptables en la mayoría de subescalas y escalas para este estudio, se realizó un análisis factorial de los ítems para cada constructo, observando las nuevas agrupaciones de los reactivos en subdimensiones latentes diferentes (factores – componentes).

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) sirvió para indagar entre los conjuntos de ítems y validar los datos colectados, así reorganizar los ítems por factores comunes identificando una estructura interna subyacente de reactivos con relación de dependencia, reduciendo según el principio de parsimonia, la cantidad de ítems a grupos de variables (componentes y subcomponentes) que estén significativamente relacionados entre sí, dinamizando la posibilidad de establecer relaciones de asociación multivariada entre factores comunes.

Figura 03. Gráfico de Sedimentación (Scree Test), según AFE del instrumento: Estresores Contextuales.



Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.
La rotación ha convergido en 45 iteraciones.

Gráfico hace referencia a la cantidad mínima de factores y subcomponentes por extraer, modelaje AFE con base a instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

En este gráfico de sedimentación bajo el criterio de contraste de caída, se puede apreciar el punto de inflexión más pronunciado de inclinación en el Subcomponente 10, y como resultado se obtuvieron 15 factores bajo el criterio de valor propio ($C_i > 1$).

Figura 04. Estructura factorial del Modelo Rotado, instrumento: Estresores Contextuales.

| Ítem | h | Componentes y Subcomponentes (Ci) | | | | | | | | | | h ² |
|---|-------|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|----------------------------|-----------------|----------------|
| | | EP1 | EP2 | EP3 | EP4 | EP5 | EP6 | EP7 | EP8 | EP9 | EP10 | |
| 31 | 0.726 | 0.763 | | | | | | | | | | 0.582 |
| 29 | 0.625 | 0.738 | | | | | | | | | | 0.545 |
| 33 | 0.677 | 0.728 | | | | | | | | | | 0.530 |
| 39 | 0.604 | 0.545 | | | | | | | | | | 0.298 |
| 35 | 0.668 | 0.501 | | | | | | | | | | 0.251 |
| 9 | 0.632 | | 0.753 | | | | | | | | | 0.567 |
| 1 | 0.629 | | 0.749 | | | | | | | | | 0.561 |
| 17 | 0.688 | | 0.748 | | | | | | | | | 0.560 |
| 5 | 0.624 | | 0.652 | | | | | | | | | 0.425 |
| 21 | 0.654 | | 0.607 | | | | | | | | | 0.369 |
| 7 | 0.550 | | | 0.703 | | | | | | | | 0.494 |
| 23 | 0.652 | | | 0.692 | | | | | | | | 0.479 |
| 15 | 0.634 | | | 0.651 | | | | | | | | 0.423 |
| 3 | 0.547 | | | 0.628 | | | | | | | | 0.394 |
| 11 | 0.549 | | | 0.556 | | | | | | | | 0.309 |
| 19 | 0.575 | | | 0.542 | | | | | | | | 0.294 |
| 8 | 0.617 | | | | 0.713 | | | | | | | 0.508 |
| 16 | 0.640 | | | | 0.684 | | | | | | | 0.468 |
| 24 | 0.612 | | | | 0.666 | | | | | | | 0.444 |
| 20 | 0.569 | | | | 0.650 | | | | | | | 0.422 |
| 4 | 0.651 | | | | 0.588 | | | | | | | 0.346 |
| 2 | 0.621 | | | | | 0.732 | | | | | | 0.536 |
| 22 | 0.623 | | | | | 0.680 | | | | | | 0.463 |
| 6 | 0.628 | | | | | 0.678 | | | | | | 0.459 |
| 14 | 0.579 | | | | | 0.586 | | | | | | 0.343 |
| 32 | 0.691 | | | | | | 0.734 | | | | | 0.539 |
| 30 | 0.581 | | | | | | 0.655 | | | | | 0.429 |
| 38 | 0.564 | | | | | | 0.609 | | | | | 0.371 |
| 36 | 0.647 | | | | | | 0.537 | | | | | 0.288 |
| 44 | 0.654 | | | | | | | 0.739 | | | | 0.547 |
| 42 | 0.565 | | | | | | | 0.599 | | | | 0.359 |
| 46 | 0.638 | | | | | | | 0.561 | | | | 0.315 |
| 28 | 0.573 | | | | | | | | -0.621 | | | 0.386 |
| 25 | 0.625 | | | | | | | | -0.613 | | | 0.376 |
| 50 | 0.662 | | | | | | | | | 0.733 | | 0.537 |
| 52 | 0.570 | | | | | | | | | 0.667 | | 0.445 |
| 53 | 0.610 | | | | | | | | | | 0.703 | 0.495 |
| 51 | 0.603 | | | | | | | | | | 0.623 | 0.388 |
| Eigenvalor | | 7.670 | 4.426 | 3.006 | 2.459 | 1.974 | 1.739 | 1.568 | 1.478 | 1.381 | 1.321 | |
| % Varianza | | 14.472 | 8.351 | 5.671 | 4.640 | 3.725 | 3.281 | 2.959 | 2.789 | 2.606 | 2.493 | 50.988 |
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin, de adecuación de muestreo | | | | | | | | | | KMO | 0.812 | |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | | | | | | | | | | X² | 5085.343 | |
| | | | | | | | | | | gl | 1378 | |
| | | | | | | | | | | Sig. (p < 0.001) | 0.000 | |

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

La rotación ha convergido en 45 iteraciones.

15 componentes extraídos.

Tabla hace referencia al resultado del modelaje AFE de factores y subcomponentes extraídos, la varianza explicada y los pesos de cada ítem en el inventario de Estresores Contextuales, con base a instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

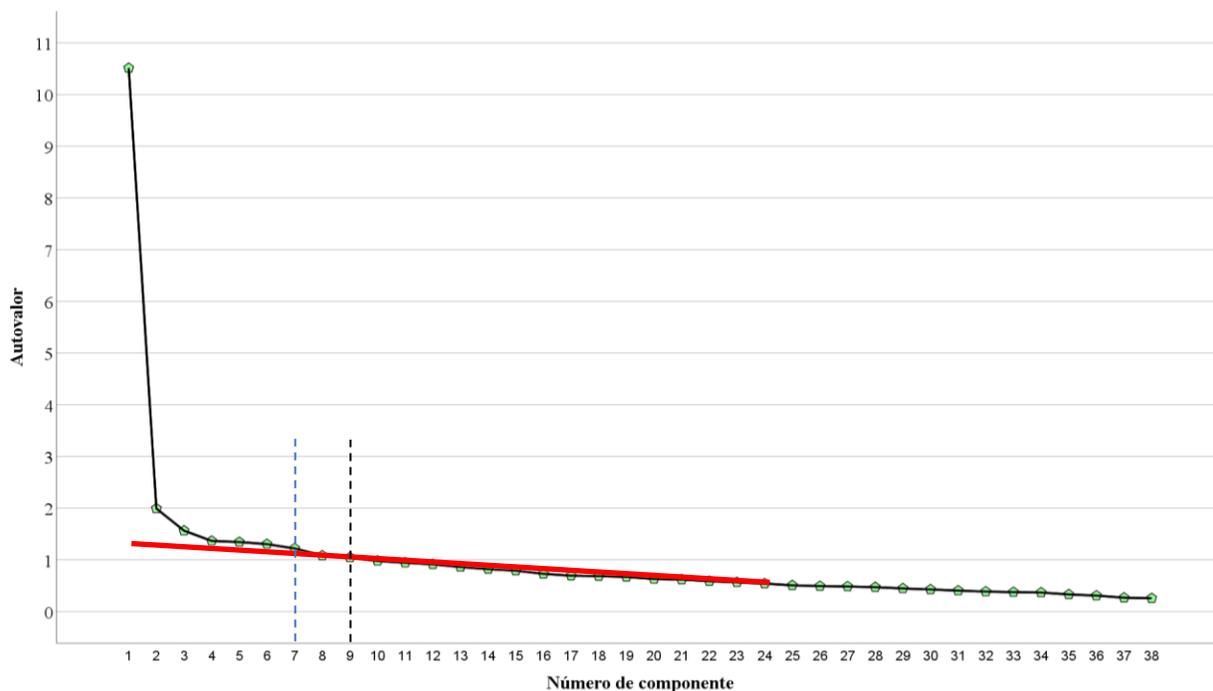
De los factores resultantes, $C_i = 7$ cumplían con el requisito acordado de un mínimo de tres ítems para conformar un componente, se tomó en cuenta que estos componentes solo explicaban un porcentaje de varianza total del 43.1%, y con el criterio a priori se tomaron en cuenta 3 subcomponentes mayores a 1 (C_8 , C_9 , y C_{10}), con un alcance de Varianza Explicada (VE) de 50.99% (Ver Figura 04).

El AFE para el inventario de Estresores Contextuales, tuvo como resultado en la prueba de esfericidad de Bartlett un nivel significativo de: $p < 0.001$, y la medida de Kaiser Meyer Olkin de contraste de correlaciones parciales dio como resultado $KMO = 0.812$, determinando en la comparación de reactivos que son lo suficientemente intercorrelacionados para este tipo de análisis y siguen una distribución normal múltiple.

En este modelaje AFE de 10 factores encontramos que los ítems 31 y 9 (Ver Anexo 02) son los más explicados en variabilidad de este modelo que incluyen 38 reactivos subdivididos en 7 componentes y 3 subcomponentes, estos ítems son los siguientes: ítem 31 – “*Mis Compañeros/as durante las clases pasan distraídos/as*”, con una comunalidad de $h^2 = 0.582$; y, el ítem 9 – “*Trabajo mucho en clase*”, $h^2 = 0.567$; siendo el ítem 35 – “*En clases casi todos/as ponen realmente poca atención a lo que dicen los profesores/as*”, el menos explicado para el modelo con una comunalidad de $h^2 = 0.251$. Además, en el C_8 encontramos saturaciones o cargas factoriales negativas, siendo, una falta de implicación proporcional directa para este modelaje AFE.

En el Modelo AFE para el inventario de Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa Pre PAES 2019, encontramos en el gráfico de sedimentación un punto de inflexión de cohorte de inclinación en el Subcomponente 7 bajo el criterio de contraste de caída (Ver Figura 05), como resultado del modelaje se obtuvieron 9 factores con el criterio de valor propio ($C_i > 1$). De los componentes resultantes en el análisis factorial exploratorio, hasta el $C_i = 5$ se cumplían con el requisito acordado de un mínimo de tres ítems para conformar un componente, pero hasta ese número de componentes solo explicaban un porcentaje de varianza total del 44.16%, y con el criterio a priori se tomaron en cuenta 2 subcomponentes más, que tienen Eigenvalor mayor a 1 (C_6 , y C_7) cumpliendo con el criterio de Varianza Explicada, alcanzando $VE = 50.81\%$ (Ver Figura 06).

Figura 05. Gráfico de Sedimentación (Scree Test), según AFE del instrumento: Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa, Pre PAES 2019.



Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.
La rotación ha convergido en 17 iteraciones.

Gráfico hace referencia a la cantidad mínima de factores y subcomponentes por extraer, modelaje AFE con base a instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

En el inventario de Ansiedad Estado para el momento Pre PAES, se tuvo como resultado en la prueba de esfericidad de Bartlett un nivel significativo de: $p < 0.001$, y un $KMO = 0.917$ con una adecuación muestral Muy Buena, que evidencia la presencia de correlaciones parciales entre los ítems, se fijan términos adecuados donde los reactivos están lo suficientemente intercorrelacionados y con una distribución normal múltiple para este tipo de análisis (Ver Figura 06).

Para este modelaje AFE de 7 factores, es el ítem 22 el más explicado y el ítem 19 el menos explicado (Ver Anexo 03) en proporción de varianza de este modelo que incluyen 26 reactivos subdivididos en 5 componentes y 2 subcomponentes, estos ítems son los siguientes: ítem 22 – *“Generalmente siento nerviosismo o que mi corazón late muy rápido durante los*

exámenes importantes”, con una comunalidad de $h^2 = 0.567$; y, el ítem 19 - “*Generalmente me siento enfermo del estómago antes de someterme a un examen importante como la PAES*”, con una comunalidad de $h^2 = 0.251$.

Figura 06. Estructura factorial del Modelo Rotado, instrumento: Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa, Pre PAES 2019.

| Ítem | h | Componentes y Subcomponentes (Ci) | | | | | | | h ² |
|---|-------|-----------------------------------|---------|---------|---------|---------|----------------------------|---------|-----------------|
| | | AEpre 1 | AEpre 2 | AEpre 3 | AEpre 4 | AEpre 5 | AEpre 6 | AEpre 7 | |
| 22 | 0.666 | 0.753 | | | | | | | 0.567 |
| 21 | 0.533 | 0.684 | | | | | | | 0.467 |
| 17 | 0.634 | 0.640 | | | | | | | 0.410 |
| 20 | 0.553 | 0.621 | | | | | | | 0.385 |
| 24 | 0.583 | 0.588 | | | | | | | 0.346 |
| 23 | 0.535 | 0.543 | | | | | | | 0.295 |
| 18 | 0.538 | 0.530 | | | | | | | 0.280 |
| 33 | 0.494 | 0.520 | | | | | | | 0.270 |
| 19 | 0.527 | 0.501 | | | | | | | 0.251 |
| 3 | 0.604 | | 0.695 | | | | | | 0.483 |
| 6 | 0.559 | | 0.598 | | | | | | 0.357 |
| 4 | 0.517 | | 0.576 | | | | | | 0.332 |
| 1 | 0.567 | | 0.528 | | | | | | 0.279 |
| 10 | 0.643 | | | 0.717 | | | | | 0.514 |
| 8 | 0.656 | | | 0.657 | | | | | 0.432 |
| 27 | 0.536 | | | 0.542 | | | | | 0.294 |
| 34 | 0.444 | | | | 0.607 | | | | 0.369 |
| 35 | 0.604 | | | | 0.547 | | | | 0.299 |
| 25 | 0.612 | | | | 0.527 | | | | 0.278 |
| 14 | 0.605 | | | | | 0.702 | | | 0.493 |
| 12 | 0.556 | | | | | 0.668 | | | 0.447 |
| 15 | 0.640 | | | | | 0.607 | | | 0.368 |
| 2 | 0.606 | | | | | | 0.695 | | 0.484 |
| 5 | 0.562 | | | | | | 0.572 | | 0.327 |
| 16 | 0.561 | | | | | | | 0.708 | 0.501 |
| 13 | 0.602 | | | | | | | 0.622 | 0.387 |
| Eigenvalor | | 10.513 | 1.993 | 1.565 | 1.366 | 1.344 | 1.304 | 1.220 | |
| % Varianza | | 27.666 | 5.245 | 4.118 | 3.595 | 3.537 | 3.431 | 3.212 | 50.805 |
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin, de adecuación de muestreo | | | | | | | KMO | | 0.917 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | | | | | | | X² | | 3904.473 |
| | | | | | | | gl | | 703 |
| | | | | | | | Sig. (p < 0.001) | | 0.000 |

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

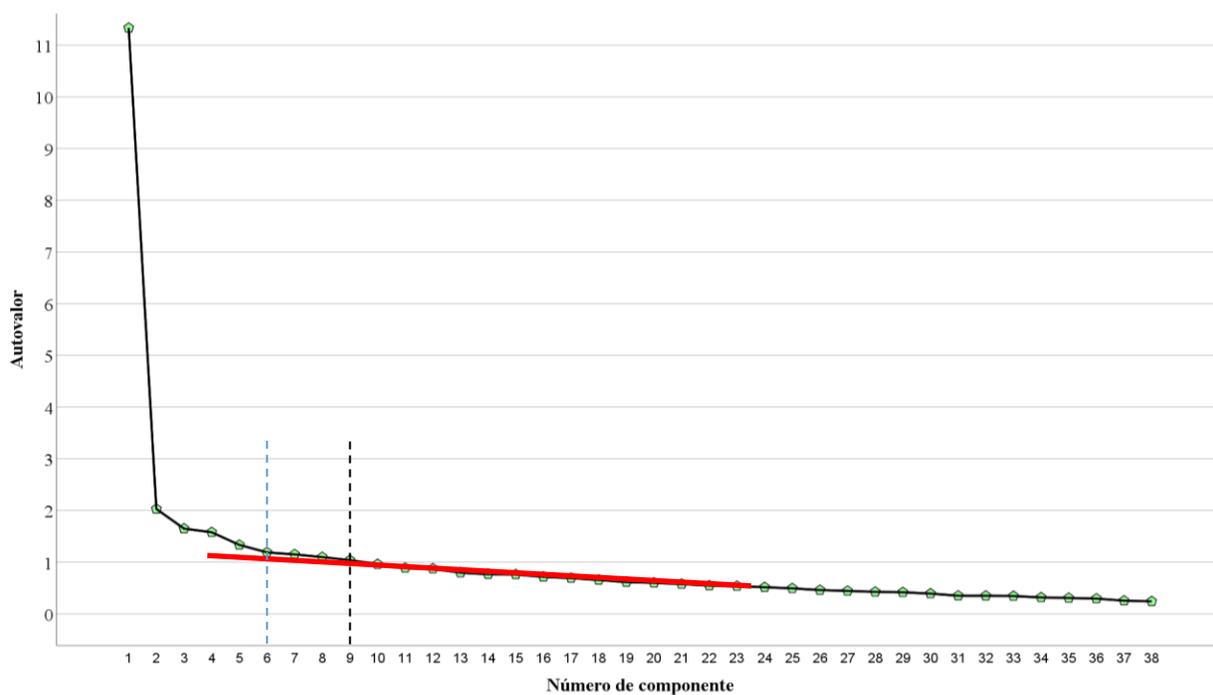
La rotación ha convergido en 17 iteraciones.

9 componentes extraídos.

Tabla hace referencia al resultado del modelaje AFE de factores y subcomponentes extraídos, la varianza explicada y los pesos de cada ítem en el inventario de Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa Pre PAES, con base a instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

En el modelaje del AFE para el inventario de Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa Post PAES, observamos el Scree Test de este gráfico de sedimentación, que bajo el criterio de contaste de caída intencionalmente se demarca el punto de inflexión en la inclinación referente al Componente 6, y de este modelo como resultado se obtuvieron 9 factores bajo el criterio de valor propio ($C_i > 1$).

Figura 07. Gráfico de Sedimentación (Scree Test), según AFE del instrumento: Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa, Post PAES 2019.



Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.
La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

Grafico hace referencia a la cantidad mínima de factores y subcomponentes por extraer, modelaje AFE con base a instrumentos aplicados a $n = 304$ estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

Ante los componentes resultantes en este AFE, 5 componentes cumplían con el requisito acordado de un mínimo de tres ítems para conformar un componente, se tomó en cuenta que estos componentes solo explicaban un porcentaje de varianza total del 46.78%, y con el criterio a priori se tomó en cuenta el Subcomponentes C_5 con un autovalor mayores a 1 alcanzando una $VE = 50.29\%$ (Ver Figura 08).

Figura 08. Estructura factorial del Modelo Rotado, instrumento: Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa, Post PAES 2019.

| Ítem | h | Componentes y Subcomponentes (Ci) | | | | | | | h ² |
|---|-------|-----------------------------------|------------|------------|------------|------------|----------------------------|------------|-----------------|
| | | AEpst 1 | AEpst 2 | AEpst 3 | AEpst 4 | AEpst 5 | AEpst 6 | AEpst 7 | |
| 21 | 0.646 | 0.738 | | | | | | | 0.545 |
| 22 | 0.603 | 0.687 | | | | | | | 0.472 |
| 20 | 0.610 | 0.670 | | | | | | | 0.448 |
| 23 | 0.544 | 0.607 | | | | | | | 0.369 |
| 19 | 0.583 | 0.596 | | | | | | | 0.355 |
| 1 | 0.616 | | 0.710 | | | | | | 0.504 |
| 6 | 0.601 | | 0.601 | | | | | | 0.361 |
| 3 | 0.539 | | 0.597 | | | | | | 0.356 |
| 4 | 0.622 | | 0.581 | | | | | | 0.338 |
| 34 | 0.581 | | | 0.697 | | | | | 0.486 |
| 35 | 0.526 | | | 0.668 | | | | | 0.446 |
| 36 | 0.552 | | | 0.636 | | | | | 0.405 |
| 32 | 0.522 | | | 0.634 | | | | | 0.402 |
| 38 | 0.431 | | | 0.517 | | | | | 0.267 |
| 29 | 0.680 | | | | 0.645 | | | | 0.416 |
| 27 | 0.614 | | | | 0.612 | | | | 0.374 |
| 30 | 0.667 | | | | 0.589 | | | | 0.347 |
| 28 | 0.545 | | | | 0.518 | | | | 0.269 |
| 14 | 0.682 | | | | | 0.733 | | | 0.537 |
| 15 | 0.670 | | | | | 0.715 | | | 0.511 |
| 12 | 0.607 | | | | | | 0.630 | | 0.397 |
| 11 | 0.610 | | | | | | 0.625 | | 0.391 |
| 16 | 0.606 | | | | | | 0.620 | | 0.384 |
| 10 | 0.690 | | | | | | | 0.736 | 0.541 |
| 8 | 0.685 | | | | | | | 0.659 | 0.434 |
| Eigenvalor | | 11.333 | 2.029 | 1.648 | 1.578 | 1.334 | 1.188 | 1.150 | |
| % Varianza | | 29.824 | 5.341 | 4.338 | 4.152 | 3.510 | 3.127 | 3.027 | 53.319 |
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin, de adecuación de muestreo | | | | | | | KMO | | 0.924 |
| | | | | | | | X² | | 4414.084 |
| | | | | | | | gl | | 703 |
| | | | | | | | Sig. (p < 0.001) | | 0.000 |

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

9 componentes extraídos.

