



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA  
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de  
Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de  
Andahuaylas, 2021.**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
MAESTRA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**AUTORA:**

Cana Atao, Edith (ORCID: [0000-0001-6520-159X](https://orcid.org/0000-0001-6520-159X))

**ASESOR:**

Mg. Llanos Castilla, José Luis (ORCID: [0000-0002-0476-4011](https://orcid.org/0000-0002-0476-4011))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y aprendizaje

LIMA – PERÚ

2021

### **Dedicatoria**

A Dios por protegerme y guiarme por buen camino. A mis padres que me iluminan desde la eternidad. A mi esposo y a mis queridos hijos por sus valiosos consejos y palabras de aliento que favorecieron a terminar este trabajo.

### **Agradecimiento**

A la universidad José María Arguedas de Andahuaylas por permitirme aplicar los instrumentos de recolección de datos. A los estudiantes de la escuela profesional de Educación Primaria intercultural por brindar un espacio de su tiempo en el desarrollo de los cuestionarios. Al asesor de la tesis Mg. José Luis, Llanos Castilla, por su paciencia y dedicación en guiarnos paso a paso en el proceso de la investigación.

## Índice de Contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	01
II. MARCO TEÓRICO	05
III. METODOLOGÍA	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Variables y Operacionalización	15
3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo, Unidad de análisis	16
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	18
3.5. Procedimientos	20
3.6. Método de análisis de datos	21
3.7. Aspectos éticos	21
IV. RESULTADOS	23
V. DISCUSIÓN	28
VI. CONCLUSIONES	34
VII. RECOMENDACIONES	35
REFERENCIAS	36
ANEXOS	42

## Índice de tablas

Tabla 1	<i>Índice de fiabilidad</i>	20
Tabla 2	<i>Distribución de frecuencias sobre el estrés académico</i>	23
Tabla 3	<i>Distribución de frecuencias sobre las estrategias de aprendizaje</i>	24
Tabla 4	<i>Prueba de normalidad</i>	25
Tabla 5	<i>Análisis de correlación Rho de spearman</i>	25
Tabla 6	<i>Análisis de correlación Rho de spearman</i>	26
Tabla 7	<i>Análisis de correlación Rho de spearman</i>	26
Tabla 8	<i>Análisis de correlación Rho de spearman</i>	27

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación primaria intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021. La metodología utilizada corresponde a un enfoque cuantitativo de tipo no experimental, y de diseño descriptivo correlacional. La población estuvo conformada por 240 estudiantes con una muestra 110. Los instrumentos aplicados fueron el inventario de estrés académico SISCO (Barraza, 2007) y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA de Román Gallego (2008). La validación de contenido del instrumento fue sometida a la evaluación de juicio de tres expertos. Para la confiabilidad del instrumento se empleó el Coeficiente del Alfa de Cronbach. Para el análisis de los datos se usó el procesador SPSS 26, estadístico descriptivo de porcentajes y frecuencias y para el análisis inferencial la contrastación de las hipótesis. Los resultados de la investigación señalaron que existe una correlación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios, en un nivel moderado. Se concluye que la mayoría de ellos presentan cierto grado de estrés en el ámbito académico y para afrontar hacen uso de estrategias de aprendizaje pertinente.

**Palabras claves:** Estrés académico, aprendizaje significativo, estresores, estrategias de aprendizaje.

## ABSTRACT

The purpose of this research work was to determine the level of relationship between academic stress and learning strategies in students of intercultural primary education of a public university in Andahuaylas, 2021. The methodology used corresponds to a non-experimental quantitative approach, and descriptive correlational design. The population consisted of 240 students with a sample of 110. The instruments applied were the SISCO academic stress inventory (Barraza, 2007) and the ACRA scale of learning strategies by Román Gallego (2008). The content validation of the instrument was subjected to the evaluation of the judgment of three experts. For the reliability of the instrument, the Cronbach's Alpha Coefficient was used. For the data analysis, the SPSS 26 processor was used, descriptive statistics of percentages and frequencies and for the inferential analysis the contrasting of the hypotheses. The research results indicated that there is a correlation between academic stress and learning strategies in university students, at a moderate level. It is concluded that most of the students present a certain degree of stress in the academic field and to cope they make use of learning strategies relevant to their academic work.

**Keywords:** Academic stress, meaningful learning, stressors, learning strategies.

## I. INTRODUCCIÓN

El estrés es un fenómeno que se siente cada vez con mayor frecuencia a nivel mundial porque afecta el bienestar físico, psicológico y deteriora la salud de la población y las organizaciones, por esta situación los especialistas de la Organización Mundial de la Salud (OMS) determinaron al estrés como pandemia del siglo XXI. Según algunos estudios realizados entre los años de 1983 y el 2009 el grado de estrés aumentó considerablemente en un 10% a 30% en todos los grupos demográficos, como muestra se tomó el caso de los Estados Unidos, donde el 50% de los habitantes encuestados dieron a conocer que el estrés afectó de forma negativa a la productividad laboral. Frente al incremento de los índices del estrés laboral en el mundo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), mostró gran preocupación, planteando a los gobiernos de turno la atención prioritaria ante este mal.

Así mismo Román et al (2008) citado en Escajadillo (2019) hicieron conocer sobre una encuesta realizada por la Asociación Americana de la salud universitaria a diversos estudiantes donde el 32% de participantes refieren que el estrés es un obstáculo para la obtención de un excelente resultado en el ámbito educacional. (p.16). En esa línea, se ve suficiente evidencia que da cuenta de los factores y consecuencias que genera el estrés en los estudiantes universitarios; De lo mencionado Zarate et al (2017) consideraron al estrés académico como un estado en que el estudiante ve las situaciones de su entorno de manera negativa (distrés) donde sus efectos traen como consecuencia tanto en la salud física y mental como el bajo rendimiento laboral y de manera positiva (eustrés) favorece al estudiante como un factor motivacional para el cumplimiento de sus metas (p.92).

En el Perú según estudios realizados casi el 98% de estudiantes encuestados dieron a conocer que padecieron de estrés en algún momento de su vida, considerando que las mujeres son los que presentan con mayor frecuencia que los hombres, siendo las principales causas, el grado de responsabilidad de los trabajos académicos y el apoyo que cumplen en su hogar etc. Por su parte el diario Correo (2016), dio a conocer sobre las últimas encuestas realizado por el Instituto de integración, a 2,200 personas, en 19



departamentos del país, obteniendo como resultado, que el 58% de personas sufren de estrés, donde seis de cada diez personas llevan una vida estresante en estos últimos años. Por esta situación Estrada et al (2021) determinó al estrés crónico (burnout académico) como un vínculo a la actividad del entorno de manera negativo y dañino, que podría influir tanto como en el desenvolvimiento, la identificación, aceptación; como también en la salud mental de los estudiantes universitarios durante su formación profesional (p. 50).

A lo expuesto Padillo (2019) complementó que mientras el estrés del estudiante se acelera progresivamente la autoestima va en deceso, conforme avanza los estudios; por esta situación se observan que los estudiantes presentan niveles elevados de agentes estresores como: sobre carga de trabajos, exámenes, competencia entre compañeros, etc. Ocasionándoles diferentes síntomas que van en perjuicio de su salud (p.384). Por su parte Oblitas et al (2020), Manifestaron que existe un interés cada vez más creciente de investigar y evaluar el impacto que demuestre las técnicas del cuidado del estrés, tanto en personas naturales como en ambientes laborales. Por tanto, es necesario tomar en cuenta las diferentes estrategias de aprendizaje que usan los alumnos para contrarrestar el estrés académico. De lo mencionado Pizano (2021) citado en Huarca y Jara (2016) consideraron como una secuencia de actividades o planes direccionados a la obtención de objetivos de aprendizaje como un conjunto organizado, de manera consciente e intencionado del que aprende de carácter intencional que usa en la toma de decisiones ajustando al objetivo que pretende cumplir (p.6).

Con respecto a la universidad donde se llevó acabo la investigación se pudo observar que los estudiantes presentan estrés académico en diferentes niveles siendo los más frecuentes: el limitado tiempo para la entrega de los trabajos, sobrecarga académica, empleo metodológico del docente, evaluación académica, clima social negativo, contenido curricular no innovador, entre otros. A esta situación se complementó el actual contexto de aislamiento social ante la presencia de la pandemia ocasionado por el virus SARS-CoV-2, que trajo consigo grandes pérdidas económicas y de vidas humanas de familiares, amigos, compañeros de los estudiantes; además de que en el ámbito educativo surgió grandes cambios; ya que tuvieron muchas dificultades para adecuarse a

la nueva forma de educación porque no todos poseían y poseen los mismos recursos y capacidad logística para afrontar en igualdad de condiciones la educación virtual que se viene implementando hasta la actualidad, situaciones que trajeron como consecuencia altos porcentajes de desaprobación y deserción escolar en los estudiantes universitarios.

En cuanto se refiere a las estrategias de aprendizaje se observó también el desconocimiento y la falta de manejo de estas estrategias por parte del estudiantado, para contrarrestar el estrés académico; ya que estos permiten planificar de forma consciente los pasos o acciones que deben seguir los estudiantes para lograr sus aprendizajes. Para ello se deben considerar tácticas y técnicas que les son importantes en cada uno de las secuencias del procesamiento de la información, en ese sentido los recursos con que cuenta faciliten en el desarrollo de sus competencias.

La problemática general que se ha planteado en esta investigación corresponde a la siguiente pregunta. ¿Qué relación existe entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021? Así mismo se ha formulado problemas específicos que son los siguientes ¿Qué relación existe entre estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021? Del mismo modo se formuló el siguiente objetivo general. Determinar la relación que existe entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021. Cuyos objetivos específicos son: Identificar la relación entre las dimensiones estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021.

como también se formuló parte del desarrollo de esta investigación la siguiente hipótesis general: Existe una relación significativa entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021. Y sus respectivas hipótesis específicos como: Existe una relación significativa entre las

dimensiones estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021.

## II. MARCO TEÓRICO

Para realizar el presente trabajo de investigación se tomó en cuenta los antecedentes de los trabajos realizados a nivel nacional e internacional que a continuación se detallan.

Vigo y Chávez (2020) En su investigación realizado en una universidad peruana. Tuvo como objetivo determinar los niveles de estrés académico de estudiantes universitarios. La metodología corresponde al enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y de corte trasversal, como muestra se tomó a 92 estudiantes de estomatología. Llegando a la conclusión de que el estrés académico en la dimensión de afrontamiento y síntomas tiene un nivel medianamente bajo mientras la dimensión estresores tiene un nivel medio.

Estrada et al, (2019) realizaron una investigación en estudiantes universitarios, cuyo objetivo fue describir el estrés académico de los estudiantes de la especialidad de educación. La metodología corresponde a un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental de clase descriptivo transeccional, la muestra aplicada fue a 202 estudiantes. La conclusión fue diseñar y se ejecutar programas y acciones que protejan a los estudiantes para el afrontamiento de adecuado de situaciones estresantes.

Serna (2018) en un estudio realizado en una universidad privada de Lima, tuvo como objetivo de determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y estrés académico de estudiantes de psicología. Es una investigación básica de alcance descriptivo; enfoque cuantitativo de nivel correlacional, cuya la población fue de 110 estudiantes y la muestra poblacional de 88 de ellos. fue aplicado el instrumento, escala de aprendizaje ACRA y el inventario de estrés académico SISCO. Llegando a la conclusión que existe una relación significativa entre las variables de estrategias de aprendizaje y el estrés académico de los estudiantes considerados como objeto de estudio.

Venancio (2018) realizó una investigación en la especialidad de sicología de la universidad Metropolitana de Lima; esta investigación corresponde al enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, diseño no experimental y nivel correlacional, tomó como muestra a 432 estudiantes; se aplicó un instrumento

de alto nivel de confiabilidad inventario SISCO de Barraza, llegando a la conclusión de que existe relación entre las dos variables de investigación.

López et al, (2018) realizó una investigación cuyo objetivo fue identificar las estrategias de aprendizaje de estudiantes de la especialidad de Sociología, estudio experimental de tipo transversal. La metodología corresponde al enfoque cuantitativo. La muestra fue 217 estudiantes de décimo semestres académicos. El instrumento aplicado fue el Cuestionario CEVEAPEU de Gargallo. La conclusión a la que se llegó fue; las estrategias de aprendizaje preferidas destacan a aquellas orientadas al desarrollo del aprendizaje autónomo donde predomina la motivación interna, valoración de trabajos, autorregulación, confianza en sí mismo en lo que puede lograr.

Valdivieso et al, (2020) realizaron una investigación con el objetivo de identificar situaciones que mayor estrés generan en los estudiantes para hacer frente a las situaciones estresantes del entorno universitario en las instituciones públicas de México, la metodología que se utilizó en este trabajo corresponde a un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de clase descriptivo transeccional, la muestra fue aplicado a 276 estudiantes de los tres niveles educativos. Con este trabajo de investigación los especialistas pretenden elaborar un modelo predictivo que relacione el estrés académico con las estrategias de afrontamiento para estudiantes.

