



Percepciones de Estresores Contextuales: Aproximaciones a la Afectación en Pruebas Externas, Zona Central

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN
SOCIAL

DEPARTAMENTO DE INTERCAMBIO
CIENTÍFICO Y CULTURAL

ÁREA DE EDUCACIÓN

LÍNEAS INSTITUCIONALES DE
INVESTIGACIÓN:

- EVALUACIÓN EDUCATIVA
- EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

UNIVERSIDAD DOCTOR ANDRÉS BELLO

**Percepciones de Estresores Contextuales: Aproximaciones a la
Afectación en Pruebas Externas, Zona Central**

ÁREA DE EDUCACIÓN



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

2019

UNIVERSIDAD DOCTOR
ANDRÉS BELLO

UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y
PROYECCIÓN SOCIAL

DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E
INVESTIGACIÓN

DEPARTAMENTO DE INTERCAMBIO
CIENTÍFICO Y CULTURAL



© 2019, Universidad Doctor Andrés Bello, Universidad Panamericana.

Primera Edición 2019

Informe segregado de la publicación monográfica con registro **ISBN 978-99961-350-1-9**

Cualquier reproducción total o parcial está permitida solo deberá hacerse citando de forma correcta la fuente. Código Institucional: **4SR/INV//2019**.

Investigadores: Mauricio Dagoberto Deleon Villagrán, Miguel Alexander Quintanilla Villegas, José María Barrera Lemus.

Con la cooperación técnica de: Dr. Roberto Hernández Rauda¹, 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 GENERAL

	Pág.
PROLOGO	7
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. PRUEBAS EXTERNAS Y ESTRÉS ACADÉMICO CONDICIONANTE DEL CONTEXTO ÁULICO Y PERSONAL.....	13
I.1 DINÁMICA EVALUATIVA Y ESTRÉS ACADÉMICO	13
I.2 SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN.....	20
I.3 CONTEXTO	20
I.4 JUSTIFICACIÓN	27
I.5 OBJETIVOS	28
Objetivo General:	28
Objetivos Específicos:	29
I.6 ALCANCE Y DELIMITACIÓN.....	29
CAPÍTULO II. MODELO EDUCATIVO: ESTRESORES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	31
II.1 EDUCACIÓN, EVALUACIÓN, RENDIMIENTO Y ESTRÉS ACADÉMICO.....	31
II.2 ESTRESORES ACADÉMICOS REACTIVOS.....	48
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	56
III.1 TIPO DE ESTUDIO	56
III.2 VARIABLES: DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES	56
III.3 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	59
III.4 PROCEDIMIENTO Y MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	60
III.5 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	62
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	64
IV.1 ZONA CENTRAL	64
IV.2 DISCUSIÓN.....	75
IV.3 CONCLUSIONES	81
IV.4 RECOMENDACIONES	83
REFERENCIAS.....	85
ANEXOS	93

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Calificación Global PAES por Año, desde 2008 a 2018.....	22
Tabla 1: Consistencia Interna de las dimensiones y subdimensiones del constructo establecido, segregadas según aprobaciones y reprobaciones de prueba externa, Zona Central	65
Tabla 2: Regresiones Lineales entre las dimensiones y subdimensiones según promedios nacionales de aprobación o reprobación de prueba externa, de las instituciones educativas participantes, Zona Central	69
Tabla 3: Correlaciones de las 8 dimensiones y subdimensiones que conformaron el contrato de Estrés Percibido, Zona Central.....	70
Figura 2: Estimaciones estandarizadas de correlaciones a nivel Zona Central de afectación del Estrés Percibido en adolescentes escolarizados.....	72

PROLOGO

Describir con cuantificaciones las percepciones del estudiante sobre sus experiencias de enseñanza - aprendizaje, permite determinar las diferencias y remodelaciones de prácticas discentes y docentes, que modifican la actitud de los estudiantes ante actividades didácticas estandarizadas o innovadoras, y la interiorización de estas en el imaginario de la comunidad estudiantil, que propician estímulos y afectación en la preparación individual de cada educando ante Pruebas Externas (Estandarizadas) de medición de conocimientos como generadoras de estrés y la posibilidad de detonar en Ansiedad ante esta dinámica.

La información construida sobre el escenario condicionado por estrés que detonan las diversas evaluaciones (entre ellas la PAES como prueba externa, y como parámetro principal o evento estresor para este proceso de investigación), para presentar una serie de explicaciones que permiten profundizar sobre las actividades de los discentes en relación con la población estudiantil de los segundos años de bachillerato en Educación Media, identificando los principales Estresores Personales que afectan su Rendimiento Académico, que se deben tomar en cuenta para las adecuaciones curriculares sobre la Educación de Calidad que persigue el MINED.

La Universidad Dr. Andrés Bello ha elaborado este informe de resultados focalizados en la Zona Central del país, programado a las líneas institucionales de investigación: Evaluación Educativa y Evaluación de los Aprendizajes, bajo el modelo de extracto monográfico de una investigación producto del esfuerzo en conjunto con el Ministerio de Educación y a través de las Instituciones de Educación Superior: Universidad Panamericana y Universidad Dr. Andrés Bello, que conformaron el Núcleo Investigativo N° 13 en el marco del proyecto “Investigación 2019 para una Educación de Calidad”, el cual permite proponer un modelo estructural que explique la adaptación del estudiantado a la dinámica áulica y a los procesos relevantes de evaluación de sus conocimientos adquiridos.

DHC. MAE. Ana Marta Concepción Moreno de Araujo
Rectora
Universidad Doctor Andrés Bello

RESUMEN

La investigación se aproxima desde la metodología cuantitativa sobre las mediciones de las percepciones de adolescentes escolarizados, permitiendo describir los niveles de percepción del Estrés como estudiantes de Educación Media Pública, para determinar la influencia de estos estresores (de contextos íntimos, personales y áulicos) como condicionantes de su Rendimiento Académico, estableciendo dinámicas comparativas entre grupos de instituciones educativas por encima o debajo del promedio nacional de la prueba estandarizada externa.

La incidencia del contexto académico es significativa en los estudiantes, determinando la capacidad de administración del estrés hacia la probabilidad de afectación de la ansiedad en instituciones con alto o bajo promedio nacional en la PAES, esto posibilita posicionar el rol del docente y de los pares estudiantiles como los que más incidencia muestran en las dinámicas escolares hacia la autorregulación del Estrés Percibido, siendo este el elemento articulador entre el contexto académico e íntimo.

ABSTRAC

The following research is based on the quantitative methodology on the measurements of the perceptions of adolescent students, the specification of the levels of perception of Stress as students of Public Middle Education, to determine the influence of these stressors (from intimate, personal and classroom contexts) as determinants of their academic performance, establishing comparative dynamics between groups of educational institutions above or below the national average of the external standardized test.

The incidence of the academic context is significant in students, determining the ability to manage stress towards the probability of affecting anxiety in institutions with high or low national average in the PAES, this makes it possible to position the role of the teacher and student peers as the ones that show the highest incidence in school dynamics towards self-regulation of Perceived Stress, this being the articulating element between the academic and intimate context.

INTRODUCCIÓN

La evaluación de aprendizajes muestra en las dinámicas de la educación media dificultades al enfrentar en el currículo elementos constructivistas y por competencias, frente a elementos memorísticos en el proceso de enseñanza - aprendizaje en sus formas didácticas y evaluativas, lo cual conlleva a que el proceso educativo propicie situaciones de estrés que inciden en los elementos contextuales íntimos, personales y académicos en los estudiantes, no solo por la forma evaluativa interna, sino que también a elementos externos como pruebas estandarizadas la cual para el caso del El Salvador es la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES).

La investigación se aproxima desde la metodología cuantitativa sobre las mediciones de las percepciones de adolescentes escolarizados, permitiendo describir los niveles de percepción del Estrés como estudiantes de Educación Media Pública, para determinar la influencia de estos estresores (de contextos íntimos, personales y áulicos) como condicionantes de su Rendimiento Académico. La presentación del resultado se realizó a partir de la separación de las instituciones educativas según el promedio nacional del PAES, el cual, a pesar de estar por debajo de la calificación mínima requerida para la aprobación del año escolar, es el único parámetro de medición de los aprendizajes a nivel nacional, siendo elementos rígidos que inciden en las afectaciones de los estados de ansiedad de los estudiantes.

De esta forma se presenta el extracto monográfico de la Zona Central del país, el constructo que se presenta a partir de 8 subdimensiones y 53 ítems proporciona estimaciones que explican más del 92% de la realidad, en la cual los adolescentes escolarizados se desenvuelven en 4 instituciones educativas del sector público, estableciendo que el contexto académico es el fundamental para presentar mayores y mejores puntajes; a pesar de establecer niveles de estrés similares, los grupos poblaciones tienden a evidenciar diferencias altamente significativas, lo cual conlleva a suponer, que entre menor sea el apoyo del docente, tiende a disminuir la implicación de los estudiantes en el aula y afecta de forma directa en los aprendizajes.

Posibilitando un nuevo campo de investigación que conlleva a revisar las dinámicas de adecuación curricular, a fin de evidenciar el rol de los docentes dentro del aula, permitiendo establecer si estas adecuaciones lo posicionan de diferente forma como líder de los aprendizajes y con ello, la estimulación de los discentes aumentaría reflejado en su Rendimiento Académico.

CAPÍTULO I. PRUEBAS EXTERNAS Y ESTRÉS ACADÉMICO CONDICIONANTE DEL CONTEXTO ÁULICO Y PERSONAL

I.1 DINÁMICA EVALUATIVA Y ESTRÉS ACADÉMICO

El Estrés derivado del Rendimiento Académico en el estudiante de Educación Media está condicionado por el sistema educativo, el cual para el caso de El Salvador se rige por una escala de medición de conocimientos de 1 a 10 puntos de ponderación, así la calificación promedio de 6 puntos otorga la categoría de Aprobación y por debajo de ésta se otorga la Reprobación, dando como resultado un status de prestigio para la asignación de Excelencia como producto de calificaciones altas de Rendimiento Académico Lineal, la cual se obtiene con promedios cada vez más cerca de la calificación o puntaje máximo permitido (MINED, 2015).

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.

La prueba externa estandarizada PAES, es colindante a este sistema evaluativo, debido a poseer una limitada ponderación significativa en paridad con las pruebas internas recurrentes, siendo equivalente al veinticinco por ciento (25%) de la calificación promedio final en las Asignaturas Básicas (Ciencias Naturales y Sociales, Matemáticas, Lenguaje y Literatura) cuenta con igual sistema de puntaje o calificación, así de esta forma, se configura las expectativas de vida de los adolescentes y jóvenes, canalizando el estrés por asignación de carga académica que puede aumentar al igual que la ansiedad por las implicaciones retroactivas de beneficio que genera el prestigio de una calificación alta en la PAES.

En este sentido, se permite crear un contexto contradictorio entre dinámicas de evaluación interna y externa, debido a que:

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 lo cual permite realizar este tipo de acciones, desistiendo en buena medida de obtener mejores resultados en dicha prueba (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018, p. 52).

Esto posiciona contradicciones con la dinámica escolar básica, al que el estudiante se adapta en su vida académica en una cotidianidad de diez años sucesivos donde el nivel de exigencia permite Aprobar el año escolar con calificaciones bajas; ya que los promedios de bajo rendimiento en las pruebas internas son aceptables y poseen débiles acciones correctivas concretas, ya que no exige estándares altos de excelencia y de superación de escaños ordinales para aprobar el año lectivo, 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).

El estrés se produce como resultado de las exigencias percibidas en cualquier circunstancia en la vida del ser humano, como mecanismo de adaptación a cualquier rutina, en cuanto más estresores estén presentes más energía canalizada debe liberar el cuerpo humano en resiliencia para adaptarse al entorno, escenario o fenómeno afrontado. De esta forma el estudiante como todo ser humano vive una Formación Económica y Social particular: *“una realidad también concreta, histórica, contradictoria y dinámica, que bien se puede concebir—en última instancia— como la síntesis de múltiples determinaciones”* (Mejía, 1994, p. 30), mediada por la rutina académica al que se somete como discente, esto es inherente al sistema educativo nacional, ya que todo estudiante de Educación Media está perfilado a cumplir exigencias mínimas del Currículo Nacional Vigente desde su desempeño hasta la evaluación de sus aprendizajes de la PAES que se destina para:

[...] establecer el nivel de desempeño y logro que poseen los estudiantes salvadoreños al egresar del Sistema Educativo Nacional. Los resultados obtenidos deben analizarse en el marco del sistema educativo y no únicamente como desempeño individual del estudiante... permitirá a cada institución educativa adoptar una actitud proactiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como una oportuna evaluación de los aprendizajes... Establecer el nivel de desempeño y adecuación de los conocimientos a la realidad educativa en la que se desenvuelven... Comprender las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes para la construcción y apropiación de conocimientos, que posteriormente se convierten en aprendizajes significativos... Identificar el nivel de desarrollo en habilidades, destrezas y capacidades planteadas por el currículo, así como proponer estrategias efectivas de retroalimentación que ayuden a docentes y estudiantes en la progresión de niveles de desempeño satisfactorio (MINEDUCYT, 2018, p. 04).

Por tanto, todos los estímulos educativos son estresores y no solo en el proceso de enseñanza - aprendizaje, la variación depende del estudiante, 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.

Se deduce por lo tanto que, el Estrés es un proceso natural del ser humano de reacción hacia un estímulo externo que complejiza la realidad, donde todas las personas están expuestas a experimentarlo en la naturaleza o en la cultura, y en adaptación a las adversidades o situaciones de exigencia, donde también se puede detonar la Ansiedad como mecanismo de resiliencia que permita alterar la dinámica cotidiana del individuo.

En el proceso de formación Educativa, con cada nivel académico superado, las exigencias aumentan, sosteniendo una relación ordinal directamente proporcional, siendo el acto educativo un estresor cuasi constante para cualquier estudiante; así Labrador (2012) explica como las exigencias académicas generan estrés y ansiedad en adolescentes y jóvenes diferenciadas entre cada ciclo formativo, por ejemplo en bachillerato sostiene que aunque no se presente con la

misma intensidad que en estudiantes de educación superior se reflejan estas condicionantes, siendo esto una:

[...] situación que puede ocasionar una sobrecarga a los estudiantes, y propiciar el empleo de recursos de afrontamiento psicosociales, que, al resultar insuficientes, pueden condicionar la aparición de trastornos somáticos, mentales o desadaptación social. Otro factor asociado con el estrés, durante el proceso educativo, son los docentes, al modelar y enseñar, más allá del hecho de ofrecer meros datos o de información (p. 14).

El Nivel de Educación Media, como forjador de los pasos previos a la vida adulta, crea un contexto de aprendizajes y de conocimientos basados en un enfoque de competencias, que se complejiza notoriamente de las dinámicas de Educación Básica, aunado a los cambios fisiológicos naturales y los cambios psicosociales en la etapa adolescente, establece condicionantes del período educativo que propicia circunstancias frecuentes de estrés y ansiedad hacia un escenario probable en su futuro:

[...] los estudiantes también, deben enfrentar una gran cantidad de cambios, que pueden ser considerados estresores psicosociales, como el desarraigo, emancipación, disminución del apoyo económico y el reto que implica tener calificaciones satisfactorias, la sensación de indefensión y de incertidumbre ante el futuro. Todos estos factores se asocian al desarrollo de estrés académico (Labrador, 2012, p. 15).

El Estrés Académico según los planteamientos de Labrador (2012), posibilitan la aparición de efectos físicos, psicológicos y rasgos conductuales; entre los efectos físicos se encuentra el agotamiento, fatiga, cansancio, hasta trastornos del sueño o alteraciones del sistema inmunológico; como efectos psicológicos de este tipo de estrés menciona la ansiedad, enfado, irritabilidad, hostilidad, depresión, entre otros; y también pone en debate los posibles rasgos conductuales asociados al estrés académico, indicando: consumos de drogas, estimulantes y alteraciones de alimentación.

Cualquier tipo de estrés posee características negativas y positivas, según la persona que esté enfrentando la adversidad, el estrés positivo y que ayuda a sobrellevar las exigencias se le conoce

como eustrés, y el estrés negativo que promueve una ansiedad exponencial y dificulta las respuestas ante la adversidad se le conoce como distrés.

Por su parte, Román Collazo, Ortiz Rodríguez y Hernández Rodríguez (2008) plantean que los estresores académicos son muchos, pero señalan que entre los principales estresores reconocidos en el proceso de formación educativa tenemos: *“sobrecarga académica, tiempo insuficiente, realización de exámenes e intervención en el aula”* (p. 02); y así lo reafirma Labrador (2012):

Las exigencias académicas universitarias, ostensiblemente más acentuadas que las enfrentadas en los estudios de bachillerato, son reconocidas en diversos estudios, por los propios jóvenes, como uno de los factores que más los estresan, particularmente, la presión de los Exámenes (p. 15).

Las exigencias académicas por tanto, son estresores que se presentan cotidianamente en la dinámica educativa del estudiante, un estresor catalogado como positivo o eustrés, permite al estudiante mantenerse atento y lidiar con mayor precisión ante las exigencias del estrés académico, por el contrario, cuando se desencadenan situaciones de distrés, o un estresor catalogado como negativo, generan condiciones de bajo control y de sobrecarga, que dificulta realizar una actividad con normalidad (Román Collazo, Ortiz Rodríguez y Hernández Rodríguez, 2008).

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.

El estrés es un generador de energía en el ser humano para afrontar las adversidades de su entorno, así el eustrés se convierte en una parte importante de las exigencias que enfrenta todo discente ante las exigencias académicas, el eustrés es un proceso de desarrollo cognitivo donde se atraviesa por fases las adversidades, entre estas fases tenemos: el distrés, la resistencia, y los resultados o consecuencias; al atravesar estas fases se acumula experiencia que propicia en el estudiante un equilibrio de autoestima y satisfacción para futuras exigencias como un cierre de

ciclo de distrés hasta llegar o desarrollar procesos de eustrés (Labrador, 2012); lo cual es en palabras de Mandler y Sarason (1952):

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 (En Furlan, 2013, p. 76).

La Ansiedad ante las pruebas evaluativas que se ha mencionado, según Furlan (2013), *“comprende una serie de preocupaciones relacionadas con la posibilidad de no aprobar u obtener un rendimiento inferior al esperado y sus potenciales consecuencias”* (p. 76). En similar concordancia, el resultado de la prueba estandarizada externa tiene repercusiones en la vida académica y personal del discente, y siendo estos conscientes de tales consecuencias (dificultad de continuidad en educación superior o acceso a becas) que puede ocasionar sentimientos de descontrol, baja autoestima, deserción, o demora en la preparación profesional del adolescente (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018).

A pesar de ser reconocida como Ansiedad, Furlan (2013) también advierte que se cae en error al tratar de valorar de manera excesiva como coacciones de cualquier evento que pertenece a un ritual estandarizado (pruebas internas y externas) y que cualquier persona (en este caso estudiantes) debe de atravesarlos en su rol cotidiano, ya que no sería oportuno disociar la capacidad de resiliencia de los estudiantes únicamente a partir de estresores académicos, pero si representa un indicador de sobrecarga académica que todo individuo debería de poder y aprender a canalizar, de distrés a eustrés.

El síndrome general de adaptación (Selye, 1950) les otorga a los individuos en sociedad la utilización máxima de su esfuerzo físico y psicológico, para que se adapte satisfactoriamente a equis circunstancia (en Castillo Pimienta, Chacón de la Cruz, y Díaz-Véliz, 2016), esa capacidad de reajuste ante las adversidades debe ser desarrolladas por los discentes desde la educación secundaria o Bachillerato como herramienta de asertividad emocional:

Se puede considerar la ansiedad como una respuesta adaptativa normal frente a una amenaza (estrés), que permite al individuo mejorar su desempeño, aunque hay

ocasiones en que la respuesta no resulta adecuada debido a que el estrés puede ser excesivo para los recursos de que se dispone (Castillo Pimienta, Chacón de la Cruz, y Díaz-Véliz, 2016, 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 (Educación Superior).

La ansiedad es una reacción emocional implicada en los procesos de adaptación ante eventos aversivos o peligros anticipados. 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... (Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001, p. 25).

Existe también una gran diferencia entre Ansiedad Rasgo y Ansiedad Estado, que radica en una situación particular, donde la característica de Rasgo es una consecución relativamente permanente en la personalidad del ser humano, mientras que la característica de Estado, es una renuencia puramente contextual - situacional transitoria de preocupación, que se manifiesta (en este caso en estudiantes) por la posibilidad de fracaso o bajo rendimiento no esperado, que se exterioriza como un estado de tensión y nerviosismo o hasta con movimientos fisiológicos involuntarios, *“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).