Tabla hace referencia al resultado del modelaje AFE de factores y subcomponentes extraídos, la varianza explicada y los pesos de cada ítem en el inventario de Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa Post PAES, con base a instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

Además, se decidió incorporar el Subcomponente C₇ (con un Eigenvalor superior a 1) ya que su aporte se considera importante para el análisis posterior, sobre como los rituales de los discentes para la Preparación ante Exámenes, posibilite la detonación de manifestación de

Ansiedad Estado; ante tal decisión, este modelaje AFE tendría una Varianza Explicada de 53.32% aproximadamente. En el AFE para el momento Post PAES, el resultado obtenido en la prueba de esfericidad de Bartlett en un nivel significativo es de: $p < 0.001$, y con una adecuación muestral Muy Buena un $KMO = 0.924$, encontrando las correlaciones parciales entre los ítems y con una distribución normal múltiple para este tipo de análisis, establece términos adecuados donde los reactivos están lo suficientemente intercorrelacionados (Ver Figura 08).

En este modelaje AFE de 7 factores para Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa Post PAES, es el ítem 21 el más explicado y los ítems 38 y 28 (Ver Anexo 03) los menos explicados en cuanto a su variabilidad dentro del modelo, el cual incluye 25 reactivos subdivididos en 5 componentes y 2 subcomponentes, siendo estos ítems los siguientes: ítem 21 – *“Generalmente algunos músculos se me ponen tensos en ciertas zonas de mi cuerpo cuando estoy haciendo un examen importante”*, con una comunalidad de $h^2 = 0.545$; y, el ítem 38 – *“Estoy seguro(a) que tendría mejores calificaciones en un examen si los profesores no nos cuidaran tanto y si no nos presionaran con el límite de tiempo”*, e ítem 28 – *“Durante un examen, me pongo a pensar en las consecuencias de obtener una calificación baja o mala”*, con sus respectivas comunalidades de $h^2 = 0.267$ y $h^2 = 0.269$ (Ver Figura 08).

El Análisis Factorial Exploratorio permitió la recomposición de subdimensiones de acuerdo a los componentes resultantes y los subcomponentes incluidos, según las correlaciones y la variabilidad de los datos que componen los inventarios de reactivos, cuya finalidad radicaba en la obtención de subdimensiones más precisas según el espacio y tiempo representado con los sujetos de estudio, quedando integrados los factores que brindan una noción más precisa de la varianza observada con un número mayor posible de variables manifiestas representativas de esa realidad percibida.

En el primer instrumento luego del modelaje AFE, quedo una composición de 38 ítems contemplando 7 componentes y 3 subcomponentes sobre la percepción de la autoimagen y autoconceptos con preceptos de socialización, cotidianidad, bienestar y nociones de contextos aúlicos, donde la confiabilidad para este constructo es Buena con un Alfa de Cronbach para consistencia interna de $\alpha = 0.851$ (Ver Figura 09). Las nuevas subdimensiones

a través los factores extraídos para el primer constructo muestran valores que oscilan entre $\alpha = 0.519$ y $\alpha = 0.799$ para el subcomponente de Bienestar subjetivo emocional 1 y el componente de Autopercepción "buen/a estudiante", respectivamente; esta nueva composición tiene subdimensiones con características aceptables y suficientes para este análisis de estudios exploratorios. Y en el subcomponente: Bienestar subjetivo emocional 2, con una fiabilidad de $\alpha = 0.584$ bajo la misma interacción de escala de Likert, no muestra significación para la variabilidad de medias iguales.

El segundo constructo de ítems modelado por el AFE es una readecuación de 26 ítems, donde se observan 5 componentes y 2 subcomponentes, en conjunto estos factores tienen una consistencia interna Buena con un Alfa de Cronbach de $\alpha = 0.892$, esta nueva composición corresponde al Inventario de Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Pre PAES. Concentrando según AFE y coeficiente de fiabilidad la mayor representación de variabilidad y correlación en el primer componente con afirmación de presentación de "Reacciones detonantes de Ansiedad Estado" según lo expresado por los estudiantes, este componente ostenta una consistencia interna de $\alpha = 0.860$, seguido del componente: Preparación como detonador de Ansiedad Estado con un alfa de 0.699, y el componente: Ansiedad Estado ante exámenes, con una confiabilidad de $\alpha = 0.685$; alcanzando estimados suficientes y aceptables para este tipo de estudio (Ver Figura 09).

La consistencia interna para el nuevo constructo del Inventario de Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Post PAES es de $\alpha = 0.900$, este Alfa de Cronbach muestra una confiabilidad Excelente, con una recomposición de 25 ítems en 5 componentes y 2 subcomponentes, los 7 factores extraídos por el modelo AFE tienen una consistencia interna aceptable y buena que oscila entre $\alpha = 0.659$ y $\alpha = 0.808$.

En este tercer modelaje se está concentrando también, según AFE y Alfa de Cronbach, la mayor representación de variabilidad y correlación en el primer componente con afirmación de presentación de "Reacciones detonantes de Ansiedad Estado"; y en el subcomponente: Preparación como detonador de Ansiedad Estado, a pesar de alcanzar una fiabilidad de $\alpha = 0.747$ bajo la misma escala de Likert la interacción multiplicativa entre los elementos no muestra significación para la variabilidad de medias iguales (Ver Figura 09).

Figura 09. Consistencia Interna de las Componentes y Subcomponentes, según extracción del AFE en los instrumentos de Estresores Contextuales y, Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa.

| | cód. | Escala / Subescala | Número de Elementos | ANOVA con prueba E. ≤ 0.01 | Alfa de Cronbach (α) |
|---|-------------|--|----------------------------|---|---|
| 1 | EP1 | Compañeros/as como distracción áulica | 5 | 0.000 | 0.778 |
| 2 | EP2 | Autopercepción "buen/a estudiante" | 5 | 0.000 | 0.799 |
| 3 | EP3 | Nerviosismo como potenciador de Estrés | 6 | 0.000 | 0.759 |
| 4 | EP4 | Autopercepción "buen/a hijo/a" | 5 | 0.000 | 0.745 |
| 5 | EP5 | Socialización como Estrés | 4 | 0.000 | 0.722 |
| 6 | EP6 | El ejercicio docente como Estrés | 4 | 0.000 | 0.726 |
| 7 | EP7 | Apoyo docente como Estrés | 3 | 0.001 | 0.649 |
| 8 | EP8 | Manejo del Estrés * | 2 | 0.000 | 0.581 |
| 9 | EP9 | Bienestar subjetivo emocional 1 * | 2 | 0.000 | 0.519 |
| 10 | EP10 | Bienestar subjetivo emocional 2 * | 2 | 0.182 | 0.584 |
| <i>Del Inventario de Estresores Contextuales</i> | | | 38 | 0.000 | 0.851 |
| 11 | AEpre1 | Reacciones detonantes de Ansiedad Estado | 9 | 0.000 | 0.860 |
| 12 | AEpre2 | Ansiedad Estado ante exámenes | 4 | 0.000 | 0.685 |
| 13 | AEpre3 | Preparación como detonador de Ansiedad Estado | 3 | 0.000 | 0.699 |
| 14 | AEpre4 | Ansiedad Estado como evento transitorio | 3 | 0.000 | 0.496 |
| 15 | AEpre5 | Preocupación por prejuicios sobre mi imagen | 3 | 0.000 | 0.623 |
| 16 | AEpre6 | Prueba estandarizada como limitante y detonador de Ansiedad Estado * | 2 | 0.000 | 0.409 |
| 17 | AEpre7 | Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado * | 2 | 0.000 | 0.428 |
| <i>Del Inventario de Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Pre PAES</i> | | | 26 | 0.000 | 0.892 |
| 18 | AEpst1 | Reacciones corporales manifiestas | 5 | 0.000 | 0.808 |
| 19 | AEpst2 | Ansiedad Estado ante exámenes | 4 | 0.000 | 0.729 |
| 20 | AEpst3 | Ansiedad Estado por presión académica | 5 | 0.000 | 0.719 |
| 21 | AEpst4 | Ansiedad Estado como distracción | 4 | 0.000 | 0.759 |
| 22 | AEpst5 | Preocupación por prejuicios sobre mi imagen * | 2 | 0.000 | 0.660 |
| 23 | AEpst6 | Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado | 3 | 0.001 | 0.659 |
| 24 | AEpst7 | Preparación como detonador de Ansiedad Estado * | 2 | 0.396 | 0.747 |
| <i>Del Inventario de Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Post PAES</i> | | | 25 | 0.000 | 0.900 |

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

17 Componentes y 7 Subcomponentes extraídos (* hace distinción para los Subcomponentes seleccionados).

Tabla hace referencia a la confiabilidad o estabilidad de medición de los instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

b. A Nivel Nacional

De acuerdo a los puntajes acumulados de los factores extraídos (componentes y subcomponentes) del Análisis Factorial Exploratorio sobre los registros de datos de las readequaciones hechas a los inventarios de Estresores Contextuales y Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa (pre y post PAES 2019), se subdividieron en nivel de percepción (Muy Bajo, Bajo, Medio, y Alto) de presentación manifiesta de Estrés y Ansiedad Estado a través de asignación de rangos según los mínimos y máximos puntajes probables de respuestas.

Los niveles de estrés tienden a concentrarse en los niveles Bajo y Medio con una representación porcentual del 93.4% de los datos, dividido en 61.2% (n= 186) y 32.2% (n= 98) respectivamente; en cuanto a los niveles de Ansiedad Estado (AE) pre y post PAES encontramos el mismo patrón registrado de percepciones concentradas en los niveles centrales, para la AE pre PAES se tiene: Bajo 49.0% (n= 149) y Medio 41.1% (n= 125), y para la AE post PAES: nivel Bajo 48.7% (n= 148) y Medio 38.8% (n= 118), en el nivel Alto de Ansiedad Estado manifiesta es de 4.6% para el momento pre PAES y de 3.9% para post.

Para describir estas variables y poder detectar potenciales pautas de asociación entre estas frente el rendimiento académico, dinamizado en este contexto por los resultados obtenidos de los sujetos de estudio al someterse a la prueba estandarizada externa PAES 2019, se realizó una segunda subdivisión de los niveles anteriormente descritos, para obtener de esta forma una presentación de valores a través de Variables Categóricas, permitiendo establecer una organización de datos en tablas de doble entrada, donde cada casilla representa un criterio de clasificación de recuentos y porcentajes de casos validos en relación a dos criterios o variables categóricas.

En tal sentido, las subdivisiones de niveles para Estrés y AE se extrapolaron en: 1 - Muy Bajo y Bajo, y, 2 - Medio y Alto; en cuanto a la variable categórica que representaría el rendimiento académico es una readequación de rangos según el criterio de Aprobación o Reprobación de calificación mínima en Educación Media (MINED, 2015), este estrato de calificación obtenida de 6 sobre escala de 10 puntos se aplicó a los resultados PAES 2019.

Figura 10. Subdivisión dicotómica de Niveles de Estrés Percibido, y de Ansiedad Estado Pre y Post PAES 2019.

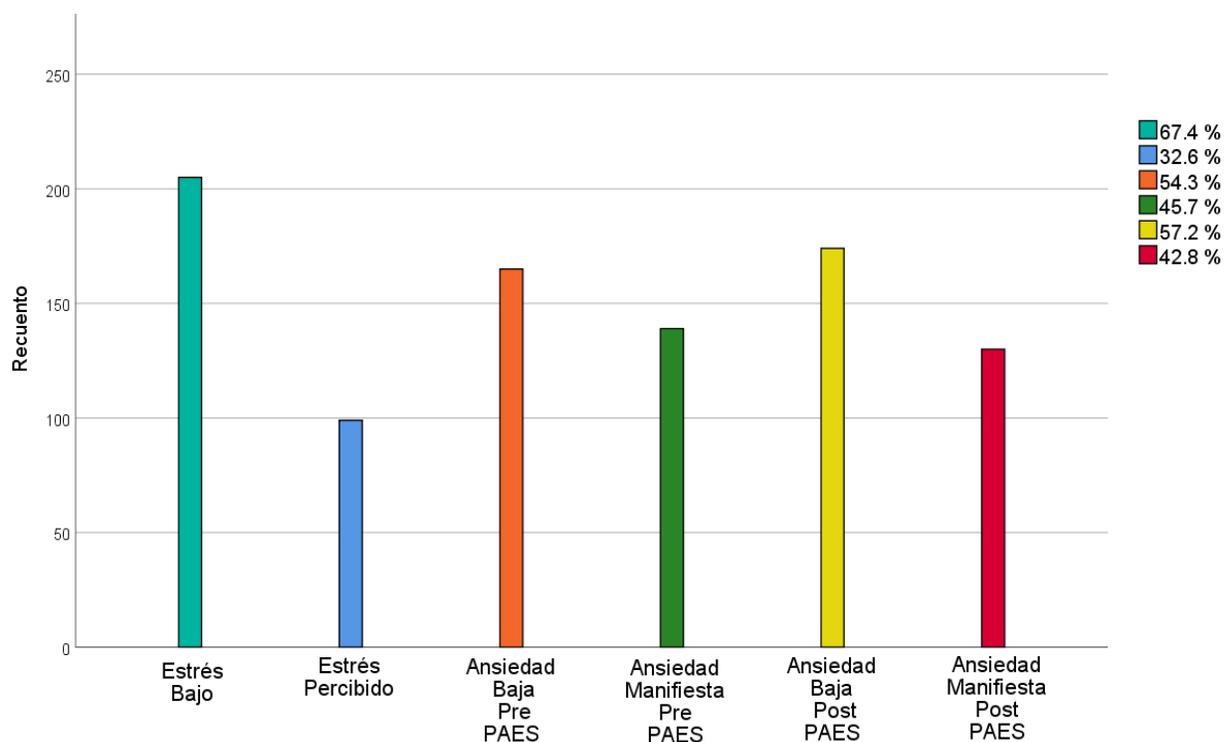


Gráfico hace referencia a la Subdivisión dicotómica de Niveles (Muy Bajo y Bajo / Medio y Alto) de Estrés Percibido y Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa en Pre y Post evento, con base a instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

Con la subdivisión de los niveles de Estrés y Ansiedad Estado en variables categóricas tenemos que, las percepciones de transición manifiesta se quedan en representación Baja, obteniendo una distribución mayoritaria de porcentajes en este estrato de 67.4% para Estrés (n= 205), para AE pre PAES de 54.3% (n= 165), y de 57.2% (n= 174) para AE post PAES; un poco más 3 de cada 10 de los discentes participantes en este estudio, manifiestan contemplar percepciones contextuales de Estrés (sin distinción explorada de manifestación considerada de Distrés y/o Eustrés), y también, un poco más 4 de cada 10 estudiantes expresa haber tenido representaciones físico - emocionales de Ansiedad Estado ante la prueba estandarizada externa, con una diferencia de 3.0% aproximadamente de mayor Ansiedad manifiesta previa a la experiencia del Evento detonador: PAES 2019.

La estimación del índice de Riesgo hacia atrás o retrospectivos para el seguimiento de casos en estudios de características longitudinales de panel (con diferentes momentos temporales de colección de datos) clasifica los sujetos de estudio en dos grupos, dándole seguimiento en la búsqueda de una condición desencadenante para un determinado desenlace previsto; en la Figura 11 encontramos la clasificación entre dos estimaciones, la primera, compuesta por la subdivisión dicotómica de Niveles de Estrés Percibido frente a la subdivisión dicotómica de Ansiedad Estado Pre PAES, y la segunda, compuesta por las variables categóricas, subdivisión dicotómica de Niveles de Estrés Percibido frente a la subdivisión dicotómica de Ansiedad Estado Post PAES.

Los resultados obtenidos para la asociación a través del Índice de Riesgo entre niveles de Estrés y niveles de Ansiedad Estado pre PAES, según las ratios son los siguientes: para los estudiantes con niveles de Estrés Bajo y nivel de Estrés Percibido (considerable) con niveles de Ansiedad Estado Bajo: $127/38 = 3,3421$, y para el grupo de estudiantes con niveles de Estrés Bajo y nivel de Estrés Percibido (considerable) con niveles de Ansiedad Estado Manifiesta (considerable): $78/61 = 1,2786$.

Así, el Índice de Riesgo frente a ambos ratios es de: $3,3421/1,2786 = 2.6138$, por tanto la probabilidad de asociación es significativa entre estrés y ansiedad estado en cuanto a los niveles bajos, es decir, al propiciar contextos cotidianos de presión baja a los discentes, estos tienen una probabilidad retrospectiva de $OR = 2.6$ veces manifestar baja o muy baja Ansiedad Estado frente a un examen importante como lo es la prueba estandarizada externa PAES, y, siendo (Riesgo Relativo) $RR = 1.6$ veces más probable encontrar en prospectiva a estudiantes con Ansiedad Estado baja dentro del segmento de discentes con Estrés bajo (Ver Figura 11).

En este resultado también tenemos la estimación de razón de ventajas, para esto se utilizó la variable de Aprobación o Reprobación de PAES 2019 como capa y efecto, siendo esta interacción una tercera variable por estratos; se obtuvo un chi - cuadrado de Cochran y de Mantel-Haenszel, de $\chi^2 = 14.808$ y de $\chi^2 = 13.784$ respectivamente, en Significación asintótica (bilateral) de 0,000 que rechaza la independencia condicional, y con una homogeneidad de las ratios en el nivel crítico de 0,859 según los estadísticos de Breslow-Day y Da Tarone.

Figura 11. Estimación de Riesgo de cohortes, entre Niveles de Estrés Percibido y Ansiedad Estado Pre y Post PAES, capa: Resultados de Aprobación de PAES 2019.

Subdivisión dicotómica de Niveles de Estrés Percibido, por
Subdivisión dicotómica de Ansiedad Estado Pre PAES

| | N de casos Válidos | Estimación | | | Razón de Ventajas Común Significación asintótica (bilateral) |
|---|--------------------|------------------|---|-----------------|---|
| | | Índice de Riesgo | | | |
| | | Valor | Intervalo de confianza asintótica al 95 % | | |
| | | | Límite Inferior | Límite Superior | |
| Razón de ventajas para Subdivisión dicotómica de Niveles de Estrés Percibido (Muy Bajo y Bajo / Medio y Alto) | | 2.614 | 1.596 | 4.281 | .000 |
| 1 - Reprobado (menor o igual a 5.99) | 304 | 2.719 | 1.384 | 5.341 | |
| 2 - Aprobado (mayor o igual a 6.00) | | 2.485 | 1.201 | 5.143 | |
| Para cohorte Subdivisión dicotómica de Ansiedad Estado Pre PAES: 1 - Muy Bajo y Bajo | | 1.614 | 1.230 | 2.118 | |
| Para cohorte Subdivisión dicotómica de Ansiedad Estado Pre PAES: 2 - Medio y Alto | | 0.618 | 0.489 | 0.780 | |

Subdivisión dicotómica de Niveles de Estrés Percibido, por
Subdivisión dicotómica de Ansiedad Estado Post PAES

| | N de casos Válidos | Estimación | | | Razón de Ventajas Común Significación asintótica (bilateral) |
|---|--------------------|------------------|---|-----------------|---|
| | | Índice de Riesgo | | | |
| | | Valor | Intervalo de confianza asintótica al 95 % | | |
| | | | Límite Inferior | Límite Superior | |
| Razón de ventajas para Subdivisión dicotómica de Niveles de Estrés Percibido (Muy Bajo y Bajo / Medio y Alto) | | 2.454 | 1.503 | 4.008 | .000 |
| 1 - Reprobado (menor o igual a 5.99) | 304 | 2.370 | 1.215 | 4.625 | |
| 2 - Aprobado (mayor o igual a 6.00) | | 2.553 | 1.235 | 5.277 | |
| Para cohorte Subdivisión dicotómica de Ansiedad Estado Post PAES: 1 - Muy Bajo y Bajo | | 1.518 | 1.181 | 1.951 | |
| Para cohorte Subdivisión dicotómica de Ansiedad Estado Post PAES: 2 - Medio y Alto | | 0.618 | 0.482 | 0.794 | |

La estimación de razón de ventajas común de Mantel-Haenszel se ha distribuido normalmente de forma asintótica bajo la razón de ventajas común de 1.000 supuesto.

Tabla hace referencia a la Estimación de Riesgo y Razón de Ventajas Común de Mantel-Haenszel, de los instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

En esta interacción, previo al posible evento detonador de Ansiedad Estado, observamos que la variable capa distorsiona el riesgo entre ambas variables, así pues, en los estudiantes que se encuentran entre el nivel de Estrés Bajo y Ansiedad Estado Baja existe mayor probabilidad de encontrar rendimiento académico en Reprobación con un riesgo de $OR= 2.72$ frente al $OR= 2.49$ veces de Aprobación en calificación con Estrés y Ansiedad Estado Baja, según el imaginario de estudiantes antes de la prueba estandarizada externa, manteniendo un riesgo común de $OR= 2.614$.

