



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado
de una universidad privada

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Educación

AUTORA:

Br. Valia Vanessa Solano Castro (ORCID: 0000-0001-9854-1689)

ASESOR:

Dr. Noel Alcas Zapata (ORCID: 0000-0001-9308-4319)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

Lima – Perú

2020

Dedicatoria

A mi hijo Aníbal quien me ha impulsado a realizar mi trabajo de investigación y para que tenga presente que disfrutando lo que haga, como yo disfrute de hacer esta tesis, puede cumplir sus metas.

Agradecimiento

Agradezco a la universidad por brindar un espacio de desarrollo académico de calidad para la formación académica.

Página del Jurado

Declaratoria de Autenticidad

Yo, Valia Vanessa Solano Castro, estudiante de la Escuela de Posgrado, Maestría en Educación, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima Norte; declaro el trabajo académico titulado “Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada” presentada, en 50 folios para la obtención del grado académico de Maestro en Educación, es de mi autoría. De conformidad con la Resolución de Vicerrectorado Académico N° 00011-2016-UCV-VA. Lima, 31 de marzo de 2016.

Por tanto, declaro lo siguiente:

He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.

No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.

Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.

Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.

De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 15 agosto del 2020.



Firma
Valia Vanessa Solano Castro
DNI: 41343894

Presentación

Señor presidente

Señores miembros del jurado

Presento la Tesis titulada “Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada”, en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para optar el grado académico de Maestra en Educación.

La información se ha estructurado en siete capítulos teniendo en cuenta el esquema de investigación sugerido por la universidad. En el primer capítulo se expone la introducción, la misma que contiene Realidad problemática, los trabajos previos, las teorías relacionadas al tema, la formulación del problema, la justificación del estudio, las hipótesis y los objetivos de investigación. Asimismo, en el segundo capítulo se presenta el método, en donde se abordan aspectos como: el diseño de investigación, las variables y su operacionalización, población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad, los métodos de análisis de datos y los aspectos éticos. Los capítulos III, IV, V, VI, y VII contienen respectivamente: los resultados, discusión, conclusiones, recomendaciones y referencias.

La autora

Índice

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del jurado	iv
Declaratoria de Autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Índice de tablas	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MÉTODO	15
2.1 Tipo y diseño de investigación	15
2.2 Variable y operacionalización	16
2.3 Población, muestra y muestreo	17
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	18
2.5 Procedimiento	21
2.6 Métodos de análisis de datos	21
2.7 Aspectos éticos	22
III. RESULTADOS	23
IV. DISCUSIÓN	30
V. CONCLUSIONES	35
VI. RECOMENDACIONES	36
REFERENCIAS	37
ANEXOS	44
Matriz de consistencia	44
Instrumentos	46
Resultados del análisis de fiabilidad	51
Base de datos de la prueba piloto	52
Base de datos de la muestra	55
Certificados de validez de contenido	58
Autorización	64

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Operacionalización del estrés académico	17
Tabla 2. Operacionalización de las estrategias de aprendizaje	17
Tabla 3. Validez por juicio de expertos	20
Tabla 4. Niveles de estrés académico	23
Tabla 5. Niveles de las dimensiones del estrés académico	23
Tabla 6. Niveles de las estrategias de aprendizaje	24
Tabla 7. Niveles de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje	25
Tabla 8. Correlación de Spearman entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje	26
Tabla 9. Correlación de Spearman entre el estrés académico y la dimensión estrategias de adquisición de la información	27
Tabla 10. Correlación de Spearman entre el estrés académico y la dimensión estrategias de codificación de la información	28
Tabla 11. Correlación de Spearman entre el estrés académico y la dimensión estrategias de recuperación de la información	28
Tabla 12. Correlación de Spearman entre el estrés académico y la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información	29

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Diseño de investigación tipo correlacional	15
Figura 2. Niveles de estrés académico	23
Figura 3. Niveles de las dimensiones del estrés académico	24
Figura 4. Niveles de las estrategias de aprendizaje	25
Figura 5. Niveles de las dimensiones estrategias de aprendizaje	26

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar la existencia de correlación entre la percepción del estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de maestría en educación en una universidad privada de Lima norte. En la base teórica para el estrés académico se tomó el modelo sistémico cognitivista y para las estrategias de aprendizaje se tomaron los modelos cognitivista, constructivista y metacognitivo. El diseño de la metodología fue de enfoque cuantitativo, básico, correlacional, de corte transversal. Se utilizó una muestra por conveniencia y muestreo no probabilístico de 75 estudiantes, a los cuales se les aplicó el inventario SISCO SV-21 y el cuestionario ACRA abreviado para universitarios, adaptados para el contexto de la investigación, dichos instrumentos fueron sometidos a análisis de confiabilidad alfa de Cronbach obteniéndose 0,95 y 0,93 respectivamente. En base al objetivo general, el análisis descriptivo encontró que 57,3% de estudiantes presentaron un nivel de estrés académico severo, también el 54,7% tuvieron niveles muy altos de estrategias de aprendizaje; asimismo, se encontró una correlación débil y positiva ($\rho=0,242$) entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje con un p valor ($0,037$) $< 0,05$. Finalmente, se encontraron correlaciones débiles y positivas entre el estrés académico y las dimensiones estrategias adquisición y estrategias de recuperación de la información en estudiantes de posgrado.

Palabras claves: estrés académico, estrategias de aprendizaje, estudiantes de posgrado.

Abstract

The objective of the present investigation was to determine the existence of a correlation between the perception of academic stress and the learning strategies in graduate education students at a private university in North Lima. In the theoretical basis for academic stress, the cognitive systemic model was used, and for the learning strategies, the cognitive, constructivist and metacognitive models were used. The design of the methodology was a quantitative, basic, correlational, cross-sectional approach. A convenience sample and non-probability sampling of 75 students were used, to which the SISCO SV-21 inventory and the short ACRA questionnaire for university students, adapted for the research context, were applied. These instruments were subjected to reliability analysis. Cronbach's alpha obtaining 0.95 and 0.93 respectively. Based on the general objective, the descriptive analysis found that 57.3% of students presented a level of severe academic stress, also 54.7% had very high levels of learning strategies; Likewise, a weak and positive correlation ($\rho = 0.242$) was found between academic stress and learning strategies with a p value (0.037) < 0.05 . Finally, weak and positive correlations were found between academic stress and the acquisition strategies and information recovery strategies dimensions in graduate students.

Keywords: academic stress, learning strategies, graduate student.

I. Introducción

La formación académica a nivel universitario se caracteriza por ser competitiva, somete al estudiante universitario a constantes retos, los cuales ocasionan a menudo elevados niveles de estrés, específicamente por el ámbito en el cual se genera este desequilibrio se le llama estrés académico. Así, esta variable juega un rol importante en el desempeño y rendimiento del estudiante. Otra variable de importancia que define específicamente la forma en que un estudiante afronta este desequilibrio son las estrategias de aprendizaje, que corresponden a secuencias de acciones que involucran desde procesos cognitivos hasta operaciones procedimentales que tienen como objetivos aprender. Por ello fue necesario en la presente investigación observar la correlación entre ambas variables en el contexto de una universidad privada, ya que influyen en el éxito o fracaso académico de los estudiantes universitarios además de ser dos aspectos a considerar por un centro de formación superior si se pretende realizar un proceso de enseñanza aprendizaje eficaz.

Respecto al estrés académico en el programa de maestría en una universidad privada de la ciudad de Lima, se observaron potenciales estresores de diferente naturaleza, en primer lugar aquellos que surgen en las aulas donde se desarrolla el aprendizaje como sobrecarga académica, falta de tiempo para entrega de trabajos, metodología del profesor, rendimiento de exámenes, clima social negativo, intervenciones en clase y contenido curricular no innovador; a ello se sumó en el caso de estudiantes de posgrado de último semestre el desarrollo de la tesis donde se experimenta, según manifiestan los estudiantes, un bloqueo mental que involucra aspectos cognitivos y emocionales paralizando parcialmente el progreso de la redacción y en algunos casos ha terminado con el abandono definitivo en la elaboración de la tesis. En segundo lugar, se presentan estresores que provienen de factores sociodemográficos característicos del estudiante como edad, sexo, nivel económico, estado civil y lugar de residencia, entre otros.

Debe señalarse, como factor estresante adicional el actual contexto de aislamiento social, sin precedente alguno, tomado como medida de prevención por el estado peruano ante la presente pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2, que ha generado un gran cambio en el ámbito educativo provocando estrés ya que no todos los estudiantes poseen los mismos recursos y capacidades para afrontar la enseñanza virtual. La existencia de los estresores descritos puede desarrollar elevados niveles de estrés académico en el estudiante ello resulta una problemática constante en la universidad ya que se relacionan

con la insatisfacción en el aprendizaje conllevando a elevadas tasas de estudiantes reprobados y finalmente deserción académica.

Por otra parte, es necesario indicar que el perfil de los estudiantes de posgrado que cursan programas de maestría de la universidad les otorga características que se pretenden evidenciar en la presente investigación, tales características permiten a pesar del estrés avanzar eficazmente en la trayectoria académica de pregrado lo que indica que sus estrategias de aprendizaje han sido eficaces hasta ese nivel de estudios. Ante esto el perfil académico que debe cumplir como egresado de maestría se presenta como un nuevo reto que se debe afrontar con estrategias implícitas de los estudiantes.

Respecto a las estrategias de aprendizaje, si bien para la adquisición de información se tuvo en cuenta la experiencia del estudiante de posgrado y una adecuada programación docente que potencia la educación paidocéntrica los cuales son aspectos positivos, se observaron dificultades en las estrategias de codificación de información problemas así como estrategias memorísticas y metacognitivas lo que llevó a presentar problemas para almacenar a largo plazo nueva información que se brinda a nivel de posgrado. Además, se observaron falta de entrenamiento o en alguno casos desconocimiento de estrategias de recuperación ocasionando dificultad para poner en práctica lo que se aprende en nuevas situaciones. También, se observó a nivel de estrategias de apoyo al procesamiento de operación dificultades en la auto planificación para dedicar un tiempo proporcional al aprendizaje, y dificultad en automotivación para estimularse a mantener el ritmo en resolver la carga académica.

Por los motivos expuestos previamente, fue necesario investigar las variables estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad de la ciudad de Lima con el propósito de conocer los niveles de estrés académico de los estudiantes de posgrado y proponer recursos o estrategias para que puedan ayudarle a afrontar esta dificultad en ese contexto particular. Asimismo, es menester precisar que, en el caso de los estudiantes de posgrado que son los sujetos de la presente investigación la mayoría de trabajos se centran en estudiantes de pregrado siendo de menor interés los trabajos de investigación en estudiantes de posgrado, por ello nuestros resultados contribuirán con datos nacionales para futuras investigaciones en el campo de estas dos variables.

Respecto a investigaciones en el ámbito internacional de las variables a investigar se tuvo a Freiberg, Ledesma y Fernández (2017) quienes encontraron influencia de las estrategias de aprendizajes colaborativo y motivacional sobre el rendimiento académico, sostuvieron además que las estrategias de aprendizaje cambian según las características académicas y sociodemográficas de los estudiantes. Esta tendencia también se halló en las investigaciones de Feng e Iriarte (2018) en la cual estudiantes de origen asiático se adaptaron a utilizar una variedad de estrategias en el aprendizaje del idioma español como estrategias sociales, cognitivas, de compensación y en menor frecuencia estrategias de memorización y afectivas ante la falta de alguna habilidad académica para cumplir sus objetivos. De esta forma, el perfil del estudiante determinará las técnicas de aprendizaje que utilizará para el logro del objetivo en sus estudios.

Las estrategias de aprendizaje son habilidades complementarias que se desarrollan durante el proceso de formación académica, la elección de la técnica específica va a depender del tipo de conocimiento a aprender o contexto de aprendizaje. Así, Jerónimo, Yániz y Carcamo (2020) encontraron que hubo diferencia significativa en el uso de estrategias entre universitarios de educación de primer año de pregrado y último año de posgrado; sin embargo, ambos grupos presentaron un perfil de uso moderado o escaso de estrategias metacognitivas. Es importante por ello incluir las estrategias de aprendizaje en la malla curricular de pregrado y posgrado ya que serían herramientas efectivas en el logro del aprendizaje, que evidenciarían una diferencia significativa entre el perfil de un estudiante de posgrado y pregrado.

Otras investigaciones sobre la variable estrés académico como la de Álvarez, Gallegos y Herrera (2018) afirmaron que el estrés académico es provocado durante el proceso de enseñanza aprendizaje por ello indicó se debe tener especial atención al proceso educativo, asimismo hallaron que el 32,35% de estudiantes de finanzas, de un instituto tecnológico superior en Cuenca Ecuador, tuvieron una intensidad de estrés académico moderado. También, Conchado et al. (2018) reportaron en estudiantes universitarios de primer año de pregrado y último año de posgrado un nivel de estrés moderado (29,2%) y severo (70,8%) respectivamente, contrastando estos resultados con la medición del nivel de cortisol en sangre, encontrando que los valores de esta hormona varían significativamente ($p < 0$) según el nivel de estrés. Ambos estudios resaltaron que la intensidad del estrés académico puede repercutir en el bienestar y salud de los estudiantes, afectando dimensiones psicológicas, comportamentales y cognitivas.

Sobre investigaciones nacionales respecto a las variables de investigación se tuvo a Cerna (2018) quien observó que el estrés académico y las estrategias de aprendizaje tienen una correlación moderada e inversa ($\text{sig.} = 0,000 < 0,05$). Lo cual indicaría que a mayores grados de estrés académico disminuirían las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de psicología. Por otro lado, Villafuerte (2017) luego del análisis inferencial con el estadístico de Pearson una relación media y positiva (0,620, $\text{sig.} = 0,000 < 0,05$) en estudiantes universitarios de ciencias sociales propuso que la motivación y el conocimiento del propio estilo de aprendizaje podrían ser factores que tengan mayor influencia sobre ambas variables. Por ello, la autopercepción de nuestras estrategias de aprendizaje, así como la autorregulación del estrés resultarían beneficiosos para que los alumnos tengan confianza en sí mismos, mayor control sobre su aprendizaje, así como potencien y expandan su repertorio de estrategias para obtener el logro académico.

Entre otras investigaciones se tuvo a Pastor (2019) quien observó que la atención, que involucra selección de información y concentración, presentan correlación con el logro académico en estudiantes de segunda especialidad, recomendó así mismo que este tipo de estrategias donde los sentidos y la memoria de corto plazo, que corresponden a estrategias atencionales, sean incluidas en la malla curricular de pregrado y posgrado o en todo caso se promueva que las asignaturas hagan uso de estas herramientas para mejorar el logro académico, ya que no son desarrolladas en la etapa de educación básica. Se pudo evidenciar la carencia de estrategias de aprendizaje desarrolladas en el colegio en los resultados del trabajo Cajo (2017) donde el 40,3% de estudiantes de pregrado de educación inicial se ubicaron en un nivel medio de manejo de estrategias de aprendizaje, y de Quiroz (2018) en el cual las estrategias empleadas con mayor frecuencia por los jóvenes fueron las más básicas como tomar nota o subrayado, siendo las estrategias elaboración de resúmenes o elaboración de mapas conceptuales, que tienen implicación cognitiva, las de menor uso por universitarios de lingüística.

Cabe mencionar en este punto, que una investigación debe construirse sobre una base que tenga fundamentos teóricos y un constructo bien definido de forma que el problema, el objetivo, los resultados y las conclusiones se alineen (Cerna, 2018). En ese sentido se investigaron tres modelos teóricos tradicionales sobre el estrés, además la teoría de alostasis del estrés positivo y un modelo hispano, muy difundido en investigaciones sobre la variable estrés académico, denominado modelo sistémico cognitivista.