De esta forma en estado de presunción y conjeturando una fase inicial o primaria de investigación, se buscó establecer una relación de asociación entre variables que se manifiesta por la acumulación de estresores que pudieran derivar en la aparición de la Ansiedad Estado y entre estos el Estrés Académico, estableciendo la necesidad de procesos investigativos posteriores con el fin de analizar el vínculo entre rendimiento académico y la aplicación obligatoria de pruebas estandarizadas externas e internas, como generadoras de Ansiedad Estado en estudiantes de

Educación Media en Instituciones Públicas, para la construcción de estrategias de canalización de esfuerzos para la Aprobación de estas pruebas de medición de conocimientos; y a su vez, trazando indicios de procesos futuros de comprobación sobre la asociación multivariada de Estresores particulares de los estudiantes en relación a la Ansiedad Estado dentro de la dinámica de Pruebas Externas Estandarizadas.

I.2 SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

Los principales supuestos de investigación que se analizaron con este proyecto, son los siguientes:

- ¿Cuál es la percepción del Estrés en los diferentes contextos donde conviven los estudiantes?
- ¿Inciden factores externos y personales en los niveles de Estrés que se pudieran manifestar como adversidad en el Rendimiento Académico de los estudiantes?
- ¿Cuál es la percepción de Estrés Académico generado para afrontar futuras pruebas de conocimientos externas?
- ¿La Ansiedad Estado en el Estudiante podría estar determinada por el Rendimiento Académico en las pruebas estandarizadas externas?

Ante estos cuestionamientos se analizan los factores de Estrés que inciden en los estudiantes para la preparación e implementación de actividades que fomenten un mayor y mejor rendimiento de estos jóvenes, para potencializar la Incertidumbre y la posible Ansiedad Estado ante el sometimiento de Pruebas Externas de medición de conocimientos.

I.3 CONTEXTO

En el año 2018, como producto de un esfuerzo conjunto entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y las Instituciones de Educación Superior Universidad Dr. Andrés Bello, Panamericana y Pedagógica conformaron el Núcleo Investigativo N° 13, en el marco del proyecto “Investigación Educativa 2018 para una Educación de Calidad”, permitió construir percepciones y aproximaciones a las prácticas que el personal docente y discente de las instituciones educativas del sector público de Educación Media, que se ejercen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, con un modelo salvadoreño rígido de evaluaciones estandarizadas determinado

principalmente por la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES).

La investigación que se desarrolló, tuvo por título: “Prácticas Docentes Asociadas a los Resultados de la PAES 2018”, teniendo como base diversas dimensiones que se valoraron en ese proceso investigativo, siendo estas, la instauración de Conocimientos en torno a la prueba estandarizada mencionada, las dinámicas de Preparación que se ejecutaban para que los estudiantes la afrontaran y las Expectativas que se construían a partir de los resultados que se esperaban obtener con dicha prueba (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018).

El sistema educativo del país conserva, desde sus inicios, vacíos relacionados al proceso evaluativo en esta área, dificultando medir con precisión los estándares de la calidad educativa, de la gestión escolar, de las metodologías didácticas pedagógicas implementadas y del proceso de enseñanza – aprendizaje en sí; aunque se han dispuesto ciertas expectativas al proceso que se está estableciendo con la formación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (MINED, 2018a), a pesar de no estar instaurado ni definido, serviría para institucionalizar la evaluación completa del sistema educativo salvadoreño.

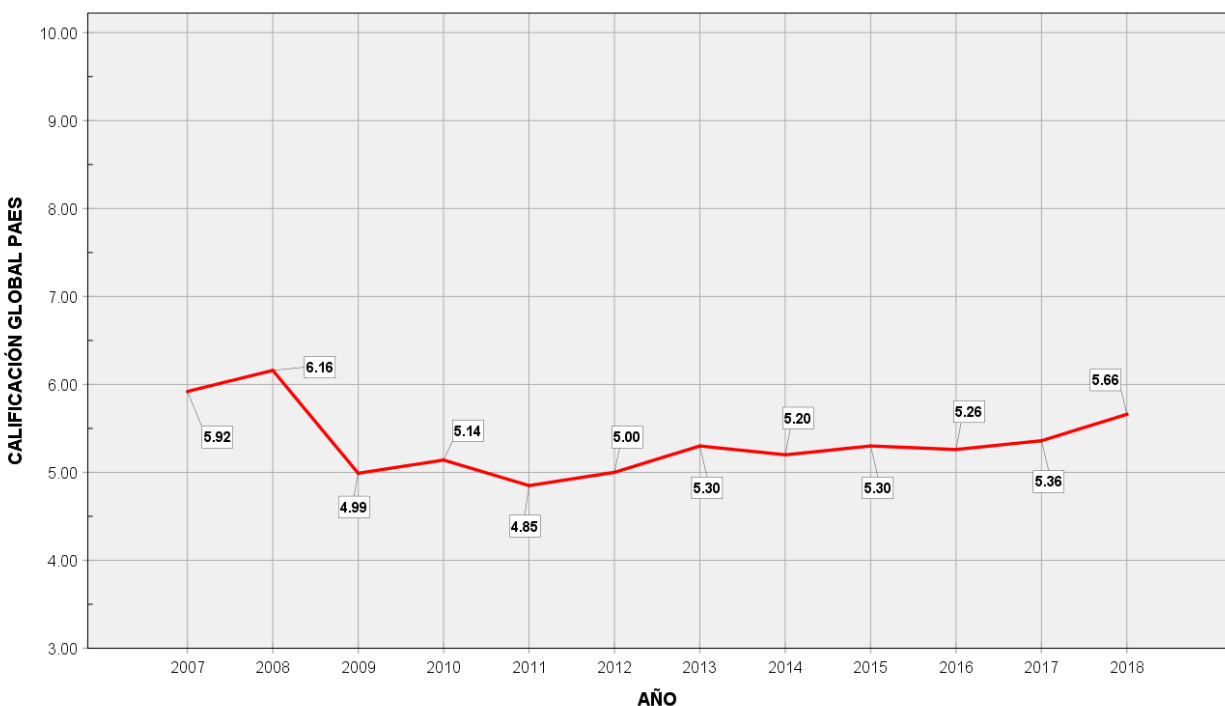
Con la funcionalidad e independencia política asertiva de un Sistema de Evaluación, se tendrían avances significativos para corregir la visión evaluativa lineal, sumativa y de aprendizaje memorístico contra el modelo pedagógico constructivista formalmente establecido por el organismo del Estado competente, como ejemplo, basta citar la utilización los resultados de una prueba estandarizada como indicadores de calidad y como generadora de parámetros de intervención para el mejoramiento educativo que *“implica comprender la dimensión constructivista de la evaluación”* (MINEDUCYT, 2018):

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. La evaluación es continua y sistemática en la búsqueda de información a lo largo de todas las acciones del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que permite identificar el nivel de desarrollo y de competencia alcanzado en todas las áreas de la formación integral del estudiante (p. 04).

La PAES como prueba estandarizada, evidencia que busca evaluar los conocimientos del estudiante y la capacidad de aplicarlos para resolver casos lógicos o específicos y problemas concretos de la realidad salvadoreña (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018), teniendo como promedio global la obtención de un resultado en el año 2018 fue de 5.66 (MINED, 2018b), siendo 0.5 puntos menos a la calificación global más alta registrada en esta prueba de 6.16 en el 2008 (Ver Figura 1.):

Lo interesante de estos preceptos, es la comparación con la tendencia y recuentos estadísticos de la última década, se evidencia una tendencia predilectamente consistente de promedios de calificaciones bajas obtenidas en su mayoría a nivel nacional que ha oscilado entre 6.16 (2008) y 4.85 (2011) representados con los repuntes más significativos de ejecución de la PAES (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018, p. 46).

Figura 1: Calificación Global PAES por Año, desde 2008 a 2018



Elaboración propia (con base en: Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018; y MINED, 2018)

Con la observación en aula que se registró durante el proceso investigativo de Quintanilla, Deleon y Ticas (2018), se evidenciaron conjuntos de experiencias y aprendizajes que el docente implementa como prácticas profesionales instructivas y correctivas para orientar la enseñanza - aprendizaje de sus alumnos, de forma paralela o simultánea entre la currícula vigente del año escolar y la adversidad que significa la prueba estandarizada PAES.

Esta dinámica genera vínculos importantes de apoyo educativo entre los actores áulicos, pero a su vez genera por consiguiente, una innegable promoción de estrés derivado del rendimiento académico manifiesto; teniendo a su base los resultados principales de la observación en aula realizada por Quintanilla, Deleon y Ticas (2018) como variaciones en las prácticas docentes según sus niveles de conocimiento, las cuales se limitaron a procesos unidireccionales en sus prácticas didácticas a pesar de que en los periodos efectivos los estudiante se mostraban ocupados en las dinámicas áulicas de aprendizaje se limitaban a desarrollar de forma inadecuada la creatividad, razonamiento entre otras, además la existencia de problemáticas entre el calendario escolar y las exigencias ministeriales, debido a los diversos ritmos de las localidades de cada institución educativa se adecuaba, siendo fundamental las formas evaluativas de los aprendizajes los cuales siguen mostrando altos desafíos del acto educativo, entre otras características del proceso formativo.

La institucionalización de la gestión escolar, es un mecanismo de control social que intenta direccionar a los futuros ciudadanos sobre parámetros morales y éticos de pautas de comportamiento adecuado o correcto (Ferrer, 1995), para la cultura salvadoreña, siendo la dinámica áulica derivada de la implementación de técnicas didácticas, las que inducen la interiorización de conocimientos, bajo a una estructuración de tiempo y espacio determinado, para propiciar un proceso de enseñanza – aprendizaje efectivo, “... *la escuela como institución que está al servicio de los intereses de la sociedad debe estar expuesta a los mecanismos de control social que esta misma sociedad establezca*” (p. 178).

Desde las nociones y la experiencia del docente como facilitador de conocimiento, se desarrollan los procesos de adecuación para la generación colectiva de conocimientos, de la interiorización de los mismo y de la oportuna ejecución de la evaluación estos, siendo esta última inevitable favorecer en condiciones escénicas que detonen en el estudiante, una carga académica personal que les genere estrés, siendo a su vez, proporcional al nivel de compromiso que el mismo estudiante adquiere subjetivamente en este proceso, según como señala el Ministerio de Educación (2015):

En tal sentido, la evaluación es un diálogo constante entre el docente y el estudiante para identificar su nivel de desarrollo (saberes previos y experiencias) y las formas de aprender (ritmos y estilos de aprendizaje); y, consecuentemente, 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 (p. 10).

Siendo así, 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, como canalizador de éstos compromisos.

De esta forma, la dinámica de Evaluación Estandarizada espera que: *“brinde parámetros de éxito de los conocimientos adquiridos en el proceso de educación obligatoria, ...que otorga saberes mínimos a los estudiantes para desenvolverse en la realidad social del país”* (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018, p. 46), sumándose la carga individual académica a las diferentes cargas o desgastes en su vida comunitaria, familiar y de autopercepción social que engloban el estrés social general en los estudiantes.

Por lo tanto, la rutina académica del estudiantado dentro de la Escuela es un constructo sociocultural de formación planificada por un sistema social, del que ningún estudiante esta absorto, pero que esta dinámica difiere en la provocación de alteraciones o niveles de estrés en similar proporción a sus prácticas, expectativas y ambiciones de vida (Echavarría Grajales, 2003). Este escenario estructurado que representa la Escuela, genera cargas académicas de interiorización de conocimientos significativos, a través de relaciones de interacción entre todos los sujetos involucrados:

En la escuela se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, etc. y a la construcción de la identidad de los sujetos como individuos y de la escuela como comunidad que convoca y genera adhesión (Echavarría Grajales, 2003, p. 05).

Una de las principales cargas académicas que se instauran en el imaginario de los jóvenes estudiantes de bachillerato del sector público es la PAES (como elemento de medición educativo estandarizado), según los resultados de la investigación de Quintanilla, Deleon y Ticas (2018), los estudiantes perciben que la incertidumbre que les genera el escenario adverso de sometimiento ante esta evaluación de sus conocimientos.

La incertidumbre que genera la evaluación en pruebas externas, les conlleva a niveles altos de preocupación o estrés académico, ya que son connotadores de los requerimientos que significan las pruebas de medición de aprendizajes para aprobar el año escolar, esto implica que también los estudiantes están conscientes del desgaste implícito de este esfuerzo (donde 8 de cada 10 estudiantes aproximadamente) manifestaban que le otorgan mucha importancia a la calificación obtenida en la prueba estandarizada aplicada en Educación Media (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018, p. 40):

[...] 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.

Ante los datos obtenidos planteados anteriormente, el estrés académico que genera la implementación de pruebas externas en la Educación Media Pública, puede instaurar una situación de Ansiedad en los estudiantes, porque es de su conocimiento que con un buen promedio en calificaciones anuales y en la PAES, les permite adherirse a algunos privilegios en los siguientes pasos de su formación académica profesional, como acceso a ciertas carreras universitarias y postulación de becas (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018, p.40):

[...] 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 el acceso a ciertas carreras universitarias como es el caso de los profesorados [...]

Se vuelve evidente que al menos 2 de cada 10 estudiantes aproximadamente están comprometidos con la superación académica personal y con expectativas de continuidad formativa, el porcentaje restante acumula otra clase de estrés debido a la resignación, producto del fracaso académico esperado, en ambas situaciones tienen una alta preocupación por las restricciones académicas que enfrentarían de no poder acceder a becas al poseer calificaciones muy bajas, siendo estos financiamientos las oportunidades esperadas de acceso a movilidad social (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018).

También resulta oportuno destacar la información colectada por Quintanilla, Deleon y Ticas, estudio en el que los profesores sirvieron como informantes claves siendo sujetos de estudio, los docentes manifestaban que si existían niveles considerables de presión por la responsabilidad de haber instruido a sus estudiantes y prepararlos para afrontar la prueba estandarizada, más del 60% de los docentes en su ejercicio profesional permanecían pendientes de los posibles resultados que sus alumnos obtendrían, con una opinión más precisa de los profesores se obtuvo como resultado que 8 de cada 10 aproximadamente valoraban de suma importancia que los estudiantes obtuvieran un buen resultado promedio PAES, ya que se vuelve relevante sobre el prestigio de sí mismo y de la Institución Educativa donde labora (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018, p. 37):

Para los docentes los niveles de presión que perciben con la aplicación de la PAES y los resultados que obtendrán cada estudiante es Poco (35.3%), a pesar de ello otro tercio considera que es Mucha la presión (31.0%)... A pesar que los niveles se mantengan en una relación alta, cuando se hace mención de la importancia que tiene para cada uno que su institución obtenga buenas calificaciones (en la PAES) la situación varía significativamente, muestra de ello, es que 8 de cada 10 valoran con mucha importancia el resultado (83.4%).

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:

[...] vuelve a demostrar que 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.... En esto radica el supuesto de que las pruebas estandarizadas generan polémica porque responden a modelos conductuales, para instruir civiles y/o ciudadanos con determinado nivel de productividad y de intelectualidad y que no representa las particularidades de los escenarios educativos en las diversidades dicotómicas que lo constituyen (Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018, p. 51).

Producto del argumento de que las disciplinas que se han planificado para construir un perfil intelectual acorde a los objetivos del sistema y para la sociedad, necesitan una comprobación de efectividad en el proceso de enseñanza - aprendizaje y la interiorización o aprehensión efectiva de conocimientos (Fernández Navas; Alcaraz Salarirche; y Sola Fernández, 2017), condicionando así una dinámica de estresores por la implementación de las mediciones de conocimientos adquiridos.

I.4 JUSTIFICACIÓN

Especificar un parámetro de efectividad que percibe el estudiante ante sus experiencias de enseñanza - aprendizaje que desarrollan junto con el docente y evidenciar el nivel de satisfacción que este proceso genera, permite determinar las diferencias y remodelaciones de prácticas discentes y docentes, ya sean estas actividades estandarizadas o innovadoras, asintiendo a identificar la aplicación de estas en el imaginario estudiantil, para que propicien estímulos efectivos en la preparación individual de cada educando ante Pruebas Externas (Estandarizadas) de medición de conocimientos como generadoras de estrés.

Se obtuvo, un conjunto de información e indagaciones directas que genera el escenario condicionado por estrés que detonan las diversas evaluaciones entre ellas la PAES (como prueba externa), para presentar una serie de explicaciones que permiten dinamizar o armonizar la relación que tienen las actividades de los discentes, que se desarrollan como prácticas de preparación ante la prueba Externa Estandarizada e internas en la evaluación áulica en el espacio de la comunidad educativa a la que acceden, estableciendo una relación con la población

estudiantil de los segundos años de bachillerato en Educación Media ante los principales Estresores Personales que afectan su Rendimiento Académico, y que posibiliten la generación Ansiedad Estado por el sometimiento ante instrumentos de medición de sus conocimientos y de sus capacidades adquiridas en las jornadas ordinarias y extraordinarias de planificación escolar educativa.

Con la ejecución de estas actividades de preparación y de rutina íntima del discente, se pretende puntualizar -a través de medidas de asociación estadística y coeficientes de determinación- las percepciones que se interiorizan en la comunidad estudiantil dentro de las instituciones de Educación Media del sector Público del país, y que generan en los estudiantes de bachillerato condiciones de tensión, presión e incertidumbre dentro del contexto de la PAES como prueba Externa y demás evaluaciones de conocimientos.

Así justificar como en sus prácticas de preparación ante pruebas Externas, tanto dentro como fuera del aula, tienen incidencia los Estresores Académicos en conjunción con otros factores personales como el Clima Familiar, Clima Escolar, Clima Comunitario y la Autopercepción ante la comunidad, de similar carga de tensión, ansiedad, angustia, fatiga, o agotamiento, para establecer la importancia de regir un proceso que les ayude a estar preparados para afrontar estas pruebas académicas, y lidiar asertivamente con las dinámicas sociales de su entorno que pudieran generar niveles de Estrés y propiciar Ansiedad Estado en el ámbito académico, que dificulte su adaptación, potencialización, focalización y canalización de energías para la obtención de resultados satisfactorios ante los instrumentos de medición de sus conocimientos adquiridos.

I.5 OBJETIVOS

Objetivo General:

Describir los niveles de percepción de Estrés en estudiantes de Instituciones Públicas de Educación Media, para determinar la influencia de los estresores de contextos íntimos, personales y áulicos como condicionantes de su Rendimiento Académico.

Objetivos Específicos:

1. Analizar los Estresores Escolares, Familiares y Personales percibidos por los adolescentes escolarizados para inferir sobre los niveles de importancia de estos, en su desempeño y Rendimiento Académico influido particularmente por la aplicación de pruebas externas de medición de conocimientos.
2. Generar un modelo explicativo de la afectación del rendimiento académico de los estudiantes por estresores del Contexto Escolar, Personal e Íntimo del individuo, partiendo de sus percepciones y experiencias.

I.6 ALCANCE Y DELIMITACIÓN

La dimensión subjetiva como requisito de los sujetos de estudio, caracteriza su percepción mediada por la interacción personal en el nivel de Educación Media Pública del país, específicamente en los segundos años de este nivel educativo, ya que es ahí donde los estudiantes deben afrontar una evaluación de conocimientos mediante una Prueba Externa Estandarizada sin precedentes como lo es la PAES. La dimensión socioespacial donde se encuentran nuestras fuentes primarias de captación de datos para este extracto monográfico es en la Zona Central del país (Ver Anexo 1), apelando a la cobertura de las instituciones de educación superior ejecutoras de este proceso investigativo.

Las áreas de la realidad que primaron este proceso corresponde a lo Social, lo Ideológico - Cultural, y lo Psicológico, este acercamiento a la problemática permitió describir los Estresores que percibe el estudiantado en su entorno social, familiar, personal y académico con el fin de establecer una determinada influencia de dichos estresores detonados por la implementación de pruebas externas e internas de medición de conocimientos, sobre aprendizajes que especulativamente han sido interiorizados por los discentes de forma generalizada, pero que se encuentran en discrepancia con los resultados promedios a nivel nacional.

Las principales categorías que circunscribieron los resultados obtenidos son, Rendimiento Escolar, Pruebas Externas (Estandarizadas), Estrés Académico, Ansiedad Académica, Autoconcepto Familiar, Autoconcepto Social, Autoconcepto Emocional, Autoconcepto

Académico, Clima Escolar, Implicación Áulica, Ayuda del Profesor, Satisfacción con la Vida, Estrés Percibido.

La significación de los hallazgos tiene características básicas, de acuerdo a las percepciones manifiestas de los sujetos de estudio, pero que, con la aplicación de procesos con criterio científico permitió establecer características explicativas al fenómeno de estudio, mediante procesos descriptivos e inferenciales.

Resulta oportuno aclarar, que es de suma importancia determinar una continuidad investigativa a los factores de Estrés que inciden en los estudiantes, para su preparación e implementación de actividades que fomenten un mejor rendimiento académico del estudiantado, y propiciar análisis sostenidos y holísticos que determinen estrategias particulares para potencializar la posible Ansiedad Estado que generan las Pruebas Externas de medición de conocimientos en contraste de las pruebas internas recurrentes, y canalizar de manera efectiva ese cúmulo de energía y de habilidades cognitivas y cognoscitivas adquiridas en la dinámica escolar.

