

Niveles de Ansiedad y Estrategias de Afrontamiento de un Grupo de Estudiantes Universitarios
en el Valle de Aburrá

Por:

Janny Johana Lopez Restrepo

Jeaneth Carolina Lozano Ramírez

Corporación Universitaria Minuto de Dios-Seccional Bello (UNIMINUTO-Bello)

Bello-Antioquia

2016

Niveles de Ansiedad y Estrategias de Afrontamiento de un Grupo de Estudiantes Universitarios
en el Valle de Aburrá

Proyecto de grado vinculado al Macro Proyecto de Investigación del Grupo de Estudio en
Psicología, Neurociencia y Educación del Programa de Psicología en la Facultad de Ciencias
Humanas y Sociales, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-Seccional Bello.

Presentado como requisito para optar al título de Psicólogas.

Janny Johana Lopez Restrepo

Jeaneth Carolina Lozano Ramírez

Asesor:

Gustavo Alberto Carmona Ríos

Corporación Universitaria Minuto de Dios-Sede Bello (UNIMINUTO-Bello)

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Psicología

Bello-Antioquia

2016

Tabla de contenido

Resumen	6
1. Presentación	7
2. Planteamiento del Problema	9
2.1 Objetivos	17
2.1.1 General.	17
2.1.2 Específicos.	17
2.2 Justificación	18
2.3 Antecedentes	20
2.3.1 Niveles de ansiedad estado-rasgo.	20
2.3.2 Estrategias de afrontamiento.	23
3. Marco Teórico	26
3.1 Emociones	26
3.2 Estrategias de Afrontamiento	33
3.3 Niveles de Ansiedad	40
3.4 Rendimiento Académico	43
3.5 Deserción Estudiantil	44
4. Metodología	46
4.1 Paradigma	46
4.2 Enfoque	47

NIVELES DE ANSIEDAD Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	4
4.3 Alcance	48
4.4 Diseño	49
4.5 Muestra (n)	50
4.6 Población (N)	51
4.7 Recolección de Datos-Operacionalización de las Variables	51
4.8 Instrumentos	55
4.8.1 Niveles de ansiedad estado-rasgo.	56
4.8.2 Estrategias de afrontamiento.	56
4.8.3 Sistematización y análisis de datos.	57
4.9 Procedimiento	58
4.10 Dificultades	58
4.11 Consideraciones Éticas	59
5. Análisis de Resultados	60
6. Discusión	68
7. Conclusiones y Recomendaciones	72
8. Referencias Bibliográficas	74
9. Anexos	85

Tablas

Tabla 1. Operacionalización de Variables	53
Tabla 2. Características sociodemográficas de los estudiantes de primer año del Programa de Psicología en UNIMINUTO – Bello	60
Tabla 3. Fiabilidad del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo	61
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los niveles de ansiedad como estado y rasgo	62
Tabla 5. Fiabilidad de la Escala de Estrategias de Coping-Modificada	62
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de las estrategias de afrontamiento: media y desviación estándar en la muestra y, la Media y desviación estándar normativas	63

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado	85
Anexo 2. Autorización para usar el instrumento EEC-M	86

Resumen

La presente es una investigación cuantitativa de enfoque descriptivo y diseño transversal, con una muestra conformada por 88 estudiantes (63 mujeres y 25 hombres) de primer año de Psicología con edades comprendidas entre los 17 y 42 años. El objetivo general fue describir los Niveles de ansiedad y Estrategias de afrontamiento de los estudiantes, para ello se ha empleado el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) de Spielberger et al. (1964) y la Escala de Estrategias de Coping-Modificada (EEC-M), validada para población colombiana por Londoño et al. (2006). El análisis de resultados realizado a través del paquete estadístico SPSS versión 23, indicó que existen niveles medio-alto y alto de ansiedad estado-rasgo tanto para mujeres como para hombres, y el uso de estrategias de afrontamiento con puntuaciones que se encuentran dentro de los rangos normativos, resultados que se discuten posteriormente en relación a la teoría y la similitud y diferencia con los hallazgos de otras investigaciones nacionales.

Palabras clave: Universitarios, Ansiedad Estado-Rasgo, Estrategias de Afrontamiento, STAI, EEC-M.

1. Presentación

El Grupo de estudio en Psicología, Neurociencia y Educación del Programa de Psicología, perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS), de la sede Bello de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO-Bello, ejecuta el proyecto de investigación Entrenamiento de Habilidades cognitivas, Funciones ejecutivas y Estados emocionales de estudiantes de primer año de educación superior, el cual es liderado por el Profesor Gustavo Carmona Ríos como investigador principal.

Para alcanzar el propósito de la investigación, se plantea entre otros objetivos de investigación, inquirir sobre las variables Estados emocionales y Estrategias de afrontamiento de estudiantes que ingresan a la educación superior, con el fin de levantar un perfil que sirva como línea de base de conocimiento empírico sobre dichas variables, insumo para el diseño de propuestas de acompañamiento académico y de intervención orientadas a *entrenar a los estudiantes, en aquellos aspectos de los Estados emocionales y Estrategias de afrontamiento en los que se decida sea conveniente hacer intervención.*

El presente trabajo, a manera de monografía, se realizó con el propósito de aportar conocimientos sobre el tema mencionado. Se evaluaron los Niveles de Ansiedad y las Estrategias de Afrontamiento en 88 estudiantes de primer año del Programa de Psicología. El producto del ejercicio investigativo se denomina: Niveles de Ansiedad y Estrategias de Afrontamiento de un Grupo de Estudiantes Universitarios en el Valle de Aburrá.

Este proyecto fue realizado en el Grupo de estudio. El trabajo de investigación y el informe final fue realizado por Janny Lopez Restrepo y Carolina Lozano Ramírez, auxiliares de

investigación, con la asesoría del Profesor Gustavo Carmona Ríos, como proyecto de grado como cumplimiento al requisito para optar al título de Psicólogas.

2. Planteamiento del Problema

Durante los últimos años, desde el Programa de Psicología en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -Seccional Bello (UNIMINUTO -Bello), con base en lo que algunos docentes expresan en cuanto a las dificultades académicas de los estudiantes de primer semestre de dicho Programa, se ha dado especial importancia al rendimiento académico de los educandos y a las variables que puedan estar interfiriendo en la consecución del éxito educativo (Martínez, 2009).

Además, desde del área de Bienestar Institucional, Carmona y Uribe (2015, citando a Angulo, 2014), indicaron que:

...es precisamente la población de estudiantes nuevos la que se encuentra estadísticamente en un riesgo mayor de deserción ante la contingencia de aparición de dificultades académicas, de hecho, para 2013, la deserción temprana representó más del 50% de las deserciones totales en la Seccional Bello, con un 51% de éstas originadas por causas financieras y un 29% por causas académicas. (p.10).

Al respecto, en 1977 el Consejo de Universidades de España, señalaba que el incremento en el ingreso de la población a la educación terciaria era proporcional al incremento de los abandonos y retrasos, lo que llevaba a que solo el 50% de los estudiantes llegaran a graduarse (Arco, López, Heilborn y Fernández, 2005).

De este modo, y tomando como problemas centrales el rendimiento académico y la deserción de los educandos de primer año, en UNIMINUTO –Bello se han llevado a cabo investigaciones como la realizada por Vergara (2011), en la cual se analizaba la relación entre las Funciones Ejecutivas (FE) y el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de Psicología y, la

investigación desarrollada por Calderón (2013), que tenía como propósito determinar la correlación entre las FE y los estados emocionales de depresión y ansiedad de los estudiantes de primer año de Psicología y así conocer si dichos estados emocionales estaban relaciones con las habilidades metacognitivas de los estudiantes.

Por su parte, el Grupo de estudio en Psicología, Neurociencias y Educación del Programa de Psicología, adscrito al Grupo Interdisciplinario de Estudios Sociales (GIES) de la FCHS, de UNIMINUTO -Bello, propuso entre sus objetivos, el de indagar sobre el perfil cognitivo de los estudiantes que ingresan al programa, con el fin de levantar una línea de base de conocimiento empírico sobre sus características cognitivas y fundamentar una propuesta de intervención orientada a mejorar los resultados de los estudiantes en sus actividades académicas (Carmona y Uribe, 2015).

Actualmente, desde el Grupo de estudio en Psicología, Neurociencia y Educación, se desarrollan actividades investigativas en relación a las Funciones ejecutivas, Habilidades cognitivas y Estados emocionales de los estudiantes de primer año del Programa de Psicología, debido al bajo rendimiento académico de dichos estudiantes y a la necesidad de conocer su perfil cognitivo y emocional para que los docentes elaboren su plan de aula de forma más eficaz y, así mismo, reportar los resultados de la investigación al área de Bienestar Institucional para que les sirva de insumo a la hora de realizar programas de intervención para los estudiantes de primer año del Programa de Psicología.

En la presente investigación se hará una descripción de los Niveles de ansiedad y las Estrategias de afrontamiento de los estudiantes de primer año del Programa de Psicología de la FCHS en UNIMINUTO –Bello, ya que, por ejemplo, según Celis et al. (2001, p.28), en Lima “los niveles de AE y AR son significativamente mayores en los estudiantes que cursan el primer

año de estudio con respecto a los de sexto” y, Montaña (2011), al realizar su investigación con estudiante universitarios de Argentina, indicó que aunque los estudiantes de primer año no usaban principalmente alguna estrategia de afrontamiento en particular, tendían a utilizar más la estrategia de escape-evitación y tenían mayor falta de confianza y alta preocupación, recurriendo menos a la resolución de problemas.

En primer lugar, se abordaran los Niveles de ansiedad de los estudiantes de primer año del Programa de Psicología de UNIMINUTO –Bello, debido a que en la revisión de antecedentes donde se abordan factores que se relacionen con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, se ha encontrado que la ansiedad es un problema que aqueja con frecuencia dicha población, de hecho, en la Universidad Industrial de Santander (UIS) de Bucaramanga, Agudelo, Casadiegos y Sánchez (2008, p.35), señalaron que “se reportó a partir de las consultas atendidas en el Departamento de Bienestar Universitario, que en el año 2004, uno de los trastornos que más se diagnosticó fue el trastorno de ansiedad en un 9% de la población”.

Así mismo, Agudelo-Vélez, Casadiegos-Garzón y Sánchez-Ortíz (2009, p.88), indicaron que en la en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Bucaramanga, se registró que “en los meses de junio y julio 2005, el 12% de la población consultante fue diagnosticada con rasgos ansiosos”. Por último, Agudelo et al. (2008, p.35) señalaron que entre los meses de “junio a septiembre de 2005 el 17% de la población consultantes fue diagnosticada con rasgos ansiosos”.

Sumado a lo expuesto, algunas investigaciones han abordado la ansiedad en los estudiantes universitarios como uno de los factores que se relaciona con su rendimiento académico; en México, por ejemplo, Serrano, Rojas y Ruggero (2013), indicaron que el ansioso presenta dificultades en su desempeño laboral, educativo y social; mientras que, Aragón-Borja, Contreras-Gutiérrez y Tron-Álvarez (2011), señalaron que “la estrecha relación que existe entre ansiedad y

rendimiento académico está bien documentada” (p. 45), dichos autores citan los trabajos de Benedito y Botella, (1992); Gutiérrez y Averó, (1995); Farkas, (2003); y García y de la Peza en (2005) donde dicha relación se ha demostrado.

También en Lima, Celis et al. (2001), señalaron que en diversos estudios llevados a cabo en instituciones educativas se ha encontrado relación entre los elevados niveles de ansiedad y el bajo rendimiento académico; en Argentina, Furlan; Sánchez; Heredia; Piemontesi y Illbele (2009), indicaron que aun sin el estrés evaluativo los estudiantes ansiosos no consiguen un buen desempeño académico, ni siquiera aquellos que han participado en programas de reducción de ansiedad.

Por último, en Colombia, Mercado y Niño (2012), señalan que los estudiantes con alto nivel de ansiedad (9%) presentan un rendimiento académico deficiente en un 22%, los de nivel medio de ansiedad (62%) tienen un rendimiento académico deficiente del 41,9% y los de nivel bajo (29%) con rendimiento académico deficiente del 27,6%.

Ahora bien, en la población en general se ha encontrado que muchas personas han presentado ansiedad en diferentes niveles y en varios ámbitos de desempeño, de hecho, el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud (OMS) en un comunicado de prensa realizado el 23 de abril del 2016 en Washington DC, EE.UU, indicaron que “la depresión y la ansiedad cuestan a la economía mundial US\$ 1 billón al año” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2016, párr.1).

Por su parte, Ortuño-Sierra, García-Velazco, Inchausti, Debbané y Fonseca-Pedrero (2016, p.84) apuntaron que “entre los trastornos emocionales, la ansiedad es el más frecuente en la población general²⁻⁵, y posiblemente (sic) convertirá en una de las principales causas de

discapacidad en el siglo XXI en los países europeos⁶”. Los mismos autores, citaron las siguientes investigaciones en las que se indica la prevalencia de la ansiedad en algunos países:

...una investigación internacional llevada a cabo entre 2001-2003 en 14 países de América, Europa y Asia, en un total de 60.463 adultos participantes, reveló que los trastornos de ansiedad son los más frecuentes en casi todos los países, con tasas de prevalencia que van desde el 2,4% al 18,2%⁷. En otro estudio, Alonso et al.⁶, con una muestra representativa de 21.425 adultos pertenecientes a seis países europeos, encontró que la prevalencia vital para cualquier trastorno de ansiedad fue del 13,6%. La revisión de Somers et al.⁸ indica tasas interanuales de prevalencia y tasas de prevalencia a lo largo de la vida de los trastornos de ansiedad de entre el 10,6% y el 16,6%. En la misma línea, la investigación llevada a cabo por Bloom⁹ mostró que hasta un 16% de la población informó de algún problema de ansiedad. (2016, p.84).

En el mismo orden, está lo indicado por Serrano et al. (2013, p.51) en México, para quienes “la incidencia de los trastornos de ansiedad es más elevada en la adolescencia y la juventud que en la madurez. Las patologías más usuales encuentran su tasa más elevada entre los 20 y los 30 años”. Además, en la misma página, citan a la OMS, la cual “estima que una cuarta parte de la población que acude a consulta solicitando asistencia médica presenta una sintomatología típicamente ansiosa”.

Por último, en Colombia, “los datos epidemiológicos el (sic) Ministerio de Protección Social (2003), señala que la ansiedad y la depresión constituyen en Colombia un importante problema de salud, ocupando los primeros renglones en cuanto a los motivos de consulta psicológica y psiquiátrica” (Agudelo et al.,2008, p.35). Por su parte, en la Encuesta Nacional de Salud Mental realizada en el año 2015, se encontró que un 52,9% de las personas tenían uno o más síntomas

ansiosos, de los cuales el 59,3% fueron mujeres y el 46,4% eran hombres, además, el 13% de las mujeres y el 10,1% de los hombres manifestaron tres o cuatro síntomas de ansiedad (Ministerio de Salud, 2015).

En segundo lugar, se trabajará con las Estrategias de afrontamiento (EA) ya que según Casari, Anglana y Daher (2014, p.248) en los últimos años se ha “ampliado el interés acerca de cómo los estudiantes enfrentan su experiencia de ansiedad y cuáles son las estrategias de afrontamiento implementadas por estos para afrontar la situación estresante de examen”. Sin embargo, Castellanos, Guarnizo y Salamanca (2011), advierten que la mayoría de investigaciones que se han realizado sobre EA se han centrado en población con enfermedades terminales.