Dentro de los modelos teóricos tradicionales del estrés se tuvieron: (1) la teoría del estrés basada en respuesta o síndrome de adaptación general de Selye (1987) citado en Berrío y Mazo (2011) donde se concibió el estrés como una serie de respuestas biológicas inespecíficas del individuo frente a demandas que le rodean en su entorno considera que es un estrés positivo (eustress) cuando hay adaptación y estrés negativo (distress) cuando el sistema biológico se agota, estas respuestas tienen tres etapas reacción: alarma, resistencia y agotamiento; (2) la teoría del estrés basada en el estímulo de Holmes y Rahe (1968) citados en Berrío y Mazo (2011) en el cual el estrés tiene su origen en las características de los estímulos del entorno o situaciones ya que desorganizan las funciones del individuo, estas situaciones generadoras de estrés se hallan en estímulos ambientales nocivos, funciones fisiológicas alteradas y durante aislamiento o encierro; y (3) teoría basada en la interacción de Lazarus (1956) citado en Epel et al. (2018) centrando el estrés sobre todo en los factores psicológicos que influyen entre el estímulo y la respuesta, es decir el origen del estrés está en las interacciones entre el individuo y su entorno el cual percibe como amenazador y difícil de afrontar.

A continuación desde un carácter adaptativo, enfocando al estrés como positivo (eustress) se tuvo la teoría de alostasis, donde Kupriyanov y Zhdanov (2014) sostuvieron que frente a eventos que perturban a un individuo éste no tendería a regresar a una homeostasis o equilibrio inicial, sino que se mantendría estable en el nuevo nivel de perturbación es decir al ser variable permanecería estable; en base a ello no habría solo un estado de equilibrio sino muchos estados de equilibrio a los que se denominaría estados alostéricos. Esta teoría de alostasis, considerada un modelo integrador del proceso de estrés por Ganzel, Morris y Wethington (2010) respecto a la adaptabilidad de los procesos cognitivos cerebrales frente a entornos cambiantes, es un proceso alodinámico positivo a corto plazo (alostasis) y se torna negativo a largo plazo lo que implica una carga alostática (McEwen y Gianaros, 2011). De esta forma la teoría de alostasis tiene una nueva mirada sobre el estrés y su impacto en los procesos cognitivos que podría ser medido en base a la carga alostática acumulada por el estudiante.

Finalmente, se tuvo el enfoque multidimensional de Barraza (2006) quien planteó un modelo sistémico cognitivo desde un carácter adaptativo como estrés negativo (distress). Este modelo consideró la valoración cognitiva del tipo de respuesta de un estudiante frente a las actividades y/o eventos que demanda la formación académica en una institución educativa para recuperar el equilibrio u homeostasis. Además, permitió caracterizar al estrés académico como un estado psicológico definiendo tres componentes

sistémicos o dimensionales que son los estresores, las señales de desequilibrio sistémico y las estrategias de afrontamiento.

La importancia de la variable estrés académico radicó en el diagnóstico para la prevención o incluso amortiguación de sus efectos en los estudiantes, ya que se le relaciona con alteraciones en el proceso de aprendizaje. Además, Berrío y Mazo (2011) consideraron que el monitoreo de esta variable, concebida como multidimensional por el modelo sistémico cognitivista, permite describir una secuencia e identificar momentos en el cual aparecen potenciales generadores de estrés académico, tomando en cuenta las características de la institución, del contexto del estudiante y la interacción entre ellas.

Así mismo se puede señalar que esta variable se caracterizó por ser procesual o sistémica (Barraza, 2006), ya que se desarrolla en 3 momentos: (a) el input o estresores que generan desequilibrio, (b) el mismo proceso de desequilibrio y sus consecuencias, y (c) el output o estrategias para llegar a una homeostasis que corrija el desequilibrio en el estudiante. Otra característica es ser multidimensional (Epel et al., 2018), porque se incluyen en su definición varios factores que no sólo involucran al estudiante sino también a su entorno o institución donde realiza estudios, además de considerar los procesos internos del estudiante resultado de la interacción de ambos factores.

Con respecto a las dimensiones del estrés académico consideradas en la presente investigación se tuvo: dimensión estresores, dimensión síntomas y dimensión estrategias de apoyo. Sobre los estresores, Barraza (2006) sostuvo son una serie de demandas que bajo valoración del estudiante inciden durante su proceso de aprendizaje. En cuanto a Olmos, Peña y Daza (2018) observaron que los estresores son situaciones percibidas relacionadas sobre todo con el desempeño del docente en su metodología y forma de evaluación. Por otro lado, Quezada y González (2012) consideraron a los estresores como circunstancias que alteran el entorno del individuo desde una percepción propia sobre su desempeño. De esa forma se consideraron como indicadores de la dimensión estresores aquellos percibidos por el desempeño del estudiante y aquellos percibidos por el desempeño del docente, ya que son actores principales en el proceso de aprendizaje.

Sobre la dimensión síntomas, Barraza (2006) indicó que en el contexto académico son considerados como indicadores de desequilibrio sistémico ante una situación percibida como estresante, pueden ser de naturaleza psicológica y biológica por lo tanto afectan directamente en el proceso cognitivo, la memoria de corto y largo plazo, así como la evocación de la respuesta. Por otro lado, (Olmos, Peña y Daza, 2018) señalaron que son respuestas somáticas motoras cuya intensidad en su efecto depende de la frecuencia

de exposición a la situación estresante. Esta sintomatología comprende cuadros de fatiga y desgano en el desempeño de la labor académica. En cuanto al aspecto psicológico Arrieta, Díaz y González (2013) consideraron el estado depresivo y la ansiedad comúnmente asociados al estrés que surgen en el contexto académico ante una exposición prolongada al evento estresante y escasos recursos de afrontamiento. Así se tomaron en cuenta como indicadores de esta dimensión los síntomas corporales u orgánicos y los síntomas psicológicos o comportamentales.

Correspondiente a la dimensión estrategias de afrontamiento Barraza (2006) señaló que son acciones realizadas para restaurar el equilibrio sistémico del estudiante. El equilibrio sistémico es considerado un estado de homeostasis interna que debe mantenerse para lograr el aprendizaje. Asimismo, Folkman y Lazarus (1985) citados en González, Montoya, Casullo y Bernabéu (2002) sostuvieron que son esfuerzos cognitivos-conductuales que se centran en modificar la situación problemática y regular la carga emocional para sobrellevar demandas académicas. Por otro lado, Cano, Rodríguez y García (2007) las consideraron como acciones centradas en un manejo de los problemas y un manejo adecuado de las emociones para afrontar el estrés. De esa forma se tomaron en cuenta como indicadores de la dimensión estrategias de afrontamiento aquellas centradas en resolver el problema y aquellas centradas en regular las emociones.

La definición del constructo estrés académico con la cual se abordó el estudio corresponde a Barraza, investigador mexicano muy citado en investigaciones latinoamericanas en este campo. Así, Barraza (2007) definió el estrés académico como un proceso sistémico que se caracteriza por ser adaptativo y psicológico en el cual se pueden reconocer etapas o momentos, las cuales se las puede definir como input, situación estresante y output. Esta definición comprende un aspecto del estudiante que no había sido considerado, el proceso interno que implica la valoración del estudiante de situaciones desfavorables en su formación universitaria y la forma de afrontar esta dificultad para reestablecer un equilibrio en otras palabras para cumplir con sus metas de aprendizaje en la universidad.

A continuación, se mencionan definiciones del estrés académico que corresponden a otros enfoques, así desde un enfoque biológico Selye definió al estrés como una respuesta inespecífica del individuo ante los estímulos demandantes que se le presenten (Espinel, Roble y Álvarez, 2015). En esa misma línea, respecto al estrés académico Maturana y Vargas (2015) definieron al estrés como una respuesta que implica una reacción sobre todo fisiológica del sujeto a la demanda del entorno educativo que

inciden en su rendimiento académico. Este enfoque biológico de estrés responde exclusivamente a reacciones fisiológicas y no se consideran otros elementos, por ello se tiene la necesidad de cambiar la perspectiva.

También el enfoque procesual o transaccional que formuló el concepto desde una perspectiva psicológica, el psicólogo estadounidense Lazarus definió al estrés no como una respuesta, sino como la interacción entre estímulos, reacciones y situaciones que afectan a un individuo en su homeostasis (Berrío y Mazo, 2011). En ese sentido si el proceso se realiza en la universidad, Álvarez, Gallegos y Herrera (2018) coincidieron en definir el estrés académico como tensiones psicológicas a los cuales los estudiantes son propensos a enfrentar en su proceso de aprendizaje en el ámbito educativo, en este caso se pueden ver involucrados tanto alumnos como docentes.

Desde un enfoque histórico cultural de Román y Hernández (2011) definieron el estrés académico como continuos cambios en los elementos que componen el proceso enseñanza aprendizaje que marcan una etapa del desarrollo del proceso educativo en una localidad. Este enfoque histórico cultural implicó componentes del proceso dinámico de enseñanza aprendizaje, un enfoque didáctico y de gestión del docente que genera un cambio educativo. Para entender el estrés académico y su impacto en el estudiantes, Suarez y Díaz (2015) consideraron al estrés académico como estímulos sucesivos de origen social, económica, familiar, cultural e institucional que inciden en la labor académica. Así, desde este enfoque el análisis del estrés académico trasciende no sólo al ámbito educativo sino también a una serie de acontecimiento o situaciones que rodean al estudiante en su vida diaria.

Respecto a las teorías relacionadas a la variable estrategias de aprendizaje se consideró la teoría cognitivista, teoría constructivista y teoría metacognitivista, dada la naturaleza de la concepción del aprendizaje académico como una actividad cognitiva y constructiva que se establece en la presente investigación, en la cual hay un propósito y una secuencia de acciones dirigidas a alcanzar una meta u objetivo (Meza, 2013). Así, el proceso de aprendizaje o actividad de aprendizaje implica una variedad de aspectos que rodean al estudiante en su ámbito afectivo, cognitivo, sociocultural, comportamental y biológico que ocurren durante el aprendizaje. Según Beltrán (2002) los componentes de estos procesos son: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transferencia y evaluación. Tales componentes o eventos tienen como meta un adecuado nivel de rendimiento y por lo tanto el logro académico del estudiante.

Según el enfoque cognitivista, Norzagaray y Sevillano (2013) indicaron que el proceso de aprendizaje se da con el contacto e interacción del estudiante con la información y comprende actividades de enseñanza, así como lineamientos dados en clase bajo la guía de un docente en diferentes niveles de formación académica. El procesamiento de esta información bajo este enfoque se explica en términos de memoria, cómo lo aprendido va a la memoria, cómo se almacena y cómo se evoca en caso de necesitarla. El proceso cognitivo según Çeliköz, Erişen y Şahin (2019) comprendió por lo tanto la interacción de tres tipos de memoria: sensorial, memoria de corto plazo y memoria de largo plazo, así como técnicas atencionales, de percepción, repetición, codificación, almacenamiento, evocación y ejecución observadas en las estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, sobre el enfoque constructivista Caga y Skhephe (2019) remarcaron que el proceso de aprendizaje se da gracias a que el estudiante posee herramientas que le permiten construir sus propias estrategias para resolver situaciones problemáticas. Así según Vanhorn et al. (2019) el aprendizaje constructivo ocurre cuando el estudiante interactúa con la nueva información para elaborar un propio concepto de él; por lo tanto, hay un trabajo activo para desarrollar habilidades y adquirir nuevos conceptos, en base a la autogestión del estudiante.

Sobre la teoría metacognitiva Beltrán (2002) sostuvo que implica el auto reconocimiento y reflexión de nuestras metas a lograr en el aprendizaje, nuestras capacidades y habilidades para desplegar las estrategias adecuadas dirigidas a obtener conocimiento. En esa línea de ideas, la variable estrategias de aprendizaje estuvo relacionada con estas teorías porque a nivel cognitivo las estrategias de aprendizaje son técnicas que el estudiante debe aplicar para obtener el conocimiento lo que implica un almacenamiento a largo plazo; a nivel constructivista y metacognitivista la variable estrategias de aprendizaje implica la autogestión de dificultades, estrategias de superación para el logro de aprendizajes y capacidad de metacognición. También, se tuvo la posición de Román y Gallego (2008) quienes señalaron que las estrategias de aprendizaje se basan en el proceso cognitivo del procesamiento de información y se realizan en cuatro etapas: adquisición, codificación o almacenamiento, recuperación y apoyo.

La importancia de la variable estrategias de aprendizaje radica en que favorece el aprendizaje significativo y la forma independiente, así como autorregulada en la que el estudiante diseña su plan de acciones y secuencia de actividades para el logro de sus objetivos. Además, las estrategias de aprendizaje no solo involucran recursos cognitivos

del estudiante sino también recursos motivacionales y metacognitivos, los cuales le ayudaran para planificar, direccionar y controlar sus propios aprendizajes. De esta forma, son estos elementos los que van garantizar el aprendizaje significativo del estudiante universitario (Quiroz, 2018).

Son características de la variable estrategias de aprendizaje que recogió Pizano (2012) las siguientes: depende de la voluntad e iniciativa de los estudiantes, consta de una serie o progresión de actividades rutinarias, se encuentran bajo control del individuo que aprende, son principalmente intencionadas y planificadas por el propio estudiante. Así mismo, Valle (1999) sostuvo que la selección de los propios recursos y capacidades del estudiante en función de las demandas de las tareas es determinante para lograr el cumplimiento de sus metas. De esta forma la planificación y ejecución controladas junto a las tácticas de aprendizaje de forma reflexiva son las características más resaltantes de las estrategias de aprendizaje.

Las dimensiones de las estrategias de aprendizaje utilizadas en el presente estudio son: estrategias de adquisición de información, estrategias de codificación de la información, estrategias de recuperación de la información y estrategias de apoyo al procesamiento de la información. Respecto a la dimensión estrategias de adquisición Román y Gallego (2008) las consideraron como acciones atencionales y de repetición cuyo objetivo es captar información al prestar atención en clase y retenerla con la repetición de modo que se incorpore a la memoria de corto plazo. Ello implicaría transportar la información desde el ambiente al registro sensorial; se considera la conducta exploratoria, subrayado, repetición y repaso como factores importantes en la adquisición. Según Beltrán (1998) citado en Meza (2013) son consideradas estrategias de adquisición la repetición de información consecuente a una atención adecuada durante el proceso de aprendizaje. Para Ortega, Vásquez y Rosales (2017) en el proceso cognitivo se consideraron como estrategias de adquisición las relacionadas con las atencionales (exploración y fragmentación) y de repetición (repaso mental o en voz alta) que son elementos que pueden ser tomados en cuenta por los docentes en su intervención didáctica. Así, se tomaron como indicadores de la dimensión adquisición la repetición y la atención.

Sobre las estrategias de codificación Román y Gallego (2008) sostuvieron que implican vincular la información y asociarla con saberes previos, mediante la organización de las tareas académicas, para que se pongan en práctica procesos internos encargados de llevar información del registro sensorial a la memoria de largo plazo. De

igual forma, Pizano (2012) señaló que son un conjunto de procedimientos que conectan los conocimientos previos a estructuras con un significado profundo, implica estrategias de elaboración y organización. Según Ortega, Muñoz, Vázquez y Espinosa (2017), se consideraron como propósitos u objetivos del proceso de aprendizaje, donde hay un proceso interno que implica la selección de la información. De esa forma se consideraron como indicadores de la dimensión estrategias de codificación de la información la selección, organización y elaboración.