Aldana et al, (2020) en un estudio realizado en la universidad de Venezuela, tuvo como objetivo determinar el impacto del estrés académico en estudiantes de licenciatura en educación. Metodológicamente se trabajó con una investigación correlacional, la muestra de estudio estuvo conformado por 167 estudiantes. Donde la correlación de Pearson tuvo un resultado de 0,061 lo cual significa un rango positivo muy débil de igual forma se obtuvo un acercamiento de 0,5 generando un nivel de confianza positiva. Así mismo a través de una asociación lineal que obtuvo como resultado estadístico moderada.

Chacón (2018) realizó estudio de investigación en la Universidad Autónoma de Chiapas sobre síntomas y estrategias de afrontamiento en los alumnos del primer semestre de Medicina. Este trabajo fue de tipo no experimental, de enfoque cualitativo con alcance descriptivo exploratorio y

correlacional; como muestra se aplicó a 94 estudiantes, fue tomado como instrumento el Inventario SISCO (Barraza, 2007) y una encuesta sociodemográfica. La conclusión de esta investigación fue: los estudiantes de reciente ingreso usan en el mismo nivel Estrategias de Afrontamiento que aquellos estudiantes de ciclo superiores.

Silva et al (2019) realizaron una investigación de enfoque cuantitativo, descriptivo de nivel correlacional en una muestra conformada de 180 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico, utilizó como instrumento el inventario SISCO. Y para analizar los datos el programa SPSS cuyo resultado fue que los estudiantes presentaron un nivel de estrés moderado (87.8%). Llegando a la conclusión de que los estudiantes que cursan licenciatura presentan un estrés moderado a consecuencia de diferentes situaciones estresantes a los que se enfrentan durante su proceso educativo.

Domínguez et al, (2015) realizaron una investigación en la Universidad Autónoma de Yucatán, con la finalidad de delinear el estrés en el rendimiento académico de los alumnos que cursan el sexto semestre de la especialidad de Licenciatura en educación. Donde la muestra estuvo conformada por 20 estudiantes de la licenciatura de educación, como instrumento se utilizó el Inventario SISCO del Estrés Académico; llegando a la conclusión de que el estrés no afecta el rendimiento académico de este grupo de estudiantes, pero sí interfiere de manera normal en algunas de sus actividades académicas.

Esta investigación se realizó a partir de fundamentos teóricos y un constructo bien definido de manera que el problema, el objetivo, los resultados y las conclusiones queden alineados, ya que el fundamento de las teorías es situar el problema dentro de un conjunto de conocimientos. (Cerna 2018. P.51).

Bajo ese contexto iniciamos definiendo el concepto de estrés. El término estrés en estos últimos años está siendo frecuentemente utilizado ya que se refiere a aquellas experiencias como miedo, inquietud, angustia, etc. Sin embargo, de acuerdo al proceso histórico este término fue utilizado mucho antes del uso científico. Es así que en el siglo XIV usaron el término estrés como dureza, tensión, aflicción, etc. Tal como sostiene Chacón (2018) quien indica que el término estrés proviene de latín *stringere* significa tensar o estirar para desarrollar la presión, adversidad como también la dificultad, que en inglés

es conocido como (Strain: tensión). Agregó también que el estrés es un factor más estudiado en estos últimos tiempos principalmente por la aparición de enfermedades, el manejo y la adaptación a situaciones complicadas y el desempeño en general (p.24). Mientras al principio del siglo XIX se conoció como la fuerza externa impulsada al interior del cuerpo, a consecuencia de la acción de la fuerza interna. Al respecto Perdomo et al, (2019) manifestó que el estrés es un factor que interactúa de manera interna y externa en el organismo ya que su adaptación necesita el aumento de esfuerzos que realizan las personas para mantener un estado de equilibrio dentro de sí y del ambiente que le rodea (p.119).

Así mismo, Román et ál (2014) citado en Gonzales et ál (2018) agregó que el estrés es un estado persistente en su activación que dificulta enfrentar las demandas que ofrece la vida distinguiéndose una tolerancia de baja frustración (p.42).

La teoría de Selye: el Síndrome General de Adaptación (SGA). Selye (1967) que se citó en Fernández (2009) determinó que el síndrome general de adaptación (SGA) se da cuando un organismo posee una reacción interna motivándose en sí mismo al enfrentarse a situaciones estresantes, dando a conocer la demanda del patrón de respuesta ya sea de manera física, psicológico, como cognitivo o emocional determinado en determinando en tres fases:

Fase de alarma o alerta. La característica principal de esta fase es la liberación de hormonas. Donde es determinado a través de la movilización de los sistemas defensivos del organismo para poder lograr la adecuación y el frotamiento a situación que producen estrés. Así mismo segrega adrenalina liberado del torrente sanguíneo, proporcionando energía al organismo. Donde gracias a ello se produce la activación del sistema nervioso simpático generando condiciones apropiadas para una eventual respuesta física.

Por otro lado, fase de resistencia. Se presenta cuando hay estrés y mientras las condiciones de alerta se refuerzan activando las glándulas suprarrenales, a través de la segregación del cortisol que es una sustancia que tiene por función de conservar los niveles de azúcar en la sangre, así pueda nutrir inmediatamente los principales organismos como el corazón, cerebro y el

sistema osteomuscular. Ya que en esta etapa el organismo se encuentra preparado para enfrentar al estresor de manera inmediata. Según Fernández (2009) citado en Cerna (2018) es importante el uso de diversos recursos para eliminar estímulos estresantes para que el organismo no esté amenazado por síntomas estresores. (p. 30).

Finalmente tenemos la fase de agotamiento. Que se produce cuando el organismo pierde su capacidad de activación progresiva presentando un déficit en las capacidades cognitivas, intelectuales manifestándose en la falta de concentración y memoria. Quedando inhibida la provisión de reservas, que trae como consecuencia enfermedades y si no es controlada puede ocasionar hasta la muerte. Al respecto Davis y Palladino (2018) Da a conocer que esta etapa se presenta dando a conocer la aptitud de dar respuesta del organismo ante la activación de alguna situación estresante, determinándose la capacidad de adaptación; de lo contrario este agotamiento puede presentarse en respuestas patológicas generando mayor vulnerabilidad en el organismo ante las enfermedades (p.67).

Seguidamente tenemos Teoría centrado en el estímulo Holmes y Rahe (1968) Esta teoría está concentrada en el estímulo basado en el entorno, donde puedan desorganizar o alertar las capacidades con que cuenta el organismo del sujeto de aquellas circunstancias que generan estrés, donde se encuentran en el ambiente, presentando determinadas funciones fisiológicas perturbadas durante el aislamiento (p.76). De lo manifestado Lazarus y Folkman (1986) citado en Serna (2018) dio a conocer que el estrés es una reacción que se da entre el individuo y el ambiente que le rodea. Esto indica que el grado de estrés que presentan las personas depende del ambiente y el tipo de personas de los que está rodeado. Así mismo Salgado et ál (2013) citado en Quito et al (2017) agregaron que no solo los agentes perniciosos pueden desarrollar estrés, sino también los requerimientos del entorno (p. 256).

En cuanto al contexto superior, los estudiantes universitarios también presentan estímulos y situaciones estresantes. Al respecto Reddy et ál, (2018) citado en Restrepo et ál (2020) dieron conocer que el estrés presentado como respuesta a los estímulos académicos e implementado en estrategias para afrontar es conocido como estrés académico (p. 25). Por tanto, Barraza (2006)



definió al estrés académico como un proceso organizado de carácter dinámico y de aspecto psicológico que es determinado en tres dimensiones: estresores, síntomas y afrontamientos (p.14). En complemento Berrio y Mazo (2015), Valdivieso et al (2020) y Restrepo (2020) añadieron que el estrés académico es un proceso adaptativo que se presentan de manera psicológica, fisiológica, cognitiva, emocional y conductual; cuando los estudiantes son sometidos a una presión o a un conjunto de exigencias, presentándose en un desequilibrio estresante ante situaciones académicas (p.114 y167). Además, Restrepo (2020) acotó que el estrés académico está relacionado con las experiencias que exigen las universidades por ser indispensables para el logro de los retos planteados desde el contexto socioeconómico e institucional; que debido a esta situación muchos de los estudiantes pueden presentar diferentes reacciones físicas y psicológica.

A continuación, se presenta las dimensiones de la variable estrés académico. Dimensión estresores, según Barraza (2006) son un conjunto de demandas que presenta el estudiante durante el proceso de aprendizaje. Por su parte, Awé, Gaither, Crawford & Tieman (2016), determinaron que los estresores son aquellos factores que se presentan en el ambiente educativo generando una presión de sobrecarga al estudiante (p. 34). Finalmente, Olmos et al (2018) agregó que los estresores son situaciones observables que se encuentran relacionadas con desempeño docente tanto en el manejo metodológico como su forma de evaluar (p. 23).

Mientras que la dimensión Síntomas. Barraza (2006), determinó como consecuencias físicos psicológicos y comportamentales que presenta el cuerpo. A lo mencionado Olmos et á (2018) citado en Solano (2020) acotó que los síntomas son respuestas somáticas motoras que la intensidad presentada depende de la frecuencia de exposición a la situación estresante.

Para finalizar este punto tenemos. La dimensión de afrontamiento. Al respecto Barraza (2006) señaló que el afrontamiento son las acciones realizadas para la restauración del equilibrio sistémico del estudiante (p.73). A ello completó Restrepo et al (2020) que el afrontamiento es como un efecto y variables que sirven para modular el grado de estrés en estudiantes universitarios (p.27).

En relación a las estrategias de aprendizaje se consideró tres importantes teorías entre ellas: la teoría constructivista, teoría cognitivista y la teoría meta cognitivista. Con respecto al enfoque constructivista, la Universidad San Buenaventura citado en Ortiz (2015) dio a conocer que el conocimiento es una construcción que realiza el ser humano porque cada persona organiza constructos de acuerdo a cómo ve la realidad gracias su sistema nervioso central que contribuye a la construcción coherente y da sentido a la realidad. De lo manifestado podemos se agrega que cada persona observa la realidad indistintamente dependiendo de sus capacidades físicas y del estado emocional en que se encuentra, como también de su condición (p.98). Por su parte Vargas y Acuña (2020) opinaron que en una perspectiva constructivista concibe que las personas no se hacen de conocimientos como si fuera copia de la realidad, si no que construyen principios de constructivismo de forma dinámica (p.568). Por su parte Montoya (2019) complemento que la estructura del conocimiento son creaciones que van modificándose en el cerebro del ser humano mediante la asimilación y acomodación. Donde la asimilación es un proceso de añadir a un elemento externo al conocimiento que ya posee. Mientras la acomodación es la adecuación a la nueva situación. (p.46).

Por lo tanto, Celikoz et al (2019) acotó que el constructivismo se determina como una integración de tres clases de memoria como: memoria sensorial, memoria de corto plazo y memoria inactiva. Como también los niveles de concentración observadas en las estrategias de aprendizaje (p. 87).

En cuanto a teoría cognitivista, Williams y Burden (2008) citado en Malgorzata (2014) determinó al estudiante como un ente activo y capaz de usar diversas estrategias mentales en el desarrollo del proceso de aprendizaje, con la finalidad de organizar aquellas situaciones que quisiera aprender. El aprendizaje implica obtener información del contexto, determinado a través de los sentidos y de esta manera se construye en la mente la representación de la realidad socio cultural; porque gracias a las habilidades mentales somos capaces de categorizar y clasificar las cosas del entorno. Al respecto Schunk (2012) citado en Serna (2018) refieren al aprendizaje como una transformación duradera en la conducta o en la capacidad de comportarse, el cual es resultado de la práctica de experiencias (p.8).

Existen diversas teorías de aprendizaje como: aprendizaje significativo Ausubel (1976) citado en Zárate (2018) señaló que el aprendizaje logra ser significativo siempre en cuando parta de los conocimientos previos del estudiante y al incorpora una nueva información. Para ello el factor determinante es la pre disposición que tiene cada estudiante en el manejo de las diferentes estrategias y el uso adecuado de los materiales didáctico; para el cumplimiento de los objetivos. (p.3). Al respecto Beltrán (2003) Consideró las estrategias de aprendizaje como recursos del pensamiento que ayuda tanto en potenciar como en ampliar las acciones que se emplean al cerebro; tal como la herramienta física potencia la acción física, los recursos mentales también reactivan incalculablemente la acción de la memoria, esto también es conocido por algunos especialistas como inteligencia ampliada. (p.56).

El aprendizaje significativo es aquello donde que el maestro crea entornos de instrucción para que los estudiantes interiorizan lo aprendido. Y que apliquen en situaciones nuevas, esto indica que más que memorizar es comprender. Tal como mencionaron algunos autores; para que esta situación ocurra positivamente el alumno debe manejar una serie de estrategias de aprendizaje que le ayude a cumplir con sus objetivos.