En los resultados obtenidos para la asociación a través del Índice de Riesgo entre niveles de Estrés y niveles de Ansiedad Estado post PAES, las ratios para los estudiantes con niveles de Estrés Bajo y nivel de Estrés Percibido (considerable) con niveles de Ansiedad Estado Bajo es de: $132/42 = 3,1428$, y para el grupo de estudiantes con niveles de Estrés Bajo y nivel de Estrés Percibido (considerable) con niveles de Ansiedad Estado Manifiesta (considerable): $73/57 = 1,2807$, quedando un Índice de Riesgo de $OR= 2.4539$

Ante los resultados, la probabilidad retrospectiva de asociación es significativa entre estrés y ansiedad estado en cuanto a los niveles bajos, con la percepción de estudiantes que ya atravesaron la presión de la Prueba Estandarizada Externa, es de $OR= 2.4$ veces la probabilidad de volver a manifestar baja o muy baja Ansiedad Estado si se controlan los contextos estresores que inciden en los escenarios de preparación para una prueba como la PAES, y $RR= 1.5$ veces más probable encontrar en prospectiva a estudiantes con Ansiedad Estado baja dentro del segmento de discentes con Estrés bajo.

Para este caso en contexto post PAES, la estimación de razón de ventajas, con la utilización de la variable de Aprobación o Reprobación de PAES 2019 como capa y efecto, se obtuvo en esta interacción un chi - cuadrado de Cochran de $\chi^2= 13.072$ en Significación asintótica (bilateral) de 0,000, y de Mantel-Haenszel de $\chi^2= 12.111$ en Significación asintótica (bilateral) de 0,001, que rechaza la independencia condicional, y con una homogeneidad de las ratios en el nivel crítico de 0,883 según los estadísticos de Breslow-Day y Da Tarone.

En la interacción post PAES (como posible evento detonador de Ansiedad Estado) observamos que la variable capa distorsiona el riesgo entre ambas variables categóricas, pero

con relación inversa en comparación a los resultados encontrados en el contexto de percepciones en Pre PAES, ya que en los estudiantes que se encuentran entre el nivel de Estrés Bajo y Ansiedad Estado Baja existe menor probabilidad de encontrar rendimiento académico en Reprobación con un riesgo de $OR= 2.37$ frente al $OR= 2.55$ veces de Aprobación en calificación con Estrés y Ansiedad Estado Baja.

Podemos asumir por lo tanto que existe una influencia directa en la percepción de los discentes en la forma lógica de plantear la ejecución de la PAES, donde el Estrés se percibe como Eustrés y sirve como resiliencia en los métodos de preparación ante la PAES, y esto toma sentido por el desconocimiento que tienen los discentes en experiencias previas en Pruebas Estandarizadas, ya que su lógica evaluativa áulica acarreada desde las primeras etapas de formación, está adaptada a pruebas recurrentes con otra lógica de lecturabilidad memorística y de evaluación de conocimientos adquiridos, con enfoques calificadorios de reproducción semiautomática, de un porcentaje mínimo de temáticas de la planificación curricular anual.

Vemos entonces un cambio de paradigma en la percepción del estudiante hacia la lógica y los sistemas de evaluación, al ser más consciente de la significación de una Prueba Externa Estandarizada por las acepciones empíricas ganadas al haberse sometido a este tipo de exámenes, posterior a la PAES la mayoría de discentes asume el Estrés como Distrés que promueve manifestaciones de Ansiedad Estado como distractores, es decir, con menor estrés hay mayor probabilidad de lidiar asertivamente con la Ansiedad Estado potencial y esto mejora los recursos de superación de esta distracción inducida.

La experiencia de lidiar con una Prueba Estandarizada Externa, fisura la valoración que el estudiante tiene de la Ansiedad Estado ante exámenes, disminuyendo los niveles de manifestación de AE que concebía antes de la PAES, esto lo confirma el resultado de la Prueba t de muestras relacionadas, donde los niveles de AE en pre y post PAES se distribuyen normalmente según la prueba de Kolmogorov-Smirnov con una significancia $p > 0.05$ de 0.084 y 0.200 con los estadísticos respectivos de $KS= 0.048$ y 0.046 , evidenciando que existe una diferencia significativa de disminución en los niveles de AE post PAES en contraste al momento pre PAES, con un resultado de $t= 5.682$ en $\alpha= 0.000$ de significación (bilateral).

Figura 12. Correlaciones de Componentes y Subcomponentes, según extracción del AFE de los instrumentos de Estresores Contextuales y, Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Pre PAES.

| | EP1 | EP2 | EP3 | EP4 | EP5 | EP6 | EP7 | EP8 | EP9 | EP10 | AEpre1 | AEpre2 | AEpre3 | AEpre4 | AEpre5 | AEpre6 |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| EP2 | .132* | | | | | | | | | | | | | | | |
| EP3 | .211** | | | | | | | | | | | | | | | |
| EP4 | .128* | .232** | | | | | | | | | | | | | | |
| EP5 | .123* | .364** | | .350** | | | | | | | | | | | | |
| EP6 | .358** | | .156** | .251** | .142* | | | | | | | | | | | |
| EP7 | .352** | .152** | .188** | .237** | | .523** | | | | | | | | | | |
| EP8 | .350** | | .396** | .204** | .117* | .221** | .264** | | | | | | | | | |
| EP9 | | .180** | | .311** | .255** | | | | | | | | | | | |
| EP10 | .192** | | .353** | .291** | | .293** | .339** | .269** | .131* | | | | | | | |
| AEpre1 | | | .316** | | | .122* | .141* | .232** | | .219** | | | | | | |
| AEpre2 | .139* | | .298** | | | | .175** | .237** | | .171** | .591** | | | | | |
| AEpre3 | .158** | .120* | .166** | | | | .174** | .197** | | .149** | .562** | .455** | | | | |
| AEpre4 | | | | | | | .121* | | | | .356** | .326** | .424** | | | |
| AEpre5 | | | | .171** | | | .127* | .175** | | .246** | .448** | .335** | .385** | .248** | | |
| AEpre6 | .139* | | .154** | | | | | .138* | | .123* | .325** | .330** | .339** | .282** | .203** | |
| AEpre7 | | | .125* | | | .116* | .129* | .147* | | .158** | .398** | .300** | .275** | .258** | .338** | .206** |

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

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

Tabla hace referencia a correlaciones lineales establecidas entre el conjunto de componentes y subcomponentes que conformaron el constructo de los instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

Subdimensiones: EP1 - Compañeros/as como distracción áulica, EP2 - Autopercepción “buen/a estudiante”, EP3 - Nerviosismo como potenciador de Estrés, EP4 - Autopercepción “buen/a hijo/a”, EP5 - Socialización como Estrés, EP6 - El ejercicio docente como Estrés, EP7 - Apoyo docente como Estrés, EP8 - Manejo del Estrés, EP9 - Bienestar subjetivo emocional 1, EP10 - Bienestar subjetivo emocional 2; AEpre1 - Reacciones detonantes de Ansiedad Estado, AEpre2 - Ansiedad Estado ante exámenes, AEpre3 - Preparación como detonador de Ansiedad Estado, AEpre4 - Ansiedad Estado como evento transitorio, AEpre5 - Preocupación por prejuicios sobre mi imagen, AEpre6 - Prueba estandarizada como limitante y detonador de Ansiedad Estado, AEpre7 - Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado.

Las Correlaciones Lineales permitieron profundizar en las incidencias asociativas entre las subdimensiones (componentes y Subcomponentes) que interrelacionan en este contexto de Estrés con las percepciones de Ansiedad Estado en momentos previos y posteriores a conocer la experiencia de evaluación de aprendizajes mediante la Prueba Estandarizada Externa PAES 2019, y estas relaciones bilaterales entre variables permitieron excogitar sobre la jerarquización de intencionada de acuerdo a lo observado en los resultados del conjunto de estadísticos utilizados.

Se presentan a continuación las principales relaciones de asociación entre componentes encontradas con criterios intencionados de un nivel alto de significación bilateral $\alpha \leq 0.01$, que servirán para selección de coeficientes de correlación a $r \geq 0.350$ o de determinación para $r^2 \geq 0.123$ en la presentación del análisis de senderos; para el momento Estrés y Ansiedad Estado pre PAES 2019, las relaciones de asociación que se presentan se dan entre los componentes y subcomponentes internos de cada inventario y con los factores extraídos de ambos constructos (Ver Figura 12).

En el contexto áulico entre pares de estudiantes la influencia es directa, las actitudes ante el proceso de enseñanza - aprendizaje de los compañeros afines incide en la concentración y motivación que cada estudiante manifiesta en el salón de clases y esto sirve como manejo efectivo de los posibles estresores (*EPI - Compañeros/as como distracción áulica sobre EP8 - Manejo del Estrés*; $r = 0.350$), la percepción les induce en su rol de aprendiz a dejarse fluir con el ambiente promedio del colectivo de discentes allegados, en contraposición del rol del profesor como instructor.

El profesor debe captar la atención y motivar a los subconjuntos internos de estudiantes en total, para que en colectivos se desarrolle técnicas didácticas efectivas, esta dinámica influenciada por *EPI* tiene relación directa significativa con *EP6 - El ejercicio docente como Estrés* ($r = 0.358$); es necesario un vínculo asertivo y de autoridad de Profesor frente a los alumnos, que sea de apoyo e interés genuino, la percepción que estos tienen de su profesor afecta su compromiso en las actividades áulicas implementadas, ya que es interpretada como ausencia de interés y confianza, donde la aprobación que busca el estudiante por parte del

profesor, radica no solo el desempeño académico a secas, más bien es una relación de soporte emocional (*EP1 y EP7 - Apoyo docente como Estrés*, $r= 0.352$).

Observamos que el Ejercicio Docente cobra sentido en una figura guía del estudiante, siendo más respetado que por su estereotipo conservador represivo (*EP6 y EP7* con $r= 0.523$), incluso el *performance* del profesor en su desempeño docente modifica el imaginario de los estudiantes afuera de la comunidad educativa y al mostrar disposición ante los intereses del discente, contribuye en la percepción que tiene ante sus condiciones de vida (*EP6 y EP10 - Bienestar subjetivo emocional 2*, $r= 0.293$; *EP7 y EP10*, $r= 0.339$).

En la dinámica áulica en manejo del estrés de acuerdo a la influencia de los pares estudiantes, se encuentra otro contexto estresor, es la disyuntiva de aceptación e identidad que se establece por la imagen que los subconjuntos de compañeros discentes tienen sobre cada estudiante de forma individual, de tal forma que cada adolescente o joven debe asumir su posición dentro del aula, de buen estudiante o bien de buen compañero/a amigo/a, este imaginario se debe a pautas de socialización que les genera estrés.

La disyuntiva entonces radica en su posición subjetiva y objetiva frente a su rol de estudiante sobresaliente (para el profesor y demás discentes) o compañero sobresaliente (para sus pares), se obtuvo en este contexto una relación asociativa de $r= 0.364$ para *EP2 - Auto percepción "buen/a estudiante"* ante *EP5 - Socialización como Estrés*, esta dinámica de confianza por la percepción de autoimagen es un reflejo de la relación de los estudiantes con sus círculos familiares inmediatos, la ayuda de los padres como figuras de autoridad en el hogar potencia los patrones de socialización de los adolescentes y jóvenes como posible distrés o eustrés de acuerdo al vínculo afectivo familiar (*EP4 - Auto percepción "buen/a hijo/a"* y *EP5*, $r=0.350$).

Esta autoconfianza que se interioriza a partir de la relación del adolescente o joven con la familia, permite al estudiante proyectarse con su vida de manera satisfactoria y crea herramientas socioemocionales que sirven como manejo del estrés, o por el contrario asume una posición de descontento por el estrés que genera el contexto familiar y comunitario y por lo que rodea su vida en general (*EP4* ante *EP9 - Bienestar subjetivo emocional 1* con un $r= 0.311$, y *EP4* con *EP10 - Bienestar subjetivo emocional 2* con un $r= 0.291$), este

condicionamiento emocional en el estudiante contribuye a forjar mecanismos de manejo de estrés, para tener la capacidad de controlarse ante las dificultades cotidianas que se les presenta (*EP8 - Manejo de Estrés* y *EP10* con $r= 0.269$).

Las herramientas para el manejo asertivo del estrés que se van interiorizando el estudiante, se asocian con la Ansiedad Rasgo de cada persona subsumida en los escenarios donde se desenvuelve; estas características permanentes de personalidad aptas al nerviosismo generan inseguridades y aumentan las nociones de sentimiento de incapacidad de controlar las situaciones que autoetiquetan como importantes, dificultándoles aún más solucionarlas, al acarrear estos rasgos característicos les es fácil sostener percepciones disgustas ante su ritmo de vida y de lo que les rodea (*EP3 - Nerviosismo como potenciador de Estrés* con *EP10 - Bienestar subjetivo emocional 2* y *EP8 - Manejo del Estrés*, con $r= 0.396$ y $r= 0.353$ respectivamente).

Estos rasgos de personalidad particular se interrelacionan con la Ansiedad Estado, funcionan como una predisposición a partir de situaciones estresoras, los contextos donde el/la adolescente o joven se desarrolla, altera sus rasgos característicos y potencia la manifestación de ansiedad transitoria provocada por los exámenes importantes, se manifiestan en reacciones corporales que son notorias durante la realización de una prueba estandarizada, y también se manifiestan en los momentos previos más cercanos a someterse a esta evaluación de conocimientos (*EP3* con *AEpre1 - Reacciones detonantes de Ansiedad Estado*, $r= 0.316$; y *EP3* ante *AEpre2 - Ansiedad Estado ante exámenes* con $r= 0.298$).

La percepción que tienen los estudiantes sin la experiencia tacita de haberse sometido a la PAES le induce a tener nociones de Ansiedad Estado manifiesta bien marcada, generándoles disposición a exteriorizarlas, estas manifestaciones comienzan unas horas antes de realizar el examen y esto no les permite estar relajados, incluso manifiestan presentar problemas para conciliar el sueño, al estar frente a una prueba estandarizada sienten que las manifestaciones les serán notorias, desde latidos acelerados y sudoración de manos hasta tensión muscular y dolor de estómago; además manifiestan que la inexperiencia de realizar pruebas sin la comodidad que brinda un examen hecho por su profesor les generará nerviosismo, estas *Reacciones detonantes de Ansiedad Estado* provocadas por las exigencias que mantienen las

pruebas estandarizadas tienen una alta asociación con la *Ansiedad Estado ante exámenes* (*AEpre1* y *AEpre2*) con un coeficiente de correlación de $r= 0.591$.

Los estudiantes consideran estas apreciaciones de ansiedad manifiesta porque sienten que no están del todo preparados para someterse a una prueba con la significación que se le otorga a la PAES, y estas prácticas estresoras de preparación para poder enfrentarse a un examen importante les genera ansiedad transitoria y sentimientos de derrota en prospectiva (*AEpre1* y *AEpre3* - *Preparación como detonador de Ansiedad Estado* con $r= 0.562$), así vemos una interrelación clara entre la Ansiedad Estado provocada por los procesos de preparación como estrés contextual áulico y de gestión escolar con una relación lineal asociativa de $r= 0.455$ para *AEpre2* - *Ansiedad Estado ante exámenes* frente a *AEpre3* como detonante potencial.

A pesar que los estudiantes están sabedores que una prueba estandarizada externa PAES no mide la totalidad de su esfuerzo académico ni de sus aprendizajes, perciben de la misma forma a un examen de admisión en Educación Superior, y como un evento detonador de ansiedad transitoria, los discentes optarían por descartarlo (*AEpre1* y *AEpre4* - *Ansiedad Estado como evento transitorio* con $r= 0.356$).

Sostienen que de no ser por la aplicabilidad y la preparación que requiere una prueba como esta, el costo significativo radica en que, limita sus oportunidades de aprendizaje efectivo (*AEpre1* y *AEpre6* - *Prueba estandarizada como limitante y detonador de Ansiedad Estado* con $r= 0.325$; y *AEpre3* y *AEpre6* con $r= 0.339$), por tanto la mayor relación de ansiedad estado ante exámenes como eventos momentáneos, es al cuestionamiento sobre los procesos de preparación que se les obliga a realizar para la fugacidad de tales pruebas (*AEpre3* y *AEpre4* con $r= 0.424$).

Otra variante que les genera ansiedad estado se basa en la imagen que proyectan al someterse a una prueba estandarizada externa y obtener resultados muy por debajo de su expectativa, el pensamiento distractor ante los prejuicios de obtener una calificación baja o muy baja genera tensión en la preparación y en el sometimiento ante este examen (*AEpre1* y *AEpre5* - *Preocupación por prejuicios sobre mi imagen* con $r= 0.448$; y, *AEpre3* - *Preparación como detonador de Ansiedad Estado* con *AEpre5*, $r= 0.385$).

Los estudiantes manifiestan que les afectaría emocionalmente que sus círculos importantes de socialización o allegados dudaran de sus capacidades como resultado de la calificación obtenida, y eso provocaría una decepción consigo mismos, esto les provoca querer mantener oculta o en privacidad los resultados que proyectan obtener (*AEpre1* y *AEpre7* - *Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado* con $r= 0.398$), esto a su vez, tiene una relación entre la Ansiedad Estado provocada por la autoconcepto y autoestima que han percibido por la relación con sus referentes familiares, amistades e instructor escolar, en una relación lineal asociativa de $r= 0.335$ para *AEpre2* - *Ansiedad Estado ante exámenes* frente a *AEpre5* - *Preocupación por prejuicios sobre mi imagen* como afectación potencial (y, *AEpre5* y *AEpre7* con $r= 0.338$).

Ahora, para las relaciones de asociación entre los componentes resultantes, para el momento de Ansiedad Estado post PAES 2019 frente a los estresores antes narrados (en sus Intercorrelaciones desde EP1 a EP10), se utilizaron los mismos escenarios de estrés y los mismos criterios intencionados de correlación en un nivel alto de significación bilateral $\alpha \leq 0.01$, y que servirán como referencia a coeficientes de correlación $r \geq 0.350$ o de determinación $r^2 \geq 0.123$ para la presentación del análisis de senderos, de la misma forma estas relaciones de asociación se dan entre los componentes y subcomponentes, y con los factores extraídos de ambos constructos (Ver Figura 13).

La relación asociativa entre *EP3* - *Nerviosismo como potenciador de Estrés* y *EP8* - *Manejo del Estrés* ($r= 0.396$) se mantiene para el momento post PAES 2019, el nivel de manejo de los contextos de estrés incide en las expresiones corpóreas manifestadas en la aplicación de esta prueba estandarizada externa, al asumir la PAES como una dificultad alta y sin mecanismos asertivos para controlarse, se desencadena Ansiedad Estado como distracción, y asumen con inseguridad su abordaje afectando los resultados que obtendrán (*EP8* y *AEpst1* - *Reacciones corporales manifiestas* con $r= 0.229$; *EP8* y *AEpst2* - *Ansiedad Estado ante exámenes* con $r= 0.229$; *EP8* y *AEpst4* - *Ansiedad Estado como distracción* con $r= 0.239$; y, *EP8* y *AEpst6* - *Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado* con $r= 0.233$).

Figura 13. Correlaciones de Componentes y Subcomponentes, según extracción del AFE de los instrumentos de Estresores Contextuales y, Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Post PAES.

| | EP1 | EP2 | EP3 | EP4 | EP5 | EP6 | EP7 | EP8 | EP9 | EP10 | AEpst1 | AEpst2 | AEpst3 | AEpst4 | AEpst5 | AEpst6 |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| EP2 | .132* | | | | | | | | | | | | | | | |
| EP3 | .211** | | | | | | | | | | | | | | | |
| EP4 | .128* | .232** | | | | | | | | | | | | | | |
| EP5 | .123* | .364** | | .350** | | | | | | | | | | | | |
| EP6 | .358** | | .156** | .251** | .142* | | | | | | | | | | | |
| EP7 | .352** | .152** | .188** | .237** | | .523** | | | | | | | | | | |
| EP8 | .350** | | .396** | .204** | .117* | .221** | .264** | | | | | | | | | |
| EP9 | | .180** | | .311** | .255** | | | | | | | | | | | |
| EP10 | .192** | | .353** | .291** | | .293** | .339** | .269** | .131* | | | | | | | |
| AEpst1 | .119* | | .306** | | | | | .229** | -.131* | .233** | | | | | | |
| AEpst2 | .177** | | .367** | | | .124* | .135* | .216** | | .246** | .490** | | | | | |
| AEpst3 | | | | | | | | .136* | | .116* | .387** | .398** | | | | |
| AEpst4 | .147* | | .231** | | | .137* | | .239** | | .193** | .629** | .485** | .464** | | | |
| AEpst5 | | | .172** | .170** | | | | .154** | | .230** | .349** | .357** | .224** | .376** | | |
| AEpst6 | .196** | | .207** | .158** | | .168** | .172** | .233** | | .200** | .461** | .454** | .318** | .470** | .466** | |
| AEpst7 | .123* | .124* | .171** | | | | | | | .176** | .352** | .418** | .260** | .450** | .311** | .439** |

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

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

Tabla hace referencia a correlaciones lineales establecidas entre el conjunto de componentes y subcomponentes que conformaron el constructo de los instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

Subdimensiones: EP1 - Compañeros/as como distracción áulica, EP2 - Autopercepción “buen/a estudiante”, EP3 - Nerviosismo como potenciador de Estrés, EP4 - Autopercepción “buen/a hijo/a”, EP5 - Socialización como Estrés, EP6 - El ejercicio docente como Estrés, EP7 - Apoyo docente como Estrés, EP8 - Manejo del Estrés, EP9 - Bienestar subjetivo emocional 1, EP10 - Bienestar subjetivo emocional 2; AEpst1 - Reacciones corporales manifiestas, AEpst2 - Ansiedad Estado ante exámenes, AEpst3 - Ansiedad Estado por presión académica, AEpst4 - Ansiedad Estado como distracción, AEpst5 - Preocupación por prejuicios sobre mi imagen, AEpst6 - Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado, AEpst7 - Preparación como detonador de Ansiedad Estado.