La revisión del estado del arte sobre esta variable evidencia que no se ha realizado una cantidad significativa de investigaciones que correlacionen las estrategias de afrontamiento con un bajo rendimiento académico, al respecto, Palacio, Caballero, Gonzáles, Gravini y Contreras (2012) sugieren la importancia de ampliar la investigación de las estrategias de afrontamiento en los diferentes programas universitarios, para diseñar programas de promoción de la salud mental y el bienestar de los estudiantes.

De acuerdo con lo antes citado, se considera importante indagar sobre las estrategias de afrontamiento usadas por los estudiantes de primer año del Programa de Psicología de la FCHS de UNIMINUTO –Bello, ya que, aunque sean pocos los antecedentes que correlacionan las estrategias de afrontamiento con rendimiento académico en estudiantes universitarios, los que se han hallado indican la importancia del uso de unas estrategias de afrontamiento específicas para la obtención de un buen rendimiento académico y las que pueden afectar su consecución

(Martínez et al., 2005; Martínez, 2010; Ortíz, Tafoya, Farfán y Jaimes, 2013; Palacio et al., 2012; Piemontesi y Heredia, 2009).

Además, al tener en cuenta que la deserción es otra de las problemáticas que han llamado la atención de los investigadores en UNIMINUTO – Bello y los datos dados por Carmona y Uribe (2015) citando a Angulo, (2014) donde indicaban que para el año 2013 la deserción temprana representó más del 50% de las deserciones totales en UNIMINUTO- Bello, se ha encontrado que las estrategias de afrontamiento que emplean los estudiantes de primer año en la educación superior tienen una importancia significativa para la permanencia y el bienestar psicológico, al respecto, Cornejo y Lucero (2005), al investigar con un grupo de estudiantes de primer año de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, señalaron que para adaptarse a la vida universitaria y hacer frente a los diversos factores que preocupan a dichos estudiantes en el momento de ingresar en la universidad el uso de estrategias de afrontamiento como la búsqueda de apoyo social y la resolución de problemas son efectivas.

Por su parte, Gustems y Calderón (2014), indicaron que el uso de unas estrategias de afrontamiento adecuadas ayuda a la adaptación del estudiante a la vida universitaria y a la obtención de logros académicos, ya que el ingreso a la educación y los cambios que conlleva puede llevar a que aumente el uso de estrategias evitativas o pasivas.

Lo anterior sustenta el interés por saber cuáles son las estrategias de afrontamiento que los estudiantes de primer año del Programa de Psicología emplean, y si éstas están llevando a las respuestas adecuadas ante esos estímulos que les resultan demandantes a nivel cognitivo o de socialización, esto, teniendo en cuenta que las estrategias de afrontamiento pueden ser funcionales dependiendo de las circunstancias para cada persona, es decir, si una estrategia es adaptativa en situación de examen para una persona puede que no lo sea en otra situación,

además, que esa misma estrategia no tiene que ser efectiva en las mismas circunstancias para otra persona (Piemontesi y Heredia, 2009).

Por otra parte, Spady (1970) y Tinto (1975), señalan que los estudiantes que ingresan a la universidad pueden estar en riesgo de desertar por dos sucesos; en primer lugar, que no llenen las expectativas en cuanto a su desarrollo intelectual; y en segundo lugar, que no se sientan parte de la institución, es decir, que no se integren a la cultura educativa en la que están inmersos debido a la poca interacción con sus pares y docentes por las diferencias en cuanto a creencias y valores, por tanto, no llega a haber en ellos un sentido de pertenencia institucional (como se cita en De los Ríos y Canales, 2007).

Además, la mayoría de las personas que ingresan a cursar sus estudios universitarios no llegan con un proyecto personal de vida establecido, por tanto, su motivación y compromiso hacia los respectivos cursos puede disminuir con el paso del tiempo y causar un bajo rendimiento académico hasta llevarlos a la deserción. Al respecto, Reed (1968), indica que la deserción de carácter voluntario se relaciona principalmente con la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, dicha motivación estaría dada por la percepción que los educandos tienen de las tareas académicas y la coherencia entre éstas y el logro de metas futuras (citado en De los Ríos y Canales, 2007).

Sumado a lo expuesto, se encuentra que la mayoría de los estudiantes universitarios provenientes de colegios públicos llegan a la universidad con inadecuados hábitos de estudio que les dificultan adaptarse al ritmo de estudio universitario ya que en la educación media no suele preparárselos para afrontar las exigencias en la educación superior; estos aspectos también son señalados por De los Ríos y Canales (2007) como factores que juegan un papel importante a la hora de desertar ya sea de forma permanente o temporal.

Como resultado de todo lo planteado hasta el momento, surge la pregunta sobre ¿cuáles son los niveles de ansiedad y las estrategias de afrontamiento de un grupo de estudiantes universitarios en el Valle de Aburrá?

2.1 Objetivos

2.1.1 General.

Describir los niveles de ansiedad y las estrategias de afrontamiento de un grupo de estudiantes universitarios en el Valle de Aburrá.

2.1.2 Específicos.

Caracterizar los niveles de ansiedad de los estudiantes evaluados a través del Inventario de Ansiedad Estado/Rasgo (STAI).

Identificar las estrategias de afrontamiento de los estudiantes evaluados con el instrumento Escala de Estrategias de Coping-Modificada. (EEC-M)

2.2 Justificación

Debido a que la ansiedad es una emoción aprehensiva que surge ante la anticipación de un hecho percibido como amenazante, y considerando que algunos autores exponen que el ingreso a la vida universitaria trae consigo sucesos nuevos para los cuales los educandos no están preparados y que podrían elevar sus niveles de ansiedad (Arce, Villalobos, Toro-Huamanchumo y Díaz-Vélez, 2014; y Celis et al., 2001), en los últimos años los estudios sobre la misma y sus efectos en aspectos personales, laborales y académicos ha despertado mayor interés en la comunidad investigativa, especialmente, con población universitaria.

Lo mismo, ha pasado con el estudio de las estrategias de afrontamiento en el ámbito universitario en cuanto al estrés ante los exámenes, la ansiedad, la permanencia y el bienestar psicológico, dado que como ya se había indicado anteriormente, algunas estrategias de afrontamiento pueden garantizar un manejo adecuado de las situaciones novedosas y estresantes, y el hecho de ingresar a la universidad se ha considerado una de esas situaciones que llevan a los estudiantes de primer año a presentar dificultades académicas y de socialización.

Tomando en consideración lo anterior, y el interés existente desde el Programa de Psicología de UNIMINUTO- Bello, por conocer el perfil cognitivo y emocional de sus estudiantes de primer año para que el Área de Bienestar Institucional conozca dicha información y la tenga como referente a la hora de hacer las intervenciones necesarias para mejorar el proceso de aprendizaje, se busca describir los niveles de ansiedad y las estrategias de afrontamiento de estos estudiantes, debido a que como ya se ha evidenciado en la revisión del estado de antecedentes, ambas son variables que se han relacionado con el rendimiento académico.

Aunado a lo anterior, al tener en cuenta que la presente investigación se desarrolla dentro del Grupo de Estudio en Psicología, Neurociencia y Educación y que en ese grupo se están llevando a cabo diversas investigaciones y, un amplio proceso de evaluación a los estudiantes de primer año de Psicología para conocer su perfil en las habilidades cognitivas, las funciones ejecutivas y los estados emocionales, se torna importante en estos últimos, la descripción de los niveles de ansiedad ya que, algunos autores (Calderón, 2013; Cely, 2016; Contreras et al., 2005; Furlan et al., 2009; Gutiérrez y Averó, 1995) han señalado que la ansiedad se relaciona con el desempeño de los educandos en solución de problemas, comprensión lectora, concentración, matemáticas, memoria de trabajo, procesos atencionales, estrategias de aprendizaje, lectura, autorregulación, autoeficacia, inhibición y metacognición.

Por último, se indica que la Corporación Universitaria Minuto de Dios y sus estudiantes se beneficiarán de la información que aquí se consigna, puesto que obtendrán fuentes de información confiables de las que podrían hacer uso si llegasen a investigar en el futuro temas relacionados con las variables aquí expuestas. Además, las estudiantes que participan en su elaboración ponen en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de su proceso de formación en cuanto a temáticas propias de la psicología y métodos de investigación y, adquieren nuevos conocimientos en el proceso de investigación debido a la basta revisión teórica que deben llevar a cabo y de la cual se deben apropiar y, por el trabajo de campo que deben realizar, adquiriendo habilidades de observación y manejo de los espacios de evaluación, entre otras.

En cuanto al aporte que se hace a la Psicología y a la sociedad en general, la presente investigación es un nuevo referente que indica la importancia de tener conocimiento sobre la salud mental de los estudiantes universitarios, ya que, es un factor determinante en la adquisición de los conocimientos necesarios para que los egresados de la educación superior cumplan con su labor profesional de forma responsable y productiva. Además, como indica De la Hoz (1975, p.76) “una institución de calidad toma en cuenta el rendimiento inicial y la situación de entrada de los alumnos y promueve que todos ellos alcancen los más altos logros posibles” (como se cita en Ardila, 2011, p.46).

2.3 Antecedentes

A continuación, se presentan los trabajos empíricos que han servido como antecedentes para la realización de la presente investigación, dichos artículos, son realizados con poblaciones hispanohablantes, y concuerdan con la población, instrumentos y edades.

2.3.1 Niveles de ansiedad estado-rasgo.

Agudelo et al. (2009), evaluaron un grupo de 259 estudiantes (227 mujeres y 32 hombres), de primer a séptimo semestre de la Facultad de Psicología en la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga (UPB, Colombia), con un rango de edad de 16 y 26 años; la intención de los investigadores fue identificar las características ansiosas y depresivas de ese grupo de estudiantes. En el proceso, midieron la ansiedad usando el Inventario de Ansiedad Estado/Rasgos (STAI) de Spielberger (1999), para la depresión emplearon el inventario de depresión de Beck (BDI) en su

versión española de Vázquez y Sanz (1997), y el cuestionario de depresión estado-rasgo (ST/DEP) de Agudelo et al. (2005).

En los resultados de dicha investigación se encontró una media de 19.34 para la escala de rasgo y para la escala de ansiedad estado una media de 17.26, además, al analizar los resultados según el sexo las mujeres puntuaron más alto que los hombres en ambas escalas.

Celis et al. (2001), realizaron una investigación en la que uno de sus objetivos era describir y evaluar los niveles de ansiedad estado y rasgo de 53 estudiantes de primer año y 45 de sexto año de Medicina Humana de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marco (Lima, Perú); la edad promedio de los de primer año fue de 19,34 años y en los de sexto fue de 24,82 años, para evaluar la ansiedad se aplicó el STAI (State and Trait Anxiety Inventory) validado en España.

Estos investigadores hallaron que la mayoría de la población presentaba niveles moderados de ansiedad; en ansiedad estado un 64,2% de los estudiantes de primer año y un 57,8% de los de sexto y, en ansiedad rasgo un 54,7% de los estudiantes de primer año y un 48,9% del sexto año. Lo que más resalta en esta investigación fue que al comparar los estudiantes de primer y sexto año se encontró que un 26,4% de los de primer año presentaron ansiedad estado severa mientras que en los de sexto la presentaron un 8,9%, lo mismo sucedió con la ansiedad rasgo, donde se encontró un nivel alto en el 20,8% de los estudiantes de primer año y un 11,1% de los de sexto año. En la comparación de la ansiedad rasgo y estado por género no se encontraron diferencias significativas (AE mujeres: $x = 22,80$, AE hombres: $x = 24,93$, $p > 0,05$; AR mujeres: $x = 22,07$, AR hombres: $x = 20,43$, $p > 0,05$).

Arce-Villalobos; Toro-Huamanchumo y Díaz-Vélez (2014), realizaron su investigación con 133 estudiantes de Ciencias Básicas de la Facultad de Medicina Humana, el 60.90% estaban en el primer año de la carrera en la Universidad San Martín de Porres (Perú), los cuales constituían toda la población; a dichos estudiantes se les aplicó el cuestionario de ansiedad estado-rasgo (STAI) antes y después de evaluaciones finales, pero durante las evaluaciones finales se les aplicó solo la escala E del STAI.

Los hallazgos de esta investigación indicaron que antes del periodo de evaluaciones finales la ansiedad estado predominante fue de nivel medio (51,13%), seguido de un nivel alto (25,56%) y un nivel bajo con 23,31%. Mientras que durante las evaluaciones finales el nivel alto fue el que obtuvo mayor incidencia con un 49,62% seguido por el nivel medio con un 33,83% y el nivel bajo con 16,54%. En cuanto al nivel de ansiedad rasgo el 40,60% de los estudiantes se ubicó en el nivel medio, un 31,58% en el nivel bajo y el 27,82% en un nivel alto. Al hacer la comparación por género se encontró que las mujeres tuvieron un mayor aumento de ansiedad (40,91%) durante las evaluaciones, pero también obtuvieron mejoría en un 13,64% frente al 8,96% de los hombres.

2.3.2 Estrategias de afrontamiento.

En el año 2011, Catellanos et al., realizaron un estudio en el cual participaron 36 estudiantes de noveno semestre de Psicología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC, Sogamoso), los cuales eran solteros y cuyas edades oscilaban entre 21 y 29 años. El objetivo de esta investigación fue determinar la relación existente entre la ansiedad y las estrategias de afrontamiento en estudiantes que iniciaban sus prácticas profesionales. Para evaluar las estrategias de afrontamiento, los investigadores emplearon la Escala de Estrategias de Coping validada para Colombia por Londoño, et al. (2006) y para medir la ansiedad emplearon la Escala de Zung, validada para Colombia por De la Ossa et al. (2009).

Los resultados indicaron que los estudiantes tendían a utilizar mayormente las estrategias solución de problemas, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y evitación cognitiva. Y la menos usada fue la expresión de la dificultad de afrontamiento. En cuanto a los niveles de ansiedad, encontraron que el 36% de los estudiantes tenían niveles en grado máximo y un 28 % con un nivel moderado. En la correlación de estas dos variables hallaron que la estrategia búsqueda de apoyo social tenía una relación directamente proporcional (8,082) con el nivel 3 de ansiedad, con una significancia de 0,06; la estrategia evitación cognitiva tuvo una relación significativa e inversa con el nivel 1 de ansiedad (-0,7, $p=0,08$); y, para reevaluación positiva no hallaron correlaciones significativas por la variabilidad de las respuestas.

Palacio et al. (2012), buscaron establecer y analizar la posible relación entre las dimensiones del síndrome de Burnout con el promedio académico, y la relación de promedio académico con las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios; contaron con una muestra de 284 estudiantes de todos los semestres de la jornada diurna de Psicología y

Fisioterapia de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla(Colombia), con una edad promedio de 21 años. Para evaluar las estrategias de afrontamiento, usaron la Escala de Estrategias de Afrontamiento-Modificada (EEC-M) adaptada para Colombia por Londoño et al. (2006) y para evaluar el Burnout emplearon el Maslach Burnout Inventory-Student Survey(2002).