Al respecto Cerna (2017) determinó a la estrategia de aprendizaje como una secuencia de técnicas que se consideran para logro de aprendizaje, Estos procedimientos muchas veces se ven limitados a situaciones de lectura y repeticiones memorísticas que solo sirven para obtener resultados de corto tiempo y no así un aprendizaje significativo (p.15). Dentro de esta variable se tomó en cuenta las siguientes dimensiones como: la adquisición de información, la codificación de información, la recuperación de información y el procesamiento de la información. Con referente al primer punto. Ortega et al (2017) determinaron como un el primer paso para obtener la indagación ante los procesos atencionales. Y está integrado por: estrategias intencionales y estrategias de repetición. Estos procesos son los encargados de, seleccionar, transformar y transportar la información del ambiente al registro sensorial (p.73). Por su parte en cuanto a dimensión de codificación de información Pizano (2012) citado en Ortega et al (2017) difieren como un conjunto de encausamiento donde se interrelacionan los conocimientos previos,

determinándolo en estructuras de significado más extenso y trasladándolo a la memoria más duradera (p.70).

Mientras la dimensión de apoyo de información Brown citado en Mateo y Correa (2001- 2004) determinaron como situación necesaria y útil y útiles para el uso y control de conocimientos, incluyendo habilidades para planificar al mismo tiempo regular el uso efectivo del recurso cognitivo, señala también que es una herramienta necesaria y útil para darle efectividad al aprendizaje. Incluye a estrategia de integración y estrategia de generación de respuestas de las variables que explica la conducta de la persona dicho de otra forma es cuando la información ya dispuesta tiene que ser recuperada por el sistema cognitivo, esta se encontraría almacenada en la memoria de largo plazo. Por su parte Ortega (2017) determina que la respuesta de los factores o variables, explica el comportamiento de in individuo, además la capacidad del sistema para recuperar el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo. (p.73).

Para concluir tenemos la teoría metacognitiva. Al respecto Beltrán (2002) sostuvo que la metacognición implica el auto reconocimiento y la reflexión de logro de metas en el aprendizaje como las capacidades y habilidades para el manejo de estrategias adecuadas que ayuden en la obtención de conocimientos. En ese sentido la variable de estrategias de aprendizaje estuvo relacionada con estas teorías; ya que las estrategias de aprendizaje engloban a un conjunto de técnicas que el estudiante debe aplicar para la obtención de dichos conocimientos que implique un almacenamiento de la memoria a largo plazo a nivel constructivista y meta cognitivista, además el manejo de estas estrategias hace que el estudiante sea autónomo en solucionar sus dificultades.

### **III.METODOLOGÍA**

#### **3.1.Tipo y diseño de investigación**

##### **Tipo de investigación.**

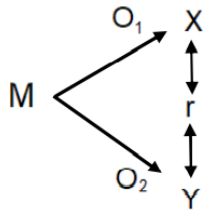
El trabajo realizado corresponde a una investigación básica ya que su objetivo es de verificar, analizar y sobre todo de ampliar la información de la variable materia de estudio. Al respecto Carrasco (2006) indicó, la investigación básica busca ampliar y profundizar la cantidad de conocimientos científicos que ya existen, su objetivo es de integrar y analizar las teorías científicas; así mismo complementar su contenido (p.43).

##### **Enfoque de investigación**

Corresponde al enfoque cuantitativo ya que se utilizó herramientas de análisis de datos estadísticos para explicar los resultados mediante datos numéricos. En relación a ello diferentes expertos dieron a conocer Ñaupas et al (2018) un enfoque cuantitativo es porque se usa la recolección de datos para contestar las interrogantes de investigación para luego comprobar las hipótesis formuladas, además la medición de variables de investigación y el uso de la estadística descriptiva (p.81).

##### **Nivel de investigación.**

Corresponde al nivel correlacional porque pretende medir el grado de relación y la manera de como interactúa entre sí dos o más variables, esto implica la descripción de la variable independiente y su relación con la variable dependiente. Por su parte Monje (2011) indicó, el diseño correlacional busca evidenciar el nivel de variación de la variable 1 y su coincidencia con la variación de la variable 2; donde la existencia de la covariación se determina estadísticamente por medio de coeficiente de correlación (p.101).



*Esquema de diseño correlacional.*

*Dónde:*

*M: Muestra de la investigación.*

*O1; O2: Resultado de la observación de las variables*

*X: Estrés académico*

*Y: Estrategias de aprendizaje*

*R: Correlación existente entre la variable 1 y 2*

### **Diseño y esquema de investigación**

Las características que se tomó en cuenta en esta investigación fueron: un diseño no experimental, transeccionales. No experimental porque las variables de estudio se evalúan en un contexto natural y transeccionales porque los datos se obtienen en un solo momento. Al respecto Carrasco (2006) indicó que este tipo de diseño ayuda en el análisis y estudio de relación de hechos y fenómenos de la realidad (variables). Para así conocer el nivel de influencia o ausencia de estos (p.73).

## **3.2. Variables y operacionalización**

### **Estrés académico**

#### **Definición conceptual.**

Barraza (2006) definió al estrés académico como un proceso sistemático con carácter adaptativo y de aspecto psicológico presentado en tres momentos: estresores, donde estos implican una situación estresante que se manifiestan en diversos síntomas: físico, psicológico y comportamental. Este desequilibrio obliga al alumno a utilizar las estrategias de afrontamientos con la finalidad de restaurar el equilibrio sistemático. (p.14).

### **Definición operacional.**

Desde un enfoque operacional, el estrés académico fue medido haciendo uso de las técnicas de la encuesta y mediante el uso de escala ordinal que tuvo cinco opciones de respuesta tipo Likert. Con 29 ítems repartidos en tres dimensiones de la siguiente manera: estresores (9 ítems), síntomas (16 ítems) y las estrategias de afrontamiento (04 ítems).

### **Estrategias de aprendizaje.**

#### **Definición conceptual.**

Para Cerna (2017) las estrategias de aprendizaje son una secuencia de pasos que se aplican para lograr el aprendizaje. Estos, muchas veces se ven limitados a situaciones Esteban y Zapata (2016) de lectura y repeticiones memorísticas que solo sirven para lograr objetivos a corto plazo y no así un aprendizaje significativo (p.15)

#### **Definición operacional.**

Desde un enfoque operacional, las estrategias de aprendizaje se pudieron medir haciendo el uso de la técnica de la encuesta y mediante un cuestionario de escala ordinal que tuvo cinco opciones de respuesta de tipo Likert. Con 33 ítems que estuvieron repartidos en cuatro dimensiones de la siguiente manera. Estrategia de adquisición de información con (8 ítems), estrategia de codificación de información con (9 ítems), estrategia de recuperación de información con (6 ítems) así mismo la estrategia al apoyo de procesamiento de información con (9 ítems).

### **3.3. Población muestra y muestreo**

#### **Población**

En esta investigación la población estuvo conformada por 240 estudiantes matriculados en la carrera profesional de Educación Primaria Intercultural de la Universidad Nacional José María Arguedas. Para Arias (2012) la población es un conjunto infinito de elementos con características comunes (p. 81)

### **Criterio de inclusión**

Los criterios de inclusión que fueron considerados en esta investigación son: estudiantes matriculados de 4to a 7mo semestres de la carrera profesional de Educación Primaria Intercultural de la universidad José María Arguedas de Andahuaylas. Arias et al (2016) manifestó, que la inclusión está referido a las características con las que cumplen los participantes para ser considerados como parte de la población de estudio (p 114). Los criterios de inclusión que fueron considerados en esta investigación son: estudiantes matriculados de 4to a 7mo semestres de la carrera profesional de Educación Primaria Intercultural de la universidad José María Arguedas de Andahuaylas. Arias et al (2016) manifestó, que la inclusión está referido a las características con las que cumplen los participantes para ser considerados como parte de la población de estudio (p 114).

### **Criterio de exclusión**

No forman parte de este estudio los estudiantes de otras carreras profesionales, ni estudiantes de Educación Primaria Intercultural que no están debidamente matriculados.

### **Muestra**

La muestra es un conjunto de personas con determinadas características que forman parte de una población. Por esta situación en el presente trabajo, la muestra estuvo conformado por 110 estudiantes de 4to a 7mo semestre de la escuela profesional de educación primaria intercultural de la universidad José María Arguedas de Andahuaylas. Al respecto Ñaupas et al (2018) definieron la muestra como una porción de la población que contiene las características necesarias para realizar una investigación y estos debe ser suficientemente claras para no provocar una confusión (p.134)



**Cálculo de proporciones con población finita o de tamaño conocido.**

	Poner en %	Formula:
1.96	95%	
0.5	$n = \frac{NZ^2 pq}{(N-1)E^2 + Z^2 pq} =$	<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 30px; text-align: center; margin: 0 auto;">110</div>
0.5		
0.05		
155		

- N = Tamaño de muestra a determinar
- N = Tamaño de población
- Z = Nivel de confianza = 1.96
- p = probabilidad de varianza = 0.5
- q = no probabilidad = 0.5
- E = margen de error = 0.05
- Donde: N = 160

**Muestreo.** El muestreo para esta investigación fue no probabilístico por conveniencia o intencional a criterio de la investigadora. Al respecto Monje (2011) mencionó que estas muestras son usualmente tomadas principalmente si se requiere individuos que tengan características específicas (p.122).

**Unidades de análisis**

La unidad de análisis tomado en cuenta en esta investigación fue cada uno del estudiante de educación primaria intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021. Quienes fueron considerados en la muestra. Según Rojas (2002) la unidad de análisis es el elemento mínimo de una población que es seleccionado para obtener información y efectuar el estudio.

**3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

**Técnica de investigación**

En el presente estudio se realizó la recolección de datos a través de una encuesta que fueron usados para la obtención de información de las cada una de variables. Al respecto Arias (2012) definió a la técnica como una

forma particular y específica de una disciplina que posee una aplicabilidad general que esto sirven de complemento al método científico. (p.67).

### **Instrumento de investigación**

Para la realización del estudio de este trabajo y la medición de la primera variable, se utilizó el inventario SISCO SV-21 Inventario SISTémico Cognoscitivista compuesta compuesto por 29 ítems, 03 dimensiones y 05 escalas de valoración. Mientras que para la segunda variable se elaboró un cuestionario con 33 ítems, 04 dimensiones y 05 escalas de valoración; los instrumentos fueron debidamente validados por juicios expertos. Arias (2012) determinó al instrumento como un dispositivo, recurso o formato que utiliza el investigador para obtener y registrar la información (p.68).

### **Ficha técnica del instrumento de investigación**

**Nombre:** Cuestionario sobre estrés académico y estrategias de aprendizaje

**Autor:** Edith Cana Atao

#### **Adaptación**

Los siguientes instrumentos de investigación fueron adaptados de otros trabajos de investigación.

**Administración:** Individual

**Duración:** Aproximadamente 25 minutos

#### **Ámbito de aplicación**

110 estudiantes de educación primaria intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021.

#### **Significación:**

Evalúa el nivel de estrés académico y estrategias de aprendizaje en los estudiantes de educación primaria intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021. para compararlos.

#### **Validez**

Según Yuni y Urbano (2014) la validez hace referencia al grado en que el instrumento de recolección de datos va a medir lo que realmente se intenta

evaluar. Así mismo cabe indicar que la validación de contenido del instrumento fue sometida a la evaluación de juicio de tres expertos que fueron docentes pertenecientes a la Universidad César Vallejo, quienes evaluaron cada uno de los ítems con respecto a la pertinencia, relevancia y claridad.

### **Confiabilidad**

Para determinar la confiabilidad se aplicó una prueba piloto a 32 estudiantes de III semestre académico de educación primaria intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021, los cuales no fueron parte de la muestra. Con los resultados obtenidos se aplicó la prueba del Alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad obteniendo como resultado el 0,83 en estrés académico y 0,80 en estrategias de aprendizaje. Al respecto **Carrasco (2006)** determinó a la confiabilidad como una cualidad que tiene el instrumento de medición, que permita obtener los mismos resultados aun cuando sean aplicados en diferentes tiempos ya sea a la misma persona o grupo de personas. (p.339)

**Tabla 1**

*Índice de fiabilidad*

Estrés académico		Estrategias de aprendizaje	
Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos
,839	29	,806	32

Tal y como se muestra en la tabla 3, el índice de fiabilidad de la variable estrés académico fue de 0,83 asimismo la variable estrategias de aprendizaje muestra un índice de 0,80 razón por la que el instrumento muestra una alta confiabilidad y cumple con el requisito para su aplicación.