Respecto a la dimensión estrategias de recuperación de información Román y Gallego (2008) implicaron que consiste en evocar la información ya procesada y almacenada en la memoria a largo plazo, tomando en cuenta las estrategias de planificación y comprensión en la generación de la respuesta. Según Ortega, Muñoz, Vázquez y Espinosa (2017) estas estrategias integran la búsqueda y la generación de respuesta de una información ya procesada teniendo en cuenta el sistema cognitivo y la capacidad de recordar el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo. De igual forma Román (2004) consideró que planifican y controlan la búsqueda de información almacenada y generan una conducta o una respuesta adecuada. Así, se tomaron en cuenta como indicadores de la dimensión estrategias de recuperación la planificación y la generación de respuesta.

Sobre las estrategias de apoyo al procesamiento de información, Román y Gallegos (2008) consideraron que consisten en generar un buen clima social y de hábitos para la adecuada actividad de todo el sistema cognitivo, potenciando el rendimiento de las estrategias previas. Por ello, las estrategias de apoyo como procesos de naturaleza metacognitiva van a influenciar de forma positiva o negativa el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje y representa aspectos motivacionales y autorreguladores relevantes para el logro académico. Asimismo, Carrillo (2017) sostuvo que el conocimiento de las estrategias de aprendizaje resulta beneficioso para que los alumnos tengan confianza en sí mismos, mayor control sobre su aprendizaje, así como potencien y expandan su repertorio de estrategias. Según Alarcón et al. (2019) las estrategias autorreguladoras dependerán de la motivación y conciencia de la efectividad de la funcionalidad de las propias estrategias que tiene un estudiante en el ámbito universitario. De esa forma se consideraron como indicadores de la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información la motivación, la autoconciencia o metacognición, el control de la ansiedad, el apoyo social y hábito diarios en el estudio.

Para la definición de estrategias de aprendizaje con la cual se abordó el estudio, se tuvo a Román y Gallego (2008) quienes sostuvieron que las estrategias de aprendizaje son conjunto de procedimientos intencionales que buscan cumplir los objetivos del aprendizaje. Estos procedimientos son cognitivos – conductuales y permiten al estudiante adquirir, almacenar y utilizar información sobre un tópico específico, tomando en cuenta que para optimizar el rendimiento cognitivo se requiere apoyo social y metacognitivo. Así mismo Costa y García (2017) señalaron que son un conjunto de procedimientos cognitivos-conductuales que tienen como objetivo el éxito sobre una actividad problemática y le permite al individuo seleccionar, almacenar, procesar y evocar la información de trabajo sobre un tema particular y en un contexto preciso. El estudiante universitario de posgrado posee una serie de estrategias obtenidas de la experiencia y que se han ido enriqueciendo a lo largo de su formación universitaria lo cual le hace tener más recursos y técnicas para lograr sus objetivos de aprendizaje.

Entre otras definiciones se encuentran la de Meza (2013) quien consideró las estrategias de aprendizaje como acciones intencionales que permiten alcanzar exitosamente los objetivos del mismo; en ese sentido Monereo (2000) señaló a las estrategias de aprendizaje como un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje. Las acciones serían técnicas o métodos de estudio y también la secuencia de procesos cognitivos para obtener un aprendizaje, la eficacia de este proceso también depende de la capacidad innata del estudiante. Así también, Barca et al. (2013) señalaron que las estrategias de aprendizaje son herramientas básicas del pensamiento de que el estudiante selecciona de forma intencional que implica el conocimiento de las propias capacidades en el manejo de información con el objetivo de apoyar el proceso cognitivo para construir esquemas mentales que puedan ser expresados de forma eficiente y eficaz en el momento adecuado.

También se encontraron otras posiciones como la de Galán (2015) que postuló que las estrategias de aprendizaje son las capacidades que posibilitan el aprender a aprender y en la cual a base de un conocimiento previo se van construyendo los nuevos conceptos, volviéndolos por ello significativos, este enfoque constructivista requiere la autogestión de tiempo, habilidades y metas de estudio. Por otro lado, Zilberstein y Olmedo (2014) consideraron que son técnicas de aprendizaje y que los recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio. El aprendizaje así dependerá de habilidades ya adquiridas a lo largo del proceso educativo, mientras más herramientas se obtengan se tendrá un abanico mayor de posibilidades de estrategias a usar en situaciones

académicas retadoras. Asimismo, Pizano (2012) consideró que son secuencias de procedimientos o planes del nivel superior dirigidos a conseguir las metas del aprendizaje que incluyen diferentes tácticas o técnicas.

Este estudio de diseño básico correlacional pretendió contribuir y profundizar desde un punto de vista teórico sobre el conocimiento del estrés académico, como proceso interno del estudiante de posgrado tomando en cuenta el factor adaptativo al contexto universitario actual así como el mantenimiento del equilibrio interno para lograr las metas académicas, y su relación con las estrategias de aprendizaje consideradas como un conjunto de procedimientos premeditados agrupados en técnicas que utiliza el estudiante en su proceso de aprendizaje. Los hallazgos podrán ser considerados como conocimiento en las ciencias de la educación, ya que se estaría evidenciando el nivel de relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje. Puede señalarse además que en esta investigación se revisaron teorías clásicas y contemporáneas pertinentes a las variables, además, se sistematizó toda la información disponible, sobre planteamientos a nivel internacional y hallazgos nacionales.

Orientándose en una perspectiva práctica, esta investigación pretendió convertirse en un punto de referencia nacional para investigadores cuyo interés este situado en líneas de trabajo sobre estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado, pertenecientes a ramas de Educación, Psicología o afines. Además, existe la necesidad de evidenciar a partir del conocimiento de la relación existente entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje factores que estén incidiendo en el desempeño académico de estudiantes de posgrado en un contexto particular de una universidad privada y que pueden ser considerados en la planificación metodológica de la institución.

Finalmente, desde una perspectiva metodológica se esperó que las estrategias, técnicas y procedimientos como la adaptación y aplicación virtual de las encuestas para cada variable, además del análisis descriptivo e inferencial utilizados en este estudio sean fuente de revisión en investigaciones posteriores y en otras universidades, luego de que se demuestre la validez y confiabilidad.

Sobre el planteamiento del problema correspondiente a esta investigación, se ha establecido como problema general: ¿cuál es la relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada? Asimismo, se formularon cuatro problemas específicos: (a) ¿cuál es la relación entre el estrés académico y las estrategias de adquisición de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada?, (b) ¿cuál es la relación entre el estrés académico

y las estrategias de codificación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada?, (c) ¿cuál es la relación entre el estrés académico y las estrategias de recuperación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada? y (d) ¿cuál es la relación entre el estrés académico y las estrategias de apoyo al procesamiento de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada?

Respecto a la hipótesis de investigación, se planteó como hipótesis general: Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada. Asimismo, se tienen cuatro hipótesis específicas: (a) Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de adquisición de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada, (b) Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de codificación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada, (c) Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de recuperación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada y (d) Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de apoyo al procesamiento de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

Por otro lado, se estableció como objetivo general de la presente investigación: Determinar la relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada. Asimismo, se formularon cuatro objetivos específicos: (a) determinar la relación entre el estrés académico y las estrategias de adquisición de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada, (b) determinar la relación entre el estrés académico y las estrategias de codificación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada, (c) determinar la relación entre el estrés académico y las estrategias de recuperación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada y (d) determinar la relación entre el estrés académico y las estrategias de apoyo al procesamiento de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

II. Método

2.1 Tipo y diseño de investigación

2.1.1 Enfoque

La investigación desarrollada tuvo un enfoque cuantitativo, utilizando la recolección de datos para contrastar la hipótesis general en base a la medición numérica y el análisis estadístico descriptivo e inferencial. De igual forma los cálculos nos permitirán establecer con exactitud patrones y comportamientos en una población (Kumar, 2011).

2.1.2 Tipo de estudio

Además, esta investigación fue de nivel básico debido a que se orientó a la acumulación de información y contribuyó en la ampliación de conocimientos sobre las variables en estudio, el cual es el fin que persiguió esta investigación (Müggenburg y Pérez, 2007).

2.1.3 Diseño de investigación

En este contexto singular, las características tomadas en cuenta fueron las siguientes: (a) no experimental, ya que las variables en estudio fueron evaluadas en su contexto natural, (b) transversal ya que los datos se obtuvieron en un solo momento y se observó el desarrollo de las variables en un momento dado, y (c) correlacional dado que buscaba evidenciar el grado en el cual la variación de la variable 1 es concomitante con la variación de la variable 2, como lo sostuvo (Monje, 2011).

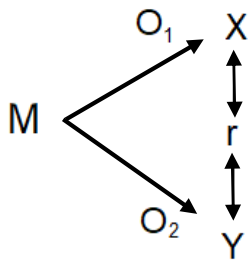


Figura 1. Diseño de investigación tipo correlacional.

Dónde:

M: Muestra de la investigación

O₁; O₂: Resultados de la observación de las variables

X: Estrés académico

Y: Estrategias de aprendizaje

r : correlación existente entre las variables 1 y 2

2.2 Variable y operacionalización

2.2.1 Estrés académico

Definición conceptual

Respecto al constructo base de la presente investigación se tuvo a Barraza (2007), quien sostuvo que el estrés académico es un proceso sistémico interno del individuo que se caracteriza por ser adaptativo y psicológico, y se desarrolla en el ámbito educacional durante el proceso de aprendizaje. Además, este proceso sistémico consta de etapas: input, situación estresante y output, en las cuales se valoran las situaciones desfavorables y la forma de afrontar estas dificultades para cumplir las metas del aprendizaje.

Definición operacional

El estrés académico, desde un enfoque operacional, se midió utilizando la técnica de la encuesta y mediante un cuestionario de escala ordinal que tuvo seis alternativas de respuesta tipo Likert. Esta variable tiene 21 ítems distribuidos en tres dimensiones de la siguiente forma: estresores (7 ítems), síntomas (7 ítems) y estrategias de afrontamiento (7 ítems).

2.2.2 Estrategias de aprendizaje

Definición conceptual

Las estrategias de aprendizaje como lo señalaron Román y Gallego (2008), son un conjunto de procedimientos intencionales que buscan cumplir los objetivos del aprendizaje. Estos procedimientos son cognitivos – conductuales y permiten al estudiante adquirir, almacenar y utilizar información sobre un tópico específico, tomando en cuenta que para optimizar el rendimiento cognitivo se requiere apoyo social y metacognitivo.

Definición operacional

Las estrategias de aprendizaje, desde un enfoque operacional, se midió utilizando la técnica de la encuesta y mediante un cuestionario de escala ordinal que tuvo cuatro alternativas de respuesta tipo Likert. Esta variable tuvo 43 ítems distribuidos en cuatro dimensiones de la siguiente forma: estrategias de adquisición de información (7 ítems), estrategias de codificación de la información (8 ítems), estrategias de recuperación de la información (9 ítems) y estrategias de apoyo al procesamiento de la información (19 ítems).

2.2.2 Operacionalización de las variables

Tabla 1

Operacionalización del estrés académico

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas de medición	Niveles y Rango
Estresores	Percepción desempeño del estudiante	1,2,3 4,5,6,7	(0) Nunca	Leve (0-35)
	Percepción sobre el docente		(1) Casi nunca	
Síntomas	Síntomas corporales	8,9	(2) Rara vez	Moderado (36-70)
	Síntomas psicológicos	10,11,12, 13, 14,15	(3) Algunas veces	
Estrategias de afrontamiento	Valoración de situación		(4) Casi siempre	Severo (71-105)
	problémica	15,16	(5)	
	Interpretación de la situación problémica	17,18,19, 20,21	Siempre	

Tabla 2

Operacionalización de las estrategias de aprendizaje

Dimensión	Indicadores	Ítems	Escalas de medición	Niveles y Rangos
Estrategias de adquisición de información	Repetición y relectura	1,2,3	(1) Nunca	Bajo (43-76)
	Atención y fragmentación	4,5,6,7		
Estrategias de codificación de información	Selección y organización	8,9,10,11,12	(2) Nunca	Medio (77-108)
	Elaboración	13,14,15		
Estrategias de recuperación de información	Planificación y control de la respuesta	16,17,18,19,20,21	(3) Algunas veces	Alto (109-140)
	Comprensión	22,23,24	(4) Bastantes veces	
	Motivación	25,26,27,28	Siempre	
Estrategias de apoyo al procesamiento de la información	Conciencia de la funcionalidad de las estrategias	29,30,31		Muy alto (141-172)
	Control de ansiedad	32,33,34		
	Apoyo social	35,36,37,38,39		
	Horario y plan de trabajo	40,41		
	Hábitos de estudio	42,43		

2.3 Población, muestra y muestreo

2.3.1 Población

La población también llamada universo es conocido como un conjunto de todos los elementos cuyas propiedades se van a estudiar y realizar un análisis estadístico a fin de sacar conclusiones. En este orden de ideas, Monje (2011) refirió a la población como una unidad de análisis que está conformada por personas cuyas características están acordes

a los objetivos y el problema a investigar. Asimismo, en esta investigación la población estuvo conformada por 500 estudiantes de posgrado matriculados en una universidad privada de Lima – Norte 2020.

2.3.2 Muestra

La muestra se conceptualiza como un conjunto de individuos provenientes de una población. Es decir, es un subconjunto de la población que cumple con unas determinadas características. Al respecto, Otzen y Manterola (2017) sostuvieron que la muestra debe ser representativa y reflejar las características de la población de donde proviene. Por ello en este estudio, la muestra estuvo constituida por 75 estudiantes de posgrado de una universidad privada de Lima – Norte 2020. La técnica para obtener la muestra es por conveniencia, ya que permite seleccionar casos accesibles que acepten ser incluidos para la investigación vía virtual debido al contexto de aislamiento social por la pandemia COVID-19. De esa forma la técnica en mención básicamente se fundamenta en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para la investigadora.

2.3.3 Muestreo

El muestreo para este estudio fue no probabilístico a criterio de la investigadora por conveniencia o intencional, dado que el acceso a la muestra es restringido. Al respecto Monje (2011) indicó que estas muestras son usualmente tomadas en diferentes investigaciones especialmente si se requieren sujetos con características específicas.

Criterios de inclusión

Se consideraron como participantes en la encuesta virtual de la presente investigación estudiantes de posgrado de ambos sexos que contaran con el aplicativo WhatsApp en sus dispositivos móviles y estuvieran incluidos en grupos actualizados de wasap de maestría, además estudiantes de posgrado matriculados en el presente año 2020 en maestría en Educación.

Criterios de exclusión

Se excluyeron de la presente investigación estudiantes de pregrado, estudiantes de posgrado de otras maestrías y estudiantes que contesten no en el primer ítem del inventario de estrés.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

2.4.1 Técnica de la encuesta

Para este estudio en particular, se utilizó la técnica de la encuesta, por la cual se obtuvo datos de las variables de investigación mediante un cuestionario el cual recogió de un modo estandarizado la información sobre las variables de estudio. Al respecto, Casas,

Repullo y Donado (2003) indicaron que esta técnica, es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener de modo rápido y eficaz información de las personas, que voluntariamente, participan en el estudio.

Debido al contexto de restricción social la administración de la encuesta fue por la web, este tipo de aplicación se caracteriza por ser autoadministrada. Por ello la ausencia del entrevistador durante la aplicación de la encuesta conlleva a ciertas desventajas como alto grado de no respuesta, escaso control y que no se cuente con la encuesta en tiempo real (Díaz, 2012). Así mismo, De Marchis (2012) señaló que las ventajas principales de esta forma de aplicación de la encuesta on line se centran sobre todo en que permiten tener acceso a lugares remotos o difíciles de acceder y que garantizan el anonimato en las respuestas.