Dichos investigadores al analizar las estrategias de afrontamiento que usaban los estudiantes de acuerdo a un nivel alto, medio o bajo encontraron, que en el nivel alto destacaban religión (32%) y búsqueda de apoyo social (25,4%) y, al tener en cuenta en conjunto los niveles altos y medios se constató que religión era utilizada por el 96% de los estudiantes, búsqueda de apoyo social por el 89.1%, solución de problemas por el 89.8% y evitación emocional por el 78.9%, mientras que la estrategia de espera era usada en un nivel bajo por el 75% de los estudiantes y solamente en 25% la utilizaban en un nivel medio. Al correlacionar esta variable con el rendimiento académico encontraron una relación positiva y significativa para solución de problemas (0.138*), y negativamente con espera (-0.162**), evitación emocional (-0.148*) y expresión de la dificultad de afrontamiento (-0.162**).

Barrios, Sánchez y Salamanca (2013), realizaron su investigación con 117 estudiantes con edades entre 18 y 33 años, del primer y decimo semestre del Programa de Psicología de la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia (UPTC, Sogamoso). Su objetivo fue analizar la relación existente entre los patrones de personalidad patológica y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes de Psicología. Para identificar las estrategias de afrontamiento de dichos estudiantes, usaron la Escala de Estrategias de Coping validada para Colombia por Londoño et al. (2006) y para medir la personalidad patológica emplearon el

Inventario Clínico Multiaxial de Millon adaptada en España por Cardenal y Sánchez en el año 2007.

Sus resultados indicaron que las estrategias más utilizadas por los estudiantes fueron solución de problemas con un 76.9%, evitación cognitiva con un 75.2%, búsqueda de apoyo profesional en un 70.9% y búsqueda de apoyo social en un 69.2%-; y las menos usadas fueron religión con un 48.7%, autonomía 45.3% y expresión de la dificultad de afrontamiento 13.7%. Al diferenciar el uso de estrategias según el género encontraron que las mujeres utilizaban con más frecuencia las estrategias de afrontamiento solución de problemas (78.3%), evitación cognitiva (77.1%) y búsqueda de apoyo social (73.5%); mientras los hombres usaban con mayor frecuencia reevaluación positiva (79.4%), solución de problemas (73.5%) evitación cognitiva y negación (70.6% cada una).

En el año 2014, Sierra, Güichá-Duitama y Salamanca, investigaron contando con la participación de 120 estudiantes de primer y decimo semestre de Psicología de la UPTC (Sogamoso), con edades entre 18 y 36 años, buscaron identificar la relación existente entre los estilos de personalidad y las estrategias de afrontamiento empleadas por dichos estudiantes, para evaluar las estrategias de afrontamiento emplearon la Escala de Estrategias de Coping-Modificada y para los estilos de personalidad emplearon el Inventario Millon de Estilos de Personalidad-MIPC.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento empleadas por dichos estudiantes, los investigadores hallaron, que los factores por encima del punto de corte fueron solución de problemas (41,3%), apoyo social (33,1%), apoyo profesional (29,8%), evitación cognitiva (28,1%) y reevaluación positiva (41,3%); al hacer una comparación por sexo hallaron que las mujeres usan con mayor frecuencia el apoyo social (37,2%) y los hombres solución de

problemas (45,7%), espera (20%), evitación emocional 17,1%), apoyo profesional (31,4%), evitación cognitiva (28,6%), reevaluación positiva (57,1%) y negación (25,7).

3. Marco Teórico

Teniendo en cuenta el contexto institucional donde se desarrolla la presente investigación, se procede a describir los conceptos de mayor significancia; a saber, emociones, niveles de ansiedad estado-rasgo, estrategias de afrontamiento, deserción y rendimiento académico.

3.1 Emociones

En lo que a las emociones respecta, son diversos los autores que se han interesado a lo largo de los años en entenderlas y describirlas, a continuación, se hace una breve mención de los principales postulados de los teóricos de las emociones.

Fernández; Dufey y Mourgues (2007), señalaron que, desde la perspectiva evolutiva, Darwin proponía que las emociones eran “señales adaptativas que hacían parte de la selección natural” (p.9) y que servían para comunicar información relevante a los miembros de cada especie y entre especies.

En el ámbito de la Psicología, Vigotsky (2007) indicó que la primera teoría sobre las emociones fue la teoría organicista de James (1884) y Lange (1885), dichos teóricos trabajaron de forma independiente, pero de acuerdo a la similitud de sus escritos, se han abordado en conjunto teniendo la frase “estamos afligidos porque lloramos” como tesis central.

Las teorías de James y Lange se tienen en cuenta aspectos como las activaciones que se generan en el cerebro al producirse una determinada emoción, aunque no concuerden en las

partes del cerebro que se activan, también comparte la relación que hacen entre las emociones y los procesos evolutivos.

En primer lugar, Lange 1885, sostenía que:

las manifestaciones físicas directas que acompañan a la emoción constituyen modificaciones de las funciones del aparato vasomotor, diferentes para cada emoción. Este también estableció el esquema de las modificaciones orgánicas para siete emociones: la decepción, la pena, el miedo, la confusión, la impaciencia, la alegría y la cólera. (citado en Vigostky, 2007, p.23).

Pero, antes de lo propuesto por Lange, James (1884), consideraba que las sensaciones que acompañaban a las emociones eran resultado de sus respectivas manifestaciones corporales, para él al exteriorizarse una emoción también debía experimentársela y usaba a modo de ejemplo el hecho de que las cosquillas generan risa, pero eso no implica que la persona que ríe este alegre. Este autor, también sopesaba la existencia de una relación entre las emociones y el funcionamiento cerebral y se refiere a la fuerte excitación emocional que genera el sistema simpático, pero no le daba importancia exclusiva a una parte específica como Lange lo hacía con el sistema vasomotor (como se cita en Vigotsky, 2007).

Más tarde, llegaron las críticas de Cannon (citado por Vigotsky, 2007), quien hizo una crítica puntual a la tesis de la teoría organicista tradicional, y enfatizó en que se podía llorar de tristeza, de alegría, de rabia, de cólera o de ternura; de esa forma Cannon negó la posibilidad de que la relación entre el proceso orgánico y la reacción emocional pudiera deberse a una relación de causa y efecto: para dicho autor “los órganos internos desempeñan en el complejo emocional un papel insignificante, sobre todo cuando se trata de determinar la naturaleza de las emociones” (Vigostky, 2007, p.24).

En las teorías hasta el momento mencionadas, los autores se centraban en la evolución de las emociones y las concebían como resultado de los cambios a nivel orgánico y fisiológico, sin dar mayor importancia a la cognición de las personas que las experimentaban. Como respuesta a esas posturas organicistas, Schachter y Singer dieron a conocer su teoría cognitiva de las emociones.

Lazarus; Opton y Averill (2009), (citando a Schachter, 1966) señalaron que en la teoría cognitiva de las emociones no se descartaba la posibilidad de que existiera diferentes patrones fisiológicos que se relacionaran con los estados emocionales, sin embargo, se consideraba que la principal característica de las mismas era un estado de excitación o activación fisiológica (arousal), en el cual la persona en palabras textuales de Schachter, (1966, pp.194-195):

nombra, interpreta e identifica en términos de las características de la situación precipitante y en termino de apercpección”. Esto sugiere, entonces, que un estado emocional puede considerarse función del estado de excitación fisiológica y de la condición apropiada a este estado de excitación. Es cognición en cierto sentido sirve para señalar ciertas cosas. La cognición que surge de la situación inmediata se interpreta en términos de la experiencia pasada que provee el marco de referencia dentro del cual uno entiende y nombra sus emociones. Es esta cognición lo que determina si es el estado de excitación fisiológica se va a denominar “rabia” o “alegría”. (p.119).

De acuerdo con lo anterior, en la teoría de las emociones Schachter-Singer no descartaban totalmente la teoría organicista, más bien, consideraban que lo orgánico y fisiológico eran características secundarias de la emoción y, que era más importante el grado de excitación que la persona experimentaba al hacer una percepción consiente de un estímulo, dicha excitación la llevaba a recordar el nombre o etiqueta que había dado en situaciones similares del pasado a la emoción experimentada en esa situación.

Por su parte, Lazarus et al. (2009), no negaron la importancia de la cognición en las teorías de las emociones, pero, indicaron que su diferencia con la teoría de Schachter era que se oponían a considerar que las emociones se redujeran a un estado de excitación fisiológica al cual se le debía dar un nombre, dichos autores, plantearon que Schachter le daba suma importancia al acto de que la persona pudiera nombrar la emoción de acuerdo con el estado de excitación que presentara, sin percatarse de la importancia que tenía la emoción de esa persona, por ejemplo, que tuviera miedo y necesitara una solución para salir de dicho estado emocional, ni tomaban en consideración el apuro en el que podía estar.

Tomando en cuenta los procesos cognitivos y la falta de propuestas para llegar a una solución ante las emociones en las teorías emocionales citadas hasta el momento, se aclara, que en la presente investigación la teoría de la valoración cognitiva formulada por Lazarus Richard con base en su teoría sobre el estrés, es la que se toma como referente teórico sobre este concepto, ya que “es una de las teorías cognitivas más conocidas y ha tenido gran repercusión en diferentes campos, tales como la psicología de la emoción, la ansiedad y el estrés” (Fernández-Abascal; Palmero y Cano-Vindel, 2013, p.48).

En la teoría de la valoración cognitiva Lazarus señaló que en las relaciones entre la emoción y la cognición:

...se dan unas transacciones que suponen una causalidad bidireccional. Las emociones pueden afectar a la actividad cognitiva y, a su vez, las emociones vienen determinadas por los procesos de razonamiento. Pero es que, además, aunque la emoción y la cognición son en teoría separables, en la práctica van casi siempre unidas; así, por ejemplo, la actividad

cognitiva forma parte esencial de la respuesta emocional. (Fernández-Abascal et al., 2013, p.44).

Desde esa perspectiva Lazarus et al. (2009), propusieron la emoción como respuesta; ya que para ellos:

...las emociones se sienten subjetivamente como si lo empujaban a uno a actuar, y diferentes emociones parecen impulsarlo a uno a diferentes clases de acción, lo cual contradice la afirmación de que la acción es una parte integral del estado emocional. (p.112).

Es decir, que dependiendo de la clase de emoción que la persona experimenta se da una acción determinada correspondiente a esa emoción, por ejemplo, si se siente miedo, reacciones como correr o gritar son la respuesta conductual más probable y no se deja de lado que también hay activaciones fisiológicas como el temblor y la sudoración.

Lazarus et al., (2009), en su teorización de las emociones como respuesta, hicieron referencia a las emociones de tono negativo como el miedo y las de tono positivo como la alegría, y, expusieron que lo que hace que se experimente una emoción de tono positivo o negativo dependía del significado que cada persona le daba al estímulo ante el que se encontraba, ya fuera que evaluara la situación como benigna o amenazante.

Al respecto, Fernández-Abascal et al. (2013), indicaron, de acuerdo con la teoría de Lazarus, la valoración primaria, y la valoración secundaria, para los autores citados, la valoración primaria, se hacía sobre las consecuencias que podía traer determinada situación y se dividía en: (a) irrelevante, ante una situación que no conllevaba peligros para la persona; (b) benigna positiva, donde las consecuencias eran positivas para el individuo; y (c) estresante, cuando habían consecuencias que acarrearán daños, pérdidas, amenazas y desafíos.

Mientras que, la valoración secundaria, se hacía sobre las estrategias de afrontamiento, es decir, se tomaban en consideración lo que se debía y se podía hacer ante determinada situación, eso conllevaba a evaluar qué tan eficaz resultaría el emplear una u otra estrategia de afrontamiento, evaluando la eficacia de las estrategias y eligiendo la más efectiva.

En cuanto a la evaluación que se puede hacer de un suceso o estímulo, Lazarus et al. (2009), plantearon la evaluación benigna, como ya se había indicado, y propusieron tres consecuencias adaptativas que podían surgir de esta evaluación y, la evaluación de la amenaza de la que se desprendían dos consecuencias para saber cómo afrontar la amenaza.

Las tres consecuencias de la evaluación benigna propuestas por Lazarus et al. (2009) son:

1. La acción adaptativa: Dicha acción puede ocurrir sin estar acompañada por una emoción, a modo de ilustración se encuentran el ataque y la evitación, la primera se puede asociar con la rabia, y la segunda con el miedo. Pero, esas acciones no tienen la intensidad de las emociones ni se acompañan de una activación fisiológica y, suelen ser comunes en el diaria vivir, sin embargo, pueden pasar de simples acciones a emociones si sucede algo que haga que la persona cambie su percepción sobre una actividad, que antes no consideraba amenazante (Lazarus et al., 2009).
2. La segunda consecuencia no recibe un nombre en sí misma, pero, se aclara por parte de los autores ya citados, que corresponde al aprendizaje de un nuevo estímulo donde el individuo le puede dar un sinnúmero de significados al mismo, empero, con el paso del tiempo, al pensar en ese estímulo o presenciarlo varias veces puede reevaluarlo y excluir o añadir significados (Lazarus et al., 2009).
3. Estados emocionales positivos: Los cuales pueden surgir cuando el individuo considera que no hay una amenaza seria ya que la ha superado (jubilo); cuando la

persona no percibe una amenaza seria y tiene un estado inusual de seguridad y autoestimación (euforia); y cuando no hay amenaza seria y la persona tiene “un sentido de identidad, afecto y sentido de pertenencia en relación a otro o a otros (como en el caso del amor)” (Lazarus et al., 2009, p.114).

En cuanto a las dos consecuencias de la evaluación de la amenaza, Lazarus et al. (2009) indican que: (a) se puede esbozar las posibilidades de afrontamiento para generar acciones que modifiquen la amenaza, ya sea por medio de ataque, evitación o huida; y (b) al considerar que no se puede accionar con las posibilidades de la primera consecuencia, entonces la persona puede reevaluar la situación y, considerar que es menos amenazante de lo que creía o que definitivamente no hay ninguna amenaza.

Con anterioridad, Lazarus y Folkman (1986), indicaron, que una teoría cognitiva sobre las emociones debía enfocarse en algunos aspectos conceptuales que coincidieran con los aspectos tratados en teorías cognitivas sobre el estrés, el afrontamiento y la adaptación, de esa forma, debería desarrollar los conceptos de evaluación, afrontamiento y antecedentes causales.

Tomando en cuenta la teoría de la valoración cognitiva, donde la emoción se trata como una respuesta según Lazarus et al. (2009), y donde se señala que el proceso de evaluación de las situaciones como amenazantes o no amenazantes es primordial en la teoría, se pasa a abordar el tema de las estrategias de afrontamiento, ya que en dicha evaluación que se hace de la situación o estímulo pasan a jugar un papel importante y, es uno de los conceptos que también considera este autor y colaboradores, como condición para la viabilidad de una teoría cognitiva emocional.

3.2 Estrategias de Afrontamiento

Cabe aclarar que, para abordar el tema de las estrategias de afrontamiento, la presente investigación se sustenta en la conceptualización formulada por Lazarus y Folkman a partir del modelo transaccional desarrollado en el año 1984, debido a que en la mayoría de investigaciones sobre estrategias de afrontamiento es dicho modelo el que ha tenido mayor acogida (Piemontesi y Heredia, 2009).

Para empezar, se considera importante indicar que el concepto de afrontamiento ha sido abordado por diversos autores y sin embargo, hasta el momento no hay un consenso en su teorización, investigación y comprensión, así lo afirmó Lazarus (s.f), quien también señaló, que durante la década de los 40 y 50 el afrontamiento “significó un concepto organizativo dentro de la evaluación clínica y actualmente constituye el centro de toda una serie de psicoterapias y programas educativos que tienen como objetivo desarrollar recursos adaptativos” (p.94).