Se vuelve necesario que el estudiante tenga herramientas de bienestar cognitivo emocional (*EP10 - Bienestar subjetivo emocional 2*), ya que al no tener un manejo asertivo de los entornos donde percibe estrés, esto repercute como condicionantes potenciales de manifestación de Ansiedad Estado en evaluaciones de aprendizaje significativo como la PAES, manifestaciones como: el nerviosismo e inseguridad antes y durante el evento estresor (*EP10 y AEpst2 - Ansiedad Estado ante exámenes* con $r= 0.246$) y en reacciones corporales como disociación (*EP10 y AEpst1 - Reacciones corporales manifiestas* con $r= 0.233$), esto genera alteración en el autoconcepto familiar y de pares (*EP10 y AEpst5 - Preocupación por prejuicios sobre mi imagen* con $r= 0.230$).

Con la experiencia acumulada frente a su comportamiento real al someterse a la prueba estandarizada externa, las reacciones corporales que los estudiantes consideran de potencial manifestación en prospectiva (manos sudorosas, dolor de estómago, tensión muscular, movimientos de manos y pies, y aceleración de latidos cardiacos) se dan por la incertidumbre que generan la espera por las calificaciones y la exigente preparación para afrontar la complejidad de la prueba (*AEpst1 y AEpst2*, $r= 0.490$), propiciando la prolongación de Ansiedad Estado debido a la importancia que le otorgan a este tipo de evaluaciones y la presión académica que esta representa en su futuro (*AEpst1 y AEpst3 - Ansiedad Estado por presión académica*, $r= 0.387$).

Se llega al punto durante la realización de la prueba, en que las manifestaciones de ansiedad plagan al estudiante como pensamientos distractores (*AEpst1 y AEpst3 - Ansiedad Estado por presión académica*, $r= 0.629$; y, *AEpst3 y AEpst4 - Ansiedad Estado como distracción*, con $r= 0.464$), y se vuelve evidente la importancia del proceso de preparación adecuada y de adaptabilidad previa a este tipo de evaluaciones, para lidiar de manera asertiva con la prueba (*AEpst1 y AEpst7 - Preparación como detonador de Ansiedad Estado*, $r= 0.352$; *AEpst6 - Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado y AEpst7* con $r= 0.439$).

En este momento post PAES, los discentes siguen sostenido el impacto en la autoestima que implica la obtención de una calificación por debajo de sus expectativas, les preocupa decepcionar a sus padres, a sus compañeros y así mismos (*AEpst4 con AEpst5*, con *AEpst6* y con *AEpst7*, con coeficientes de correlación de $r= 0.376$, $r= 0.470$ y $r= 0.450$

respectivamente), este tipo de achaques son constantes en momentos previos, durante y posterior a la prueba externa, sin poder evitar las manifestaciones corpóreas de manera directa como respuesta a la tensión generada en la implementación de este tipo de examen (*AEpst1 y AEpst5 - Preocupación por prejuicios sobre mi imagen*, $r= 0.349$; *AEpst1 y AEpst6 - Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado*, $r= 0.461$; *AEpst2 - Ansiedad Estado ante exámenes y AEpst5*, $r= 0.357$; *AEpst2 y AEpst6*, $r= 0.454$; y *AEpst5 y AEpst6*, $r= 0.466$).

La Ansiedad Estado ante exámenes se clarifica en el imaginario del estudiante cuando ya acarrea experiencia, pasa a valorar los procesos de preparación como herramientas necesarias para adquirir mecanismos de respuesta efectiva y de eustrés para enfrentarse a una nueva prueba estandarizada externa; con la ventaja de haber comprobado las manifestaciones en reacciones corporales, en pensamientos distractores, en inseguridades y nerviosismo en diferentes etapas de la prueba, y no querer perjudicar su autoconcepto, autoimagen y autoestima, los estudiantes reconocen las capacidades y competencias que necesitan mejorar, convirtiéndose el distrés en eustrés, y a pesar estar sabedores de las dificultades que implican este tipo de evaluaciones, ya incrementaron sus capacidades de adaptabilidad y de mayor comodidad en pro resiliencia ante este tipo de evento estresor de carácter transitorio.

Las Relaciones de asociación entre los componentes y subcomponentes resultantes de los tres inventarios de ítems y reactivos en los contrastes Estresores Contextuales y Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Pre y Post PAES, ambos escenario mantienen la tendencia de intercorrelación para un análisis a nivel nacional y para la segmentación de la data por Zonas (Occidental, Central - Paracentral, Norte y Oriental), encontrando una relación directamente proporcional en el incremento de la percepción de nerviosismo como potenciador de mayor estrés sobre lo acarreado, principalmente por los contextos áulicos y de relaciones de poder entre los actores (profesor y pares), y esto a su vez, está representado por la percepción ante las reacciones corpóreas y socioemocionales manifiestas de Ansiedad Estado, en tal sentido, se presentan a continuación los resultados más sobresalientes en las realidades y dinámicas percibidas en los escenarios socio espaciales en la Zona Norte del país.

c. Zona Norte

Las principales relaciones de asociación según las percepciones de los estudiantes para la Zona Norte del país radican en los estresores contextuales que determinan el autoconcepto familiar y el autoconcepto académico por la ayuda de la figura docente; a pesar de ello, se mantienen las intercorrelaciones donde asocian a sus pares estudiantes como distractores y estresores en el contexto áulico, en tendencia referente a los resultados a nivel nacional y en las segmentaciones por zonas, con incidencia directa de las prácticas y desempeño docente.

Encontramos un escenario de afectación de acuerdo al vínculo que construye el docente como proveedor motivacional en el imaginario colectivo del estudiantado, y con incidencia directa de acuerdo a las técnicas didácticas implementadas para la preparación de los discentes y la potencialidad detonadora de ansiedad y estrés de esta bilateralidad (*EP1 - Compañeros/as como distracción áulica* y *EP6 - El ejercicio docente como Estrés* con $r= 0.358$; *EP1* y *EP7 - Apoyo docente como Estrés* con $r= 0.450$; y, *EP1* y *AEpre3 - Preparación como detonador de Ansiedad Estado* con $r= 0.542$), y se confirma esta relación con el estrés percibido en la asociación entre los rasgos característicos de nerviosismo ante un evento estresor como lo es una prueba estandarizada externa (*EP3 - Nerviosismo como potenciador de Estrés* y *EP6* con $r= 0.369$).

Las subdimensiones determinantes en esta zona, que potencian la alteración del estado mental por estrés y detonación potencial de ansiedad estado tienen características de presión por el autoconcepto académico y familiar; la idiosincrasia impregnada en el imaginario de los estudiantes que es resultado de las relación emocional y afectiva con sus cuidadores en el hogar es significativa de estrés con repercusiones en la socialización y establecimiento de vínculos asertivos entre pares (*EP4 - Autopercepción "buen/a hijo/a"* y *EP5 - Socialización como Estrés* con $r= 0.416$; *EP4* y *EP9 - Bienestar subjetivo emocional 1* con $r= 0.397$; y *EP4* con *EP10 - Bienestar subjetivo emocional 2*, $r= 0.357$).

La relación que tienen los docentes con los discentes para la preparación en procesos de enseñanza aprendizaje, condicionan la alteración de estados mentales que se vierten en descargas de distrés o eustrés con repercusiones en estados socioemocionales y de

satisfacción con su vida (*EP6 - El ejercicio docente como Estrés* y *EP7* con $r= 0.521$; *EP9* y *EP10* con $r= 0.407$; y *EP9* con *EP10*, $r= 0.399$).

La asociación en intercorrelaciones entre subdimensiones o componentes derivados de los inventarios de estrés y de ansiedad estado en Pre PAES se observan en la relación de apoyo percibido del docente y que los estudiantes lo aprecian como estrés directo en los procesos implementados para su preparación y generación de competencias que les permita someterse de la manera más óptima al modelaje evaluativo que predispone la prueba estandarizada (*EP7 - Apoyo docente como Estrés* y *AEpre3 - Preparación como detonador de Ansiedad Estado* con $r= 0.406$; *EP7* y *AEpre4 - Ansiedad Estado como evento transitorio* con $r= 0.491$), y sobre la estabilidad socioemocional relativa interiorizada por los discentes (*EP10 - Bienestar subjetivo emocional 2* y *AEpre2 - Ansiedad Estado ante exámenes* con $r= 0.504$; *EP10* y *AEpre3* con $r= 0.374$), la conformidad y los procesos de resiliencia en su entorno comunitario afectan sus expectativas de vida y, de preparación y rendimiento académico.

Los mecanismos de autocontrol ante los contextos estresores condicionan las expresiones manifiestas de ansiedad estado mediante las reacciones que los estudiantes exteriorizan y que a su vez desata posibles detonaciones de ansiedad estado en los contextos derivados (procesos de gestión escolar de preparación, prestigio por rendimiento académico, y sobre las expectativas y aspiraciones particulares de los discentes) que acarrea las pruebas estandarizadas sin recurrencia aplicativa (*AEpre1 - Reacciones detonantes de Ansiedad Estado* con *AEpre2 - Ansiedad Estado ante exámenes*, $r= 0.637$; *AEpre1* con *AEpre3 - Preparación como detonador de Ansiedad Estado*, $r= 0.423$; y, *AEpre1* con *AEpre5 - Preocupación por prejuicios sobre mi imagen*, $r= 0.564$).

La ansiedad estado ante exámenes se correlaciona con el resto de componentes y subcomponentes resultantes del inventario en el momento Pre PAES, las relaciones de asociación con mayor influencia son las establecidas con la ansiedad de eventualidad o transitoria (*AEpre2* con *AEpre3*, $r= 0.361$; *AEpre2* con *AEpre4 - Ansiedad Estado como evento transitorio*, $r= 0.455$; *AEpre2* con *AEpre5*, $r= 0.374$; ; y, *AEpre2* con *AEpre6 - Prueba estandarizada como limitante y detonador de Ansiedad Estado*, $r= 0.350$), y la asociación con la ansiedad estado que implica la preocupación en calificaciones esperadas y posibles

Figura 14. Zona Norte: Correlaciones de Componentes y Subcomponentes, según extracción del AFE de los instrumentos de Estresores Contextuales y, Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Pre PAES.

| | EP1 | EP2 | EP3 | EP4 | EP5 | EP6 | EP7 | EP8 | EP9 | EP10 | AEpre1 | AEpre2 | AEpre3 | AEpre4 | AEpre5 | AEpre6 |
|--------|--------|-------|--------|--------|-----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| EP2 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EP3 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EP4 | | .275* | | | | | | | | | | | | | | |
| EP5 | | | | .416** | | | | | | | | | | | | |
| EP6 | .358** | .326* | .369** | | | | | | | | | | | | | |
| EP7 | .450** | .300* | | | | .521** | | | | | | | | | | |
| EP8 | | | .305* | | | | | | | | | | | | | |
| EP9 | | | | .397** | | | | | | | | | | | | |
| EP10 | | | .315* | .357** | | .407** | .313* | | .399** | | | | | | | |
| AEpre1 | | | .275* | | | | | .357** | | | | | | | | |
| AEpre2 | | | .285* | | | | | .289* | | .282* | .637** | | | | | |
| AEpre3 | .542** | .324* | | | | .371** | .406** | | | .504** | .423** | .361** | | | | |
| AEpre4 | | | | .301* | | | .491** | | | .374** | | .455** | .516** | | | |
| AEpre5 | | | | | | | | | | | .564** | .374** | .394** | .366** | | |
| AEpre6 | .279* | | .298* | | | | | .294* | | | .307* | .350** | | | | |
| AEpre7 | | | | | | | | | | | .425** | .429** | .355** | .282* | .385** | .353** |

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

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

Tabla hace referencia a correlaciones lineales establecidas entre el conjunto de componentes y subcomponentes que conformaron el constructo de los instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

Dimensiones: EP1 - Compañeros/as como distracción áulica, EP2 - Autopercepción "buen/a estudiante", EP3 - Nerviosismo como potenciador de Estrés, EP4 - Autopercepción "buen/a hijo/a", EP5 - Socialización como Estrés, EP6 - El ejercicio docente como Estrés, EP7 - Apoyo docente como Estrés, EP8 - Manejo del Estrés, EP9 - Bienestar subjetivo emocional 1, EP10 - Bienestar subjetivo emocional 2; AEpre1 - Reacciones detonantes de Ansiedad Estado, AEpre2 - Ansiedad Estado ante exámenes, AEpre3 - Preparación como detonador de Ansiedad Estado, AEpre4 - Ansiedad Estado como evento transitorio, AEpre5 - Preocupación por prejuicios sobre mi imagen, AEpre6 - Prueba estandarizada como limitante y detonador de Ansiedad Estado, AEpre7 - Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado.

Figura 15. Zona Norte: Correlaciones de Componentes y Subcomponentes, según extracción del AFE de los instrumentos de Estresores Contextuales y, Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Post PAES.

| | EP1 | EP2 | EP3 | EP4 | EP5 | EP6 | EP7 | EP8 | EP9 | EP10 | AEpst1 | AEpst2 | AEpst3 | AEpst4 | AEpst5 | AEpst6 |
|--------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| EP2 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EP3 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| EP4 | | .275* | | | | | | | | | | | | | | |
| EP5 | | | | .416** | | | | | | | | | | | | |
| EP6 | .358** | .326* | .369** | | | | | | | | | | | | | |
| EP7 | .450** | .300* | | | .521** | | | | | | | | | | | |
| EP8 | | | .305* | | | | | | | | | | | | | |
| EP9 | | | | .397** | | | | | | | | | | | | |
| EP10 | | | .315* | .357** | | .407** | .313* | | .399** | | | | | | | |
| AEpst1 | | | .269* | | | | | .311* | | .301* | | | | | | |
| AEpst2 | | | .389** | | | .349** | .284* | .311* | | .290* | .632** | | | | | |
| AEpst3 | | | | | | | | .366** | | | .294* | .501** | | | | |
| AEpst4 | .274* | | | | | | | .355** | | .287* | .633** | .564** | .400** | | | |
| AEpst5 | | | | | | | | .306* | | | .409** | | | .307* | | |
| AEpst6 | | | | | | | .319* | | | .324* | .571** | .559** | .414** | .575** | .489** | |
| AEpst7 | .363** | | | | | .399** | .285* | | | .427** | .362** | .537** | .344* | .502** | | .613** |

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

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

Tabla hace referencia a correlaciones lineales establecidas entre el conjunto de componentes y subcomponentes que conformaron el constructo de los instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

Dimensiones: EP1 - Compañeros/as como distracción áulica, EP2 - Autopercepción "buen/a estudiante", EP3 - Nerviosismo como potenciador de Estrés, EP4 - Autopercepción "buen/a hijo/a", EP5 - Socialización como Estrés, EP6 - El ejercicio docente como Estrés, EP7 - Apoyo docente como Estrés, EP8 - Manejo del Estrés, EP9 - Bienestar subjetivo emocional 1, EP10 - Bienestar subjetivo emocional 2; AEpst1 - Reacciones corporales manifiestas, AEpst2 - Ansiedad Estado ante exámenes, AEpst3 - Ansiedad Estado por presión académica, AEpst4 - Ansiedad Estado como distracción, AEpst5 - Preocupación por prejuicios sobre mi imagen, AEpst6 - Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado, AEpst7 - Preparación como detonador de Ansiedad Estado.

repercusiones que estas tienen en las expectativas creadas, a partir de los procesos de preparación, el prestigio académico, y las limitantes que esto acarrea (*AEpre1 con AEpre7 - Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado*, $r= 0.425$; *AEpre2 con AEpre7*, $r= 0.429$; *AEpre3 con AEpre7*, $r= 0.355$; *AEpre5 con AEpre7*, $r= 0.385$; y; *AEpre6 con AEpre7*, $r= 0.353$).

Con la experiencia ganada con la aplicabilidad y sometimiento a la PAES, las percepciones de posibles detonaciones de ansiedad estado manifiesta son más latentes según las apreciaciones de los discentes: uno, las manifestaciones de ansiedad estado a través de las reacciones corporales se asocian con las competencias que generan los procesos de preparación para la prueba y los resultados esperados (*AEpst1 - Reacciones corporales manifiestas y AEpst2 - Ansiedad Estado ante exámenes* con $r= 0.632$; *AEpost1 y AEpst6 - Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado* con $r= 0.571$).

A su vez, tienen relación con el nerviosismo que provocan los pensamientos distractores de fracaso afectando el pensamiento lógico formal por la dificultad de concentración (*AEpst1 y AEpst4 - Ansiedad Estado como distracción* con $r= 0.633$; *AEpst3 - Ansiedad Estado por presión académica y AEpst4* con $r= 0.400$); y dos, los procesos de preparación inciden como ansiedad transitoria, es importante incentivar al compromiso de preparación ante la prueba para generar seguridad en el estudiante como mecanismo de control de la ansiedad y sobre la posibilidad de minimizar resultados que afecten la imagen que estos desean proyectar, reflejada en calificaciones optimas (*AEpst6 y AEpst7 - Preparación como detonador de Ansiedad Estado*. con $r= 0.613$; *AEpost2 y AEpst7* con $r= 0.537$; *AEpost1 y AEpst7* con $r= 0.362$; *AEpost4 y AEpst7* con $r= 0.502$; *AEpost4 y AEpst6* con $r= 0.575$; *AEpst5 - Preocupación por prejuicios sobre mi imagen y AEpst6* con $r= 0.489$).

d. Dimensiones: Influencias y Afectación

Para determinar que componentes y/o subcomponentes se integraron como Dimensiones para establecer las influencias y afectaciones entre estos factores, se excoigito a través de los resultados encontrados por las relaciones de asociación con el criterio de selección de correlaciones con cuotas iguales y superiores a $r \geq 0.350$ para filtrar hasta intercorrelaciones

entre subdimensiones con un valor igual o superior sin estandarizar del 12.3% ($r^2 \geq 0.123$) de explicación de la representatividad de los datos analizados, y así obtener nociones de comportamiento de los factores como variables, para que de forma intencionada por conjeturas incluir, excluir y organizar como nuevas Dimensiones.

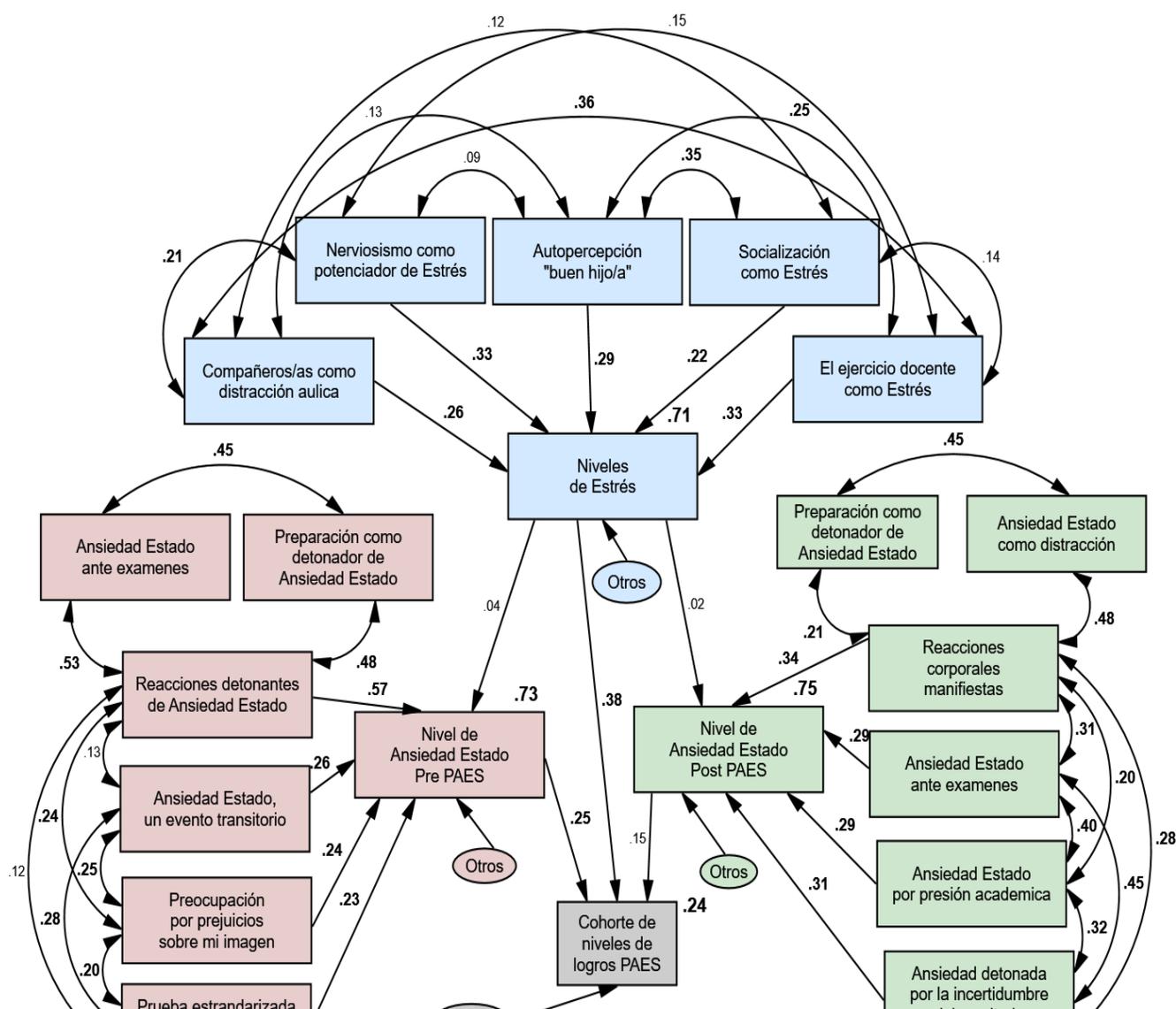
Estas Dimensiones corresponden a los componentes extraídos (del modelaje AFE) ya seleccionados, con la presentación de una descripción multidimensional de la Afectación o Incidencia, para mostrar indicios y presunciones de como los contextos estresores más relevantes influyen en las percepciones manifiestas de Ansiedad Estado ante exámenes de los estudiantes por la última Prueba Estandarizada Externa PAES implementada por el Ministerio de Educación en 2019.