CAPÍTULO II. MODELO EDUCATIVO: ESTRESORES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

II.1 EDUCACIÓN, EVALUACIÓN, RENDIMIENTO Y ESTRÉS ACADÉMICO

La Educación como arista imprescindible de la sociedad moderna, necesita de un análisis de la realidad que posibilite su adecuación inmediata cuando así sea requerido por el Estado o Gobierno, y así obtener un equilibrio entre el modelo sistémico y la praxis cotidiana o implementación de éste, siendo la integración recíproca el principal atributo de esta dinámica, donde la realidad y su complejidad permitan compaginar los supuestos teóricos con la práctica cotidiana, según Colom (1997):

[...] que integraría las propias aportaciones, las de 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 sobre la que se ha de intervenir (en Gargallo López, 2002, p. 23).

Desde la perspectiva de Gargallo López (2002), se propone normativizar esta dinámica entre teoría y realidad, donde los conocimientos generados por la multidisciplinariedad, sean ocupados como invasores para transformar el modelo pedagógico bajo características de innovación y optimización, y que esta transformación continua este amparada con una normativa que oficialice la implementación de una pedagógica como reflejo del avance de la sociedad “[...] *Teoría de la Educación se ha de ocupar de la intervención pedagógica general*” (p. 24), esta argumentación tiene su sustento a partir de la idea Puig (1989) al mencionar que “*La Teoría de la Educación, en cuanto que se ocupa del hecho educativo, debe integrar un cuerpo de conocimientos a propósito del objeto en que se pretende incidir*” (en Gargallo López, 2002, p. 25).

La visión de la Teoría de la Educación que menciona este autor, es en contraposición de equilibrio de pares ante el proceso de enseñanza - aprendizaje de los sistemas educativos, donde se entrelaza el concepto de metacognición del constructivismo (Fonseca, Bencomo, 2011); para obtener un modelo pedagógico que se adapta al proceso evolutivo de la sociedad y a la innovación de la ciencia, pero que a su vez el proceso de enseñanza - aprendizaje se acomode a la comprensión de esa dinámica, es decir, el discente construye sus facetas de aprendizaje de acuerdo a la percepción de su entorno como una parte subjetiva de la realidad, y que la parte objetiva o externa sería brindada por las estrategias didácticas que se instauran con el modelo

pedagógico que propone esta Teoría de la Educación, correspondiente a un sistema educativo que es reflejo de la dinámica social y sus avances tecnológicos.

[...] el concepto de metacognición Piaget, para la década de los 50 del siglo XX, aproximadamente, declara que el alumno percibe por sus sentidos la realidad de su entorno y construye una visión propia, subjetiva de ella, que no es exactamente la realidad objetiva, externa. De tal manera que, redundando, la construcción que hace cada individuo en su estructura cognitiva depende de su percepción y [...] sus esquemas mentales que dirigen su atención hacia ciertos aspectos de esa realidad que le son familiares y no a otros (aprendizaje significativo) [...] el concepto de aprendizaje según Piaget: El aprendizaje se produce a lo largo de un proceso en el que el sujeto, a través de la experiencia, dentro de un contexto real, mediante la manipulación de objetos y la interacción con las personas, genera o construye conocimiento, modificando, en forma activa, sus esquemas cognoscitivos, empleando sus propios esquemas para la asimilación de la realidad que proviene de la actividad constructiva de la inteligencia del sujeto (en Fonseca, Bencomo, 2011, p. 89-90).

Idealmente esta dinámica de aprendizaje se obtendría, además de lo expuesto anteriormente, si el modelo pedagógico vigente estableciera tajantemente la relación dialéctica entre las estrategias didácticas, la estructura cognitiva de aprendizaje y los esquemas cognoscitivos de generación de conocimientos. Un sistema educativo que evoluciona en paralelo con los paradigmas sociales emergentes, propiciaría la creación de escenarios donde el docente y discente genere e interiorice conocimientos a partir de la situación social presente, comprimiendo vacíos cognitivos (percepción, memoria y experiencia) estableciendo nuevos esquemas cognoscitivos de lógica, razón y criticidad.

A su vez, se debe evitar el error de creer que el modelo pedagógico constructivista propicia estrategias autodidactas de generación de conocimientos como fin último, no se trata de un proceso donde el discente establezca arbitrariamente procesos de aprendizaje sin enseñanza (o sin guía didáctica), pues resulta imperativa la figura del docente en la praxis que presenta este modelo pedagógico (Ortiz Granja, 2015):

[...] existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar

a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo (p. 94).

Además, agrega que desde el constructivismo se establece un proceso de interacción dialéctica dentro de los conocimientos de los estudiantes y del docente, estableciendo tesis y antítesis, a fin de que el diálogo, la discusión y la oposición conlleven a una síntesis, tanto productiva como significativa para ambos sujetos involucrados en las dinámicas de aprendizaje.

Por consiguiente, esta conceptualización del proceso de enseñanza - aprendizaje, está ligado a los roles activos de docentes y discentes, resultando trascendental la aplicación de una metodología didáctica adecuada a las exigencias, tomando en cuenta las capacidades de ambos actores para establecer una armonía que favorezca el aprendizaje de cada educando, es decir según Pulgar (2005) un *“Proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción”* (en Ortiz Granja, 2015, p. 97).

Dicho proceso de enseñanza - aprendizaje también conlleva, según Ortiz Granja (2015), a una *ineludible relación* entre pedagogía, contenidos a desarrollar, utilización de recursos y un adecuado proceso de evaluación de los ejecutados, tomando a consideración en este proceso evaluativo: la asimilación de conocimientos, la interiorización y aprehensión de estos. Esto implica que el proceso de enseñanza y evaluación de los aprendizajes también incluiría además de aspectos de lógica y procesamiento de información, el aspecto emocional - afectivo del discente y del docente como condicionante de un proceso que involucra la reciprocidad entre lo subjetivo y lo objetivo para la comprensión de la realidad y la sociedad.

Es así como, desde el punto de vista constructivista, se puede pensar que el aprendizaje se trata de un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, alcanzadas en ciertos niveles de maduración. Este proceso implica la asimilación y acomodación lograda por el sujeto, con respecto a la información que percibe. Se espera que esta información sea lo más significativa posible, para que pueda ser aprendida. Este proceso se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docentes, para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación al medio (Ortiz Granja, 2015, p. 99).

La realidad y la sociedad moderna han llegado a niveles altos de innovación científica y de difusión de información acelerada, la diversificación de conocimientos y de realidades sociales comprende la necesidad de instaurar diferentes y nuevos modelos de sistemas educativos, pedagógicos y didácticos. Incorporando de esta manera, otra arista importante en los procesos de aprendizaje, el aspecto Cultural desde la visión de Gonzáles Moreyra (1995):

El constructivismo es un movimiento muy amplio que defiende la idea de que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y afectivos, así como los simbólicos representacionales, no es un mero producto del entorno sociocultural, ni un simple resultado de disposiciones internas de carácter biológico. Es una elaboración propia que se va produciendo a lo largo de la vida por interacciones de factores básicos como: la herencia, el ambiente sociocultural, las experiencias y el lenguaje (en Coloma Manrique y Tafur Puente, 1999, p. 219).

Las particularidades de las sociedades juegan un papel determinante en el sistema educativo a instaurar, la cultura del aprendizaje deriva de modelos de pedagógicos donde los factores socioeconómicos y políticos de cada sociedad moderna compleja determinan las capacidades productivas y ciudadanas para instruir a un individuo sobre que aprender:

[...] a través del aprendizaje nos incorporamos, pues, a la cultura humana, incorporamos esa cultura de modo personal y generamos, además, nuevas formas de aprendizaje humano. De este modo, cada sociedad y cada cultura es creada por los procesos humanos de aprendizaje y, a su vez, genera nuevas formas de aprendizaje, es decir, una verdadera cultura de aprendizaje. Así, que lo que desde un primer análisis podría juzgarse sólo en términos de un mero aprendizaje de la cultura, acaba conduciendo a una auténtica, y en cierto modo nueva, cultura del aprender (Vázquez Gómez y Bárcena Orbe, 2000, p. 01).

Esta visión psico-cultural del proceso de enseñanza - aprendizaje, promueve la instauración de modelos pedagógicos estandarizados, que respondan a las demandas de progreso social y económico de la sociedad, denotando la contradicción entre la diversificación de conocimientos, el orden y progreso social; haciendo nuevamente necesaria la comprensión de la relación dialéctica entre las estrategias didácticas, la estructura cognitiva de aprendizaje y los esquemas cognoscitivos de generación de conocimientos; donde estos aspectos se ven condicionados por

la intencionalidad ideológica - cultural del aparataje político que vitaliza el sistema educativo de las sociedades modernas, limitando la cultura del aprendizaje a procesos constructivistas superficiales:

Se trata de un proceso artificial y, como actividad, una actividad productiva. De acuerdo con esta forma de pensar, si la educación opera a través de los procesos cognitivos, a lo más que puede aspirar es a la construcción de artefactos. ¿Es, pues, toda inteligencia humana una inteligencia artificial y el propio cerebro humano (el cerebro con representaciones mentales contenidas en él y que lo modifican y originan continuamente) una construcción artificial? ¿Es la Pedagogía cognitiva una pedagogía de la construcción artificial del hombre? ¿Es un artefacto cultural el hombre educado? (Vázquez Gómez y Bárcena Orbe, 2000, p. 03).

Los procesos de aprendizaje y los modelos pedagógicos como generadores de conocimiento y saberes (desde una perspectiva sociocultural), deben ser adquiridos por los discentes en las estructuras educativas, se tiene que la asimilación de conocimientos no es debida estricta y únicamente a la instrucción educativa formal, sino que el estudiante construye sus saberes con cierta relatividad al desarrollo curricular programado, sobre las experiencias que le resultan significativas y que acumula en sociedad; la educación y el proceso de enseñanza -aprendizaje, debe de proyectarse más que una manera de progreso socioeconómico, debe tener implícito un modelo de desarrollo integral del ser humano:

En este contexto, las interacciones sociales juegan un papel importante en el desarrollo cognitivo e integral del ser humano. Así, el niño adquiere capacidades en su actuación externa compartida (nivel interpsicológico), también cuando es capaz de realizar acciones con ayuda de instrumentos externos y más tarde sirviéndose de instrumentos puramente psicológicos (nivel intrapsicológico). Si al niño se le rodea de instrumentos físicos adecuados él será capaz de ir más lejos de lo que le permitiría su área de desarrollo real por lo que está en capacidad de desarrollar su potencial (Coloma Manrique y Tafur Puente, 1999, p 228).

Las interacciones de un individuo en sociedad, ya sea con su familia, amigos, sus pares, o docentes para este caso, son cruciales para el desarrollo de potencialidades de lógica y raciocinio en el proceso de aprendizaje, ante esto Coloma y Tafur (1999) nos mencionan que:

Para Vigotsky, la zona de desarrollo próximo es como "la distancia que existe entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar individualmente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en la tarea" (p 228).

De esta forma la educación empuja al desarrollo de la eficiencia cuando despierta las funciones que en el adolescente o en la persona se encuentran en proceso de maduración, es decir, activa aquellas habilidades que se están construyendo en su cotidianidad y que se desarrollan desde la niñez hasta otras etapas del desarrollo del conocimiento sobre todo en el proceso educativo.

El constructivismo como modelo pedagógico involucra la dinámica social, las innovaciones tecnológicas, y el desarrollo cultural, como un proceso psicosocial de aprendizaje colectivo, por lo que se puede asumir que el constructivismo como modelo evaluativo comprende estrategias de medición de conocimientos adquiridos, los cuales primarían el rol activo de docentes y discentes como actores y generadores de saberes, de manera estructural progresiva con una visión formativa.

La evaluación sumativa y memorística mide conocimientos como saberes ordenados y aislados, estimando cantidades, asignando calificaciones, juzgando saberes para certificar avances; este tipo de evaluación mide el momento presente del estudiante a través de pruebas internas y externas con niveles diferenciados de estandarización, otorgando características de aprobación a la acumulación de respuestas correctas, priorizando la memorización y no la aprehensión (Cruz Núñez y Quiñones Urquijo, 2012).

El modelo constructivista concentra la evaluación en el nivel de análisis y de lógica, la evaluación de las capacidades del estudiante es importante para comparar momentos y sistematizar la evaluación formativa:

[...] si los objetivos de la enseñanza están siendo alcanzados o no, y lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los estudiantes. Su finalidad es tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de enseñanza - aprendizaje (Cruz Núñez y Quiñones Urquijo, 2012, p. 100).

De la misma forma, Ortiz Granja (2015), explica que la evaluación constructivista, debe propiciar y primar la reorientación de esfuerzos para potenciar los contenidos que se han identificado con mayor dificultad de aprendizaje:

Toda evaluación del proceso formativo es esencial para así obtener información valiosa sobre la ejecución del mismo y el cumplimiento de los objetivos. La información obtenida ofrece retroalimentación oportuna al docente, quien puede tomar decisiones sobre el proceso de formación, ya sea para modificarlo o cambiarlo totalmente (p. 115).

La evaluación constructivista debe diseñarse para implementar procesos continuos de reorientación de procesos didácticos oportunos, esto implica un compromiso insistente, con profesionalismo de la gestión escolar en el proceso formativo, evaluando análogamente a todos los actores involucrados en el acto educativo, ya que racional e idealmente, la evaluación constructivista privilegia el mejoramiento del proceso formativo para el aprendizaje.

[...] es una herramienta ventajosa para el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica de las personas, quienes deben aprender a realizarlas, recibirlas y manejarlas adecuadamente. De esta manera, el equipo de formación necesita valorar el programa didáctico del proceso formativo para poder realizar ajustes tanto internos como externos durante el desarrollo del curso y/o una vez que éste haya finalizado (Ortiz Granja, 2015, p. 106).

La evaluación de conocimientos integra implicaciones de los sistemas económicos, sociales, políticos y jurídicos de alcance regional y global, donde los sistemas educativos nacionales se suman a la tendencia de evaluación de saberes a través de la estandarización, que se caracteriza por medir promedios mínimos de conocimientos adquiridos por los educandos, como indicadores de logros de calidad de enseñanza y aprendizaje de los sistemas educacionales:

En este marco, la evaluación educacional desarrollada al interior del aula destinada a validar demostrativamente la adquisición o no por parte de los estudiantes de determinados aprendizajes, en términos ya sea de competencias o capacidades, está siendo un elemento de primera importancia, no sólo en términos de los resultados particulares obtenidos por los determinados grupos humanos que son evaluados, sino

también como resultados que están siendo tomados como indicadores de calidad a nivel de sistema (Cisterna Cabrera, 2005, p. 27).

Las pruebas externas (estandarizadas), según Cisterna Cabrera (2005), presentan una serie de desacuerdos entre los actores participantes de la evaluación, 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:

Ante estas situaciones, ya recurrente en nuestros sistemas educacionales, caben preguntas como: ¿cuándo podemos decir que las evaluaciones que realiza un docente son realmente expresiones válidas de adquisiciones de aprendizajes?; ¿es posible avanzar hacia miradas más cualitativas en los procesos de evaluación en el aula?; ¿cómo se pueden incorporar las miradas constructivistas y dialógicas a este proceso?; ¿puede llegar a ser la evaluación educacional un evento metacognitivo?, ¿Qué rol juega en la renovación de los procesos de evaluación educacional el quehacer crítico reflexivo? (Cisterna Cabrera, 2005, p. 28).

Como se ha planteado, cuando se implementa el constructivismo, el aprendiz juega un rol activo de construcción y reconstrucción de conocimientos, bajo este paradigma se acepta literalmente que todo discente acarrea en sí una cantidad de estructuras de saberes cognitivos y esquemas intelectuales cognoscitivos, y que en la dinámica áulica estas competencias adquiridas emergen como generadoras de nuevos conocimientos, criticidad y resolución de problemas. Si este supuesto se cumpliera Cisterna Cabrera (2005) menciona que:

En esta línea de pensamiento, resulta indispensable, por tanto: conocer en qué periodos de desarrollo intelectual se encuentran los estudiantes y tomar esta información como

base para programar las actividades curriculares; promover el aprendizaje con sentido de los contenidos escolares, por medio de las diversas actividades didácticas que se demuestren capaces de promover aprendizajes significativos... Así, la significatividad del aprendizaje significativo se expresa entonces en la adquisición de la información de forma sustancial; su incorporación a la memoria estratégica del sujeto y su posibilidad concreta de aplicación pertinente (p. 29).

Cumplíéndose esta expectativa, la evaluación no podría ejecutarse sobre ponderaciones o calificaciones sumativas, ya que deberían privilegiar análisis e interpretaciones de indicadores evolutivos de conocimientos, y establecer como estos saberes interiorizados cumplen con el propósito de la currícula educativa planificada (Contreras Oré, 2018).

De esta forma, el enfoque conductista busca la medición de la eficacia centrada en los contenidos dejando de lado a los estudiantes, quienes en sí son los protagonistas de las dinámicas áulicas en los procesos de evaluación que dirige el docente, siendo ésta reducida a la medición de los aprendizajes como resultados observables y terminales del proceso de aprender, así el docente se modifica a juzgar sobre los alcances o no de los aprendizajes según niveles pre establecidos. De esta forma de la evaluación tradicional corresponde a heredar la tradición de la psicometría (Cisterna Cabrera, 2005).

Los tradicionalismos reforzados con el conductismo hacen que el aprendizaje se centre en la adquisición de información previamente elaborada, es decir se orienta a la repetición de información para dar respuesta de forma memorística o similar. Así las practicas áulicas para algunos docentes se convierte en un proceso de comunicación donde se es emisor del mensaje mientras que el estudiante es un simple receptor de los programas educativos, realizando que la evaluación corresponda se centre a los programas educativos que por necesidad a adecuado en el mejor de sus casos en la entrega del mensaje, y el estudiante a través del estímulo de la pregunta de respuesta memorística que ha retenido (Contreras Oré, 2018).

A raíz de estas conceptualizaciones, es imperativo plantear nuevamente que es de vital importancia para la cultura del aprendizaje y la medición del mismo: un sistema educativo que evolucione en paralelo con los paradigmas sociales emergentes, propiciaría la creación de escenarios donde el docente y discente genere e interiorice conocimientos a partir de la situación

social presente, comprimiendo vacíos cognitivos (percepción, memoria y experiencia) estableciendo nuevos esquemas cognoscitivos de lógica, razón y criticidad.

Para la neurociencia según Cisterna Cabrera (2005) existen consideraciones que se deben tomar en cuenta en cualquier modelo pedagógico y evaluativo contemporáneo, una de estas es: *“la existencia en nuestro sistema cerebral de dos hemisferios: el izquierdo y el derecho”* (p. 31), siendo el hemisferio izquierdo el que nos posibilita procesos humanos de lógica formal lineal, el tecnicismo y la interpretación, y el hemisferio derecho es el que nos posibilita el pensamiento lateral, las analogías y la estabilidad emocional, donde las extensiones del cuerpo del lado izquierdo estimulan el hemisferio derecho del cerebro y por tanto los estímulos corpóreos derechos activan el hemisferio izquierdo del cerebro humano:

El desarrollo de los procesos educacionales y de la teoría pedagógica, en general, se ha realizado sobre la base de enfoques o centrados en los contenidos, o centrados en los procesos de instrucción en torno a objetivos el sistema destinados al desarrollo de sólo un tipo de competencias cognitivas y procedimentales. El predominio de esta concepción, basada en una racionalidad técnica instrumental, ha hecho que históricamente los procesos pedagógicos se conformen en torno a procesos de instrucción cuya meta es la enseñanza y aprendizaje de mecanismos de pensamiento lógico-racional, lineales, abstractos y descontextualizados, en que lo simbólico surge desde el ámbito de la selección de cultura oficial, y no desde el mundo ni de la vida de los sujetos (Cisterna Cabrera, 2005, p. 32).

El aporte de Cisterna Cabrera (2005), resulta relevante, porque devela falencias de los sistemas educativos internacionales de los modelos pedagógicos por competencias productivas y los procesos evaluativos discordantes del constructivismo (macrodeterminados por Pruebas Externas Estandarizadas). La idea de que la Teoría de la Educación incorpore las propuestas de las neurociencias abre un abanico de esquemas pedagógicos excluidos o ignorados:

En educación esto equivale a generar un mundo de posibilidades inmensas para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje, al entenderse que cuando un sujeto incorpora significativamente nueva información, no sólo ha modificado estructuralmente su cerebro, sino que, con ello está optimizándose el mismo como ser viviente (p. 32).

Uno de las principales aportaciones según Cisterna Cabrera (2005) de la neurociencia a la Educación como arista de la realidad social es la categoría de metacognición, que hace referencia a operaciones y actividades interiorizadas como mecanismos intelectuales que permiten compilar, organizar y discernir la nueva información y los conocimientos que se adquieren.