Lazarus (s.f.), indicó dos propuestas clásicas para definir el afrontamiento; la propuesta por el modelo animal, dentro del cual se lo define como “los actos que controlan las condiciones aversivas del entorno, disminuyendo por tanto, el grado de perturbación psicofisiológica producida por estas” (p.94); y la propuesta por el modelo psicoanalítico de la psicología del ego, donde el afrontamiento “constituye el conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan los problemas y, por tanto, reducen el estrés” (p.95).

Por su parte, Lazarus (s.f., p.113), definió el afrontamiento como “aquellos procesos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”; definición propia del modelo de afrontamiento de Lazarus y

Folkman el cual que ha sido retomado en diversas investigaciones sobre las estrategias de afrontamiento en diversas poblaciones (Austria, Cruz, Herrera y Salas, 2012; Castro, Planellas y Kierchner, 2014).

Por otro lado, Schwarzer y Schwarzer (1996), indicaron que en la conceptualización del afrontamiento se debía tener en cuenta, que se considera afrontamiento el solo hecho de intentar o esforzarse por llevar a cabo una conducta, aunque sea cognitiva, para hacer frente a la situación desbordante y, que es prerequisite hacer la valoración cognitiva, antes de intentar afrontar (como se cita en Piemontesi y Heredia, 2009).

Otro aspecto a resaltar en torno al afrontamiento, es que diferentes autores hacen la claridad de que el afrontamiento se puede entender como estilo o como estrategia; señalando que los estilos de afrontamiento son predisposiciones o rasgos de la personalidad donde se da importancia a la influencia del contexto situacional y no cambian con el paso del tiempo, mientras que las estrategias de afrontamiento, son pensamientos y conductas que se llevan a cabo para reaccionar ante situaciones estresantes particulares y que se pueden modificar con el tiempo, así lo indican Sandí, Chorot, Santed y Jiménez (1995) (citados en Castaño y León Del Barco, 2010; Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas, y Martínez, 2012)

Para dar más claridad sobre dicha diferenciación entre los estilos y las estrategias de afrontamiento, Londoño et al. (2006), indican que:

...La utilización de determinada estrategia de afrontamiento va a depender de la situación en sí, la evaluación cognitiva y el control percibido, las emociones y/o la activación fisiológica (Muller & Spitz, 2003; Vinaccia, Tobón, Sandín & Martínez, 2001; Garrido, 2000). La tendencia a sobre generalizar su uso se convierte en estilos de afrontamiento o formas

características y relativamente estables que las personas utilizan para enfrentarse a las situaciones estresantes (Martín, Jiménez & Fernández-Abascal, 1997). (p.328).

En la presente investigación, se profundiza en el tema de las estrategias de afrontamiento, o sea, aquellos esfuerzos tanto cognitivos como conductuales que las personas llevan a cabo, haciendo primero una evaluación de la situación para reconocer si es amenazante o no, y luego decidiendo cuál es la estrategia más eficaz para resolver el problema o a la emoción. Sobre dichas estrategias, Piemontesi y Heredia (2009) citan a Lazarus y Folkman (1985) y Carver y Scheier (1995), quienes en sus respectivas investigaciones plantearon que existen cuatro fases para hacer frente a las situaciones estresantes ya sean a nivel académico, laboral o personal, estas son:

1. Fase anticipatoria, en la cual se experimentan emociones amenazantes y desafiantes, en momentos previos a las situaciones problemáticas de su vida. En el contexto universitario los estudiantes suelen preocuparse por la preparación y regulación de emociones asociadas con el problema y los resultados ya sean positivos o negativos. Las estrategias consideradas efectiva en este caso serían las de resolución de problemas.
2. Fase de confrontación, considerada como una etapa crítica en la que la persona ya está inmersa en la situación problemática, esta fase ha sido difícil de investigar, sin embargo, se indica que por ejemplo, durante el proceso de examen la ansiedad (entendida como el principal componente emocional) puede llegar a niveles altos durante los primeros momentos, y se propone el uso de la estrategia de orientación a la tarea y la de búsqueda de apoyo social, para tener éxitos en el proceso evaluativo.
3. Fase de espera, es el momento en el que se aguarda por los resultados, las personas pueden sentir un poco de aprehensión en esta fase y se espera que se reduzcan las

estrategias orientadas a la tarea y se incrementen las que están orientadas a la emoción para liberar dicha tensión.

4. La etapa de resultados es la última fase de la situación estresante, en ésta, la incertidumbre se ha eliminado y las personas reevalúan su desempeño en el momento de confrontarse con el problema, ya sea porque hayan obtenido un beneficio o un daño.

En 1985, un año después de haber iniciado con la elaboración del modelo transaccional, Lazarus y Folkman plantearon dos tipos de estrategias de afrontamiento activas: (a) estrategias de resolución de problemas, dirigidas a manejar o alterar el problema que está causando malestar; y (b) estrategias de regulación emocional, dirigidas a regular la respuesta emocional ante el problema. Sin embargo, en ocasiones la práctica de una estrategia de resolución de problemas puede repercutir de manera favorable en la regulación emocional (como se cita en Nava-Quiroz, Vega-Valero y Soria, 2010; Vázquez, Crespo, y Ring, 2000).

Por su parte, Frydenberg y Lewis (1993^a; 1996^a; 1999), crearon la Adolescent Coping Scale, propusieron que además de los dos tipos de estrategias activas propuestas por Lazarus y Folkman (dirigidas al problema y dirigidas a la emoción), existe un tercer tipo de estrategias de afrontamiento, llamado improductivo o no productivo, el cual es un estilo disfuncional debido a que las estrategias que contiene no llevan a la resolución del problema sino su evitación (Canessa, 2002).

Con todo lo anterior, en las investigaciones que se han llevado a cabo sobre las estrategias de afrontamiento, se ha llegado a un consenso basado en el modelo transaccional, planteando tres estrategias de afrontamiento principales:

- Estrategias orientadas al problema: Con las que se buscan eliminar el estrés empleando el “afrontamiento activo, planificación, reinterpretación positiva y crecimiento personal,

supresión de actividades distractoras y aceptación, y refrenar el afrontamiento, entre otras” (Piemontesi y Heredia, 2009, p.104).

- Afrontamiento orientado a la emoción: Procurando “reducir o eliminar el estrés emocional que incluiría búsqueda de apoyo social instrumental y emocional, centrarse en las emociones y desahogarse, entre otras” (Piemontesi y Heredia, 2009, p.104).
- Afrontamiento orientado a la evitación: Donde se emplean “estrategias evasivas dirigido a rodear o evitar la situación estresante, que incluiría distanciamiento conductual y mental, negación y/o humor, entre otras” (Piemontesi y Heredia, 2009, p.104).

Aunado a ello, Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud De Minzi y Mesurado (2012) citando a Peáz, 1993; Perona y Galán, 2001; Richaud, (2006), indicaron que por lo general las investigaciones sobre las estrategias de afrontamiento coinciden en que las estrategias dirigidas a la valoración se dividen en tres dominios:

- Afrontamiento cognitivo: Está dirigido al problema y busca cambiar la percepción del estímulo para que resulte menos estresante o amenazante.
- Afrontamiento conductual: Es la puesta en marcha de una acción para confrontar la situación y las consecuencias de la conducta.
- Afrontamiento afectivo: Es “la regulación de las emociones e intento de mantener el equilibrio afectivo” (Mestre et al., 2012, p.1265).

Existe una variedad de estrategias de afrontamiento que se pueden llevar a la práctica para hacer frente a una situación que sobrepasa las habilidades adaptativas que cotidianamente practica el individuo, a continuación, se presenta una definición de las estrategias de afrontamiento que se han evaluado en la presente investigación:

- Solución de problemas: Esta estrategia según Fernández-Abascal y Palmero (1999), es empleada por las personas con el fin de dar solución al problema, en el transcurso, se lleva a cabo un proceso donde se identifica cuál es el momento oportuno para analizar y llevar a cabo la acción, poniendo en práctica estrategias de cognición y análisis y racionalización (Londoño et al., 2006).
- Apoyo social: Estrategia que hace referencia a el apoyo afectivo, emocional y la información que se busca en la familia, amigos y demás, con el fin de reducir la tensión que causa la situación problemática (Londoño, et al., 2006).
- Espera: Es una estrategia cognitivo-comportamental, debido a que la persona deja de lado el problema y pretende que con el paso del tiempo se resuelva positivamente sin necesidad de su intervención (Londoño, et al., 2006).
- Religión: Esta estrategia es aquella donde la persona emplea el rezo y la oración para tolerar las emociones que le genera el problema y para obtener soluciones que le son dadas por una deidad (Londoño, et al., 2006).
- Evitación emocional: Con esta estrategia se pretende ocultar o inhibir las emociones que se experimentan, para así, evitar las emociones que la persona considera como negativas ya sea porque sus creencias se lo indican, para evitar la desaprobación de los demás, o por las consecuencias que le generaría expresarlas (Londoño, et al., 2006).
- Apoyo profesional: Al emplearla la persona acude al saber profesional para tener un mayor conocimiento de la problemática y de las posibles soluciones que le puede dar (Londoño, et al., 2006).

- Reacción agresiva: Usando esta estrategia la persona expresa de forma impulsiva su ira, la cual puede dirigir a los demás, a objetos o así misma, y de esa forma reduce la carga emocional que le ha generado un suceso determinado (Londoño, et al., 2006).
- Evitación cognitiva: Con esta estrategia el individuo puede neutralizar los pensamientos que le perturban, enfocándose en otras actividades o pensando en cosas que le resultan menos negativas (Londoño, et al., 2006).
- Reevaluación positiva: Empleando esta estrategia, la persona busca los aspectos positivos del problema y de esa forma aprende de las dificultades, para tolerar la problemática y pensar en posibles soluciones, además, va cambiando el significado del suceso (Londoño, et al., 2006).
- Expresión de la dificultad de afrontamiento: Con ésta estrategia, la persona comunica su dificultad para hacer frente al problema y, para expresar y manejar las emociones que valora como negativas, es decir, que mediante un proceso de autoevaluación y monitoreo de su autoeficacia, la persona concibe que no cuenta con las herramientas necesarias para hacer frente a sus propias emociones o a alguna situación problemática y decide buscar soluciones por otros medios, por tanto, se considera como una estrategia previa a la búsqueda de apoyo social y búsqueda de apoyo profesional (Londoño, et al., 2006).
- Negación: Al hacer uso de esta estrategia el individuo niega que existe una problemática a la que debe hacer frente, actúa como si no hubiese problema alguno, evitando cualquier situación o pensamiento que se lo recuerde (Londoño, et al., 2006).
- Autonomía: En esta estrategia las personas, buscan las soluciones al problema sin solicitar la ayuda de los demás (Londoño, et al., 2006).

3.3 Niveles de Ansiedad

En la presente investigación se hará una breve reseña de las conceptualizaciones que ha recibido la ansiedad, y la ansiedad como estado y rasgo, pero, el enfoque de la personalidad (primeras teorías estado/rasgo), especialmente desde la teoría estado/rasgo de Spielberger, la cual después de las primeras formulaciones de Cattell y Scheier (1958, 1961) tuvo gran acogida y “difusión en el campo de la ansiedad” (Casado, 1994, p.27), será el que fundamente la investigación. Ya que, Spielberger; Gorsuch y Lushene (1970) fueron quienes crearon el inventario de ansiedad estado/rasgo, el cual se usará como herramienta para evaluar dicha variable.

La ansiedad ha sido abordada desde diferentes corrientes teóricas y se ha llegado a usar como sinónimo de “angustia, stress, temor, miedo, amenaza, frustración, tensión y arousal” (Casado, 1994, p.3). Casado (1994 citando a Mc Reynolds, 1975), indica que la ansiedad fue abordada por Kerkergaard en 1884, considerándola “desde un marco filosófico-existencial como algo a la libertad humana, a la confrontación y a la elección de alternativas” (p.11), pero no fue hasta la década de los 20 que se empezó a abordar en la psicología por parte de dos teóricos representantes de teorías que no tenían punto en común.

El primero de dichos teóricos fue Freud desde el psicoanálisis, con una concepción de basada en los impulsos, la definió “como una respuesta interna que sirve de señal, que alerta al individuo de la inminencia de algún peligro” (Viedma, s.f., p.4). El segundo autor que empezó a abordar el concepto de ansiedad en la psicología fue Watson, sin embargo dicho autor usaba generalmente los términos de miedo y temor como sustituto de ansiedad, así, desde una postura ambientalista, planteó que el miedo era “una respuesta conductual y fisiológica a una estimulación o situación externa al sujeto” (Viedma, s.f., p.4), ésta conceptualización está ligada

a las teorías del aprendizaje, la autora citada, indica que gracias al conductismo la ansiedad paso al ámbito experimental y a enriquecerse desde nuevas concepciones fisiológicas y motivacionales.

Posteriormente el enfoque cognitivo-conductual, paso a darle una conceptualización cognitiva a la ansiedad y, de este modo, Lang en 1968, propuso la teoría tridimensional de la ansiedad, desde entonces se entendería a la ansiedad como un sistema de respuestas fisiológicas, conductuales y cognitivas, y no como algo unitario (Viedma, s.f., p.4).

Recientemente, Cano y Miguel-Tobal, (2001)) indicaron que la ansiedad:

además de ser una experiencia emocional desagradable, es una respuesta o un conjunto de respuestas que encierran aspectos motores, aspectos cognitivos, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, identificados por un alto nivel del sistema nervioso autónomo (...), estas respuestas pueden ser ocasionada por estímulos que el sujeto percibe como amenazantes. (Contreras et al., 2005, p.184).

De acuerdo con lo anterior, las personas que se encuentran en estado de ansiedad suelen estar exaltadas, temerosas e inseguras y con pensamientos negativos sobre sí mismos, lo que interfiere en sus conductas de adaptación.

Hasta donde se ha expuesto, los autores han considerado a la ansiedad, ya sea que se dé por cuestiones interna o externa, como un indicador de peligro inminente; en este aspecto todos han estado de acuerdo. A todos ellos, se unen los autores que quisieron ir más allá en la concepción del término de ansiedad y empezaron a teorizarla desde el enfoque de la personalidad, como estado y como rasgo.

Los primeros autores que desde el enfoque de la personalidad abordaron la ansiedad como estado-rasgo fueron Cattell y Scheier en los años 1958 y 1961, ellos lo hicieron desde una teoría

psicométrica-factorial, donde la ansiedad era principalmente un rasgo de la personalidad, pero con su respectiva diferenciación sobre el estado de ansiedad, y expusieron lo siguiente:

se define el rasgo de ansiedad como la disposición interna o la tendencia temperamental que tiene un individuo a reaccionar de forma ansiosa, independientemente de la situación en que se encuentre. Esta ansiedad rasgo se basa en las diferencias individuales, relativamente estables, en cuanto a la propensión a la ansiedad. Desde esta perspectiva, la ansiedad sería un factor de personalidad. Frente al rasgo, Cattell defiende el estado de ansiedad como una condición o un estado emocional transitorio que fluctúa en el tiempo. En el estado de ansiedad se dan cambios fisiológicos tales como aumento de la presión sistólica, aumento del ritmo cardíaco, aumento del ritmo respiratorio, descenso del PH salivar, etc. (como se cita en Casado, 1994, p.24).