El Análisis de Senderos realizado es un tipo de modelaje con representación gráfica donde se involucran solo variables observadas, este Path Analysis presenta la afectación directa e indirecta de las variables independientes exógenas con relaciones asociativas intercorrelacionadas, ante las variables dependientes, que son la representación en niveles de la percepción de los estudiantes sobre sus apreciaciones de Contextos Estresores y Ansiedad Estado o transitoria, que determinan incidencias de estas Dimensiones como variables predictoras con influencia indirecta entre variables observadas segmentadas en Niveles de Estrés y Ansiedad Estado hacia una afectación directa de estas condicionantes sobre los resultados obtenidos por los discentes en la PAES, donde estas calificaciones están representadas por el Cohorte de Niveles de Logros de manera dicotómica, tal cual criterio utilizado para la selección de la muestra de sujetos de estudio, divididos en los grupos por distribución porcentual del nivel de logro en la PAES 2019 para Básico y el segundo para Intermedio y Superior.

En el diagrama presentado como Figura 14, se observan una serie de estimaciones en simbolismo, las variables observadas se sectorizan en cuatro momentos: uno, el Estrés Percibido en los contextos donde el discente cohabita, dos, las expresiones manifiestas de ansiedad estado en momento Pre PAES, tres, las expresiones manifiestas de ansiedad estado en momento Post PAES, y cuatro, en la variable observada endógena-receptora de la afectación en su Rendimiento Académico, evaluado por esta prueba.

Además se presentan Estimaciones de coeficientes Estandarizados, las estimaciones con flechas unidireccionales como asociación por coeficientes estandarizados de regresión o ponderaciones beta “b” (en influencia directa e indirecta), también estimaciones en flecha bidireccionales como coeficientes de correlación “r” (asociación entre dimensiones), estimaciones sobre las casillas de las variables dependientes como coeficientes de explicación “r²” (correlación múltiple o coeficiente de determinación), y los errores residuales estimados presentados como Otros efectos y Otras afectaciones son equivalentes a variables endógenas sin especificación concreta: “[...] Se asume que estos términos de error poseen una distribución normal con media igual a cero y que no están relacionados con otras variables del modelo” (Pérez, Medrano, y Sánchez Rosas, 2013, p. 54).

Figura 16. Diagrama de Senderos, relaciones de asociación entre los factores extraídos del AFE, de los instrumentos de Estresores Contextuales y, Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Pre y Post PAES.



Simbolismo: estimaciones en flechas unidireccionales como asociación de pendientes de regresión (afectación - influencia directa e indirecta), estimaciones en flecha bidireccionales como coeficientes de correlación, y estimaciones sobre variables endógenas o dependientes como coeficientes de explicación.

Grafico hace referencia a modelaje de Estimaciones Estandarizadas de 17 factores mediante extracción AFE de los 3 inventarios, Modelo Recursivo de 25 variables con base a instrumentos aplicados a n= 304 estudiantes provenientes de 23 instituciones educativas a nivel nacional, durante el año 2019, elaboración propia.

El modelaje presentado en este análisis de senderos en la Figura 14, corresponde a un Modelo Recursivo, donde el sentido de las rectas peso y las pendientes de regresión tienen un solo sentido hacia una afectación directa e indirecta a la variable receptora *Cohorte de Niveles de Logros PAES*, sin establecer relaciones asociativas de las variables exógenas con las variables no observadas *Otros* y *Otras*, estableciendo relaciones de afectación unidireccional sin influencias retroactivas.

El modelaje recursivo presentado consta de un total de 25 variables, las cuales se describen a continuación, 17 variables observadas exógenas correspondientes a los factores extraídos de los tres inventarios utilizados en este proceso de investigación (Ver Figura 09); cinco Dimensiones para el inventario de Estresores Contextuales: EP1 - *Compañeros/as como distracción áulica*, EP3 - *Nerviosismo como potenciador de Estrés*, EP4 - *Autopercepción "buen/a hijo/a"*, EP5 - *Socialización como Estrés*, EP6 - *El ejercicio docente como Estrés*.

También tenemos seis Dimensiones para el inventario de Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Pre PAES: AEpre1 - *Reacciones detonantes de Ansiedad Estado*, AEpre2 - *Ansiedad Estado ante exámenes*, AEpre3 - *Preparación como detonador de Ansiedad Estado*, AEpre4 - *Ansiedad Estado como evento transitorio*, AEpre5 - *Preocupación por prejuicios sobre mi imagen*, AEpre6 - *Prueba estandarizada como*

detonador de Ansiedad Estado; y, seis Dimensiones para el inventario de Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa Post PAES: AEpst1 - *Reacciones corporales manifiestas*, AEpst2 - *Ansiedad Estado ante exámenes*, AEpst3 - *Ansiedad Estado por presión académica*, AEpst4 - *Ansiedad Estado como distracción*, AEpst6 - *Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado*, AEpst7 - *Preparación como detonador de Ansiedad Estado*.

En el modelo presentamos también 4 variables observables, tres de estas variables endógenas como receptoras del efecto directo de las Dimensiones de antes expuestas, correspondientes las percepciones de los discentes sobre los niveles de Estrés y de Ansiedad Estado en Pre y Post PAES, y la última variable endógena receptora de toda la afectación correspondiente a una variable categórica con un constructo dicotómico bajo la lógica establecida por el Ministerio de Educación (2019), donde se asume un “*incremento significativo*” en los parámetros de aprendizajes cuando disminuye el Nivel de Logro Básico para aumentar el Nivel de Logro Intermedio y Superior según las calificaciones promedios obtenidas es la pruebas estandarizada externa PAES.

Las restantes 4 variables son las no observadas correspondientes a estimaciones de otros factores de afectación que no se contemplaron para este Análisis, en errores residuales con estimación estandarizada, que oscilan entre 0.09 y 0.25 de variabilidad y que su carga está en 1 para estimadores no estandarizadas, lo que permite que exista convergencia y solución en el modelo.

El Análisis de Senderos da como resultado los siguientes coeficientes de determinación o estimados de correlación múltiple, para el Nivel de Estrés obtenemos un coeficiente de explicación de $r^2= 0.710$, para el Nivel de Ansiedad Estado en el momento Pre PAES una explicación de $r^2= 0.755$ y para el Nivel de Ansiedad Estado en el momento Pre PAES un coeficiente de determinación de $r^2= 0.733$, con una incidencia directa tripartita hacia el Rendimiento Académico representado por el Cohorte de Niveles de Logros PAES 2019 en afectación de $r^2= 0.241$.

El modelaje explica una cuarta parte de los casos proyectados, indicándonos el porcentaje de incidencia del manejo del Estrés y las presentaciones de Ansiedad Estado en el desempeño

discentes ante Pruebas Estandarizadas Externas, siendo un porcentaje de representación significativo al considerar el ajuste necesario entre percepciones y resultados evaluativos concretos, es decir, en cuestiones socioemocionales incidiendo en medición de conocimientos y aprendizajes.

Las rectas de regresión de estimaciones estandarizadas de los niveles de estrés y ansiedad estado ante exámenes, nos indican la influencia de estos sobre los resultados que los estudiantes obtienen en este tipo de evaluaciones y la etiqueta que les es impuesta por las calificaciones obtenidas, siendo estas estimaciones en afectación directa hacia Cohorte de Niveles de Logros PAES 2019 para Nivel de Estrés de $b= 0.379$, para el Nivel de Ansiedad Estado en el momento Pre PAES de $b= 0.252$ y para el Nivel de Ansiedad Estado en el momento Pre PAES de $b= 0.153$.

Siendo las dinámicas aúlicas, de preparación, familiares - comunitarias y el autoconcepto son las de mayor peso determinante para el rendimiento de estos adolescentes y jóvenes, demarcando menor incidencia de Ansiedad Estado en el rendimiento académico cuando los estudiantes desarrollan resiliencia y se adaptan a este tipo de lógica evaluativa, donde el proceso de preparación que se ejecuta, aporta herramientas de manejo de estrés académico y de reducción de reacciones de ansiedad transitoria por evaluaciones externas, y más que un fenómeno transitorio o eventual, el rendimiento académico en este tipo de circunstancias se da por las condiciones sociales permanentes y la estabilidad percibida en sus entornos inmediatos en las que se desarrolla el estudiante.

Los resultados de mayor significación arrojados por el modelaje radican en las estimaciones estandarizadas por bloques en los Niveles de Estrés y Ansiedad Estado previo y posterior al evento PAES 2019, estos niveles responden a los puntajes acumulados de los factores extraídos (componentes y subcomponentes) del Análisis Factorial Exploratorio sobre las readecuaciones hechas a los inventarios de Estresores Contextuales y Ansiedad Estado ante Prueba Estandarizada Externa (pre y post PAES 2019) los cuales se subdividieron en nivel de percepción: Muy Bajo, Bajo, Medio, y Alto de presentación manifiesta, construidos a través de asignación de rangos según los mínimos y máximos puntajes probables de respuestas, estos bloques tienen una representación estimada del 71.0%, 75.5% y 73.3% de

los casos de la realidad estudiada, con utilidad descriptiva de afectación de estos escenarios reales de interacción educativa, donde reinciden los contextos estresores y las manifestaciones de ansiedad estado de manera independiente en el Rendimiento Académico.

En el primer bloque del análisis de senderos tenemos como variable endógena receptora los Niveles de Estrés, en la cual intervienen las siguientes dimensiones de influencia: el Estrés académico viene influenciado principalmente por las características rasgos particulares de cada estudiante frente a los contextos socioculturales de cierta estabilidad, *Nerviosismo como potenciador de Estrés* con $b= 0.333$; el clima escolar mediado por las interacciones que los estudiantes tienen en contextos áulicos derivan de la relación y el vínculo generado por las interacciones de socialización con sus docentes como figuras guías y de apoyo, *El ejercicio docente como Estrés* con $b= 0.326$; en estos escenarios de supuesto control docente también inciden las interacciones de socialización que se dan para construir vínculos con sus pares o demás adolescentes y jóvenes estudiantes, que más que una dinámica estresora se vuelve condicionante en su desempeño, los patrones conductuales de los pares influyen en los procesos de enseñanza - aprendizaje, de ahí la importancia de las estrategias de cohesión que el docente implemente, *Compañeros/as como distracción áulica* con $b= 0.259$.

Se torna importante también los condicionantes sugestivos que el estudiante reconstruye por las apreciaciones que subjetivamente estiman que tienen y que creen que perciben sus seres queridos más allegados sobre ellos en su hogar, como determinante socioemocional por el clima del contexto familiar, *Autopercepción "buen/a hijo/a"* con $b= 0.291$; a su vez, los niveles de estrés están determinados por los patrones de socialización acumulados en su vida, estos predisponen sus actitudes frente a las demás personas en sus contextos comunitarios, incidiendo en su autoconcepto social y emocional, *Socialización como Estrés* con $b= 0.221$.

Los coeficientes de correlación en este bloque de Niveles de Estrés en el modelo confirman las conjeturas en el devenir de los resultados y el análisis de los datos, los procesos de enseñanza - aprendizaje se desarrollan con efectividad si las técnicas didácticas implementadas por los docentes logran motivar a los subconjuntos de discentes, y deben responder a las necesidades y a las adversidades que enfrentan como grupo áulico, evidenciando la necesidad de procesos de evaluación oportunos para que estas relaciones

entre instructor y aprendices sean significativas (*Compañeros/as como distracción áulica y El ejercicio docente como Estrés* con $r= 0.358$), donde los procesos de preparación y enseñanza que establezca el docente como guía propicien estabilidad y habilidades socioemocionales asertivas en contextos académicos (*Compañeros/as como distracción áulica y Nerviosismo como potenciador de Estrés* con $r= 0.209$).

La estabilidad socioemocional de los discentes es primordial para generar condiciones estresoras de distrés enfocadas en eustrés, el manejo del estrés y el bienestar subjetivo emocional están ligados con los niveles de Estrés Percibido y con sus apreciaciones sobre la Satisfacción con su Vida, ya que esta estabilidad condiciona herramientas para lidiar introspectivamente con las características rasgos de personalidad de los discentes, en correspondencia con el tipo de relación que tengan con las personas que forman parte de su círculo de confianza como amigos, familia (*Autopercepción "buen/a hijo/a" y Socialización como Estrés* con $r= 0.348$) y la figura docente, que se vuelve parte decisiva en la confianza y autoestima de sus alumnos (*Autopercepción "buen/a hijo/a" y El ejercicio docente como Estrés* con $r= 0.250$).

El segundo bloque en el análisis de senderos corresponde al momento Pre PAES 2019 con las precepciones de Ansiedad Estado ante exámenes, en el cual intervienen las siguientes dimensiones: los signos, síntomas y las reacciones físicas provocadas por la ansiedad estado son las que inciden de manera directa durante el evento estresor o prueba estandarizada externa, provocando problemas de concentración y de distractores cognitivos, *Reacciones detonantes de Ansiedad Estado* con $b= 0.574$; para los discentes no existe una correspondencia clara entre las calificaciones obtenidas en este tipo de pruebas estandarizadas externas con los conocimientos aprehendidos, además de ser pruebas de evaluación que difieren con la continuidad educacional de la dinámica áulica, tratando de medir competencias y habilidades con preceptos que son ajenos, además de considerar que se sobrevalora la aportación de los resultados que este tipo de prueba arroja *Ansiedad Estado como evento transitorio* con $b= 0.258$ y *Prueba estandarizada como detonador de Ansiedad Estado* con $b= 0.233$; la imagen que proyectan los discentes es uno de los condicionantes que más influyen en la determinación de manifestaciones y apariciones de signos y síntomas

provocados por la ansiedad estado ante exámenes, la percepción de causar decepción en sus padres, profesores, amigos y pares tiene una afectación directa, *Preocupación por prejuicios sobre mi imagen* con $b= 0.240$.

Las intercorrelaciones entre las dimensiones que influencia de manera indirecta en la ansiedad estado manifiesta pre PAES es la que condiciona el $b= 0.574$ de *Reacciones detonantes de Ansiedad Estado*, esta relación asociativa radica en el vínculo entre el nerviosismo, la inseguridad y el temor que les provoca la realización de este tipo de pruebas, con las reacciones corporales y de limitación de análisis y concentración que les provoca (*Reacciones detonantes de Ansiedad Estado y Ansiedad Estado ante exámenes* con $r= 0.528$), lo cual se intensifica según la percepción que los estudiantes tienen del nivel de preparación con el cuentan para afrontar la prueba (*Reacciones detonantes de Ansiedad Estado y Preparación como detonador de Ansiedad Estado* con $r= 0.479$; y, *Ansiedad Estado ante exámenes con Preparación como detonador de Ansiedad Estado*, $r= 0.455$).

Los principales coeficientes de correlación que se dan entre las variables explicativas de los Niveles de Ansiedad Estado responden a la asociación entre los signos y síntomas inducidos por la ansiedad por la preocupación constante que tienen sobre la opinión que tendrán de ellos las personas con las que más interactúa (*Reacciones detonantes de Ansiedad Estado y Preocupación por prejuicios sobre mi imagen*, con $r= 0.236$; *Ansiedad Estado como evento transitorio y Preocupación por prejuicios sobre mi imagen* con $r= 0.248$); también influye en la ansiedad transitoria el uso que se le da a este tipo de pruebas y como esto afectaría su imagen (*Ansiedad Estado como evento transitorio y Prueba estandarizada como detonador de Ansiedad Estado* con $r= 0.282$; *Preocupación por prejuicios sobre mi imagen y Prueba estandarizada como detonador de Ansiedad Estado*, con $r= 0.203$).

En el tercer bloque presentado en la estructura del modelaje, encontramos las dimensiones correspondientes al momento post PAES de la captación de percepciones sobre la ansiedad estado manifiesta, encontrando diferencias en las apreciaciones sobre las dimensiones condicionantes que presentan luego de haber acumulado la experiencia estresora como tal; existen síntomas físicos repentinos que se pueden volver experimentar según la importancia dada a una prueba estandarizada externa, como lo son, tensión muscular, palpitaciones

aceleradas, movimiento de partes del cuerpo, y hasta malestar estomacal, *Reacciones corporales manifiestas* con $b= 0.338$; también puede repetirse el nerviosismo, la inseguridad, y la inquietud como manifestación de ansiedad momentánea, *Ansiedad Estado ante exámenes* con $b= 0.293$; la carga arrastrada por la preparación y la ambigüedad de objetivos de medición de este tipo de pruebas sigue estando presente, *Ansiedad Estado por presión académica* con $b= 0.294$; y coinciden en que el espacio y tiempo de espera de los resultados obtenidos o calificaciones, provoca manifestaciones de ansiedad, una contradicción entre expectativa y realidad, *Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado* con $b= 0.313$.

En este bloque sobre la ansiedad estado post PAES, también tenemos una intercorrelación entre dimensiones que inciden en el principal coeficiente estandarizado de regresión $b= 0.338$ de *Reacciones corporales manifiestas*, esta relación asociativa se genera por la reciprocidad entre las manifestaciones de síntomas físicos repentinos con el nerviosismo y los pensamientos distractores que les invaden durante la realización de este tipo de pruebas, frente a la necesidad de propiciar procedimientos de preparación adecuados para este tipo de carga académica, reconociendo la importancia de mantener estrategias de aprendizaje efectivo (*Reacciones corporales manifiestas y Ansiedad Estado como distracción*, con $r= 0.480$; *Reacciones corporales manifiestas y Preparación como detonador de Ansiedad Estado*, con $r= 0.210$; *Ansiedad Estado como distracción y Preparación como detonador de Ansiedad Estado*, con $r= 0.450$).

Los principales coeficientes de correlación entre estas dimensiones mantienen la concordancia entre el nerviosismo que provoca la incertidumbre de los resultados, regresando a la importancia que le otorgan a las críticas posibles y la decepción que causarían a la familia, profesores, amigos y compañeros/as, evidenciando la inestabilidad de su autoconcepto, autoimagen y confianza en sí mismos, y también la necesidad de brindarles mecanismos y habilidades socioemocionales para lidiar de manera asertiva con las posibles adversidades que se encontraran a lo largo de su vida (*Reacciones corporales manifiestas y Ansiedad Estado ante exámenes* con $r= 0.305$; *Ansiedad Estado ante exámenes y Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado*, con $r= 0.454$; *Ansiedad Estado ante exámenes y Ansiedad*

Estado por presión académica, con $r= 0.398$; y, Ansiedad Estado por presión académica con Ansiedad detonada por la incertidumbre del resultado, $r= 0.318$).

Discusión

El Rendimiento Académico hace referencia a varias etapas del acto educativo y de los procesos de enseñanza - aprendizaje, entre ellas están los procedimientos y las herramientas evaluativas ideadas por los docentes, los gestores escolares y las instituciones educativas regidoras del sistema; el rendimiento escolar se vuelve entonces una expresión - resultado de la medición de los conocimientos, capacidades, habilidades y saberes adquiridos por los discentes, en la que se espera registrar y cuantificar los avances formativos de cada estudiante para tener una perspectiva de los saltos cualitativos de enseñanza, de aprendizaje y de la calidad educacional de la currícula planificada impuesta.