El cuestionario utilizado en la presente investigación fue digitalizado utilizando la aplicación Google Form, generándose un vínculo que fue publicado en grupos de WathsApp de posgrado para que pudieran participar en la investigación. Al respecto López y Fachelli (2015) sostuvieron, que los aplicativos para generar encuestas online son estables y permiten construir encuestas sin dificultad. De esa forma la metodología de recojo de información se ajustó al contexto actual, teniendo en cuenta que actualmente las personas usan internet para comunicarse.

2.4.2 Fichas técnicas de los instrumentos

En relación al cuestionario sobre el estrés académico se adaptó el inventario SISCO SV-21 (Barraza, 2018). La adaptación respecto al inventario original se realizó a nivel de los ítems número 1,3,4,5 y 14 que fueron adaptados para estudiantes de nivel superior; ítems número 2,6 y 7 que fueron situados en el contexto de clases virtuales y trabajo en plataforma educativa; y en la dimensión Estrategias de afrontamiento ítems del número 15 al 21 cuyos reactivos se situaron en un contexto académico. Este cuestionario tiene una escala politómica ordinal tipo Likert con seis opciones de respuesta (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) y consta de 21 ítems distribuidos en tres escalas o dimensiones (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento). Su aplicación es individual y puede ser respondido en un tiempo aproximado de 10 minutos.

Asimismo, para medir la variable estrategias de aprendizaje, se adaptaron los ítems número 5,6,9,11,13,14,16 y 24, y eliminó el ítem 2 (debido a que el enunciado era similar al ítem 3) del cuestionario escala ACRA-abreviada para alumnos universitarios (De la Fuente y Justicia, 2003). De esa forma el cuestionario quedó con 43 ítems distribuidos en cuatro dimensiones, además consta de una escala de respuesta ordinal tipo

Likert con cuatro opciones de respuesta (nunca o casi nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre). Su aplicación es de forma individual y puede ser respondido en un tiempo aproximado de 15 minutos.

2.4.3 Validez

La validez es uno de los principales criterios que otorga calidad a un instrumento, tiene como objetivo fundamental corroborar el nivel de entendimiento de los reactivos por parte de los encuestados, de igual forma verifica el nivel de respuesta. Dentro de los distintos tipos de validez los más importantes son: validez de contenido del cuestionario, validez de criterio y validez del constructo (Argibay, 2006). En la presente investigación se optó la validez de contenido, el cual generalmente descansa en el juicio de especialistas (Lacave, Molina, Fernández y Redondo, 2015), para ello los ítems de los instrumentos fueron sometidos a un análisis que consistió en la evaluación de los contenidos de las preguntas por parte de un grupo de expertos en el área lo que es llamado validación por jueces (Escofet, Folgueiras, Luna y Palou, 2016). Así, la validez del contenido indicó que los ítems de los cuestionarios reflejan el constructo teórico establecido en la investigación. En este caso, en el proceso de validación de contenido participaron dos docentes de la escuela de posgrado de la Universidad Cesar Vallejo, quienes evaluaron en cada ítem de ambos instrumentos la pertinencia, relevancia y claridad.

Tabla 3

Validez por juicio de expertos

Experto	Especialidad	Opinión
Dr. Noel Alcas Zapata	Metodólogo	Aplicable
Mg. Denis Jaramillo Ostos	Temático	Aplicable

2.4.4 Confiabilidad

Un instrumento es determinado como confiable cuando tiene la capacidad para ofrecer datos representativos de la realidad que se pretende conocer, y al ser aplicado a diferentes muestras de las mismas características arroja datos similares (Monje, 2011). De esa forma, ambos instrumentos se aplicaron a una muestra piloto de 25 estudiantes de posgrado del primer semestre de maestría en educación de una universidad privada con el objetivo de demostrar la confiabilidad de los instrumentos, dichos estudiantes no fueron considerados en la investigación.

A continuación, los datos registrados en una hoja de cálculo del programa Excel se procesaron empleando la varianza de los ítems del MS Excel, que permitió el cálculo del alfa de Cronbach. Esta medida cuantificó la correlación presente entre los ítems de los instrumentos utilizados y según González y Pazmiño (2015) es usado frecuentemente para medir la confiabilidad en cuestionarios que tengan escalas unidimensionales como es el caso de la escala tipo Likert, siendo valores de alfa de Cronbach entre 0,7 y 0,9 indicadores de aceptable confiabilidad en los instrumentos. Por ello, ambos instrumentos luego del análisis estadístico obtuvieron un nivel de confiabilidad muy alta ya que el inventario para el estrés académico resultó con un valor de 0,95 y el cuestionario sobre estrategias de aprendizaje un valor de 0,93.

2.5 Procedimiento

Para iniciar la presente investigación se caracterizaron como las variables de investigación algunos elementos que incidían sobre el proceso de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de posgrado en una universidad privada de Lima Norte, lo que corresponde a un análisis de la realidad problemática. A continuación, se realizó una búsqueda de antecedentes nacionales e internacionales en tesis de posgrado y revistas científicas indexadas en idioma tanto español como inglés, para luego sistematizar esta información en cuadros resúmenes que incluyeron el título, autores, año, objetivo de estudio, metodología y conclusiones. Seguidamente, se estructuró la base teórica del constructo acerca de cada variable de investigación en relación a enfoques, teorías, características, definiciones y dimensiones. Finalmente, se plantearon los problemas, hipótesis, objetivos, así como la justificación del estudio en una matriz operacional.

Respecto a la metodología, se buscó información para fundamentar el enfoque, tipo y diseño de la investigación; sobre los participantes en el estudio se delimitó inicialmente la población y muestra, para el muestreo se tomaron en cuenta los criterios de exclusión e inclusión; acerca de la técnica e instrumentos utilizados se consideraron aquellos instrumentos obtenidos de bibliografía publicadas en revistas los cuales posteriormente se adaptaron al contexto de la investigación y se sometieron a la validez de contenido y a pruebas de confiabilidad.

2.6 Métodos de análisis de datos

A partir de los datos obtenidos en los cuestionarios on line aplicados a 75 estudiantes de posgrado de una universidad privada Lima -Norte, se creó una base de datos utilizando el programa estadístico SPSS Statistics Versión 26. Se realizó el análisis descriptivo para lo

cual las variables cualitativas o categóricas se recodificaron en grupos de intervalos en base a los rangos o baremos de los instrumentos utilizados se generaron estadísticos descriptivos como frecuencia y porcentaje, representándose a continuación en gráficos de barras. Para el análisis inferencial utilizado en el contraste de las hipótesis de investigación, es decir si existe relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje, así como observar la relación entre el estrés académico y cada dimensión de las estrategias de aprendizaje, se utilizó la prueba de Spearman dado que los niveles de medición de las variables corresponden a valores nominales u ordinales cumpliendo requisitos de la estadística no paramétrica; los valores obtenidos fueron interpretados usando la guía de coeficiente de correlación de Akoglu (2018).

2.7 Aspectos éticos

Para la presente investigación se ha respetado la autoría de investigaciones nacionales e internacionales para lo cual se han citado adecuadamente las fuentes bibliográficas, la verificación de la autenticidad de los datos puede ser corroborada inicialmente por la carta de presentación de la universidad solicitando la aplicación del instrumento, luego por la base de datos ubicada en Google drive donde se recibieron los datos de los instrumentos aplicados; asimismo, se mantuvo la reserva de los datos obtenidos de los participantes en la investigación.

III. Resultados

3.1 Análisis descriptivos

3.1.1 Estrés académico

Tabla 4

Niveles de estrés académico

Niveles	Baremo	Frecuencia (F)	Porcentaje Válido %
Leve	(0-35)	0	0,0
Moderado	(36-70)	32	42,7
Severo	(71-105)	43	57,3
Total		75	100,0

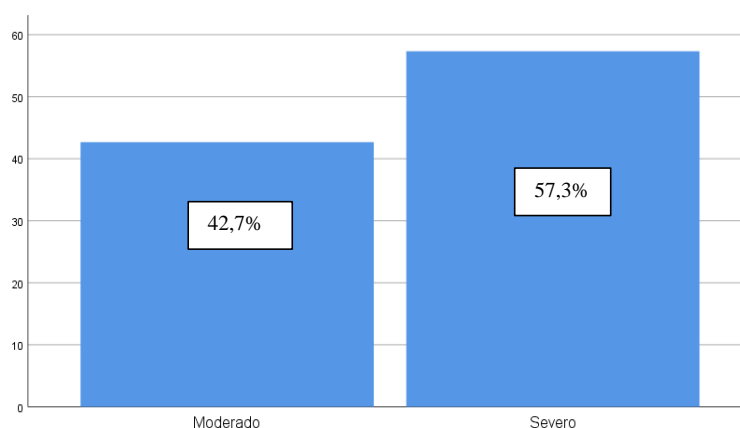


Figura 2. Niveles de estrés académico

Según la tabla 4 y figura 2, se pudo señalar que el 57,3% de estudiantes de posgrado de una universidad privada de Lima obtuvieron de 71 a 105 puntos lo cual indicó que tienen un nivel de estrés académico severo. Asimismo, el 42,7% obtuvo de 36 a 70 puntos, expresado como un nivel moderado de estrés académico.

3.1.2 Dimensiones del estrés académico

Tabla 5

Niveles de las dimensiones del estrés académico

Nivel	Baremo	Estresores		Síntomas		Estrategias de afrontamiento	
		F	%	F	%	F	%
Leve	(0-11)	1	1,3	18	24,0	2	2,7
Moderado	(12-23)	13	17,3	29	38,7	17	22,7
Severo	(24-35)	61	81,3	28	37,3	56	74,7
Total		75	100,0	75	100,0	75	100,0

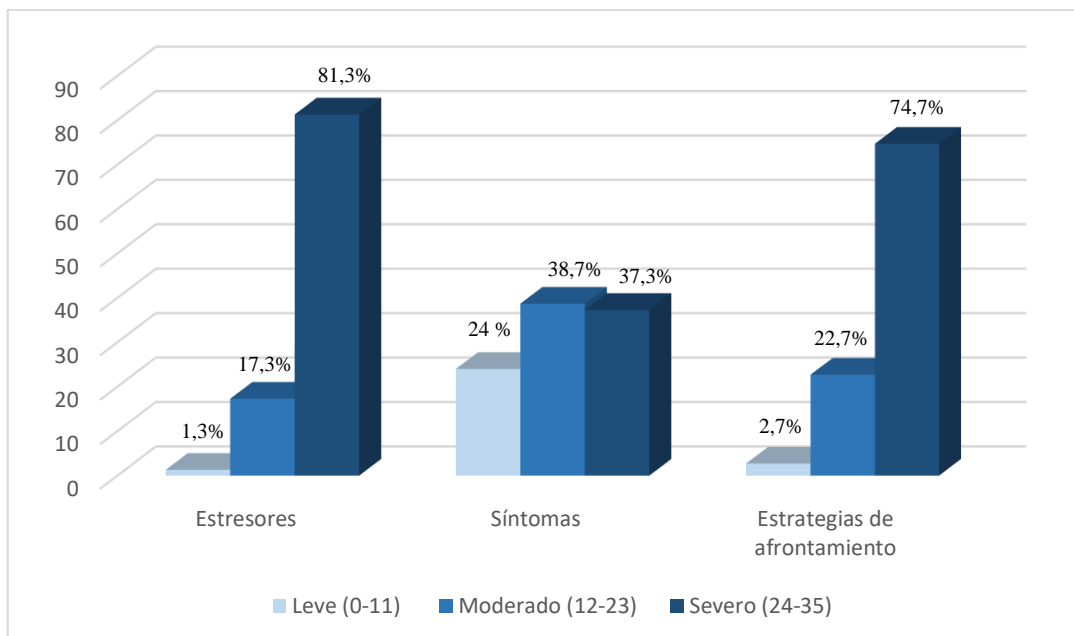


Figura 3. Niveles de las dimensiones del estrés académico

En la dimensión percepción de estresores, la tabla 5 y figura 3 mostraron que el 81,3% de estudiantes obtuvieron de 24 a 35 puntos lo cual indicó un nivel severo o elevado de factores en la labor académica que son potencialmente estresantes para los estudiantes de posgrado. Asimismo, en la dimensión síntomas de estrés académico el 38,7% tuvieron de 12 a 23 puntos equivalente a un nivel moderado. Respecto a la dimensión estrategias de afrontamiento 74,7% de estudiantes de posgrado tuvieron un nivel severo.

3.1.3 Estrategias de aprendizaje

Tabla 6

Niveles de las estrategias de aprendizaje

Niveles	Baremos	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	(43-76)	2	2,7
Medio	(77-108)	8	10,7
Alto	(109-140)	24	32,0
Muy alto	(141-172)	41	54,7
Total		75	100,0

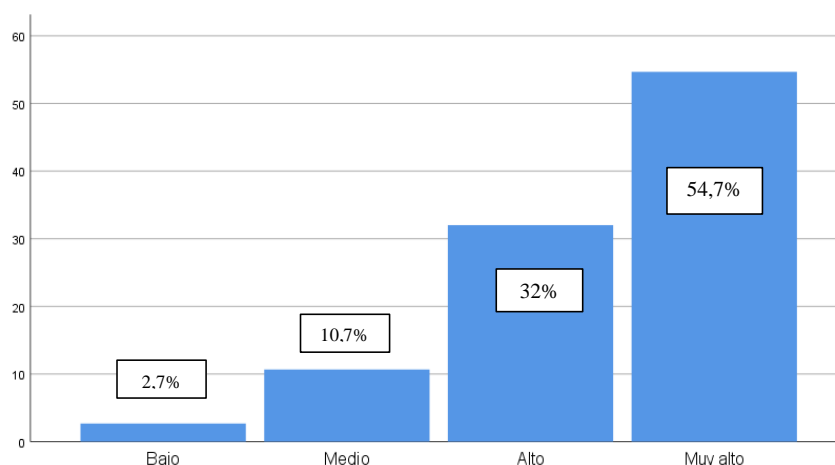


Figura 4. Niveles de las estrategias de aprendizaje

Conforme a la tabla 6 y figura 4, se observó que el 54,7% de estudiantes de posgrado tuvieron puntaje de 141 a 172 señalando un nivel de estrategias de aprendizaje muy alto. Un 32% obtuvieron de 109 a 140 puntos, es decir un nivel de estrategias de aprendizaje alto en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

3.1.4 Dimensiones de las estrategias de aprendizaje

Tabla 7

Niveles de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje

Dimensiones	Niveles	Baremos	Frecuencia (F)	Porcentaje (%)
Estrategias de adquisición	Bajo	(7-13)	4	5,3
	Medio	(14-18)	11	14,7
	Alto	(19-23)	30	40,0
	Muy alto	(24-28)	30	40,0
	Total		75	100,0
Estrategias de codificación	Bajo	(8-14)	5	6,7
	Medio	(15-20)	7	9,3
	Alto	(21-26)	27	36,0
	Muy alto	(27-32)	36	48,0
	Total		75	100,0
Estrategias de recuperación	Bajo	(9-15)	3	4,0
	Medio	(16-22)	8	10,7
	Alto	(23-29)	28	37,3
	Muy alto	(30-36)	36	48,0
	Total		75	100,0
Estrategias de apoyo	Bajo	(19-34)	2	2,7
	Medio	(35-48)	8	10,7
	Alto	(49-62)	26	34,7
	Muy alto	(63-76)	39	52,0
	Total		75	100,0