Lo anterior, sirvió como referente a la teoría Estado-Rasgo de Spielberger, quien en 1966b indico que para hacer una adecuada teorización sobre la ansiedad se debe hacer la distinción tanto conceptual como operativa de la ansiedad rasgo y la ansiedad estado (Casado, 1994). De acuerdo con lo planteado, Spielberger definió el rasgo como aquellas “diferencias individuales relativamente estables en cuanto a la propensión a la ansiedad” (Casado, 1994, p.27), es decir, cada persona tiene su propia forma de percibir los estímulos y de ellos dependerá que la evalúe como amenazante o no, y de la elección que haga para accionar en respuesta a ese estímulo, lo que hace que sea algo constante en el tiempo. Por su parte, el estado fue considerado por Spielberger, como una emoción transitoria o condición del organismo humano que no es constante ni en intensidad ni en el tiempo, así también, la subjetividad juega un papel primordial ya que no se toma en cuenta la objetividad del suceso que se considera amenazante (Casado).

En el año 1972 Spielberger, resumió su teoría en seis puntos; primero, cualquier situación que sea considerada como amenazante elevara los niveles de estados de ansiedad y estos serán experimentados por la persona como displacenteros; segundo, la intensidad del estado de ansiedad será equitativo a la magnitud de la amenaza que perciba el individuo; tercera, mientras la persona perciba una situación como amenazante será constante el estado de ansiedad que le genere; cuarta, comparando a las personas con alto rasgo de ansiedad con las de bajo rasgo, las primeras tomaran como amenazantes las circunstancias que atenten contra su autoestima; quinto, los estados de ansiedad pueden ser expresados en conductas y servirán para activar estrategia de afrontamiento que le ayudaron a reducir esa emoción en situaciones pasadas; y sexto, mientras más se repita una situación estresante más posibilidad habrá de que la persona desarrolle mecanismos de defensa para reducir sus estados de ansiedad (Casado, 1994).

Además, Spielberger (1979), sostiene que la ansiedad tiene una naturaleza anticipatoria que ayuda a la adaptación del individuo, por lo que se puede considerar una ansiedad normal y necesaria (Contreras et al., 2005). Sin embargo, dicha ansiedad, al alcanzar niveles elevados puedes descompensar a la persona y tornarse desadaptativa o clínica, afectando el desempeño de la persona en diferentes aspectos de su vida.

3.4 Rendimiento Académico

El rendimiento académico es otra variable que se aborda, debido a que ha sido expuesta como uno de los problemas que llevan a realizar la presente investigación, cabe señalar que no hay un consenso en cuanto a la definición de esta variable, sin embargo, se indican algunas definiciones dadas a lo largo de los años.

Por un lado, Pizarro (1985), consideraba al rendimiento académico como una forma de hacer estimación medible del conocimiento que adquiere una persona en un proceso de instrucción (citado en Ramos, 2009). Por su parte, Chadwick (1979), indicó que el rendimiento académico era el indicativo de las capacidades psicológicas que el estudiante iba desarrollando y actualizando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, que esto le permitía obtener un “nivel de funcionamiento y logros académicos” que el evaluador cuantifica al finalizar un periodo (citado en Ramos).

Así mismo Nervaz (1986), afirmó que el rendimiento académico era lo que obtenía cada estudiante en las actividades académicas que desarrollaba, y que este concepto estaba ligado a la actitud, y a factores de la voluntad, la afectividad, emocionalidad y ejercitación (citado en Ramos, 2009). Por último, Ramos (2009 citando a Kazinska en 1989), señaló que el rendimiento académico era la culminación de los esfuerzos que habían puesto no solo los estudiantes sino también sus docentes y familiares, y que en ese rendimiento se ponía en juego el valor de la institución y educadores, puesto que en última instancia eran los responsables de que el estudiante adquiriera los conocimientos requeridos por la sociedad.

3.5 Deserción Estudiantil

Como última variable a definir se encuentra la deserción, la cual es otra de las variables que se aborda en la presente investigación, debido a que es uno de los temas principales en la problemática que lleva a que se lleve a cabo

Al respecto, Tinto (2016), señala que la deserción se puede definir desde dos puntos de vista, en primer lugar, desde el punto de vista individual, donde toma en cuenta el significado que el

estudiante puede dar al acto de abandonar sus estudios, dicho significado puede diferir en mucho con lo que el observador cree, ya que mientras este último está definiendo ese abandono como un fracaso por no completar la carrera, quien deserta, puede estarlo considerando algo positivo porque al hacerlo está yendo tras la consecución de una meta; esto se puede deber a que las personas al momento de ingresar a la institución de educación superior no tenían totalmente claras sus metas y el programa que eligieron no es lo que esperaban, o bien, que al ingresar a una primera institución no se sientan a gusto en ella, o lo hayan hecho para luego homologar algunos cursos en otra institución donde se sientan a gusto.

Tomando en cuenta lo anterior se entiende que la deserción desde el punto individual, no es algo que generalmente se considere negativo, ya que los estudiantes que abandonan pueden hacerlo para perseguir metas que sean más a fines con su proyecto de vida.

El segundo punto de vista que expone Tinto (2016), es el institucional, donde indica que existen dos puntos críticos en los que la interacción entre la institución y el estudiante puede llevar a la deserción; en primer lugar está el proceso de admisión, debido a que en esos primeros contactos con la institución, el estudiante puede hacerse una idea errónea sobre lo que implicará su vida como universitario y podría desilusionarse al corto tiempo de haber ingresado e incurrir en actividades que le lleven a desertar.

Y en segundo lugar, está el periodo de transición, entre el colegio y la universidad, ya que durante el primer semestre el estudiante puede encontrarse con situaciones como la incapacidad para hacer contacto con sus pares y demás miembros de la institución, dichas situaciones pueden alterar su estado anímico y dificultarle su adaptación a ese nuevo ambiente académico, Tinto (2016), indica que este es el periodo donde más deserción se presenta en las instituciones de educación superior y por tanto, el indicado para que las universidades tomen medidas para evitar

que sus nuevos educandos abandonen sus respectivos programas, para evitar que los índices de deserción afecten los objetivos de las instituciones de educación superior.

4. Metodología

En este capítulo, se presenta la metodología que se empleó para conocer los niveles de ansiedad estado/rasgo y las estrategias de afrontamiento que hacen parte de la experiencia de los estudiantes de primer año del Programa de Psicología (FCHS), para así poder hacer una descripción detallada de dichas variables. Cabe señalar, que en la presente investigación el apartado de la metodología se aborda principalmente desde las conceptualizaciones dadas por Hernández, Fernández y Baptista (2010), por tanto, seguirá el orden planteado por dichos autores.

4.1 Paradigma

La presente investigación se enmarca en el paradigma positivista sustentado en las teorías filosóficas de Augusto Comte (pensador francés y fundador del positivismo y la sociología), quien planteo que la investigación científica debería ser válida al centrarse en hechos que se puedan captar de forma directa por los sentidos y ser sometido a verificación empírica; ha sido conocido también como racionalista, normativo, cuantitativo, realista o hipotético-deductivo (Gómez, 2013).

El positivismo también fue representado por David Hume (filósofo inglés), Francis Bacon (filósofo, político, abogado y escritor inglés), William James (filósofo estadounidense y fundador

de la psicología funcional) y John Stuart Mill (filósofo, político y economista inglés, teórico del utilitarismo); para todos los autores mencionados, el conocimiento científico solo se puede dar por medio de dicho paradigma, donde lo que se investiga se entiende de una sola forma, su esencia es el modelo físico matemático y se buscan leyes generales hipotéticas para predecir los fenómenos y controlarlos (Bernal, 2010).

Lo expuesto permite argumentar el motivo por el cual el positivismo se eligió para la presente investigación, trabajo en el cual se emplean instrumentos de evaluación estandarizados y validados por la comunidad científica, que permiten cuantificar el fenómeno abordado, y de los cuales se hace un análisis estadístico; de hecho, Hernández et al. (2010), quienes se refieren a al paradigma positivista como cuantitativo, expresan que el análisis estadístico es fundamental en dicho paradigma.

4.2 Enfoque

El enfoque bajo el que se realizó la investigación es el cuantitativo, el cual se eligió para esta investigación porque los datos se miden y se analizan estadísticamente, planteándose un problema de estudio delimitado y concreto y siguiendo un orden riguroso a la hora de desarrollarla. Al respecto, Hernández et al. (2010), exponen que debido a la característica secuencial de dicho enfoque, no es posible desarrollar una investigación de este orden sin seguir un orden estricto; aunque se puede redefinir alguna fase, siempre se parte de una idea que se acota y de ella surgen unos objetivos y preguntas de investigación, luego se hace una revisión del estado del arte, se construye el marco teórico, se elaboran hipótesis, se determinan las variables y

se diseña un plan para abordarlas, las variables se miden en un contexto determinado, los datos se analizan de forma estadística, y, se elaboran las conclusiones tomando en cuenta las hipótesis.

4.3 Alcance

El alcance de la investigación es descriptivo, dicho alcance se emplea según Hernández et al. (2010), para especificar propiedades, características y perfiles de todos los fenómenos que se puedan analizar, el mencionado autor indica que este alcance:

únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (...), son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. (p.80).

Por su parte, Tamayo y Tamayo (2002), no llama el alcance descriptivo como tal, sino como tipo de investigación y señala que “comprende la descripción, registro análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos (...), trabaja sobre realidades de hecho y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta” (p.46), y propone una serie de pasos que los investigadores o investigaras deben seguir, entre las que están: describir el problema, formular hipótesis, hacer un marco teórico, seleccionar las técnicas de recolección de datos (población y muestra), verificar la validez de los instrumentos y, describir, interpretar y analizar los datos que se obtienen (Tamayo y Tamayo, 2002).

Aunque las concepciones de ambos autores no difieren en el objetivo, para la presente investigación se toma como base la concepción dada por Hernández et al. (2010) de alcance, pero, todo lo anteriormente citado, es coherente con la investigación puesto que lo que se está buscando es describir la prevalencia y frecuencia de las variables niveles de ansiedad

estado/rasgo y estrategias de afrontamiento de los estudiantes de primer año del Programa de Psicología de UNIMINUTO – Bello, y se lleva una secuencia como la que señala Tamayo y Tamayo (2002).

4.4 Diseño

Desde la conceptualización de Hernández et al. (2010), existen dos tipos de diseños en la investigación; el experimental, en el cual se crea a propósito una situación, se tiene un grupo control y se cuenta con variables independientes que se manipulan para ver su efecto sobre otras variables; y el no experimental, donde no se intervienen las variables para estudiar sus efectos, simplemente se observa lo que ya existe, entre los objetivos que tiene este diseño, está el de “analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado” (Hernández et al., 2010, p.151). Debido a que en la presente investigación no se ha creado una situación específica para evaluar las variables y tampoco se busca modificarlas, sino que se medirán en el contexto en el que ya se han dado de forma natural y no hay un grupo control ni variables independientes, se considera que es de diseño no experimental.

Aunado a lo anterior, Hernández et al. (2010), señalan que dichos diseños se dividen en transversales y longitudinales; los transversales suceden en un único momento en el tiempo y buscan “describir variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento dado” (p.151); y los longitudinales, se dan en momentos diferentes, para determinar cambios en contextos, categorías, conceptos, y variables, abordadas (Hernández et al.). De acuerdo con lo indicado, la presente investigación es transversal, puesto que la recolección de datos se

desarrolló en un momento determinado con base a la aplicación de los instrumentos que han sido estandarizados y aceptados por una comunidad científica.

4.5 Muestra (n)

La muestra (n) es un subgrupo que se ha seleccionado de la población con la que se ha decidido trabajar y, debe ser estadísticamente representativa en comparación con la población para que los resultados de la investigación se puedan generalizar (Hernández et al., 2010; Hueso y Cascant, 2012; Tamayo y Tamayo, 2003)

Existen dos clases o tipos de muestra, Hernández et al. (2010) clasificadas en: probabilística; donde se delimita la cantidad de participantes o elementos estudiados para que sean representativos, por medio de un listado o marco muestral o de diversos procedimientos (tómbolas, tablas de números aleatorios, STATS y selección sistemática), además, indica que ésta clase de muestra tiene tres tipos de muestra (aleatoria o simple, estratificada y por racimos o clusters); y la no probabilística o dirigida, en la cual los participantes se eligen de acuerdo a los propósitos del estudio y no se requiere de que la cantidad sea significativa en comparación con la población.

Por su parte Tamayo y Tamayo (2003), propone cuatro tipos de muestra: aleatorio o probabilístico, que a su vez se divide en muestreo aleatorio simple o al azar, muestras estratificadas, muestra por áreas, muestras sucesivas, muestra por etapas, muestra por grados y muestra por listas; no aleatorias o empíricas dividida en muestra por cuotas y muestras intencionadas; el muestreo mixto; y la muestra tipo.

Tamayo y Tamayo (2003) y Hernández et al. (2010), exponen que la muestra probabilística o aleatoria, es aquella donde cada uno de los miembros de la población elegida tiene las mismas

posibilidades de participar en el desarrollo de la investigación. La afirmación anterior, permite indicar que en la presente investigación la muestra fue de tipo probabilística ya que la población, compuesta por los estudiantes de primer año de educación superior en UNIMUNITO- Bello es amplia, por ello, en el Programa de Psicología los participantes fueron elegidos al azar obteniendo así una muestra probabilística de 63 mujeres y 25 hombres, con edades comprendidas entre los 17 y 42 años.

4.6 Población (N)

La población (N) o universo son “todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández et al., 2010, p.174), es decir, todos los elementos pertenecientes al grupo que contiene las características del fenómeno que se pretenden abordar. De acuerdo con lo anterior, la población de este estudio estuvo conformada por los estudiantes de primer año pertenecientes al Programa de Psicología de la FCHS de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- Seccional Bello, en el 2016.

4.7 Recolección de Datos-Operacionalización de las Variables

La recolección de datos en la investigación cuantitativa se realiza por medio de cuestionarios o encuestas, “fuentes secundarias, la medición, la observación sistemática o los métodos participativos visuales” (Hueso y Cascant, 2012, p.18). El referido autor, indica que la encuesta o cuestionario, que en sí es una entrevista estandarizada y cerrada, es la técnica que más se usa en la cuantitativa, dichos cuestionarios están compuestos por preguntas cerradas en su mayoría, lo

cual facilita la comparación y el análisis de los datos. Sin embargo, hace la diferenciación entre la encuesta (base sobre la que se sustenta el cuestionario) y el cuestionario (documento que contiene las preguntas a las que responden los participantes).

Hernández et al. (2010), indican que el proceso de recolección de datos trae consigo la elaboración de un plan de trabajo detallado, que debe incluir: determinar las fuentes de las que se obtendrá la información (personas, documentos, etcétera); localización de las fuentes (muestra); elección del método que se empleará para obtener los datos, el mismo debe ser confiable, válido y objetivo; y análisis de los datos para responder al problema.

En torno, a lo anteriormente citado, se advierte que en la presente investigación, la información se obtuvo de los estudiantes de primer año de educación superior, a los cuales se les administraron dos cuestionarios estandarizados y validados en población de habla hispana: El primero de ellos es el STAI, el cual consta de dos partes una para evaluar los niveles de ansiedad estado y otro evalúa los niveles de ansiedad rasgo de 88 estudiantes de primer año de educación superior; y el segundo es el EEC-M con el que se busca identificar las estrategias de afrontamiento empleadas por la misma muestra.