Por su parte, Fonseca y Bencomo (2011) proponen un concepto de metacognición del constructivismo donde los modelos pedagógicos se deberían adaptar al proceso evolutivo de la sociedad y a la innovación de la ciencia, y que el proceso de enseñanza - aprendizaje proporcione al discente herramientas para la percepción de su entorno (subjetividad) y que sea la ciencia la que brinde la conceptualización de la realidad social (objetividad), y así se tendría un sistema educativo espejo de la dinámica social y sus avances tecnológicos.

Con los planteamientos de Cisterna Cabrera (2005) se encuentra un salto cualitativo que no dejaría al azar la construcción objetiva de comprensión de la realidad, propone que la interiorización de información objetiva no debe provenir de marcos conceptuales externos, ya que, al potencializar y ejercitar ambos hemisferios del cerebro mediante estrategias didácticas, el discente tendría estructuras cognitivas suficientes para el análisis e interpretación de la realidad y en paralelo tendría esquemas y funciones cognoscitivas que le permitan a los individuos crear conocimiento, controlar emociones y autorregular su funcionamiento intelectual

Por ello la capacidad metacognitiva estaría por una parte, suponiendo la posesión de un conjunto de mecanismos o procesos de control de orden superior que se usan durante la ejecución de planes de acción cognitiva o durante los procesos de toma de decisiones, para manejar los recursos cognitivos que uno posee y aplica durante el procesamiento de información, y por otra, aludiendo a una serie de operaciones cognoscitivas ejercidas por un interiorizado conjunto de mecanismos que permiten recopilar, producir y evaluar información, así como también controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio (p. 32).

La Metacognición es un enlace de sabiduría potencial, al conocer los límites de los procesos cognitivos y cognoscitivos del ser humano, se pueden evitar errores de razonamiento de lógica, y de interpretación. La conciencia de los límites propios de los procesos intelectuales individuales implicaría márgenes de maniobra enormes para la creación, construcción e interiorización de conocimientos:

[...] si una persona tiene conocimiento de su proceso psicológico propio, podrá usarlos más eficaz y flexiblemente en la planificación de sus estrategias de aprendizaje a partir de la organización y aplicación consiente de secuencias de procedimientos y actividades cognitivas destinadas a facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de información... Por ello, en términos conceptuales la metacognición es, por tanto, un conocimiento de segundo grado, cuyo objeto de conocimiento no es otro que el propio conocimiento (Cisterna Cabrera, 2005, p. 33).

La principal característica de la evaluación educativa es el mejoramiento de los modelos pedagógicos, donde el proceso de enseñanza - aprendizaje sea eficaz para la formación de los estudiantes, ante esta premisa los procesos metacognitivos coadyuvarían a los docentes y discentes a conocer su información interiorizada y diseñar estrategias adecuadas de reconstrucción de conocimientos, donde no importaría si la cuantificación de los aprendizajes sea expresado tradicionalmente como calificaciones, metas procedimentales o actitudinales (Cisterna Cabrera, 2005):

Es desde esta mirada entonces, que la evaluación no sólo cumple su rol como validadora de aprendizajes, sino esencialmente, como oportunidad metacognitiva, y en esta finalidad, la mirada constructivista y sus expresiones en el ámbito de la evaluación generarían posibilidades mucho más amplias de la incorporación de esta dimensión metacognitiva que la mirada conductista, entre otras cosas, por la naturaleza dinámica y abierta de la primera (p. 33).

La validación de aprendizajes efectivos conlleva al compromiso de otorgar significados y simbolismos a competencias y habilidades que el estudiante adquiere en el acto educativo, de esta validación surge la clasificación de estudiantes según su fracaso o solvencia académica mediante la cuantificación de los aprendizajes, es de esta concepción que se levanta la categoría de Rendimiento Académico, que evidencia los procesos, logros formativos y/o posibles fracasos de los aprendizajes.

También el historial de rendimiento académico es utilizado como predictor de futuros rendimientos y adaptación de estudiantes, permitiendo a instituciones de educación media y superior especular del potencial del estudiante por su record de rendimiento académico, de ahí la importancia que tienen las pruebas externas estandarizadas como indicadores de prestigio y rédito intelectual de

capital humano (Edel, 2003). Siendo esta una de las razones por la que los gestores escolares y docentes educadores quieren demostrar su eficacia y profesionalismo a través de estos indicadores de logros y excelencia académica: *“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”* (Popham, 1999, p. 02). Para Popham, una prueba estandarizada es como cualquier examen administrado que califica aptitudes, logros y competencias, siguiendo un procedimiento estándar de evaluación predeterminado:

[...] si los puntajes que obtiene una escuela en pruebas estandarizadas son altos, la gente piensa que su profesorado es eficaz. Si los puntajes en las pruebas estandarizadas son bajos, se considera que el cuerpo de profesores es ineficaz. En ambos casos, esas evaluaciones pueden ser erradas, porque la calidad educativa está siendo medida con una vara equivocada (1999, p. 02).

La razón principal de validar instrumentos (test) de medición de conocimientos a través de ítems estandarizados es que, los sistemas educativos no comprenden (por muy constructivistas que estos sean formal y normativamente) que las Pruebas Externas estandarizadas son mediciones mecanicistas y momentáneas del aprendizaje. El proceso de enseñanza - aprendizaje no debe ser utilizado como un moldeador de conductas y de ciudadanos admirables: *“Con lo cual todo acto de aprendizaje queda reducido a la relación estímulo-respuesta que hace la persona que aprende y al docente se le presupone la capacidad de controlar y predecir el comportamiento de dicho sujeto”* (Fernández Navas, Alcaraz Salarirche y Sola Fernández, 2017, p. 53).

Esta versión errónea del acto educativo, propicia la idea de medir el aprendizaje con pruebas externas estandarizadas, ya que, si cualquier educador posee esas atribuciones como forjadores de conductas, las pruebas estandarizadas arrojarían datos generalizadores de este sistema educativo mecanicista.

Este auge de las pruebas estandarizadas asociado a la aparición del término competencias no deja de resultar llamativo para algunos autores, que sostienen la tesis de que esta asociación no es aleatoria ni casual, sino que tiene que ver con un intento de legitimar la educación y sus sistemas de acreditación académica en la nueva sociedad (Fernández Navas, Alcaraz Salarirche y Sola Fernández, 2017, p. 53).

El significado detractor de estas pruebas es que, no resulta adecuado medir con exactitud o precisión categorías cualitativas como Competencias y Habilidades con indicadores numéricos; este tipo de evaluación de conocimientos no contemplan la complejidad de procesos de enseñanza - aprendizaje que derivan de contextos más que áulicos, de escenarios personales familiares y comunitarios, que fraguan las percepciones y el imaginario de los discentes, y por consiguiente modifican constantemente pautas conductuales para su accionar en colectivo; no se toma en consideración que la evaluación sistematice una combinación entre socialización y educación donde el estudiante es más que un aprendiz, desde la visión de Pérez Gómez (2012) es:

[...] un proceso por el cual estimulamos que cada individuo se interroge y cuestione el valor y sentido de los esquemas de interpretación, toma de decisiones y actuación, conscientes o tácitos, que ha adquirido a lo largo de su vida. A diferencia de la socialización, la educación supone apostar por el sujeto, por la construcción de la personalidad elegida por cada uno, por potenciar el propio proyecto vital, sin barreras culturales, ideológicas, religiosas o políticas, permitiendo que cada individuo trascienda el escenario concreto y limitado que le ha tocado vivir (en Fernández Navas, Alcaraz Salariche y Sola Fernández, 2017, p. 60)

La construcción continua de los estudiantes como sujetos sociales es un proceso de larga duración, que no puede quedarse estancado por la búsqueda de calificaciones exitosas en pruebas que miden estándares medios de preceptos aceptables socialmente; de la misma manera debe suscitarse la construcción continua de docentes que guíen a sus discentes con pertinencia y permanencia en su etapa formativa; y que, la gestión escolar y los sistemas educativos abandonen aspiraciones de prestigio académico y se unifiquen con proyectos sociopolíticos de bienestar social a largo plazo.

El Estrés Académico, también es un proceso sistémico, que se caracteriza por afectar los procesos de enseñanza - aprendizaje y el bienestar del estudiante, provocando fisuras en los mecanismos adaptativos individuales, formativos e institucionales (Román Collazo y Hernández Rodríguez, 2011) y por consiguiente, esta afectación se ve reflejada en los resultados de prueba externas estandarizadas, así como en los resultados de las pruebas internas recurrentes y de los trabajos evaluativos en su contexto escolar: *“Como se desprende de los resultados, parece claro que, en 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).

Es imperativo diferenciar, pero sin romper el vínculo contextual académico, la conceptualización de Estrés y Ansiedad, donde el estrés es provocado por la carga de responsabilidades académicas objetivas que el discente debe sobrellevar y que induce una sobrecarga emocional de cansancio, mientras que la ansiedad responde a la perturbación subjetiva del estudiante sobre el nerviosismo e intranquilidad al cumplir con esas responsabilidades académicas objetivas:

Entre ansiedad y estrés hay muchos elementos comunes, lo que hace especialmente difícil su diferenciación... no obstante, que estamos en condiciones de utilizar 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).

A su vez, de esa diferenciación, se debe disgregar la categoría de Ansiedad, de la cual se obtiene la Ansiedad Estado y la Ansiedad Rasgo, la primera, se conceptualiza como una condición emocional con variabilidad de tensión y de inquietud provocado por un evento transitorio percibido conscientemente; la segunda, se refiere a una condición emocional con una tendencia estable en intensidad, donde el sujeto está en alerta constante de intranquilidad sobre eventos amenazadores; y, como aclaración la Ansiedad Estado varía según la percepción individual de lo que significa un evento amenazador o peligroso, que lo está condicionando el conocimiento empírico y escenarios ejemplificadores propios o ajenos (Martínez-Otero Pérez, 2014):

El hecho de que el concepto de rasgo informe 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).

El estado emocional de los estudiantes debe estar presente entre las características que el docente debe identificar como posibles alteraciones del contexto áulico y el progresivo desarrollo de conocimientos en el proceso de enseñanza - aprendizaje. La intervención del docente es trascendental para evitar el estancamiento del aprendizaje efectivo, previendo el refuerzo de autoestima de sus discentes y la utilización de la carga motivacional necesaria:

[...] aunque haya algunas situaciones particularmente ansiógenas para la generalidad del alumnado, por ejemplo, los exámenes, habrá alumnos especialmente predispuestos a percibir la vida académica, en su conjunto, como amenazante y experimentarán ansiedad de manera relativamente constante. Asimismo, estos mismos alumnos pueden presentar elevados estados de ansiedad ante situaciones específicas, por ejemplo, intervenciones en clase, entrevistas con profesores, reuniones con compañeros, etc. 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).

El docente que identifica las situaciones generadoras de estrés académico y una posible ansiedad estado, tiene más posibilidades de establecer mecanismos de aprendizaje asertivos, puede preparar escenarios controlados sobre eventos, previamente identificados, que propician desequilibrios en el acto educativo áulico y en la comunidad escolar, se debe ayudar al estudiante a conocer conscientemente sus síntomas y niveles de ansiedad que manifiesta, y brindarle estrategias de adaptación ante las adversidades, en tal sentido, se vuelve importante la utilización de instrumentos de evaluación de ansiedad en relación a los rendimiento académico esperados que para Rubio (2004) define como:

[...] la ansiedad es un temor ante algo incierto, que difícilmente somos capaces de reconocer y que, básicamente, produce alteraciones en el nivel fisiológico, en el subjetivo y el conductual [...] 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 también aclara que 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 (en Marcué Jiménez y González Polanco, 2017, p. 3-4).

Durante el año 2008, Furlan, Kohan Cortada, Piemontesi y Heredia, plantean que los eventos estresores que más inciden en el Rendimiento Académico provocado por Ansiedad Académica, son situaciones evaluativas, Pruebas Externas e Internas, ya que los estudiantes los perciben como determinantes, y cuando más elevado sea el estrés provocado por estos, mayor es la conmoción hacia el rendimiento escolar:

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. 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 Averó, 1995; 2008, p. 246).

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.

II.2 ESTRESORES ACADÉMICOS REACTIVOS

En el ámbito educativo áulico, el estudiante que transita sobre la Educación Media del país, ha interiorizado una serie de conocimientos, pautas de conducta, y desarrollado herramientas de productividad socialmente esperadas, que derivan de los procesos de enseñanza - aprendizaje de la currícula ejecutada por el personal docente de la comunidad educativa donde se desenvuelve como discente, siendo el acto educativo uno de sus principales escenarios de formación y socialización.

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.

En estos escenarios se concentran las principales categorías o conceptualizaciones que se utilizaron en este estudio para describir los factores que los Estudiantes interiorizan como Estresores, los cuales inciden directamente en ellos y en su desempeño académico, aunado a esto, otros escenarios de su vida personal, que no pueden ser totalmente abstraídos pero que confluyen en el escenario áulico para derivar en estrés como Afectación en su Rendimiento Académico. Las categorías principales hacen alusión a Autoconcepto Familiar, Social, Emocional, y Académico; Clima Escolar el cual se refiere a la Implicación Áulica de los estudiantes y la Ayuda del Profesor; la Satisfacción con la Vida y Estrés Percibido.

Estas categorizaciones corresponden a subescalas validadas internacionalmente que poseen test para medir estabilidad emocional y percepciones, y cuyos ítems han sido adaptado para diferentes países y, por supuesto, también para este proceso en concreto; estos instrumentos son utilizados por el Grupo Lisis de la Universitat de Valencia de España, quienes realizan estudios desde la década de los noventa sobre procesos de Convivencia Escolar prioritariamente, este equipo está conformado por psicólogos, docentes e investigadores sociales con trayectoria en instituciones de educación superior en España y México (Grupo Lisis, 2019a).

La categoría de Autoconcepto responde a una serie de apreciaciones y concepciones que un individuo tiene de sí mismo en una relación multilateral con los escenarios donde se desenvuelve y sobre los demás sujetos que interactúan a su alrededor. Sobre esta existe una delimitación

categorial a diferenciar, que es, Autoconcepto y Autoestima; el Autoconcepto corresponde a descripciones individuales abstractas de sí mismos, que pueden no incluir juicios de valor, siendo percepciones de la proyección individual como sujeto social interactuando en la realidad con su entorno y los demás sujetos; en cambio, el Autoestima son valoraciones subjetivas sobre las cualidades que cada individuo posee y que se respaldan con el empirismo, interiorizándolas como positivas o negativas según como se percibieron las reacciones de los demás sujetos al develar o ejecutar esas cualidades; es decir, 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).

El Autoconcepto sirve para realizar una descripción de la estructura y conformación de las percepciones de los sujetos relacionándose con su entorno, reflejando la mentalidad y la adaptación psicológica de los individuos sobre los estresores que lo rodean, explicando el comportamiento humano y las consecuencias de este en los demás, desde una serie de multidisciplinas como la Psicología, Educación, Sociología, entre otras. La construcción del autoconcepto está precedida de técnicas de evaluación (descriptivas, inferenciales y prospectivas) que permite conocer las características que le individuo percibe de sí mismo (Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo, 2007).

Entre esas técnicas de evaluación está el cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) adaptado por García y Musitu, estableciendo diversas subescalas que poseen una estructura positiva y negativa; la jerarquización de estas subescalas u operacionalización de las mismas, según el manual para el AF5 puede ser bajo el Modelo Unifactorial, Modelo de Cinco Factores Ortogonales (independientes), o Modelo de Cinco Factores Correlacionados (1999), las dimensiones son las siguientes: Académico/Laboral, Social, Emocional; Familiar y Física (Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo, 2007).

Específicamente el Manual AF5 - Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu (1999), ofrece la definición conceptual de las dimensiones del Concepto Propio que sirven para la interpretación de los resultados del test o cuestionario, vale aclarar que en este proceso de investigación se realizó la adaptación únicamente de las primeras cuatro dimensiones o subescalas para ser implementadas en el instrumento de medición de Estresores, cumpliendo con la intencionalidad del Estudio:

Autoconcepto académico/laboral. Se refiere a la percepción que el individuo tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador. La dimensión hace referencia a dos ámbitos o escenarios: el académico y el laboral que, en realidad, en este caso específico, es más una diferenciación de períodos cronológicos que de desempeño de roles, puesto que ambos contextos –laboral y académico– son dos contextos de trabajo (p. 17).

Esta subescala tiene dos implicaciones, la primera es sobre el sentimiento que el estudiante tiene sobre su rol de discente con su desempeño frente a los profesores o figuras guías de autoridad -enseñanza, y la segunda, es sobre las características académicas que como discente posee y que se sobrevaloran en ese contexto como la inteligencia, organización, disciplina, excelencia académica, estudiante aplicado, etc.; esta subescala tiene una correlación positiva directa con Rendimiento Académico y una correlación negativa con Indiferencia y Coerción.

El Autoconcepto social, es una subdimensión que posee una correlación positiva con el reajuste adaptativo y bienestar psicosocial (incluyendo el aspecto Familiar), también se correlaciona positivamente con el Rendimiento Académico y con la relación del Estudiante hacia el apego a sus Profesores y sus Compañeros; y se correlaciona negativamente con Depresión y Hostilidad. De esta forma hace referencia a:

[...] 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 (García y Musitu, 1999, p. 17).

El autoconcepto emocional proporciona información sobre la respuesta que tiene un sujeto ante los eventos presentes en su vida, al tener un autoconcepto emocional alto significa que se actúa adecuadamente y con bajo o nulo nerviosismo ante estresores, y es a la inversa si el autoconcepto emocional es bajo. Esta dimensión correlaciona positivamente con Tolerancia, Autocontrol, y habilidades de socialización, y correlaciona negativamente con Ansiedad, Depresión, consumo de bebidas alcohólicas y cigarrillos, y con habilidades bajas de socialización. En el ámbito académico también correlaciona positivamente con Afecto, Comprensión, y Apoyo; y negativamente con Coerción, Indiferencia y Negligencia.

Autoconcepto emocional. Hace referencia a la percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. 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 -profesor, director, etc.- (1999, p. 18).

La subescala de Autoconcepto familiar, según García y Musitu (1999), es una de las más importantes del Concepto Propio, porque correlaciona positivamente con el Rendimiento Escolar, con la Integración Escolar, con la Conducta Prosocial, con Valores, y con la percepción de Salud Física y Mental. Al igual que el autoconcepto emocional, esta correlaciona negativamente con Depresión, Ansiedad, y además con consumo de drogas. En adolescentes positivamente correlaciona también con Afecto y Apoyo, y negativamente con Violencia e Indiferencia, haciendo referencia a:

[...] 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, dos de ellas formuladas positivamente [...] aluden al sentimiento de felicidad y de apoyo, y las otras dos, formuladas negativamente –mi familia está decepcionada y soy muy criticado–, hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares (p. 18).

Para asignarle una estructura multidimensional y jerárquica, Shavelson hace referencia a diversos aspectos fundamentales los cuales se articulan a partir de ser una estructura social, multidimensional, jerárquica cuando hace referencia a la generalidad y engloba al autoconcepto a lo superior de la estructura, la generalidad del Concepto Propio es estable, aumenta según su multidimensionalidad según la edad, al ser una percepción brinda aspectos descriptivos como evaluativos (autoestima), y representa una entidad propia claramente diferenciado a partir de ser un constructo que se diferencia de otros teóricamente relacionados (Shavelson et al., 1976; en Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2011).

La categoría de Clima Escolar responde en esta investigación a la comprensión de las percepciones de estrés dentro del aula, donde se superpone la relación que tiene el Estudiante con el escenario creado por el docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje, concentrando percepciones sobre su Implicación Áulica con el rendimiento académico y sus pares o compañeros de estudio, y asimilando el tipo y nivel de Ayuda del Profesor como dinamizador de este contexto educativo. El sustento del Cuestionario de Clima Escolar según Cava y Musitu (1999) se encuentra en el instrumento elaborado por Moos, Moos & Trickett (1974), denominado *Classroom Environment Scale* (CES), el cual fue adaptado a la realidad española por Fernández-Ballesteros y Sierra en 1989:

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- (p. 06).

Para este proceso de investigación la dimensión de esta escala fue adecuada a ítems o reactivos con 4 opciones de respuesta, que van desde Muy en Desacuerdo hasta Muy de Acuerdo, esta adaptación intencionada no permitió explicar la relación del Estudiante en el contexto áulico es la Dimensión de Relaciones de esta Escala validada la cual hace referencia a la elevación del grado de relaciones que los alumnos perciben en el aula según integración, apoyos y ayudas entre sí (Cava, Musitu, 1999). Por ello, se implementaron dos subescala que hacen referencia a la Implicación de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades áulicas y la Ayuda que consideran que brinda el docente durante dichas actividades, siendo esta una adecuación parcial al instrumento implementado en esta investigación.