Esta medición del Rendimiento Académico sirve entonces como criterio de comprobación de la efectividad de la planificación pedagógica y la implementación de técnicas didácticas que optimicen la interiorización cognitiva y cognoscitiva de conocimientos en el estudiante, y tener estimaciones de reajuste, corrección o transformación sobre los métodos educativos empleados.

Dentro de los contextos educativos ha existido un interés permanente por comprender los factores cognitivos y comportamentales que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en sus labores académicas y cómo éste se relaciona con su desarrollo integral [...] y se han generado importantes avances de investigación que han contribuido al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de enseñanza (Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía, y Rodríguez, 2005, p. 184).

Entre las herramientas preferidas que pronostiquen el estado saludable del sistema educativo están las Pruebas Estandarizadas Externas, ya que consideran diagnosticar a través de estos valores (calificaciones para los discentes) la efectividad, la eficacia y la eficiencia de la productividad de un sistema educativo de corte empresarial para la preparación de futuros ciudadanos para el desarrollo social, aglutinando en los resultados de dichas pruebas, parámetros de medición del desempeño de diferentes actores de la comunidad educativa, a través de exteriorización de la percepción y de saberes de los discentes captados en estos instrumentos de registro.

La gente que diseña las pruebas estandarizadas de logros es extraordinariamente talentosa. Lo que trata de hacer es crear herramientas de evaluación que permitan hacer una inferencia válida sobre los conocimientos y/o las destrezas que posee un estudiante determinado en un área particular de contenidos. Más precisamente, esa inferencia tiene que referirse a normas, de manera que los conocimientos y/o las destrezas relativas de un estudiante puedan ser comparadas con las poseídas por una muestra nacional de estudiantes de la misma edad o grado escolar (James Popham, 1999, p. 02).

Las Pruebas Estandarizadas Externas operativizan el Rendimiento Académico a través de su proceso evaluativo que prevé la construcción de indicadores que etiqueten la secuencia de interiorización de conocimientos a través de puntuaciones o ponderaciones (calificaciones del 0 al 10 para el sistema educativo salvadoreño) que develarían el compromiso, el progreso y el éxito de cada estudiante y de la calidad del sistema en sí mismo. Es en este proceso evaluativo donde se entrelazan las subjetividades de los sujetos puestos a prueba (estudiantes), y donde surgen escenarios de preocupación y presión o Estrés Académico en los discentes, generando resoluciones posibles de escenarios de satisfacción o de fracaso.

[...] se ha estudiado el proceso cognitivo por el cual la ansiedad puede producir deterioro en el rendimiento académico y se ha explicado que la dificultad proviene, en gran medida, por la focalización del individuo en pensamientos autoevaluativos que suelen ser despreciativos con respecto a sus habilidades más que en la tarea misma (Carbonero, 1999). Por lo general, los estudiantes ansiosos se concentran más en la dificultad de la tarea que en el dominio académico, se centran con mayor frecuencia en sus inhabilidades personales, emocionales, así como en las fallas que han tenido en su desempeño previo (Rivas, 1997) [...] (en Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía, y Rodríguez, 2005, p. 184).

Aunque las Pruebas Estandarizadas Externas están diseñadas para medir características específicas de los sujetos o destinatarios, hay que considerar que no se puede absortar al estudiante de los demás espacios de socialización y que, al exponerlo ante adversidades que se encuentran en supuesto control, se convierten en eventos de posible detonación de

Ansiedad Estado; se entiende entonces que los resultados obtenidos en este tipo de evaluaciones trastocan las dinámicas personales de cada discente y que la responsabilidad de brindar indicadores de calidad educativa no es exclusiva de estos, sería absurdo pensar que todo el reflejo de la calidad de un sistema es resultado de un conglomerado de calificaciones:

En general, se considera que el rendimiento escolar es una variable altamente compleja, ya que en ella intervienen una multiplicidad de factores que no siempre resultan sencillos de delimitar con claridad. Su estudio resulta problemático debido a las convergencias que se producen en el rendimiento académico, tales como la motivación, la personalidad, el nivel socio-cultural, etc. (Cano, 2001; en Fernández-Castillo y Gutiérrez Rojas, 2009, p. 53)

Tenemos consideraciones sobre la existencia de factores socioemocionales que inciden en los niveles de posibles manifestaciones de Ansiedad Estado ante Pruebas Estandarizadas Externas como fuente de distrés o eustrés que se acumula en el conjunto de Estresores Contextuales de la rutina de vida de cada discente.

Los síntomas característicos de esta alteración emocional son muy comunes, de forma que pueden interferir negativamente con la vida social, el bienestar general, el desarrollo de las habilidades sociales e incluso con el rendimiento académico (Pine, Wasserman y Workman, 1999; en Fernández-Castillo y Gutiérrez Rojas, 2009, p. 55).

La incidencia del Estrés (como contextos condicionantes de su rendimiento académico) y de la Ansiedad Estado (provocada por la ejecución de pruebas estandarizadas externa de medición de conocimientos, como evento detonante) alteran significativamente las habilidades socioemocionales de los estudiantes, y como tal, esta configuración individual tiene influencia multivariada:

Ahora bien, la relación existente entre el rendimiento académico y la sintomatología ansiosa, es compleja. Varios factores serían los que influyen en esta relación a través de una serie de interacciones múltiples, entre ellos estarían el perfil individual afectivo y cognitivo, las influencias familiares y el estatus socio-económico

(Mazzone, Ducci, Scoto, Passaniti, D'Arrigo y Vitiello, 2007; en Fernández-Castillo y Gutiérrez Rojas, 2009, p. 55).

En tal contexto, la complejidad de la variabilidad de estas condicionantes es alta y dependientes en su mayoría de cada individuo, ya que podríamos tener un escenario de eustrés donde la presencia de ansiedad manifiesta potenciaría su rendimiento por el estado de alerta - respuesta inducida, pero también está el posible escenario en el cual este percibe que esta decepcionando a sus seres allegados o le aborda el sentir de fracaso al no cumplir con los parámetros de aceptación académica dentro de sus expectativas, “[...] *Las presencia elevada de ansiedad suele estar asociada a un posible deterioro de la memoria y de las funciones cognitivas [...]*” (Von Ameringen, Mancini y Farvolden, 2003, en Fernández-Castillo y Gutiérrez Rojas, 2009, p. 55).

[...] el hecho de que un alumno no consiguiera la meta académica propuesta, podría ser un factor que podría generar alteración emocional (estrés y ansiedad), lo cual sería razón para la aparición posterior de depresión, especialmente cuando el fracaso se alargaba en el tiempo. Así, el fracaso académico al alcanzar una meta llevaría a desarrollar sentimientos de desánimo y de autovaloración negativa, síntomas propios de la depresión (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli y Caprara, 1999; en Fernández-Castillo y Gutiérrez Rojas, 2009, p. 54).

La medición de estos parámetros a través de la captación de percepción de los estudiantes es viable, existen inventarios sociométricos y psicométricos utilizados para registrar las influencias de variables como el estrés, la ansiedad, la atención selectiva, la depresión, etc., como afectación y asociación al rendimiento académico, los instrumentos utilizados en este proceso de investigación rindieron de manera efectiva ante los análisis estadísticos empleados para la descripción y exploración del fenómeno de estudio.

Además de la depuración que ofreció el Análisis Factorial Exploratorio, se pudo justificar que, tanto la extracción de factores o nuevos componentes por asociación entre ítems, y las subescalas como tal con su respectiva adaptación, reajustes y omisión para el reacomodo de

lecturabilidad a la realidad salvadoreña, son instrumentos e inventarios adecuados para compilar y registrar el comportamiento de este tipo de variables en este sistema sociocultural.

La medida de fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach nos confirmó que el número de elementos de los inventarios utilizados y de los nuevos componentes factoriales extraídos, mantienen consistencias para la dispersión, variación e intercorrelaciones, que permite establecer un parámetro de medición y cuantificación de confiabilidad de un constructo a través de estos inventarios de reactivos que describen la situación de estudio por medio de los valores y puntuación acumulada de cada instrumento implementado.

Vale la aclaración, que la consistencia interna que mide la fiabilidad de un instrumento de recolección de datos espera que se mida, o un mismo constructo, o una dimensión teórica específica latente, ya que se estima que si los datos tienen una estructura dimensional variada, la consistencia será baja (Frias-Navarro, 2020), a pesar de ello, ambos instrumentos utilizados en este proceso de investigación comprendían escalas y subescalas que median diversos contextos relacionados entre sí, y que por el contrario, se puede observar que las puntuaciones resultantes de los instrumentos en cuanto a su consistencia interna son altas, y acordes a la problemática que se esperaba medir.

Es evidente la importancia de analizar los Estresores Contextuales como posibles potenciadores de Ansiedad Estado en los estudiantes de Educación Media pública, con incidencia directa en su Rendimiento Académico a partir de la aplicación de Pruebas Estandarizadas Externas. Las tendencias que se registran de los resultados PAES durante su aplicación vuelve indiscutible la necesidad de conjeturar posibles soluciones que puedan ser implementadas ante variables que condicionan los límites de evolución hacia una educación de calidad en el país, y con mayor relevancia si se continúan ejecutando pruebas estandarizadas que tienen características evaluativas censales, de parametrización de la gestión escolar, y de modulación del éxito académico para cada discente, de la misma forma que los signos de aprehensión de conocimientos es particular a cada caso o individuo, la evaluación se debe diversificar en sus formas de medición ante esos saberes interiorizados.

Conclusión

El objetivo de este proceso de investigación se concentraba en la exploración y descripción de los posibles niveles de Ansiedad Estado y Estrés Académico en adolescentes y jóvenes, estudiantes en el nivel de Educación Media pública, para conocer la influencia de estas variables condicionantes en los resultados obtenidos durante la ejecución de la última implementación de la Prueba Estandarizada Externa PAES en 2019.

Sobre las escalas utilizadas en los inventarios para la compilación de datos encontramos niveles de consistencia interna aceptables y muy buenos, a excepción de las escalas de Estrés Percibido y Satisfacción con la Vida, las cuales necesitan parámetros de muestra con mayor robustez, lo cual se comprueba con la primera fase de investigación de este proceso, la cual estaba referida solamente a los Contextos Estresores (Deleon, Quintanilla y Barrera, 2019).

Así, los valores aceptables de confiabilidad según el tipo de investigación ejecutada, nos indican la existencia de consistencia interna dentro del instrumento para una medición óptima del objeto de estudio, aunado al índice de lecturabilidad con resultados muy buenos con una baja dificultad de legibilidad en parámetros adecuados para una población de Educación Media.

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) permitió reorganizar los ítems por factores comunes identificando una estructura interna subyacente de reactivos con relación de dependencia y aditividad para proponer nuevos componentes y subcomponentes a partir de las subescalas de medición de Estresores contextuales y de Ansiedad Estado ante Pruebas Estandarizadas Externas, reduciendo según el principio de parsimonia, la cantidad de ítems y variables significativamente asociados entre sí, para establecer relaciones de influencia y afectación en su Rendimiento Académico a partir de los resultados PAES 2019.

Y aunque las nuevas composiciones de conjuntos de variables mostraron con consistencias internas menores que las readequaciones de las escalas originales, sirvió filtrar y seleccionar las percepciones registradas de mayor relevancia, lo que nos lleva a la conclusión que, tanto las escalas utilizadas como las asociaciones entre ítems comprueban la vigencia de estos inventarios para medir estos escenarios de interacción educativa.

Es recomendable ampliar significativamente la muestra y valorar segmentación de contextos por áreas en la dualidad rural - urbano, por zonas, por modalidades de bachillerato y por género de discentes, para demarcar tendencias; las percepciones de transición manifiesta de se quedan en representación de estrés y ansiedad estado ante exámenes es Baja.

En la interacción post PAES (como posible evento detonador de Ansiedad Estado) observamos los estudiantes que se encuentran entre el nivel de Estrés Bajo y Ansiedad Estado Baja existe menor probabilidad o riesgo de encontrar Rendimiento Académico en Reprobación para pruebas estandarizadas, cuando se tiene una experiencia previa sobre este tipo de evaluaciones.

La experiencia de lidiar con una Prueba Estandarizada Externa, modifica la percepción que el estudiante tiene de la Ansiedad Estado ante exámenes, disminuyendo los niveles de manifestación de ansiedad que se tenían antes de someterse a la PAES, esto lo confirma el resultado estadístico de muestras relacionadas, donde existe una diferencia significativa de disminución en los niveles de ansiedad post PAES en contraste al momento pre PAES.

Los resultados de las Correlaciones permitieron profundizar en las incidencias asociativas entre las subdimensiones que se interrelacionan en este contexto de Estrés con las percepciones de Ansiedad Estado en momentos previos y posteriores a conocer la experiencia de evaluación de aprendizajes PAES 2019.

Entre los principales resultados sobre las intercorrelaciones en el contexto áulico tenemos: a) las actitudes ante el proceso de enseñanza - aprendizaje de los compañeros afines incide en la concentración y motivación que cada estudiante manifiesta en el salón de clases; b) es necesario un vínculo asertivo y de autoridad de Profesor frente a los alumnos, una sujeción de apoyo e interés genuino y de soporte emocional, la percepción del discente afecta su compromiso en las actividades áulicas implementadas; c) el Ejercicio Docente cobra sentido en una figura guía para estudiante, siendo más respetado que por su estereotipo conservador represivo; d) cada discente debe asumir una posición y rol dentro del aula, de buen estudiante o bien de buen compañero/a amigo/a, este imaginario se debe a pautas de socialización que les genera estrés.

En cuanto a la Socialización como Estrés, es una dinámica de confianza por la percepción de autoimagen como reflejo de la relación de los estudiantes con sus círculos familiares y de amistades inmediatos, y esto a su vez, media el condicionamiento emocional en el estudiante, y que contribuye en forjar mecanismos de manejo de estrés, para tener la capacidad de controlarse ante las dificultades cotidianas que se les presenta.

Los discentes reconocen una afectación directa que detona ansiedad es, si sus círculos importantes de socialización o allegados dudaran de sus capacidades como resultado de la calificación obtenida, siendo una relación entre ansiedad y autoconcepto - autoestima - autoimagen; los rasgos de personalidad particular se interrelacionan con la Ansiedad Estado, también funcionan como una predisposición a partir de situaciones estresoras, que altera sus rasgos característicos y potencia la manifestación de ansiedad transitoria provocada por los exámenes importantes, y les induce a tener nociones de Ansiedad Estado manifiesta, volviéndose necesario que al estudiante se le impartan herramientas de bienestar emocional por aptitud cognitiva.

Podemos asumir que existe una influencia directa en la percepción de los discentes en la forma lógica de plantear la ejecución de la PAES, donde el Estrés toma forma inicial de Distrés y sirven como generador de resiliencia los métodos de preparación ante la pre PAES, y esto toma sentido por el desconocimiento que tienen los discentes en experiencias previas, en Pruebas Estandarizadas que pretenden medir Logros, Capacidades, Competencias y Habilidades, ya que su lógica evaluativa áulica está adaptada a pruebas recurrentes con otra lógica de lecturabilidad memorística y de evaluación de conocimientos adquiridos con enfoques calificadorios de reproducción semiautomática de un porcentaje de la planificación curricular.

Vemos entonces un cambio de paradigma en la percepción del estudiante hacia la lógica de los sistemas de evaluación, cuando es más consciente de la significación de una Prueba Externa Estandarizada, por las acepciones empíricas ganadas al haberse sometido a este tipo de exámenes, ya que posterior a la realización de la PAES la mayoría de discentes asume el Estrés como Distrés que promueve manifestaciones de Ansiedad Estado como distractores,

es decir, con menor estrés hay mayor probabilidad de lidiar con la Ansiedad Estado potencial y esto mejora los recursos de superación a la distracción que estas manifestaciones produce.

En el contexto áulico para el momento post PAES, se mantiene la influencia proporcional entre pares de estudiantes hacia las actitudes tomadas ante el proceso de enseñanza - aprendizaje, con incidencia en la concentración y motivación particular que se manifiesta en el salón de clases, y sobre la posición asumida ante el rol del profesor como instructor y acaparador de atención efectiva; ya que la interacción que espera el discente por parte de su profesor es que este le genere la familiaridad necesaria para ser su guía sea a través de la Confianza y la Autoridad genuina, que brinde el soporte emocional que el discente espera de la figura docente, y no solo sea un escenario control de instrumentalización del alumnado como espectro generador de indicadores de excelencia docente y de cumplimiento de metas y competencias.

El Ejercicio Docente figura como una guía para estudiante, y no solo por su estereotipo conservador represivo, donde el profesor en su desempeño de labores modifica el imaginario de sus aprendices al mostrar disposición ante sus intereses mediando en la percepción que tiene ante la vida; también en la dinámica áulica se observaba otro contexto estresor, ante el rol que se adopta de buen estudiante o bien de buen compañero/a amigo/a, y este imaginario fluctúa por pautas de socialización que les genera estrés, convirtiéndose en una disyuntiva entre un rol de estudiante sobresaliente (para el profesor y demás discentes) o compañero sobresaliente (para sus pares).

Esta disyuntiva modifica también la dinámica de autoconfianza por la percepción de autoimagen acarreada como un reflejo de la relación de los adolescentes y jóvenes con sus círculos familiares inmediatos, con la ayuda de los padres o figuras de autoridad en el hogar, como potenciadores para el manejo óptimo o de socialización reservada como posible distrés o eustrés, todo esto de acuerdo al vínculo afectivo familiar, los rasgos de autoconfianza que se interioriza a partir de la relación con sus familiares, le permite proyectarse ante su vida de manera satisfactoria y crea herramientas socioemocionales para el manejo del estrés, o por el contrario asume una posición en desventaja por el estrés que genera el contexto familiar, comunitario y en su entorno de vida en general.

Este condicionamiento subjetivo emocional debería forjar mecanismos de manejo de estrés en los adolescentes y jóvenes como autocontrol ante las dificultades cotidianas que se les presentara. Las herramientas para el manejo asertivo del estrés que interioriza el estudiante se asocian con la apropiación de Rasgo particulares de Ansiedad ante ciertas circunstancias de acuerdo a los escenarios donde se desenvuelve, siendo características con relativa permanencia en la personalidad del discente, que potencialmente desencadenarían distrés o eustrés según el manejo del nerviosismo y control de las nociones de sentimiento de incapacidad o resolución de conflictos, con impacto directo con su percepción de Satisfacción con la Vida.

La Ansiedad Estado ante exámenes se clarifica en el imaginario del estudiante cuando ya acarrea experiencia, valida los procesos de preparación como herramientas necesarias para adquirir mecanismos de respuesta efectiva y de eustrés para enfrentarse a una nueva prueba estandarizada externa; con la ventaja de haber comprobado las manifestaciones en reacciones corporales, en pensamientos distractores, en inseguridades y nerviosismo en diferentes etapas de la prueba, y no querer perjudicar su autoconcepto, autoimagen y autoestima se reconocen las capacidades y competencias que necesitan mejorar, convirtiéndose el distrés en eustrés, y a pesar estar sabedores de las dificultades que implican este tipo de evaluaciones, incrementaron sus capacidades de adaptabilidad y de mayor comodidad o resiliencia ante este tipo de evento estresor de carácter transitorio.

El modelaje presentado en este análisis de senderos concierne a un Modelo Recursivo, donde se aprecian las influencias hacia un solo sentido de afectación hacia los Niveles de Logros PAES, los principales hallazgos sobre los resultados arrojados por el modelaje del análisis de senderos, radican en las estimaciones estandarizadas por bloques en los Niveles de Estrés y Ansiedad Estado, con representación mayor del 70% de la realidad estudiada y medida por los inventarios readecuados que se utilizaron en el estudio, sirviendo de confirmación para su utilidad descriptiva de afectación de escenarios reales de interacción educativa. Además, encontramos escenarios a nivel nacional que nos muestran la independencia en efectos directos hacia el rendimiento académico por parte del Estrés acumulado y de las manifestaciones de Ansiedad Estado.

A pesar que el modelaje solo explica una cuarta parte de los casos proyectados, indicándonos el porcentaje de incidencia del manejo del Estrés y las presentaciones de Ansiedad Estado en el desempeño discentes ante Pruebas Estandarizadas Externas, este porcentaje es significativo al considerar los reajustes considerados sobre ítems y reactivos para registrar cargas de subjetivismo frente a resultados objetivos de evaluación de conocimientos y aprendizajes (calificaciones). También en el análisis de senderos diferenciamos las condicionantes de afectación directa para los Niveles de Estrés: características rasgos particulares de cada estudiante, el ejercicio docente percibido, las pautas de comportamiento de los pares, el clima del contexto familiar, y los patrones de socialización acumulados en su vida.

En cuanto la Ansiedad Estado para el momento Pre PAES 2019 encontramos las siguientes afectaciones directas: los signos, síntomas y las reacciones físicas provocadas por la ansiedad; las herramientas de evaluación que difieren con las utilizadas en la dinámica áulica; y, la percepción de causar decepción en sus padres, profesores, amigos y pares.

Para el momento post PAES tenemos las siguientes condicionantes: los síntomas físicos repentinos son inevitables (tensión muscular, palpitations aceleradas, movimiento de partes del cuerpo, y hasta malestar estomacal), al igual que el sentimiento de nervios, la inseguridad, y la inquietud momentánea; se valora más la preparación para afrontar la presión académica; y se mantiene la detonación de ansiedad que provoca la incertidumbre del resultado obtenido.