Tabla 1*Operacionalización de Variables*

Nombre de la variable	Descripción	Naturaleza	Nivel de medición	Valores
Edad	Años de edad cumplidos.	Cuantitativa.	Razón.	17 a 42
Sexo	Sexo femenino y masculino.	Cualitativa.	Nominal.	0=mujer 1=hombre
Estrato Socioeconómico	Nivel socioeconómico.	Cualitativa.	Nominal.	1 a 6
NIVELES DE ANSIEDAD ESTADO-RASGO				
Ansiedad Estado. (AE)	Es una emoción transitoria donde la subjetividad tiene un papel importante al no considerar la objetividad de la situación que se considera amenazante; ésta no es constante en intensidad y tiempo.	Cuantitativa.	Razón.	De 0 a 60
Ansiedad Rasgo. (AR)	Es la manera común de cada persona para reaccionar o actuar ante diferentes situaciones que considera amenazantes; es una reacción relativamente estable.	Cuantitativa.	Razón.	De 0 a 60
ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO				
Solución de Problemas. (SP)	Identificación del momento oportuno para analizar y llevar a cabo la acción con la que se pretende solucionar el problema. Se evalúa con los ítems: 10, 17, 19, 26, 28, 37, 39, 51 y 68.	Cuantitativa.	Razón.	De 9 a 54
Búsqueda Apoyo Social. (BAS)	Se busca apoyo afectivo, emocional e información de los allegados para reducir	Cuantitativa.	Razón.	De 7 a 42

	la tensión. Se evalúa con los ítems: 6, 14, 23, 24, 34, 47 y 57.			
Espera. (ESP)	Se ignora la situación con la esperanza de que se resuelva positivamente por sí sola. Se evalúa con los ítems: 9, 18, 27, 29, 38, 40, 50, 60 y 69.	Cuantitativa.	Razón.	De 9 a 54
Religión. (REL)	Se recurre al rezo al rezo u oración esperando que el problema se solucione por milagros. Los ítems que la evalúan son: 8, 16, 25, 36, 49, 59 y 67.	Cuantitativa.	Razón.	De 7 a 42
Evitación Emocional. (EVIE)	Se recurre a la inhibición de las emociones que se consideran como negativas y que suponen una alta carga emocional. Es evaluada por los ítems: 11, 20, 21, 30, 41, 43, 53 y 62.	Cuantitativa.	Razón.	De 8 a 48
Búsqueda de Apoyo Profesional. (BAS)	Se acude a profesionales para conocer mejor la problemática y las soluciones que puede poner en práctica. Se evalúa con los ítems: 7, 15, 35, 48 y 58.	Cuantitativa.	Razón.	De 5 a 30
Reacción Agresiva. (RA)	Se expresa de manera impulsiva la agresividad dirigida hacia otra persona, objetos o a sí mismo. Los ítems que la evalúan son: 4, 12, 22, 33 y 44.	Cuantitativa.	Razón.	De 5 a 30
Evitación Cognitiva. (EVIC)	Se busca pensar en cosas diferentes al problema y llevar a cabo actividades que le	Cuantitativa.	Razón.	De 5 a 30

	distraigan del problema. Se evalúa con los ítems: 31, 32, 42, 54 y 63.			
Reevaluación Positiva. (REP)	Se buscan los aspectos positivos del problema, aprender de las dificultades y cambiar el significado de estímulo. Se evalúa con los ítems: 5, 13, 46, 56 y 64.	Cuantitativa.	Razón.	De 5 a 30
Expresión de la Dificultad de Afrontamiento. (EDA)	Se comunica y reconoce su baja autoeficacia para afrontar sus emociones y dar solución a los problemas y se buscan soluciones externar. Se evalúa con los ítems: 45, 52, 55 y 61.	Cuantitativa.	Razón.	De 4 a 24
Negación. (NEG)	Se niega la problemática y se evitan los pensamientos y situaciones que recuerden el problema. Se evalúa con los ítems: 1, 2 y 3.	Cuantitativa.	Razón.	De 3 a 18
Autonomía. (AUT)	Se buscan las soluciones al problema de forma independiente. Es evaluada por los ítems: 65 y 66	Cuantitativa.	Razón.	De 2 a 12

Fuente: Elaboración de los investigadores.

4.8 Instrumentos

A continuación, se hace una descripción detallada de cada instrumento empleado para medir las respectivas variables.

4.8.1 Niveles de ansiedad estado-rasgo.

Los niveles de ansiedad estado y rasgo se midieron usando el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) creada por C. Spielberger, R. Gorsuch y E. Lushore en 1964 en California y adaptada al español en Madrid por la Sección de Estudios de TEA (1982), esta escala está compuesta por dos inventarios, cada uno con 20 ítems con opción de respuesta tipo Likert; el primer inventario es de ansiedad estado con respuestas de: 0= nada, 1=algo, 2=bastante y 3= mucho; y el segundo inventario es de ansiedad rasgo y sus respuestas son: 0=casi nunca, 1= a veces, 2=a menudo y 3= casi siempre (Buela-Casal, Guillém-Riquelme y Seisdedos, 2011).

Cada uno de los inventarios se divide en tres niveles, por lo cual se obtienen datos de: ansiedad estado baja (AEb), ansiedad estado media (AEm) y ansiedad estado alta (AEa) y, de ansiedad rasgo baja (ARb), ansiedad rasgo media (ARm) y ansiedad rasgo alta (ARa).

El STAI, una escala que se puede aplicar de forma colectiva o individual a adolescentes y adultos, con un nivel cultural mínimo para comprender las instrucciones y enunciados del cuestionario, tiene una duración aproximada de 15 minutos y sus puntuaciones van de 0 a 60 puntos.

4.8.2 Estrategias de afrontamiento.

Para conocer las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes objeto de estudio, se empleó la Escala de Estrategias de Coping-Modificada (EEC-M), su versión original (ECC-M) fue creada por Chorot y Sandí (1993) en España, y la usada en el presente trabajo es la adaptada y validada en población colombiana por Londoño et al. (2006). Esta escala cuenta con un total de

12 estrategias de afrontamiento principales, cada una evaluada por una cantidad de preguntas elegidas según determinados criterios de inclusión, contando así, con una cantidad de preguntas que oscilan entre dos y nueve para cada estrategia. Las opciones de respuesta son tipo Likert (1: nunca, 2: casi nunca, 3: a veces, 4: frecuentemente, 5: casi siempre y 6: siempre); y se aplica de forma grupal o individual a adolescentes y adultos, además, se relaciona principalmente con el estrés, las emociones y la solución de problemas (Londoño et al, 2006).

Las 12 estrategias de afrontamiento que evalúa esta escala son: Solución de Problemas (SP); Búsqueda de Apoyo Social (BAS); Espera (ESP); Religión (REL); Evitación Emocional (EVIE); Búsqueda de Apoyo Profesional (BAP); Reacción Agresiva (RA); evitación Cognitiva (EVIC); Reevaluación Positiva (REP); Expresión de la Dificultad de Afrontamiento (EDA); Negación (NEG); y Autonomía (AUT) (Londoño et al., 2006).

4.8.3 Sistematización y análisis de datos.

Para la sistematización de los datos obtenidos de los estudiantes de primer año, se construyó una base de datos en Excel en la cual se consignaron las puntuaciones obtenidas en cada ítem, tanto del STAI como de la EEC-M. Además, se elaboró otra base de datos en Excel donde se consignaron los datos sociodemográficos de los estudiantes que participaron de la investigación.

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el Demo en español del Paquete Estadístico Para las Ciencias Sociales versión 23 (SPSS, por sus siglas en inglés), el cual tiene un permiso de 15 días para uso gratuito, con dicho programa se obtuvieron las frecuencias, tablas descriptivas y el Alfa de Cronbach.

4.9 Procedimiento

Para recolectar los datos se acudió a las aulas de clase donde se dictaban los cursos de primer y segundo semestre de Psicología, los docentes de los cursos ya estaban al tanto del proceso investigativo, por lo que se prosiguió a informarles a los estudiantes sobre el Grupo de estudio al que está adscrita la investigación, el motivo de las evaluaciones y la duración del proceso, para que ellos tuvieran conocimiento general de lo que se venía trabajando.

Al ser una población numerosa, luego del proceso de presentación se les pidió a los estudiantes que participaran de forma voluntaria, cuando se completaba la cantidad de voluntarios necesarios (de 5 a 10) por sección, cada evaluador se dirigía con uno de ellos al aula de clase que se les había asignado previamente para trabajar de forma individual. Este proceso tuvo una duración de dos semanas, evaluando de lunes a viernes en horas de la mañana, cada evaluación tuvo una duración promedio de una hora y media debido a que se aplicaban los instrumentos de evaluación para los Estados emocionales (ansiedad estado/rasgo, depresión estado/rasgo), Estrategias de afrontamiento y Funciones ejecutivas, ambas investigaciones adscritas al Grupo de estudio en Psicología, Neurociencia y Educación.

4.10 Dificultades

Al realizar la presente investigación, se presentaron dos dificultades principales: en primer lugar, el acceso a la población, ya que en ocasiones los cursos de los que se pretendía sacar participantes estaban en inicios de temas o en exposiciones y los estudiantes no podían ausentarse de la clase por el tiempo requerido para la evaluación; y en segundo lugar, el tiempo

de evaluación que se estimaba por estudiante era sobrepasado con algunos participantes, lo que impedía hacer la evaluación de un segundo participante en el curso al que se había acudido.

4.11 Consideraciones Éticas

Para el desarrollo de ésta investigación se tienen en cuenta los parámetros establecidos en la resolución 8430 del 4 de octubre de 1993 del Ministerio de Salud, especialmente el artículo 5 donde se plantea que en las investigaciones donde los seres humanos sean el objeto de estudio deberá prevalecer el respeto a su dignidad y protección de sus derechos y bienestar, el artículo 8 asegurando que se protegerá la privacidad de los participantes identificándolo solo cuando ellos autoricen o los resultados lo requieran. Además, tomando en cuenta el artículo 10 las investigadoras garantizan que los participantes no sufrirán ningún riesgo y que como se indica en el artículo 14 y en el código de Nuremberg de 1947, se diligenciará adecuadamente con cada uno de los participantes el consentimiento informado por escrito donde el participante autorizara hacer parte del grupo evaluado (Ministerio de Salud, 1993).

Así mismo, este estudio se acoge a lo reglamentado en el Código Deontológico del Psicólogo de la Ley 1090 del 2006, por tanto, las investigadoras se hacen responsables de todo lo concerniente a la investigación reconociendo los límites de sus competencias como psicólogas en formación, aseguran la privacidad de los participantes, estos serán debidamente informados sobre el objetivo de la investigación, el uso que se hará de la información obtenida, los procesos en los que participarán, tendrán derecho a conocer los resultados que arrojen las escalas si desean

hacerlo y, estarán en la libertad de negarse a seguir participando en la investigación ya que, su participación es voluntaria y no están recibiendo ningún tipo de remuneración.

5. Análisis de Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos al emplear el SPSS 23 para realizar el análisis de los datos recogidos mediante la aplicación del cuestionario sociodemográfico, la Escala de Estrategias de Coping-Modificada y el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo a un grupo de estudiantes de primer año en educación superior de una universidad privada del Valle de Aburrá, durante el año 2016.

Tabla 2

Características sociodemográficas de los estudiantes de primer año del Programa de Psicología en UNIMINUTO – Bello

Variables	Estudiantes N: 88		
	Media	DE	Moda
Edad	21,27	5,181	18 años
Sexo	N	%	
	Masculino	25	28,4
	Femenino	63	71,6
Estrato	N	%	Moda
	1, 2 y 3	86	97,8%
	4 y 6	2	2,2%
			Estrato 2

Fuente: Elaboración de los investigadores.

En la investigación se tuvo una muestra de 88 estudiantes entre los que había 25 (28,4%) hombres y 63 (71,6) mujeres, con una media de 21,27 años de edad, la moda es de 18 años de edad (22 estudiantes). En cuanto al estrato socioeconómico se encuentra la siguiente distribución, entre los estratos 1, 2 y 3 se encuentra el 97,8% de la población lo cual corresponde a un total de

86 estudiantes y entre los estratos 4 y 6 el 2,2% (2 estudiantes), siendo la moda el estrato 2 con un total de 46 estudiantes perteneciente a dicho estrato.

Tabla 3

Fiabilidad del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo

ALFA DE CRONBAHC (STAI)	
Fiabilidad	Elementos
.938	40

En lo referente a los niveles de ansiedad que presentan los estudiantes de primer año del Programa de Psicología se dividió la muestra según el sexo. De esta forma se encontró que las mujeres tienen una media de ansiedad estado(AE) de 21,00 lo cual las ubica entre los percentiles 55 al 99 correspondientes los nivel medio-alto (72%) y alto (20%), por encima del rango normativo. Y la ansiedad rasgo (AR) con una media de 28,06 ubicándose entre los percentiles 55 al 99 también para niveles medio-alto (60%) y alto (32%) pasando los rangos normativos.

Por su parte, los hombres presentan en ansiedad estado una media de 27,41 ubicándose dentro de los percentiles del 65 a 97 lo que los ubica en los niveles medio-alto (33%) y alto (67%), por encima del rango normativo. Y para la ansiedad rasgo, tienen una media de 28,08 quedando entre los percentiles 55 al 97 para los niveles medio-alto (38%) y alto (58%), por encima del rango de normalidad.

En esta variable se encontraron datos perdidos debido a que algunos evaluados no respondieron completamente los cuestionarios.

Tabla 4*Estadísticos descriptivos de los niveles de ansiedad como estado y rasgo*

Sexo			Ansiedad Estado	Ansiedad Rasgo
Mujer	N	Válido	60	60
		Perdidos	3	3
	Media	21,00	28,06666	
	Desviación estándar	4,95904	6,63546	
Hombre	N	Válido	24	24
		Perdidos	1	1
	Media	27,41666	28,08333	
	Desviación estándar	3,57426	6,44654	

Fuente: Elaboración de los investigadores.

Tabla 5*Fiabilidad de la Escala de Estrategias de Coping-Modificada*

ALFA DE CRONBACH (EEC-M)	
Fiabilidad	Elementos
.900	69

En la Tabla 6 se muestran las puntuaciones mínimas y máximas y, la media (x) y la desviación estándar (DE) que obtuvo el grupo de estudiantes en cada una de las doce variables de estrategias de afrontamiento y las puntuaciones de la media y desviación estándar del grupo de referencia.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de las estrategias de afrontamiento: media y desviación estándar en la muestra y, la Media y desviación estándar normativas.

	N	Mínimo	Máximo	MM	DE	MN	DE
Solución de problemas	88	21,000	54,000	36,068443	7,815517	33,5	8,4
Búsqueda de apoyo social	88	8,00	42,00	26,0227	8,11410	23,2	8,2
Evitación emocional	88	8,00	48,00	25,1835	8,01023	25,0	7,6
Espera	88	9,00	46,00	23,1287	7,88093	22,5	7,5
Religión	88	7,00	41,00	22,4905	9,36589	20,7	9,0
Reevaluación positiva	88	7,00	30,00	20,0344	5,72647	18,4	5,4
Evitación cognitiva	88	6,00	30,00	16,7727	5,18337	15,9	4,9
Reacción agresiva	88	5,00	25,00	12,4136	4,80338	12,7	5,1
Búsqueda de apoyo profesional	88	5,00	30,00	12,1082	6,00241	11,0	5,6
Expresión de la dificultad de afrontamiento	88	4,00	21,00	10,7614	3,49382	14,8	4,8
Negación	88	3,00	18,00	8,4545	3,49025	8,8	3,3
Autonomía	88	2,00	10,00	5,5024	2,07730	6,8	2,8
N válido (por lista)	88						

Nota: MM: Media Muestral; DE: Desviación Estándar; MN: Media Normativa

Fuente: Elaboración de los investigadores.