[...] se ha constatado que aquellos alumnos que perciben un mayor grado de apoyo de sus profesores e iguales manifiestan también una mayor motivación e interés por las actividades escolares, son más proclives al cumplimiento de las normas que regulan el funcionamiento del aula, se implican más activamente en metas prosociales y su autoestima es más positiva (Wentzel, 1998; en Cava, Musitu, 2001, p. 298).

Este clima escolar genera un ambiente que es percibido por todos los actores que ejercen un rol específico en este escenario y que además de la interpretación el contexto, ejerce influencia en el comportamiento y en la implicancia del Estudiante en rutinas de aprendizaje efectivo y en

asertividad académica para afrontar eventos estresores como las Pruebas Externas e Internas de evaluación de conocimientos. Esta percepción sobre el contexto áulico y las relaciones multilaterales entre pares y docentes representa una cohesión, que es interpretada por el discente a favor del proceso de aprendizaje - enseñanza; Estévez, Murgui, Musitu, y Moreno (2008) plantean que, según Molpeceres, Lucas, y Pons (2000) la escuela es una figura de autoridad instaure un contexto de relaciones sociales normadas como un patrón de socialización formal, y que según Pinto (1996), en conjunción con los procesos de enseñanza - aprendizaje establecidos propician un escenario de relaciones sociales entre educandos y educadores de alta significancia, que condicionaría Estresores para los sujetos que ahí se desenvuelven.

También estos procesos se desarrollan en un ambiente social o, en este caso, 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, et. al, 2008, p. 120).

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 general a la asociación conductas disruptivas y antisociales durante la adolescencia, los cuales también se relacionan a otras problemáticas emocionales vinculantes a estados depresivos, ansiedad o soledad (Estévez, et. al., 2008).

La reciprocidad entre el contexto áulico y clima escolar con el contexto personal e íntimo y clima familiar, como los contextos más significativos del Estudiante, determina lo relevante que es propiciar un equilibrio para la estabilidad emocional del adolescente frente a estresores potenciales, afrontando adecuadamente con herramientas afectivas un Síndrome General de Adaptación o Síndrome de Estrés (Castillo Pimienta, Chacón de la Cruz, y Díaz-Véliz, 2016); estableciendo la siguiente categoría principal de este proceso de investigación: Satisfacción con la Vida, sobre la cual Martínez-Antón, Buelga Vásquez y Cava (2007) mencionan que pareciese ser que los adolescentes realizan, a partir de lo percibido en los diferentes contextos, “[...] juicios de autovaloración en función del feedback recibido en los contextos relacionales como son la

familia, la escuela y las redes sociales”, donde esta autoevaluación tiene “[...] un papel fundamental en el ajuste y en la calidad de vida del adolescente: el concepto que uno tiene de sí mismo predice la satisfacción con la vida y el bienestar subjetivo” (p. 294).

La Satisfacción con la Vida es una evaluación general que hace un sujeto sobre todos los aspectos de su vida, esta autoevaluación pone en balanza lo positivo y lo negativo, es decir hace una comparación de las circunstancias que le ofrecen los diferentes contextos donde se desenvuelve, según el rol social que le conviene asumir, y como él percibe esa interacción objetiva tangible, a su vez el resultado de esta autoevaluación lo pone en perspectiva con lo que él considera como normal, estándar o socialmente aceptado, es decir, posterior a los resultados de esa autoevaluación de sí mismo en los contextos, él estima o calcula el resultado del contraste entre la Expectativa Cultural y Realidad Concreta, lo que coloca esos resultados de la autoevaluación en Prospectiva, que para Diener, Emmons, Larsen, y Griffin (1985):

[...] las investigaciones sobre la satisfacción con la vida se deben centrar en los juicios subjetivos que hace la persona sobre su propia vida. Por tanto, 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 (en Atienza, Pons, Balaguer, García, 2000, p. 314).

La categoría como tal, para su utilización en este estudio, responde a una adaptación de la Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction With Life Scale, SWLS), siendo una adecuación intencionada, que favoreciera la comprensión del estudiantado sobre los ítems, manteniendo su estructura básica, pero oscilando cada ítem entre 4 respuestas omitiendo deliberadamente la posibilidad ambigua del valor medio, y poder obtener más precisión en la Satisfacción con la Vida en el ámbito escolar adolescente. De la misma manera Estévez, et. al. (2008), obtuvieron un índice general de satisfacción con la vida: “[...] entendida ésta como un factor del constructo general de bienestar subjetivo. El instrumento consta de 5 reactivos con un rango de respuesta de 1 –muy en desacuerdo– a 4 –muy de acuerdo– [...]” (p. 122).

La última categoría principal que sirve para acercarse y describir con mayor precisión el problema de estudio, es el Estrés Percibido, para la cual también, se utilizó la Escala de Estrés Percibido de Cohen, Kamarck, y Mermelstein (1983); siendo esta una adaptación de Gracia, Herrero y Musitu (2002); se realizó esta medición a partir de una adecuación para este estudio, con el

objetivo de posicionar el grado de percepción de los estudiantes adolescentes sobre su apreciación del Estrés Académico, donde los contextos íntimos y personales de una situación determinada y particular que se acumulan, y que pueden irrumpir sobre el contexto áulico o escolar, y por consiguiente como Afectación de su Rendimiento Académico (en Cava, 2011).

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

III.1 TIPO DE ESTUDIO

La investigación que se presenta es de carácter cuantitativo, siendo vinculante con la tipología que establece Sierra Bravo (2001), teniendo un alcance básico, a fin mejorar la comprensión y conocimiento de los niveles de Estresores Académicos que afectan de forma directa a los estudiantes de Educación Media en Institutos y/o Complejos Educativos.

Así la metodología se ha diseñado con el oficio principal de proporcionar una explicación multicausal (Sierra Bravo, 1981) desde los ámbitos académicos, contextuales - personales y contexto íntimo que inciden la dinámica educativa y de asignación de estrés al desarrollo académico frente a los sistemas evaluativos establecidos en el sistema educativo nacional.

La profundidad con la cual se ejecutará es descriptiva y explicativa (Sierra Bravo, 2001), considerando que a partir de la construcción de gráficos de senderos que darán respuesta a los niveles de correlación entre las diversas dimensiones de observación que se utilizaron en su interior, esto ha permitido establecer la dependencia de 4 variables determinantes de afectación en las percepciones de los adolescentes escolarizados, siendo estos representativos de la realidad, teniendo en cuenta que no todas las variables consideradas influyentes son más importantes que las otras (Sierra Bravo, 1984).

III.2 VARIABLES: DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES

Las categorías principales, que se han retomado como variables, son adecuaciones de escalas validadas, y que esta adecuación nos permite conceptualizar realidades a través de la compilación de percepciones de los Estudiantes, a través de cuestionarios con ítems que se agrupan por subescalas (Grupo Lisis, 2019a), los cuales acumulan puntajes que se contrastan, relacionan y asocian con las demás subescalas, las dimensiones a presentar para describir la Afectación de Estresores en el Rendimiento Académico, son:

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

El Autoconcepto como dimensión, se entenderá como una serie de apreciaciones y concepciones que un individuo tiene de sí mismo en una relación multilateral con los escenarios donde se desenvuelve y sobre los demás sujetos que también interactúan a su alrededor, son descripciones individuales abstractas de sí mismos. El Concepto Propio sirve para realizar una descripción de la estructura y conformación de las percepciones de los sujetos relacionándose con su entorno en los diferentes contextos donde interactúan, reflejando la mentalidad y la adaptación psicológica de los individuos sobre los estresores que lo rodean, explicando el comportamiento humano y las consecuencias de estresores.

Esta dimensión psicosocial se divide en cuatro subdimensiones, y que se emplearon como Variables, son manifiestas de percepciones individuales con respecto al contexto que se pretende medir de cada sujeto, los contextos percibidos a registrar como línea de estudio son: Académico, Social, Familiar, y Emocional. El Manual AF5 - Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 1999), otorga la definición conceptual de las dimensiones del Concepto Propio, y que responden a los reactivos o ítems para la interpretación de los resultados de la Escala:

- a) Autoconcepto Académico, *“Se refiere a la percepción que el individuo tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante”* (p. 17), a partir de dos apreciaciones, una es, el sentimiento del estudiante sobre su rol ante el desempeño frente a los docentes, y dos, las habilidades académicas que el estudiante posee y que son reconocidas en el contexto áulico.
- b) Autoconcepto social, *“Se refiere a la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales”* (p. 17), a partir de dos apreciaciones, la primera, sobre la construcción de habilidades de socialización y sus redes de sujetos sociales como compañeros, amigos y demás estudiantes dentro de la comunidad educativa, la segunda, sobre las cualidades de socialización para entablar con facilidad o dificultad nuevas relaciones interpersonales.
- c) Autoconcepto emocional, *“Hace referencia a la percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana”* (p. 18), a partir de dos apreciaciones, sobre la percepción de un estado emocional con nerviosismo y sobre la intimidación percibida en situaciones específicas que implican actividad con docentes, coordinadores o directores.
- d) Autoconcepto familiar, *“Se refiere a la percepción que tiene la persona de su implicación, participación e integración en el medio familiar”* (p. 18), a partir de dos apreciaciones, en

primer lugar, es específico para las figuras de autoridad en la familia (generalmente madre y padre, ambos o individual) y como se relacionan con el estudiante, si perciben confianza y afecto, en segundo lugar, hace referencia a la familia y al hogar en general, sobre felicidad, apoyo y crítica.

Clima Escolar como dimensión, responde comprender las percepciones de estrés dentro del clima áulico y de la comunidad educativa, siendo el proceso de enseñanza - aprendizaje una de las relaciones multiláteras más significativas, se pone en perspectiva este contexto sobre su Implicación Áulica para el estudiante y como hace afecto con el rendimiento académico con sus pares o compañeros de estudio, y en paralelo, la percepción de la Implicación del Profesor con su rol como dinamizador y como coadyuvante de este contexto educativo.

Esta dimensión sociopolítica se bifurca, y se empleó cada subdimensión como variables, donde se construyen a través de percepciones sobre la Implicación del Estudiante y la Ayuda del Profesor. Según el Cuestionario de Clima Escolar, CES (Classroom Environment Scale), la dimensión "Relaciones" de esa escala, nos permitió la captación de la integración de los alumnos en el aula con apoyo y ayuda entre ellos y con el profesor conforme a sus percepciones (Cava, Musitu, 1999).

- a) 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.
- b) 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.

La dimensión Satisfacción con la Vida, se basa en la adecuación de la Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction With Life Scale, SWLS; Diener, 1985; en Atienza, Pons, Balaguer, García, 2000), esta responde a las percepciones que el estudiante construye sobre sí mismo, esta autovaloración la sustenta sobre las apreciaciones que tiene de todas las señales y simbolismos que interpreta de los contextos donde se relaciona o interactúa, como la escuela, iglesia, familia,

comunidad, redes sociales, etc., estos juicios de valor producen esquemas de bienestar subjetivo, trascendentes para la estabilidad emocional.

Como Variable, la Satisfacción con la Vida, es una autoevaluación que hace el estudiante sobre los principales aspectos de su vida, esta evaluación es una comparación que hace de su vida con los estándares de una vida ideal que se acepta socialmente, esos contrastes sobre subjetividades proporcionan estados de presunción sobre complacencia o desagrado en su cotidianidad y en sus aspiraciones de vida.

El Estrés Percibido como la última dimensión y Variable, es una adecuación de la Escala de Estrés Percibido de Cohen, Kamarck, y Mermelstein (1983; adaptación de Gracia, Herrero y Musitu, 2002; en Cava, 2011). Esta adaptación determina la percepción de los estudiantes adolescentes sobre su apreciación del Estrés, donde los problemas percibidos de los contextos Íntimos y Personales de cada particularidad se acumulan, y que trastocan el desempeño académico de cada estudiante sobre su apreciación del contexto áulico o escolar, por consiguiente como afectación de su rendimiento, es estado de cansancio mental y físico provocado por las actividades en su cotidianidad, que pueden derivar en eustrés y distrés, y que según sus mecanismo de adaptación a los eventos resultantes de los contextos donde se desenvuelve, puede alterar de manera positiva o negativa su rutina académica.

III.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

El tamaño de la muestra se realizó desde la consideración de un 99% de confianza y un margen de error de 3.31%, siendo un universo finito de 1,894 estudiantes de segundo año de bachillerato de 29 instituciones educativas a nivel nacional (ver Anexo 1). Esto permitió la colección de 842 encuestas de las modalidades Generales y Técnicas de enseñanza de Bachillerato (Raosoft, 2019), utilizando para este extracto monográfico sobre la Zona Central del País una muestra de 242 estudiantes de 4 instituciones de Educación Media pública.

La selección de la muestra ha sido de carácter Estadística, proporcional a la cantidad de estudiantes por Institución específica, promedio PAES institucional 2018, y según zonas de cobertura de instituciones ejecutoras del proceso, el muestreo estadístico es “[...] *de Rutas*, [...] *Intencional*, y, [...] *Polietápico*” (Sierra Bravo, 2001, p. 192 - 200), los cual potencia la generalización de los resultados en el sistema educativo a nivel nacional y por zonas desde el

ámbito público, teniendo una composición por estratos según la cantidad de estudiantes con los cuales cuenta cada institución encuestada.

III.4 PROCEDIMIENTO Y MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se conformó una escala de estresores contextuales que afectan el estrés académico, estando compuesta por un total de 53 ítems (Ver Anexo 2), bajo constructos de las escalas validadas siguientes: Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu (1999); Cuestionario de Clima Escolar o Classroom Environment Scale (CES), instrumento elaborado por Moos, Moos & Trickett (1974, en Cava y Musitu, 1999); la Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction With Life Scale, SWLS), adaptación de Estévez, Murgui, Musitu, y Moreno (2008); y, la Escala de Estrés Percibido Cohen, Kamarck, y Mermelstein (1983), una adaptación de Gracia, Herrero y Musitu en 2002 (en Cava, 2011).

Estas escalas validadas internacionalmente, permiten realizar una descripción de éstos en adolescentes escolarizados estructurando 8 subdimensiones de afectación de sus percepciones, siendo estos el Contexto Escolar, los concernientes a la Ayuda del Profesor, la Implicación de los estudiantes en el aula, a los Autoconcepto Académicos y Sociales; el Contexto Personal, determinado por Estrés Percibido; y desde el Contexto Íntimo, conformado por la Satisfacción por la Vida, el Autoconcepto Familiar y Emocional.

Desde el contexto escolar, tanto la Ayuda del Profesor y la Implicación de los Estudiantes, provienen del clima escolar (esta escala tiene un total de 3 subdimensiones, pero para estudio solo se ha utilizado 2 de éstas), siendo una escala adecuada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989), la cual tiene como finalidad aproximarse a las percepciones de los adolescentes escolarizados dentro del aula según el grado de ayuda e implicación en el aula (en Cava y Musitu, 2001).

Estas subdimensiones han sido utilizadas en diversos estudios, los cuales confirman niveles de fiabilidad aceptables, así en la última investigación realizada (Cava, 2011), muestran los siguientes valores .63 para la subescala de Implicación y .68 para la subescala de Ayuda del profesor. Ambas subdimensiones se conformaron con 10 ítems cada una, los cuales expresaron percepciones como *“Mis Compañeros/as ponen poco interés en los que hacen en clase, Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los demás, Mis Compañeros/as durante las*

clases pasan distraídos/as, Los profesores/as muestran poco interés personal por sus estudiantes" (Grupo Lisis, 2019b).

Además, en el Contexto Escolar las subdimensiones de Autoconcepto Académico y Social han sido elaboradas por García y Musitu (1999), ambas están conformadas por 6 ítems cada una, los cuales expresan situaciones como "*Hago bien los trabajos escolares, Consigo fácilmente amigos/as*" (Grupo Lisis, 2019c). La consistencia interna de las dimensiones en las investigaciones realizadas por Cava, han sido satisfactorios, en ambas subdimensiones.

A nivel del Contexto Personal, el cual es determinado por Estrés Percibido, esta escala permite según Estévez, Musitu y Herrero (2005); Herrero y Meneses (2006); y Remor (2006) una medida general del estrés percibido por el adolescente de forma adecuada. Esta escala es una adecuación de Herrero y Meneses (2006), siendo conformada por 4 ítems que aportan una consistencia interna de .64, en la última investigación realizada por Herrero, Estévez, y Musitu (2006). Los ítems hacen mención de contextos relacionados a "*Me he sentido confiado en mi capacidad para solucionar problemas personales, He sentido que las cosas seguían su ritmo*" (Grupo Lisis, 2019d).

Por último, el Contexto Íntimo, tiene una aproximación hacia Satisfacción por la Vida, es una adaptación al español, la subdimensión permite ofrecer un índice general de satisfacción global con la vida. Esta cuenta con altos niveles de fiabilidad .74, según en la última investigación realizada por Buelga, Cava, y Musitu, (2012). Así la subdimensión cuenta con 5 ítems que dan cuenta de contextos relacionados a "*Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera, Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo*", entre otros (Grupo Lisis, 2019e).

Dentro de este contexto íntimo también se han incluido elementos sobre el Autoconcepto Familiar y Emocional, teniendo altos niveles de confiabilidad .77 y .73 respectivamente (García y Musitu, 1999). Estas subdimensiones cuentan con un total de 6 ítems cada una, los cuales expresan situaciones como "*En casa me critican mucho, Tengo miedo de algunas cosas*" (Grupo Lisis, 2019c). Estas subdimensiones, son parte de la escala que conforma los autoconcepto relacionados al contexto escolar, pero se agruparon de esta forma, debido a que en análisis de senderos mostraban menos afectación dentro del modelo.

III.5 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El procesamiento de datos se desarrolló a partir de la construcción de una base de datos en la cual se digitaron el total de encuestas colectadas, especificando el nombre, Número de Identificación Estudiantil (NIE) o ambas, dentro de las cuales se operacionalizaron las diversas variables de las dimensiones a fin de realizar diversos análisis; el primero, el establecimiento de medidas de tendencia central, esto permitió establecer los valores medios y porcentuales de los ítems y subdimensiones, siendo necesario aclarar que en muchos casos tanto los porcentajes como los recuentos muestran valores inferiores a los totales debido a valores perdidos. A posterior, la consistencia interna de cada uno de los ítems y subdimensiones, las correlaciones entre el conjunto de dimensiones y, por último, regresiones lineales, para establecer a través de un Modelo Estructural los coeficientes de determinación de las diferentes dimensiones y subdimensiones.

Este análisis de datos se llevó a cabo utilizando el software estadístico IBM SPSS v. 25, el cual proporcionó los elementos sustanciales para a la elaboración del árbol de senderos en el software de modelado de ecuaciones estructurales Amos v. 22, dentro del cual se estandarizaron las estimaciones que permitieron dar cuenta de las afectaciones de los adolescentes hacia Pruebas Externas, como método de análisis multivariado.

Se establecieron parámetros de comparación entre grupos poblaciones según el registro de la media nacional obtenida en PAES, la cual, para 2018 es de 5.66 (MINEDUCYT, 2018), esto debido a que los recuentos de instituciones educativas publicas entre la calificación mínima nacional o superior a esta (6.0 puntos) es reducida, y la tendencia en el tiempo apunta a que los aumentos globales no son significativos, más bien se mantienen como una constante, además se agregó experticias investigativas que ambas universidades han venido realizando desde 2017 (Quintanilla y Ramírez, 2017; Quintanilla, Deleon y Ticas, 2018; ver Figura 1).

Para validar la consistencia de los ítems y de las subdimensiones, cada una de éstas se sometieron a un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en las investigaciones antes citadas para establecer la pertinencia y aceptación de las mismas segregándolas por los bloques poblacionales antes mencionados, los cuales se mantuvieron en los niveles aceptables.

A posterior, para establecer el modelaje del análisis de senderos, se realizaron regresiones lineales para establecer las subdimensiones que más aportaban al conjunto de subdimensiones

establecidas, destacando fundamentalmente la Ayuda del Profesor, la Implicaciones de Estudiantes, Autoconcepto Académico y Social, estas conforman el contexto académico del estudiante, siendo detonantes o estresores áulicos. Esto permitió identificar el elemento articulador del contexto personal a través del Estrés Percibido, siendo estos estresores intransferibles debido a la individualidad de los mismos. Por último, los contextos íntimos se convierten en elementos externos al aula los cuales agruparon desde la Satisfacción con la Vida, el Autoconcepto Familiar y Emocional.