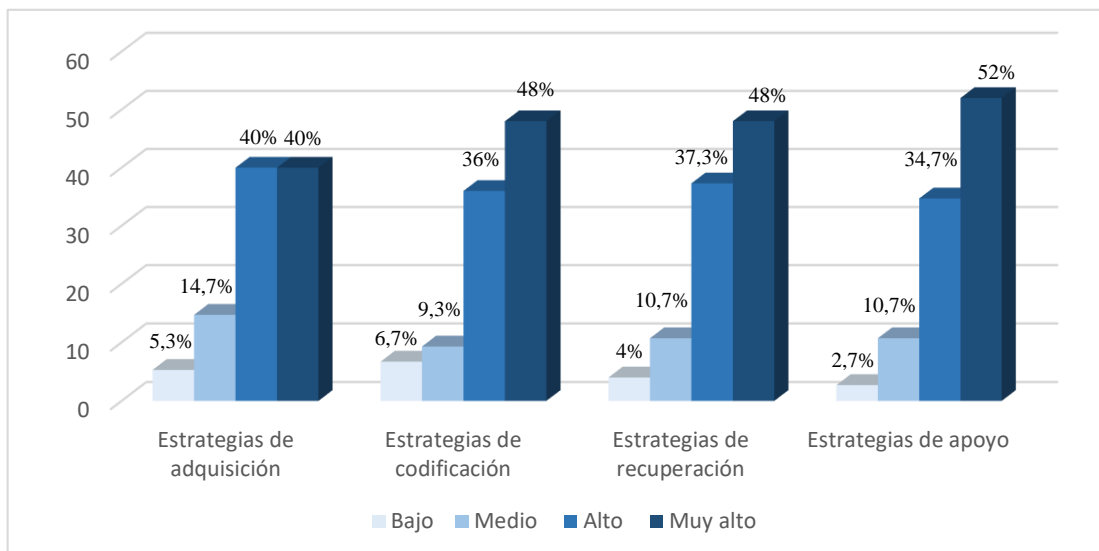


Figura 5. Niveles de las dimensiones estrategias de aprendizaje

Según la tabla 7 y figura 5, en las estrategias de adquisición el 40% obtuvo un puntaje de 24 a 28 lo cual indicó un nivel muy alto. Asimismo, en las estrategias de codificación un 48% se encontró entre 27 a 32 puntos lo que indicó un nivel muy alto. En las estrategias de recuperación el 48% de las respuestas se encontraron entre 30 a 36 puntos que indicaron un nivel muy alto. Respecto a las estrategias de apoyo un 52% de las respuestas de los estudiantes se ubicaron entre 63 a 76 puntos lo cual equivale un nivel muy alto en estudiantes de posgrado de una universidad de Lima.

3.2 Resultados inferenciales

Hipótesis general

H₀: No existe relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

H₁: Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

Tabla 8

Correlación de Spearman entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje

			Estrés académico	Estrategias aprendizaje
Rho de Spearman	Estrés académico	Coefficiente de correlación	1,000	0,242*
		Sig. (bilateral)	.	0,037
		N	75	75
	Estrategias aprendizaje	Coefficiente de correlación	0,242*	1,000
	Sig. (bilateral)	0,037	.	
	N	75	75	

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

En base a la tabla 8, respecto a la verificación de la hipótesis general de investigación se utilizó el estadístico no paramétrico prueba de correlación Rho de Spearman, según el cual se obtuvo con un nivel de confianza del 95% que hubo relación significativa entre las variables estrés académico y estrategias de aprendizaje, ya que el nivel de significancia bilateral o P valor obtenido = 0,037 es menor a 0,05 ($\alpha < 0,05$), por lo tanto se rechazó la hipótesis nula H_0 y aceptó la hipótesis alterna H_1 . Además, según el coeficiente de correlación de Spearman obtenido (Rho=0,242) se identificó que el valor de correlación fue débil y directo; estos resultados indicaron que existe relación positiva y débil entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado en una universidad privada de Lima.

Primera hipótesis específica

H_0 : No existe relación entre el estrés académico y las estrategias de adquisición de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

H_1 : Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de adquisición de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

Tabla 9

Correlación entre estrés académico y la dimensión estrategias de adquisición de la información

			Estrés académico	Estrategias de adquisición
Rho de Spearman	Estrés académico	Coefficiente de correlación	1,000	0,254*
		Sig. (bilateral)	.	0,028
		N	75	75
	Estrategias de adquisición	Coefficiente de correlación	0,254*	1,000
		Sig. (bilateral)	0,028	.
		N	75	75

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

Se obtuvo, según la tabla 9, un nivel de significancia bilateral o P valor = 0,028 el cual es menor a 0,05 ($\alpha < 0,05$) por lo tanto, con 95% de nivel de confianza la hipótesis nula H_0 fue descartada y se aceptó la hipótesis alterna indicando que hubo relación significativa entre la variable estrés académico y la dimensión estrategias de adquisición de la información. Asimismo, el nivel de correlación existente fue débil y positiva con un coeficiente de correlación de Spearman (0,254) el cual indicó, que frente a un nivel de estrés académico elevado se presentaran más estrategias de adquisición de la información en estudiantes de posgrado en una universidad privada de Lima Norte.

Segunda hipótesis específica

H₀: No existe relación entre el estrés académico y las estrategias de codificación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

H₁: Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de codificación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

Tabla 10

Correlación entre el estrés académico y las estrategias de codificación de la información

			Estrés académico	Estrategias de codificación
Rho de Spearman	Estrés académico	Coefficiente correlación	1,000	0,206
		Sig. (bilateral)	.	0,077
		N	75	75
	Estrategias de codificación	Coefficiente correlación	0,206	1,000
		Sig. (bilateral)	0,077	.
		N	75	75

En base a la tabla 10, se obtuvo un nivel de significancia bilateral o P valor = 0,077 el cual es mayor a 0,05 ($\alpha > 0,05$) por lo tanto, con 95% de nivel de confianza la hipótesis alterna H₁ fue descartada y se aceptó la hipótesis nula H₀ indicando que no hubo relación significativa entre el estrés académico y las estrategias de codificación de la información en estudiantes de posgrado en una universidad privada de Lima Norte.

Tercera hipótesis específica

H₀: No existe relación entre el estrés académico y las estrategias de recuperación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

H₁: Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de recuperación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

Tabla 11

Correlación entre el estrés académico y las estrategias de recuperación

			Estrés académico	Estrategias de recuperación
Rho de Spearman	Estrés académico	Coefficiente de correlación	1,000	0,276*
		Sig. (bilateral)	.	0,016
		N	75	75
	Estrategias de recuperación	Coefficiente de correlación	0,276*	1,000
		Sig. (bilateral)	0,016	.
		N	75	75

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

Según la tabla 11, se obtuvo un nivel de significancia bilateral o P valor = 0,016 el cual es menor a 0,05 ($\alpha < 0,05$) por lo tanto, con 95% de nivel de confianza la hipótesis nula H_0 fue descartada y se aceptó la hipótesis alterna H_1 indicando que hubo relación significativa entre la variable estrés académico y la dimensión estrategias de recuperación de la información. Asimismo, el nivel de correlación existente fue débil y positiva con un coeficiente de correlación de Spearman (0,276). De esa forma se observó que hubo relación débil y positiva entre el estrés académico y la dimensión estrategias de recuperación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

Cuarta hipótesis específica

H_0 : No existe relación entre el estrés académico y las estrategias de apoyo al procesamiento de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

H_1 : Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de apoyo al procesamiento de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

Tabla 12

Correlación entre el estrés académico y las estrategias de apoyo al procesamiento de información

			Estrés académico	Estrategias de apoyo
Rho de Spearman	Estrés académico	Coefficiente de correlación	1,000	0,183
		Sig. (bilateral)	.	0,116
		N	75	75
	Estrategias de apoyo	Coefficiente de correlación	0,183	1,000
		Sig. (bilateral)	0,116	.
		N	75	75

En la tabla 12, se pudo observar un nivel de significancia bilateral o P valor = 0,116 el cual es mayor a 0,05 ($\alpha > 0,05$) por lo tanto, con 95% de nivel de confianza la hipótesis alterna H_1 fue descartada y se aceptó la hipótesis nula H_0 , indicando que no hubo relación significativa entre la variable estrés académico y la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.

IV. Discusión

En cuanto al objetivo general de la presente investigación los resultados descriptivos sobre el estrés académico en estudiantes de posgrado en educación de una universidad privada indicaron que hubo elevados niveles de estrés, dado que el 57,3% obtuvo puntuaciones muy altas ubicadas en nivel severo. Similares resultados fueron obtenidos por Conchado et al. (2018) quienes encontraron niveles de estrés severo en el 70,8% de estudiantes de pregrado del primer ciclo de medicina al concluir sus exámenes finales. De igual forma Álvarez, Gallegos y Herrera (2018) hallaron niveles de estrés moderado en estudiantes de finanzas de un instituto tecnológico superior en Guayaquil. Tales resultados son acordes al modelo sistémico cognitivista de Barraza (2006) en el cual el estrés académico, en cualquier nivel de formación, es resultado la influencia de potenciales estresores provenientes del proceso enseñanza aprendizaje.

Acerca de los resultados descriptivos de la variable estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado, el mayor porcentaje 54,7% tuvo niveles muy altos de uso de estrategias. Mientras que Cajo (2017) solo encontró un mayor porcentaje (40,3%) en el nivel medio en estudiantes de pregrado de educación inicial. En efecto, una característica de las estrategias de aprendizaje desde un enfoque constructivo es que dependen de las herramientas y capacidades que disponga el estudiante para planificar y ejecutar una tarea. En el caso de estudiantes de posgrado que tienen mayor experiencia académica y profesional se van a observar en mayor nivel de uso de técnicas de aprendizaje que los estudiantes de pregrado. Reforzando esta idea Jerónimo, Yániz y Cárcamo (2020) encontraron diferencias significativas en el uso de las estrategias de aprendizaje entre estudiantes del primer año de pregrado y estudiantes del último año de posgrado en educación.

En el análisis inferencial sobre la correlación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado, con un P valor (0,037) menor a $\alpha=0,05$ ($\alpha<0,05$), se observó que hubo correlación significativa entre las variables de investigación, valor correlación (Rho=0,242) fue débil y directo. Similares resultados fueron obtenidos por Villafuerte (2017), quién coincidió en una correlación moderada y positiva (Rho=0,620, $\alpha=0.01$) en estudiantes universitarios. Es preciso señalar que se esperaba una correlación negativa entre las variables, dado que la teoría del modelo sistémico cognitivista del estrés académico de Barraza (2006), tomado como base en la presente investigación, considera como un indicador de elevados niveles de estrés académico los problemas relacionados a la disminución de atención (que implica

selección y concentración) e interrupción de memoria de largo plazo afectando negativamente el proceso cognitivo y por ello las estrategias de aprendizaje. En ese sentido, los valores de correlación entre estas dos variables obtenidos por Cerna (2018) estuvieron acorde a la teoría, debido a que se muestra una fuerte relación inversa ($Rho=-0,7$) en estudiantes de pregrado. En ese orden de ideas, según la línea del modelo teórico abordado en la investigación, donde el carácter adaptativo del estrés académico es tomado como negativo (distress), el estrés académico es un elemento desestabilizador del estudiante que afecta el perfil de sus estrategias de aprendizaje, lo cual no fue observado en los resultados.

Si tomáramos desde un carácter adaptativo el estrés académico como positivo, tendríamos la posición de Kupriyanov y Zhdanov (2014) sobre la teoría de alostasis del estrés, en la cual hay una efectivización del estrés (eustress) para reestablecer dinámicamente nuevos equilibrios durante la influencia de los estresores, estos nuevos equilibrios serían llamados estados alostéricos. Así, investigaciones como la de Houghton et al. (2012) proponen la efectivización y gestión del estrés como herramientas adecuadas en los estudiantes. En consecuencia, la gestión del estrés académico del estudiante de posgrado respecto a diferentes factores estresantes a lo largo de su formación académica podría influenciar en un estrés positivo (eustress) que lo ayudaría a cumplir sus metas académicas, o un estrés negativo (distress) en el cual las demandas sobrepasarían las estrategias para ser afrontadas (Barraza, 2006).

Sobre el primer objetivo específico se encontró que un mayor uso de estrategias de adquisición de información en estudiantes de posgrado en niveles muy alto 40% y alto 40 %. Sin embargo, observamos que las estrategias de adquisición de la información (memorización) que encontraron Feng e Iriarte (2018) en estudiantes de origen asiático son de menor uso en el aprendizaje del idioma español. Estos resultados están acordes a la teoría de que las estrategias de aprendizaje tienen la característica de ser automotivadas y de iniciativa propia, por ello influyen factores culturales y sociales de los estudiantes. Asimismo, hubo una correlación débil y directa entre el estrés académico y la dimensión adquisición de la información ($Rho=0,254$) con un P valor (0,028) menor a $\alpha=0,05$ ($\alpha<0,05$) en estudiantes de posgrado. Cabe mencionar que el modelo sistémico cognitivista del estrés académico de Barraza (2006) predijo una relación inversa, dado que en el proceso cognitivo de incorporación de información a la memoria de corto plazo se ve afectada por el estrés académico dificultando el logro académico, resultados que no fueron observados en la presente investigación.

Las estrategias de adquisición involucran procesos atencionales y de retención de información mediante técnicas como subrayado, memorización y relectura; procesos que se desestabilizarían ante estados de estrés, además dichas estrategias no son reforzadas durante la educación básica regular confirmando Quiroz (2018) en estudiantes de pregrado de la carrera de lingüística que el uso de estrategias de adquisición básicas como tomar nota o subrayado es frecuente. Entonces, el adecuado uso de las estrategias de aprendizaje depende la estabilidad emocional del estudiante, así como del repertorio de herramientas que haya adquirido durante su formación académica ya que tienen relación con el logro académico. De tal forma Pastor (2019) encontró que las estrategias de adquisición de la información atencionales (exploración y fragmentación) presentaron una correlación positiva con el logro académico en estudiantes de segunda especialidad. Por ello, se debe tener en cuenta las tácticas de aprendizaje a cualquier nivel de enseñanza, con la finalidad de facilitar el logro académico, debido a que no están bien desarrolladas en educación básica y se torna una desventaja para el estudiante.

A continuación, en el segundo objetivo específico los resultados descriptivos obtenidos en las estrategias de codificación de la información indicaron que 40% de estudiantes de posgrado estuvieron en un nivel muy alto. Sobre los resultados inferenciales se encontró que no hubo una correlación significativa entre el estrés académico y las estrategias de codificación de la información. Al respecto, se esperaba una correlación negativa dado que el modelo sistémico cognitivista de Barraza (2006) sobre el estrés académico indica que hay una perturbación en el proceso cognitivo, durante el proceso de enseñanza aprendizaje; así también en el paso de la información de la memoria de corto plazo a la de largo plazo, que caracteriza a las estrategias de adquisición de la información (Román y Gallego, 2008). En ese sentido es recomendable tener especial atención al proceso educativo ya que la intensidad del estrés académico puede perturbar no solo las estrategias de aprendizaje sino además el bienestar y salud de los estudiantes. Esto se debe a que el estrés académico sería también una respuesta fisiológica ante las demandas del entorno educativo.

Seguidamente, sobre el tercer objetivo específico se encontró en las estrategias de recuperación de la información que el 48% de estudiantes se encontraban en el nivel muy alto. Además, los resultados sobre la correlación entre el estrés académico y las estrategias de recuperación nos indicaron la presencia de una relación y directa ($Rho=0,276$) con un P valor (0,016) menor a $\alpha=0,05$ ($\alpha<0,05$) entre las variables. Resultados similares fueron encontrados por Villafuerte (2017) en estudiantes de pregrado con niveles medio de

estrategias de aprendizaje. Sin embargo, los resultados obtenidos por (Cerna, 2018) mostraron valores moderados e inversos entre el estrés académico y las dimensiones de las estrategias de aprendizaje. En efecto los resultados correlacionales del presente estudio no estuvieron acordes a la teoría del modelo sistémico cognitivista de Barraza (2006) sobre el estrés académico, en la cual el estrés afecta negativamente el proceso cognitivo de recuperación de la información, implicado en las estrategias de aprendizaje.