En la presente investigación se encontró que los estudiantes de primer año de Psicología emplean en el siguiente orden las estrategias de afrontamiento según la Media (\bar{x}) y Desviación estándar (DE):

1. Solución de problemas con una media de 36,06 ubicándose así en el percentil 60; ésta es una estrategia orientada al problema según lo planteado por Piemontesi y Heredia (2009). Los estudiantes que la emplean tienden a tomar acciones cognitivo-analíticas y racionales, para hacer frente a las situaciones estresantes e identificar el momento adecuado para intervenir el problema.

2. Búsqueda de apoyo social ($x = 26,02$; percentil 65), en cuanto a esta estrategia, según la definición dada por Londoño et al. (2006), se entiende que los estudiantes suelen hacer uso de sus círculos sociales ya sea para evitar el estrés, eliminarlo o reducirlo, evitando así experimentar consecuencias fisiológicas y afectivas, hasta este punto y desde la perspectiva de Piemontesi y Heredia (2009), se considera una estrategia orientada a la emoción. Aunado a ello, los estudiantes cuentan con la ayuda de los demás para solucionar el problema, por lo tanto, se puede considerar que principalmente se centran en sus emociones y no evitan el problema.
3. Evitación emocional ($x = 25,18$; percentil 55), esta estrategia se orienta a la emoción según la descripción de Piemontesi y Heredia (2009) y es utilizada por los estudiantes, para evitar las reacciones emocionales consideradas como negativas por la carga emocional que conlleva, ya sea porque así las perciben o porque las demás personas pueden juzgar ese desbordamiento que les genera una situación en particular.
4. Espera ($x = 23,12$; percentil 42), teniendo en cuenta la definición dada por Londoño et al. (2006) y lo indicado por Piemontesi y Heredia (2009), esta es una estrategia cognitivo-comportamental orientada a la evitación, lo que indica que los estudiantes evaluados tienen la creencia de que la circunstancia será resuelta por sí sola con el paso del tiempo y que esa solución será positiva, por tanto, toman acciones de rodeo y evitación del problema.
5. Religión ($x = 22,49$; percentil 41), es una estrategia orientada a la emoción según Piemontesi y Heredia (2009) y desde la definición dada por Londoño et al. (2006), indica que los estudiantes en situaciones estresantes recurren al rezo y la oración como una

estrategia para tolerar la carga emocional que les genera el problema, además, esperan que la deidad les ayude a resolver la situación.

6. Reevaluación positiva ($x=20,03$; percentil 29), es una estrategia orientada al problema tal como indican Piemontesi y Heredia (2009), con la cual los estudiantes hacen una valoración de la problemática, para reconocer positivamente algunos aspectos y aprender de ellos originando pensamientos positivos de la situación.
7. Evitación cognitiva ($x= 16,77$; percentil 27), es una estrategia orientada a la evitación según señalan Piemontesi y Heredia (2009), por lo cual, los estudiantes que la emplean buscan distractores y procuran la mayoría del tiempo pensar y realizar actividades que los distancien del problema que les está generando una sobre carga emocional y/o fisiológicas.
8. Reacción agresiva ($x=12,4$; percentil 50), esta es una estrategia orientada a la emoción según Piemontesi y Heredia (2009), denota, que en mediana medida los estudiantes tienden a reaccionar de forma agresiva cuanto enfrentan algún problema, para reducir el trastorno emocional que les genera.
9. Búsqueda de apoyo profesional ($x=12,10$; percentil 26), esta estrategia según Londoño et al. (2006), se considera también una estrategia de apoyo social y se puede considerar que está orientada a la emoción según Piemontesi y Heredia (2009) ya que, al emplear la BAS, los estudiantes recurren a la ayuda de un profesional para conocer o ampliar su entendimiento sobre la problemática y hallar las alternativas para solucionarla, tomando así una posición activa ante el problema.

10. Expresión de la dificultad de afrontamiento ($x=10,76$; percentil de 29), el reducido uso de esta estrategia, según la definición dada por Londoño et al. (2006), indica que los estudiantes presentan dificultades para expresar al otro que no pueden ni expresar ni manejar sus emociones ante el problema y que tampoco son capaces de dar solución al mismo. Esto también puede significar que los estudiantes no presentan una desesperanza por no controlar las emociones que le genera el problema ni el problema en sí mismo y que la valoración de su autoeficacia es positiva.
11. Negación ($x=8,45$; percentil 24), esta estrategia es de evitación según Piemontesi y Heredia (2009), su ubicación entre las menos empleadas, indica que los estudiantes, en menor medida buscan evitar o distorsionar las situaciones actuando como si el problema no existiera y alejándose de las circunstancias que se lo evoquen.
12. Autonomía ($x=5,50$; percentil 17), estrategia orientada al problema desde lo señalado por Piemontesi y Heredia (2009), el que sea usada en menor medida por los estudiantes permite afirmar que pocas veces actúan de manera independiente para darle solución a los problemas.

Al comparar la población según el sexo se halló que los hombres utilizan con mayor frecuencia estrategias tales como: Solución de Problemas ($x= 36,36$) Evitación Emocional ($x=25,28$), Búsqueda de Apoyo Social ($x=24,84$), Espera ($x= 24,68$); y las que menos usan son la Expresión de la Dificultad de Afrontamiento ($x= 11,72$), Negación ($x=8,96$) y Autonomía ($x= 6,24$).

En cuanto a las mujeres, se encontró que usan mayormente Solución de problema ($x=35,95$), Búsqueda de apoyo social ($x=26,49$), Evitación emocional ($x=25,14$) y Religión ($x=24,48$); siendo menos empleadas, Expresión de la dificultad de afrontamiento ($x=10,38$), Negación ($x=8,25$) y Autonomía ($x=5,20$).

Con los resultados indicados, se evidencia que los estudiantes de primer y segundo semestre de Psicología tienden a usar preferiblemente las mismas estrategias usadas por la muestra normativa, a saber, solución de problemas, búsqueda de apoyo social, espera, religión y evitación emocional, encontrándose la muestra dentro de los rangos de normalidad. Esto permite afirmar que la muestra con la se realizó la presente investigación, a la hora de elegir el uso de estrategias que como señalan Lazarus y Folkman, se orienten al problema o a la emoción, están eligiendo principalmente las segundas. Por otro lado, Las tres estrategias que menos emplean los estudiantes (EDA, NEG, AUT) se encuentran levemente por debajo del rango de normalidad, especialmente la EDA debido a que hubo más dispersión en las respuestas de la muestra.

6. Discusión

A continuación, se presenta la relación de los hallazgos durante el trabajo investigativo, con los antecedentes que se encontraron y, con las concepciones que da la teoría sobre las diferentes variables. Se deberá tener en cuenta, en cuanto a los niveles de ansiedad estado-rasgo, que la muestra de esta investigación no es clínica y tampoco fue evaluada durante los periodos de examen.

En los resultados obtenidos con el STAI, los hombres obtuvieron mayor media que las mujeres en ansiedad estado, mientras que para la ansiedad rasgo la media es similar. Lo que difiere con los hallazgos de Agudelo et al. (2009) en la UPB de Bucaramanga, donde las mujeres presentaron mayores puntuaciones que los hombres tanto para AE como para AR.

En la presente investigación se evidencia que los estudiantes evaluados presentan manifestaciones elevadas de AE y AR al ubicarse en niveles medio-alto y alto, esto implica que presenten alteraciones emocionales, cognitivas y somáticas (el miedo, pensamientos negativistas sobre sí mismo, agitación y sudoración, entre otras), las cuales evitan la eficacia de las acciones que lleven a cabo para hacer frente a diversas situaciones que requieren de esfuerzos cognitivos para su adaptación. Por tanto, es acertado decir que los estudiantes de primer año de Psicología presentan niveles de ansiedad que pueden causar desadaptación (Casari et al., 2014) los cuales, según Celis et al. (2001), reducen el desempeño de las personas en su cotidianidad y aumentan los riesgos de padecer trastornos ansiosos, además, pueden disminuir la propia autoestima y llevar a los estudiantes a estar tensionados y nerviosos.

Estos resultados no concuerdan con los encontrados por Celis et al. (2001) en estudiantes de primer y sexto año de Medicina Humana en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, ya que, la mayoría de dichos estudiantes presentaron niveles moderados de ansiedad.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento que los estudiantes emplean con mayor frecuencia, los resultados de la presente investigación son consistentes con los hallazgos de Castellanos et al. (2011) en la UPTC de Sogamoso; Palacio et al. (2012) en la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla; Barrios et al. (2013) en la UPTC de Sogamoso; y Sierra et al. (2014) en la UPTC de Sogamoso, donde las estrategias solución de problemas, búsqueda de apoyo social y evitación cognitiva están entre las de mayor puntuación. En Palacio et al. (2012), también se encuentra la religión entre las más usadas.

Por otra parte, en la presente investigación la dificultad de la expresión de afrontamiento fue una de las tres menos usadas por la muestra, lo que concuerda con los resultados de Barrios et al. (2013) y Castellanos et al. (2011), este último también encontró una menor recurrencia a la autonomía, la cual es la de menor puntuación para esta investigación.

En lo referente a las diferencias en el uso de una u otra estrategia de afrontamiento según el sexo, los resultados de esta investigación indican que las usadas por las mujeres son las mismas que las halladas por Barrios et al. (2013), a saber, solución de problemas, búsqueda de apoyo social y evitación cognitiva; con los hombres solo se encontró concordancia en el uso de la solución de problemas. También, concuerda con los resultados de Sierra et al. (2014), donde las mujeres usan mayormente la estrategia de apoyo social y los hombres solución de problemas, evitación emocional y espera.

En general, los resultados de las investigaciones hechas en Colombia sobre las estrategias de afrontamiento de los estudiantes universitarios concuerdan en un uso general de las mismas, siendo la resolución del problema y el apoyo social las que obtienen mayores puntuaciones medias y la expresión de la dificultad de afrontamiento entre las menos empleadas. Por su parte, Lazarus y Folkman (1985), indicaron que las estrategias de afrontamiento activas pueden estar orientadas al problema o a la emoción, según esto, los estudiantes evaluados en ésta investigación tienen una posición activa ante las dificultades o situaciones problemáticas, tomando acciones orientadas a analizar el problema, cuando usan la solución de problemas y hacer uso de recursos tanto internos como externos buscando apoyo emocional en los demás e información para encontrar la solución más conveniente, cuando recurren al apoyo social.

En lo referente a las estrategias menos empleadas por la muestra, Sierra et al. (2014) señala que la expresión de la dificultad de afrontamiento (EDA), la negación (NEG) son unas de las estrategias menos adaptativas, según esto el hacer un menor uso de la EDA es positivo, esto concuerda con lo propuesto por Londoño et al. (2006), para quien el bajo uso de esta estrategia indica que los estudiantes tienen una percepción positiva de su autoeficacia y no presentan, en su mayoría, pensamientos de desesperanza, ni llegan a considerar que sean incapaces de solucionar los problemas y a hacer frente a sus emociones.

En cuanto a la negación los resultados permiten afirmar que la mayoría de las veces los estudiantes reconocen que existe la situación problemática a la que deben hacer frente, y al estar la autonomía como la última de las estrategias que se usa, es coherente con el hecho de que la segunda más empleada por los universitarios sea la búsqueda de apoyo social y la quinta sea la religión, dejando entrever que estos tienden a tener una baja autonomía a la hora de hacer frente a las situaciones problemáticas y que prefieran que otro haga parte de la solución.

Además, en la diferenciación por sexo se encontró que la religión tiende a ser usada principalmente por las mujeres, lo cual concuerda con los hallazgos de Sierra et al. (2014) donde dicha diferenciación estuvo marcada por una mayor puntuación para las mujeres. En relación a dicha estrategia de afrontamiento, Piemontesi y Heredia (2009) señalaron que está puede considerarse como una estrategia activa, debida a que llega a ser un recurso para disminuir los efectos emocionales y llevar a una reevaluación positiva de la situación.

Con respecto a las demás estrategias, las puntuaciones obtenidas por la muestra evaluada para el presente trabajo concuerdan con las de muestra normativa, estando todas dentro de los rangos de normalidad.

7. Conclusiones y Recomendaciones

En la realización de la presente investigación se lograron cumplir los objetivos específicos y el general. En primer lugar, se evaluaron los niveles de ansiedad estado-rasgo de los estudiantes de primer año de Psicología, lo cual arrojó que presentan niveles que sobrepasan los rangos de normalidad, lo que los hace propensos a desarrollar algún tipo de trastorno y los lleva a evaluar como amenazantes situaciones que no necesariamente representan un riesgo real.

En segundo lugar, se identificaron las estrategias de afrontamiento que con mayor y menor frecuencia emplean los estudiantes universitarios y con ello, se logró concluir que en lo referente a ésta variable, existe una preferencia por el uso de la solución de problemas y la búsqueda de apoyo social, las cuales ayudan a los estudiantes a tener un mejor desempeño en las diferentes áreas de su vida, incluida la adaptación a la vida universitaria, aunque, de forma general se evidencia una preferencia por el uso de estrategias orientadas a la emoción y una baja autonomía en los estudiantes evaluados.

En tercer lugar, se cumplió con el objetivo general, ya que se hizo una descripción detallada de los resultados arrojados por el análisis estadístico de cada una de las variables.

Al llegar a este punto se puede afirmar, en primer lugar, que los niveles de ansiedad estado/rasgo, presentes en la experiencia de los estudiantes de primer año del Programa de Psicología, necesitan ser atendidos para lograr que cumplan funciones adaptativas. En segundo lugar, que aunque las estrategias de afrontamiento orientadas a la emoción también ayudan a la solución del problema, resulta necesario el refuerzo de estrategias como la reevaluación positiva y la autonomía.

Es recomendable realizar correlaciones entre las dos variables, ya que, en la revisión de la producción científica, algunos autores indican que puede existir una correlación significativa entre esas variables y que resulta importante realizar este tipo de estudios con población universitaria para implementar estas estrategias de acompañamiento durante el proceso estudiantil, en lo referentes a el campo de lo emocional y la solución de problemas de forma más eficaz.

Así mismo, se recomienda realizar un estudio donde se puedan identificar los niveles de ansiedad estado/rasgo de los estudiantes de primer año de los diferentes programas académicos, durante las etapas evaluativas y, de los futuros egresados durante su proceso de práctica y elaboración de proyecto de grado, ya que son momentos considerados como estresantes potenciales.

De acuerdo con los niveles de ansiedad estado/rasgo, se recomienda realizar correlación entre los resultados obtenidos en esta investigación y los obtenidos en la investigación de Funciones ejecutivas que se realizó en el Grupo de estudio con la misma población.

Por último, resulta imperativo seguir realizando investigaciones con variables que impacten tanto de forma negativa como positiva el desempeño de los estudiantes de educación superior en las aulas de clase, preferiblemente si se hace antes de que ingresen a la institución, tal como lo ha indicado Agudelo et al. (2008) con su respectiva población. De esta forma se pueden aportar herramientas tanto al proceso de selección como al de acompañamiento durante la transición entre el colegio y la universidad, etapa durante la cual, según Tinto (s.f), la adaptación a los requerimientos de la carga académica juega un papel importante para la permanencia, con la cual, las estrategias de afrontamiento como se ha indicado con anterioridad, según diferentes investigadores, estarían fuertemente relacionadas.