### **3.5. Procedimiento**

El instrumento que se utilizó para este trabajo de investigación fue aprobado mediante el juicio expertos. Los expertos son profesionales que tienen

mucha experiencia en el manejo del tema, otras conocen con el nombre de expertos cualificados, porque son quienes pueden dar información evidente, juicio y valoración al instrumento a utilizar. En este proceso la identificación de aquellas personas que forman parte de juicio de expertos es una situación decisiva e importante. Skjong y Wentworht (2000) determinó los criterios que deben cumplir como: los expertos deben tener experiencia en determinar juicios y la toma de decisiones basada en evidencias como. Investigaciones, publicaciones entre otros. Así mismo contar con ciertas cualidades como: ser motivador, Imparcial, tener una buena reputación, y sobre todo tener confianza en sí mismo.

### **3.6. Método de análisis de datos**

#### **Análisis descriptivo**

Hernández, et al (2014), señalaron que, la estadística descriptiva, se obtiene como producto de la indagación de los datos adquiridos de la población en relación a la muestra de estudio. En la investigación en consideración el programa SPSS 26 para el procesamiento los datos, cuyos resultados se exponen mediante las tablas y el análisis inferencial.

#### **Análisis inferencial**

El análisis inferencial, es una parte sustantiva de la estadística general que permite deducir terminaciones universales para toda la población a partir del estudio de una muestra, y del grado de confiabilidad de los resultados alcanzados. (Ñaupas et ál. 2018, p. 329). Para realizar el análisis inferencial de la investigación se utilizó la prueba U de Mann - Whitney puesto que se trabajó con dos muestras independientes permitiendo conocer si se acepta o rechaza las hipótesis alternas o nulas.

### **3.7. Aspectos éticos.**

En el desarrollo de esta investigación se respetó escrupulosamente los derechos de autor, haciendo las citas y referencias según las normas APA. De igual manera se informó oportunamente los propósitos de la investigación

a los estudiantes tomados como muestra, así mismo se guardó la confidencialidad de la información con respecto a los encuestados, cuyas opiniones no fueron publicadas ni mencionados con otros propósitos razón por la que los cuestionarios fueron anónimos y aplicados de manera virtual mediante un formulario.

## IV. RESULTADOS

**Tabla 2**

*Distribución de frecuencias sobre el estrés académico*

Nivel	Estrés académico		Estresores		Síntomas		Estrategias afrontamiento	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bajo	14	11,9	16	13,6	25	21,2	14	11,9
Medio	59	50,0	54	45,8	55	46,6	55	46,6
Alto	45	38,1	48	40,7	38	32,2	49	41,5
Total	118	100,0	118	100,0	118	100,0	118	100,0

Nota: *f* = Frecuencia absoluta

Fuente: elaboración propia

Tal y como se muestra en la tabla 1, los resultados demostraron que en los encuestados destaca el nivel medio respecto al estrés académico, manifestado en un 47,46%; del mismo modo pudo observarse que un 40,69% evidencia un nivel alto lo cual permite identificar que de forma mayoritaria los estudiantes presentan cierto grado de estrés en el ámbito académico, finalmente pudo observarse que solo un 11,86 % evidencio un nivel bajo, siendo tales resultados importantes para describir que existe un problema en dicho contexto universitario.

Respecto a las dimensiones de la variable estrés académico, se pudo evidenciar que son los estresores los que alcanzan el 45,8% en el nivel medio, un 40,7% en el nivel alto y un 13,6% en el nivel bajo, del mismo modo pudo observarse que la dimensión síntoma alcanza el nivel medio a un 46,6%, sobre el nivel alto que representa un 32,2%, y el nivel bajo se evidencia en un 21,2%, finalmente se pudo apreciar que respecto a la dimensión estrategias de afrontamiento, mayoritariamente un 46,6% logra alcanzar el nivel medio, frente a un 41,5% quienes se posicionan en el nivel alto, respecto al nivel medio donde se evidenció un 11,9%. Destacando principalmente la dimensión estresor como un elemento que caracteriza el estrés académico.

**Tabla 3***Distribución de frecuencias sobre las estrategias de aprendizaje*

Nivel	Estrategias aprendizaje		Adquisición		Codificación		Recuperación		Procesamiento	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bajo	14	11,9	19	16,1	22	18,6	17	14,4	15	12,7
Medio	60	50,8	57	48,3	50	42,4	59	50,0	58	49,2
Alto	44	37,3	42	35,6	46	39,0	42	35,6	45	38,1
Total	118	100,0	118	100,0	118	100,0	118	100,0	118	100,0

Nota: *f* = Frecuencia absoluta

Fuente: elaboración propia

Tal y como se muestra en la tabla 2, los resultados demostraron que en los encuestados destaca el nivel medio respecto a las estrategias de aprendizaje evidenciado en un 50,85%; asimismo pudo observarse que un 37,29% muestra un nivel alto lo cual permite identificar que de forma mayoritaria los estudiantes afrontan el estrés académico mediante la puesta en común de estrategias de aprendizaje pertinentes a su labor académica, finalmente pudo observarse que solo un 11,86 % evidencio un nivel bajo, siendo tales resultados importantes para describir que existe un problema en dicho contexto universitario.

Respecto a las dimensiones, se observó que la adquisición alcanzó cifra porcentual de 48,3% mayoritariamente en el nivel medio, asimismo un 35,6% en el nivel alto y un 16% el nivel bajo; sobre ello pudo evidenciarse que siendo a adquisición un componente elemental para asumir las estrategias de aprendizaje, aquella se observa a un nivel medio elementalmente, del mismo modo Sobre la dimensión codificación de manera sobresaliente un 42,4% alcanza el nivel medio, respecto a un 39% y 18,6% quienes evidencian un nivel alto y bajo respectivamente, en ese mismo sentido pudo observarse que sobre la dimensión recuperación, de manera mayoritaria el 50% de participantes logran ubicarse en el nivel medio, un 35% en el nivel alto y un 14,4% alcanzan el nivel bajo. Finalmente, en la dimensión procesamiento se pudo observar que el 49,2% de estudiantes se ubicó en un nivel medio, un 38,1% en el nivel alto y un 12,7% un nivel bajo

**Tabla 4***Prueba de normalidad*

Variables	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrés académico	,264	118	,000
Estrategias de aprendizaje	,278	118	,000

Fuente: reporte SPSS

La prueba Kolmogórov-Smirnov aplicable cuando las unidades de observación superan a 50 unidades, permitió identificar que, según la prueba de normalidad el valor de significancia hallado fue equivalente a  $0,00 < 0,05$  razón por la cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, determinándose que no existe distribución normal de los datos, en tal sentido el método estadístico será no paramétrico, aplicándose la prueba de spearman con el fin de determinar el grado de relación entre las variables dicha prueba estadística permitió correlacionar las variables estrés académico respecto a las estrategias de aprendizaje.

**Tabla 5***Análisis de correlación Rho de spearman*

			Estrés académico	Estrategias de aprendizaje
Rho de Spearman	Estrés académico	Coeficiente de correlación	1,000	,462**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	118	118
	Estrategias de aprendizaje	Coeficiente de correlación	,462**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	118	118

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

Los resultados de la prueba de hipótesis mediante el coeficiente de correlación de spearman demostraron que existe correlación directa y significativa entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje, según valor de significancia  $0,00 < 0,00$  razón por la cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, del mismo modo el valor  $Rho = 0,46$  permite identificar que dicha correlación presenta grado positivo moderada.



**Tabla 6***Análisis de correlación Rho de spearman*

			Estresores	Estrategias de aprendizaje
Rho de Spearman	Estresores	Coefficiente de correlación	1,000	,485**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	118	118
	Estrategias de aprendizaje	Coefficiente de correlación	,485**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	118	118

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

Los resultados de la prueba de hipótesis mediante el coeficiente de correlación de spearman demostraron que existe correlación directa y significativa entre la dimensión estresores y las estrategias de aprendizaje, según valor de significancia  $0,00 < 0,00$  razón por la cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, del mismo modo el valor  $Rho = 0,48$  permite identificar que dicha correlación presenta grado positivo moderada.

**Tabla 7***Análisis de correlación Rho de spearman*

			Síntomas	Estrategias de aprendizaje
Rho de Spearman	Síntomas	Coefficiente de correlación	1,000	,431**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	118	118
	Estrategias de aprendizaje	Coefficiente de correlación	,431**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	118	118

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

Los resultados de la prueba de hipótesis mediante el coeficiente de correlación de spearman demostraron que existe correlación directa y significativa entre la dimensión síntomas y las estrategias de aprendizaje, según valor de significancia  $0,00 < 0,00$  razón por la cual se rechaza la hipótesis nula y se

acepta la hipótesis alterna, del mismo modo el valor  $Rho = 0,43$  permite identificar que dicha correlación presenta grado positivo moderada.

**Tabla 8**

*Análisis de correlación Rho de spearman*

			Estrategias de afrontamiento	Estrategias de aprendizaje
Rho de Spearman	Estrategias de afrontamiento	Coeficiente de correlación	1,000	,401**
		Sig. (bilateral)	.	,000
	N		118	118
	Estrategias de aprendizaje	Coeficiente de correlación	,401**	1,000
Sig. (bilateral)		,000	.	
N		118	118	

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

Los resultados de la prueba de hipótesis mediante el coeficiente de correlación de spearman demostraron que existe correlación directa y significativa entre las estrategias de afrontamiento y las estrategias de aprendizaje, según valor de significancia  $0,00 < 0,00$  razón por la cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, del mismo modo el valor  $Rho = 0,43$  permite identificar que dicha correlación presenta grado positivo moderada.

## V. DISCUSIÓN

En lo referente al objetivo general del presente trabajo de investigación los resultados descriptivos obtenidos sobre el análisis inferencial de la correlación entre las variables estrés académico y estrategia de aprendizajes de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021. Los resultados obtenidos de la prueba de hipótesis mediante el coeficiente de correlación de spearman demostraron que existe correlación directa y significativa entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje, ya que el valor de significancia obtenido es como sigue  $0,00 < 0,00$  por esta razón se pudo rechazar la hipótesis nula y aceptando la hipótesis alterna, del mismo modo de acuerdo al valor obtenido de  $Rho = 0,46$  permitió identificar que dicha correlación presenta un grado positivo moderada. Similares resultados fueron obtenidos por Serna (2018) quién realizó una investigación de estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima; donde los resultados obtenidos dieron a conocer que existe un vínculo significativo entre las variables de las estrategias de aprendizaje y el estrés académico en los estudiantes de objeto de estudio según la evaluación de correlación de Spearman. De igual manera Villafuerte (2017) quien coincidió en un vínculo moderado y positivo ( $Rho=0,620$ ,  $\alpha=0,01$ ) en un estudio realizado en estudiantes universitarios. Con respecto al modelo teórico que respalda la teoría de Selye: el Síndrome General de Adaptación (SGA). Que determina que el síndrome general de adaptación (SGA) es cuando un organismo se reactiva movilizándose en sí mismo al enfrentar a un estresor dando a conocer como una demanda que evoca el patrón de respuesta del estrés de tipo físico, psicológico, como también cognitivo o emocional, determinándose en tres fases como: la fase es de alarma, fase de resistencia y la fase de agotamiento.

En cuanto se refiere a la variable estrés académico en estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021. Los resultados demostraron que los estudiantes universitarios encuestados destaca el un nivel medio con un porcentaje de 47,46%; del mismo

modo se pudo observarse que un 40,69% de los encuestados evidenciaron en un nivel alto y solo un 11,86 % un nivel bajo, esto permitió identificar que la mayoría de los estudiantes presentan cierto grado de estrés en el ámbito académico, estos resultados hacen conocer que efectivamente si existe un problema de estrés en dicho contexto universitario tal como se ve en los resultados de la encuesta. Igual situación presenta Venancio (2018) quién realizó un estudio de estrés académico en estudiantes de la especialidad de psicología de la universidad Metropolitana de Lima; quién asevero que existe presencia de estrés académico en un nivel medio en los resultados obtenidos. En cuanto a la teoría Restrepo (2020) Manifestó que el estrés académico está relacionado con las experiencias que exige las universidades porque son indispensables para el logro de los retos planteados desde el punto de vista social, económico e institucional. Debido a esta situación muchos de los estudiantes pueden presentar diferentes reacciones tanto como: físicas y psicológica. Por su parte Zarate et al. (2017) indica que el estudiante determina angustiante las diferentes situaciones a las que enfrenta durante el proceso de formación universitario.