La segregación posibilitó establecer grados de afectación a partir del análisis correlacional y de las estimaciones estandarizadas que entre ambos grupos poblacionales se mostraron, las mismas se valoraron por su grado de significación ($\alpha < 0,01$ o $\alpha < 0,05$). El establecimiento de afectación y la dependencia entre las variables mostraron valores directamente e indirectamente proporcionales dependiendo del contexto del cual el adolescente escolarizado le asigna mayores percepciones en su incidencia.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

Resulta oportuno aclarar que los resultados a presentar para esta Zona del país, son un extracto de los registros de la Data original de la investigación conjunta a nivel nacional entre la Universidad Doctor Andrés Bello, Universidad Panamericana y el Ministerio de Educación en el marco del proyecto “Investigación 2019 para una Educación de Calidad” (Deleon, Quintanilla, Barrera, 2019). Las generalidades en este estudio para este extracto monográfico muestran que participaron un total de 242 estudiantes provenientes del segundo año de bachillerato, siendo estos 141 (58.3%) hombres y 101 (41.7%) mujeres, quienes contaban con edades entre los 16 años y los 22 años, siendo la mediana de 17 años. Además, el bachillerato Técnico fue el que más aportó a la muestra con el 78.5% del total, esto debido a la caracterización de los institutos de educación media seleccionados intencionalmente como referentes (Ver Anexo 1).

Algunas de las características sociodemográficas con las cuales cuenta este grupo poblacional fue que la composición familiar en su mayoría (48.3%) provenían de hogares conformados por ambas figuras de responsabilidad de hogar, es decir Padres y Madres, un tercio de los adolescentes mencionó vivir solo con su Madre, el resto de estudiantes mencionó vivir con sus padres y otros familiares y personas.

El acceso a la tecnología para mantener una conexión con la comunidad virtual o redes sociales, se ha convertido en una constante en los adolescentes escolarizados, ya sea por la facilidad de acceso o al requerimiento del establecimiento de relaciones con sus pares, así se determinó que el 82.2% tienen acceso al mismo, sin especificar las formas de conexión, tiempo o uso del mismo.

IV.1 ZONA CENTRAL

En la Zona Central, la información colectada permite identificar que la consistencia interna que mostraron las subdimensiones e ítems es aceptable, así se establece que a nivel general todas las subdimensiones cuentan con un valor de $\alpha = 0.679$, y cuando se segrega la consistencia entre ambos grupos poblacionales segmentados, las variaciones mantienen niveles aceptables en su conjunto ($\alpha = 0.648$ y $\alpha = 0.694$, Ver Tabla 1).

En el conjunto de 53 ítems que conformaron la investigación, las fiabilidades mayores se relacionan a los que conforman las subdimensiones del Autoconcepto Académico y Emocional, las cuales hacen referencia a la importancia que tienen las percepciones de autovaloración como

estudiantes, respondiendo a su autoestima y a su estabilidad emocional respecto a su rol dentro del aula. Otra subdimensión en la que se obtuvo una fiabilidad alta es en el Estrés Percibido, la cual responde a la confianza que el estudiante adquiere en los escenarios donde se desenvuelve y que sirven de referencia en el transcurso del proceso educativo al que es sometido; encontramos también una fiabilidad alta para la dimensión de Satisfacción con la Vida, mostrando el nivel de adaptación y posible resiliencia ante su realidad en las condiciones socioespaciales en las que el estudiante se desenvuelve, sin tratar de obviar que, esa actitud positiva les ayuda a enfrentarse ante las adversidades y a lidiar con las situaciones de posible estrés.

Tabla 1: Consistencia Interna de las dimensiones y subdimensiones del constructo establecido, segregadas según aprobaciones y reprobaciones de prueba externa, Zona Central

Subdimensiones	Ítems	Ambos grupos	Media nacional PAES	
			≥ 5.66	< 5.66
Todas	53	0.679	0.648	0.694
*Académico	6		0.772	0.789
*Social	6		0.608	0.652
*Emocional	6		0.743	0.765
*Familiar	6		0.567	0.672
Estrés Percibido	4		0.758	0.739
**Implicación Estudiantes	10		0.719	0.752
**Ayuda profesor	10		0.714	0.721
Satisfacción Vida	5		0.753	0.756

Tabla hace referencia a las consistencias internas de los instrumentos aplicados a n= 242 estudiantes provenientes de 4 instituciones educativas, durante el mes de junio 2019. Las subdimensiones: * hace referencia a Autoconcepto; ** hace referencia a Clima Escolar.

Las percepciones que se midieron sobre los estudiantes de la Zona Central del país, nos muestran que en el 76.2% de los casos se tienen autovaloraciones altas sobre su actitud al rendimiento académico acarreado, los cuales perciben que sus docentes los reconocen positivamente con el apoyo que les brindan dentro del aula donde la comunicación es fluida, validando la idea que ellos tienen sobre la percepción del profesor ante su rendimiento como alumnos en clase, y logrando de esta manera integrarse adecuadamente a las condiciones de su Clima Escolar. Al realizar la comparación entre las percepciones de estudiantes de los dos grupos poblacionales segmentados (debajo de promedio PAES 2018, e igual o arriba de dicho promedio) se encuentra que una diferencia relevante de diez puntos porcentuales, 7 de cada 10 estudiantes de una institución con un promedio por encima de la calificación nacional tienen una actitud positiva frente a su desenvolvimiento académico, mientras que para esta percepción es mayor de 80% en jóvenes estudiantes de una institución por debajo del promedio PAES nacional.

En ambos segmentos de grupos poblacionales se encontró que más del 90% percibe que sus actividades escolares las realizan de la mejor manera, a pesar de que solo 6 de cada 10 estudiantes perciben que sus profesores los consideran como buenos alumnos; parece inusual en esta zona del país que los registros de casos muestran una mayor autoestima y autovaloración son de estudiantes desempeñándose en instituciones por debajo del promedio nacional PAES, pero a su vez, más del 80% de estos también consideran que el trabajo que realizan en el aula es excesivo.

En cuanto al autoconcepto emocional encontramos que los síntomas de nerviosismo causado por las exigencias escolares se presentan alrededor del 50% de los estudiantes, mostrando similar preocupación con las percepciones de estudiantes pertenecientes a ambos segmentos de instituciones según la calificación promedio PAES, aunque los alumnos que más afectación presentan para interactuar con sus profesores es el estudiantado de instituciones con un registro PAES por encima de la media a nivel nacional.

Según las percepciones de los estudiantes, un 70% reconoce que sus compañeros no se implican académicamente en las actividades áulicas, paradójicamente en instituciones arriba de la calificación promedio nacional PAES los estudiantes perciben esta actitud en el 75% de sus compañeros, como resultado se obtuvo que más de 7 de cada 10 docentes perciben que en la dinámica áulica sus compañeros muestran poco interés en las actividades desarrolladas, y que es común que existan distracciones continuas, el 88.2% de discentes sostiene que sus compañeros parecen estar “medio dormidos”. Los estudiantes de instituciones por debajo del promedio nacional PAES manifiestan que en las clases casi todos sus compañeros otorgan poca atención a lo que dicen sus docentes (65.6%), y que la participación en las actividades desarrolladas por los profesores es baja.

A pesar de las variaciones sobre las percepciones del estudiantado ante la ayuda que reciben del profesor, se registra que el 63.6% de los estudiantes reconocen que los docentes muestran un interés adecuado por el aprendizaje de sus alumnos, ratificándolo con un 65.1% de opiniones que manifiestan que los profesores tienen un papel de autoridad en el proceso de enseñanza; cerca de 6 de cada 10 de los estudiantes de instituciones por debajo del promedio nacional PAES, percibe que existen ocasiones donde los docentes “avergüenzan” a sus compañeros por sus intervenciones en clases, por lógica formal explicaría él porque sus alumnos tienen poca participación en el aula, donde más de la mitad perciben que sus profesores no confían en ellos.

El Estrés Percibido en el contexto personal sobre los escenarios íntimos y académicos, nos proporciona una medición adecuada de los estresores principales en los adolescentes y jóvenes ante las adversidades académicas que enfrenta en su rol de estudiante, y como los conflictos familiares, comunitarios y personales moldean su actitud sobre un rendimiento académico óptimo, ejemplo de esto es que el 67.5% de los estudiantes (de instituciones por encima del promedio nacional PAES) opinan que no tienen el control de los eventos importantes que atraviesan, y a su vez, sostienen que estas dificultades se acumulaban sin que ellos pudieran resolverlas (66.6%); mientras que los estudiantes de instituciones con un promedio por debajo del PAES nacional muestran otra tendencia, ya que 73.2% perciben que tienen la suficiente capacidad para solucionar ellos mismos sus problemas, y las adversidades en su vida fluyen con normalidad (70.3%).

La Satisfacción con la Vida que percibe y valora de sí mismo el estudiante, correlaciona negativamente con el Estrés Percibido, lo que nos proporciona una relación inversamente proporcional, es decir, mientras menor sea el estrés manifiesto en los estudiantes mayor es la satisfacción que perciben sobre su vida y una mejor adaptación a su entorno y sobre la superación de las adversidades que se le presentan, ante esa aclaración se obtuvo que 6 de cada 10 estudiantes manifiesta estar conforme con su vida a pesar de los estresores que percibe en los diferentes contextos donde se desenvuelve.

En las instituciones que tienen un promedio por debajo del nacional en PAES, los estudiantes sostenían niveles de estrés percibido bajo, así mismo sostienen que están conformes con la mayoría de los aspectos de sus vidas (71.7%), a pesar de ello, sostienen que no poseen todo lo que ellos desearían y aunque están conformes con su vida, no todo lo que les rodea les parece agradable; en ambos grupos poblacionales segmentados coinciden al menos 6 de cada 10 estudiantes que están contentos con su vida y que si pudieran elegir mantendrían su dinámica de vida tal cual la conocen.

A nivel nacional los análisis de las regresiones lineales establecieron parámetros del grado de influencia, el cual permitió identificar que el contexto escolar es el que más incide dentro de las afectaciones, las mismas otorgaron que la Ayuda del Docente como la Implicación del Estudiante tienen mayor incidencia en este escenario. Mientras que el segundo par de subdimensiones conllevan a establecer que los criterios de Autoconcepto Académico y Autoconcepto Social contaron con los fundamentos de otro conjunto de incidencia con la afectación en el Rendimiento Académico hacia la posibilidad de ansiedad, favoreciendo la creación del modelo estructural

multivariado, que se conformó con las 8 subdimensiones y los 3 contextos estructurados brindando una explicación del 92% del fenómeno en estudio estableciendo altos niveles de estrés académico.

Para el extracto monográfico de la Zona Central del país se mantendrá la emulación del modelo estructural aplicado a nivel nacional, a pesar de ello, se realizó el análisis de regresiones lineales siguiendo los contextos con los que se elaboró el Modelo (Académico, Personal e Íntimo), para determinar la relación de intensidad entre las dimensiones de estudio, y destacar la funcionalidad de la estructura propuesta.

En el contexto académico se destaca una dependencia y una articulación de subdimensiones entre el Autoconcepto Académico ($r^2= 0.276$) para las instituciones que median arriba de la calificación promedio PAES nacional, mientras que para las instituciones que promedian por debajo de esa calificación (5.66) es el Autoconcepto Social la dimensión articuladora ($r^2= 0.304$), donde la mayor afectación de estrés percibido la provoca la poca implicación de los estudiantes en el involucramiento de las actividades aúlicas y de enseñanza-aprendizaje que les otorgaría las herramientas necesarias para afrontar las pruebas estandarizadas ($r^2= 0.424$), y, aunque el docente no representa un obstáculo estresor, este si se vuelve relevante en cuanto a la motivación necesaria para incentivar a sus alumnos ($r^2= 0.405$, Ver Tabla 2).

Por su parte, la articulación de elementos vinculantes al contexto personal, es el Estrés Percibido generado por los escenarios donde se movilizan los estudiantes cotidianamente, siendo una intersección necesaria entre los contextos académicos e íntimos, presenta regresiones significativas entre ambos grupos poblaciones, para quienes están igual o por encima del promedio nacional valores de $r^2= 0.246$, mientras que en las instituciones educativas abajo del promedio nacional es de $r^2= 0.337$.

El tercer contexto que se valoró como elemento de afectación directa fue el íntimo, compuesto por el autoconcepto emocional ($r^2= 0.229$, siendo prioritario solo para estudiantes pertenecientes a instituciones por arriba del promedio nacional PAES) y la satisfacción con la vida ($r^2= 0.305$, bajo la misma condición anterior), mostrando en ambos grupos poblacionales diferencias de afectación en valores entre las regresiones lineales; mientras que el Autoconcepto Familiar y Emocional mantienen las tendencias de afectación directa sobre los elementos que varían entre los grupos de promedio de PAES incidiendo prioritariamente en instituciones por encima de la

media nacional, así la evidencia muestra que para Autoconcepto Familiar presenta un $r^2= 0.302$, mientras que el Autoconcepto Emocional un $r^2= 0.229$.

Tabla 2: Regresiones Lineales entre las dimensiones y subdimensiones según promedios nacionales de aprobación o reprobación de prueba externa, de las instituciones educativas participantes, Zona Central

Subdimensiones Independientes	PAES	R ²
Autoconcepto Académico	a= ≥ 5.66	0.276
	d= < 5.66	0.218
Autoconcepto Social	a= ≥ 5.66	0.184
	d= < 5.66	0.304
Autoconcepto Familiar	a= ≥ 5.66	0.068
	d= < 5.66	0.302
Autoconcepto Emocional	a= ≥ 5.66	0.091
	d= < 5.66	0.229
Implicación Estudiantes	a= ≥ 5.66	0.097
	d= < 5.66	0.424
Ayuda Profesor	a= ≥ 5.66	0.158
	d= < 5.66	0.405
Estrés Percibido	a= ≥ 5.66	0.246
	d= < 5.66	0.337
Satisfacción con Vida	a= ≥ 5.66	0.138
	d= < 5.66	0.305

La tabla hace referencia a regresiones lineales establecidas entre el conjunto de dimensiones y subdimensiones que conformaron el constructo. Los instrumentos aplicados a n= 242 estudiantes provenientes de 4 instituciones educativas, durante el mes de junio 2019. Simbología: a= ≥ 5.66 , igual o arriba del promedio nacional; d= < 5.66 , abajo del promedio nacional.

El estrés percibido como elemento articulador del constructo elaborado, establece correlaciones altamente significativas con 5 de los 8 subdimensiones contextuales, esta subdimensión muestra valores inversamente proporcionales cuando se posiciona el Autoconcepto Académico para instituciones que tienen una calificación media por debajo del promedio nacional. Esto permite establecer que, en la medida en que sí es menor el estrés percibido siempre será mayor sea su autoconcepto académico ($r= -.364$ Ver Tabla 3), así mismo la Satisfacción con la Vida muestra que, tiende a aumentar si se reduce el estrés como ya se había vaticinado con análisis previos realizados a la escala validada, y que se rectifica con las correlaciones lineales ($r= -.298$, y $r= -.468$). Otras dimensiones como el Autoconcepto Social y Emocional, la implicación de los Estudiantes y Ayuda del Profesor expresan que siempre que aumenten, aumenta en igual medida el Estrés Percibido.

Las correlaciones muestran que el valor altamente significativo y directamente proporcional se mantiene entre Autoconcepto Social con Autoconcepto Familiar y Satisfacción con la Vida entre ambos grupos, a pesar de ello, esta dimensión tiende a establecer valores únicamente correlaciones entre lo Emocional y Estrés Percibido para el grupo institucional por debajo de la media nacional en PAES.

Tabla 3: Correlaciones de las 8 dimensiones y subdimensiones que conformaron el contrato de Estrés Percibido, Zona Central

	PAES	Auto Académico	Auto Social	Auto Familiar	Auto Emocional	Implicación estudiantes	Ayuda Profesor	Estrés Percibido
Auto Social	a= \geq 5.66 d= $<$ 5.66	.306** .330**						
Auto Familiar	a= \geq 5.66 d= $<$ 5.66	.283**	.195* .463**					
Auto Emocional	a= \geq 5.66 d= $<$ 5.66		.183*	.263*				
Implicación Estudiantes	a= \geq 5.66 d= $<$ 5.66				.253**			
Ayuda Profesor	a= \geq 5.66 d= $<$ 5.66	-.256**				.218* .610*		
Estrés Percibido	a= \geq 5.66 d= $<$ 5.66	-.364**	-.250**		.326**	.329**	.285**	
Satisfacción Vida	a= \geq 5.66 d= $<$ 5.66	.314**	.228* .242**	.181*			-.199*	-.298** -.468**

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

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

La tabla hace referencia a correlaciones lineales establecidas entre el conjunto de dimensiones y subdimensiones que conformaron el constructo. Los instrumentos aplicados a n= 242 estudiantes provenientes de 4 instituciones educativas, durante el mes de junio 2019. Simbología: a= $>$ 5.66, igual o arriba del promedio nacional; d= $<$ 5.66, abajo del promedio nacional.

El Autoconcepto Familiar tiende a mostrar correlaciones positivas entre el conjunto de subdimensiones en las que se destacan el Autoconcepto Emocional, y Satisfacción con la Vida, siendo en ambos casos mayores en el grupo de instituciones que se encuentran por debajo del promedio nacional.

El Autoconcepto Emocional correlacionalmente muestra altas significación, y tiende a ser mayor con el estrés percibido en los adolescentes provenientes de las instituciones con medias inferiores al promedio nacional, a pesar de ser notoria esta diferencia entre ambos grupos, posibilita que la conclusión que siempre que sea mayor su autoconcepto derivado en Estrés tiende a aumentar el Estrés Percibido y por ende su posibilidad de ansiedad académica.

Además, es necesario establecer que, en este autoconcepto, la ayuda del docente presenta valores inversamente proporcionales, lo cual puede establecer que el apoyo del docente posibilita un aumento de esta situación en la medida en que se busca la aprobación de una calificación superior a la media nacional, y es una condición que también genera presiones hacia el nivel de compromiso o Implicación del Estudiante.

El clima escolar, como elemento de incidencia directa en la afectación de posibilidad de ansiedad académica permite establecer que en la medida en que la ayuda del docente aumenta, siempre disminuye las implicaciones de los estudiantes como Estrés dentro de la dinámica del aula, esto es a partir de la comparativa que ambos valores correlacionados muestran, siendo ambos directamente proporcionales pero diferenciados. Así se convierte en una necesidad verificar las dinámicas áulicas para establecer elementos de esta índole. Además, la implicación del estudiante tiende a aumentar en la medida en que el Estrés que se perciba pueda desajustar el clima dentro del aula.

La Satisfacción con la vida tiende a ser indirectamente proporcional cuando se analiza desde el estrés percibido, además se inclina esta tendencia con los adolescentes de ambas instituciones abajo y arriba del promedio nacional. Esta subdimensión de Satisfacción con la Vida además expresa correlaciones con Autoconcepto Académico en las instituciones que poseen una calificación promedio por debajo de la media nacional.

Por su parte, al describir desde el análisis de senderos permite determinar la influencia de las subdimensiones en la posibilidad de ansiedad académica que las pruebas externas generan en los adolescentes y al interior de las instituciones. Así los elementos contextuales aportan estimaciones altamente significativas entre su conjunto, donde las percepciones sobre la Ayuda del Profesor tienden a ser afectada de forma indirectamente proporcional con la Implicación del Estudiante, lo cual permite establecer que el rol del docente es fundamental para reducir y orientar el acto pedagógico, siendo esas adecuaciones curriculares que potencian variaciones sustanciales en las percepciones de los mismo. Ambas variables aportan altos valores para el establecimiento de la Afectación en el Rendimiento Académico hacia la posibilidad de Ansiedad Académica, los cuales oscilan entre ≥ 0.52 y ≤ 0.58 (Ver Figura 2).

El autoconcepto social se ve afectado de forma inversa en instituciones por debajo del promedio nacional PAES, es decir que a mayor implicación de los estudiantes se tiende a reducirse el nivel negativo de autoconcepto social sobre el prestigio del rendimiento académico (Ver Figura 2).