Existen otros factores que inciden en la performance del estudiante que mostraron esta relación negativa, por ejemplo, Fernández y Luévano (2018) obtuvieron una correlación negativa significativa (Pearson=-0,361, $\alpha=0.00$) entre el estrés académico y el rendimiento escolar en estudiantes de instituto superior en Aguascalientes. Por otro lado, el estrés académico según Medrano (2017) tuvo correlación directa baja al estar relacionado la procrastinación ($\rho=0,34$) en estudiantes universitarios de Lima. Tales antecedentes indicaron que el estrés académico afecta la labor académica y perturba el equilibrio interno, debido a que son tensiones psicológicas que surgen en el proceso de aprendizaje.

En referencia al cuarto objetivo específico se observó con mayor predominancia en nivel muy alto las estrategias de apoyo al procesamiento de información (58%) en estudiantes de posgrado, similar a Campos et al. (2018) quienes encontraron en estudiantes de ciencias de la salud de posgrado en Granada un nivel superior de estrategias metacognitivas y también Bukhsh, Shahzad y Muzammil (2011) quienes observaron que las habilidades metacognitivas de estudio son efectivas en el manejo de estrés académico en estudiantes de posgrado en Bahawalpur. Tales resultados en niveles muy altos de estrategias de apoyo están acordes a la teoría metacognitiva ya que hay una autorregulación del propio aprendizaje, que se logra conforme avanza la formación académica, esta conciencia metacognitiva sobre su propio aprendizaje por lo tanto provee al estudiante de posgrado una adecuada autorregulación de su aprendizaje.

Respecto a la correlación entre el estrés académico y las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, luego del análisis de correlación de Spearman, no se observó una relación significativa. Cabe resaltar que el modelo sistémico cognitivo de Barraza (2006) sostuvo que el estrés académico afecta las estrategias de afrontamiento que tiene un estudiante para resolver una situación problemática, incidiendo negativamente sobre el logro académico, así como las estrategias de apoyo (metacognición, motivación, hábitos); dicha correlación no fue observada en la presente investigación. Otros resultados refuerzan esta posición como la de González, Souto, González y Franco (2018) quienes

señalaron que un perfil de afrontamiento de tipo activo en respuesta al estrés académico es muy eficaz para enfrentarse a situaciones académicas. También Freiberg, Ledesma y Fernández (2017) quienes encontraron que las estrategias de aprendizaje de apoyo (colaborativo y motivacional) influyen sobre el rendimiento académico.

Es necesario mencionar en este punto el contexto en cual se desarrolló la presente investigación, donde los estudiantes de posgrado a nivel nacional e internacional estuvieron recibiendo clases virtuales obligatorias en situación de aislamiento social por la pandemia Covid-19, el cual es un factor de estrés sin precedentes en este siglo. En este panorama la interacción del proceso enseñanza aprendizaje ha cambiado drásticamente, hoy en día se desarrolla sin excepción en plataforma virtual, ante ello debe cambiar y adaptarse al contexto las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Investigaciones como la de Romero (2017) proponen que las estrategias de aprendizaje deben adecuarse al contexto en el cual se está desarrollando las clases, de esa forma señaló por ejemplo en su investigación en estudiantes de posgrado modalidad online que la estrategia adquisición de aprendizaje (búsqueda de la información) debe adaptarse a la enseñanza online, lo que conllevaría a modificar las competencias evaluativas a búsqueda, filtro y recuperación de contenido digital en ese contexto particular. Esta propuesta está acorde a Campos et al. (2018) quienes sostuvieron que se debería tomar en cuenta el contexto y las estrategias de aprendizaje del estudiante en el diseño del programa de educación de posgrado, el cual debe estar orientado para adquirir tanto conocimientos como competencias y habilidades relacionadas a su especialidad y condición; por lo tanto, es necesario realizar mayores investigaciones que ayuden a diseñar adecuadas mallas curriculares y sistemas de evaluación en el contexto particular de cada población de estudiantes de posgrado.

V. Conclusiones

Primera:

Respecto al objetivo general de la investigación, los análisis descriptivos señalaron que el 57,3% de los estudiantes de posgrado que participaron en la encuesta presentan niveles severos de estrés académico y el 42,7% niveles moderados. Además, sobre las estrategias de aprendizaje el 54,7% de estudiantes de posgrado tuvieron niveles muy altos y el 32% niveles altos. El análisis inferencial indicó una correlación débil y positiva ($Rho=0,242$; $\alpha < 0.05$) entre ambas variables, sin embargo, se esperaba una relación inversa en base a los antecedentes y al marco teórico sobre el estrés académico.

Segunda:

Sobre el primer objetivo específico se encontró que un 40% de estudiantes de posgrado, que participaron en la investigación, tuvieron sendos niveles considerados como altos y muy altos de estrategias de adquisición. Asimismo, los análisis inferenciales evidenciaron que hubo una correlación débil y positiva ($Rho=0,254$; $\alpha < 0.05$) entre el estrés académico y la dimensión estrategias de adquisición.

Tercera:

Abordando el segundo objetivo específico observamos en la dimensión estrategias de codificación que el 48% y el 36% de estudiantes de posgrado se ubicaron en niveles muy alto y alto respectivamente. A continuación, los análisis inferenciales evidenciaron que no hubo correlación estadísticamente significativa entre el estrés académico y la dimensión estrategias de codificación.

Cuarta:

En cuanto al tercer objetivo específico en la dimensión estrategias de recuperación se encontró que el 48% de estudiantes de posgrado registraron niveles muy altos, además un 37,3% se ubicó en nivel alto. Asimismo, los análisis inferenciales evidenciaron que hubo una correlación débil y positiva ($Rho=0,276$; $\alpha < 0.05$) entre el estrés académico y la dimensión estrategias de recuperación.

Quinta:

Finalmente, en el cuarto objetivo específico sobre la dimensión estrategias de apoyo se encontró que el 52% de estudiantes de posgrado, que participaron en el estudio, obtuvieron un nivel muy alto. Asimismo, los análisis inferenciales evidenciaron que no hubo correlación estadísticamente significativa entre el estrés académico y la dimensión estrategias de apoyo.

VI. Recomendaciones

Primera:

La dirección administrativa de la universidad debe establecer lineamientos orientados a la disminución del estrés académico como elaboración de encuestas periódicas para conocer el nivel de estrés académico o actividades extracurriculares dirigidos a estudiantes de posgrado; asimismo la dirección de formación académica de posgrado debe considerar en la elaboración del contenido curricular las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en el contexto en el cual se desarrolla el año académico con la finalidad de garantizar una formación integral y una evaluación adecuada.

Segunda:

Es necesario que la dirección administrativa de la universidad mediante el uso de cuestionarios identifique de forma temprana en los estudiantes de posgrado las deficiencias en estrategias de adquisición, estrategias de codificación, estrategias de recuperación, así como de estrategias de apoyo que dificultarán el desarrollo de la tesis de grado para que se pueda facilitar el logro académico.

Tercera:

Se recomienda a la dirección administrativa y dirección de formación académica de la universidad convocar de forma virtual o presencial a seminarios o foros abiertos sobre la gestión y efectivización del estrés académico en el cual estudiantes de posgrado puedan interactuar con estudiantes de pregrado con la finalidad de socializar experiencias académicas o actualizarse en herramientas efectivas para controlar situaciones de estrés académico.

Cuarta:

A los investigadores nacionales e internacionales, quienes apliquen encuestas virtuales, se sugiere adaptar los instrumentos con pocos o suficientes reactivos, dado que el investigador no controla la aplicación de la misma, de esa forma se puede garantizar que los encuestados hayan leído detenidamente todas las preguntas del cuestionario.

Quinta:

Es necesario que los investigadores nacionales realicen estudios comparativos en grupos de pregrado y posgrado sobre ambas variables en muestras de mayor tamaño con la finalidad que sean representativas de la población, de esa forma enriquecer los antecedentes nacionales.

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>
- Alarcón, M., Alcas, N., Alarcón, H., Natividad, J., y Rodríguez, A. (2019). Use of Learning Strategies in the University. A Case Study. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 10-32. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265>
- Álvarez, L., Gallegos, R., y Herrera, P. (2018). Academic stress in Higher Technology students. *Universitas*, 28, 193-209. doi: <https://bit.ly/2XNyYQx>
- Arrieta, K., Díaz, S., y González, F. (2013). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: prevalencia y factores relacionados. *Revista colombiana de psiquiatría*, 42(2), 173-181. Obtenido de <https://bit.ly/3gOtDjO>
- Argibay, J. (2006). Técnicas psicométricas: cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 15-33. Obtenido de <https://bit.ly/2TUZbvb>
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Barca, E., Santorum, R., y Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 21(1), 195-211. Obtenido de <https://bit.ly/3dhY4xl>
- 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/2ZiIwoA>
- Berrío, N., y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquía*, 3(2), 55-82. Obtenido de <https://bit.ly/3ep5pvk>

- Bukhsh, Q., Shahzad, A., y Muzammil, N. (2011). A Study of Learning Stress and Stress Management Strategies of the students of postgraduate level: A case study of Islamia University of Bahawalpur, Pakistan. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 182-186. Obtenido de <https://bit.ly/31SKcXx>
- Caga, N., y Skhephe, M. (2019). *The role of mobile technology in english first additional language learning: what students have to say*. Rethinking Teaching and learning in the 21st Century, pp 138-147. Pretoria: Saiced. Obtenido de <https://bit.ly/39PeHja>
- 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>
- Campos, F., Sola, M., Santisteban, A., Ruyffelaert, A., Campos, A., Garzón, I. y Martin M. (2018). Conceptions of learning factors in postgraduate health sciences master students: a comparative study with non-health science students and between gender. *BMC Medical Education*, 18(128), 1-9. doi: <https://bit.ly/2AAQb7Y>
- Cano, F., Rodríguez, L., y García, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(1), 29-39. Obtenido de <https://idus.us.es/handle/11441/56854>
- Carrillo, R. (2017). Styles and strategies of learning in students of the Continental University, Huancayo. *Apunt. Cienc. Soc.*, 07(01), 21-26. doi: <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2017004>
- Casas, J., Repullo, J., y Donado, J. (2003). Preparation of questionnaires and statistical treatment of data (I). *Science Direct*, 31(8), 527-538. doi: <https://bit.ly/2NzmcAc>
- Çeliköz, N., Erişen, Y., y Şahin, M. (2019). Cognitive learning theories with emphasis on latent learning, Gestalt and information processing theories. *Journal of educational and instructional studies int he world*, 9(3), 18-33. Obtenido de <https://bit.ly/39NGdNH>
- 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
- Costa, Ó., y García, Ó. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas* (30), 117-130. Obtenido de <https://bit.ly/2ZF7T4k>
- Díaz, V. (2012). Advantages and disadvantages of the online survey. *Papers*, 97(1), 193-223. Obtenido de <https://bit.ly/2YyZSx0>
- De la Fuente, J., y Justicia, F. (2003). ACRA-Abbreviated Learning Strategies Scale for College Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 139-158. Obtenido de <https://bit.ly/3egDa1u>
- De Marchis, G. (2012). La validez externa de las encuestas en la web. Amenazas y su control. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 263-272. doi: <https://bit.ly/399hlQ4>
- Epel, E., Crosswell, A., Mayer, S., Prather, A., Slavich, G., Puterman, E., y Berry, W. (2018). More than a feeling: A unified view of stress measurement for population science. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 49, 146-169. doi: <https://bit.ly/3gFhIVW>
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., y Palou, B. (2016). Preparation and validation of a questionnaire to assess service-learning projects. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929-949. Obtenido de <https://bit.ly/3eCFWyJ>
- Espinel, J., Robles, J., y Álvarez, G. (2015). Factores de riesgo y prevención académico en estudiantes universitarios de la UNEMI, Milagro. *Revista científica Yachana*, 4(2), 41-47. Obtenido de <https://bit.ly/2X3iHYj>
- Feng, Y., e Iriarte, F. (2018). Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (27), 1-14. Obtenido de <https://bit.ly/3d5S36O>
- 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>

- Freiberg, A., Ledesma, R., y Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, 35(2), 535-573. doi: <https://doi.org/10.18800/psico.201702.006>
- Galán, M. (2015). *Procesos y estrategias cognitivas de codificación y recuperación de información en diferentes niveles educativos*. (Tesis doctoral). Valladolid. Obtenido de <https://bit.ly/2CjOYCB>
- 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
- González, R., Montoya, I., Casullo, M., y Bernabéu, J. (2002). Relationship between coping strategies and strategies and psychological well-being in adolescents. *Psicothema*, 14(2), 363-368. Obtenido de <https://bit.ly/2CZkmGR>
- González, R., Souto, A., González, L., y Franco, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- 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>
- Houghton, J., Wu, J., Godwin, J., Neck, C., y Manz, C. (2012). Effective stress management: A model of emotional intelligence, self-leadership, and student stress coping. *Journal of Management Education*, 36(2), 220-238. Obtenido de <https://bit.ly/2Cc51Cn>
- 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.m13.eaec>
- Kumar, R. (2011). *Research Methodology : a step by step guide for beginners*. 3° edition ed. London: SAGE. Obtenido de <https://bit.ly/3jeuMmF>

- Kupriyanov, R., y Zhdanov, R. (2014). The Eustress Concept: Problems and Outlooks. *World Journal of Medical Sciences*, 11(2), 179-185. Obtenido de <https://bit.ly/2CKb8OY>
- 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>
- 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>
- Maturana, A., y Vargas, A. (2015). School Stress. *Rev. Med. Clin. Condes*, 26(1), 34-41. Obtenido de <https://bit.ly/2MbZbCC>
- McEwen, B., y Gianaros, P. (2011). Stress- and Allostasis-Induced Brain Plasticity. *Annual Review of Medicine*, 62, 431-445. doi: <https://bit.ly/3ktvCwe>
- Medrano, M. (2017). *Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2017*. (Tesis de maestría). Lima, Perú. Obtenido de <https://bit.ly/3d0dmqi>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213. doi: <https://bit.ly/2ZcEhJU>
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. *Estrategias de aprendizaje España*, 15-62. Obtenido de: <https://bit.ly/3clvYzU>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana. Obtenido de <https://bit.ly/3gr8TyY>
- Müggenburg, V., y Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1), 35-38. Obtenido de <https://bit.ly/3g1K77z>
- Norzagaray, C., y Sevillano, M. (2013). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: La perspectiva del estudiante de psicología*. Obtenido de: <https://bit.ly/2AiF7fj>