Se confirma también la reducción de afectación de Ansiedad Estado en el rendimiento académico y en las calificaciones específicas obtenidas, cuando los discentes pasan por este tipo de evento estresor dinamizado por pruebas estandarizadas externas, ya que las percepciones se transforman por adaptabilidad, cambiando de la posibilidad de distrés a la posibilidad de eustrés, ganando asertividad y resiliencia, que es obtenida por la experiencia acumulada y por la captación de significantes que inducen estas evaluaciones.

[...] considerar los efectos de la ansiedad sobre los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, permitirá eliminar algunos sesgos en la interpretación de los resultados y evitar que un pobre desempeño y sentimiento de fracaso afecte su

autoestima y motivación para realizar mejores esfuerzos (Rabideau, 2005; en Cruz Flores, 2010, p. 65).

Se ratifica la necesidad de hipotetizar sobre la efectividad de ejecutar procesos de gestión escolar que implementen simulacros, replicas, o ensayos de sometimiento a la presión que las Pruebas Estandarizadas Externas puedan provocar, como mecanismo de adaptación para que el discente tenga herramientas de autocontrol y desarrolle habilidades de manejo de este tipo de estrés académico, y sea probable la optimización de las calificaciones oficiales resultantes de estas pruebas por la canalización de estrategias didácticas adecuadas desarrolladas por los docentes, ya que estos procesos de preparación proporcionarían a los estudiantes ventajas cognitivas y cognoscitivas frente a otros que no han pasado por este procedimiento de resiliencia.

[...] el “control activo” consistente en el entrenamiento físico para controlar la ansiedad, creación de entornos adaptativos para el aprendizaje, simulacros de examen; la evaluación formativa con retroalimentación (Svihla, 2006), para que el estudiante conozca los temas sobre los que debe trabajar mejorando su sentido de autoeficacia (en Cruz Flores, 2010, p. 63).

Podemos asumir que es indiscutible en la actualidad la existencia de problemáticas en el sistema educativo salvadoreño en cuanto a la evaluación significativa de los aprendizajes, en el periodo de recurrencia de aplicación de la PAES no se tienen datos sustanciales con indicios de evolución en la calidad educativa curricular en la Educación Media cuando se utilizan los resultados de una Prueba Estandarizada Externa como indicador prospectivo de un incremento notable ante los reajustes pedagógicos y didácticos que se necesitan implementar para una educación de calidad.

[...] implicaciones importantes para los directivos, orientadores escolares y profesores, para quienes es recomendable instrumentar mecanismos para identificar a los estudiantes que presentan altos niveles de ansiedad ante los exámenes y diseñar programas de intervención enfocados a atender los aspectos cognitivo y emocional de la ansiedad (Cruz Flores, 2010, p. 63).

Con el análisis presentado de los problemas derivados del estrés académico y de la ansiedad estado en los estudiantes, se pretende acceder a mejores conocimientos de variables que afectan en este escenario nacional de la educación pública, y poner en la palestra la necesidad de considerar a control estas condicionantes en procesos similares, como lo es la implementación de la Prueba Avanzo en vigencia desde el año 2020 en suplantación derivada por valoraciones de superioridad a la anterior prueba, lo cual estaría por comprobarse.

[...] las pruebas estandarizadas de logros hacen una excelente labor suministrando la evidencia necesaria para hacer interpretaciones referidas a normas respecto a los conocimientos y/o a las destrezas de los estudiantes en relación a aquéllos de los demás estudiantes del país. Esas interpretaciones tienen una utilidad educativa considerable. Las pruebas estandarizadas de logros son, en realidad, bastante notables, si tomamos en cuenta las dimensiones de las esferas o dominios de contenido que están representadas y el número limitado de ítems que los diseñadores de pruebas tienen a su disposición. Hacen lo que se supone deben hacer.

Pero las pruebas estandarizadas de logros no deberían ser usadas para evaluar la calidad de la educación. Eso no es lo que se supone deben hacer (James Popham, 1999, p. 04).

Referencias

- Atienza, F. L.; Pons, D.; Balaguer, I. y García Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, vol. 12, n° 002, p. 314-319, ISSN: 0214-9915. Universidad de Oviedo, España. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/296.pdf>
- Barrio-Cantalejo, I.M.; Simón-Lorda, P.; Melguizo, M.; Escalona, I.; Marijuán, M.I.; Hernando, P. (2008). Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, vol. 31, No. 2, p. 135-152. Pamplona. ISSN: 1137-6627 Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272008000300004
- Buelga, S.; Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, vol. 28, n° 1, 2012, p. 180-187, ISSN: 0212-9728. Universidad de Murcia, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161020>
- Buelga, S.; Musitu, G. y Murgui, S. (2009) Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 9, núm. 1, enero - 2009, p. 127-141. Asociación Española de Psicología Conductual. Granada, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33712020009>
- Burgos Fonseca, P.; Gutiérrez Sepúlveda, A. (2013). Adaptación y Validación del Inventario Ansiedad Estado- Rasgo (STAI) en Población Universitaria de la Provincia de Ñuble. Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología. *Red de Bibliotecas – Chile*, p. 153. Recuperado de: http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/265/3/Burgos%20Fonseca_Pi_a.pdf

- Castillo Pimienta, C.; Chacón de la Cruz, T. y Díaz-Véliz, G. (2016) Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. Programa Farmacología Molecular y Clínica, Facultad de Medicina, Instituto de Ciencias Biomédicas, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505716000491?via%3Dihub>
- Cava, M. (2011). Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar. *Psychosocial Intervention*, Vol. 20, n° 02, Agosto, p. 183-192, doi: 10.5093/in2011v20n2a6. Universidad de Valencia, España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/230559695_Familia_Profesorado_e_Iguales_Claves_para_el_Apoyo_a_las_Victimas_de_Acoso_Escolar
- Cava, M. J.; Murgui, S. y Musitu, G. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, vol. 18, núm. 3, 2006, p. 367-373, ISSN: 0214-9915. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, España. Recuperado de: <https://www.uv.es/lisis/mjesus/psicothema.pdf>
- Cava, M. J.; Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, vol. 20, núm. 3, 2008, p. 389-395, ISSN: 0214-9915 Universidad de Oviedo, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720308>
- Cava, M. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 1999, Vol. 10, n° 18, p. 297-314. Universidad de Valencia, España. Recuperado de: <https://www.uv.es/lisis/mjesus/2cava.pdf>
- Cava, M. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 2001, Vol. 54, n° 2, p. 297-311. Universidad de Valencia, España. Recuperado de: <https://www.uv.es/~lisis/mjesus/7cava.pdf>

- Celis, J.; Bustamante, M.; Cabrera, D.; Cabrera, M.; Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina*, vol. 62, núm. 1, 2001, pp. 25-30 Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37962105>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Evaluación, Constructivismo y Metacognición. Aproximaciones Teórico-Prácticas. *Horizontes Educativos*, núm. 10, pp. 27-35. Universidad del Bío Bío. Chillán, Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573003>
- Contreras, F.; Espinosa, J. C.; Esguerra, G.; Haikal, A.; Polanía, A.; Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 183-194, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. ISSN: 1794-9998. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Cruz Flores, B. (2010). La Ansiedad ante las Pruebas Estandarizadas Externas. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Escuela de Graduados de Educación. Toluca, Estado de México, p. 76. Recuperado de: <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/570436>
- Deleon, M.; Quintanilla, M.; y Barrera, J. M. (2019). Percepciones de Estresores Contextuales: Aproximaciones a la Afectación en Pruebas Externas. Universidad Dr. Andrés Bello; Universidad Panamericana; MINED. Primera Edición. ISBN 978-99961-350-1-9. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/344409102_Percepciones_de_Estresores_Contextuales_Aproximaciones_a_la_Afectacion_en_Pruebas_Externas
- Delgado Rodríguez, M.; Llorca Díaz, J. (2004). Estudios longitudinales: concepto y particularidades. *Revista Española de Salud Pública*, vol. 78, núm. 2, marzo-abril, pp. 141-148. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Madrid, España. ISSN: 1135-5727. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/170/17078202.pdf>

- Dominguez-Lara, S. (2016). Inventario de la Ansiedad ante Exámenes-Estado: análisis preliminar de validez y confiabilidad en estudiantes de psicología. *Liberabit. Revista de Psicología*, vol. 22, núm. 2, pp. 219-228. Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú. ISSN: 1729-4827. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/686/68649318008.pdf>
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud* 1 (2). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a06.pdf>
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 2, julio – diciembre, E-ISSN: 1696-4713. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Eснаоla, I.; Rodríguez, A. y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, vol. 27, núm. 1, enero, 2011, pp. 109-117, ISSN (Versión impresa): 0212-9728, Universidad de Murcia, España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/237025457_Propiedades_psicometricas_del_cuestionario_de_Autoconcepto_AF5
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, vol. 40, febrero - 2005, p. 183-196. Health & Medical Complete. Adolescence. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/7875820_The_influence_of_violent_behavior_and_victimization_at_school_on_psychological_distress_The_role_of_parents_and_teachers

- Estévez, E.; Murgui, S.; Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima Familiar, Clima Escolar Y Satisfacción Con La Vida En Adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, Junio – 2008, Vol. 25, n° 1, p. 119-128. Recuperado de: <https://www.uv.es/~lisis/david/mexicana.pdf>
- Fernández-Castillo, A.; Gutiérrez Rojas, M. E. (2009). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 7, núm. 1, abril, pp. 49-76, Universidad de Almería, Almería, España. E-ISSN: 1696-2095. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121936004>
- Fernández Navas, M.; Alcaraz Salarirche, N.; y Sola Fernández, M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 10, n° 1, p. 51-67. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/316139822_Evaluacion_y_Pruebas_Estandarizadas_Una_Reflexion_sobre_el_Sentido_Utilidad_y_Efectos_de_estas_Pruebas_en_el_Campo_Educativo
- Ferrando, P. J.; Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, vol. 31, núm. 1, enero-abril, pp. 18-33. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Madrid, España. ISSN: 0214-7823. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Ferrer, F. (1995). El Control Social de la Escuela: Reflexiones para un Análisis Internacional. *Revista Española de Educación Comparada*. n° 1, p. 177-203. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28317572_El_control_social_de_la_escuela_Reflexiones_para_un_analisis_internacional

- Frias-Navarro, D. (2020). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. Universidad de Valencia. España. Disponible en: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Furlan, L. A. (2013). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. *Revista Colombiana de Psicología* vol. 22 n.º 1. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/258513509_Eficacia_de_una_intervencion_para_disminuir_la_ansiedad_frente_a_los_examenes_en_estudiantes_universitarios
- Furlan, L.; Kohan Cortada, A.; Piemontesi, S. y Heredia, D. (2008). Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-032/306.pdf>
- García Ferrando, M. (1989). *Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología*. Alianza Editorial, Primera Edición, p. 491. Madrid, España. ISBN: 84-206-8096-6.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5 Autoconcepto Forma 5. Manual, Cuarta Edición Revisada y Ampliada*, TEA Ediciones S.A.U., 2014, Madrid, España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/238727916_AF5_AUTOCONCEPTO_FORMA_5_AF5_Self-concept_form_5
- Gargallo López, B. (2002). *La teoría de la educación. Objeto, enfoques y contenidos*. Universidad de Valencia. Departamento de Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Ediciones Universidad de Salamanca ISSN: 1130-3743, p. 19-46. Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71951/La_Teoria_de_la_Educacion_Objeto,_enfoqu.pdf;jsessionid=25B7FA433F43AFEAA6464B24B0E08276?sequence=1

- Grupo Lisis (2019a). Blogs de la Universitat de València. Grupo Lisis, Inicio. Recuperado de: <https://lisis.blogs.uv.es>
- Grupo Lisis (2019b). Blogs de la Universitat de València. Grupo Lisis, Instrumentos, CLIMA ESCOLAR -CES-: DIMENSIÓN DE RELACIONES INTERPERSONALES. Recuperado de: <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos-2013-2016/>
- Grupo Lisis (2019c). Blogs de la Universitat de València. Grupo Lisis, Instrumentos, AUTOCONCEPTO -AF5-. Recuperado de: <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos-2013-2016/>
- Grupo Lisis (2019d). Blogs de la Universitat de València. Grupo Lisis, Instrumentos, ESTRÉS PERCIBIDO (PSS4). Recuperado de: <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos-2013-2016/>
- Grupo Lisis (2019e). Blogs de la Universitat de València. Grupo Lisis, Instrumentos, SATISFACCIÓN CON LA VIDA. Recuperado de: <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos-2013-2016/>
- Jiménez, T. I.; Musitu, G. y Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 8, núm. 1, enero, 2008, p. 139-151, ISSN: 1697-2600. Asociación Española de Psicología Conductual. Granada, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33780110>
- James Popham W. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Grupo de Análisis de Desarrollo. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/pruebas_estandarizadas_no_mid_en_calidad_educativa_popham.pdf

- Labrador Chacón, C. (2012). Estrés Académico en Estudiantes de la Facultad de Farmacia y Bioanálisis (Tesis Doctoral). Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/16001/Tesis%20Doctoral.Carmen%20Zulay%20Labrador%20Chac%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lloret-Segura, S.; Ferreres-Traver, A.; Hernández-Baeza A.; Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España). ISSN edición impresa: 0212-9728. ISSN edición web (<http://revistas.um.es/analesps>): 1695-2294. *anales de psicología*, 2014, vol. 30, nº 3 (octubre), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>. Unidad de Aplicaciones y Desarrollos Psicométricos. IDOCAL. Instituto de Investigación en Psicología de los Recursos Humanos, del Desarrollo organizacional y de la Calidad de Vida Laboral, Facultad de Psicología. Universitat de València (España) Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690031.pdf>
- López, O. (19 de diciembre de 2019). Universidades entregan investigaciones al MINED. *Diario Co Latino*. Recuperado de: <https://www.diariocolatino.com/universidades-entregan-investigaciones-al-mined/>
- López Ruiz, J. (2009). La pirámide curricular: de la cima a la base. En López Ruiz, J. (Ed. 1). *Construir El Currículum Global: Otra Enseñanza En La Sociedad Del Conocimiento* (P. 211-297). Ediciones Aljibe.
- Marcué Jiménez, P. y González Polanco, R. (2017). Las emociones y el rendimiento académico: La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. Congreso Nacional de Educación Educativa, San Luis Potosí, 2017. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2176.pdf>

- Martínez, I.; Musitu, G.; García, J. F. y Camino, L. (2003). Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicología Educación e Cultura*. 2003, vol. VII, no 2, pp. 239-259. P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos. Recuperado de: https://www.uv.es/~garpe/C_/A_/C_A_0022.pdf
- Martínez-Antón, M.; Buelga Vásquez, S. y Cava, M. J. (2007) La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 2007, vol. 38, nº 2, p. 293-303, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/2103/8.%20Anuario%20de%20Psicologia%20c3%ada%2c%2038%20%282007%29%20Mart%20c3%adnez-Ant%20c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-Ferrer, B.; Murgui-Pérez, S.; Musitu-Ochoa, G. y Monreal-Gimeno, M. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 8, núm. 3, septiembre, 2008, pp. 679-692, ISSN: 1697-2600. Asociación Española de Psicología Conductual. Granada, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33712016004>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 29-2. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4911675.pdf>
- Mejía, Antonio (1994). La categoría de formación económica de la sociedad: su importancia y utilidad en la comprensión del fenómeno educativo. *La Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* Vol 39, No 155. ISSN: 2448 – 492X. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/50633/45401>

Méndez Martínez, C.; Rondón Sepúlveda, M. A. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. 41 / No. 1, enero-abril, pp. 197 - 207. Asociación Colombiana de Psiquiatría. Bogotá, D.C., Colombia. ISSN: 0034-7450. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/806/80624093014.pdf>

Ministerio de Educación (2015). Evaluación al servicio del aprendizaje y del desarrollo. San Salvador, El Salvador, MINED. Cuarta Edición ALBACROME S.A DE C.V. ISBN 978-99923-58-32-0. Recuperado de: <http://matricula.mined.gob.sv/SIRAIDocs/doDownload?file=Evaluaci%F3n%20al%20servicio%20del%20aprendizaje%20y%20desarrollo,%20baja%20resoluci%F2n.pdf>

Ministerio de Educación (2018a). Memoria de Labores 2017-2018. El Salvador, MINED. Recuperado de: <https://www.transparencia.gob.sv/institutions/mined/documents/257455/download>

Ministerio de Educación (2018b). Informe de Resultados PAES Ordinaria 2018. El Salvador, MINED, Dirección Nacional de Educación Media, Departamento de Evaluación de los Aprendizajes. Recuperado de: <https://www.mined.gob.sv/index.php/descargas/send/1-root/6603-informe-resultados-paes-2018>

Ministerio de Educación (2018c). Solicitud de Resultados PAES 2018. El Salvador, MINED, Oficina de Información y Respuesta (OIR).

Ministerio de Educación (2019). Informe de Resultados PAES 2019. El Salvador, MINED, Dirección Nacional de Educación Media, Departamento de Evaluación de los Aprendizajes. Recuperado de: <http://www.mined.gob.sv/jdownloads/PAES/PAES%202019/INFORME%20RESULTADOS%20PAES.pdf>

Ministerio de Educación (2020a). Circular No 16, orientaciones para la aplicación de la prueba AVANZO. Recuperado de: <http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Circulares%20Institucionales/Circulares%202020/CIRCULAR%20No.16.pdf>

Ministerio de Educación (2020b). Documento Informativo para Directores, Docentes y Estudiantes de Educación Media. Prueba para Estudiantes de Segundo Año de Bachillerato. MINED, AVANZO Capacidades y Competencias 2020. Recuperado de: http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Avanzo/A%C3%B1o%202020/DOCUMENTO%20INFORMATIVO%20AVANZO_1ok.pdf

Ministerio de Educación (2020c). MINED y Secretaría de Innovación anuncian la nueva prueba AVANZO para evaluar a los estudiantes de Educación Media. Septiembre – 2020. Recuperado de: <https://www.mined.gob.sv/noticias/item/1015687-mined-y-secretaria-de-innovacion-anuncian-la-nueva-prueba-avanzo-para-evaluar-a-los-estudiantes-de-educacion-media.html>

Ministerio de Educación (2020d). Memoria de Labores. Junio 2019 - mayo 2020. El Salvador, MINED. Recuperado de: https://www.mined.gob.sv/downloads/memorias/Memoria%20de%20Labores%20-%20Educaci%C3%B3n%20-%202019-2020.pdf?fbclid=IwAR1vdMoVvOIbnjsW4vZu9pvCQDsdfyLDn3I78LIRQ2_Ildl3Qqmdu2dSBNM

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2018). Informe de Resultados PAES 2018. El Salvador, MINED, Dirección Nacional de Educación Media, Departamento de Evaluación de los Aprendizajes. Recuperado de: <https://www.mined.gob.sv/paes/2018/Informe%20de%20resultados%20PAES%202018.pdf>

- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2019). Documento Informativo para Directores, Docentes y Estudiantes de Educación Media. Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media, PAES 2019. Dirección Nacional de Educación Media (Tercer Ciclo y Media), Departamento de Evaluación de los Aprendizajes. Recuperado de: <https://www.mined.gob.sv/paes/DOCUMENTO%20INFORMATIVO%20PAES%202019.pdf>
- Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, Vol. 16, N°. 2, 2004, p. 288-293, ISSN 0214-9915. Universidad de Valencia, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=857277>
- Núñez, J.; Martín-Albo, J.; Navarro, J. y Grijalvo, F. (2007). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario Autoconcepto Forma 5 en estudiantes universitarios. *Estudios de Psicología*. Vol. 28, noviembre, p. 333-342, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. Fundación Infancia y Aprendizaje, ISSN: 0210-9395. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/233528305_Analisis_de_las_propiedades_psicometricas_del_cuestionario_Autoconcepto_Forma_5_en_estudiantes_universitarios_Analysing_the_psychometric_properties_of_the_questionnaire_Autoconcepto_Forma_5_in_a_sampl
- Pérez, E.; Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, Vol. 2, N°1, 58-66. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. ISSN 1852-4206. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/42091816_Analisis_factorial_exploratorio_Bases_conceptuales_y_metodologicas

- Pérez, E.; Medrano, L.; Sánchez Rosas, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, vol. 5, núm. 1, 2013, pp. 52-66, E-ISSN: 1852-4206. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333427385008.pdf>
- Quero Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, vol. 12, núm. 2, mayo-agosto, pp. 248-252. Universidad Privada Dr. Rafael Bellosillo Chacín. Maracaibo, Venezuela. ISSN: 1317-0570. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>
- Quintanilla, M. y Ramírez, N. (2017). Evaluación de la Práctica Docente: Desafíos del Sistema Educativo hacia el Desarrollo de Capacidades Productivas y Ciudadanas en el Nivel de Educación Media. Universidad Dr. Andrés Bello y Universidad Panamericana; MINED. Primera Edición. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331071663_Practicas_Docentes_Asociadas_a_los_Resultados_de_la_PAES_2018
- Quintanilla, M.; Deleon, M. y Ticas, P. (2018). Prácticas Docentes Asociadas a los Resultados de la PAES 2018. Universidad Dr. Andrés Bello; Universidad Panamericana; Universidad Pedagógica; MINED. Segunda Edición. ISBN 978-99961-89-12-8. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/331071663_Practicas_Docentes_Asociadas_a_los_Resultados_de_la_PAES_2018
- Raosoft (2020). Sample size calculator (Calculadora de tamaño de muestra). Free tolos. 2004 Raosoft, Inc. Recuperado de: <http://www.raosoft.com/samplesize.html>
- Román Collazo, C. y Hernández Rodríguez, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. 14, No. 2, junio de 2011, ISSN: 1870-8420. Recuperada de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/26023>