En cuanto se refiere a la aplicación de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021. los resultados obtenidos demostraron que los estudiantes universitarios manejan algunas estrategias medianamente ubicándose así de acuerdo a la encuesta el nivel medio con un 50,85%; así también se pudo evidenciar que un 37,29% de los encuestados muestra un nivel alto y solo un 11,86 % evidenciaron en un nivel bajo; esto indica que la mayoría los estudiantes afrontan el estrés académico haciendo uso de algunas estrategias de aprendizaje a su labor académica, viendo de esta manera podemos afirmar de que existe un problema en dicho contexto universitario con respecto a este variable ya que se observa que la otra parte de los encuestados todavía tienen dificultad en aplicarlos las estrategias pertinentes ya sea por desconocimiento o por falta de práctica. Como determina Flores et ál (2018) en un estudio realizado en la Universidad autónoma de Guerrero. Encontrando las medidas más altas en la dimensión uno (M = 50) y la dimensión cuatro (M =49) Concluyendo que existe una tendencia a utilizar estrategias de aprendizaje del enfoque tradicional por

encima de estrategias del enfoque por competencias con una mínima diferencia. Estos resultados difieren a lo presentado por Cárcamo (2020) quién hace conocer que encontró importantes diferencias en la aplicación de las estrategias de aprendizaje entre estudiantes del primer año de pregrado y estudiantes del último año de posgrado en educación. Al respecto Cerna (2017) determinó a la estrategia de aprendizaje como una serie de pasos que se aplican para lograr el aprendizaje, Estos procedimientos muchas veces se ven limitados a situaciones de lectura y repeticiones memorísticas que solo sirven para obtener objetivos a corto plazo y no así un aprendizaje significativo.

Con referente a las dimensiones del estrés académico se pudo evidenciar que son los estresores los que alcanzan el 45,8% en el nivel medio, un 40,7% en el nivel alto y un 13,6% en el nivel bajo, así mismo se pudo observar que la dimensión síntomas alcanza el nivel medio con un 46,6%, sobre el nivel alto que representa un 32,2%, y el nivel bajo se evidencia en un 21,2%, respecto a la dimensión estrategias de afrontamiento, la mayoría logra alcanzar el nivel medio con un 46,6%, frente a un 41,5% quienes se posicionan en el nivel alto y un 11,9%. En el nivel bajo Destacando principalmente la dimensión estresor como un elemento que caracteriza el estrés académico. Por tanto, Barraza (2006) es quien definió al estrés académico como un desarrollo sistemático con carácter adaptativo y de aspecto psicológico que se aparece en tres momentos como: estresores, síntomas y afrontamientos. Dando a conocer que los estresores, son los que provocan una situación estresante que se manifiestan en diversos síntomas que pueden ser: físico, psicológico y comportamental. Donde este desequilibrio obliga al alumno a tomar medidas de afrontamiento con la finalidad de restaurar el equilibrio sistemático.

Con respecto al primer objetivo específico de: Reconocer la relación entre la dimensión estresores y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas. Los resultados conseguidos de la prueba de hipótesis mediante el coeficiente de correlación de spearman demostraron que existe correlación directa e importante entre la dimensión estresores y las estrategias de aprendizaje, según valor de

significancia  $0,00 < 0,00$  por lo que se pudo rechazar la hipótesis nula; así mismo resultado obtenido del valor  $Rho = 0,48$  permitió identificar que dicha correlación presenta grado positivo moderada. Estos resultados son equivalentes con lo alcanzados por Zarate et al, (2017) quienes llegaron a realizar un estudio de diseño no experimental, en la universidad católica de Culiacán tomando a 65 estudiantes de licenciatura entre Nutrición Humana, dietética, con la finalidad de identificar los estresores, llegando a la conclusión de que: un 51% presentan estrés en el exámenes, 42% en el acercamiento a la fecha del examen, 42 % cuando el profesor da trabajos contradictorios, 40 % cuando se plantera y un 50 % poca práctica de clases. Al respecto Olmos et al (2018) indicaron que los estresores son situaciones percibidas y relacionadas sobre todo desempeño docente en su metodología y su forma de realizar la evaluación.

En cuanto al segundo objetivo específico. Determinar la correspondencia que existe entre la dimensión síntomas y de estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, los resultados conseguidos de la prueba de hipótesis a través del coeficiente de correlación de spearman se consiguió como resultado de la existencia de una correlación directa y significativa entre la dimensión síntomas y las estrategias de aprendizaje, según valor de significancia  $0,00 < 0,00$  donde rechazado así la formulación de la hipótesis nula y aceptando la hipótesis alterna, en cuanto al modo el valor  $Rho$  se obtuvo  $= 0,43$  que permitió identificar que dicha correlación presenta un grado positivo moderada. Por señalado Olmos et al 2018 citado en Solano (2020) definieron a los síntomas como respuestas somáticas motoras que su intensidad es proporcional a la frecuencia de exposición a la situación estresante. Por su parte Estrada et al, (2019) indicaron que se deberían diseñar y se ejecutar diferentes programas que desarrollen acciones que protejan a los estudiantes y de esta manera puedan afrontar las situaciones estresantes de manera adecuada.

Con respecto al tercer objetivo específico. Identificar el vínculo entre la dimensión estrategia de afrontamiento y las dimensiones de estrategias de

aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas. Los resultados obtenidos de la prueba de hipótesis mediante el coeficiente de correlación de Spearman demostraron que existe correlación directa y significativa entre las estrategias de afrontamiento y las estrategias de aprendizaje, según valor de significancia  $0,00 < 0,00$  razón por la cual se refuta la hipótesis nula y se admite la hipótesis alterna, de igual forma el valor  $Rho = 0,43$  permite identificar que dicha correlación presenta grado positivo moderada. Estos resultados son coherentes con lo planteado por Solano (2020) quien por medio del análisis descriptivo determinó que el 57,3% de estudiantes presentaron un nivel de estrés severo, como también el 54,7% tuvieron muy altos de estrategia de aprendizaje con un valor de  $(0,037) < 0,05$ . Encontrando un vínculo débil y positivo entre el estrés académico y las dimensiones de estrategias de recuperación de información de estudiantes de posgrado. Por último, estrategias de afrontamiento. Silva et ál (2019) realizaron una investigación de enfoque cuantitativo, descriptivo de nivel correlacional en una muestra conformada de 180 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico, utilizó como instrumento el inventario SISCO. Y para analizar los datos el programa SPSS cuyo resultado fue que los estudiantes presentaron un nivel de estrés moderado (87.8%). Llegando a la conclusión de que los estudiantes que cursan licenciatura presentan un estrés moderado a consecuencia de diferentes situaciones estresantes a los que se enfrentan durante su proceso educativo. Barraza (2006) señaló como acciones realizadas para la restauración del equilibrio sistémico del estudiante. Al respecto Restrepo et al (2020) consideraron cómo un efecto y variables que sirven para modular el grado de estrés en estudiantes universitarios (p.27).

Es preciso señalar que en el contexto en que se desarrolló la investigación los estudiantes universitarios a nivel nacional recibieron clases virtuales obligatorias por el contexto de aislamiento social que hasta hoy se sigue viviendo, el cual fue un factor de mucho de estrés sin precedente en el presente siglo. Ya que tuvieron que afrontar este mal que aqueja a toda la población de diversas maneras valiéndose de muchas estrategias. Como determinaron Denovan y Macaskill (2017- 2018) dependiendo de tipo de estresor, cada

estudiante selecciona que estrategia utilizar; sin embargo, el uso diferencial de esta suele tener un patrón definido para cada muestra en particular. Por lo tanto, si se pretende elaborar un programa de intervención basado para este modelo y para el contexto en particular donde las diversas estrategias empleadas sean demostradas de manera efectiva.



## VI. CONCLUSIONES

**Primera:** Según el objetivo general planteado en la investigación, las evidencias demuestran que existe una correlación directa y significativa de grado positivo moderada entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021, tal como se pudo evidenciar el valor de significancia  $0,00 < 0,00$  razón por la cual se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna.

**Segunda:** Con respecto al objetivo específico uno, se pudo evidenciar una correlación directa y significativa de grado positivo moderada de la dimensión estresor y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021, como se evidencia el valor de significancia  $0,00 < 0,00$  razón por la cual se pudo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, del mismo modo el valor  $Rho = 0,48$  permitió identificar que dicha correlación presenta.

**Tercera:** Con respecto al objetivo específico dos, se pudo evidenciar una correlación directa y significativa de grado positivo moderada de la dimensión síntomas y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021, como se evidencia el valor de significancia  $0,00 < 0,00$  razón por la cual se pudo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

**Cuarta:** Con respecto al objetivo específico tres, se pudo evidenciar una correlación directa y significativa de grado positivo moderada de la dimensión estrategias de afrontamiento y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021, como se evidencia el valor de significancia  $0,00 < 0,00$  razón por la cual se pudo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

## VII. RECOMENDACIONES

**Primera:** Recomendar a las autoridades universitarias a gestionar y realizar diferentes charlas y talleres de capacitación docentes sobre el manejo de diferentes estrategias aprendizaje que le ayuden realizar clases magistrales y dinámicas que no produzcan estrés.

**Segunda:** A los docentes de la facultad de educación primaria intercultural a enseñar al estudiante el manejo de las diferentes estrategias de estudio que ayuden a contrarrestar el estrés académico.

**Tercera:** Al director general de la facultad de educación primaria intercultural de la universidad pública de Andahuaylas a promover actividades como escuela de padres, talleres así mismo seminarios educativos donde el padre de familia pueda aprender la importancia de manejo adecuada de enfrentar problemas sin involucrar a sus hijos.

**Cuarta:** Motivar al docente a generar espacios de interacción con los estudiantes que presentan un bajo rendimiento académico para brindar consejerías u orientaciones de cómo afrontar y controlar el estrés para que no lleguen a complicaciones (distrés).

## REFERENCIAS

- Akoglu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. *Turkish Journal of Emergency Medicine*, 18, 91-93. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>.
- Álvarez, L., Gallegos, R., y Herrera, P. (2018). Academic stress in Higher Technology students. *Universitas*, 28, 193-209. doi: <https://bit.ly/2XNyYQx>.
- Augusto, B. T. (2010). *Metodología de la Investigación*. Colombia : PEARSON EDUCACIÓN, Colombia, 2010.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. Obtenido de <https://bit.ly/36uFFdY>.
- Barraza, A. (2007). El inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense* (7), 90-93. Obtenido de <https://bit.ly/2X1oQo0>.
- Barraza, A. (2018). *Inventario Sistémico Cognitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. Durango: Books-©ECORFAN. Obtenido de <https://bit.ly/3daYi9C>.
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Obtenido de <https://bit.ly/2ZilwoA>.
- Cajo, M. (2017). *Estrategias de aprendizaje en relación al logro académico en universitarias de Educación Inicial. (Tesis de maestría)*. Lima, Perú. Obtenido de <https://bit.ly/3eeE4vm>.
- Castillo AIY, Barrios CA, Alvis ELR. Estrés académico en estudiantes de enfermería de Cartagena, Colombia. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo* [Internet]. 2014 [Citado 05 de Julio 2019]; 20(2); [Aprox. 4 p.] <http://ciberindex.com/index.php/id/article/view/20205id>.
- Cerna, R. (2018). *Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de la facultad de psicología de una universidad privada de Lima. (Tesis de maestría)*. Lima, Perú. Obtenido de <https://bit.ly/2ZD0EKg>.
- Conchado, J., Álvarez, R., Cordero, G., Gutiérrez, F., y Terán, F. (2018). Academic stress and cortisol values in medical students. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, 5(1), 77-82. doi:10.26423/rctu.v5i1.322.

- Estrada Araoz, Edwin Gustavo, Néstor Antonio Gallegos Ramos, and Helen Juddy Mamani Uchasara. "Burnout Académico En Estudiantes Universitarios Peruanos. (Spanish)." *Apuntes Universitarios: Revista de Investigación* 11, no. 2 (April 2021): 48–62. doi:10.17162/. [Burnout académico en estudiantes universitarios peruanos: Discovery Service para Universidad Cesar Vallejo \(ebscohost.com\)](https://doi.org/10.17162/.).
- Fernández, J., y Luévano, E. (2018). Influence of academic stress on school performance in upper secondary education. *Revista Panamericana de Pedagogía* (96), 97-117. Obtenido de <https://bit.ly/2BMraY8>.
- Ganzel, B., Morris, P., y Wethington, E. (2010). Allostasis and the human brain: Integrating models of stress from the social and life sciences. *Psychol Rev*, 117(1), 134-174. doi:10.1037/a0017773.
- Garrote Rojas, D., Jiménez-Fernández, S., & Ritacco Real, P. (2021). Factores Asociados a las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios con y sin trabajo remunerado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 24(2), 81–96. <https://doi.org/10.6018/reifop.443551>.
- González Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., & Taboada, V. F. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *RIE: Revista de Investigacion Educativa*, 36(2), 421–433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- González, D y Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 40, No. 1, 1-17.
- González, J., y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-77. Obtenido de <https://bit.ly/2NAyNDq>.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M.M. y Bernabeu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14, 363-368.
- Huarca, Y y Jara,A. (2016). Estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes primeros puestos postulantes a la Universidad Nacional de San Agustín. (Tesis de rado).Arequipa-Perú.
- Jerónimo, L., Yániz, C., y Carcamo, C. (2020). Learning Strategies in Colombian Undergraduate and Graduate Students. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-20. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana>.