8. Referencias Bibliográficas

- Agudelo, D., Casadiegos, C., y Sánchez, D. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1 (1), 34-39. Recuperado de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/IJPR/article/view/963/648>
- Agudelo-Vélez, D., Casadiegos-Garzón, C., y Sánchez-Ortíz, D. (enero/abril, 2009). Relación entre esquemas mal adaptativos tempranos y características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 8 (1), 87-104. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v8n1/v8n1a7.pdf>
- Aragón-Borja, L., Contreras-Gutiérrez, O., y Tron-Álvarez, R. (2011). Ansiedad y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 3 (1), 43-56. doi:10.5460/jphbsi.v3.1.27682
- Arce-Villalobos, L., Toro-Huamanchumo, C., y Díaz-Vélez, C. (2014). Variación del nivel de ansiedad durante evaluaciones académicas realizadas a estudiantes de Medicina Humana de la Universidad San Martín de Porres-filial Norte. Junio-Julio, 2013. *Revista del Cuerpo Médico del HNAAA*, 7 (2), 23-28. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/ehost/detail/detail?sid=66b0a1d1-57eb-42da-b63f-0da197c51dd6%40sessionmgr4009&vid=0&hid=4101&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#AN=116322042&db=lth>
- Arco, J., López, S., Heilborn, V., y Fernández, F. (2005). Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: eficacia del modelo "La Cartuja". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 589-608. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-161.pdf

- Ardila, M. (julio/diciembre, 2011). Calidad de la Educación Superior en Colombia ¿problema de compromiso colectivo? *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5 (2), 44-55. Recuperado de http://www.umng.edu.co/documents/63968/70434/nii_articulo3.pdf
- Austria, F., Cruz, B., Herrera, L., y Salas, J. (enero/marzo, 2012). Relaciones estructurales entre estrategias de afrontamiento y síndrome de Burnout en personal de salud: un estudio de validez y de constructo. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 197-206. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/universitaspsychologica/articulo.php?art=1036>
- Barrios, N., Sánchez, L., y Salamanca, Y. (enero/junio, 2013). Patrones de personalidad patológica y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 7 (2), 45-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297229855004>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B7qpQvDV3vxvUFpFdUh1eEFCSU0/edit>
- Buela-Casal, G., Guillém-Riquelme, A., y Seisdedos, N. (2011). *STAI Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (Octava ed.). Madrid, España: TEA Ediciones S.A.
- Calderón, V. (2013). *Correlación entre Funciones ejecutivas y Estados emocionales de ansiedad y depresión en estudiantas de primer año de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Bello Antioquia* [Tesis de maestría]. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello, Colombia.
- Canessa, B. (2002). Adaptación psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana. *Persona*, (5), 191-233. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118132008>

Carmona, G., y Uribe, L. (2015). *Caracterización del perfil de Cociente intelectual de estudiantes de primer semestre del programa de psicología de una universidad privada en la ciudad de Medellín* [Tesis de pregrado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello, Colombia.

Casado, M. (1994). *Ansiedad, stress y trastornos psicofisiológicos* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperada de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/4/S4005801.pdf>

Casari, L., Anglana, J., y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32 (2), 243-269. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/10949/11459>

Castaño, E., y León Del Barco, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (2), 245-257. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen10/num2/260/estrategias-deafrontamiento-del-estres-ES.pdf>

Castellanos, M., Guarnizo, C., y Salamanca, Y. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. *International Journal of Psychological Research*, 4 (1), 50-58. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e8a83742-6ebc-4cde-b70a-c1165aa33053%40sessionmgr102&vid=11&hid=129>

Castro, K., Planella, I., y Kirchner, T. (2014). Predicción de la conducta autodestructiva en adolescentes mediante tipología de afrontamiento. *Universitas psychologica*, 13 (1), 1-22. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.pcaa

- 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*, 62(1), 25-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37962105>
- Cely, M. (mayo, 2016). Relación entre la metacognición y la ansiedad en situaciones académicas de evaluación. *Revista Psicología Científica.com*, 5 (11). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/relacion-metacognicion-ansiedad-situaciones-academicas/>
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (julio/diciembre, 2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1 (2), 183-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf>
- Cornejo, M., y Lucero, M. (diciembre, 2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, año VI (II), 143-153. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147165>
- De los Ríos, D., y Canales, A. (abril, 2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. (26), 173-201. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2384834>
- Fernandez, A., Dufey, M., y Muorgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2, 8-20. Recuperado de <http://www.neurociencia.cl/dinamicos/articulos/839606-rcnp2007v2n1-7.pdf>

- Fernández-Abascal, E., Palmero, F., y Cano-Vindel, A. (Octubre, 2013). *Researchgate.net*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Cano-Vindel/publication/257941649_Orientaciones_en_el_estudio_de_la_emocion/links/00b7d52665f5792889000000.pdf
- Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S., y Illbele, A. (enero/junio, 2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5 (12), 117-123. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80111899009>
- Gómez, B. (2013). Enfoques basados en el paradigma positivista. En Vsión Libros (Ed.), *Un modelo de Evaluación (autorregulación) para Centros Docentes*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=RZE3t16dURAC&pg=PA97&dq=paradigma+positivista&hl=es-419&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwit3aqCj6vPAhWHox4KHRPiDXUQ6AEIJTAC#v=onepage&q=paradigma%20positivista&f=false>
- Gustems, J., y Calderon, C. (2014). Empatía y estrategias de afrontamiento como predictores del bienestar en estudiantes universitarios españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (1), 129-146. Recuperado de http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/32/espanol/Art_32_890.pdf
- Gutiérrez, M., y Averó, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento versus falta de confianza. *Psicothema*, 7 (3), 569-578. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1003.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Batista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Hueso, A., y Cascant, M. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*.

Recuperado de

https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%EDa%20y%20t%E9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%F3n_6060.pdf?sequence=3

Lazarus, R. (s.f). *Estrés y procesos cognitivos*. Recuperado de

<http://cict.umcc.cu/repositorioinstitucional/Psicolog%C3%ADa/Biblioteca%20de%20Psicologia/Analisis%20Dinamico%20del%20Comportamiento/Estres%20y%20procesos%20cognitivos%202.pdf>

Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). Teorías Cognitivas de la Emoción. En R. Lazarus, y S.

Folkman, *Estrés y Procesos Cognitivos* (pp. 191-207). Recuperado de

<http://cict.umcc.cu/repositorioinstitucional/Psicolog%C3%ADa/Biblioteca%20de%20Psicologia/Analisis%20Dinamico%20del%20Comportamiento/Estres%20y%20procesos%20cognitivos.pdf>

Lazarus, R., Opton, E., y Averill, J. (enero, 2009). Adaptación, Psicología y emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1 (2-3), 105-132. Recuperado de

<http://site.ebrary.com/lib/bibliouniminutosp/reader.action?ppg=2&docID=10352843&tm=1475986719443>

Londoño, N., Henao, G., Puerta, I., Posada, S., Arango, D., y Aguirre-Acevedo, D.

(mayo/agosto, 2006). Propiedades psicométricas y validación de la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas psychologica*, 5 (2), 327-349. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64750210.pdf>

Martínez, J. (agosto, 2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitario. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2 (18). Recuperado de <http://eumed.net/rev/ced/18/jamg.htm>

Martínez, V., Arenas, M., Páez, A., Casado, E., Ahumada, N., Cuello, S., . . . Penna, F. (diciembre, 2005). La influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de Afrontamiento ante las situaciones de examen en estuaintes de 4° año de psicología de la UNSL. *Fundamentos en Humanidadesm*, año VI (II), 173-194. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=e8a83742-6ebc-4cde-b70a-c1165aa33053%40sessionmgr102&hid=129>

Martínez-Otero, V. (septiembre/diciembre, 2009). Diversos condicionantes del fracaso en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 67-85. Recuperado de <http://rieoei.org/rie51a03.htm>

Mercado, T., y Niño, C. (enero/junio, 2012). Factores académicos y personales asociados al rendimiento académico de los estudiantes del Programa de Administración de Empresas de la Universidad de Sucre. *Zona Próxima*, (16), 54-67. Recuperado de <http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1435658137/fulltextPDF/1AB60392F34B4BD3PQ/4?accountid=48797>

Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud De Minzi, M., y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11 (4), 1263-1275. Reuperado de <http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1771625136/57DCE7CB0674C78PQ/1?accountid=48797>

Ministerio de Salud. (1993). *Resolucion Numero 8430 de 1993 (octubre 4)*. Recuperado de <http://www.bioeticaunbosque.edu.co/Articulos/Documentos/resolucion%208430.pdf>

- Ministerio de Salud. (2015). *Encuesta Nacional de Salud Mental 2015*. Recuperado de http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud_mental_tomoI.pdf
- Montaña, L. (2011). *Ansiedad en situación de examen y estrategias de afrontamiento en alumnos universitarios de 1° y 5° año* [Tesis de grado]. Universidad Abierta Interamericana, Argentina.
- Nava-Quiroz, C., Vega-Valero, C., y Soria, R. (2010). Escala de modos de afrontamiento: consideraciones teóricas y metodológicas. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 139-147. Recuperando de <http://www.javeriana.edu.co/universitaspsychologica/articulo.php?art=274>
- Organización Mundial de la Salud. (13 de abril de 2016). La inversión en el tratamiento de la depresión y la ansiedad tiene un rendimiento del 400%. *Organización Mundial de la Salud (Centro de Prensa)*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2016/depression-anxiety-treatment/es/>
- Ortiz, S., Tafoya, S., Farfán, A., y Jaimes, A. (enero/junio, 2013). Rendimiento académico, estrés y estrategias de afrontamiento en alumnos del Programa de Alta Exigencia Académica en la carrera de Medicina. *Revista Med*, 21 (1), 29-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/910/91029158003.pdf>
- Ortuño-Sierra, J., García-Velasco, L., Inchausti, F., Debbané, M., y Fonseca-Pedrero, E. (2016). Nuevas aproximaciones en el estudio de las propiedades psicométricas del STAI. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 44 (3), 83-92. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=115872103&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

Palacio, J., Caballero, C., González, O., Gravini, M., y Contreras, K. (abril/junio, 2012).

Relación de burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11 (2), 535-544. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=89130502&lang=es&site=ehost-live&scope=site>

Piemontesi, S., y Heredia, D. (junio, 2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de la Psicología*, 25 (1), 102-111. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/71551/69041>

Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez-Rosas, J., y Martínez, M. (enero, 2012).

Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28 (1), 89-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16723161011.pdf>

Ramos, D. (2009). *Autoconcepto y su relación con el rendimiento académico en estudiantes Universitarios inscritos en la Licenciatura de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Francisco Gavidia, en el ciclo I-2008* [Tesis de grado]. Universidad Francisco Gavidia, San Salvador, El Salvador.

Serrano, C., Rojas, A., y Ruggero, C. (enero/junio, 2013). Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15 (1), 47-60. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/129805409/Revista-Intercontinental-de-Psicologia-y-Educacion-Vol-15-num-1>

Sierra, H., Güichá-Duitama, Á., y Salamanca, Y. (2014). Relación entre estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología. *Médicas UIS*, 27 (2), 15-27. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/muis/v27n2/v27n2a03.pdf>

Tamayo, M. (2002). 2. La investigación científica. En Grupo Noriega (Ed.), *El proceso de la investigación científica* (pp. 37-64). Recuperado de

[http://evirtual.uaslp.mx/ENF/220/Biblioteca/Tamayo%20Tamayo-](http://evirtual.uaslp.mx/ENF/220/Biblioteca/Tamayo%20Tamayo-El%20proceso%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica2002.pdf)

[El%20proceso%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica2002.pdf](http://evirtual.uaslp.mx/ENF/220/Biblioteca/Tamayo%20Tamayo-El%20proceso%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica2002.pdf)

Tamayo, M. (2003). El proyecto de investigación. En Grupo Noriega (Ed.), *El proceso de la investigación científica* (pp. 97-183). Recuperado de

http://www.biblioises.com.ar/Contenido/000/001/MARIO_TAMAYO_PROCESO_INVEST_CIENTIFICA.pdf

Tinto, V. (2016). *ResearchGate GmbH*. Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Vincent_Tinto2/publication/252868573_DEFINIR_LA_DESERCION_UNA_CUESTION_DE_PERSPECTIVA/links/571d596008aee3ddc56ac879.pdf

Vázquez, C., Crespo, M., y Ring, J. (2000). Capítulo 31: Estrategias de afrontamiento. En Masson (Ed.), *Medicina Clínica en Psiquiatría y Psicología* (pp. 425-436). Recuperado de

http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2000-Estrategias%20de%20Afrontamiento.pdf

Vergara, M. (2011). *Funciones ejecutivas y desempeño académico en estudiantes de primer año de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en Bello Antioquia* [Tesis de maestría]. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello, Colombia.

Viedma, M. (s.f.). *Mecanismos psicofisiológicos de la ansiedad patológica: implicaciones clínicas* [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada, España.

Vigotsky, L. (2007). *Teoría de las emociones estudio histórico-psicológico*. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibliouniminutosp/reader.action?ppg=20&docID=10877003&tm=1475975547047>

9. Anexos

Anexo 1

Consentimiento informado

Corporación Universitaria Minuto de Dios
Facultad de Ciencia Humanas y Sociales
Programa de Psicología
Proyecto de investigación interinstitucional
Uniminuto-Universidad Católica de Oriente

Consentimiento Informado

Fecha _____

Yo _____, con documento de identidad C.C. T.I. otro cuál _____ No. _____, he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al proyecto de investigación: *Perfil de habilidades cognitivas de estudiantes de primer año en dos Instituciones privadas de Educación Superior*, que el profesor Gustavo Carmona Ríos lidera. Certifico que he sido invitado a participar; que actúo consecuente, libre y voluntariamente como colaborador, contribuyendo a éste procedimiento de forma activa.

Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para retirarme u oponerme al ejercicio académico, cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna, que no me harán devolución escrita y que no se trata de una intervención con fines de tratamiento psicológico.

Que se respetara la buena fe, la confiabilidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi seguridad física y psicológica.

Firma del Estudiante de Psicología

Documento de identidad:

ID:

Anexo 2*Autorización para usar el instrumento EEC-M*

De: Nora Helena Londoño Arredondo [mailto:Nora.Londono@usbmed.edu.co]

Enviado el: miércoles, 24 de agosto de 2016 08:22 a.m.

Para: gcarmona@uniminuto.edu (Docente asesor)

Asunto: RE: Sobre el EEC-M

Cordial Saludo,

Les envío el artículo y unos archivos adicionales dado que faltó en la tabla uno de los factores, el de autonomía. En los archivos adicionales está completo y se aclara el procedimiento. Además, envío el archivo en Excel para un proceso más ágil.

CUENTAN CON MI APROBACIÓN Y APOYO.

Saludos, éxitos

Nora Helena Londoño Arredondo, PhD.

Directora Doctorado en Psicología

Tel: +57(4) 5145600 ext. 4275; 4276

Universidad de San Buenaventura seccional Medellín

Medellín, Colombia (Barrio San Benito) Cr 56c 51 - 110

www.usbmed.edu.co; correo electrónico: doctorado.psicologia@usbmed.edu.co