- Román Collazo, C.; Ortiz Rodríguez, F. y Hernández Rodríguez, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46/7 – 25 de julio de 2008, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Escuela Latinoamericana de Medicina, Cuba. ISSN: 1681-5653. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2371Collazo.pdf>
- Sierra Bravo, R. (1981). *Ciencias Sociales, Análisis Estadístico y Modelos Matemáticos, Teoría y Ejercicios*. Edición Paraninfo, p. 482. Madrid, España. ISBN 84-283-1099-8.
- Sierra Bravo, R. (1984). *Ciencias Sociales, Epistemología, Lógica y Metodología, Teoría y Ejercicios*. Edición Paraninfo, p. 308. Madrid, España. ISBN 84-283-1303-2.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación Social*. S.A. Ediciones Paraninfo, Edición n.º 14, p. 703. Madrid, España. ISBN 84-283-2429-8.
- Toribio-Ferrera, C. y Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. Universidad de la Sierra Sur, Oaxaca, México. *Revista Salud y Administración*, Volumen 3, Número 7, enero-abril 2016, p. 11 – 18, ISSN 2448-6159. Recuperado de: http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf
- Valero Aguayo, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, vol . 15, n.º 2, 223-231
- Videra-García, A. y Reigal-Garrido, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, enero - 2013, vol. 29, n.º 1, p. 141-147, ISSN edición impresa: 0212-9728. ISSN edición web (<http://revistas.um.es/analesps>): 1695-2294, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Universidad de Málaga, España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/262431660_Autoconcepto_fisico_percepcion_de_salud_y_satisfaccion_vital_en_una_muestra_de_adolescentes

Anexos

Anexo 01. Listado de Instituciones de Educación Media participantes en el estudio

| N° | Nombre de Institución Educativa | Muestra | Municipio |
|-----------------------------------|--|------------|--------------------------|
| Zona Occidental | | | |
| 1 | COMPLEJO EDUCATIVO "DOCTOR RAFAEL MEZA DELGADO" | 14 | Ahuachapán |
| 2 | INSTITUTO NACIONAL "LUIS REINALDO TOBAR" | 11 | |
| 3 | COMPLEJO EDUCATIVO "JUAN DE DIOS DEL CID" | 35 | Turín |
| 4 | COMPLEJO EDUCATIVO "JUAN PABLO DUARTE" | 12 | San Julián |
| 5 | COMPLEJO EDUCATIVO "THOMAS JEFFERSON" | 22 | Sonsonate |
| Sub Total | | 94 | |
| Zona Central - Paracentral | | | |
| 1 | CENTRO ESCOLAR "DANIEL HERNÁNDEZ" | 28 | Santa Tecla |
| 2 | INSTITUTO NACIONAL TÉCNICO INDUSTRIAL | 6 | San Salvador |
| 3 | COMPLEJO EDUCATIVO "JOSÉ SIMEÓN CAÑAS" | 7 | Zacatecoluca |
| 4 | COMPLEJO EDUCATIVO " JOSÉ MARÍA LEMUS P." | 26 | Monte San Juan |
| 5 | COMPLEJO EDUCATIVO CASERÍO LA GALERA | 12 | |
| 6 | COMPLEJO EDUCATIVO "DOCTOR VICTORIANO RODRÍGUEZ" | 7 | San Vicente |
| Sub Total | | 86 | |
| Zona Norte | | | |
| 1 | INSTITUTO NACIONAL DE SAN IGNACIO | 6 | San Ignacio |
| 2 | INSTITUTO NACIONAL DE CONCEPCIÓN QUEZALTEPEQUE | 9 | Concepción Quezaltepeque |
| 3 | INSTITUTO NACIONAL "SAN MIGUEL DE MERCEDES" | 10 | San Miguel de Mercedes |
| 4 | INSTITUTO NACIONAL DE NUEVA ESPARTA | 6 | Nueva Esparta |
| 5 | COMPLEJO EDUCATIVO DE POLORÓS | 13 | Polorós |
| 6 | COMPLEJO EDUCATIVO DE LISLIQUE | 1 | Lislique |
| 7 | COMPLEJO EDUCATIVO "PROF. VIDAL UMANZOR" | 6 | Concepción de Oriente |
| 8 | COMPLEJO EDUCATIVO "GENERAL MANUEL JOSÉ ARCE" | 3 | Joateca |
| Sub Total | | 54 | |
| Zona Oriental | | | |
| 1 | COMPLEJO EDUCATIVO DE YAYANTIQUÉ | 19 | Yayantique |
| 2 | COMPLEJO EDUCATIVO "JOSÉ A. MORA" | 21 | Chinameca |
| 3 | COMPLEJO EDUCATIVO CANTÓN EL JOBO | 11 | Moncagua |
| 4 | INSTITUTO NACIONAL DE SAN ANTONIO SILVA | 19 | San Miguel |
| Sub Total | | 70 | |
| Muestra Total | | 304 | |

Anexo 02: Estresores Contextuales

ENCUESTA N° 01

Estimado/a estudiante:

Recibe un cordial saludo de la Universidad Panamericana, Universidad Dr. Andrés Bello y Ministerio de Educación, quienes están realizando un estudio para describir los niveles de Ansiedad Estado y Entorno Social en estudiantes a fin de determinar la influencia en los resultados durante la implementación de PAES.

Esta **encuesta** tiene como **objetivo** identificar los niveles de influencia de la Ansiedad Estado y Entorno Social en adolescentes para establecer la influencia en la aplicación de PAES desde los resultados obtenidos con los exámenes internos.

Para tu mayor seguridad, la encuesta **quedará bajo la salvaguarda** del equipo investigador, lo que garantiza la confidencialidad.

Puedes marcar con una "X" la respuesta que consideres más oportuna.

1. N° de carnet

| | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|--|--|
| 2. Sexo: | 1) Masculino: <input type="checkbox"/> | 2) Femenino: <input type="checkbox"/> | 3. Edad: <input type="text"/> | Años | |
| 4. ¿Qué grado cursas? | Bachillerato: | | 1) General <input type="checkbox"/> | 2) Técnico <input type="checkbox"/> | |
| 5. Tienes acceso a internet | 1) Si: <input type="checkbox"/> | 2) No: <input type="checkbox"/> | | | |
| 6. Nombre de tu institución educativa | <input type="text"/> | | | | |
| 7. ¿Con quienes vives? | 1) Papá y Mamá <input type="checkbox"/> | 2) Solo con Papá <input type="checkbox"/> | 3) Solo con Mamá <input type="checkbox"/> | 4) Otros Familiares <input type="checkbox"/> | 5) Otras personas <input type="checkbox"/> |
| 8. ¿Cuántos hermanos tienes? | 1) Uno <input type="checkbox"/> | 2) Dos <input type="checkbox"/> | 3) Tres <input type="checkbox"/> | 4) Cuatro o más <input type="checkbox"/> | 5) Ninguno <input type="checkbox"/> |

Lee las siguientes afirmaciones y señala qué tan de acuerdo estás con cada una de ella. Debes de seleccionar una sola respuesta por cada pregunta

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 1. Hago bien los trabajos escolares | ① | ② | ③ | ④ |
| 2. Consigo fácilmente amigos/as | ① | ② | ③ | ④ |
| 3. Tengo miedo de algunas cosas | ① | ② | ③ | ④ |
| 4. En casa me critican mucho | ① | ② | ③ | ④ |
| 5. Mis profesoras/es me consideran un buen estudiante | ① | ② | ③ | ④ |
| 6. Soy una persona amigable | ① | ② | ③ | ④ |
| 7. Muchas cosas me ponen nerviosa/o | ① | ② | ③ | ④ |
| 8. Me siento feliz en casa | ① | ② | ③ | ④ |
| 9. Trabajo mucho en clase | ① | ② | ③ | ④ |
| 10. Es difícil para mí hacer amigas/os | ① | ② | ③ | ④ |
| 11. Me asusto con facilidad | ① | ② | ③ | ④ |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 12. Mi familia está decepcionada de mí | ① | ② | ③ | ④ |
| 13. Mis profesoras/es me quieren | ① | ② | ③ | ④ |
| 14. Soy un chico/a alegre | ① | ② | ③ | ④ |
| 15. Cuando los adultos me dicen algo me pongo muy nerviosa/o | ① | ② | ③ | ④ |
| 16. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas | ① | ② | ③ | ④ |
| 17. Soy un buen estudiante | ① | ② | ③ | ④ |
| 18. Me cuesta hablar con desconocidos/as | ① | ② | ③ | ④ |
| 19. Me pongo nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a | ① | ② | ③ | ④ |
| 20. Mis padres me dan confianza | ① | ② | ③ | ④ |
| 21. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a | ① | ② | ③ | ④ |
| 22. Tengo muchos amigos/as | ① | ② | ③ | ④ |
| 23. Soy un chico/a nervioso/a | ① | ② | ③ | ④ |
| 24. Me siento querido/a por mis padres | ① | ② | ③ | ④ |

Lee las siguientes afirmaciones y señala qué tan de acuerdo estás con cada una de ella. Debes de seleccionar una sola respuesta por cada pregunta

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 25. He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida | ① | ② | ③ | ④ |
| 26. Me he sentido confiado en mi capacidad para solucionar problemas personales | ① | ② | ③ | ④ |
| 27. He sentido que las cosas seguían su ritmo | ① | ② | ③ | ④ |
| 28. He sentido que las dificultades se amontonaban sin poder solucionarlas | ① | ② | ③ | ④ |

Lee las siguientes afirmaciones y señala qué tan de acuerdo estás con cada una de ella. Debes de seleccionar una sola respuesta por cada pregunta

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 29. Mis Compañeros/as ponen poco interés en los que hacen en clase | ① | ② | ③ | ④ |
| 30. Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los demás | ① | ② | ③ | ④ |
| 31. Mis Compañeros/as durante las clases pasan distraídos/as | ① | ② | ③ | ④ |
| 32. Los profesores/as muestran poco interés personal por sus estudiantes | ① | ② | ③ | ④ |
| 33. A menudo mis Compañeros/as pasan el tiempo deseando que acabe la clase | ① | ② | ③ | ④ |
| 34. Los profesores/as parecen amigos más que una autoridad | ① | ② | ③ | ④ |
| 35. En clases casi todos/as ponen realmente poca atención a lo que dicen los profesores/as | ① | ② | ③ | ④ |
| 36. Los profesores/as hacen poco de lo que deben para ayudar a sus estudiantes | ① | ② | ③ | ④ |
| 37. Muy pocos de mis Compañeros/as participan en las discusiones o actividades de clase | ① | ② | ③ | ④ |

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 38. A veces, los profesores/as “avergüenzan” a mí o mis Compañeros/as por no saber las respuestas | ① | ② | ③ | ④ |
| 39. Muchos de mis Compañeros/as se distraen en clase manchando sus cuadernos o pupitres, pasándose papelitos o enviando mensajes con sus teléfonos | ① | ② | ③ | ④ |
| 40. Los profesores/as hablan a mis Compañeros/as como si se trataran de niños pequeños | ① | ② | ③ | ④ |
| 41. A veces, mis Compañeros/as presentan a otros algunos trabajos que han hecho | ① | ② | ③ | ④ |
| 42. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores/as rara vez buscan tiempo para hacerlo | ① | ② | ③ | ④ |
| 43. En clases muchos de mis Compañeros/as parecen estar medio dormidos | ① | ② | ③ | ④ |
| 44. Los profesores/as no quieren saber qué es lo que les interesa saber a sus estudiantes | ① | ② | ③ | ④ |
| 45. En clases, a veces, mis Compañeros/as hacen trabajos extra por su cuenta | ① | ② | ③ | ④ |
| 46. Los profesores/as no confían en sus estudiantes | ① | ② | ③ | ④ |
| 47. A mis Compañeros/as realmente no les agrada estar en clases | ① | ② | ③ | ④ |
| 48. En clase, mis Compañeros/as deben tener cuidado con lo que dicen | ① | ② | ③ | ④ |

Lee las siguientes afirmaciones y señala qué tan de acuerdo estás con cada una de ella. Debes de seleccionar una sola respuesta por cada pregunta

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 49. Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera. | ① | ② | ③ | ④ |
| 50. Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo. | ① | ② | ③ | ④ |
| 51. No estoy contento/a con mi vida. | ① | ② | ③ | ④ |
| 52. Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora | ① | ② | ③ | ④ |
| 53. No me gusta todo lo que rodea a mi vida | ① | ② | ③ | ④ |

¡MUCHAS GRACIAS!!!

Anexo 03: Ansiedad Estado ante la Prueba Estandarizada Externa PAES 2019 (Pre y Post)

ENCUESTA N° 02 y N° 03

Estimado/a estudiante:

Recibe un cordial saludo de la Universidad Panamericana, Universidad Dr. Andrés Bello y Ministerio de Educación, quienes están realizando un estudio para describir los niveles de Ansiedad Estado y Entorno Social en estudiantes a fin de determinar la influencia en los resultados durante la implementación de PAES.

Esta encuesta tiene como **objetivo** identificar los niveles de influencia de la Ansiedad Estado y Entorno Social en adolescentes para establecer la asociación de la aplicación de PAES desde los resultados obtenidos con los exámenes internos.

Para tu mayor seguridad, la encuesta **quedará bajo la salvaguarda** del equipo investigador, lo que garantiza la confidencialidad de la información que nos proporcionas.

| | | | | |
|---------------------------|--|---------------------------------------|-------------------------------|----------------------|
| 1. Sexo: | 1) Masculino: <input type="checkbox"/> | 2) Femenino: <input type="checkbox"/> | 2. Edad: <input type="text"/> | Años |
| 3. Tipo de Bachillerato: | 1) General: <input type="checkbox"/> | 2) Técnico: <input type="checkbox"/> | Especialidad: | <input type="text"/> |
| 4. Nombre de Institución: | <input type="text"/> | | | |
| 5. Nombre de Estudiante: | <input type="text"/> | | | |
| 6. NIE | <input type="text"/> | | | |

Lee las siguientes afirmaciones y señala qué tan de acuerdo estás con cada una de ella. Debes de seleccionar una sola respuesta por cada pregunta

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 1. Cuando me exigen mucha disciplina para hacer los exámenes, me genera mayor nerviosismo. | ① | ② | ③ | ④ |
| 2. Si no se realizarán exámenes ni la PAES, creo que aprendería más de las clases que me dan mis profesores. | ① | ② | ③ | ④ |
| 3. Tengo un sentimiento de inquietud o de inseguridad antes de entregar un examen importante que acabo de terminar. | ① | ② | ③ | ④ |
| 4. Generalmente comienzo a sentir mucho nerviosismo justo antes de conocer la calificación de un examen importante. | ① | ② | ③ | ④ |
| 5. Prefiero hacer una tesis o una tarea muy difícil antes que hacer un examen para graduarme. | ① | ② | ③ | ④ |

Lee las siguientes afirmaciones y señala qué tan de acuerdo estás con cada una de ella. Debes de seleccionar una sola respuesta por cada pregunta

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 6. Me da temor recibir clases donde los maestros realizan exámenes de sorpresa. | ① | ② | ③ | ④ |
| 7. La preocupación por contestar bien la PAES, afecta mi preparación y la calificación que obtendré. | ① | ② | ③ | ④ |
| 8. No me siento totalmente preparado para contestar exámenes importantes como la PAES. | ① | ② | ③ | ④ |
| 9. El nerviosismo que siento antes de un examen importante no me deja prepararme bien, y esto me hace sentir aún más nervioso. | ① | ② | ③ | ④ |
| 10. En este momento considero que no estoy bien preparado para un examen importante como la PAES. | ① | ② | ③ | ④ |

Lee las siguientes afirmaciones y señala qué tan de acuerdo estás con cada una de ella. Debes de seleccionar una sola respuesta por cada pregunta

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 11. Me preocupa lo que los demás piensen de mí, si salgo mal en un examen. | ① | ② | ③ | ④ |
| 12. Las personas que me rodean (familia, amigos, profesores, etc.) dudaran de mi capacidad o inteligencia si salgo mal en la PAES. | ① | ② | ③ | ④ |
| 13. Cuando la calificación de un examen es baja o mala, no me gusta que otras personas sepan la calificación que obtuve. | ① | ② | ③ | ④ |
| 14. Si mi calificación en la PAES es muy baja o mala, mis padres se sentirán decepcionados de mí. | ① | ② | ③ | ④ |
| 15. Siento que mis amigos o compañeros se sentirán decepcionados de mí, si mi calificación en un examen importante es baja o mala. | ① | ② | ③ | ④ |
| 16. Antes de conocer la calificación que obtuve en un examen importante prefiero conocer las calificaciones de mis compañeros. | ① | ② | ③ | ④ |

Lee las siguientes afirmaciones y señala qué tan de acuerdo estás con cada una de ella. Debes de seleccionar una sola respuesta por cada pregunta

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 17. Saber que tengo que enfrentarme a la PAES, perturba mi sueño y me cuesta dormir. | ① | ② | ③ | ④ |
| 18. Cuando sé que tengo que someterme a un examen importante, no me puedo relajar físicamente antes de hacerlo. | ① | ② | ③ | ④ |
| 19. Generalmente me siento enfermo del estómago antes de someterme a un examen importante como la PAES. | ① | ② | ③ | ④ |
| 20. Cuando estoy respondiendo un examen importante, siento nerviosismo y a veces muevo los dedos y las piernas. | ① | ② | ③ | ④ |
| 21. Generalmente algunos músculos se me ponen tensos en ciertas zonas de mi cuerpo cuando estoy haciendo un examen importante. | ① | ② | ③ | ④ |
| 22. Generalmente siento nerviosismo o que mi corazón late muy rápido durante los exámenes importantes. | ① | ② | ③ | ④ |
| 23. Generalmente cuando estoy resolviendo un examen importante me sudan las manos. | ① | ② | ③ | ④ |
| 24. Siento mucho nerviosismo cuando pienso que tengo que someterme a un examen importante como la PAES. | ① | ② | ③ | ④ |

Lee las siguientes afirmaciones y señala qué tan de acuerdo estás con cada una de ella. Debes de seleccionar una sola respuesta por cada pregunta

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 25. Me afecta que mis profesores caminen a mi alrededor y me observen mientras contesto un examen. | ① | ② | ③ | ④ |
| 26. Siento que mi mente se bloquea cuando tengo que realizar exámenes importantes. | ① | ② | ③ | ④ |
| 27. Me siento derrotado (o tengo pensamientos negativos) antes y durante de un examen importante. | ① | ② | ③ | ④ |
| 28. Durante un examen, me pongo a pensar en las consecuencias de obtener una calificación baja o mala. | ① | ② | ③ | ④ |
| 29. Cuando siento difícil o me cuesta resolver algunas preguntas de un examen, me confundo más. | ① | ② | ③ | ④ |
| 30. Cuando estoy haciendo algún examen importante, me pongo tan nervioso que no puedo recordar lo que estudié. | ① | ② | ③ | ④ |

Lee las siguientes afirmaciones y señala qué tan de acuerdo estás con cada una de ella. Debes de seleccionar una sola respuesta por cada pregunta

| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|-------------------|---------------|------------|----------------|
| 31. Si el resultado de la PAES no afecta mi calificación final en bachillerato, no me esfuerzo por contestarlo bien. | ① | ② | ③ | ④ |
| 32. Me gustaría que existiera otra manera de mostrar mi conocimientos, que no fuera con exámenes o la PAES. | ① | ② | ③ | ④ |
| 33. Contestar un examen diferente al que hago con mis profesores en mi grado, me provoca mayor nerviosismo. | ① | ② | ③ | ④ |
| 34. Las calificaciones de los exámenes no demuestran todo lo que una persona sabe o ha aprendido. | ① | ② | ③ | ④ |
| 35. Me gustaría estudiar una carrera en una Universidad que no exija un examen de admisión o de entrada. | ① | ② | ③ | ④ |
| 36. Cuando los profesores califican los examen, se debería de tomar en cuenta que algunos alumnos se ponen más nerviosos que otros para contestar un examen. | ① | ② | ③ | ④ |
| 37. Si obtengo una buena calificación en un examen importante, me está indicando que tendré mucho éxito en mi futuro. | ① | ② | ③ | ④ |
| 38. Estoy seguro(a) que tendría mejores calificaciones en un examen si los profesores no nos cuidaran tanto y si no nos presionaran con el límite de tiempo. | ① | ② | ③ | ④ |

¡MUCHAS GRACIAS Y SUERTE EN LA PAES!!!

2020



DIRECCIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL

www.unab.edu.sv  @UNABEISalvador

San Salvador
2510-7400

Sonsonate
2420-6300

Chalatenango
2399-2800

San Miguel
2627-5900