- Jesús Roger Chávez Parillo, & Reyna Ysmelia Peralta Gómez. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(ÚMERO ESPECIAL 1 (2019)), 384–399. <https://doaj.org/article/259cfd29b6af4f589b88603c58968126>.
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. y Watson, J. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of college counseling*, 22, 41-55. <https://n9.cl/tdjna>.
- Lacave, C., Molina, A., Fernández, M., y Redondo, M. (2015). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática. Andorra La Vella. Obtenido de <https://bit.ly/2DQbt2J>.
- Idana, J. J., Isea, J., & Colina, F. J. (2020). Estrés Académico Y Trabajo De Grado en Licenciatura en Educación. *Revista Telos*, 22(1), 91–105. <https://doi.org/10.36390/telos221.07>
- López, P., y Fachelli, S. (2015). La Encuesta. En Metodología de la investigación Social Cuantitativa. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de <http://ddd.uab.cat/record/163567>.
- Luis A. Oblitas Guadalupe, José Anicama Gómez, Luz S. Bayona Oré, Ciro E. Bazán Navarro, Fernando R. Ferrel Ortega, & Nicolás A. Núñez Gómez. (2019). Impacto del mindfulness en el estrés en trabajadores de una universidad de Lima sur. *Salud Uninorte*, 35(2), 238–249. <https://doi.org/10.14482/sun.35.2.616.98>.
- Maturana, A., y Vargas, A. (2015). School Stress. *Rev. Med. Clin. Condes*, 26(1), 34-41. Obtenido de <https://bit.ly/2MbZbCC>.
- Misrachi-Launert, C., Ríos-Erazo, M., Manríquez-Urbina, J. M., Burgos-Ibarra, C., & Ponce-Espinoza, D. (2015). Fuentes de estrés percibidas y rendimiento académico de estudiantes de odontología chilenos / Perceived sources of stress and academic performance of Chilean dental students. *FEM: Revista de La Fundación Educación Médica*, 18(2), 109–116. <https://doi.org/10.4321/S2014-98322015000200006>
- Mosanya M. (2020). Buffering academic stress during the COVID-19 pandemic related social isolation: grit and growth mindset as protective factors against the impact of loneliness. *Int J Appl Posit Psychol*. 1-16. <https://n9.cl/s7pw>.
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde

- la perspectiva del enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1), 146–158. ISSN: 0257-4314.
- Ñaupas, P. H., Valdivia, D. M. R., Palacios, V. J. J. y Romero, D. H. E. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Peña ME, Bernal MLI, Pérez CR, Ávila RL, García SKG. Estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel superior de la universidad Autónoma de Guerrero. *Nure Inv* [Internet]. 2017 [Citado 05 de Julio 2019]; 15(92); [Aprox. 8 p.]. Disponible en: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/1299/816>.
- Perdomo- España, N., Cerquera Dueñas, D., Campos- Quinteros, L. (2019). ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PREVALENCIA Y CONSECUENCIA. *CINA RESEARCH*, 32-40. [186-Texto del artículo-995-1-10-20200704.pdf](https://doi.org/10.186-Texto-del-articulo-995-1-10-20200704.pdf).
- Quincho, F. S., Rodríguez Galán, D. B., Farfán Pimentel, J. F., Yolanda Josefina, H. F., Arenas, R. D., Crispín, R. L., & Navarro, E. R. (2021). Academic Stress in University Students: Systematic Review. *Ilkogretim Online*, 20(5), 3224–3230. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.05.351>
- Restrepo, J. E., Sánchez, O. A., Calderon, G., Castañeda, T., Osorio, Y. y Diez, P. (2018). Depresión y su relación con el consumo de sustancias psicoactivas, el estrés académico y la ideación suicida en estudiantes universitarios colombianos. *Salud y Drogas*, 18(2), 227-239. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6546342>.
- Restrepo, J. E., Sánchez, O. A., Vallejo, G. C., Quirama, T. C., Sánchez, Y. O., & Cardona, P. D. (2018). Depresión Y Su Relación Con El Consumo De Sustancias Psicoactivas, El Estrés Académico Y La Ideación Suicida en Estudiantes Universitarios Colombianos. *Health & Addictions / Salud y Drogas*, 18(2), 227–239. <https://doi.org/10.21134/haaj.v18i2.359>.
- Reyes, D. (2017). Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes del 4° y 5° grado del nivel secundario de la I.E. Pedro Gálvez Egúzquiza – Lima, 2016. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Rojas, D. G. (2021, 16 abril). *Factores Asociados a las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios con y sin trabajo remunerado | Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. REIFOP. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/443551>.
- Rosales, J. G. (2016). Estrés académico y hábitos de estudio en universitarios de la Carrera de Psicología de un Centro de Formación Superior Privada de

- Lima-Sur. (Trabajo de Grado). Universidad Autónoma del Perú, Lima. <http://repositorio.autonoma.edu>.
- Sarubbi De Rearte, E. y Castaldo, R. I. (2013). Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en El V. 14, N 24 de la revista PSICOESPACIOS se publica de forma anticipada en su versión aceptada y revisada por pares; la definitiva tendrá cambios en corrección, formato y estilo.
- Solano, V. V. (2020). Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://n9.cl/7yw9o>.
- Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. Revista de Salud Pública, 17(2), 300-313. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n2/v17n2a13.pdf>.
- Toribio-Ferrera, C. y Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés académico: el enemigo silencioso del estudiante. Salud y Administración, 3(7), 11-18. [http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2\\_Estres\\_acad.pdf](http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf).
- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., MoralesGázquez, M. J. y López-Liria, R. (2020). The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress and the Mediterranean diet. A study with university students. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(6). <https://n9.cl/osric>.
- Valdivieso-León, L., Lucas Mangas, S., Tous-Pallarés, J., & Margarita Espinoza-Díaz, I. (2020). ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS ACADÉMICO UNIVERSITARIO: EDUCAC 186-Texto del artículo-995-1-10-20200704. pdfIÓN INFANTIL - PRIMARIA. (Spanish). *Educacion XX1*, 23(2), 165186. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25651>. DOI:10.5944/educXX1.25651
- Villafuerte, M. C. (2017). Estrategias de aprendizaje, estrés académico y clima en el aula en estudiantes de la facultad de humanidades y ciencias sociales de una universidad ciencias y humanidades [tesis de doctorado, Universidad de Lima]. Repositorio institucional. <https://n9.cl/exixe>.
- Villarroel, Z, A. y González, R. M. (2015). Intervención cognitivo conductual y centrada en soluciones para disminuir el estrés académico en estudiantes universitarios. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 18(4), 1363-1387. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/53434>.
- Vogel, S. & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *Science of Learning*, 1, 1–10. <https://www.nature.com/articles/npjscilearn201611>.

- Zárate Bahena, A. I. (2020). Proyecto de investigación para la elaboración de un sistema de estrategias didácticas para el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes de cuarto semestre de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Guerrero en el año 2018 (Spanish). *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7, 1–44. **ISSN:20077890** [Proyecto de investigación para la elaboración de un sistema de estrategias Discovery Service para Universidad Cesar Vallejo \(ebshost.com\)](#).
- Zárate Depraect, N. E., Soto Decuir, M. G., Castro Castro, M. L., & Quintero Salazar, J. R. (2017). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios: Medidas Preventivas. *Revista de La Alta Tecnología y Sociedad*, 9(4), 92–98. [ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: MEDIDAS PREVENTIVAS.: Discovery Service para Universidad Cesar Vallejo \(ebshost.com\)](#)
- Zárate, N. E., Soto, M. G., Castro, M. L. y Quintero, J. R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98. [http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/\\_11\\_articulosrevistasindexadas/22159.pdf](http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/_11_articulosrevistasindexadas/22159.pdf).



## ANEXOS

### Anexo: 1 Matriz de operacionalización.

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Estrés académico	Barraza (2006) definió al estrés académico como un proceso de manera sistemático con carácter adaptativo y de aspecto psicológico que se presenta en tres momentos: cuando el alumno es sometido a diversas demandas que por lo visto son <b>estresores</b> , donde estos provocan una situación estresante que se manifiesta en diversos <b>síntomas</b> como: físico, psicológico y comportamental. Este desequilibrio obliga al alumno <b>afrontamientos</b> con la finalidad de restaurar el equilibrio sistemático (p.14).	Desde un enfoque operacional, el estrés académico fue medido haciendo uso de las técnicas de la encuesta y mediante el uso de escala ordinal que tuvo cinco alternativas de respuesta tipo Likert. Con 29 ítems distribuidos en tres dimensiones de la siguiente manera: estresores (9 ítems), síntomas (16 ítems) y las estrategias de afrontamiento (04 ítems).	Estresores Síntomas Estrategias de afrontamiento	Demandas sociales cognitivas. Síntomas físicos Síntomas psicológicos Síntomas comportamentales Estrategias cognitivas Estrategias conductuales	Nivel: ordinal Escala Likert de cinco opciones 1= "Nunca" 2= "Casi nunca" 3= "Rara vez" 4= "Casi siempre" 5= "Siempre"
Estrategias de aprendizaje	Para Cerna (2017) la estrategia de aprendizaje es la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr el aprendizaje. Estos procedimientos muchas veces se ven limitados a situaciones de lectura y repeticiones memorísticas que solo sirven para lograr objetivos a corto	Desde un enfoque operacional, las estrategias de aprendizaje se pudieron medir haciendo el uso de la técnica de la encuesta y mediante un cuestionario de escala ordinal que tuvo cinco alternativas de respuesta de tipo Likert. Con 33 ítems que estuvieron distribuidos en cuatro dimensiones de la siguiente manera. Estrategia de adquisición de información con (8 ítems), estrategia de codificación de información con (9 ítems), estrategia de recuperación de	Adquisición de información	Exploración Subrayado lineal e idiosincrático y epigrafiado. Repaso en voz alta, mental y reiterado. Acróstico, acrónimo, rimas, muletillas, palabras clave. Imágenes Resúmenes, esquemas Parafraseado	Nivel: ordinal Escala Likert de cinco opciones 1= "Nunca" 2= "Casi nunca" 3= "Rara vez" 4= "Casi siempre" 5= "Siempre"

	<p>plazo y no así un aprendizaje significativo (p.15)</p> <p>Dimensiones.</p>	<p>información con (6 ítems) así mismo la estrategia al apoyo de procesamiento de información con (9 ítems).</p>	<p>codificación de información.</p> <p>Apoyo a la información</p> <p>Estrategia de apoyo al procesamiento de información</p>	<p>Nemotecnias, metáforas, mapas, matrices, secuencias.</p> <p>Claves, conjunto, estados</p> <p>Libre asociación, ordenación</p> <p>Redactar y/o decir, hacer aplicar transferir</p> <p>Autoconocimiento</p> <p>Planificación, regulación y evaluación</p> <p>Auto instrucciones, auto control, contra distractoras.</p> <p>Interacciones sociales</p> <p>Motivación intrínseca, extrínseca y de escape.</p>	
--	---	--	--	--	--

Elaboración propia.

## Anexo 2: Instrumento de recolección de datos

### CUESTIONARIO SOBRE EL ESTRÉS ACADÉMICO

Estimado estudiante, la presente forma parte de un estudio científico con la finalidad de recoger información valiosa sobre el **estrés académico**, al mismo tiempo precisar que la encuesta es íntegramente anónima y sus resultados son de carácter confidencial.

No existen respuestas correctas o incorrectas, por favor responda sinceramente según su percepción, siendo necesario responder la totalidad de las preguntas.

#### Datos generales:

Género: Masculino ( ) Femenino ( ).

Instrucciones: Marca con una "X" solo una alternativa la que crea conveniente.

5. Siempre (S) - 4. Casi siempre (CS) - 3. Rara vez (RV) - 2. Casi nunca (CN) - Nunca 1. (N)

N.º	Ítems	categorías				
		S	CS	RV	CN	N
<b>DIMENSIÓN: Estresores</b>						
01	La competencia con los compañeros del grupo					
02	Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
03	Tiempo limitado para hacer el trabajo					
04	Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares					
05	La personalidad y el carácter del profesor					
06	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
07	No entender los temas que se abordan en la clase					
08	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					
09	Evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
<b>DIMENSIÓN: Síntomas</b>						
10	Aumento de la tensión muscular, dolor de cabeza, dolor de espalda.					
11	Cambios en la frecuencia respiratoria pulso elevado.					
12	Cambios bruscos de apetito (atracones o inapetencia)					
13	Trastornos digestivos y de evacuación (cambios apetito, dolor estómago, diarrea)					
14	Manos y pies fríos, más sudorosos					
15	Dificultad para concentrarte en las tareas					
16	Dificultad de memoria					
17	Pensamientos negativos intrusivos respecto a la propia capacidad					
18	Tendencia a estar abstraído en exceso, a "estar en las nubes"					
19	Ansiedad, angustia o desesperación.					
20	Sensación de tener la mente vacía					
21	Irritabilidad, mayor agresividad, impaciencia					
22	Ansiedad y temor no específicos (sensación de miedo o peligro sin saber a qué)					

23	Ansiedad y temor ante situaciones específicas					
24	Cambios bruscos de humor					
25	Apatía, desinterés					
<b>DIMENSIÓN: Estrategia de afrontamiento</b>		<b>S</b>	<b>CS</b>	<b>RV</b>	<b>CN</b>	<b>N</b>
27	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).					
28	Tomar la situación con sentido del humor					
29	Búsqueda de información sobre las situaciones					
29	Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).					