- Olmos, J., Peña, P., y Daza, J. (2018). Stress-producing factors and somatic symptoms of the musculoskeletal systems of University students of Palmira. *Educación Médica Superior*, 32(3). Obtenido de <https://bit.ly/3gKVAZF>
- Ortega, F., Muñoz, M., Vázquez, D., y Espinosa, D. (2017). Information coding strategies used by Mexican teachers in training processes. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 70-84. Obtenido de <https://bit.ly/2OgCzlv>
- Ortega, F., Vásquez, V., y Rosales, R. (2017). *Estrategias de adquisición de información empleadas por estudiantes de posgrado en Durango*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis de Potosí. Obtenido de <https://bit.ly/2W7xmRj>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Sampling techniques on a study population. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. Obtenido de <https://bit.ly/2X8a9jb>
- Pastor, S. (2019). *Estrategias de aprendizaje y logro académico de estudiantes de pregrado y segunda especialidad en ortodoncia y ortopedia maxila de una universidad privada, años 2015 y 2017*. (Tesis de Maestría). Lima, Perú. Obtenido de <https://bit.ly/2AfsMs7>
- Pizano, G. (2012). Las estrategias de aprendizaje un avance para lograr el adecuado procesamiento de la información. *Investigación educativa*, 16(29), 57-68. Obtenido de <https://bit.ly/3fmpuDo>
- Quezada, L., y González, M. (2012). The role of stressors and conditions of marital status to explain the stress and depression in pregnant teenagers. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 19-46. Obtenido de <https://bit.ly/2DxN7dR>
- Quiroz, J. (2018). *Estrategias de aprendizaje aplicadas por los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación de la universidad Ricardo Palma*. (Tesis de maestría). Lima, Perú. Obtenido de <https://bit.ly/2A5tlot>
- Román, J. (2004). Self-regulated learning procedure for university students: The "meaningful text reading strategy". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 113-132. Obtenido de <https://bit.ly/3ecpeFy>
- Román, J., y Gallego, S. (2008). *Manual ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones. Obtenido de <https://bit.ly/3c8oQ9Y>

- Román, C., y Hernández, Y. (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1-14. Obtenido de <https://bit.ly/2LZKIPB>
- Romero, M. (2017). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de postgrado en modalidad online*. (Tesis doctoral). Valencia. Obtenido de <https://bit.ly/30J4CQy>
- Suárez, N., y Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de salud pública*, 17(2), 300-313. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Valle, A., Barca, A., González, R., y Nuñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. Obtenido de: <https://bit.ly/2ZYg8bM>
- Vanhorn, S., Ward, S., Weismann, K., Crandall, H., Reule, J., y Leonard, R. (2019). Exploring active learning theories, practices, and contexts. *Communication research trends*, 38(3), 5-25. Obtenido de <https://bit.ly/3k2YNWT>
- Villafuerte, M. (2017). *Estrategias de aprendizaje, estrés académico y clima en el aula en estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Ciencias y Humanidades*. (Tesis de maestría). Lima, Perú. Obtenido de <https://bit.ly/2Z6YDFD>
- Zilberstein, J., y Olmedo, S. (2014). Learning strategies from a developer didactic. *Atenas*, 3(27), 42-52. Obtenido de <https://bit.ly/3fjLvTe>

Anexo 1

Matriz de consistencia							
Título: Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada							
Autor: Br. Valia Vanessa Solano Castro							
Problema	Objetivos	Hipótesis	VARIABLES e indicadores				
<p>Problema General:</p> <p>¿cuál es la relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada?</p> <p>Problemas Específicos:</p> <p>¿cuál es la relación entre el estrés académico y las estrategias de adquisición de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada?</p> <p>¿cuál es la relación entre el estrés académico y las estrategias de codificación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada?</p> <p>¿cuál es la relación entre el estrés académico y las estrategias de recuperación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada?</p> <p>¿cuál es la relación entre el estrés académico y las estrategias de apoyo al</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada. Asimismo, se formulan cuatro objetivos específicos.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Determinar la relación entre el estrés académico y las estrategias de adquisición de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.</p> <p>Determinar la relación entre el estrés académico y las estrategias de codificación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.</p> <p>Determinar la relación entre el estrés académico y las estrategias de recuperación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de adquisición de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.</p> <p>Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de codificación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.</p> <p>Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de recuperación de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.</p> <p>Existe relación entre el estrés académico y las estrategias de apoyo al procesamiento de información en estudiantes de</p>	Variable 1: Estrés académico.				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
			Estresores	Percepción desempeño del estudiante	1,2,3	(0) Nunca	Leve 0-35
				Percepción sobre el docente	4,5,6,7	(1) Casi nunca	
			Síntomas	Síntomas corporales	8,9	(2) Rara vez	Moderado 36-69
				Síntomas psicológicos	10,11,12, 13, 14,15	(3) Algunas veces	
			Estrategias de afrontamiento	Valoración de situación problemática	15,16	(4) Casi siempre	Severo 70-105
				Interpretación de la situación problemática	17,18,19, 20,21	(5) Siempre	
			Variable 2: Estrategias de aprendizaje				
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos			
Estrategias de adquisición de información	Repetición y relectura	1,2,3	Nunca o casi nunca (1)	Bajo 43-74			
	Atención y fragmentación	4,5,6,7					
Estrategias de codificación de información	Selección y organización	8,9,10,11,12	(2) Bastantes veces	Medio 74-106			
	Elaboración	13,14,15					
	Planificación y control de la respuesta	16,17,18,19,20,21	(3) Siempre	Alto			

procesamiento de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada?	Determinar la relación entre el estrés académico y las estrategias de apoyo al procesamiento de información en estudiantes de posgrado de una universidad privada.	posgrado de una universidad privada.	Estrategias de recuperación de información Estrategias de apoyo al procesamiento de la información	Comprensión Motivación Conciencia de la funcionalidad de las estrategias Control de ansiedad Apoyo social Horario y plan de trabajo Hábitos de estudio	22,23,24 25,26,27,28 29,30,31 32,33,34 35,36,37,38,39 40,41 42,43	o casi siempre (4)	107-139 Muy alto 140-172
Nivel - diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos		Estadística a utilizar			
Enfoque: Cuantitativo Tipo de estudio: Básico Diseño: No experimental Método: Correlacional Transversal	Población: 500 estudiantes de posgrado Tipo de muestreo: No probabilístico Por conveniencia Tamaño de muestra: 7 5 estudiantes de posgrado de una universidad privada Lima - Norte	Variable 1: estrés académico Técnicas: encuesta virtual Instrumentos: cuestionario adaptado del inventario SISCO SV-21 de Arturo Barraza (2018) Autor: Valia Solano Año: 2020 Ámbito de Aplicación: Redes sociales Forma de Administración: Individual		DESCRIPTIVA: Para el análisis estadístico descriptivo de los datos, se utilizó el programa SPSS, con el cual se generaron tablas y figuras para la variable y cada dimensión. INFERENCIAL: En el análisis inferencia se utilizó el estadístico de correlación de Spearman, para determinar la relación existente entre las dos variables en estudio.			
		Variable 2: estrategias de aprendizaje Técnicas: encuesta virtual Instrumentos: cuestionario adaptado del cuestionario escala ACRA-abreviada de De la Fuente, J., & Justicia, F (2003) Autor: Valia Solano Año: 2020 Ámbito de Aplicación: Redes sociales Forma de Administración: Individual					

Anexo 2

Instrumento – Estrategias de aprendizaje

El presente cuestionario tiene por finalidad recabar información sobre las estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado, que nos permitirá recabar datos para la presente investigación.

Instrucciones:

Marque con un aspa (X) la opción que considere adecuada, se le agradece anticipadamente su colaboración. El puntaje criterial es el siguiente:

Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre o casi siempre
A	B	C	D

N°	Dimensión I: Estrategias de adquisición de información	A	B	C	D
1	Mientras estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar	A	B	C	D
2	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio	A	B	C	D
3	Dedico parte de mi tiempo de estudio a memorizar mapas conceptuales, resúmenes, etc. de cada tema	A	B	C	D
4	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes	A	B	C	D
5	Empleo los subrayados para facilitar la memorización	A	B	C	D
6	Hago uso de bolígrafos o lápices de distintos colores para resaltar ideas importantes	A	B	C	D
7	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes	A	B	C	D
N°	Dimensión II: Estrategias de codificación de información	A	B	C	D
8	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes	A	B	C	D
9	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar	A	B	C	D
10	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante	A	B	C	D
11	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra	A	B	C	D
12	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas	A	B	C	D
13	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos	A	B	C	D
14	Organizo la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices	A	B	C	D
15	Elaboro nemotecnias, mapas conceptuales, etc. para recordar información durante un examen, exposición, etc.	A	B	C	D
N°	Dimensión III: Estrategias de recuperación de información	A	B	C	D
16	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva	A	B	C	D
17	Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada"	A	B	C	D
18	Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir	A	B	C	D
19	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder	A	B	C	D

20	Me ayuda a recordar lo aprendido al evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir “claves”), ocurridos en clase	A	B	C	D
21	Para recordar temas importantes y difíciles busco datos secundarios, accidentales o del contexto	A	B	C	D
22	Expreso los nuevos conceptos aprendidos con mis propias palabras en base a mi experiencia académica y laboral en lugar de repetirlos literalmente	A	B	C	D
23	Respondo un examen evocando aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar	A	B	C	D
24	Cuando tengo que exponer algo, oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas, etc.	A	B	C	D
N°	Dimensión IV: Estrategias de apoyo al procesamiento de la información	A	B	C	D
25	Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto	A	B	C	D
26	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo/a	A	B	C	D
27	Me dirijo a mí mismo/a palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio	A	B	C	D
28	Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas	A	B	C	D
29	Soy consciente de la importancia que tiene de la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, etc. que me exigen establecer relaciones entre los contenidos de mi material de estudio	A	B	C	D
30	He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias	A	B	C	D
31	Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito	A	B	C	D
32	Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio	A	B	C	D
33	Procuro que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, ventilación, etc.	A	B	C	D
34	Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio	A	B	C	D
35	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando	A	B	C	D
36	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares	A	B	C	D
37	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información	A	B	C	D
38	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo	A	B	C	D
39	Ánimo y apoyo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas	A	B	C	D
40	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender	A	B	C	D
41	Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo dedicado a cada tema	A	B	C	D
42	Al comenzar a estudiar una separata suelo darle primero una revisión general a todo el documento	A	B	C	D
43	Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso	A	B	C	D

Fuente: Adaptado del Cuestionario ACRA para estudiantes universitarios de *de la Fuente, J., & Justicia, F 2003*

Anexo 3

Cuestionario – Estrés académico

El presente cuestionario tiene por finalidad recabar información sobre la percepción del estrés académico de estudiantes de posgrado, que nos permitirá recabar datos para la presente investigación.

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?

- Si
 No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “si”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de estrés, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3. Dimensión I: estresores:

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa? tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	RV	AV	CS	S

¿Con qué frecuencia te estresa?

N°	Dimensión I: Estresores	N	CN	RV	AV	CS	S
1	La sobrecarga de tareas académicas que tengo que realizar durante el semestre	N	CN	RV	AV	CS	S
2	Tener tiempo limitado para subir las tareas a la plataforma virtual	N	CN	RV	AV	CS	S
3	Entender con poca claridad lo que explican los docentes durante las clases virtuales	N	CN	RV	AV	CS	S
4	La personalidad y el carácter de los docentes que te imparten clases virtuales	N	CN	RV	AV	CS	S
5	La forma de evaluación de los docentes (a través de trabajo individual, trabajo grupal, producto integrador, etc.) durante el semestre	N	CN	RV	AV	CS	S
6	El nivel de exigencia de los docentes durante el semestre	N	CN	RV	AV	CS	S
7	El tipo de trabajo que piden los docentes (ensayos, mapas conceptuales, etc.) durante el semestre	N	CN	RV	AV	CS	S

4.- Dimensión II: síntomas (reacciones)

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado:

N°	Dimensión II: síntomas (reacciones)	N	CN	RV	AV	CS	S
8	Fatiga crónica (cansancio permanente)	N	CN	RV	AV	CS	S
9	Desgano para realizar labores académicas	N	CN	RV	AV	CS	S
10	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	N	CN	RV	AV	CS	S
11	Ansiedad, angustia o desesperación	N	CN	RV	AV	CS	S
12	Problemas de concentración en el estudio	N	CN	RV	AV	CS	S
13	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	N	CN	RV	AV	CS	S
14	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir durante las clases virtuales	N	CN	RV	AV	CS	S

5.- Dimensión III: estrategias de afrontamiento

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, encerrando en un círculo, ¿con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés?

N°	Dimensión III: estrategias de afrontamiento	N	CN	RV	AV	CS	S
15	Recordar problemas académicos ocurridos anteriormente y pensar en cómo lo solucioné	N	CN	RV	AV	CS	S
16	Elaboración de un plan para enfrentar dificultades académicas y ejecución de sus pasos	N	CN	RV	AV	CS	S
17	Mantener el control sobre mis emociones para no estresarme por la carga académica	N	CN	RV	AV	CS	S
18	Tratar de obtener lo positivo de la situación académica que me preocupa	N	CN	RV	AV	CS	S
19	Concentrarse en resolver situaciones académicas que me preocupan en el semestre	N	CN	RV	AV	CS	S
20	Establecer soluciones concretas para resolver situaciones académicas que me preocupan	N	CN	RV	AV	CS	S
21	Analizar lo positivo y negativo de las estrategias pensadas para solucionar los problemas académicos que me preocupan	N	CN	RV	AV	CS	S

Fuente: Adaptado del Inventario de Estrés académico SISCO SV-21 de Arturo Barraza 2018.

Anexo 4

Resultado alfa de Cronbach para cuestionario estrategias de aprendizaje

ALFA DE CROMBACH																					
Total Sujetos=	25	$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum S_{iS}^2}{S_T^2} \right] =$										MAGNITUD: MUY ALTA									
Var- Total= Preguntas= Media= Varianza= Cuenta =	459.9 6 21 4.60 1.08 25	Suma de Varianzas= 41.13										0.956									
	4.44	4.60	4.48	4.40	4.84	4.44	4.12	3.8	3.92	4.12	4	4.12	4.28	4.2	4.32	4.56	4.44	4.48	4.24	4.56	
	2.26	1.83	2.01	1.5	1.06	1.42	2.69	2.67	2.74	2.53	2.08	1.78	1.88	2.33	1.56	1.92	2.42	1.76	2.19	1.42	
	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	
Sujeto	Pgta01	Pgta02	Pgta03	Pgta04	Pgta05	Pgta06	Pgta07	Pgta08	Pgta09	Pgta10	Pgta11	Pgta12	Pgta13	Pgta14	Pgta15	Pgta16	Pgta17	Pgta18	Pgta19	Pgta20	Pgta21
1	5	6	5	4	6	5	6	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	6	5	6	5
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	6	4	4	3	5
3	6	6	6	1	4	6	5	1	1	1	2	4	3	5	1	1	1	1	1	1	1
4	4	1	3	6	4	6	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	4	4	6	5	4	5	6	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5
6	3	3	3	3	3	4	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3
7	5	4	3	5	3	5	3	2	1	1	2	3	4	5	2	3	6	6	6	2	5
8	5	4	5	6	6	6	6	6	5	5	5	5	6	6	6	5	6	6	6	6	6
9	5	3	3	3	3	4	3	2	2	2	2	1	2	3	2	3	3	2	4	4	4
10	5	3	3	3	3	4	3	2	2	2	2	1	2	3	2	3	3	2	4	4	4
11	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
12	2	1	1	1	1	2	3	2	1	1	2	1	1	1	6	6	6	6	6	6	6
13	3	6	4	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
14	3	3	4	4	4	5	3	5	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	5
15	4	4	5	4	4	3	4	3	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6
16	6	5	6	4	4	4	5	6	4	4	5	4	3	5	3	5	3	6	6	5	5
17	5	5	4	5	5	5	6	5	5	6	5	6	4	5	5	4	5	4	3	3	4
18	5	6	6	6	6	5	5	6	5	6	6	5	5	5	5	6	6	5	5	6	6
19	5	6	5	5	5	6	5	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5
20	5	5	6	6	5	5	5	6	5	6	6	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5
21	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	1	5	5	5	4	4	4	5
22	6	6	5	5	5	6	4	4	3	3	4	3	5	4	4	4	4	4	4	5	4
23	6	5	6	5	5	6	5	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	6	6	6	4
24	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	3	3
25	5	6	6	6	6	5	6	6	5	6	6	4	4	6	5	5	4	6	4	6	5