Figura 2: Estimaciones estandarizadas de correlaciones a nivel zona central de afectación del Estrés Percibido en adolescentes escolarizados

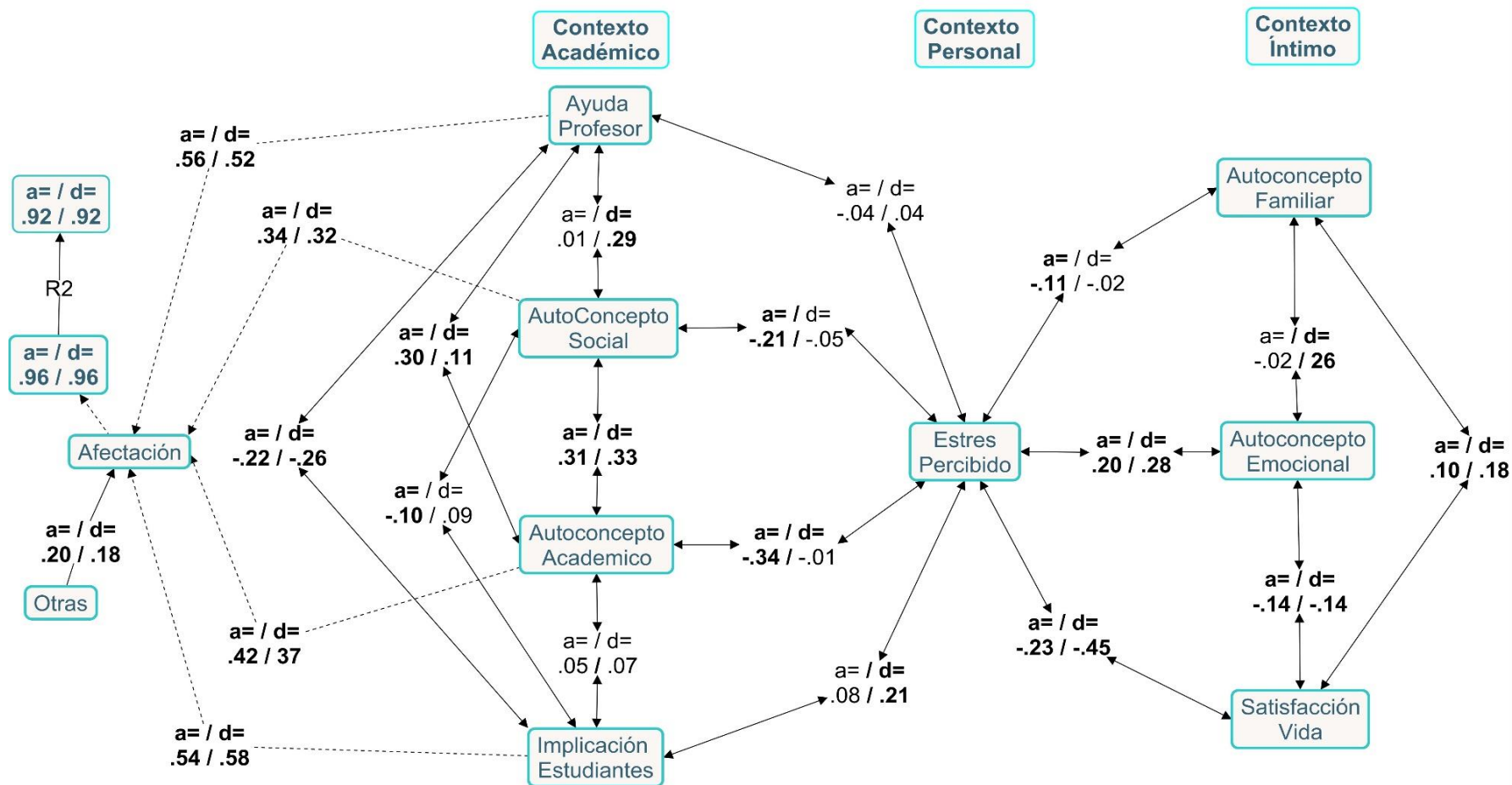


Figura 2: Modelo Estructural de estimaciones estandarizadas obtenidas de 8 subdimensiones a nivel zona central. Las líneas entrecortadas establecen afectación directa de las variables las cuales determinan el 92% de la estructura. La simbología a= significa iguales o arriba al promedio nacional (≥ 5.66), mientras que d= significa instituciones abajo del promedio nacional (< 5.66) según resultados de PAES en 2018. Los datos para el modelo provienen de adolescentes escolarizados de 4 instituciones educativas, n = 242, a = 111 y d = 131.

El par de subdimensiones relacionadas a los Autoconceptos Social y Académico, que tienden a presentar estimaciones similares en ambos grupos institucionales ($a= 0.31$ y $d= 0.33$), y las aportaciones que estas brindan al constructo oscilan entre ≥ 0.32 y ≤ 0.42 . Entre dimensiones contextuales, las implicaciones de los estudiantes tienden a presentar estimaciones bajas.

El autoconcepto académico tiende a ser más alto cuando el docente se implica dentro de la dinámica escolar, lo cual afirma que el rol del docente dentro de las instituciones arriba o iguales al promedio nacional aumenta las percepciones relacionadas a esta dinámica. Por su parte, el Concepto Propio social, tiende a ser afectado en dicha dinámica entre docentes y estudiantes, las estimaciones establecen que entre mayor sea el autoconcepto social de los estudiantes en instituciones por debajo del promedio nacional repercute de forma directa en el rol del docente, siendo dinámicas específicas de dichas instituciones.

El contexto personal como elemento articulador entre el contexto académico e íntimo de los adolescentes muestra diversos valores de estimación según el contexto, para el primero las estimaciones con los Autoconceptos Académico Familiar y Social son inversamente proporcionales, los cuales permiten establecer que esos contextos académicos están repercutiendo en esas percepciones, siendo mayores en las instituciones por arriba del promedio nacional, así entre mayor estrés percibido tiende a disminuir la condición positiva u optima de estos Conceptos Propios, esto se afirma a partir que las implicaciones de los estudiantes tiende a afectar el estrés percibido, estableciendo que la adaptación de los estudiantes al Estrés académico, se desarrolla de mejor manera en instituciones que tienen calificaciones arriba del promedio nacional, es decir los actores de este clima escolar les otorgan a sus estudiantes mayores herramientas académicas para la superación de pruebas externas.

Por su parte, el rol del docente no muestra alto valor en las estimaciones dirigidas al Estrés Percibido, en lo cual se puede inferir que a pesar de tener un rol fundamental en su ejercicio no representa variaciones, sin embargo, las correlaciones permiten establecer aumentos significativos entre ambas, lo cual al ser elemento articulador y fundamental dentro del aula, potencializa el acto pedagógico.

El contexto personal e íntimo se articulan entre sí en 2 de las 3 subdimensiones para instituciones con una calificación arriba del promedio nacional PAES, y se articulan entre estos contextos las 3 subdimensiones en los casos de estudiantes pertenecientes a instituciones por debajo del promedio nacional; así el estrés percibido tiende a aumentar en la medida que disminuye la

satisfacción con la vida, esta percepción es dentro de las instituciones arriba del promedio nacional; mientras que la satisfacción con la vida aumenta en la medida en que el estrés se mantiene, esto establece que existe mayores comodidades y confort ante su rendimiento dentro de la dinámica académica, en las instituciones abajo del promedio nacional. Por su parte, el estrés percibido es directamente proporcional con el autoconcepto emocional, como elemento de satisfacción personal, siendo mayor en los adolescentes que están abajo el promedio nacional.

Es fundamental destacar que las estimaciones entre el estrés percibido y el autoconcepto familiar es mínimo en comparación del resto, lo cual establece que las personas responsables de familia ejercen un rol indirecto y con poca incidencia dentro del proceso educativo, dejando este rol a los pares escolares de los adolescentes y a los docentes, así el rol protagónico para considerar el acto educativo como de una comunidad es limitado.

Dentro del contexto íntimo del estudiante, el autoconcepto familiar tiene una incidencia directa en el autoconcepto emocional de los estudiantes, así las dinámicas familiares no brindan mayor afectación estresora, siendo mayor este resultado en las instituciones por debajo del promedio nacional, y en las instituciones por encima del promedio nacional la afectación del grupo familiar es directa, deduciendo en una mayor exigencia por parte del grupo familiar a estudiantes que se desenvuelven en instituciones por encima del promedio nacional.

Mientras que las subdimensiones de autoconcepto emocional y Satisfacción con la Vida, muestra estimaciones indirectamente proporcionales, así en la medida en que disminuye el estrés por condiciones emocionales aumenta la satisfacción con la vida. Existe una relación proporcional de las estimaciones entre las percepciones de autoconcepto familiar y satisfacción con la vida, permitiendo establecer un parámetro crucial de las relaciones sociales entre el grupo familiar y los estudiantes, es necesario precisar que el aumento es mayor en el grupo de adolescentes que provienen de instituciones por debajo del promedio nacional.

El modelo multivariado que se ha conformado muestra que las 8 subdimensiones y los 3 contextos estructurados brindan una explicación del 92% del fenómeno en estudio estableciendo altos niveles de estrés académico, que en estado de presunción como estímulo, podría detonar en ansiedad académica en los adolescentes escolarizados de ambos grupos poblaciones en comparación, lo cual indica que es altamente significativo y fundamental en la explicación de los niveles de estresores, a pesar de ello, es primordial analizar las subdimensiones por separado debido a que muestran estimaciones diferenciadas en elementos concernientes a las Ayudas de

los docentes y a la implicación de los adolescentes en aula, lo cual están determinando y transformando constantemente de forma significativa las dinámicas áulicas.

A pesar de ello, es necesario considerar otras dinámicas contextuales relacionadas a los ambientes de violencia, recursos, infraestructura escolar, especialización de los docentes entre otros elementos que profundicen en la explicación de las otras variables que, a pesar de ser bajas, tienden a afectar las dinámicas escolares, he ahí la importancia de analizarlas minuciosamente.

IV.2 DISCUSIÓN

Existe una contradicción en la Educación Media Publica en cuanto el modelo pedagógico y el modelo evaluativo, en ambos modelos oficialmente se establece que en el país se implementa el constructivismo (MINED, 2015), cuando observamos en el aula el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje, estamos ante un escenario de relaciones mayoritariamente unilaterales y bilaterales donde el vínculo rígido se mantiene entre el instructor y el aprendiz como receptor de parámetros morales y éticos aceptados por nuestra sociedad, y a su vez, se evalúan mediante procesos sumativos, memorísticos y lineales, generando dudas razonables sobre la comprensión del constructivismo por parte de las estructuras estatales encargadas de planificar la arista educativa que "...implica comprender la dimensión constructivista de la evaluación" (MINEDUCYT, 2018, p. 04).

[...] la evaluación es un diálogo constante entre el docente y el estudiante para identificar su nivel de desarrollo (saberes previos y experiencias) y las formas de aprender (ritmos y estilos de aprendizaje); y, consecuentemente, 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).

Esta contradicción se hace más evidente cuando el estudiante de segundo año de bachillerato se somete a la prueba externa estandarizada PAES, ya que todo discente que llega a ese nivel o escaño educativo, presuntamente acarrea una dinámica de formación y evaluación conductista de al menos once años de adaptación desde la educación parvularia, así se enfrenta a un nuevo proceso de replanteamiento de conocimientos y la aplicabilidad de estos, no es absurdo que al exigirle una transformación en su lógica analítica, el estudiante se vea sumergido en eventos

académicos de estrés que puede fácilmente inducir a frustraciones y en problemas con el manejo de la ansiedad, por si esto fuera poco, además se pretende que esta prueba externa sirva de parámetros de medición de la calidad docente y de calidad de la gestión educativa:

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... si los puntajes que obtiene una escuela en pruebas estandarizadas son altos, la gente piensa que su profesorado es eficaz. Si los puntajes en las pruebas estandarizadas son bajos, se considera que el cuerpo de profesores es ineficaz. En ambos casos, esas evaluaciones pueden ser erradas, porque la calidad educativa está siendo medida con una vara equivocada (Popham, 1999, p. 02).

Es sensato asumir que esta nueva rutina académica al que es sometido el estudiantado ante pruebas y evaluaciones con potencial de Estrés Académico-incorporándola con los demás eventos estresores comunitarios personales e íntimos- les exija modificar sus prácticas y se adapten para reconfigurar sus perspectivas y expectativas de vida en sociedad, donde la Ansiedad como una respuesta emotiva de adaptación puede manifestarse con cierta simplicidad (Furlan, 2013).

[...] los estudiantes también, deben enfrentar una gran cantidad de cambios, que pueden ser considerados estresores psicosociales, como el desarraigo, emancipación, disminución del apoyo económico y el reto que implica tener calificaciones satisfactorias, la sensación de indefensión y de incertidumbre ante el futuro. Todos estos factores se asocian al desarrollo de estrés académico [...] (Labrador, 2012, p. 15).

La Ansiedad Académica como experiencia de adaptación ante las nuevas exigencias en esta fase de la Educación Media, sirve para canalizar el estrés ante las evaluaciones, la ansiedad en sí es una réplica de adaptación como proceso normal para enfrentar una amenaza, y la superación de ese obstáculo condiciona sustancialmente el aumento del desempeño (Castillo Pimienta, Chacón de la Cruz, y Díaz-Véliz, 2016); si ese umbral emocional no estimula adecuadamente al estudiante entonces se deben considerar estrategias contra la ansiedad como negatividad predispuesta, evitando un detrimento e irrupción de las actividades cotidianas del estudiante, cuidando que: “*a mayor ansiedad, habrá un menor rendimiento...*” (Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón, Monge, 2001, p. 25).

[...] aunque haya algunas situaciones particularmente ansiógenas para la generalidad del alumnado, por ejemplo, los exámenes, habrá alumnos especialmente predispuestos a percibir la vida académica, en su conjunto, como amenazante y experimentarán ansiedad de manera relativamente constante (Martínez-Otero Pérez, 2014, p. 66).

Sobre estas consideraciones, la percepción del Estrés Académico que los estudiantes muestran, en los diferentes contextos escolares donde conviven, está determinada por la relación que existe entre la Implicación del Estudiante dentro del clima áulico y el Apoyo de Docentes como figuras de autoridad, indiferentemente que provengan de Instituciones con prestigio de calificaciones altas o bajas en la prueba externa PAES. Tanto el eustrés como el distrés académico es resultado de la estrategia didáctica implementada por el Profesor, según la motivación a través de recursos pedagógicos efectivos y el involucramiento afectivo con sus alumnos, conlleva a la participación activa o pasiva de los estudiantes en colectivo que se implican en la dinámica de enseñanza - aprendizaje en armonía con la figura de autoridad que mimetiza el docente, esta dinámica percibida representa en el clima áulico, la disposición del docente de involucrarse ante las necesidades académicas de sus estudiantes y la confianza que estos perciben.

En el contexto escolar, el estado emocional del estudiante es primordial, la estabilidad de los Contextos Personales e Íntimos es trascendentes, el estudiante que se implica más en la dinámica áulica muestra estrés académico y una posible ansiedad estable para adaptarse y superar los eventos evaluativos de pruebas externas e internas con regularidad; en este escenario retoma también importancia el vínculo de los adolescentes entre pares, los juicios de valor y la convivencia armónica entre alumnos dentro del aula propicia o declina estándares de excelencia académica; el principal contraste es con estudiantes que su estado emocional no es estable como producto de su percepción del contexto familiar y escolar de baja confianza, siendo factores externos que dificultan su adaptación al clima áulico para el aprendizaje significativo, este Estrés Percibido les es un distractor que reproduce actitudes de fracaso en su rendimiento académico, a pesar de que mantienen expectativas altas de vida, los estudiantes que perciben estrés en su vida personal son reflejo de las condiciones socioeconómicas y culturales de su comunidad.

El principal factor externo que provoca estrés en los estudiantes, y que inducen a manifestaciones de adversidad afectando su desempeño académico es el contexto íntimo percibido, las relaciones resultantes de su ambiente familiar alteran el autoconcepto emocional de los adolescentes, promueven repercusiones importantes ante su socialización en el clima escolar y en su

rendimiento académico, aunque en el largo plazo mantienen expectativas de vida alta, la percepción sobre la satisfacción de su cotidianidad es proporcional al estrés percibido en el hogar. Este estrés percibido trastoca el contexto personal del adolescente, trasladándolo en su rol de discente, donde su rutina académica está condicionada principalmente por las relaciones construidas dentro del aula, tanto con sus compañeros como por sus profesores, de ahí la importancia de mantener un clima escolar favorecedor, donde la convivencia con todos los sujetos involucrados predispone, ya sea, a un aprendizaje significativo o nímio.

Se establece una relación inversamente proporcional entre estrés percibido por el estudiante y la percepción sus habilidades académicas, es decir, la estabilidad personal del discente condiciona su disposición a involucrarse efectivamente al proceso de enseñanza - aprendizaje, y bajo esta misma condición la apreciación de una vida satisfactoria aumenta, donde el Estrés percibido en estos contextos es distrés en su desempeño escolar, con la posibilidad de ser un estímulo detonante de Ansiedad; en el contexto áulico el estrés percibido puede orientarse, con la guía del docente, estableciendo una convivencia armónica de socialización y aprehensión, siendo el Estrés percibido en este contexto como eustrés y como Afectación en su Rendimiento Académico, evidenciando que la percepción acerca de los docentes, a partir de su praxis, influye directamente en el nivel de implicancia del estudiante en la rutina académica.

La importancia de las subdimensiones contempladas en el modelo de estresores como sugestión sobre el rendimiento académico, radica en su aplicabilidad correlacional con una cantidad amplia de variables psicosociales, políticas y culturales, que hacen posible deducciones para comprender las pautas conductuales y el comportamiento de los partícipes directos del acto educativo, para contemplar conjeturas sobre la posibilidad de afectación derivada en Ansiedad Académica, proyectada para otros procesos de investigación.

El modelo propuesto de afectación por los contextos estresores en los estudiantes, permite determinar estas deducciones con estimaciones altas, el rol del docente como mediador del acto educativo dentro del aula, puede construir escenarios controlados para el involucramiento efectivo de los discentes en el proceso de enseñanza, aumentando el aprendizaje significativo (en concordancia y relatividad de la calidad educativa de cada comunidad educativa), resulta fundamental la actitud y la aptitud profesional de los docentes para crear condiciones de eustrés en sus alumnos y que la Ansiedad que se pueda generar posibilite una adaptación favorable a las exigencias académicas del sistema educativo, modificando positivamente la apreciación

académica de los estudiantes sobre sí mismos forjando confianza y herramientas de asertividad emocional.

En el modelo también encontramos que existen percepciones de estrés que no son controlables por el docente dentro del contexto escolar, estos estresores personales e íntimos generan en el Estudiante una apreciación negativa de sí mismos o desestabilidad emocional, esto demuestra el bajo involucramiento de las figuras familiares con autoridad en el proceso académico de los adolescentes, siendo otra variable a considerar por los docentes en las estrategias didácticas a implementar, para un acto educativo de aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo que favorezca un rendimiento académico de excelencia no debe ser rígido sobre la aplicación de un sistema de evaluación sumativa y memorística, el estrés académico que induce a la ansiedad está condicionado por estas características conductistas de interiorización de conocimientos, la estandarización de los procesos evaluativos lo preside tanto las pruebas externas como las internas de medición de conocimiento que priorizan la memoria en lugar de la aprehensión; la funcionalidad de esta estructura de enseñanza - aprendizaje, de medición de conocimientos y de liderazgo en el aula por parte del docente, se configura como una jerarquía con roles independientes, el director es el administrador, el docentes es un replicador de aprendizajes, y el estudiante un espectador del acto educativo.

En el enfoque Conductista, se mide la eficacia, centrada en los contenidos, más que en el alumno, y quien protagoniza este proceso de evaluación es el profesor. Se evalúa el proceso al término, los errores o aciertos respecto de los contenidos entregados por el profesor [...] Este modelo corresponde a la evaluación tradicional [...] (Cisterna Cabrera, 2005, p. 30).

Si las interacciones familiares y comunitarias son cruciales para cualquier estudiante, no confluyen en sincronía con la comunidad educativa, el docente debe buscar estrategia didácticas para una interiorización efectiva de conocimientos en los educandos; así de imperativa resulta la figura del docente, pero no como juez calificador, sino como guía para el aprendizaje, que promueva una interacción multilateral en el clima áulico, debe incluir no únicamente aspectos de lógica y procesamiento de información, se debe contemplar el aspecto emocional y afectivo del discente con reciprocidad entre lo subjetivo y lo objetivo, de esta forma podría controlar con mayor eficacia los estresores provenientes de contextos personales e íntimos del estudiante: *“Este proceso se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros*

y docentes, para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación al medio [...]” (Ortiz Granja, 2015, p. 99).

El estado emocional de los estudiantes debe estar presente entre las características que el docente debe identificar como posibles alteraciones del contexto áulico y el progresivo desarrollo de conocimientos en el proceso de enseñanza - aprendizaje. La intervención del docente es trascendental para evitar el estancamiento del aprendizaje efectivo, previendo el refuerzo de autoestima de sus discentes y la utilización de la carga motivacional necesaria. Este aprendizaje significativo debe ampararse sobre un modelo educacional no tradicional, la idea de la estandarización de los aprendizajes no engloba el modelo constructivista que el sistema educativo salvadoreño desea emular, las necesidades de aprendizaje varían de acuerdo a las experiencias, costumbre, hábitos y prácticas de cada estudiante en su particularidad.

En el constructivismo se emplean estrategias de aprendizaje holístico, más que un modelo de ejecución basado en adiestramiento, es una estrategia de enseñanza interactiva que permite al docente ser un facilitador de conocimientos para la comprensión y criticidad de la realidad del discente, permitiendo abstraer un panorama de la cotidianidad del estudiante y proporcionarle herramientas de análisis para conformar un sujeto de transformación de sus contextos; este aprendizaje holístico permite la aprehensión de la currícula educativa, que se fundamenta por su reciprocidad con las rutinas funcionales de vida del educando, es decir, que estos nuevos conocimientos tienen aplicabilidad de incrementarse con la praxis en la cotidianidad, esta verificación es un autoaprendizaje consiente motivado por la utilidad de esta versatilidad de la formación y la reconstrucción de saberes (López Ruiz, 2009).