Gracias por su colaboración.

## CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Estimado estudiante, la presente forma parte de un estudio científico con la finalidad de recoger información valiosa sobre estrategias de aprendizaje, al mismo tiempo precisar que la encuesta es íntegramente anónima y sus resultados son de carácter confidencial.

No existen respuestas correctas o incorrectas, por favor responda sinceramente según su percepción, siendo necesario responder la totalidad de las preguntas.

### Datos generales:

Género: Masculino ( ) Femenino ( )

Instrucciones: Marca con una "X" solo una alternativa la que crea conveniente.

5. Siempre (S) - 4. Casi siempre (CS) - 3. Rara vez (RV) - 2. Casi nunca (CN) - Nunca 1. (N)

N.º	Ítems	categorías				
		S	CS	RV	CN	N
<b>DIMENSIÓN: ESTRATEGIA DE ADQUICIÓN DE INFORMACIÓN</b>						
1	Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.					
2	Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.					
3	En los libros, apuntes u otro material a aprender, el subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.					
4	Para descubrir y resaltar las distintas partes que se compone un texto largo, lo subdivido en pequeñas anotaciones como: títulos y epígrafes.					
5	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.					
6	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.					
7	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado					
8	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.					
<b>IMENSIÓN: ESTRATEGIA DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN</b>						
9	Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.					
10	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos.					
11	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.					
12	Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.					
13	Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.					
14	Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.					

15	Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.					
15	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.					
17	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.					
18	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guion y finalmente lo desarrollo punto por punto.					
<b>DIMENSIÓN: ESTRATEGIA DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN</b>		<b>S</b>	<b>CS</b>	<b>RV</b>	<b>CN</b>	<b>N</b>
19	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratados.					
20	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.					
21	Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.					
22	Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.					
23	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.					
24	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor					
<b>DIMENSIÓN: ESTRATEGIA DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN</b>		<b>S</b>	<b>CS</b>	<b>RV</b>	<b>CN</b>	<b>N</b>
25	He pensado sobre lo importante que es organizar información haciendo esquemas, secuencias, mapas conceptuales, etc.					
26	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio					
27	Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para "aprender" cada tipo de material que tengo que estudiar.					
28	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.					
29	Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas					
30	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.					
31	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.					
32	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.					
33	Ánimo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.					

Gracias por su colaboración.

**Anexo 3: Validez de instrumentos.**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Estrés académico.**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1. Frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
1	La competencia con los compañeros del grupo	x		x		x		
2	Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	x		x		x		
3	Tiempo limitado para hacer el trabajo	x		x		x		
4	Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares	x		x		x		
5	La personalidad y el carácter del profesor	x		x		x		
6	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	x		x		x		
7	No entender los temas que se abordan en la clase	x		x		x		
8	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	x		x		x		
9	Evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 2. Frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
10	Aumento de la tensión muscular, dolor de cabeza, dolor de espalda.	x		x		x		
11	Cambios en la frecuencia respiratoria pulso elevado.	x		x		x		
12	Cambios bruscos de apetito (atracones o inapetencia)	x		x		x		
13	Trastornos digestivos y de evacuación (cambios apetito, dolor estómago, diarrea)	x		x		x		
14	Manos y pies fríos, más sudorosos	x		x		x		
15	Dificultad para concentrarte en las tareas	x		x		x		
16	Dificultad de memoria	x		x		x		
17	Pensamientos negativos intrusivos respecto a la propia capacidad	x		x		x		
18	Tendencia a estar abstraído en exceso, a "estar en las nubes"	x		x		x		
19	Ansiedad, angustia o desesperación.	x		x		x		
20	Sensación de tener la mente vacía	x		x		x		
21	Irritabilidad, mayor agresividad, impaciencia	x		x		x		
22	Ansiedad y temor no específicos (sensación de miedo o peligro sin saber a qué)	x		x		x		
23	Ansiedad y temor ante situaciones específicas	x		x		x		
24	Cambios bruscos de humor	x		x		x		
25	Apatía, desinterés	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 3. Frecuencia de uso de las estrategias.</b>	Si	No	Si	No	Si	No	





**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Estrés académico.**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1. Frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	La competencia con los compañeros del grupo	x		x		x		
2	Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	x		x		x		
3	Tiempo limitado para hacer el trabajo	x		x		x		
4	Exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares	x		x		x		
5	La personalidad y el carácter del profesor	x		x		x		
6	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	x		x		x		
7	No entender los temas que se abordan en la clase	x		x		x		
8	Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	x		x		x		
9	Evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 2. Frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
10	Aumento de la tensión muscular, dolor de cabeza, dolor de espalda.	x		x		x		
11	Cambios en la frecuencia respiratoria pulso elevado.	x		x		x		
12	Cambios bruscos de apetito (atracones o inapetencia)	x		x		x		
13	Trastornos digestivos y de evacuación (cambios apetito, dolor estómago, diarrea)	x		x		x		
14	Manos y pies fríos, más sudorosos	x		x		x		
15	Dificultad para concentrarte en las tareas	x		x		x		
16	Dificultad de memoria	x		x		x		
17	Pensamientos negativos intrusivos respecto a la propia capacidad	x		x		x		
18	Tendencia a estar abstraído en exceso, a "estar en las nubes"	x		x		x		
19	Ansiedad, angustia o desesperación.	x		x		x		
20	Sensación de tener la mente vacía	x		x		x		
21	Irritabilidad, mayor agresividad, impaciencia	x		x		x		
22	Ansiedad y temor no específicos (sensación de miedo o peligro sin saber a qué)	x		x		x		
23	Ansiedad y temor ante situaciones específicas	x		x		x		
24	Cambios bruscos de humor	x		x		x		
25	Apatía, desinterés	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 3. Frecuencia de uso de las estrategias.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
26	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	x		x		x		
27	Tomar la situación con sentido del humor	x		x		x		
28	Búsqueda de información sobre las situaciones	x		x		x		

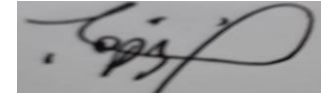
29	Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	x		x		x	
----	--	---	--	---	--	---	--

**Observaciones (precisar si hay suficiencia):**

**Opinión de aplicabilidad:**    **Aplicable [ si ]**            **Aplicable después de corregir [ ]**            **No aplicable [ ]**

**Apellidos y nombres del juez validador.** Dr/ Mg: López Galván Santiago Gustavo.

**DNI: 19853900**



**Especialidad del validador: Pedagogía y Humanidades**

- <sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- <sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- <sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**15 de Junio del 2021**

-----  
**Firma del Experto Informante.**

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Estrés académico.**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1. Frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	Aumento de la tensión muscular, dolor de cabeza, dolor de espalda.	x		x		x		
2	Cambios en la frecuencia respiratoria pulso elevado.	x		x		x		
3	Cambios bruscos de apetito (atracones o inapetencia)	x		x		x		
4	Trastornos digestivos y de evacuación (cambios apetito, dolor estómago, diarrea)	x		x		x		
5	Manos y pies fríos, más sudorosos	x		x		x		
6	Dificultad para concentrarte en las tareas	x		x		x		
7	Dificultad de memoria	x		x		x		
8	Pensamientos negativos intrusivos respecto a la propia capacidad	x		x		x		
9	Tendencia a estar abstraído en exceso, a “estar en las nubes”	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 2. Frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
10	Aumento de la tensión muscular, dolor de cabeza, dolor de espalda.	x		x		x		
11	Cambios en la frecuencia respiratoria pulso elevado.	x		x		x		
12	Cambios bruscos de apetito (atracones o inapetencia)	x		x		x		
13	Trastornos digestivos y de evacuación (cambios apetito, dolor estómago, diarrea)	x		x		x		
14	Manos y pies fríos, más sudorosos	x		x		x		
15	Dificultad para concentrarte en las tareas	x		x		x		
16	Dificultad de memoria	x		x		x		
17	Pensamientos negativos intrusivos respecto a la propia capacidad	x		x		x		
18	Tendencia a estar abstraído en exceso, a “estar en las nubes”	x		x		x		
19	Ansiedad, angustia o desesperación.	x		x		x		
20	Sensación de tener la mente vacía	x		x		x		
21	Irritabilidad, mayor agresividad, impaciencia	x		x		x		
22	Ansiedad y temor no específicos (sensación de miedo o peligro sin saber a qué)	x		x		x		
23	Ansiedad y temor ante situaciones específicas	x		x		x		

24	Cambios bruscos de humor	x		x		x	
25	Apatía, desinterés	x		x		x	
21	Aumento de la tensión muscular, dolor de cabeza, dolor de espalda.	x		x		x	
22	Cambios en la frecuencia respiratoria pulso elevado.	x		x		x	
23	Cambios bruscos de apetito (atracones o inapetencia)	x		x		x	
24	Trastornos digestivos y de evacuación (cambios apetito, dolor estómago, diarrea)	x		x		x	
25	Manos y pies fríos, más sudorosos	x		x		x	
	<b>DIMENSIÓN 3. Frecuencia de uso de las estrategias.</b>	Si	No	Si	No	Si	No
26	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	x		x		x	
27	Tomar la situación con sentido del humor	x		x		x	
28	Búsqueda de información sobre las situaciones	x		x		x	
29	Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	x		x		x	

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento cumple con los requisitos para su aplicación.**

**Opinión de aplicabilidad:**      **Aplicable [ x ]**      **Aplicable después de corregir [ ]**      **No aplicable [ ]**

**Apellidos y nombres del juez validador.** Dr: Villafuerte Alvarez Carlos Alberto

**DNI:41920734**

**Especialidad del validador: Educador**

<sup>1</sup>**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

**11 de junio del 2021**



**Firma del Experto Informante.**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Estrategias de aprendizaje.**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1. Estrategia de adquisición de información</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.	x		x		x		
2	Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.	x		x		x		
3	En los libros, apuntes u otro material a aprender, el subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	x		x		x		
4	Para descubrir y resaltar las distintas partes que se compone un texto largo, lo subdivido en pequeñas anotaciones como: títulos y epígrafes.	x		x		x		
5	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.	x		x		x		
6	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	x		x		x		
7	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado	x		x		x		
8	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 2. Estrategia de codificación de información</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.	x		x		x		
10	Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.	x		x		x		
11	En los libros, apuntes u otro material a aprender, el subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	x		x		x		
12	Para descubrir y resaltar las distintas partes que se compone un texto largo, lo subdivido en pequeñas anotaciones como: títulos y epígrafes.	x		x		x		
13	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.	x		x		x		
14	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	x		x		x		
15	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado	x		x		x		
16	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.	x		x		x		
18	Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.							
	<b>DIMENSIÓN 3. Estrategia de recuperación de información</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
19	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratados.	x		x		x		
20	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	x		x		x		

21	Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.	x		x		x		
22	Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.	x		x		x		
23	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	x		x		x		
24	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 4. Estrategia de apoyo al procesamiento de información</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
25	He pensado sobre lo importante que es organizar información haciendo esquemas, secuencias, mapas conceptuales, etc.	x		x		x		
26	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio	x		x		x		
27	Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para “aprender” cada tipo de material que tengo que estudiar.	x		x		x		
28	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	x		x		x		
29	Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas	x		x		x		
30	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	x		x		x		
31	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.	x		x		x		
32	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	x		x		x		
33	Ánimo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:    **Aplicable [ x ]**            **Aplicable después de corregir [ ]**            **No aplicable [ ]**

**Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Dra Beatriz García Bravo.....**  
**DNI:09722615 .....**

**Especialidad del validador: Psicología Educativa .....**

**14 de junio .del 2021 ..**

- <sup>1</sup>**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- <sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- <sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



-----  
**Firma del Experto Informante.**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Estrategias de aprendizaje.**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1. Estrategia de adquisición de información</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.	x		x		x		
2	Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.	x		x		x		
3	En los libros, apuntes u otro material a aprender, el subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	x		x		x		
4	Para descubrir y resaltar las distintas partes que se compone un texto largo, lo subdivido en pequeñas anotaciones como: títulos y epígrafes.	x		x		x		
5	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.	x		x		x		
6	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	x		x		x		
7	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado	x		x		x		
8	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 2. Estrategia de codificación de información</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.	x		x		x		
10	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos.	x		x		x		
11	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.	x		x		x		
12	Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	x		x		x		
13	Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.	x		x		x		
14	Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.	x		x		x		
15	Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.	x		x		x		
16	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	x		x		x		
17	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.	x		x		x		

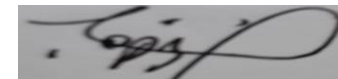


18	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guion y finalmente lo desarrollo punto por punto.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 3. Estrategia de recuperación de información</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
19	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratados.	x		x		x		
20	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	x		x		x		
21	Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.	x		x		x		
22	Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.	x		x		x		
23	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	x		x		x		
24	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 4. Estrategia de apoyo al procesamiento de información</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
25	He pensado sobre lo importante que es organizar información haciendo esquemas, secuencias, mapas conceptuales, etc.	x		x		x		
26	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio	x		x		x		
27	Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para “aprender” cada tipo de material que tengo que estudiar.	x		x		x		
28	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	x		x		x		
29	Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas	x		x		x		
30	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	x		x		x		
31	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.	x		x		x		
32	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	x		x		x		
33	Ánimo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Ninguna hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:      Aplicable [ Si ]              Aplicable después de corregir [ ]              No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: López Galván Santiago Gustavo.      DNI: 19853900...