Anexo 5

Resultado Alfa de Cronbach para cuestionario sobre Estrategias de aprendizaje

Total Sujetos=		25		$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum S_{is}^2}{S_T^2} \right] =$		MAGNI TUD:		MUY ALTA		0.93766																																						
Var-Tota l=	34	Suma de		29																																												
	4.99	Varianzas=		.03																																												
Preguntas=	43																																															
Media=	3.12	3.24	3.28	3.08	3.24	3.44	3.44	3.04	2.96	2.72	2.96	3.04	3.24	3.08	3.03	2.84	3.28	3.08	3.36	3.04	3.32	3.28	3.36	3.12	3.16	3.24	3.04	3.28	3.36	3.32	3.02	3.48	3.02	3.04	3.08	3.08	3.12	3.24	3.32	3.52	3.16	3.12	3.04					
Varian=	1.11	0.61	0.54	0.66	0.77	0.34	0.59	0.87	0.79	0.88	0.87	0.54	0.61	0.74	0.92	0.81	0.71	0.74	0.49	0.05	0.56	0.71	0.49	0.78	0.64	0.77	0.58	0.46	0.49	0.48	0.58	0.34	0.83	0.04	0.91	0.74	0.69	0.69	0.48	0.43	0.97	0.61	0.67					
Cuent=	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25			
Suje to	Pg ta 01	Pg ta 02	Pg ta 03	Pg ta 04	Pg ta 05	Pgta06	Pg ta 07	Pg ta 08	Pg ta 09	Pg ta 10	Pg ta 11	Pg ta 12	Pg ta 13	Pg ta 14	Pg ta 15	Pg ta 16	Pg ta 17	Pg ta 18	Pg ta 19	Pg ta 20	Pg ta 21	Pg ta 22	Pg ta 23	Pg ta 24	Pg ta 25	Pg ta 26	Pg ta 27	Pg ta 28	Pg ta 29	Pg ta 30	Pg ta 31	Pg ta 32	Pg ta 33	Pg ta 34	Pg ta 35	Pg ta 36	Pg ta 37	Pg ta 38	Pg ta 39	Pg ta 40	Pg ta 41	Pg ta 42	Pg ta 43					
1	1	2	4	2	1	3	4	2	3	1	4	2	2	1	2	3	2	1	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	2	1	1	1	2	1	1	3	3	2	4				
2	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4				
3	4	3	4	4	3	4	4	3	2	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	2	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
5	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3	4	4	4	4	4	3	3	4	2	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	
6	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3		
7	3	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	
8	4	3	3	3	4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4
9	2	2	3	3	2	2	2	1	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	3	4	1	2	2	2		
10	1	2	2	2	2	3	3	2	1	1	2	1	2	2	1	2	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4
11	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	1	1	1	2	3	3	2	1	2	4	4			
12	4	3	2	1	2	3	4	1	3	2	1	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3		
13	4	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	4	4	1	1	1	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	
14	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	1	1	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4		
15	4	4	4	4	4	4	3	2	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	4	4	1	2	2	3	3	4	4	2	4	4	2	2	4	4	2	4	4	2	4	2	2	4	4	4	4	4	2	
16	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	2	2	2	2	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	2	3	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
17	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	4	4	4	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
18	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4
19	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	
20	4	3	3	2	3	4	2	3	3	4	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	2	4	3	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3
21	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
22	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
23	1	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	3	4	4	3	1	4	2	3	4	3	2	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
24	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	
25	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Anexo 6

Base de datos

VARIABLE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE																																														
Estrategias de adquisición							Estrategias de codificación de información								Estrategias de recuperación de información								Estrategias de apoyo al procesamiento de la información																							
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43				
1	2	2	4	3	2	2	1	3	4	4	3	2	2	1	2	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	2	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	4				
3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4			
4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3				
3	4	2	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4				
4	4	2	4	4	4	4	4	2	4	3	3	4	2	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4			
2	3	3	3	3	3	2	3	4	4	3	4	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	4	3	4	3	3	3			
3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4	3	3	3	3	2	2	4	3	2	3	3	4	4	4	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3		
4	3	2	2	2	2	3	3	4	4	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	3	4	2	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4		
2	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	1	2	3	3	2	2	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	3	4	1	2	2		
1	2	1	1	2	2	1	2	4	4	3	4	3	1	4	4	4	4	4	3	2	4	2	4	2	2	2	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4		
4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	1	1	1	2	3	3	2	1	2	4	4			
4	3	2	4	4	4	4	1	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	1	3	2	1	2	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3			
4	3	2	3	4	4	1	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	1	1	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1			
3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	1	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	1	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4		
4	4	2	4	4	2	2	2	4	4	3	4	3	2	4	4	1	2	2	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	2	4	2	2	4	4	4	4	4	4	2		
3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	2	2	2	4	4	2	2	4	4	2	3	4	3	4	4	3	2	3	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
3	4	2	2	3	2	2	4	3	2	2	3	4	2	3	3	4	4	4	3	2	3	3	2	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	
2	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	
4	3	4	3	2	3	3	3	3	3	4	2	2	3	2	3	4	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	4	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3	
4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	
4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3		
1	2	2	3	4	4	3	2	4	1	3	3	2	3	3	3	3	2	3	4	1	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3		
3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	2	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	3	4	4	2	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	

3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4														
3	3	1	3	3	2	2	2	1	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	1	3	2	2	2	2	2	3	1	4	3	2	3	4	3	4	4	2	1	2	3											
4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	2	2	1							
4	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4								
4	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4							
3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4								
3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4								
3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4						
4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4					
4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4					
4	4	3	2	2	2	2	2	3	4	3	4	4	2	4	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4					
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4			
4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3					
4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
2	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4		
4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3		
4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	2	3	4	3	2	4	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	2	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3
4	4	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
3	4	1	1	1	1	2	3	3	3	3	2	1	2	2	4	4	3	3	2	2	3	1	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	3	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
2	3	2	2	2	2	2	3	3	4	4	3	3	2	3	2	3	4	4	2	2	4	2	2	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
4	4	3	3	3	3	3	2	1	1	1	2	2	3	2	2	1	1	1	2	3	1	3	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Anexo 7

Base de datos

ESTRÉS ACADÉMICO																				
ESTRESORES							SÍNTOMAS							ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO						
I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21
3	5	3	3	1	2	0	2	3	3	3	3	3	1	5	4	5	5	5	5	4
4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	2	3	4	3	3	5
5	5	4	5	5	0	3	0	4	0	0	1	3	2	0	0	0	0	0	0	0
3	5	2	0	2	5	3	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	4	5	3	5	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4
2	3	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2
4	4	2	3	2	4	2	1	4	0	0	1	2	3	5	1	5	4	1	2	5
4	5	5	3	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5
4	3	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	0	1	3	3	1	3	1	2	2
4	3	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	0	1	3	3	1	3	1	2	2
4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
1	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	5	5	5	5	5	5	5
2	3	2	5	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
2	4	2	2	3	3	3	4	3	2	3	2	3	3	3	2	2	4	2	2	3
3	2	3	3	4	3	3	2	4	2	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4
5	3	4	4	5	3	3	5	4	3	3	4	3	2	5	4	5	4	2	4	2
4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	5	4	5	3	2	2	3	3	4	3	4
4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	5
4	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5
4	4	4	4	5	5	4	5	3	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	4	3	3	0	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
5	5	3	5	4	4	4	3	3	2	2	3	2	4	3	4	3	3	3	3	3
5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	3	5	4	5
3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	2	3	2	4	3	4
4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3	3	3	5	5	4	4	4	3
4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	5	3	3	3	3
5	3	5	5	5	3	3	3	5	4	4	4	4	4	3	3	5	3	3	5	5

4	4	5	4	3	0	2	4	1	1	2	2	1	0	3	3	2	3	1	3	3
4	4	4	4	2	4	2	2	2	4	2	2	3	4	2	4	4	4	4	2	4
4	4	4	4	2	4	2	2	2	4	2	2	3	4	2	4	4	4	4	2	4
4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	1	2	3	3	4	3	3	3	3
4	4	5	2	3	3	4	5	5	4	4	4	4	3	3	3	4	4	5	5	5
4	4	4	3	2	3	3	2	4	3	4	3	2	2	4	3	3	3	3	4	3
5	4	4	5	3	4	5	4	4	4	5	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3
4	5	5	4	3	3	5	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3
4	4	3	4	3	4	4	4	2	3	2	2	2	2	3	4	3	3	4	4	4
5	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5
5	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	5	5	5	3	3	4	5
5	4	4	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
5	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4
3	4	5	3	4	3	4	3	5	5	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4
5	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	3	4	5	4	5	5
5	3	3	5	4	3	4	3	5	3	3	4	3	3	4	4	4	5	5	4	4
4	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	4	5	4	5	5	3	5	5	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4
5	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4
5	4	5	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4
3	3	5	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4
5	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3
4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
4	3	3	4	4	4	4	0	2	0	0	5	2	3	4	4	4	4	3	3	4
5	4	4	5	5	4	4	0	2	2	1	1	1	1	4	4	4	4	4	3	4
5	5	5	5	5	5	5	0	3	0	0	3	0	2	3	3	3	3	4	3	3
4	5	4	4	4	4	5	1	4	1	1	3	0	0	5	5	0	5	1	0	0
5	5	5	5	5	5	5	0	3	0	0	3	0	3	4	4	4	4	5	4	4
5	4	4	4	4	4	4	1	0	1	1	1	1	0	5	5	5	5	5	5	5
4	4	4	4	4	4	4	0	2	0	0	3	0	2	4	4	4	4	4	3	4
5	3	3	5	5	3	3	1	3	1	1	3	0	3	4	4	4	4	4	3	4
5	5	5	4	5	5	5	0	1	0	1	1	1	1	5	4	5	5	5	4	5
5	4	4	5	5	5	5	0	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	5	4	4

5	5	5	5	5	5	5	0	5	1	1	3	3	3	5	4	5	4	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5	2	5	1	1	2	2	2	4	4	4	4	5	4	4
5	5	5	4	4	4	5	1	5	0	0	5	0	3	4	4	4	4	4	4	4
5	4	4	4	4	4	4	0	5	0	0	5	0	3	4	4	4	4	5	4	4
4	4	4	4	4	4	4	0	5	2	0	5	0	5	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4	0	4	0	0	5	0	4	4	4	4	4	3	3	4
4	4	4	4	5	4	4	0	5	0	2	2	2	2	4	3	4	3	5	5	4
3	4	3	3	3	4	4	0	4	0	0	3	0	3	4	4	4	4	3	4	4
5	4	4	5	4	4	4	0	2	0	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	0	0	0	4	4	4	4	4	4	4
5	4	4	4	4	4	4	0	3	0	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	4	5	5	5	1	5	1	1	1	5	5	4	4	4	4	2	2	3
4	5	5	4	4	5	5	0	5	2	2	3	3	4	5	5	5	5	5	4	4
4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	0	2	0	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4


Anexo 8

Evidencia de validez de contenido de instrumentos utilizados en la investigación (experto 1)

The screenshot displays the 'Plataforma Clementina' interface of the Universidad Virtual César Vallejo. The browser address bar shows the URL 'uvcv.edu.pe/mod/assign/view.php?id=346602'. The page header includes the university logo and a search bar. A sidebar on the left contains navigation icons for 'Mis Cursos', 'Números de atención', 'Calendario', 'Tutoriales estudiantes', 'Tutoriales Docentes', 'Tutoriales Biblioteca Virtual', and 'Webinar Posgrado'. The main content area is titled 'Archivos enviados' and shows a document 'Estrés académico y estrategias de aprendizaje.docx' dated '26 de mayo de 2020, 14:52'. Below this, there is a section for 'Comentarios de la entrega' with 'Comentarios (0)'. The 'Comentario' section displays a 'Comentarios de retroalimentación' card with the following text: 'Estimada Valla', 'Reciba mis cordiales saludos', 'He revisado sus cuestionarios y están bine elaborados', 'Puede aplicarlos', and '...'. At the bottom, there are navigation buttons for 'Videoconferencia aplicativa y de retroalimentación 2 - Sesión 7' and 'Videoconferencia expositiva - Sesión 8'. The Windows taskbar at the bottom shows the search bar, taskbar icons, and system tray with the date '29/07/2020' and time '11:39 p. m.'.

Anexo 9

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide la variable estrés académico (experto 2)

 UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE ESTRÉS ACADEMICO

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN ESTRESORES								
1	La sobrecarga de tareas académicas que tengo que realizar durante el semestre	X		X		X		
2	Tener tiempo limitado para subir las tareas a la plataforma virtual	X		X		X		
3	Entender con poca claridad lo que explican los docentes durante las clases virtuales	X		X		X		
4	La personalidad y el carácter de los docentes que te imparten clases virtuales	X		X		X		
5	La forma de evaluación de los docentes (a través de trabajo individual, trabajo grupal, producto integrador, etc.) durante el semestre	X		X		X		
6	El nivel de exigencia de los docentes durante el semestre	X		X		X		
7	El tipo de trabajo que piden los docentes (ensayos, mapas conceptuales, etc.) durante el semestre	X		X		X		
DIMENSIÓN SINTOMAS								
8	Fatiga crónica (cansancio permanente)	X		X		X		
9	Desgano para realizar labores académicas	X		X		X		
10	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	X		X		X		
11	Ansiedad, angustia o desesperación	X		X		X		
12	Problemas de concentración en el estudio	X		X		X		
13	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	X		X		X		
14	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir durante las clases virtuales	X		X		X		
DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO								
15	Recordar problemas académicos ocurridos anteriormente y pensar en cómo lo solucioné	X		X		X		
16	Elaboración de un plan para enfrentar dificultades académicas y ejecución de sus pasos	X		X		X		
17	Mantener el control sobre mis emociones para no estresarme por la carga académica	X		X		X		
18	Tratar de obtener lo positivo de la situación académica que me preocupa	X		X		X		
19	Concentrarse en resolver situaciones académicas que me preocupan en el semestre	X		X		X		
20	Establecer soluciones concretas para resolver situaciones académicas que me preocupan	X		X		X		
21	Analizar lo positivo y negativo de las estrategias pensadas para solucionar los problemas académicos que me preocupan	X		X		X		

REDMI NOTE 9S
AI QUAD CAMERA

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

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

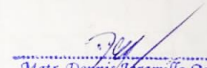
Apellidos y nombres del juez validador: Dr/ Mg: Dennis Fernando Jaramillo Ostos DNI:10754317

Especialidad del validador: Metodólogo

20 de junio del 2020

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: 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


Mgtr. Dennis Jaramillo Ostos
Catedra Universitaria

Firma del Experto Informante.
Especialidad

REDMI NOTE 9S
AI QUAD CAMERA

Anexo 11

Carta de presentación para aplicación de instrumento en una universidad privada



“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres”
“Año de la Universalización de la Salud”

Lima, 27 de junio de 2020
Carta P. 290-2020-EPG-UCV-LN-F05L01/J-INT

Ing
Beatriz Zaniki Miyasato
Vicerrectora Académica
Universidad Tecnológica del Perú

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a SOLANO CASTRO, VALIA VANESSA; identificada con DNI N° 41343894 y con código de matrícula N° 7002277145; estudiante del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Estrés académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de posgrado de una universidad privada

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestro estudiante investigador SOLANO CASTRO, VALIA VANESSA asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Dr. Carlos Ventura Orbegoso
Jefe
ESCUELA DE POSGRADO
UCV FILIAL LIMA
CAMPUS LIMA NORTE