En términos constructivistas, a pesar de seguir una lógica jerárquica, la estructura varía a la del conductismo, cuando el docente ejecuta su rol como facilitador de aprendizajes y autoaprendizajes, el gestor escolar adapta constantemente la currícula a las necesidades de la comunidad educativa con los recursos disponibles, y el estudiante es un actor participe dentro de la generación y reconstrucción de conocimientos; el papel del personal docente es brindar los insumos necesarios para dotar de liderazgo, criticidad y compromiso social al estudiante.

La transformación sistémica de lo educativo no solo es responsabilidad de la planificación del modelo pedagógico y del modelo evaluativo, requiere de la cimentación de dinámicas de aprendizaje significativo desde el liderazgo conjunto de todos los actores del acto educativo; en el ámbito escolar local se precisa de la interacción constante de la comunidad, familia, directivos,

docentes y discentes, y desde su posición, desde sus roles, el liderazgo educativo otorga facultades y límites que responden a la transformación del imaginario colectivo en todos los contextos en los que se desplaza el estudiante, propiciando la interiorización efectiva de saberes, aprehensión de conocimientos, y asertividad emocional.

IV.3 CONCLUSIONES

La conformación de un análisis multivariable ha permitido describir los niveles de percepción de Estrés en estudiantes de Educación Media del Sector Público, se evidencia que los adolescentes de las instituciones participantes en la investigación muestran valores diferenciados en diversas subdimensiones, donde las más notables son las que corresponden al Clima Escolar, siendo estas la Implicación de sus pares y la Ayuda que implementa el docente durante las dinámicas áulicas de enseñanza - aprendizaje, aunado a ello, los Autoconceptos Social y Académicos, los cuales radicalizan sus percepciones, siendo estas las que determinan la influencia de mayor profundidad como condicionantes del rendimiento académico.

De esta forma, el contexto académico permite establecer que entre mayor sea la ayuda percibida por parte del docente la implicación del estudiante tiende a reducirse significativamente, es necesario aclarar que la implicación del estudiante mide las actitudes disruptivas en el aula, así a pesar que el docente se involucre dentro de los aprendizajes, si los adolescentes consideran que la ayuda es distante, o diferenciada entre sus pares, la tendencia es a presentar mayor resistencia del acto educativo escolarizado y viceversa.

El Redimiendo Académico en los grupos institucionales analizados, permiten aseverar que las variables de mayor incidencia están adecuadas al entorno que el docente desarrolla de manera planificada pre, durante y post aula, la cual ha logrado posicionar al estudiante como elemento capaz de administrar su estrés.

Al Analizar los Estresores Escolares, Familiares y Personales percibidos por los adolescentes escolarizados, el estrés percibido funciona como elemento de mediación entre el contexto académico e íntimo, permitiendo establecer que este último tenga implicaciones, sustancialmente asociadas a las dinámicas a la satisfacción con la vida y al manejo de las emociones, dejando de lado la incidencia directa que el grupo familiar pueda tener en los aprendizajes; sino más bien en la estabilidad emocional del discente, a pesar de ello, este elemento no puede ser concluyente, debido a que existen diversos estudios que argumentan la incidencia de la familia, pero existe la

posibilidad que para adolescentes que están a punto de cerrar el ciclo formativo medio, intervengan otras variables que alejan este supuesto, sobre todo, en la cantidad de tiempo de interacción al interior del hogar, el cual disminuye en la medida que se aumenta en edad.

Es fundamental evidenciar que el docente como variable de incidencia negativa, no ejerce detonaciones de estrés en las percepciones de los adolescentes, los cuales se concentran en las otras 3 subdimensiones del contexto académico, lo cual nos permite establecer que en las instituciones por debajo del promedio nacional es una actitud generalizada en los adolescentes respecto al rol que desarrolla el docente, ya sea independientemente como un actor que pasa desapercibido o como un factor de motivación académica.

Esto ratifica que la importancia del estrés percibido radica en el Desempeño y Rendimiento Académico de los adolescentes, evidenciado directamente en su historial escolar, destacando que la relación jerárquica entre instructor y aprendiz no incide directamente como acarreo de estrés, y que particularmente, es mayor detonante la aplicación de pruebas externas de medición de conocimientos, ya que la figura del Profesor es percibida, en la recurrencia de casos durante las pruebas internas, como una figura que promueve su ascenso académico de nivel, sin cuestionar los aprendizajes que establece normativamente el modelo educativo, sin importar su forma de aplicación o adecuación.

El modelo estructural genera evidencia sobre la afectación hacia la ansiedad que se genera en ambos grupos de instituciones con un 92% de explicación de la realidad fraccionada en subdimensiones, lo cual, es sumamente satisfactorio, debido a la cantidad imperceptible de estudios de esta índole que se desarrollan en El Salvador, problematizando el rol del docente al interior del aula por direcciones equivocadas, este modelo está condicionado ante variables que mayor peso le aporta en contraste con las percepciones en conjunto, resultando que con base a la capacidad de respuesta de los estudiantes a los estímulos que el docente puede desarrollar en su accionar pedagógico - didáctico, estos estímulos son percibidos como motivadores o por el contrario de poca incitación, y aunque el docente no juegue un papel de estresor, si modifica notoriamente el accionar de sus alumnos desde una figura de autoridad o de permisividad.

Es necesario evidenciar que en cada una de las instituciones educativas se realizan adecuaciones al currículo, cronograma y planificación, las cuales no pueden pasar desapercibidas, y que, en muchos casos, los valores correlacionales, de fiabilidad y de regresión permiten establecer similitudes entre ellos, sin embargo, es necesario profundizar en otras

instituciones educativas que permitan reafirmar los diversos supuestos que los resultados han permitido construir, aunado a ello, es fundamental profundizar en las dinámicas escolares a través de metodologías inductivas hipotéticas que permitan construcciones teóricas o sistematización de experiencias, que posibiliten dar respuesta a otras situaciones o contextos que en esta investigación no se lograron incluir.

IV.4 RECOMENDACIONES

Para continuar con la línea de investigación de factores asociados a los resultados de la PAES se debe y es necesario ampliar los alcances de las investigaciones que se han presentado, debido a que los resultados, si bien muestran el cumplimiento de los estándares metodológicos y de resultados esperados, se deben de reafirmar siendo concluyentes, donde se determine que el docente desarrolla un rol fundamental en la Afectación de la ansiedad en los estudiantes, a partir del estrés que generan las pruebas externas.

La ampliación recomendada es en cuanto a la cantidad de instituciones participantes y estudiantes encuestados, incluyendo otras subdimensiones o escalas que permitan dar cuenta e inferencias de otros contextos, como violencia, ruralidad, marginalidad, etc., que teóricamente se consideran de incidencia directa en los niveles de estrés y por ende en la detonación de ansiedad que las pruebas externas ocasionan como un punto de rebalse o acumulación en conjunto con los demás estresores en la vida de los adolescentes.

Se debe contar con otras variables de comparación del estrés y la ansiedad, es decir se pueden incluir escenarios comparativos pre - post de realización de pruebas internas y externas a fin de identificar si el manejo del estrés varía según las condiciones y exigencias que una prueba solicita al estudiante. Es en este sentido se diseñó un instrumento que da cuenta de esta dinámica mencionada, el cual, se espera muestre una similitud de los niveles de estrés y ansiedad en las instituciones según el promedio que obtienen en la prueba externa PAES a la cual son sometidos los estudiantes de bachillerato para la medición de conocimientos adquiridos (Ver Anexo 3). Este Instrumento evidenciaría la variación de estrés y posible detonación de ansiedad en el estudiante, a través de una comparación del escenario que se construye previo a la realización de la prueba (en este caso particular, la PAES, pero con la atribución de poder adaptarse a otra prueba de similar magnitud o importancia, debido a la preparación exigida para su aprobación) y el contraste posterior a la experimentación sensorial del evento estresor.

Es esencial identificar el rol que desarrolla el docente en el aula, esto debido a que los niveles de apoyo que presentan pueden radicar en adecuaciones curriculares, de liderazgo entre otras, que hacen que el estudiante disminuya su implicación negativa al interior del aula y se potencien los aprendizajes que el currículo busca construir en los estudiantes.

Además, estas adecuaciones curriculares no necesariamente puedan tener su fundamento en una aplicación óptima del currículo nacional establecido, sino más bien que invitan al estudiante a razonar más detenidamente sobre los estímulos que la evaluación tradicional o no, muestra en su aplicabilidad. La revisión curricular pasa por sincronizar lo teórico con lo práctico, lo planificado como indicador de calidad educativa y lo que realmente sucede en las diversas comunidades educativas a nivel nacional, tanto en términos pedagógicos como evaluativos.

Es de vital importancia la instauración de un sistema definitivo de Evaluación Educativa constante, que tenga propiedades ejecutoras y de presupuesto externo al Ministerio de Educación, que posibilite credibilidad en los procesos evaluados, con autonomía institucional y política partidaria, para la realización integral de un proceso de valuación de los servicios educativos que ofrece el Estado como garante de la Educación de Calidad.

Si en la estructura estatal, la aplicabilidad del modelo nacional no es viable para la ejecución constructivista del acto educativo con bases metacognitivas, integrales e inclusivas, y que erróneamente se instauran estrategias didácticas empresariales y de estandarización internacional, se deben buscar alternativas, que denoten la superación definitiva del conductismo como modelo pedagógico en el país, posibilitando la construcción de un modelo socio - pedagógico y humanista sobre que pueda ser adaptado a las diversas realidades comunitarias de la sociedad salvadoreña, evitando la estandarización didáctica - pedagógica (de enseñanza) y evaluativa (de los aprendizajes).

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, nº 002, p. 314-319, ISSN: 0214-9915. Universidad de Oviedo, España. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/296.pdf>
- 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, nº 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>
- 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, nº 02, Agosto – 2011, 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>
- Coloma Manrique, C. R. y Tafur Puente, R. M. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Revista Educación*, Volumen VIII, N° 16, Departamento de Educación, p. 217 - 244. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056798.pdf>
- Contreras Oré, F. A. (2018). Reflexiones para una evaluación constructivista. *Horizonte de la Ciencia*. Vol. 8. Pag. 87-99. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/327812428_Reflexiones_para_una_evaluacion_constructivista/citation/download
- Cruz Núñez, F. y Quiñones Urquijo, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, núm. 16, enero-junio, 2012, pp. 96-104 ISSN: 1657-2416. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85323935009>
- 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>

Esnaola, 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, nº 1, p. 119-128. Recuperado de:
<https://www.uv.es/~lisis/david/mexicana.pdf>

Fernández Navas, M.; Alcaraz Salariche, 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, nº 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

Ferrer, F. (1995). El Control Social de la Escuela: Reflexiones para un Análisis Internacional. *Revista Española de Educación Comparada*. nº 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

Fonseca, H. y Bencomo, M. N. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: Revisión Histórica. *La Revista de Enfermería y Ciencias de la Salud, Nota Histórica, Salud Arte y Cuidado* julio – diciembre 2011; 4 (Suplemento 1): p. 71-93. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938580>

- 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, 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>
- 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>
- 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 Educação 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%20Psicolog%c3%ada%2c%2038%20%282007%29%20Mart%c3%adnez-Ant%c3%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, N° 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/rmcpys/article/view/50633/45401>
- 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 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>
- Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. Psicothema, Vol. 16, N°. 2, 2004, págs. 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_psi_cometricas_del_cuestionario_Autoconcepto_Forma_5_en_estudiantes_universitarios_Analysing_the_psychometric_properties_of_the_questionnaire_Autoconcepto_Forma_5_in_a_sampl

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, ISSN: 1390-3861, núm. 19, pp. 93-110. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>

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_miden_calidad_educativa_popham.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 (2019). 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/rep/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° 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
- Vázquez Gómez, G. y Bárcena Orbe, F. (2000). *Pedagogía Cognitiva: La educación y el estudio de la mente en la Sociedad de la Información*. Universidad Complutense de Madrid. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, ISSN: 1138-9737, N.º. 1, 2000. *Revista Electrónica* 2009. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28091571_Pedagogia_Cognitiva_la_educacion_y_el_estudio_de_la_mente_en_la_Sociedad_de_la_Informacion
- Viderra-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° 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 (España), Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.132401>. 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 ARTURO ROMERO"	32	Ahuachapán
2	COMPLEJO EDUCATIVO "DOCTOR RAFAEL MEZA DELGADO"	22	
3	INSTITUTO NACIONAL "LUIS REINALDO TOBAR"	14	
4	COMPLEJO EDUCATIVO "JUAN DE DIOS DEL CID"	39	Turín
5	COMPLEJO EDUCATIVO "MARÍA MENDOZA DE BARATTA "	21	Ishuatán
6	COMPLEJO EDUCATIVO "JUAN PABLO DUARTE"	14	San Julián
7	COMPLEJO EDUCATIVO "THOMAS JEFFERSON"	96	Sonsonate
Sub Total		246	
Zona Central			
1	COMPLEJO EDUCATIVO "PROFESOR CARLOS LOBATO"	75	Zacatecoluca
2	COMPLEJO EDUCATIVO "JOSÉ SIMEÓN CAÑAS"	13	
3	INSTITUTO NACIONAL TÉCNICO INDUSTRIAL	111	San Salvador
4	CENTRO ESCOLAR "DANIEL HERNÁNDEZ"	39	Santa Tecla
Sub Total		242	
Zona Paracentral			
1	INSTITUTO NACIONAL DE SAN IGNACIO	17	San Ignacio
2	INSTITUTO NACIONAL DE CONCEPCIÓN QUEZALTEPEQUE	27	Concepción Quezaltepeque
3	INSTITUTO NACIONAL "SAN MIGUEL DE MERCEDES"	18	San Miguel De Mercedes
4	COMPLEJO EDUCATIVO " JOSÉ MARÍA LEMUS P."	29	Monte San Juan
5	COMPLEJO EDUCATIVO CASERÍO LA GALERA	15	San Vicente
6	COMPLEJO EDUCATIVO "DOCTOR VICTORIANO RODRÍGUEZ"	13	
7	INSTITUTO NACIONAL DE TECOLUCA	30	Tecoluca
Sub Total		149	
Zona Oriental			
1	INSTITUTO NACIONAL DE EL CARMEN	22	El Carmen
2	COMPLEJO EDUCATIVO DE LISLIQUE	18	Lislique
3	INSTITUTO NACIONAL DE NUEVA ESPARTA	16	Nueva Esparta
4	COMPLEJO EDUCATIVO DE POLORÓS	17	Polorós
5	COMPLEJO EDUCATIVO "PROF. VIDAL UMANZOR"	10	Concepción de Oriente
6	COMPLEJO EDUCATIVO DE YAYANTIQUÉ	23	Yayantique
7	COMPLEJO EDUCATIVO "GENERAL MANUEL JOSÉ ARCE"	7	Joateca
8	COMPLEJO EDUCATIVO "JOSÉ A. MORA"	23	Chinameca
9	COMPLEJO EDUCATIVO CANTÓN EL JOBO	13	Moncagua
10	INSTITUTO NACIONAL DE SAN JORGE	30	San Jorge
11	INSTITUTO NACIONAL DE SAN ANTONIO SILVA	22	San Miguel
Sub Total		205	
Muestra Total		842	

Anexo 02: Encuesta N° 01 – Estresores

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

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
11. Me asusto con facilidad	①	②	③	④
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
1. He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida	①	②	③	④
2. Me he sentido confiado en mi capacidad para solucionar problemas personales	①	②	③	④
3. He sentido que las cosas seguían su ritmo	①	②	③	④
4. 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
1. Mis Compañeros/as ponen poco interés en los que hacen en clase	①	②	③	④
2. Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los demás	①	②	③	④
3. Mis Compañeros/as durante las clases pasan distraídos/as	①	②	③	④
4. Los profesores/as muestran poco interés personal por sus estudiantes	①	②	③	④
5. A menudo mis Compañeros/as pasan el tiempo deseando que acabe la clase	①	②	③	④
6. Los profesores/as parecen amigos más que una autoridad	①	②	③	④
7. En clases casi todos/as ponen realmente poca atención a lo que dicen los profesores/as	①	②	③	④
8. Los profesores/as hacen poco de lo que deben para ayudar a sus estudiantes	①	②	③	④
9. 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
10. A veces, los profesores/as "avergüenzan" a mí o mis Compañeros/as por no saber las respuestas	①	②	③	④
11. 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
12. Los profesores/as hablan a mis Compañeros/as como si se trataran de niños pequeños	①	②	③	④
13. A veces, mis Compañeros/as presentan a otros algunos trabajos que han hecho	①	②	③	④
14. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores/as rara vez buscan tiempo para hacerlo	①	②	③	④
15. En clases muchos de mis Compañeros/as parecen estar medio dormidos	①	②	③	④
16. Los profesores/as no quieren saber qué es lo que les interesa saber a sus estudiantes	①	②	③	④
17. En clases, a veces, mis Compañeros/as hacen trabajos extra por su cuenta	①	②	③	④
18. Los profesores/as no confían en sus estudiantes	①	②	③	④
19. A mis Compañeros/as realmente no les agrada estar en clases	①	②	③	④
20. 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
1. Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.	①	②	③	④
2. Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo.	①	②	③	④
3. No estoy contento/a con mi vida.	①	②	③	④
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora	①	②	③	④
5. No me gusta todo lo que rodea a mi vida	①	②	③	④

¡MUCHAS GRACIAS!!!

Anexo 03: Encuesta N° 02 – Pre PAES y Encuesta N° 03 – Post PAES

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!!!

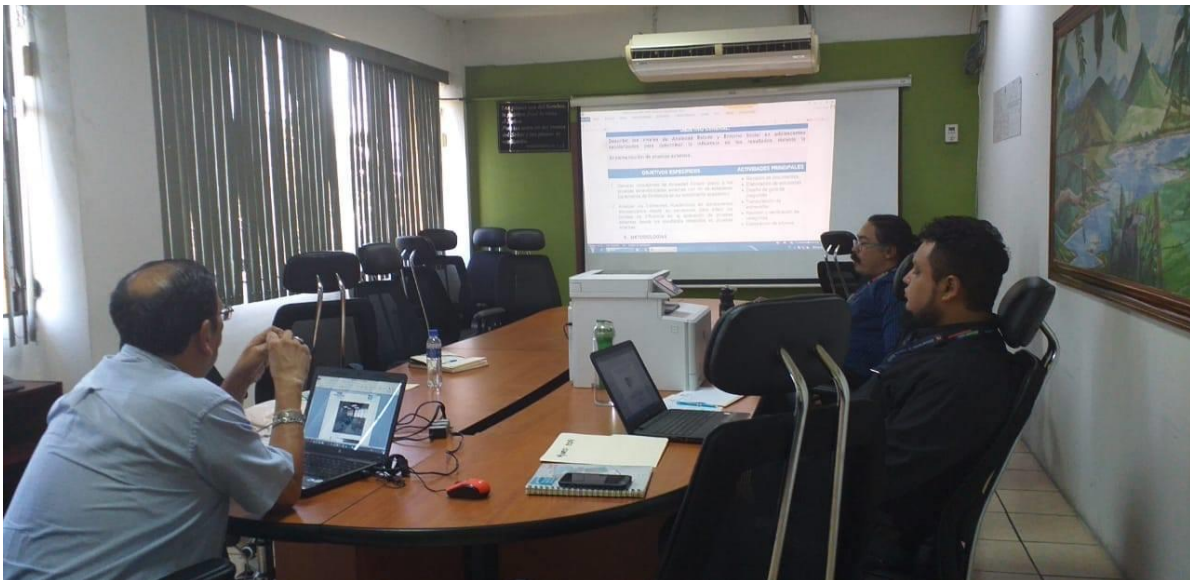
Anexo 04: Ilustraciones

Ilustración 1. Equipo de Investigación Núcleo 13, Recolección de Datos



Fuente: Álbum de colección de información, investigación IES – MINED 2019. [Ilustraciones].

Ilustración 2. Equipo de Investigación Núcleo 13, Reunión con Equipo Dinamizador



Fuente: Álbum de colección de información, investigación IES – MINED 2019. [Ilustraciones].

Ilustración 3. Investigación Núcleo 13, Llenado de Instrumentos



Fuente: Álbum de colección de información, investigación IES – MINED 2019. [Ilustraciones].

Ilustración 4. Investigación Núcleo 13, Llenado de Instrumentos



Fuente: Álbum de colección de información, investigación IES – MINED 2019. [Ilustraciones].

Ilustración 5. Investigación Núcleo 13, Recolección de Datos



Fuente: Álbum de colección de información, investigación IES – MINED 2019. [Ilustraciones].

Ilustración 6. Investigación Núcleo 13, Recolección de Datos



Fuente: Álbum de colección de información, investigación IES – MINED 2019. [Ilustraciones].

2019

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