Especialidad del validador: Docente Universitario de Pedagogía y Humanidad  
15 de Junio del 2021

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Estrategias de aprendizaje.**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1. Estrategia de adquisición de información</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.	x		x		x		
2	Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.	x		x		x		
3	En los libros, apuntes u otro material a aprender, el subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	x		x		x		
4	Para descubrir y resaltar las distintas partes que se compone un texto largo, lo subdivido en pequeñas anotaciones como: títulos y epígrafes.	x		x		x		
5	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.	x		x		x		
6	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	x		x		x		
7	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado	x		x		x		
8	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 2. Estrategia de codificación de información</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	Previamente a hablar o escribir, utilizo palabras clave o muletillas que me ayuden a diferenciar las ideas principales y secundarias de lo que estudio.	x		x		x		
10	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos.	x		x		x		
11	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.	x		x		x		
12	Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	x		x		x		
13	Antes de responder a un examen, recuerdo aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, etc.) hechos a la hora de estudiar.	x		x		x		
14	Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.	x		x		x		
15	Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.	x		x		x		
16	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	x		x		x		
17	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.	x		x		x		

18	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guion y finalmente lo desarrollo punto por punto.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 3. Estrategia de recuperación de información</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
19	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratados.	x		x		x		
20	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	x		x		x		
21	Para cuestiones importantes, que me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de poder acordarme de lo importante.	x		x		x		
22	Me resulta útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.	x		x		x		
23	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	x		x		x		
24	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 4. Estrategia de apoyo al procesamiento de información</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
25	He pensado sobre lo importante que es organizar información haciendo esquemas, secuencias, mapas conceptuales, etc.	x		x		x		
26	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio	x		x		x		
27	Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para “aprender” cada tipo de material que tengo que estudiar.	x		x		x		
28	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	x		x		x		
29	Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas	x		x		x		
30	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	x		x		x		
31	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.	x		x		x		
32	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	x		x		x		
33	Ánimo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.	x		x		x		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento cumple con los requisitos para su aplicación.**

**Opinión de aplicabilidad:**    **Aplicable [ x ]**            **Aplicable después de corregir [ ]**            **No aplicable [ ]**

**Apellidos y nombres del juez validador.** Dr/: Villafuerte Alvarez Carlos Alberto

**DNI: 41920734**

**Especialidad del validador: Educador**

<sup>1</sup>**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

**11 de junio del 2021**



---

**Firma del Experto Informante.**

## Anexo 4: Estadística de viabilidad

### Índice de fiabilidad

Estrés académico	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,839	29

### Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Item1	104,42	321,907	,416	,799
Item2	103,14	337,552	,000	,808
Item3	103,22	335,663	,079	,807
Item4	103,36	333,494	,161	,806
Item5	104,39	316,873	,556	,795
Item6	104,83	320,143	,360	,800
Item7	104,06	323,711	,403	,800
Item8	103,64	323,209	,446	,799
Item9	103,67	320,571	,565	,797
Item10	104,28	328,149	,244	,803
Item11	103,94	320,054	,479	,798
Item12	104,50	320,657	,477	,798
Item13	103,94	311,425	,547	,793
Item14	103,03	261,399	,137	,924
Item15	104,22	310,178	,698	,791
Item16	104,36	300,237	,856	,783
Item17	104,39	299,502	,842	,783
Item18	103,72	313,635	,692	,792
Item19	104,06	313,540	,652	,793
Item20	104,42	309,336	,716	,790
Item21	104,31	300,675	,793	,784
Item22	104,25	308,079	,719	,789
Item23	104,33	305,829	,730	,788
Item24	104,50	309,171	,715	,790
Item25	103,58	334,821	,236	,805
Item26	103,64	336,523	,043	,808
Item27	103,75	336,364	,024	,809
Item28	104,06	333,368	,093	,807
Item29	104,22	314,235	,573	,794

## ESTRATEGÍAS DE APRENDIZAJE

*Índice de fiabilidad*

Estrategias de aprendizaje	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,806	32

### Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
item1	117,08	57,679	,530	,832
item2	117,03	60,542	,053	,842
item3	117,11	59,416	,144	,841
item4	117,11	58,159	,285	,837
item5	117,11	60,559	,026	,844
item6	117,06	60,625	,015	,844
item7	117,08	59,564	,152	,840
item8	117,31	59,361	,164	,840
item9	117,25	56,307	,496	,830
item10	117,19	57,875	,327	,836
item11	117,25	57,507	,357	,835
item12	117,19	59,590	,149	,840
item13	117,28	59,063	,161	,841
item14	117,25	59,621	,094	,844
item15	117,14	59,323	,195	,839
item16	117,17	61,343	-,066	,846
item17	117,25	56,079	,523	,830
item18	117,22	57,206	,443	,832
item19	117,17	55,571	,684	,826
item20	117,14	56,809	,533	,830
item21	117,03	58,485	,247	,838
item22	117,11	57,987	,217	,840
item23	116,94	57,654	,290	,837
item24	117,06	55,425	,497	,830
item25	117,00	56,000	,503	,830
item26	116,94	56,111	,484	,831
item27	117,08	52,079	,640	,823
item28	117,00	54,629	,658	,825
item29	116,97	54,256	,622	,825
item30	117,03	55,571	,583	,828
item31	116,97	55,685	,476	,831
item32	117,03	57,513	,525	,832

## ANEXO 5: Matriz de consistencia

<b>Título: Matriz de consistencia de las variables</b>			
problema	objetivos	hipótesis	metodología
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	
¿Qué relación existe entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021?	Determinar la relación que existe entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021.	Existe una relación significativa entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de investigación: Cuantitativo</li> <li>▪ Nivel de investigación: Correlacional</li> </ul>
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	
1. ¿Qué relación existe entre estresores y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021?	1. Identificar la relación entre la dimensión estresores y las dimensiones de estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021	1. Existe relación entre la dimensión estresores y las dimensiones de estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño de investigación: No experimental</li> <li>▪ Variables: Estrés académico y estrategias de aprendizaje.</li> </ul>
2. ¿Qué relación existe entre síntomas y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021?	2. Identificar la relación entre la dimensión síntomas y las dimensiones de estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021.	2. Existe relación entre la dimensión síntomas y las dimensiones de estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Muestra: 110</li> <li>▪ Técnica: encuesta</li> </ul>
3. ¿Qué relación existe entre estrategias de afrontamiento y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021?	3. Identificar la relación entre la dimensión estrategia de afrontamiento y las dimensiones de estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021.	3. Existe relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento y las dimensiones de estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instrumento: inventario SISCO (Barraza, 2007) y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA de Román Gallego (2008).</li> </ul>



	Intercultural de una universidad pública de Andahuaylas, 2021	universidad pública de Andahuaylas, 2021.	
--	---	---	--

Fuente: Elaboración propia

**ANEXO 6: Autorización de aplicación del instrumento**



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EMPRESA  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL**

Ccoyahuacho, 07 de julio de 2021.

Carta N°097-2021-UNAJMA-FCE-EPEPI-Dir.

- Señora** : Mag. Ruth Angélica Chicana Becerra  
Coordinadora General de Programa de Posgrado Semipresenciales Universidad César Vallejo
- Asunto** : Autorización de aplicación de instrumento y consentimiento informado
- Referencia** : Carta P. 251-2021-UCV-EPG-SP

De mi consideración.

Previo un cordial saludo, la Dirección de la Escuela Profesional de Educación Primaria Intercultural de la Universidad Nacional José María Arguedas AUTORIZA la aplicación de instrumento y consentimiento informado a CANA ATAO, EDITH; identificado(a) con DNI/CE N° 31174637 y código de matrícula N° 7000712263; estudiante del programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA en modalidad semipresencial quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRO(A), se encuentra desarrollando el trabajo de investigación (tesis) titulado: ESTRÉS ACADÉMICO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE ANDAHUAYLAS, 2021.

Aprovecho la oportunidad para expresarle mis consideraciones más distinguidas.

Atentamente,

UNIVERSIDAD NACIONAL  
JOSÉ MARÍA ARGUEDAS  
.....  
*Dr. José Carlos Arevalo Quijano*  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL  
DIRECTOR

## ANEXO 7: Base de datos: estrés académico

Estrés académico.sav [ConjuntoDatos3] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Visible: 35 de 35 var

	iD	Sexo	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9	Item10	Item11	Item12	Item13	Item14	Item15
1	1	Femenino	Rara vez	Siempre	Siempre	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Rara vez	Casi sie...	Siempre	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...
2	2	Masculino	Casi sie...	Siempre	Siempre	Siempre	Casi sie...	Casi nunca	Siempre	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Nunca	Nunca	Rara vez	Siempre	Siempre
3	3	Femenino	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Rara vez	Siempre	Siempre	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Siempre	Siempre
4	4	Femenino	Casi sie...	Siempre	Siempre	Siempre	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Siempre	Casi sie...	Casi sie...	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
5	5	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...
6	6	Masculino	Siempre	Siempre	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Siempre	Casi sie...	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Casi sie...	Rara vez
7	7	Femenino	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Siempre	Casi sie...	Rara vez	Casi nunca	Casi sie...	Casi nunca	Siempre	Siempre	Siempre
8	8	Masculino	Rara vez	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Casi sie...	Siempre	Casi sie...	Siempre	Siempre	Siempre	Casi sie...	Casi sie...	Siempre	Casi sie...
9	9	Femenino	Casi sie...	Siempre	Siempre	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Casi sie...	Casi sie...	Siempre	Siempre	Siempre
10	10	Femenino	Casi sie...	Siempre	Siempre	Siempre	Rara vez	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi nunca	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Rara vez
11	11	Masculino	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
12	12	Femenino	Casi sie...	Siempre	Siempre	Casi sie...	Siempre	Siempre	Rara vez	Siempre	Casi nunca	Nunca	Rara vez	Casi nunca	Casi nunca	Rara vez	Casi nunca
13	13	Masculino	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Siempre	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Rara vez	Rara vez
14	14	Femenino	Casi sie...	Siempre	Siempre	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Siempre	Casi sie...	Nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Siempre	Casi sie...	Casi sie...
15	15	Masculino	Siempre	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi nunca	Rara vez	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Rara vez	Rara vez
16	16	Femenino	Rara vez	Siempre	Siempre	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Siempre	Siempre	Rara vez	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
17	17	Masculino	Rara vez	Casi nunca	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Casi nunca	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Casi nunca
18	18	Femenino	Casi sie...	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Rara vez	Siempre	Casi sie...	Siempre	Casi sie...	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
19	19	Femenino	Siempre	Casi sie...	Siempre	Casi sie...	Siempre	Casi sie...	Siempre	Siempre	Casi sie...	Siempre	Casi sie...	Siempre	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...
20	20	Femenino	Rara vez	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Rara vez	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
21	21	Femenino	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Casi sie...	Siempre	Siempre	Casi sie...	Siempre	Rara vez	Siempre	Siempre	Siempre
22	22	Femenino	Rara vez	Casi sie...	Siempre	Rara vez	Casi sie...	Siempre	Casi sie...	Siempre	Siempre	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ON

## Base de datos: Estrategias de aprendizaje

Estrategias de aprendizaje.sav [ConjuntoDatos2] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

23 : item7 3 Visible: 39 de 39 variables

	iD	Sexo	item1	item2	item3	item4	item5	item6	item7	item9	item10	item11	item12	item13	item14	item15	item16	ite
1	1	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi :
2	2	Femenino	Rara vez	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara
3	3	Masculino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi :
4	4	Masculino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Rara vez	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi :
5	5	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi :
6	6	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi :
7	7	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara
8	8	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara
9	9	Masculino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Rara
10	10	Masculino	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara
11	11	Masculino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi :
12	12	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi :
13	13	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Rara vez	Rara vez	Casi sie...	Casi :
14	14	Masculino	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Casi :
15	15	Femenino	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi :
16	16	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi :
17	17	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Casi nunca	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi :
18	18	Masculino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi :
19	19	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Rara
20	20	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara
21	21	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Casi sie...	Casi :
22	22	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi :
23	23	Femenino	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Casi sie...	Rara vez	Casi :

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ON